

MESMO EXAUSTOS, CONTINUAMOS-SENDOS: UM ENFOQUE FENOMENOLÓGICO DA RESILIÊNCIA DOCENTE

Even exhausted, we hold-on-being: a phenomenological approach to teaching resilience

Felipe Costa Aguiar¹

RESUMO

A docência tem sido classificada como uma profissão de alto risco, seja pelo número de professores afastados por causa de doenças laborais ou pelas condições de trabalho degradantes. A exaustão é uma experiência cotidiana na docência, podendo nos esgotar a ponto de nos levar à desistência da profissão e, conseqüentemente, à falência da educação. Apesar disso, continuamos-sendo professores. Criamos táticas que subvertem as lógicas de organização e condição do trabalho docente, o que não possibilita o fim da exaustão, mas cria novos modos de sermos professores. Como exemplo, citamos o suporte social, afetivo e profissional dos familiares, amigos, alunos e colegas de trabalho, bem como os novos usos que fazemos dos instrumentos laborais. A resiliência não é dos docentes, tampouco do lugar - escola, como se existissem separados, mas sim do corpo-lugar, que se esforça para continuar-sendo, ainda que enfrente diariamente a ameaça da finitude, do não poder-ser.

Palavras-chave: Geografia. Fenomenologia. Lugar. Escola. Docência.

ABSTRACT

Teaching has been classified as a high-risk profession, whether due to the number of teachers on leave due to occupational illnesses or degrading working conditions. Exhaustion is a daily experience in teaching, and it can exhaust us to the point of leading us to give up on the profession and, consequently, to the failure of education. Despite this, we keep-being teachers. We create tactics that subvert the logic of organization and condition of teaching work, which does not make it possible to end exhaustion, but creates new ways of being teachers. As an example, we cite the social, emotional and professional support of family, friends, students and co-workers, as well as the new uses we make of work instruments. The resilience does not belong to the teachers, nor to the place-school, as if they existed separately, but rather to the body-place, which strives to keep-being itself, even though it daily faces the threat of finitude, of not being able to be.

Keywords: Geography. Phenomenology. Place. School. Teaching.

¹ Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). felipeaguiar@id.uff.br.
✉ Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380, Campus Universitário, Londrina, PR. 86057-970.

ABERTURA

Para além de uma introdução, gostaria de iniciar este texto com um movimento de abertura. Que abertura seria essa? Esta seção tem o intuito de abrir o trabalho, assim como todo tópico de introdução, mas gostaria de ir além disso. Considero que ir além, no sentido que quero trazer aqui, não diz respeito a ultrapassar, passar adiante ou saltar alguém ou alguma coisa. Acredito que, no sentido de abertura, ir além está muito mais relacionado ao aprofundamento do que se busca abrir, ou seja, à abertura da abertura. Com isso, gostaria de convidar os leitores a adentrarem profundamente os lugares que emergirem à medida que o fenômeno aparecer na escavação de sentidos que realizei no decorrer do texto.

Além de esta seção ser a abertura do trabalho, ela é um convite para os leitores se abrirem para os arrombamentos que a experiência geográfica de exaustão tem causado na docência e, concomitantemente, na existência dos docentes. A abertura que sugiro ser necessária durante a leitura do trabalho também se expande para os sentidos das palavras que compõem o texto. Para isso, sugiro uma escuta atenta, que busque desobstruir sentidos que naturalizamos ao longo da carreira docente: cansaço, trabalho, exaustão, dever, vocação, compensação, obrigação, entre outros. Essa desobstrução é necessária, porque os sentidos atribuídos a essas palavras têm fechado as interpretações que fazemos da experiência docente, interpretando-a por meio de naturalizações, como a concepção de sacerdócio e missão, que muito têm colaborado para a obstrução dos enfoques que damos às experiências da situação educacional escolar, nos fechando para alguns aspectos importantes dos espaços escolares, principalmente aos modos-de-ser professor.

A desobstrução que proponho neste trabalho é do sentido da experiência geográfica de exaustão, o que possibilita um enfoque fenomenológico da resiliência docente. Como se dá essa experiência? Tenho compreendido a experiência geográfica de exaustão como o arrombamento, ruína e degradação da docência, sendo ela uma experiência que se esparrama escola afora, atravessando as fronteiras dos muros da escola e as marcações dos tempos. A experiência geográfica de exaustão tem feito os docentes sucumbirem em decorrência do trabalho pedagógico que realizam, seja nos lugares de trabalho (escolas) ou nos lugares de repouso (casa), que têm sido constantemente confundidos e deturpados na situação laboral degradante na qual a docência é realizada (Aguiar, 2022).

Com o objetivo de organizar textualmente a desobstrução que sugeri no parágrafo anterior, teci este artigo em quatro seções. Na primeira seção “O que é isto, experiência geográfica de exaustão?”, coloquei em suspensão o que comumente compreendemos como exaustão, criando uma abertura na compreensão da palavra por meio de uma busca etimológica. Na segunda seção “A experiência geográfica de exaustão e o arrombamento da docência”, trago a reboque autores que têm se dedicado à investigação, interpretação, descrição e alerta da situação de degradação da docência e vulnerabilização dos professores. A experiência geográfica de exaustão, nesse contexto, emerge como arrombamento da docência, como ruína não só das condições de trabalho dos professores, mas também do próprio trabalho pedagógico e, consequentemente, da educação.

Na terceira seção “Nos rombos da exaustão emerge a resiliência como possibilidade de continuar sendo”, demonstro que, apesar da nocividade da exaustão, os professores lutam contra essa tendência à queda e desistência, criando táticas de resiliência que lhes

permitem continuar sendo, mesmo em situações de exaustão. A resiliência a que me proponho pensar não é uma resistência absoluta do sujeito ou do lugar, mas uma condição de corpo-lugar, uma subversão à falência que tem sido a regra nos sistemas educacionais exaustivos. Em seguida, a quarta seção “Táticas de resiliência nos espaços escolares” descreve táticas de resiliência comuns nos cotidianos escolares. Ao final, tensiono a própria noção de resiliência, convidando os leitores a tensionar associações feitas entre resiliência e positividade absoluta, frisando que todas as táticas de resiliência são finitas, sendo elas criações temporárias para remediar temporariamente a insuportabilidade da docência. Isto posto, a adequação da situação laboral dos professores ainda se mostra como necessária, e como a solução de muitos problemas educacionais.

QUE É ISTO, EXPERIÊNCIA GEOGRÁFICA DE EXAUSTÃO?

Comumente atribuímos vários sentidos à palavra exaustão. O termo pode ganhar outros ao ser empregado junto a expressões. Confesso que raramente utilizo o termo em questão, pelo menos até começar a pesquisá-lo. Não que seja difícil nos descrevermos como exaustos, mas há outros adjetivos mais utilizados para falarmos dessa experiência.

O horizonte vocabular para descrever a exaustão é infinito, sem contar com a quantidade de expressões e gírias disponíveis para uso. É possível anunciar a exaustão intensificando o estado de cansaço, por exemplo: estou muito, tão, extremamente ou cansado demais. Por mais que cansaço e exaustão sejam estados diferentes, a polissemia da linguagem permite a variação do dito e das formas de dizer.

Cotidianamente, algumas expressões assumem o papel de “mensageiras da exaustão”, como podemos ver em “estou morto na farofa”, “estou o pó da rabiola e da goiaba”, “estou só o pó” e “se me bater no liquidificador não rende nada”.

Alguns sinônimos também cumprem esse papel, alguns deles são: esgotamento, estafa, fadiga, prostramento e abatimento.

No latim, a etimologia da palavra exaustão indica esse termo como substantivo do verbo exaurir. Exaurir, em latim, deriva de *ex-haurio*, que é formado pela preposição “*ex*”, que indica algo que é posto para fora (expor, exhibir, exibição, extrair) e pelo radical “*haurio*” que pode evidenciar a ação de esgotar e esvaziar; mas também significa absorver, engolir, consumir, devorar e dissipar (Rezende; Bianchet, 2014, p. 231). Além disso, o verbo em questão representa a ação de perceber, captar pelos sentidos (Rezende; Bianchet, 2014).

Em inglês, o léxico indica a palavra “*exhaustion*” como correspondente ao termo exaustão em português. Esse é o substantivo do verbo “*to exhaust*”. Há outras expressões em inglês utilizadas para se referir ao termo exaustão. Na verdade, “*burnout*” é até mais utilizado para falar da exaustão a que aqui me refiro, pois este retrata uma exaustão além do simples esvaziamento. Para Codo e Menezes (2012, p. 2), “*burnout*” foi o nome escolhido; em português, algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar para fora” (numa tradução mais direta), para descrever a Síndrome de *Burnout*, que acomete pessoas exauridas, como aponto com mais detalhes na seção seguinte.

Diante de toda essa polissemia, o que é exaustão? Resumidamente, a escavação de sentidos realizada na etimologia da palavra e em alguns de seus usos desvela a experiência de exaustão como um constante engolir para fora. O que isso quer dizer? A experiência geográfica de exaustão, sob o enfoque fenomenológico, não

indica a exaustão de um corpo isolado do mundo. Nesse caso, o corpo é compreendido como o corpo-lugar (De Paula, 2017) de um ser-situado (Marandola Jr., 2021), de um ser-no-mundo que se funda e fundamenta no lugar (Dardel, 2011), de um ser-no-lugar (Casey, 2001). Diante disso, a exaustão não se assemelha a um sentimento encalacrado no corpo, mas a uma atmosfera de remissão e referência que contamina o corpo e, portanto, o lugar (Trigg, 2021). Um corpo só pode se reconhecer como exausto porque o próprio corpo e, portanto, todo o mundo circundante são acometidos pela exaustão enquanto uma tonalidade afetiva (Heidegger, 2012).

O corpo não se exaure por investir a energia que tem para realizar um trabalho “fora” de si. Da mesma forma, o corpo exaurido não o é porque trouxe muitas demandas de “fora” para “dentro”. Enquanto ser-no-mundo, o corpo é, de fato, ser-no-lugar, o que quer dizer se constituir e ser constituído a partir do lugar. Sendo assim, a expressão “engolir para fora”, ainda que sem muitas explicações objetivas e exatas, indica a indissociabilidade entre corpo e lugar, ressaltando-o enquanto fundamento espacial da existência (Dardel, 2011). Como se engole algo para fora, se engolir comumente se diz do que se põe dentro do corpo? Acredito que esse dilema não soluciona, mas faz vigorar o corpo-lugar enquanto uma condição, não enquanto uma solução. Nessa condição, o exausto é aquele que perdeu sua energia de tanto que extraiu de si mesmo; aquele que, de tanto que se dedicou às solicitações do mundo-da-vida, dissipou-se em meio às atividades realizadas; o ser que não consegue mais atender às solicitações que lhe são feitas, pois toda energia que tinha foi convertida em trabalho. Exaurir-se, portanto, é consumir a própria energia à medida que a dedicamos às tarefas que realizamos.

Falando nos exaustos, é fundamental que o corpo que experiencia a exaustão seja bem demarcado. No caso deste artigo, a experiência geográfica de exaustão é encarnada pelos professores nas realidades geográficas das escolas. Por isso, os desdobramentos das descrições e das interpretações acerca dessas experiências se dão em espaços escolares.

Em trabalho anterior (Aguiar, 2022), investiguei por meio de narrativas de professores como a exaustão é experienciada nos cotidianos escolares. A experiência geográfica de exaustão se revelou comum e particular. Comum, porque os espaços-tempos escolares comumente são compostos por instrumentos, condições do trabalho, profissões e sentidos similares. Particular porque, apesar da comunidade, cada docente se apropria da experiência e dos seus desdobramentos de forma particular. Sendo assim, retomando o referido trabalho, a experiência geográfica de exaustão emerge nos cotidianos escolares de modo esparramado e atravessador. Isto, pois, as sequelas do trabalho exaustivo se arrastam escola afora, afetando a existência dos docentes em outros lugares, para além do tempo de trabalho, para além dos limites rígidos dos muros das escolas.

Feita a primeira abertura, na seção seguinte, busco evidenciar o arrombamento causado na docência devido às experiências de exaustão, trazendo à baila alguns autores e suas descrições sobre a situação laboral dos docentes.

A EXPERIÊNCIA GEOGRÁFICA DE EXAUSTÃO E O ARROMBAMENTO DA DOCÊNCIA

Levando em conta a forma como a experiência de exaustão foi evidenciada na seção anterior, agora demonstro como os

desdobramentos dessa experiência e a sua recorrente presença nos cotidianos escolares têm causado o arrombamento da docência.

Uma leitura atenta a alguns autores que têm se dedicado a estudar as condições de trabalho dos professores demonstra que, apesar das diferentes abordagens e perspectivas, algo semelhante parece relacionar as diferentes considerações acerca da situação dos professores.

No trabalho de Paschoalino (2009), as condições e organizações do trabalho docente se mostram análogas às de hoje há pelo menos 120 anos. De acordo com a autora, uma série de problemas enfrentados pelos professores atualmente já assola a classe docente há tempos. Dentre os fatores apontados pela autora estão a quantidade de atividades não remuneradas, o excesso de trabalho e os baixos salários.

Chambel (2005) pontuou que desde 1930 já se falava dos riscos que a profissão docente sofre em decorrência do trabalho exaustivo, sendo a docência uma profissão de alto risco para os trabalhadores. Aos riscos da profissão, somam-se também todos os problemas que permeiam a sociedade, sendo eles oriundos de fatores sociais, culturais ou psicológicos. Independentemente da sua natureza, os problemas que assolam a sociedade também solapam os professores, pois eles são os trabalhadores que enfrentam todas essas quizes no cotidiano escolar. Esse conjunto de problemas e suas implicações na existência dos professores, Berger (1957) denominou mal-estar docente.

Após a descoberta de Berger, Esteve concluiu que reside no mal-estar docente um grande perigo para a continuidade da docência pois, ao nos acometer, ele “promove um ciclo degenerativo da eficácia docente” (Blase, 1982, p. 99 apud Esteve, 1994, p. 25), certa vez que a condição de mal-estar afeta a saúde integral dos professores de várias formas. Esteve (2004) se aprofundou

na experiência de mal-estar docente, conceituando-o como um conjunto de “[...] efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (Esteve, 2004, p.24-25). Após realizar pesquisas pela Espanha, o autor concluiu que “[...] professores enfrentam cem por cento dos problemas sociais e psicológicos, envolvendo-se em conflitos que os põem à prova, e que exigem deles um grande desgaste pessoal” (Esteve, 2004, p. 39). Em outros trabalhos, Esteve (1999a; 1999b; 1995) investigou a situação da docência e do mal-estar por meio das mudanças sociais pelas quais a profissão e o mundo passaram e o acúmulo de expectativas sob os profissionais da educação. O desgaste pessoal ao qual o autor se referiu também indica um desgaste da pessoa que é o profissional.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) também reconheceu que as recomendações sobre o trabalho docente vêm sendo confrontadas pelo cenário no qual a profissão se encontra (UNESCO; OIT, 2008). O contexto mundial da docência tem sido o de progressivo aumento da população e, conseqüentemente, de alunos, junto com a degradação intensa das condições de trabalho e dos direitos trabalhistas, somados aos baixos salários (Siniscalco, 2002).

No que diz respeito ao contexto educacional brasileiro, as mesmas notificações e alertas foram feitos. Em união com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT) da Universidade de Brasília (UNB), sob a coordenação de Wanderley Codo, há 21 anos, promoveu a maior e mais exaustiva pesquisa sobre a condição de trabalho dos profissionais da educação no país, que atingiu cerca de 1.800.000 educadores. O trabalho coordenado por Codo e Menezes (2006, p. 10) objetivou

investigar os graus da Síndrome de **Burnout**, o “[...] sentimento crônico de desânimo, de apatia, de despersonalização” que naquele momento se espalhava pelas escolas. De forma assertiva, e até taxativa, a capa do livro originado a partir dessa pesquisa alerta os leitores: **Burnout**, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação.

A Síndrome de **Burnout** é apenas um dos nomes para identificar os males que os professores sofrem, mas há outros possíveis. Dal Rosso (2008), por exemplo, acredita que a intensificação do trabalho docente também tem afetado o ânimo dos professores, fazendo-os gastar a energia com novas demandas laborais que têm sido atribuídas à docência.

Nessa seara, Apple (1987, p. 9) afirmou que a degradação do trabalho docente tem vários sintomas “[...] do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área”. A esse último aspecto, Hargreaves (1998, p. 133), acrescentou “[...] uma falta de tempo para o aperfeiçoamento das destrezas”, o que torna os professores cada vez mais reféns dos sistemas educacionais e das suas regras.

Garcia e Anadon (2009, p. 71) descreveram a degradação da docência por meio dos seguintes fatores:

[...] a intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, em relação àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola.

Para além das dinâmicas laborais, Oliveira (2004) alerta para o fato de que, nos últimos anos, houve uma diminuição no número de concursos públicos para os cargos de docentes efetivos, deixando os professores à mercê de contratos trabalhistas e das escolas particulares. No primeiro caso, o docente assume um cargo temporário sem saber até quando terá o vínculo trabalhista, vivendo medos e ansiedades em relação ao seu futuro. No segundo caso, os professores aceitam condições precárias por falta de estabilidade profissional, vivendo em condições profissionais degradantes.

Uma leitura comparativa entre esses autores indica que, na situação internacional e nacional da docência, do passado ao presente, a exaustão emerge como pano de fundo da degradação da docência. Seja pela Síndrome de **Burnout**, que representa nossa exaustão física e emocional; pelo mal-estar docente, que também representa a exaustão dos nossos sonhos profissionais e pessoais; ou pelas várias formas de sofrimento da nossa classe. Independentemente do resultado e do nome que damos, a exaustão tem se mostrado como o fio condutor das histórias de vida dos professores.

Com o agravante dessas questões, o Diretor Geral da OIT, Guy Ryder, reconheceu em 2012 a profissão docente como uma “profissão sitiada” (Ryder, 2012), sendo este um alerta de que a docência está em tensão, em risco iminente (Lantheaume, 2012). De fato, isso tem ocorrido. Acredito que seja esse o arrombamento da docência. Ao me referir à condição dos professores dessa forma, tenho a intenção de dizer do rombo que a docência tem sofrido, de como a profissão professor tem sido violentamente rompida, publicamente submetida a enxovalhos, intensamente degradada.

No cerne da degradação, para não sucumbirem à exaustão, os professores criam táticas de resiliência, formas de continuar- sendo

mesmo diante dos riscos iminentes à saúde docente. Diante da importância de resistir à degradação, compartilho na próxima seção como essas táticas de resiliência emergem nos espaços escolares, a partir do enfoque fenomenológico para a resiliência docente.

NOS ROMBOS DA EXAUSTÃO EMERGE A RESILIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE CONTINUAR-SEND O

Tendo delineado a compreensão da exaustão como uma experiência geográfica e descrito a situação laboral dos docentes, acredito ter preparado o terreno para construir o enfoque fenomenológico da resiliência. O alicerce desta abordagem é a geografia fenomenológica, tendo como base os trabalhos de Marandola Jr. (2021) e De Paula (2017) para refletir sobre a condição existencial de resiliência. Assim como o sentido de exaustão, a compreensão comum de resiliência precisa ser posta em suspensão, haja vista que o enfoque fenomenológico da resiliência também surge por meio de uma desobstrução de sentidos.

Nos estudos sobre resiliência e docência, Esteban (2005) apresentou que o termo tem diferentes usos, a depender do campo científico no qual ele é aplicado e dos paradigmas que orientam a sua utilização. Segundo a autora, o conceito de resiliência surge na Física, sendo atribuído a outras áreas do conhecimento com o passar do tempo. Para Esteban (2005, p. 171), a resiliência trata-se da “[...] possibilidade de superação de alguns eventos dramáticos significativos, em alguns momentos, mas sempre se apropriando da experiência adversa”. De modo similar a Marandola Jr. (2021), a autora propõe que o sujeito resiliente não deixa de ser vulnerável; pelo contrário, a resiliência surge na condição de vulnerabilidade da existência.

Baron (2005) corrobora com Esteban (2005) e também afirma que resiliência não é uma competência que se adquire, mas uma condição. Segundo a autora, a resiliência está sempre relacionada a uma resposta ao trauma. Enquanto seres vulneráveis, inevitavelmente somos afetados pelo trauma, mas possuímos a capacidade de, mesmo afetados pelo evento traumático, continuarmos existindo. Essa perspectiva aponta um paradigma nos estudos em resiliência, trazendo-a não como a invulnerabilidade, mas como “possibilidade de se deixar marcar” (Baron, 2005, p. 164).

Ainda que os estudos supracitados proponham uma desobstrução da compreensão de resiliência, os tensionamentos das autoras não nos conduzem a um enfoque fenomenológico da questão, tampouco geográfico. É evidente nesses trabalhos como a resiliência é exercida nos cotidianos escolares não como a superação absoluta de todos os traumas, mas como uma condição de ocupação e cuidado em relação aos traumas vividos. Contudo, a geograficidade dessa experiência não está dentro do que as autoras objetivaram demonstrar. Para isso, recorro a De Paula (2017) e a Marandola Jr. (2021).

Em Marandola Jr. (2021, p. 124), a resiliência é compreendida enquanto possibilidade de “continuar-sendo”, mesmo diante da ameaça de finitude. No referido trabalho, o autor discorre sobre resiliência, vulnerabilidade e lugar. Para Marandola Jr. (2021), a resiliência é uma condição existencial que se realiza no lugar, sendo ela uma condição do próprio ser-no-lugar. Assim, a mesma desobstrução que busquei fazer na primeira seção deste trabalho é feita em relação ao sentido de resiliência, que não se revela como algo interior ou exterior, mas como a própria condição existencial do ser-situado.

De Paula (2017) dedicou um capítulo de sua tese às questões sobre resiliência e lugar; a autora não só fez uma sistematização da presença dessa discussão na Geografia, bem como expôs que há discussões sobre a resiliência da pessoa e a resiliência do lugar. No primeiro caso, a resiliência seria compreendida pelos processos psicológicos da pessoa; enquanto no segundo caso, a resiliência seria fruto dos processos do lugar, fortemente ligados à materialidade. Para a autora, ambos sentidos de resiliência são frágeis, o que a faz pensar na resiliência por meio da indissociabilidade entre corpo e lugar, o que a autora denomina resiliência encarnada.

Isso porque o que essa abordagem revela é uma resiliência em ato, na própria vivência, lá, onde ela ainda não tem nome de resiliência. E sendo a resiliência certa capacidade de resposta ao evento, a qual auxilia o lugar a não sucumbir diante da gravidade deste, o que fizemos foi trazer como, do corpo-lugar, essa capacidade de resposta (ou, apropriação) do evento se consubstancia. Assim, a resiliência encarnada não é um projeto coercitivo, de fora: ela é um ato, de dentro, do próprio corpo-lugar (De Paula, 2017, p. 144 - grifo da autora).

Além disso, a autora complementa:

Enquanto carne, a resiliência não nasce, portanto, nem da materialidade do lugar e nem da imaterialidade de consciências, mas da relação entre essas dimensões. E é necessário atentar também que as outras perspectivas e abordagens da resiliência não estão apartadas desta carne, ao contrário: a concretude do que se denomina resiliência econômica, ecológica, social e etc. não pode estar voando por aí, não está presa (agarrada) às tabelas de dados ou nas folhas de papel, não está tampouco escondida no interior dos cérebros dos acadêmicos. A concretude dessas resiliências está na carne (De Paula, 2017, p. 144).

O enfoque fenomenológico da resiliência apresenta-a como condição existencial, e não como um querer dos professores,

tampouco como um modo-de-ser dos docentes ou da escola, apenas. Enquanto possibilidade de continuar-sendo, a resiliência emerge no próprio corpo-lugar, que encarna a geografia em ato na carne, na concretude do ser-no-lugar. A partir disso, o enfoque fenomenológico da resiliência não pode comparar os professores e classificá-los como mais ou menos resilientes, muito menos dizer que os docentes são resilientes e a escola não. Até porque, a resiliência docente não é uma propriedade da qual os professores têm posse, mas a condição existencial de continuar-sendo. Rememorando o ser-no-lugar, pergunto: continuar-sendo o que e onde? Continuar-sendo professores, quer seja na escola, na universidade ou em qualquer outro espaço educacional. Sendo assim, professores só continuam-sendo porque certos lugares ainda vigoram. Tem-se, portanto, a resiliência docente como resiliência do corpo-lugar.

Ao tematizar a resiliência como uma experiência dos professores, descrever a aparência desse fenômeno na escola é de suma importância, porque é a partir desse lugar que o fenômeno emerge de forma particular, diferenciando-se de outras formas de resiliência. A seção seguinte evidencia a aparência da resiliência docente nas escolas por meio da descrição de algumas táticas criadas cotidianamente pelos professores para não sucumbirem à exaustão.

TÁTICAS DE RESILIÊNCIA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Como foi demonstrado nas seções anteriores, a experiência de exaustão tem sido intensa e frequente nos cotidianos escolares, sendo ela não só reflexo, mas também produção da degradação da docência. Os estudos realizados demonstraram que a regra nos cotidianos escolares é explorar o docente ao máximo, fazê-lo

atender todas as solicitações que puder no pouco tempo que tem, isto é, exauri-lo.

A estratégia dos fortes sistemas educacionais é a exaustão dos professores. Porém, os docentes persistem, criam táticas de resiliência para resistirem à degradação da docência. Como a resiliência se expressa por meio de táticas? Para responder a essa pergunta, é preciso compreender o sentido de tática e como ela emerge nas escolas.

Para Oliveira (2012), os professores não são nem puros reprodutores da ordem, nem criadores de pura desordem. Cabe aos docentes praticar e pensar a criação curricular nas escolas, o que os faz praticantes-pensantes, escrito de forma aglutinada, sem elevar um em detrimento do outro. Assim, os professores não só reproduzem o sistema de ensino, mas criam suas apropriações a cada invenção curricular.

Indo além, Alves (1998b, p. 132-133) considera que, concomitantemente à tentativa de controle absoluto pelos sistemas de ensino, há “[...] permanentemente convivendo com este mundo, um outro mundo, que é o do cotidiano, que se objetiva no uso do próprio alheio [...]”. Para a autora, esse embate de forças aponta a necessidade de recuperarmos o entendimento da dignidade das práticas cotidianas dos professores, pois elas alimentam a vida dos docentes (Alves, 1998b).

Tanto Oliveira quanto Alves partem da compreensão de práticas e táticas de Michel De Certeau (1994, p. 92-93), que as tomam como “maneiras de utilizar a ordem imposta”. Sem o poder e a estratégia dos fortes, os fracos criam táticas, novas maneiras de uso do já imposto.

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de

movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc. (Certeau, 1994, p. 102).

A partir dessas contribuições, Alves (1998b, p. 141) escreveu:

Assumir o cotidiano como espaço tempo de prática, de realização da vida e, portanto, de conhecimento e criação, é perceber como o ser humano se mantém inteiro na luta contra o estilhaçamento de si e de seu semelhante e, neste processo, buscando uma possível mudança, que lhe seja favorável. A estratégia do forte, estes modos de ser e fazer opõem a existência da tática, como a arte do fraco. Esta arte se faz permitindo o surgimento do sujeito que produz e cria conhecimento no uso, que não pode ser confundido com o consumo. Não se pode exigir, assim, pois é equivocado teoricamente e injusto politicamente ao viver cotidiano, que apresente alternativas globais e estratégicas, só possíveis ao poder. No entanto, é preciso distinguir, nesse cotidiano, as alternativas pontuais, improvisadas que fazem surgir novos conhecimentos de todos os tipos, novas formas de convivência e novas realidades, sempre táticas. O cotidiano está cheio de alternativas, pois construí-las é a sua própria forma de ser, de usar, de fazer. Precisamos, portanto, nos formar para conseguir ouvi-las, vê-las, senti-las, percebendo o que produzem no espaço de que o poder se apropriou.

As táticas de resiliência, portanto, tratam-se de alternativas contingenciais que fazem surgir novos usos e sentidos para as coisas que compõem os espaços escolares e novas formas de convivência, de modo que a exaustão oriunda da estratégia dos fortes seja remediada, ainda que temporariamente.

Entre esses novos usos e formas de fazer, descrevo brevemente dois grupos de táticas de resiliência, as táticas bem-vistas e as táticas mal-vistas.

As táticas de resiliência bem-vistas são aquelas das quais os professores se utilizam. Elas permitem que a degradação da

docência seja combatida na miudeza da docência, a “passos de formiga”, além de conservar os princípios e valores comuns à docência enchem os professores de orgulho das artimanhas que conseguem criar e praticar nas escolas.

Para cada situação de degradação da docência, inúmeras táticas podem emergir. Entre as táticas de resiliência bem-vistas, os projetos de trabalho são uma opção potente. Por meio deles, professores regentes de disciplinas diferentes estabelecem parcerias interdisciplinares para investigar temáticas transversais, criam avaliações diferenciadas, apresentam eventos escolares abertos à comunidade, entre outros. Qual a relação dessas práticas pedagógicas com a resiliência? Submetidos a um sistema educacional que tende a levar os professores à ruína, arruinando não só a docência, mas o ensino que os docentes praticam, criar táticas para “remar contra a maré” produzindo trabalhos cooperativos é uma das formas de resiliência mais bem-vistas. Atuando em um sistema educacional que torna professores inimigos uns dos outros, seja pela aplicação do medo de perder alguma turma para o colega, pela diferenciação que se faz entre professores mais e menos graduados, mais novos ou mais velhos na carreira, o cooperativismo se torna resiliência porque a regra do sistema é a separação. Nesse caso, o individualismo sistemático que localiza cada professor em sua sala de aula é traumatizado, pois a tática não é mais se separar e se isolar em um lugar afastado, mas se unir no lugar de cooperação, geralmente a sala dos professores ou qualquer outro local em que essa lugaridade possa emergir.

As avaliações diferenciadas também são táticas de resiliência bem-vistas na escola. Como já foi dito, o aumento de atribuições laborais tem deixado os professores cada vez mais exauridos. A necessidade de elaboração, aplicação e correção de avaliações

aumentou drasticamente nos últimos anos. Em geral, nas escolas brasileiras que dividem o ano letivo por bimestres, é comum que a cada bimestre os professores apliquem pelo menos um teste, um trabalho, uma prova e uma recuperação bimestral. Hipoteticamente, se algum aluno não conseguir cumprir alguns dos instrumentos avaliativos, há a possibilidade de que o estudante faça uma segunda chamada da avaliação que perdeu. Mesmo assim, caso a nota seja insuficiente, ao final do período letivo o estudante deve fazer a avaliação paralela. Se essa situação se repetir no fim do ano letivo, depois de calculadas todas as notas, o aluno deve fazer a recuperação anual. Agora, imagine a seguinte situação: um professor de Geografia concursado na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEDUC), possui dez turmas de trinta alunos, algo raro de ocorrer, pois esses números são maiores. Esse professor deve bimestralmente elaborar e aplicar trinta testes, provas e trabalhos; corrigir e fazer a devolutiva de, no mínimo, 300 instrumentos avaliativos. Diante disso, as avaliações diferenciadas surgem como uma tática de resiliência bem-vista porque, além de engajar os alunos e promover a sua integração com outros colegas e professores, permitem que os professores driblem as armadilhas da exaustão docente, subvertendo a lógica produtivista de avaliação para criar outras alternativas de avaliação, praticar outros usos possíveis, criar formas de resistir.

Da parceria entre os professores, surge uma outra tática de resiliência: o suporte que os docentes dão uns aos outros. A parceria entre os professores pode ultrapassar o lugar de trabalho ou potencializar a experiência laboral. As salas dos professores, por exemplo, são lugares onde os docentes abrem espaço tanto para o desabafo quanto para a lamúria. É comum a imagem da sala dos professores como a “sala de lamentações”, lugares nos quais

os professores se deitam nos sofás e cadeiras e reclamam de suas querelas horas a fio. Contudo, o mesmo espaço é aberto para a conversa pedagógica, aquela “troca de figurinhas” que permite aos professores aprenderem uns com os outros, trocar experiências, ideias, projetos, sonhos e até mesmo sofrimentos. O suporte, nesse caso, é uma tática criada entre os professores para que possam juntos suportar os problemas e ser o suporte uns dos outros diante das agruras da profissão. O lugar do suporte docente é o lugar do encontro, seja ele chamado de sala dos professores ou de pátio, sua lugaridade é o ser-com, é o estar em companhia.

Há também aquelas táticas de resiliência das quais não nos orgulhamos muito, as táticas mal-vistas, se é que podemos chamá-las assim. Digo mal-vistas porque essas práticas não são as que geralmente compartilhamos nas rodas de professores, muito menos escrevemos e publicamos em anais de eventos ou periódicos científicos, pois temos a compreensão de que elas não devem ser multiplicadas, ainda que diversas vezes elas surjam como a possibilidade de continuar-sendo e não sucumbir de vez à degradação da docência. Brevemente, quero me ater a uma modalidade dessa tática, o negligenciamento do planejamento de aula.

Desde o início da licenciatura, os professores estudam não só uma espécie de ontologia do ser professor, mas também a epistemologia da disciplina na qual se especializam. Em geral, compreende-se que o estudo da profissionalização docente e da epistemologia das disciplinas escolares potencializa a formação de um bom professor. Além desse fator, outros elementos importantes compõem esse processo formativo, dentre eles, o planejamento de aula. Apesar de cada escola e/ou professor assumirem para si um modelo de planejamento de aula, há elementos que todos eles comumente

detêm: objetivos gerais e específicos, conteúdo, tema, metodologia, recursos didáticos e avaliação. Embora não haja muita diferença no tocante à organização textual e visual do planejamento de aula, o modo de planejar varia muito de acordo com o professor, pois cada docente se orienta de acordo com o seu fazer-docente.

Nos cursos de licenciatura, o momento de prática dos planejamentos de aula costuma ser nas aulas de Estágio Curricular Supervisionado, Didática e Práticas Educativas. Esses costumam ser os primeiros contatos dos licenciandos com a realidade dos planos de aula. É comum que esse processo seja visto como algo demorado, cauteloso e até mesmo enfadonho, certa vez que tendemos a demorar mais tempo quando fazemos alguma ação pela primeira vez. A questão é que, na realidade dos licenciandos, esse desafio é quinzenal ou mensal, restringindo-se às salas de aula de disciplinas como as citadas ainda pouco. Enquanto na realidade dos professores regentes, o peso dos planos de aula é algo diário, que varia de intensidade, frequência e dificuldade dependendo da quantidade de turmas e tempos de aula que os professores têm. A título de exemplo, podemos retomar o exemplo dado anteriormente de um professor que possui dez turmas. Levando em conta a quantidade de três tempos de aula semanais e a possibilidade de dividi-los em dois dias para que não se acumulem em apenas um dia, esse professor teria que planejar e trabalhar vinte aulas por semana, no mínimo.

Diante de uma condição exaustiva como essa, é nesta seara que a negligência do planejamento de aula emerge como uma tática de resiliência, ainda que seja mal-vista, até mesmo pelos próprios professores. Vale ressaltar que há docentes que lotam suas agendas de trabalho com muito mais do que vinte aulas por semana, esse é apenas um exemplo da condição de esgotamento dos docentes, mas o número poderia ser facilmente majorado. Com o aumento

do número de tempos de aula, necessários para completar a renda salarial dos docentes, planejar adequadamente as aulas se torna uma tarefa estafante. Na verdade, com a quantidade de atividades recentemente atribuídas aos docentes somadas ao aumento de trabalho não remunerado, essa se torna mais uma das muitas tarefas estafantes que o docente faz. Embora os professores saibam planejar aulas e tenham ciência da importância desse processo, muitas vezes negligenciam a elaboração dos planos de aula porque já estão exaustos de todo esse processo. A estafa só aumenta com o passar dos anos. Quanto mais aulas os professores “pegam”, mais vezes eles “dão” aula do mesmo conteúdo. Assim, o planejamento de determinados conteúdos pode ser elaborado nas primeiras vezes em que eles são “dados” e repetidos anos a fio. Quem não possui, ainda do tempo de estágio supervisionado, a imagem do professor e do “caderninho”, a bíblia dos planos de aula?

Desse modo, a degradação da docência não só exaure os professores, mas os faz desistir de empenhar-se no trabalho docente em decorrência da exaustão que a própria profissão lhe causa. Assim, o negligenciamento do planejamento emerge como uma tática de resiliência da qual nenhum professor se orgulha, pois, apesar de saber da importância desse processo, não tem mais energia ou disposição para realizá-lo.

Além disso, essa tática de resiliência mal-vista reverbera-se enquanto lugaridade a partir do descaso com o ensino, do desleixo com os alunos, que passam a receber do docente as mesmas explicações, palavras, expressões e atividades de anos atrás, às vezes de quando nem tinham nascido. O descaso dessa negligência não é só com os discentes, mas com o próprio docente, pois, por detrás da falta de energia para planejar, há alguém que sabe que age errado, mas vê no erro a possibilidade de continuar-sendo, de não sucumbir de vez.

A RESILIÊNCIA EM TENSÃO

O enfoque fenomenológico da resiliência docente desvela sentidos que se diferem daqueles de positividade absoluta, que comumente atribuímos à resiliência. Ao se mostrar como condição existencial, o fenômeno resiliência se mostrou situado, histórico e social, sendo ele uma emergência de lugar, acontecendo a partir dos lugares nos quais o ser-situado torna-se também ser-no-lugar. Essa condição existencial, no cotidiano escolar, se expressa por meio de táticas de resiliência, sendo elas criações temporárias e finitas criadas pelos docentes para remediar contingencialmente a insuportabilidade da docência.

Com base nisso, é necessário fazer alguns apontamentos para pôr em tensão o sentido de resiliência docente. Primeiramente, neste trabalho, não tenho a intenção de fazer juízo de valor das táticas de resiliência criadas pelos professores. Nem sempre as táticas de resiliência são baseadas em ideias de felicidade, beleza, certeza e moral. Cada docente, a depender dos seus lugares, cria táticas para “negociar” com a situação laboral na qual está situado. Considero que a classificação “bem-vistas” e “mal-vistas” contingenciam e apontam a complexidade do problema.

Nem sempre a resiliência será a permanência do vínculo profissional; por vezes, é preciso desfazer-se de vínculos para, então, criar outros. Para continuar-sendo, alguns professores precisam abandonar certas escolas, ainda que possuam boas lembranças desses lugares. Desfazer laços pode ser doloroso e decepcionante, mas nem sempre é sinônimo de covardia. Às vezes, para não desistir da docência e não falir a educação, os professores recorrem à retirada como tática de resiliência. Essa tática é mais bem-vista do que a negligência do planejamento e das outras tarefas docentes.

Contudo, também não resolve o problema. Embora os professores possam migrar de escolas, negligenciar processos fundamentais do trabalho docente e optar por ser suporte uns dos outros, a de gradação da docência continua a vigorar. Até quando aguentaremos sem sermos arruinados? Impossível saber.

O caminho verdadeiramente responsável pela mudança desse quadro, que tem sido negligenciado pelas diferentes instituições sociais, é o da melhora das condições de trabalho dos professores. Até que isso ocorra, até mesmo a mais potente das inovações pedagógicas se torna irrelevante aos olhos dos professores, pois já não têm mais energia e ânimo para fazerem a diferença, quem dirá a diferença. ☹

REFERÊNCIAS

- AGUIAR F. C. **Entre fios de exaustão, laços de resiliência: narrativas de professores no Facebook**. 113 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2022.
- ALVES, N. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. DP & A Editora, 1998b.
- APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 60, São Paulo, fev. 1987.
- BERGER, I. Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français. **Revue Internationale de Pédagogie**, n. 3, 1957. p. 335-346.
- BARON, S. C. Relações de ensino: territórios de potência e marcas de resiliência. In: Regina Leite Garcia; José Paulo Serralheiro. (Org.). **Afinal onde está a escola?**. 1ed. Porto: Profedições, 2005, v. 1, p. 151-166.
- CASEY, E. Between Geography and Philosophy: what does it mean to be in the place-world? **Annals of the Association of American Geographers**, v. 91, 2001. p. 683-693.
- CHAMBEL, M. J. O Stress na Profissão Professor. **Revista proFORMAR online**, n. 7, jan. 2005. Disponível em: <http://proformar.org/revista/edicao_7/pag_2.htm>. Acesso em 10 jul. 2007.
- CODO, W.; MENESES, I. V. O que é burnout? In: Wanderley Codo. (Org.). **Educação**: Carinho e trabalho. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012, v., p. 237-254.
- DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!** A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DARDEL, E. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: artes de fazer**. Tradução de Epharim Ferreira Alves. 12ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DE PAULA, F. C. **Resiliência encarnada do lugar: vivência do desmonte na Linha (Brasil) e em Mourenx (França)**. 2017. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999a. p. 93-124.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a-sala-de-aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. São Paulo: EDUSC, 1999b. p. 170.
- ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004. p. 207.

- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.
- ESTEVE, J. M. et al. **Los profesores ante el cambio social**. Barcelona: Anthropos, 1995.
- ESTEBAN, M. T. Na contramão da resiliência?. In: Regina Leite Garcia; José Paulo Serralheiro. (Org.). **Afinal, onde está a escola?**. 1ed.Porto: Profedições, 2005, v., p. 167-186.
- GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 06, jan./abr., 2009. p. 63-86.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998. p. 308.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. p. 1200.
- LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.146, maio/ ago., 2012. p. 368-387.
- MARANDOLA JR., E. **Fenomenologia do ser-situado: crônicas de um verão tropical urbano**. São Paulo: Editora Unesp, 2021. p. 154.
- OLIVEIRA, I. B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês. B. de.; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-54.
- OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. DP et Alii, 2012.
- OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **A condição dos professores: recomendação internacional de 1966: um instrumento para a melhoria da condição dos professores**. Genebra: OIT/ UNESCO, 1984.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). & Organização Internacional do Trabalho (OIT). **A recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao estatuto dos professores e a recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao estatuto do Pessoal do ensino superior**. 2008.
- PASCHOALINO, J. B. de Q. **O professor desencantado: matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2009.
- REZENDE, A. M. de.; BIANCHET, S. B. **Dicionário do latim Essencial**. São Paulo: Autêntica, 2014. p. 512.
- RYDER, Guy. **O ensino é uma profissão sitiada**. Paris, 05 out. 2012. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/node/908>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- SINISCALCO MT. **A statistical profile of the teaching profession**. Paris: UNESCO/OIT, 2002.
- TRIGG, D. Atmospheres of anxiety: The case of Covid-19. In: **Atmospheres and Shared Emotions**. Routledge, 2021. p. 77-95.

Submetido em novembro de 2023.

Aceito em fevereiro de 2024.