

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Wanderlucia Moreira Ferreira Kikuchi

Ofício de Professor: um olhar sobre os sentidos, os princípios que o constituem e as ameaças a esse ofício na atualidade

Juiz de Fora
2025

Wanderlucia Moreira Ferreira Kikuchi

Ofício de professor: um olhar sobre os sentidos, os princípios que o constituem e as ameaças a esse ofício na atualidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Educação.

Área de concentração: “Educação brasileira gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dr. Maximiliano Valerio López

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Kikuchi, Wanderlucia Moreira Ferreira.

Ofício de Professor : um olhar sobre os sentidos, os princípios que o constituem e as ameaças a esse ofício na atualidade / Wanderlucia Moreira Ferreira Kikuchi. -- 2025.

122 f.

Orientador: Maximiliano Valerio López

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Ofício de Professor. 2. Educação. 3. Profissionalização docente. 4. Trabalho mercantilizado. I. López, Maximiliano Valerio, orient. II. Título.

Wanderlucia Moreira Ferreira Kikuchi

Ofício de Professor: um olhar sobre os sentidos, os princípios que o constituem e as ameaças a esse ofício na atualidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 26 de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Maximiliano Valerio López - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Mayara Helena Alvim
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Adriana Tavares Carrijo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 19/11/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Maximiliano Valerio Lopez, Professor(a)**, em 09/12/2025, às 14:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mayara Helena Alvim, Professor(a)**, em 15/12/2025, às 11:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Tavares Carrijo, Usuário Externo**, em 12/01/2026, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2754471** e o código CRC **10D4A4B5**.

Dedico este trabalho ao meu pai, que sonhava com uma filha professora e entendia a dignidade, a legitimidade, a autoria desse ofício. A todos os professores que entendem verdadeiramente seu ofício.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma forma de honrar aqueles que contribuíram para esta longa e enriquecedora jornada. A realização deste mestrado só foi possível graças ao apoio, à compreensão e à presença de pessoas muito especiais ao longo do caminho.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, pelo cuidado, pela sabedoria e pelo entendimento concedidos durante esta caminhada. Sou grata também pela oportunidade de aprender outra língua e outra cultura – o espanhol – quando retornei à vida acadêmica.

Ao meu amado esposo, Jundy Kikuchi, por tudo o que representa na minha vida. Meu grande amor, meu companheiro fiel, que sempre me motiva com sua frase: “Sempre é possível fazer mais”. Agradeço por compreender minhas ausências nos momentos dedicados aos estudos e por permanecer ao meu lado com paciência e incentivo.

Às minhas filhas, Mayumi e Hanna, presentes de Deus na minha vida. Obrigada por serem tão compreensivas, especialmente quando eu não conseguia estar presente nos períodos de férias, devido às viagens necessárias para estudar.

Ao professor Dr. Maximiliano Valerio López, meu orientador, pela gentileza com que acolheu meu pedido de coorientação quando eu ainda retornava aos estudos e iniciava a jornada no mestrado. Agradeço pela oportunidade de participar de suas aulas, fundamentais para a construção desta escrita. Seu exemplo de professor, seus estudos e ensinamentos contribuíram profundamente para ressignificar meu ofício de professora e tornaram possível esta dissertação, escrita com o propósito de auxiliar outros professores.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que contribuíram de modo significativo para esta pesquisa: ao professor Dr. Aimberê do Amaral, pelas aulas com textos fundamentais da Filosofia da Educação, que serviram de base para esta escrita; e ao professor Dr. Julvan de Oliveira, pela apresentação de autores e leituras essenciais aos meus estudos.

Aos colegas do grupo de estudos do Núcleo de Estudos de Filosofia, Poética e Educação (NEFPE), em especial Eduardo M., Marília e Mayara Alvim. Ao longo desses sete anos de caminhada conjunta, sou grata pelas contribuições provenientes de

questionamentos e comentários ricos durante nossas discussões. Agradeço também aos que passaram pelo grupo e, com sua presença, enriqueceram meus estudos.

Aos amigos professores: Flaviane Felisberto, Flávia Fonseca, Simone Florentino, Valdéria, Fábíola, Ana Paula Xavier, Emerson e Adriana (*in memoriam*). Juntos, nos aventuramos em outro país, movidos por um mesmo propósito: estudar. Agradeço imensamente por todo o apoio e parceria.

Aos membros da banca de qualificação, Dra. Adriana Tavares Carujo e Dra. Mayara Helena Alvim, pelas importantes contribuições para o desenvolvimento desta escrita.

Minha sincera gratidão a todos!

“El maestro no enseña solamente a leer: enseña a amar, a esperar y a ser” (Mistral, s.d.).

RESUMO

Esta dissertação propõe um exercício de olhar e pensar a docência a partir dos sentidos atribuídos ao ofício. Ao observar o que faz o Professor – seus gestos, seu trabalho, sua materialidade – compreende-se que se trata de um ofício, e não de um trabalho flexível, atribuído a um mediador ou facilitador da aprendizagem. Diante disso, faz-se necessário compreender os sentidos do termo “ofício” apropriados a esta discussão. Com base nos estudos do filósofo Jorge Larrosa, o ofício de professor é entendido como um dever inerente à função exercida: uma ação eficaz realizada por alguém em razão de sua condição. Também remete ao trabalho do artesão, evidenciando suas habilidades, o caráter do fazer, a precisão dos gestos, a atenção à matéria, o uso adequado das ferramentas, a intimidade e o compromisso com os materiais. Por fim, retoma-se o sentido de artesão intelectual da Idade Média, segundo Jacques Le Goff, referente àqueles cuja tarefa era estudar e ensinar nas universidades em formação. Pensar criticamente o conceito “ofício de Professor” exige considerar seus princípios fundamentais: o lugar – a escola e a universidade; os artefatos – ferramentas e tecnologias escolares; os gestos docentes; e o estudo como princípio essencial do ofício. Na contemporaneidade, o trabalho do Professor vem sendo confundido com outros papéis sociais, o que representa uma ameaça ao seu ofício. A profissionalização docente tem se enraizado na lógica da produção de resultados quantificáveis em prazos curtos, centrando-se no desenvolvimento de competências úteis às demandas do mercado de trabalho e transformando o Professor em prestador de serviços. Esta reflexão convida a pensar o ofício de Professor como um trabalho digno, autoral, amoroso, legítimo, estatutário e voltado ao bem comum.

Palavras-chave: Ofício de Professor. Profissionalização docente. Educação. Trabalho mercantilizado.

ABSTRACT

This dissertation proposes an exercise of observing and reflecting on teaching from the perspective of the meanings attributed to the profession. By observing what the teacher does – their gestures, their work, their materiality – it becomes clear that it is a profession, and not a flexible job assigned to a mediator or facilitator of learning. Therefore, it is necessary to understand the meanings of the term "profession" appropriate to this discussion. Based on the studies of the philosopher Jorge Larrosa, the profession of teacher is understood as a duty inherent to the function performed: an effective action carried out by someone by virtue of their position. It also refers to the work of the artisan, highlighting their skills, the nature of the act of making, the precision of gestures, attention to the subject matter, the appropriate use of tools, and familiarity and commitment to the materials. Finally, it revisits the meaning of the intellectual artisan from the Middle Ages, according to Jacques Le Goff, referring to those whose task was to study and teach in the emerging universities. Critically reflecting on the concept of "the teaching profession" requires considering its fundamental principles: the place – the school and the university; the artifacts – school tools and technologies; teaching gestures; and study as an essential principle of the profession. In contemporary times, the work of the teacher is being confused with other social roles, which represents a threat to their profession. Teacher professionalization has become rooted in the logic of producing quantifiable results in short periods, focusing on the development of skills useful to the demands of the job market and transforming the teacher into a service provider. This reflection invites us to consider the teaching profession as a dignified, original, loving, legitimate, and statutory work focused on the common good.

Keywords: The teaching profession. Teacher training. Education. Marketed labor.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ENTENDENDO A PALAVRA “OFÍCIO”	22
2.1	CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PALAVRA OFÍCIO	23
2.2	OFÍCIO, OS SENTIDOS PARA A DEFESA DE SUA APROPRIAÇÃO.....	26
2.2.1	O ofício no sentido de dever-ser	26
2.2.2	O ofício no sentido de uma habilidade artesanal	29
2.2.3	O ofício no sentido de um artesão intelectual da Idade Média	33
3	CONCEITO DO “OFÍCIO DE PROFESSOR”	38
3.1	OLHAR PARA A DOCÊNCIA COMO UM OFÍCIO, ALGO REALIZADO POR UM MESTRE, UMA PROFISSÃO.....	42
3.1.1	Docência como ofício.....	42
3.1.2	Docência como realizada pelo mestre	46
3.1.3	Docência como profissão.....	51
4	PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS DO OFÍCIO DE PROFESSOR	56
4.1	LUGAR DO OFÍCIO DE PROFESSOR – ESCOLA/UNIVERSIDADE	57
4.2	OS ARTEFATOS DO OFÍCIO – TECNOLOGIA ESCOLAR E FERRAMENTAS	61
4.3	OS GESTOS DO OFÍCIO	67
4.4	O ESTUDO COMO ESSENCIAL AO OFÍCIO DE PROFESSOR	74
5	OLHAR O TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE	84
5.1	AS FORMAS DE CONFUNDIR O PROFESSOR COM OUTROS PAPÉIS SOCIAIS	87
5.2	AS AMEAÇAS AO TRABALHO DOCENTE	91
5.2.1	Sentidos do trabalho – do artesanato intelectual ao trabalho mercantilizado	96
5.3	OLHAR O OFÍCIO DE PROFESSOR COMO DIGNO, AMOROSO, LEGÍTIMO, AUTORAL E ESTATUTÁRIO.....	101
5.3.1	A dignidade do trabalho docente	101
5.3.2	A amorosidade do trabalho docente	106
5.3.3	Ofício de Professor: legítimo, autoral e estatutário	110
	CONCLUSÃO	115
	REFERÊNCIAS	119

1 INTRODUÇÃO

“A função do professor não é ditar pensamento, mas ensinar a pensar”
(Carbonell, 2019).¹

A afirmação do pedagogo espanhol Jaume Carbonell, em entrevista concedida ao portal *Desafios da Educação* (2019), revela-se necessária para iniciar esta reflexão. Em consonância com sua ideia, entendemos que o papel do Professor² não é o de ditar o pensamento, mas de instigar, provocar, conduzir à atividade do pensar – em diálogo com o papel do filósofo. Na frase mencionada, a expressão “ensinar a pensar” deve ser compreendida no sentido de incitar esse exercício intelectual. Assim, o professor promove ações como parar para observar, escutar, ler, escrever, ou seja, favorece o encontro do sujeito com o mundo.

Neste momento, a Professora que sou há trinta anos não exerce, nesta escrita, a função de ensinar, mas a de incitar: olhar atentamente, pensar, refletir. Trata-se de convidar o leitor a pensar sobre: os sentidos que melhor definem a expressão “ofício de Professor”; sua constituição histórica; os princípios que o estruturam; as atribuições atuais que o descaracterizam; e o olhar sobre esse ofício com amor e dignidade.

Ao propor esse exercício do pensar – essa importante ação humana –, é imprescindível recorrermos aos estudos da filósofa política Hannah Arendt, especialmente em sua obra *A vida do espírito* (2000), na qual realiza um estudo minucioso sobre as atividades do pensar. Para Arendt, o pensar é uma atividade espiritual que possui características e uma temporalidade própria. A autora retoma pressupostos da Grécia Antiga, especialmente de Sócrates, para afirmar que a origem da Filosofia está no espanto. Arendt (2000) ilustra essa concepção com uma passagem de Platão, em que Sócrates elogia o espanto de Teeteto como a verdadeira marca do filósofo. A palavra grega *thaumazein* (espantar-se) compartilha origem com verbos ligados ao “ver”, no sentido de contemplar. Desse modo, o espanto é o ponto

¹ A frase de Jaume Carbonell foi retirada de: CARBONELL, Jaume. Jaume Carbonell: Função do professor não é dita pensamento, mas ensinar a pensar. Entrevista concedida à Redação Pátio. **Desafios da Educação**, 9 de set. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/jaume-carbonell-entrevista/>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

² Estamos empregando a palavra “Professor” na escrita para nos referirmos ao gênero masculino e ao feminino. Adotamos a primeira letra maiúscula com a intenção de colocar o termo em destaque, enfatizar a sua importância.

de partida para o pensamento filosófico – um olhar que se admira com aquilo que aparece.

Dentro de uma compreensão filosófica, a palavra “admiração” vem do latim *admiratio*, e significa espanto, surpresa. Entendemos o significado do ato de admirar como olhar com espanto, contemplar com deleite, sentir o estranhamento do que aparece. Segundo Hannah Arendt (2000), o que deixa as pessoas espantadas é algo familiar e, ainda assim, normalmente invisível, que elas são forçadas a admirar. Diante de um sentimento de surpresa, de estupefação, de espanto a partir do ser que aparece, o ato de admirar é o início para a atividade do pensar. Sendo assim, conduz à ampliação da compreensão de si, de suas práticas e de refletir sobre questões fundamentais da vida.

No entanto, Hannah Arendt (2000) advertiu que, na maioria das vezes, os filósofos viram no espanto não propriamente a origem do pensamento, mas apenas uma etapa de um processo que termina com a aquisição do conhecimento. Nesse caso, ele seria um meio que se extinguiria ao se alcançar determinado resultado. O pensamento não seria mais livre, mas teria uma dimensão instrumental, comprometida com a descoberta da verdade. Neste ponto, desapareceria seu aspecto desinteressado, o qual seria substituído pela premência do acúmulo de conhecimento.

O pensamento é algo como uma resposta às nossas experiências no mundo. Lembramos do acontecido e procuramos compreendê-lo, de modo que o ocorrido ganhe um sentido para nós. Assim, o pensar parte da experiência concreta, mas precisa distanciar-se dela para submetê-la à reflexão (Almeida, 2010, p. 857).

Para Arendt, não podemos ensinar a pensar, não há métodos ou regras que possamos transmitir. O que, contudo, podemos fazer é compartilhar o sentido que atribuímos às experiências e aos pensamentos que tecemos conosco mesmos, em um diálogo dois-em-um, que pode ser partilhado com os outros (Almeida, 2010, p. 864).

Por isso, um Professor pode contar qual sentido encontra em um romance, por exemplo, mas não pode ensinar a pensar sobre ele. Ele consegue analisar alguns fatos do enredo e, em um exercício de pensamento, atribuir sentidos para o que ali se encontra. Assim, mostra possíveis caminhos a se traçar para tentar compreender o conteúdo da narrativa. Como o pensar é invisível e lida com o também invisível, cabe ao Professor apenas transformar em palavras aqueles movimentos do pensamento –

por mais que o pensamento apenas ocorra à medida que estamos dedicados especificamente a isso e parados nisso. O pensar para encontrar os sentidos daquilo que pensamos é dinâmico: um “vento do pensamento” que nos leva às lembranças, aos sentidos semelhantes que já experienciamos e a outro tempo, pois quando nos lançamos a pensar sobre algo, ele já aconteceu. Tal expressão – “vento do pensamento” – empregada por Arendt consta dos textos referidos aos diálogos socráticos, um vento que liga os fatos em pensamento e pode despertar alguém:

[...] se o vento do pensamento que agora provoquei sacudiu vocês do seu sono e deixou-o totalmente desperto e vivo, você verá que pode dispor de apenas perplexidades, e o melhor que se pode fazer com elas é partilhá-las com os outros (Arendt, 2000, p. 132).

Hannah Arendt (2000) comenta que Sócrates foi o personagem inaugural da história da Filosofia, que viu o pensamento não como um procedimento que visa à obtenção de resultados, mas como uma atividade espiritual desinteressada. Essa posição é reforçada com a introdução de nova imagem na caracterização do pensamento. Trata-se da metáfora do vento, usada por Sócrates, mencionada acima, em que o pensamento seria como o vento, que, mesmo invisível, tira tudo do lugar. A associação do pensamento à imagem do vento foi introduzida por Xenofonte³ em seu comentário sobre Sócrates. O dramaturgo grego Sófocles⁴ também a mencionou, ao afirmar que o pensamento é rápido como o vento. Possivelmente, foram essas passagens que inspiraram a avaliação do filósofo Heidegger de que Sócrates foi o mais puro dos pensadores. Segundo Arendt (2000), Heidegger utiliza o termo “tufão do pensamento” e comenta que Sócrates, em toda sua vida, manteve-se nessa ventania. E que o filósofo Sócrates se deixou expor ao vento do pensamento, sem nunca pretender reter seu movimento em alguma doutrina ou, mesmo, em uma forma escrita.

³ Xenofonte foi um militar, historiador e filósofo ateniense, discípulo de Sócrates. Ele foi autor de inúmeros tratados práticos sobre assuntos que vão desde a tributação, ficou conhecido pelos seus escritos sobre a história do seu próprio tempo e pelos seus discursos de Sócrates.

⁴ Sófocles foi um dramaturgo grego e um dos mais importantes escritores de tragédia ao lado de Ésquilo e Eurípedes, dentre aqueles cujo trabalho sobreviveu. Suas peças retratam personagens nobres e da realeza. Filho de um rico mercador, nasceu em Colono, perto de Atenas, na época do governo de Péricles, o apogeu da cultura helênica. Na metáfora em Sófocles (na *Antígona*), relaciona o “pensamento rápido com o vento” dentre as coisas dúbias, “assombrosas” (*deina*) com que os homens são abençoados ou amaldiçoados.

Diante desse estudo construído por Arendt (2000) sobre a atividade do pensar, que se apresenta como a “metáfora do vento”, tirando tudo do lugar, com seu poder de pôr em evidência e de destruir as opiniões, doutrinas e convicções aceitas sem questionar, inicio relatando minha caminhada munida desse entendimento. Ela começa em 2018, quando um olhar de admiração, espanto a partir do ser que aparece, produziu-se a atividade do pensar sobre temas educacionais. A participação nas aulas do professor, filósofo e escritor Maximiliano López, no PPGE da UFJF, incitou-me a cultivar um olhar atento e contemplativo sobre a escola, o Professor e o estudo.

Em ressonância ao ato de admirar, que significa também o ato de olhar ou ver, é importante trazermos à reflexão a expressão “pedagogia do ver”, cunhada pelo filósofo contemporâneo Byung-Chul Han (2015), que significa “aprender-a-ver”. Nas palavras do autor: “Aprender a *ver* significa ‘habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si’, isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento” (Han, 2015, p. 51 – destaque no original). A atitude de admirar, esse ato filosófico, que é a capacidade de ver com atenção profunda e contemplativa, é o início para o exercício do pensar através de questionamentos. Mediante o ato de ver, com um olhar demorado e lento, desponta um estranhamento em relação à docência, como está sendo percebida atualmente. No atual momento, é possível observarmos um acréscimo de exigências, de funções, de papéis que não pertencem à docência.

Na caminhada do aprender-a-ver, com atenção profunda e contemplativa, que acontece no grupo de estudos do PPGE, soma-se a oportunidade de refletirmos acerca de temas relacionados à Educação, como escola, professor e o estudo propriamente dito. Temas esses colocados em suspensão, destacados, ou melhor dizendo, elogiados. O grupo de Professores, que são também filósofos e escritores – Maximiliano López, Jorge Larrosa, Fernando Bárcena, Jan Masschelein, Karen Christine Rechia – se propôs a admirar, a ver e, em consequência, a elogiar a “escola”, o “Professor” e o “estudo”. Durante o processo, realizaram seminários, filmes e palestras que deram origem à produção de três livros: *Elogio da escola* (Larrosa, 2017); *Elogio do professor* (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021) e *Elogio do estudo* (Bárcena; López; Larrosa, 2023). Nessa caminhada do aprender-a-ver, também nos apoiamos na contemplação das obras de autores como Jacques Rancière, Giorgio Agamben, Hannah Arendt, Martin Heidegger, Richard Sennett, Vilém Flusser dentre outros.

Esse tempo de estudo contribuiu para o encontro e a ênfase de duas palavras importantes, “Professor” e “estudo”, visto que, não são apresentadas somente como palavras-chave na dissertação, mas tratam-se dos lugares de onde falo; são elementos que me constituem ser-no-mundo, ser professora e ser estudante. Nesse sentido, o professor e filósofo Jorge Larrosa aponta que, “a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever” (2018, p. 23). A partir da minha experiência na docência, tenho algo a dizer, algo a escrever. Diante dessa inquietação, origina-se a proposta desta dissertação: a importância de olhar, de pensar a docência no sentido do ofício, entendendo sua constituição histórica – responsável por seus sentidos apropriados na escrita –, seus princípios constitutivos e as ameaças presentes ao ofício de Professor.

Sendo assim, perguntas que nortearão nosso trabalho precisam ser respondidas: Por que é importante pensar a docência como ofício? O que se entende por ofício? O que significa o conceito “ofício de Professor”? Quais os princípios que constituem o ofício de Professor? Por que o estudo é parte constitutiva do ofício de Professor? Por que pensar a docência como ofício e não como outras formas modernas de trabalho? Quais ameaças apresentadas na atualidade, ao ofício de Professor? Por que olhar para a docência como algo digno, legítimo, autoral, amoroso, estatutário? Esses questionamentos são necessários para a compreensão de algo sendo apresentado fora do que se espera.

A atividade do pensar requer pensar novamente algo não esperado, ou seja, palavras não usadas na atualidade. A afirmação do escritor Peter Handke⁵, dizendo que, para ele, pensar é pensar novamente uma velha palavra, representa de forma clara o que pretendemos nesta dissertação ao nos apoderarmos de palavras não pensadas, consideradas em desuso. Tratam-se de palavras como “ofício”, “estudo”, “vocação”, “artífice”, “mestre”, “materialidade”, “dignidade”, que não fazem parte da linguagem no mundo contemporâneo, regido por um sistema que prioriza a produtividade, a aceleração dos resultados. Com isso, as escolas e universidades são transformadas em empresas que precisam ser produtivas visando ao lucro, à eficiência, à competitividade e à inovação.

⁵ Peter Handke é um escritor austríaco. É também autor de teatro, romances, poesia, argumentista e realizador de cinema. Recebeu o prêmio Nobel de Literatura de 2019.

Atualmente, é possível observarmos uma linguagem construída pelas exigências de um mundo regido pelas áreas da Economia, da Tecnologia e da Psicologia, com o Professor sendo visto como profissional flexível, que precisa se adequar às exigências do mercado de trabalho. Na linguagem regida pela Psicologia, o Professor precisa ser eficaz, ser especialista, com aplicação de competências e procedimentos padronizados. A escola passa a priorizar o desempenho, a mensuração e a empregabilidade, em consonância com a lógica neoliberal de eficiência e competitividade. O sujeito em formação deixa de ser pensado em sua integralidade para ser avaliado conforme padrões de performance e produtividade. Nesse cenário, surge a figura do “facilitador da aprendizagem”, apresentado como mediador entre conteúdos, alunos e saberes.

No entanto, esse uso do termo “mediador” não corresponde à acepção defendida por Vygotsky⁶ (1991), para quem a mediação é constitutiva do processo de desenvolvimento humano, realizada essencialmente pelo outro social – frequentemente o professor –, por meio da linguagem, da cultura e das interações significativas. Nos anos 1990, ao contrário, o “mediador” aparece como um agente externo ou técnico, que acompanha o aluno individualmente, diagnostica dificuldades e prescreve métodos de superação, funcionando mais como gestor da aprendizagem do que como educador.

⁶ Lev Vygotsky, psicólogo soviético do início do século XX, foi um dos pensadores mais influentes no campo da psicologia do desenvolvimento e da educação. Um dos conceitos centrais de sua teoria é o de **mediação**, que se refere ao processo pelo qual o ser humano, ao interagir com o mundo, não o faz de maneira direta e instintiva, mas por meio de instrumentos e signos culturalmente construídos. Em outras palavras, a mediação é o que possibilita à criança (e ao ser humano em geral) desenvolver-se cognitivamente através da cultura. O mediador, portanto, é aquele que possibilita a construção de significados por meio da interação. Ele oferece instrumentos simbólicos (como a linguagem, os conceitos científicos, as formas de pensamento lógico, entre outros) que permitem à criança operar cognitivamente em níveis cada vez mais complexos. Vygotsky expressa isso com clareza ao desenvolver o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** – a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um outro mais experiente. Nessa zona, a atuação do mediador é essencial para o desenvolvimento. Mais do que nunca, o papel do Professor requer sensibilidade, escuta, diálogo e compromisso com a formação integral dos sujeitos. A mediação não se restringe à dimensão cognitiva, mas envolve também aspectos **afetivos, éticos e culturais** da formação humana. Em tempos de rápidas transformações sociais e tecnológicas, refletir sobre **quem media, como media e com que intencionalidade** é essencial para garantir práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento humano em sua totalidade. O Professor, nesse contexto, permanece como figura indispensável: um mediador que, mais do que ensinar conteúdos, ajuda a formar sujeitos capazes de pensar criticamente e de agir no mundo com autonomia e responsabilidade.

Na atualidade, o conceito de mediação é amplamente utilizado nas áreas da Educação, Psicologia e Tecnologia, sendo constantemente ressignificado e adaptado aos novos contextos. Com o avanço das tecnologias digitais, por exemplo, a mediação ganhou novas formas. Hoje, ferramentas como computadores, redes sociais, plataformas digitais de ensino, inteligência artificial e aplicativos educacionais tornam-se “mediadores tecnológicos” da aprendizagem. No entanto, ainda que esses recursos sejam importantes, eles não substituem a mediação humana.

A Psicologia dos anos 1990 contribuiu para um duplo movimento: de um lado, o avanço científico na compreensão do cérebro e da cognição; de outro, a penetração da lógica clínica e classificatória na escola, que transformou o processo de aprender em algo mensurável, quantificável e orientado ao desempenho. Nesse quadro, a mediação deixou de ser entendida como encontro entre sujeitos e saberes (Vygotsky, 1991) para se tornar função de um “facilitador” técnico, cujo papel é ajustar a aprendizagem aos padrões de eficiência e competências exigidos pela sociedade.

A lógica que se impõe é a de que aprender significa atingir níveis específicos de desempenho em determinadas competências. Como observa o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999), o discurso das competências, ainda que introduzido com a intenção de renovar práticas pedagógicas, acaba por reforçar uma concepção instrumental de educação. Nela, o papel do Professor é reduzido a organizar condições e materiais para que os alunos construam autonomamente respostas corretas. Essa figura do Professor como facilitador, comum nos manuais pedagógicos da época, distancia-se do ofício docente como prática cultural, ética e política, para aproximar-se de um modelo técnico de gestão da aprendizagem.

Na defesa de olhar e pensar a docência como ofício há o intuito de reaver a dignidade, o amor, a vocação, bem como a autoria que proporciona o ofício docente. Procuramos, assim, pensar que aquilo que o Professor faz é comparável ao exercer de um ofício, no sentido de ser um dever da função exercida, como uma ação eficaz realizada por alguém em função da sua condição. Podemos dizer que o Professor deve realizar seu ofício enquanto é Professor e é Professor enquanto realiza seu ofício, remetendo ao trabalho realizado por um artesão, ressaltando suas habilidades, o caráter marcante desse trabalho, a precisão dos gestos, a atenção à matéria, o uso das ferramentas adequadas, com alto nível de intimidade, o compromisso com os materiais que utiliza. O ofício no sentido de potência, capacidade, a passagem ao ato, não depende de outra coisa que do hábito, do costume. Também pensamos o ofício

no sentido de devoção, como entregar-se, submeter-se, ou seja, cumprir com os deveres que se traz consigo, que são internos ao ofício (Larrosa; Rechia, 2018, p. 302). Ademais, não nos esqueçamos de como o ofício de Professor remete, ainda, ao artesanato intelectual da Idade Média, quando seu ofício era estudar e ensinar.

Optamos pelo uso da letra maiúscula não apenas para apresentar a dignidade do ofício, mas também para ressaltar aquele Professor que está nas nossas lembranças, porque marcas significativas foram construídas na nossa caminhada por Professores que se tornaram inesquecíveis. Entendemos que, na língua portuguesa, somente usamos letra maiúscula em nomes próprios. Contudo, na dissertação, usamos a palavra “Professor” de forma simbólica, para lembrarmos dos nomes próprios desses Mestres em ensinar, a quem nos propomos lembrar, elogiar e honrar. O filósofo francês Georges Gusdorf representa bem essa situação em seu livro *Professores para quê?: Para uma pedagogia da pedagogia*:

Dentre as recordações privilegiadas que todo homem conserva em sua própria vida – recordações de família, de amor, de guerra, de caça -, as recordações escolares constituem uma categoria particularmente importante. Cada um de nós preserva imagens inesquecíveis do início da vida escolar e da lenta odisséia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso pensamento e, em grande parte, a formação de nossa personalidade. Mesmo que o conteúdo do ensino tenha se perdido, ou seja, o homem tenha desaprendido o que a criança aprendeu, o clima de sua vida escolar continua presente nele: a aula e o recreio, os exercícios e os jogos, os colegas [...]. Também sobrevivem em nós, aureoladas pela gratidão de uma memória reconhecida, as feições de mestres e professores, algumas das vezes há muito tempo desaparecidos do mundo dos vivos (Gusdorf, 2003, p. 7).

Gusdorf (2003) apresenta de forma harmoniosa esse período importante de nossas vidas, fazendo relembarmos momentos vividos na escola, em que memórias inesquecíveis foram construídas, preservando as imagens e feições de Professores que, para alguns, tornaram-se inspiração na decisão da profissão. Esses Professores cumpriram seu ofício no momento em que preservamos em nossas memórias, suas imagens e seus gestos. A geração atual não está tendo a oportunidade de criar essas memórias, visto que o Professor tem diversas funções a realizar, não exercendo seu verdadeiro, legítimo, autoral, amoroso ofício.

Essa dissertação é um convite para um olhar atento à docência como ofício. No percurso dessa caminhada do aprender-a-ver, constituído de estudos, reflexões, discussões, torna-se possível escrever sobre o “ofício de Professor”, seus princípios, seus gestos, suas materialidades, sua dignidade, sua autoria. Objetivamos, assim,

apresentar o ofício de Professor não como qualquer outro ofício, mas como um ofício legítimo, ou seja, verdadeiro, não uma ocupação; um ofício leal, que não se cumpre de qualquer maneira; um ofício genuíno, autêntico, que permanece como uma forma de vida.

Dessa forma, dividimos a escrita em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Entendendo a palavra ‘ofício’”, inicia apresentando os sentidos atribuídos ao termo em questão, encontrado nas obras do Professor e filósofo Jorge Larrosa. O outro sentido aparece nos estudos do historiador Jacques Le Goff. Em seguida, abordamos a constituição histórica no sentido da palavra, que aparece no período da Idade Média, a fim de compreendermos melhor o seu uso. Posteriormente, apresentamos as descrições dos sentidos para a palavra “ofício” utilizada na escrita: o sentido de “dever-ser”, que surge no início da Idade Média, e as reflexões do filósofo contemporâneo Giorgio Agamben; o sentido de uma arte, uma artesanaria, apresentado por Richard Sennett; e finalizamos com o sentido de um artesão intelectual da Idade Média, descrito por Jacques Le Goff.

No segundo capítulo, descrevemos o conceito “ofício de Professor”, defendido nesta pesquisa, com o título “Olhar para a docência como: um ofício, um mestre e uma profissão”. Assim, discutimos a docência a partir de três perspectivas: como ofício, como mestria e como profissão, desenvolvendo o conceito defendido nesta dissertação.

No terceiro capítulo, analisamos os elementos estruturantes do ofício docente, ou seja, os princípios constitutivos do ofício de Professor: o lugar do ofício de Professor (escola/Universidade); os artefatos (ferramentas e tecnologias escolares) do ofício; os gestos e maneiras no ofício de Professor; o estudo como princípio essencial desse ofício.

No quarto capítulo, com o título “Olhar o trabalho docente na atualidade”, apresentamos as formas de confundir o Professor, na atualidade, com outros papéis sociais. Abordamos definições que estão surgindo na contemporaneidade, para dizer o que é ser Professor. Em seguida, tratamos das ameaças ao trabalho docente, principalmente à docência universitária. Finalizamos com o tema sobre a importância de se enxergar o ofício de Professor como digno, amoroso, legítimo, autoral e estatutário.

Propomos, na escrita, pensar a prática docente como sendo semelhante ao exercer de um ofício, no sentido de ser uma habilidade artesanal, uma arte, uma

capacidade de fazer bem as coisas, de forma digna, vocacional, autoral, amorosa. Faz-se importante salientar também o ofício no sentido de ser um dever da função exercida, uma ação eficaz realizada em função de sua condição. Sendo assim, o indivíduo é capaz de executá-las de maneira a observar como cada momento, cada detalhe, cada gesto, resulta de uma unidade. Assim, entendemos o estudo como princípio que constitui o ofício de professor, instituindo um *ethos*⁷, uma forma-de-vida no ofício de Professor.

⁷ *Ethos* é uma palavra de origem grega que significa: hábito, costume, uso, caráter, disposição. É o conjunto de traços e modos de comportamento que conformam o caráter ou identidade de uma coletividade. *Ethos* conduz ao modo de ser, o caráter; indica o comportamento do ser humano. Originou a palavra ética.

2 ENTENDENDO A PALAVRA “OFÍCIO”

Como primeiro passo, precisamos compreender o significado da palavra “ofício” e investigar quando surgiu essa ideia. Nesse momento, é natural o surgimento de questionamentos como: Por que usar a palavra ofício? Ofício é uma palavra antiga, quase em desuso; por que, então, não utilizarmos uma palavra mais contemporânea?

De fato, “ofício” é uma palavra antiga, pouco utilizada atualmente, especialmente no meio educacional, parecendo, à primeira vista, ultrapassada. No entanto, ao conhecermos a constituição histórica e os sentidos que esse termo assumiu ao longo do tempo, é possível compreender a importância de sua defesa e apropriação nesta escrita.

A terminologia “ofício” configura-se como um termo complexo, pois apresenta diferentes significados. No dicionário *Michaelis* (2022), por exemplo, encontramos as seguintes acepções para o verbete:

- 1) Trabalho ou ocupação que exige um preparo específico, seja acadêmico, técnico ou prático; profissão.
- 2) Aquilo que se tem de realizar porque faz parte de uma responsabilidade moral ou de um dever; incumbência, missão.
- 3) Qualquer atividade manual ou mecânica envolve uma habilidade especial (Ofício, 2022).

Os significados da palavra “ofício” que serão utilizados para fundamentar a expressão “ofício de Professor” aparecem no livro *P de Professor* (2018), escrito pelo filósofo Jorge Larrosa em parceria com a professora Karen Rechia. A obra, organizada como um dicionário, apresenta diversos termos discutidos em aula pelo professor Larrosa. As palavras estão agrupadas em três categorias: as “não-palavras” – termos que o professor deve evitar ao falar de seu ofício; os termos relacionados ao ofício de Professor; e as palavras associadas às disciplinas ministradas por Larrosa no semestre de 2005. Contudo, no livro *Os intelectuais na Idade Média* (2006), de Jacques Le Goff, encontramos outro sentido relevante para a palavra “ofício”, que remete simultaneamente ao ensino e ao estudo.

Larrosa (2018) descreve dois conceitos centrais para a palavra “ofício” dos quais nos apropriamos para esta dissertação. O primeiro remete ao dever da função exercida: uma ação eficaz realizada por alguém em razão de sua condição. Para explicar esse sentido, Larrosa se apoia nos estudos do filósofo Giorgio Agamben,

especialmente em sua obra *Opus Dei: arqueologia do ofício* (2013). Nessa perspectiva, a palavra latina *efficere* – ação eficaz realizada por alguém em virtude de sua condição – deriva de *officium*, que significa, entre outras coisas, dever, no sentido de cumprimento de uma obrigação dentro de um ritual específico. No que diz respeito ao ofício como devoção, Larrosa afirma: “exercer um ofício é entregar-se e submeter-se a ele. Contudo, também é respeitá-lo no que é, em sua qualidade ou em sua natureza própria” (2018, p. 302). Esse respeito ao ofício é existencial, não opressivo.

Larrosa também apresenta uma dupla etimologia da palavra: *opificium* – trabalho executado por um artesão – e *opifex* – aquele que atua em sua oficina. Nesse sentido, o ofício está associado ao fazer artesanal, que exige habilidades específicas, precisão nos gestos, atenção à matéria, uso adequado de ferramentas, intimidade e compromisso com os materiais utilizados. Essa perspectiva se apoia nas reflexões de Richard Sennett na obra *O artífice* (2013).

Giorgio Agamben (2013) também enfatiza que, no ofício, a operação independe da qualidade pessoal de quem o executa. É o próprio ato, ritualizado e incorporado, que realiza a ação, independentemente do sujeito. O autor defende que a potência ou a capacidade de atuar reside no hábito, ou seja, em um saber-fazer incorporado.

A contribuição de Jacques Le Goff (2006), por sua vez, ajuda-nos a compreender o sentido histórico do ofício ligado ao ensino e ao estudo. Segundo o autor, o “ofício” designava aqueles homens que pensavam e ensinavam, os chamados “intelectuais”. Trata-se de uma aliança entre estudo e ensino, em que o intelectual é simultaneamente professor e erudito, um pensador por ofício.

Dessa forma, compreender os sentidos do ofício apresentados por Agamben, Sennett e Le Goff exige um olhar voltado à história – especialmente à história da Educação – para legitimar sua apropriação. Não apenas para compreender as transformações dos períodos históricos, mas para entender como a educação foi sendo constituída e, nesse percurso, como surgiu e sedimentou a ideia de “ofício”, tal como é defendida nesta dissertação.

2.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PALAVRA OFÍCIO

Nesta seção, consideramos as investigações do autor Mário Alighiero Manacorda, em seu livro *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*

(2006), para reproduzir episódios históricos. Iniciamos na Idade Antiga, especificamente no Egito, local conhecido como berço da cultura, em que o processo educativo não era voltado exclusivamente para ler, escrever, calcular e nem para o aprendizado profissional, mas para a vida política e direcionado aos filhos da classe dominante (Manacorda, 2006, p. 17). Na Grécia, os princípios da educação foram difundidos por Heródoto, Platão e Diodoro de Sicília; com os filósofos sendo responsáveis pelo ensino. Há um evidente desenvolvimento da democracia educativa, sendo reservado para as classes governantes um processo educativo para o pensar e falar (política) e o fazer com as armas para a formação dos guerreiros.

No século VI a.C., com Pitágoras, nasce um Centro de Educação de natureza privada, a *thíasoi*, cujo princípio é a valorização do único bem que se transmite, mas que não se perde, a educação, a Paideia⁸. Em Atenas, com Sólon, ganha força uma escola de cultura e de Educação Física aberta a todos os cidadãos e controlada pelo Estado (Manacorda, 2006, p. 47). No entanto, temos ainda o “pedagogo”, geralmente um escravo ou estrangeiro trabalhando para as famílias e que acompanhava as crianças na escola. Aristóteles defendia a gramática, a ginástica, a música e o desenho na escola, excluindo na educação dos sujeitos livres toda disciplina voltada ao exercício profissional. No fim do século IV a.C., defende, na sua obra *Política*, a escola pública (*apud* Manacorda, 2006, p. 68).

Em Roma, lugar da educação moral, cívica e religiosa, as tradições pátrias tiveram história marcante, sendo o primeiro educador o *pater familias*. Ao contrário dos gregos, cujo mestre era um estrangeiro ou escravo (pedagogo), em Roma a função educadora era do pai. Enquanto os nobres se helenizavam, os plebeus se depararam com a necessidade de dominar a língua latina para se manifestarem nas Assembleias Públicas. No entanto, a escola de retórica latina, democrática e popular, foi objeto de intensa crítica, por constituir-se numa escola de subversão política. Contudo, a escola do tipo grego prevaleceu, tornando a cultura grega um patrimônio do Império Romano, a qual foi posteriormente transmitida à Europa medieval e moderna e, enfim, para a nossa civilização (Manacorda, 2006, p. 83). A história da Antiguidade Clássica é marcada pelo aparecimento do primeiro pedagogo.

⁸ Segundo Werner Jaeger (2001), Paideia era o processo de educação em sua forma verdadeira, a forma natural e genuinamente humana na Grécia Antiga, transmitida entre gerações, o que lhe conferia certa perenidade. O termo também significa a própria cultura construída a partir da educação, ideal que os gregos cultivavam no mundo, para si e para sua juventude.

No começo da Alta Idade Média, com a implantação dos reinos romanos-bárbaros no Ocidente, a Igreja católica – especialmente o papado – torna-se a única autoridade política romana (Manacorda, 2006, p.111). Essa época de muitos contrastes foi também marcada por inúmeros acontecimentos, sendo necessário traçarmos uma descrição de alguns momentos que contribuíram na construção da Educação. Nesse período da Idade Média surge a ideia do ofício; a sua primeira significação aparece com o desenvolvimento do pensamento cristão. O escritor e pedagogo italiano Franco Cambi descreve bem esse período de influência da Igreja:

A Igreja foi o “palco fixo” por trás do qual se moveu toda a história da Idade Média e um dos motores do seu inquieto desenvolvimento [...] A Europa, de fato nasceu cristã e foi nutrida de espírito cristão, de modo a colocá-lo no centro de todas as suas manifestações, sobretudo no âmbito cultural. Caso exemplar é o da educação, que se desenvolve em estreita simbiose com a Igreja, com a fé cristã e com as instituições eclesiásticas que [...] são as únicas delegadas (com as corporações no plano profissional) a educar, a formar, a conformar. Da Igreja partem os modelos educativos e as práticas de formação [...] (Cambi, 2002 p. 145-146).

Então, o primeiro momento do uso da palavra “ofício” acontece na liturgia cristã da Igreja católica. O período medieval, como vimos, destacou-se com o predomínio do cristianismo. Com a queda do Império Romano, ele se tornou a força dominante na cultura ocidental. Assim, passou a assumir quase todas as atividades educacionais. O culto (missa), as festas e os dramas religiosos (com rico simbolismo) se tornaram os principais veículos de educação cristã, para uma população majoritariamente analfabeta. A partir desse aspecto, faz-se importante conhecermos a constituição, historicamente, do ofício.

O período da Idade Média corresponde ao momento da história em que a palavra “ofício” tem seu acme, aparecendo em diversos momentos da época. Para entendermos cada um desses momentos, consideramos os estudos dos autores Giorgio Agamben, Richard Sennett e do historiador especialista em Idade Média Jacques Le Goff. Nas obras de cada autor encontramos estudos valiosos, como de arqueólogos em busca de vestígios importantes da história.

Assim, iniciamos com Giorgio Agamben, em *Opus Dei: arqueologia do ofício* (2013), que contribui com suas pesquisas sobre o ofício litúrgico, cujo significado tem relação com o sentido de ofício que defendemos. Depois, trazemos o autor estadunidense Richard Sennett, ressaltando o ofício do artífice, descrevendo ser uma habilidade artesanal, uma arte, uma capacidade de fazer bem as coisas. Finalizamos

com o autor Le Goff, apresentando, em *Os intelectuais na Idade Média* (2006), um estudo sobre esses homens intelectuais, cujo ofício é escrever e ensinar, tendo a atividade de Professor e erudito. Os estudos desses autores nos auxiliam para a compreensão dos sentidos do ofício, conforme defendido nesta dissertação.

2.2 OFÍCIO, OS SENTIDOS PARA A DEFESA DE SUA APROPRIAÇÃO

2.2.1 O ofício no sentido de dever-ser

No período de transição entre a Antiguidade e a Idade Média surge a vertente Patrística, inspirada em Platão, com o objetivo de difundir os dogmas cristãos, refutando o paganismo, tendo como principal representante Santo Agostinho. No século IX e XIII, no período de grande domínio da igreja, a Escolástica aparece, valorizando a filosofia aristotélica e o conhecimento científico. Principal representante, São Tomás de Aquino, que usou o pensamento aristotélico para pensar sobre a questão da fé.

No século IV d.C., na Patrística, a ideia da palavra ofício é usada em relação à prática eucarística, cerimônia que faz o sacerdote, dando a hóstia, mistério do corpo de Cristo, rito conhecido como “ofício”, em que o padre (sacerdote) oficia a missa.

Giorgio Agamben consegue, por meio do trabalho arqueológico de textos, compreender o mistério da liturgia cristã, examinando o “ofício” como mistério da efectualidade. Na obra *Opus Dei: arqueologia do ofício* (2013), parte do projeto *Homo Sacer*. O autor, no sentido do título, escava os conceitos mais comuns e encontra vestígios ocultos para os quais não nos atentamos a pensar. A obra nos auxilia, então, a entender o primeiro significado da palavra “ofício” como aquele que se designa a um dever da função exercida, uma ação eficaz.

O termo “Opus Dei” refere-se à prática eucarística desempenhada pelo sacerdote juntamente aos fiéis, de forma pública, no sentido de constituir o corpo místico de Cristo, isto é, a liturgia. A pesquisa arqueológica do autor (Agamben, 2013) se concentra em descobrir, depois de ter reconstituído o processo de elaboração teológica que remonta ao cristianismo primitivo, a importância do ofício. A ação humana configurou-se segundo o modelo de procedimento do sacerdote, em que o que o homem se reduz ao que deve fazer. Agamben define o ofício nesse sentido:

[...] ser e praxe, aquilo que o homem faz e aquilo que o homem é, entram em uma zona de indistinção, na qual o ser se resolve em seus efeitos práticos e, com uma perfeita circularidade, é aquilo que deve (ser) e deve (ser) aquilo que é. Operatividade e efectualidade definem, nesse sentido, o paradigma ontológico que, no curso de um processo secular, substitui aquele da filosofia clássica: em última análise – esta é a tese que a pesquisa gostaria de propor à reflexão – tanto do ser quanto do agir nós não temos hoje outra representação se não a efectualidade. Real é só o que é efetivo e, como tal, governável e eficaz: a tal ponto o ofício, sob as vestes do simples funcionário ou gloriosas do sacerdote, mudou de alto a baixo tanto as regras da filosofia primeira como as da ética (Agamben, 2013, p. 9).

No entanto, Agamben busca desvelar um ofício que não denota uma obrigação jurídica ou moral, nem uma pura e simples necessidade natural. Nas palavras do autor, “[...] o *officium* é o que faz com que um indivíduo se comporte de modo consequente; como prostituta é-se prostituta, como vilão é-se vilão [...] e, mais tarde, como bispo é-se bispo” (Agamben, 2013, p. 80). Assim, para além das dimensões jurídicas ou morais, o ofício anuncia uma importância antropológica, que de maneira específica vem a ser utilizado para opor o modo de vida dos seres humanos ao modo de vida dos animais. Os humanos, através de suas faculdades racionais, são capazes de governar a própria vida; já os animais se movem única e exclusivamente conduzidos por suas sensações imediatas. Nesse sentido, é possível afirmarmos que, mais especificamente, “*officium* é o que torna a vida governável, aquilo através do que a vida dos homens é ‘instituída’ e ‘formada’” (Agamben, 2013, p. 82).

Agamben desenvolve o estudo de que o dever do ofício, propagado pelo ofício litúrgico, teve uma influência determinante na concepção ética da virtude e do dever moderno. A genealogia do ofício trouxe à luz, entre outras muitas questões, a noção de dever inerente ao ofício, que separará o dever da forma de vida e a vida da responsabilidade pela ação. Ofício foi traduzido habitualmente como dever; esse dever de ofício não é um dever da consciência pessoal vinculada à forma de vida, mas um dever da função exercida.

A arqueologia do ofício provocou uma separação entre vida e ação, entre forma e vida, transferindo o sentido do dever para uma instância outra que delimita o que deve ser feito no ofício como dever. Nesse estudo, Agamben (2013) aponta como o “Opus Dei” constituiu para a cultura secular do Ocidente um polo de atração penetrante e constante, como atesta a difusão do termo “ofício” nos setores mais

diversos da sociedade. Para o filósofo, essa palavra significou uma transformação decisiva das categorias da ontologia e da praxe.

Desse ponto de vista, o maior legado do paradigma do ofício à ontologia ocidental foi, segundo Agamben, a transformação do ser em dever-ser, ou a circularidade entre ser e dever-ser. No paradigma do ofício, de fato, o ser (do sacerdote, do funcionário, do ministro) prescreve determinadas ações (a celebração dos sacramentos, a gestão, o governo) como dever-ser. Porém, são essas ações as que, reciprocamente, definem o ser daquele a respeito do qual se apresentam como dever-ser. Agamben sintetiza:

No conceito de uma virtude cujo único objeto é o *debitum*, de um ser que coincide integralmente com um ter de ser, virtude e *officium* coincidem sem resíduos. O dever-ser é, portanto, o dispositivo que permite aos teólogos resolverem a circularidade entre ser e agir na qual estava presa a doutrina das virtudes. O ato realizado graças à inclinação operativa do hábito virtuoso é, na realidade e na mesma medida, a execução de um dever. Fazendo literalmente 'da necessidade virtude', o religioso é, ao mesmo tempo, inclinado ao dever e obrigado à virtude (Agamben, 2013, p. 109).

Na busca por conhecer a palavra, tomando como partida os estudos de Agamben, é compreensível que, atualmente, o uso de “ofício” se empregue no sentido de dever-ser. Podemos dizer que o professor deve realizar seu ofício enquanto é professor e é professor enquanto realiza seu ofício. O termo deriva de *officium*, que no latim significa, dentre outros, “dever” e naquele sentido de cumprir com dada obrigação e a partir de um ritual determinado. O dever da palavra ofício representa ainda um certo saber-fazer àqueles que comungam do mesmo conjunto de conhecimentos e habilidades, e são capazes de reproduzir certos objetos e/ou objetivos com base nos mesmos rituais.

Esse modelo ético do dever-ser foi transferido para diferentes campos da sociedade ocidental, inclusive o trabalho. A ideia de *officium* ultrapassa, assim, o espaço religioso e se espalha por diversos setores, tornando-se um conceito estruturante da cultura moderna, como atesta a difusão da palavra “ofício” para designar ocupações, profissões e funções institucionais.

À luz desse debate, compreendemos o uso da expressão “ofício de Professor” como algo que não se limita à execução técnica de tarefas, mas como um dever ontológico e ético: o Professor é à medida que realiza seu ofício, e realiza seu ofício porque é Professor. Trata-se de uma função que envolve rituais próprios, saberes

específicos, compromissos simbólicos e práticas socialmente instituídas. Nesse contexto, o “dever do ofício” não é imposto de fora, nem se reduz a protocolos burocráticos. Ele é vivido como um chamado interior, uma responsabilidade incorporada ao modo de vida – ou, como expressa Larrosa e Rechia, uma “forma-de-vida” moldada por gestos, hábitos e presença. Larrosa e Rechia comentam: “O ofício de professor implica questionar tudo [...]. Reconheço-me também no que o ofício tem de íntimo e de cotidiano, de algo que se faz a cada dia [...], com gestos mínimos, modestos, quase despercebidos, sem espetáculos nem artifícios” (2018, p. 305).

Assim, a defesa do termo “ofício” neste trabalho não é apenas conceitual, mas também existencial e política. Resgatar o sentido do *officium* é reafirmar a dignidade da docência como prática incorporada, responsável, comprometida e essencialmente humana. Trata-se, portanto, de um termo potente, capaz de dar conta da complexidade da docência quando exercida com autoria, amor e compromisso. Não se trata de uma palavra em desuso, mas de um conceito que precisa ser resgatado e valorizado em tempos de esvaziamento do sentido do trabalho docente.

2.2.2 O ofício no sentido de uma habilidade artesanal

O segundo sentido da palavra “ofício” se remete à arte, ao trabalho artesanal realizado por um artífice, ressaltando suas habilidades, o caráter marcante desse trabalho, a precisão dos gestos, a atenção à matéria, o uso das ferramentas adequadas, com alto nível de intimidade, o compromisso com os materiais que utiliza. Essa atividade artesanal está presente em toda a história do ser humano e conquistou feição própria no período Neolítico, com a produção de cerâmica, carroça, metalurgia. Na Antiguidade Clássica, era executada sobretudo pelos escravos domésticos no âmbito da propriedade patriarcal.

No período da Alta Idade Média, quando surgiu o artesão, vigorava o feudalismo como sistema produtivo. O trabalho artesanal era realizado na casa do próprio camponês ou pelos servos artesãos no castelo feudal: o camponês medieval, para vestir-se, tinha de tosquiar a ovelha, cardar a lã, fiar, tecer e costurar. O artesanato era, então, uma entre outras atividades do servo e, portanto, não era uma produção especializada. As atividades artesanais estavam restritas às necessidades de um mesmo feudo. Normalmente, um artesão se fixava em uma propriedade

oferecendo os seus serviços em troca de proteção e dos recursos disponíveis na propriedade feudal.

Os artesãos não dedicavam todo o seu tempo para as atividades artesanais, pois estavam também envolvidos no trabalho com a terra. Entre os séculos XI e XII, o panorama se modificou na medida em que as cidades cresceram. Tendo, então, que atender a uma ampla gama de consumidores, esses artesãos passaram a se deslocar para o ambiente urbano, no qual tinham maior autonomia para organizar suas atividades. O artesão deixou a agricultura e passou a dedicar-se exclusivamente ao seu ofício. Surgiu, desse modo, o sistema de corporações: mestre, jornaleiro e aprendiz.

Nesse contexto, surgiram as oficinas. O dono de uma oficina era chamado de “mestre artesão”, apesar de este ocupar seu tempo participando do processo de fabricação. Logo abaixo do mestre artesão estavam os oficiais jornaleiros, conhecidos como companheiros e que muitas vezes tinham grau de parentesco com os artesãos. Executavam grande parte das tarefas ligadas ao processo produtivo e ganhavam um salário estipulado pelo mestre. Na última escala da hierarquia de uma oficina havia o aprendiz, em geral um jovem que disponibilizava sua ajuda ao mestre enquanto tomava conhecimento das técnicas empregadas na produção de uma mercadoria. Em troca dos seus serviços recebia moradia, alimentação e vestuário e ao longo do tempo se transformava em artesão.

O mestre artesão era responsável por ensinar e transmitir seu ofício, ou seja, os seus conhecimentos e suas técnicas aos aprendizes, que tinham como objetivo se tornarem também mestres artesãos. O trabalho do artesão da Idade Média integrava envolvimento sentimental, simplicidade do processo de fabricação, além do culto às habilidades artísticas que essa atividade exigia e ainda exige. Marx e Engels, em *A ideologia alemã*, descrevem esse trabalho:

[...] encontra-se ainda entre os artesãos da Idade Média um interesse por seu trabalho particular e pela habilidade nesse trabalho que pode elevar-se até a um certo sentido artístico. E é também por isso que cada artesão da Idade Média se entregava inteiramente ao seu trabalho; tinha para com ele uma relação de sujeição sentimental e a ele estava muito mais subordinado do que o trabalhador moderno, que é indiferente para com o seu trabalho (Marx; Engels, 2001, p. 59).

O trabalho do artesão é um trabalho autônomo, bem como a participação em praticamente todos os processos de produção faz com que o artífice se identifique

ainda mais com o seu trabalho. Essa identificação estimula o sujeito a atribuir à sua obra seus sentimentos, suas impressões e os seus valores, o que difere o processo de forma considerável do trabalho mecanizado que surge no século XIX com o advento da sociedade industrial. As máquinas são responsáveis por produzir cada parte do produto, enquanto o artífice tem o controle e entendimento de todas as partes do seu produto e, principalmente, o orgulho pelo resultado do seu trabalho. O exercício constante como forma de aprimoramento da perícia e do conhecimento é ameaçado de morte pela máquina.

Para uma melhor compreensão sobre o artífice ou artesão é fundamental tomarmos como âncora a obra do autor Richard Sennett, *O artífice* (2013). O livro define o artífice como o sujeito que se dedica “à arte pela arte” (2013, p. 30) em vez de apenas desempenhar uma atividade de caráter prático em busca de resultados rápidos. Para o autor, o artífice expande as suas habilidades práticas através da experiência e do aprimoramento de sua técnica, e isso se dá por meio da combinação entre a ideia e a prática, entre o conhecimento do material que será transformado em objeto e a atividade a ser executada. Cada produto confeccionado nessa ordem é único. Sennett (2013) destaca as importantes ligações entre autoridade e habilidades, no contexto das oficinas medievais; o alto nível de intimidade entre o artífice e os materiais que utiliza, uma espécie de consciência material que cada artífice teria altamente desenvolvida.

A obra centra-se na “habilidade artesanal”, definida por Sennett como “[...] um impulso humano básico e permanente, o desejo do trabalho benfeito por si mesmo” (Sennett, 2013, p. 19). O autor trata do “artífice inquieto”, função que requer do seu executor o desenvolvimento de habilidades e competências diversas, que busca soluções para os problemas com os quais se depara no trabalho, reafirmando a vinculação entre a mão e o pensar. O engajamento é outra característica citada pelo autor, que faz críticas às práticas “motivacionais” que incentivam a competição, aos avanços tecnológicos. Em nome da capacitação e das medidas conflitantes de desempenho (qualidade vs. quantidade), impedem a construção do *savoir-faire*⁹ por parte dos trabalhadores, divergente do trabalho do artífice.

⁹ *Savoir-faire* é um termo em francês que significa saber-fazer ou conhecimento processual, utilizado para descrever o conhecimento prático sobre como fazer alguma coisa; trata-se da capacidade de realização com êxito utilizando conhecimento de como executar alguma coisa.

É importante ressaltarmos que o autor apresenta como exemplo de artífices o carpinteiro, a técnica de laboratório e o maestro da orquestra, que têm uma condição especial, o engajamento, o interesse naquilo que pode ser modificado em seu trabalho ou nas formas de executá-lo (Sennett, 2013). Não esquecendo do aprendizado lento e do hábito, o carpinteiro poderia vender mais móveis se trabalhasse mais rapidamente; o maestro poderia ter mais contratados se não repetisse constantemente, demorando nos ensaios; e a técnica poderia transferir “o problema” para o chefe resolver. Segundo Sennett, “a técnica deixa de ser uma atividade mecânica; essas pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem” (2013, p. 30). A habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau. O autor chama a atenção para o processo de capacitação (prática de treinamento), para como repetir proporciona a autocrítica, permitindo modular a prática de dentro para fora. Assim, os momentos de criação estão presentes na rotina.

À medida que uma pessoa desenvolve sua capacitação, muda o conteúdo daquilo que ela repete. O que parece óbvio: nos esportes, repetindo infindavelmente um saque de tênis, o jogador aprende a jogar a bola de maneira diferentes; na música, o menino Mozart, aos 6 e 7 anos de idade, ficou fascinado com a sucessão de acordes da sexta napolitana, na posição fundamental [...]. Depois de trabalhar alguns anos nela, tornou-se perito em inverter a mudança para outras posições (Sennett, 2013, p. 49).

A repetição permite que o artífice tome consciência das coisas, sendo possível aprimorar seu autocontrole, utilizar de forma adequada e equilibrada suas forças e habilidades, sintonizando mão e mente e concentrando-se naquilo que faz, de forma a envolver-se emocionalmente e intelectualmente com sua atividade. Segundo Sennett (2013), recentes investigações podem provar o forte vínculo entre a mão e a mente. O autor afirma que a ciência tem tentado provar “como esses movimentos, aliados ao tato e diferentes maneiras de segurar com as mãos, afetam nossa maneira de pensar” (Sennett, 2013, p. 169). Desse modo, sustenta a tese de que todas as habilidades, inclusive as mais abstratas, iniciam como práticas corporais e apenas posteriormente o entendimento técnico se desenvolve através da força da imaginação. Exemplos de atividades artesanais dos músicos, dos cozinheiros e de insufladores de vidro são utilizados por Sennett na busca de objetivar suas afirmações.

Em relação ainda à repetição, a intenção de Sennett (2013) é apontar que sua prática, realizada lenta e reflexivamente, pode ser a chave para alargar o

conhecimento e cultivar o prazer no trabalho. Nesse sentido, o manuseio ativo da tecnologia e das ferramentas seria uma forma prodigiosa de exercitar o talento e possibilitar a autocrítica, e é por isso que ele se mostra reticente a como o aprendizado repetitivo é evitado pela educação moderna por ser considerado embotador. O autor comenta:

Tenebroso de entediar as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora (Sennett, 2009, p. 49).

Em relação ao tempo, Sennett comenta: “a lentidão do tempo artesanal que permite o trabalho da reflexão e da imaginação, torna-se impossível quando são sofridas pressões para a rápida obtenção de resultados” (2009, p. 362). Nesse sentido, a questão do tempo é essencial para o ofício do artesão, que precisa estar livre dos imperativos de eficácia e produtividade.

Essa estrutura formativa evidencia que o ofício artesanal envolvia não apenas a execução técnica, mas também uma prática educativa e comunitária, sustentada por relações de aprendizado, repetição, observação e experimentação. Essa dimensão formativa do artesanato inspira, nesta dissertação, uma analogia com a docência: a formação de um Professor como alguém que aprende seu ofício no exercício contínuo, em uma prática marcada pela repetição significativa, pela atenção ao detalhe, pela precisão do gesto e pelo comprometimento com os materiais simbólicos que manipula – como a palavra, o tempo e a escuta.

2.2.3 O ofício no sentido de um artesão intelectual da Idade Média

Nas primeiras páginas do livro *Os Intelectuais na Idade Média* (2006), Jacques Le Goff nos apresenta a definição de “intelectual” que pauta suas reflexões. Suas obras contribuem para o desenvolvimento dos estudos acerca da história da Educação Medieval.

Le Goff (2006) apresenta os problemas na organização corporativa do magistério presentes desde a sua constituição. Um outro aspecto que se destaca na leitura é a gênese da definição da “função docente” imbricada na negociação do reconhecimento social. Os intelectuais estão situados na evolução escolar durante a revolução urbana que vai do século X ao século XIII, em que se deu a separação entre escola monástica, reservada aos futuros monges, e escola urbana, em princípio

aberta a todos, sem exclusão dos estudantes que permanecessem leigos. Ao lado do nascimento e da riqueza, o sistema universitário permitiu uma real ascensão social a um certo número de filhos de camponeses por meio do exame, um processo totalmente novo no Ocidente.

De acordo com Jacques Le Goff (2006), a partir do renascimento urbano nasce o intelectual da Idade Média. Segundo o autor, foi com o desenvolvimento urbano ligado às funções comerciais e industriais – “digamos modestamente artesanal – que ele apareceu, como um desses homens de ofício que se instalavam nas cidades nas quais se impôs a divisão do trabalho” (Le Goff, 2006, p. 29). O intelectual da Idade Média era um homem cujo ofício era escrever e ensinar, exercendo a atividade de professor e erudito. Dois tipos de intelectuais eram os goliardos (faz crítica a nobreza, a igreja, a política e aos agricultores) e os chartrianos (ideia de homem ligado a matemática, as artes). O autor comenta:

Homem de ofício, o intelectual tem consciência da profissão a assumir. Reconhece a ligação necessária entre a ciência e o ensino. Não pensa mais que a ciência deve ser entesourada: está persuadido de que deve ser posta em circulação. As escolas são oficinas de onde são exportadas as ideias, como as mercadorias. Sobre o canteiro urbano, o professor acompanha, com igual ímpeto produtor, o artesão e o mercador (Le Goff, 2006, p. 88).

Le Goff (2006, p. 93-94) enfatiza que o impulso urbano e demográfico vivido pela Europa ocidental começou a decair em meados do século XIII, levando o grupo dos intelectuais a se tornarem estáticos dentro das muralhas das cidades, adquirindo forças lentamente, perturbando, assim, os poderes outrora estabelecidos, a saber, o laico e o eclesiástico. No mesmo momento surgiram escolas e mestres livres, fora dos muros da cidade, os *studium generale*, que posteriormente viriam a ser também reconhecidos como universidades. Visando satisfazer às exigências dos novos grupos sociais, ensinavam inicialmente as artes liberais, notadamente o *trivium* e o *quadrivium* aos leigos, gradualmente integrando ao seu currículo a medicina, a jurisprudência e a teologia. Segundo Manacorda, teriam sido o cerne para os estudos posteriores, como a filosofia da natureza (física e ciências naturais), bem como das ciências do homem (ciências morais) (Manacorda, 1992, p. 145-146).

A função do intelectual na Idade Média, sob a concepção de Le Goff (2006), seria a de um artesão, conforme abordado anteriormente, cujos pensamentos são suas ferramentas. Ele deve fazer circular a ciência, sendo responsável pelo ensino

das artes liberais, entendidas como atividades racionais e justas aplicadas à produção de instrumentos intelectuais e materiais. As artes liberais não são uma ciência, mas uma técnica; *ars* é *techné*. Segundo Le Goff, à época, o entendimento era de que “uma arte é toda atividade racional e justa do espírito aplicada à fabricação dos instrumentos tanto materiais como intelectuais: é uma técnica inteligente do fazer” (Le Goff, 2006, p. 88). O autor conclui:

Assim o intelectual é um artesão; no meio de todas as ciências (as artes liberais) são chamadas artes as que não implicam apenas o conhecimento, mas também uma produção que se origina imediatamente na razão, como a função da construção (a gramática), dos silogismo (a dialética), do discurso (a retórica), dos números (a aritmética), das medidas (a geometria), das melodias (a música), dos cálculos do curso dos astro (a astronomia) (Le Goff, 2006, p. 88).

No século XIII surgem as corporações. Em cada cidade em que existe um ofício agrupando um número importante de membros, estes se organizam para a defesa de seus interesses, fase institucional do impulso urbano que materializa em comunas¹⁰. Nesse século surgem as Universidades de Bolonha, Paris e Oxford e as corporações universitárias se organizavam lentamente à custa de conquistas sucessivas. Le Goff explica:

A esses artesãos do espírito incorporados ao impulso urbano do século XII, resta organizar-se no seio do grande movimento corporativo coroado pelo movimento comunal. Essas corporações de mestres e estudantes serão, no sentido estrito da palavra, as universidades. Essa será a obra do século XII (Le Goff, 2006, p. 90).

O autor enfatiza, sobremaneira, o “ofício de ensinar” ao afirmar que “o século XIII é o século das universidades porque é o século das corporações”. A dinâmica de todas as corporações é a mesma: “Em cada cidade em que existe um ofício agrupando um número importante de membros, esses membros se organizam em defesa de seus interesses para instaurar um monopólio que os beneficie” (Le Goff, 2006, p. 93). Entretanto, a dinâmica da universidade põe no centro do debate a relação entre o conhecimento e a sustentação, a aliança ou a ruptura com os poderes. “É lutando, ora contra os poderes eclesiásticos, ora contra os poderes leigos”, que as universidades

¹⁰ A comuna diz respeito à cidade medieval que adquire uma certa autonomia em relação ao sistema feudal, com direitos próprios reconhecidos pelo seu senhor numa carta, associação de burgueses (comerciantes enriquecidos).

adquirem sua autonomia (Le Goff, 2006, p. 94). O caso exemplar de Paris é destacado em seus sangrentos acontecimentos, que põem frente a frente os estudantes e a polícia real, culminando na conquista da autonomia da universidade. Durante dois anos não há cursos em Paris; apenas em 1231 São Luís e Branca de Castela reconhecem solenemente a independência da universidade. Os universitários encontraram um aliado todo-poderoso: o papado. Isso teve um preço, é claro. Assim, os professores se tornaram agentes pontifícios. Desse modo, “nascidos de um movimento que caminhava para o laicismo, integram-se à igreja, mesmo quando buscam, institucionalmente, sair dela” (Le Goff, 2006, p. 100).

As universidades manifestavam um poder que incomodava os outros poderes, lutando ora contra os poderes eclesiásticos, ora contra os poderes leigos que adquiriram sua autonomia. Os poderes eclesiásticos diziam que ensinar era função eclesiástica e, quanto aos leigos, os soberanos buscavam estender seu poder sobre corporações que traziam riquezas e prestígios aos reinos. Outras mudanças importantes aconteceram: o livro universitário se tornou diferente do livro da Alta Idade Média, em que se liga ao contexto técnico, social, e econômico. O intelectual tem o seu método, a escolástica, e o segundo estágio da escolástica, a dialética. Le Goff comenta: “é que as leis da imitação a escolástica uniu as leis da razão, as prescrições da autoridade, os argumentos da ciência” (2006, p. 119). Sendo assim, a teologia apela para a razão, tornando-se uma ciência.

O conhecimento assumia, na escolástica, um caráter teológico e filosófico, organizado num sistema lógico, no qual todo e qualquer segmento de saber deveria se converter as análises no campo da religião, agrupados em grandes compêndios, entre os quais se destaca a *Summa Theologica*, de São Tomás de Aquino (1225-1274). Tomás de Aquino era de origem nobre, tendo nascido em Nápoles, filho do conde Aquino. Ainda jovem fugiu de casa para ingressar na ordem de São Domingos. Teve relevante carreira acadêmica, intelectual, grande destaque na igreja e peregrinou por muitas cidades. Como educador, atuou na fundação de escolas superiores, tendo sido também reformador de programas de ensino e professor. Destacou, em seu legado pedagógico, a necessidade de despertar a capacidade de admirar e perguntar do homem como elemento importante do ato de ensinar.

A visita à obra de Jacques Le Goff nos direciona um olhar atento à função desse artesão intelectual da Idade Média e suas inúmeras contribuições para a história. É relevante, a descrição feita pelo autor de que “o intelectual urbano do século XII se

sente como um artesão, como um homem do ofício comparado aos outros das cidades” (2006, p. 87). Ao olharmos a docência nos termos de um ofício artesanal, podemos pensar o artesão intelectual de forma análoga ao ofício de Professor. Percebemos a analogia quando Le Goff aponta que a função do artesão intelectual “é o estudo e o ensino das artes liberais” (2006, p.88). Apresentamos o estudo como essencial ao ofício de Professor. Diante dessas proposições, é possível realizarmos a analogia e prosseguir na importância de se olhar a docência nos sentidos já apresentados anteriormente sobre o ofício.

Finalizamos o capítulo com o artesão intelectual da Idade Média, cujo ofício é o estudo e o ensino. Le Goff descreve esse intelectual do século XII, colocando-o no centro do canteiro urbano, e sobre esse canteiro ele se afirma como um artesão que transforma e cria; é a redescoberta do *homo faber* (homem artífice, homem artesão), cooperador da criação com Deus e com a natureza. Guillaume de Conches disse: “Toda obra, é obra do criador, obra da natureza, ou do homem-artesão imitando a natureza” (*apud* Le Goff, 2006). Esses artesãos do espírito incorporados ao impulso urbano são responsáveis pela criação das primeiras universidades.

Nesse sentido, entendemos o ofício de Professor como a arte de um artífice; como dever de uma ação eficaz; como artesão intelectual cuja função é o estudo e o ensino. O ofício de Professor como o ofício de um artesão intelectual é reconhecer sua origem histórica, sua base epistemológica e sua função social. O Professor é aquele que estuda e ensina, simultaneamente. Seu trabalho é artesanal no modo como lida com o conhecimento, e intelectual na forma como constrói e compartilha saberes. Trata-se de um ofício que exige rigor, dedicação, criatividade e compromisso com a formação do outro e com a transformação do mundo.

3 CONCEITO DO “OFÍCIO DE PROFESSOR”

No capítulo anterior, apresentamos os sentidos para a palavra “ofício”, constituídos ao longo da história. Esse percurso fez-se necessário para compreendermos o seu uso quando nos referimos ao Professor na expressão “ofício de Professor”. O filósofo, Professor e escritor Jorge Larrosa, utiliza a expressão “ofício de Professor” em sua obra *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor* (2018). No livro, escreve sobre o ofício de Professor, um ofício milenar, que, segundo ele, “muda de acordo com as épocas e as funções às quais se atribui, mas muito similar no que se refere à materialidade concreta de seu trabalho e aos gestos básicos que a constituem” (Larrosa, 2018, p. 10). O autor explica que o tema do livro não é o “professor”, mas o “ofício de professor”; a maneira de ser professor é sendo professor, e diz: “viver-uma-vida-de-professor no exercício cotidiano do ofício” (2018, p. 12). Ao olharmos atentamente o que o Professor faz, seus gestos, maneiras, seu ofício, percebemos que seu trabalho não pode ser confundido com o trabalho de um animador, de um *coach*, de um motivador, de um mediador e outros que estão sendo colocados atribuídos a sua função.

Larrosa produziu, juntamente com a Professora Karen C. Rechia,¹¹ o livro *P de Professor* (2018), no formato de um dicionário. A constituição desse dicionário inicia-se a partir de Karen Rechia que, ao assistir às aulas do Professor Jorge Larrosa, inquietou-se com os conceitos operados por ele durante diferentes encontros. Assim, de inúmeras conversas e de debates com Larrosa a respeito do significado e da aplicabilidade de determinados termos no campo da educação, nasce, a convite de Larrosa, a ideia para a elaboração do dicionário pedagógico. O dicionário destina-se a contemplar a terceira parte da obra *Esperando não se sabe o que: sobre o ofício de professor*, livro que se optou por publicação separada.

No livro *P de Professor* (2018) aparecem um grupo de palavras, denominadas “não-palavras”, que o Professor não deveria usar para falar do seu ofício; e outro grupo de palavras referente aos modos de fazer, ao ofício de Professor. Larrosa argumenta de forma ímpar os significados da palavra ofício, justificando seu uso. Coloca sobre a mesa os estudos de Giorgio Agamben e Richard Sennett e, a partir deles, explica que

¹¹ Karen C. Rechia é licenciada e mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

o ofício de Professor é algo que tem a ver com a realização de uma obra, uma artesanaria, com uma condição e a realização justa e adequada dessa condição.

O ofício do artífice, descrito de forma única por Richard Sennett, assemelha-se ao ofício do Professor, conforme defendemos nesta escrita. As características do artífice tecidas com erudição e raciocínio rico pelo autor precisam, desse modo, ser apresentadas para realizarmos a analogia entre o artífice e o Professor.

O uso do termo “ofício de Professor” tem o propósito justamente de elucidar a analogia do artífice com o professor. Ser Professor é ser um artífice, é exercer um ofício, ou seja, uma arte, uma habilidade artesanal, uma capacidade de fazer bem as coisas, algo como forma de vida. Ser Professor é ter a capacidade de expandir suas habilidades práticas através da experiência e do aprimoramento de sua técnica, e isso se dá por meio da combinação entre a ideia e a prática. Ser Professor é ter engajamento, ressaltando suas habilidades, o caráter marcante desse trabalho, a precisão dos gestos, a atenção à matéria, o uso das ferramentas adequadas, com alto nível de intimidade, o compromisso com os materiais que utiliza.

De acordo com Larrosa, o ofício de Professor é pensado como um modo de vida, que se faz visível através de formas particulares e gestos precisos que moldam o corpo ao ofício. Pensar o ofício como modo de vida “faz com que alguém se comporte de um modo consequente com aquilo que é” (Larrosa; Rechia, 2018, p. 315). Desse modo, não poder separar o que se faz do que se é significa ser um verdadeiro Professor. Para Larrosa, um verdadeiro Professor, alguém que merece ser chamado de Professor, precisa cumprir as normas que se sobrepõem ao ofício. Sendo assim, entendemos que a palavra “ofício” se designa a um dever da função exercida, como uma ação eficaz realizada por alguém em função da sua condição.

Outras definições para a palavra “ofício” apontam para o sentido de um dever da função exercida; o ofício como potência; o ofício como devoção. A palavra “ofício” deriva de *officium*¹² que, no latim, significa dever e naquele sentido de cumprir com dada obrigação, a partir de um ritual determinado. O exercício de qualquer ofício, nesse sentido, pressupõe que o seu realizador domine os processos que lhe são inerentes. Com isso, sendo capaz de executá-los de maneira a observar como cada

¹² *Officium* é uma palavra no latim que significa trabalho, tarefa, ocupação; obrigação, dever. Cargo função pública. Obediência, fidelidade ao dever. Serviço prestado, favor, obséquio, demonstração de respeito, homenagem (Officium, 2014). No português, a palavra é traduzida para ofício.

momento, cada detalhe, cada gesto ainda que automático, resultando de uma unidade em que os fragmentos só justificam sua existência por fazerem parte do todo.

O ofício como potência, capacidade, faculdade de atuar, a passagem ao ato, não depende de outra coisa que do hábito, do costume. Larrosa comenta: “o ofício é o passo do ser ao atuar e do atuar ao ser” (Larrosa; Rechia, 2018, p. 302.). O Professor se converte em Professor ao atuar como Professor, e só pode atuar ou exercer sua função enquanto é Professor. Larrosa descreve bem essa situação:

[...] Ou seja, o que vale é um mau professor que seja realmente um professor do que um falso professor, isto é, um professor que, ainda que fazendo bem o que se pede, não atue ou trabalhe ou não exerça ou não “oficie” como professor (Larrosa; Rechia, 2018, p. 302).

O ofício como devoção é entregar-se, submeter-se, respeitá-lo em sua natureza própria (respeito é uma virtude intrínseca à pessoa); é cumprir com os deveres que se traz consigo, que são internos ao ofício; são deveres existenciais, e não opressores. A palavra “ofício” também se designa à humildade das tarefas domésticas de cada dia, um “ínfimo cotidiano”¹³. Diante dessas definições sobre o ofício, o Larrosa explica o uso do termo “ofício de Professor”:

[...] nisso de que o ofício de professor não tem nada a ver com competências, com técnicas didáticas ou com resultados, mas com ser “de verdade” (seja isso o que seja); o que incorpora uma série de hábitos que constroem um *ethos*, um costume, um modo de ser e de atuar, um modo de viver; nisso de que o ofício deve ser exercido com devoção, entregando-se a ele, respeitando-o, e sem qualquer sentimento de opressão sobre nossa natureza em função do nosso dever; isso que implica compromissos e, às vezes, lutas; nisso de que o ofício de professor implica questionar tudo; e, sobretudo, fugindo de toda solenidade e de toda grandiloquência; reconheço-me também no que o ofício tem de íntimo e de cotidiano, de algo que se faz a cada dia (e não em momentos especiais) e de um modo sempre menor, com gestos mínimos, modestos, quase despercebidos, sem espetáculos nem artifícios (Larrosa; Rechia, 2018, p. 305).

Além de nas obras de Larrosa, podemos encontrar o sentido da expressão “ofício de Professor” bem representada pelo intelectual da Idade Média, conforme descrito pelo historiador Jacques Le Goff (2006). Observamos, nas descrições do

¹³ Em seu último curso no Collège de France, em 1979-1980, que se chamou *A preparação do romance*, Roland Barthes dizia não se chatear nunca “quando as pessoas falam de seu ofício, qualquer que seja” e fala do ofício como exercício de um “ínfimo cotidiano” que forma uma técnica, uma estratégia ou uma ética.

autor, que esses homens tinham como ofício escrever ou ensinar, e de preferência as duas coisas a um só tempo; trata-se de um intelectual que vive do e para o ensino e a pesquisa não é uma exclusividade do nosso tempo.

Essas duas primeiras características do intelectual medieval, elencadas por Le Goff (2006), dizem respeito especialmente aos tradutores e clérigos que trabalhavam nas cidades a partir do século XII. O trabalho dos tradutores, por exemplo, é que permitiu o conhecimento, no Ocidente, de grande parte da obra de Aristóteles, cujo estudo seria, no século XIII, uma das pedras angulares das universidades e do momento áureo da Escolástica (Le Goff, 2006). O autor comenta:

Entre tantas palavras: eruditos, doutor, clérigos, pensadores (a terminologia do mundo do pensamento sempre foi vaga), essa designa um meio de contornos bem definidos: o dos mestres das escolas. Anuncia-se na Alta Idade Média, desenvolve-se nas escolas urbanas do século XII, desabrocha a partir do século XIII nas universidades. Designa aquele cujo ofício é pensar e ensinar seu pensamento. Essa aliança da reflexão pessoal e de sua difusão num ensino caracteriza o intelectual (Le Goff, 2006, p. 23).

O uso de livros pelo intelectual do século XIII é também um aspecto considerado importante por Le Goff (2006). Devido às características do ensino e da pesquisa na época das universidades, o livro se torna um instrumento de manuseio diário e isso provoca, segundo o autor, transformações profundas na produção literária: “completa-se uma primeira revolução: o livro não é mais um objeto de luxo, tornou-se instrumento. É um nascimento, mais que um renascimento, enquanto não se chega à impressão” (Le Goff, 2006, p. 116). O intelectual caracterizado por Le Goff, mestre das escolas que têm como ofício pensar e ensinar seu pensamento, a partir do ensino é “erudito e professor, pensador por ofício”, “argumentador”, “científico” e “crítico” (2006, p. 25-26), compondo os sentidos para a apropriação da expressão “ofício de Professor”.

O conceito “ofício de Professor” está sendo explicado no sentido de cumprir as normas que se sobrepõem ao ofício, um dever da função exercida, como uma ação eficaz realizada por alguém em função da sua condição; como devoção, entregar-se, submeter-se, respeitar; como potência, capacidade, faculdade de atuar; como um artífice que exerce um ofício, ou seja, uma arte, uma habilidade artesanal, uma capacidade de fazer bem as coisas, algo como forma de vida; como ofício de pensar e ensinar seu pensamento, a partir do ensino; o Professor como artesão intelectual. Dessa forma, o “ofício de Professor” não se limita a uma designação funcional. É uma

forma de vida marcada por rigor, ética, autoria, estudo e compromisso com a formação do outro e com a transformação do mundo.

3.1 OLHAR PARA A DOCÊNCIA COMO UM OFÍCIO, ALGO REALIZADO POR UM MESTRE, UMA PROFISSÃO

3.1.1 Docência como ofício

O termo “ofício” tem sido considerado ultrapassado, uma palavra em desuso. Atualmente, há uma tentativa de substituí-lo por uma linguagem com base nas ideias econômicas, tecnológicas e psicológicas. Conforme apontamos, a comparação do trabalho docente ao exercer um ofício justifica-se ao definirmos o ofício e os sentidos que a palavra apresenta. Diante disso, direcionamos nosso estudo para a Professora e poeta Gabriela Mistral, reconhecida internacionalmente com o Prêmio Nobel de Literatura em 1954. A autora constrói na sua escrita uma relação entre o ofício de Professor e o amor. A palavra “ofício” é elegida na escrita do livro *Paixão de ensinar* (Mistral, 2017), em que a autora descreve de forma amorosa o ofício de Professor, como acreditamos dever-ser esse ofício.

Lucila Godoy Alcayaga, conhecida mundialmente pelo pseudônimo artístico de Gabriela Mistral, dedicou grande parte de sua vida à educação. A escritora atravessa entre uma vida cotidiana de uma Professora do campo e uma vida artística, e esse cruzamento entre singularidade e genialidade materializa-se em suas escritas poéticas. Observamos que, em sua escrita, há uma exigência relevante ao ofício de Professor, uma dignidade muito além dos direitos e do reconhecimento de que tal profissão necessita. Para ela, o Professor deve espelhar-se e desejar ser sempre mais e melhor, deve seguir com sua utopia a fim de alcançar estágios até impensáveis de se chegar.

Em seus textos e alguns escritos, podemos identificar seu método e uma vida dedicada à educação. Algo importante e que atravessa muitos textos de Mistral refere-se ao ofício. As definições nos levam a verificar que “ofício” é uma palavra sinônima de trabalho, mas não de qualquer trabalho. Existe uma linha manual, um trabalho que envolve certas habilidades especiais que, nas palavras de Mistral, aplicam-se muito bem ao trabalho do Professor. No texto “Sobre el ofício” (2017), a autora revela pistas

interessantes sobre como o espaço da escola e o trabalho de Professor interferem diretamente na visão e construção do mundo:

Que o ofício não nos seja imposto: primeira condição para que seja amado. Que o homem o eleja como elege a mulher, e assim a mulher como elege o homem, porque o ofício é coisa ainda mais importante que o companheiro. Estes morrem ou se separam: o ofício permanece conosco. Somente Deus é mais transcendente para o homem que seu ofício (Mistral, 2017, p. 63).

Para Gabriela Mistral, o ofício de Professor tem a ver com dedicação; ela o compara com o casamento, com a escolha de um parceiro, algo que não pode ser imposto. Ninguém pode se tornar um Professor por imposição, pois é preciso que esse ofício seja movido pelo amor. A relação entre Professor e aluno é também uma relação que exige dedicação e afeto. A figura do pedagogo, que na antiguidade era geralmente um escravo que conduzia as crianças pela mão até a escola – o espaço dedicado ao tempo suspenso para estudar e compreender o mundo –, remete-nos à ideia de uma pessoa com disponibilidade para que coisas aconteçam. Como apontam Masschelein e Simons, “podemos dizer que a pedagogia se refere a fazer do tempo livre uma realidade” (2013, p. 97). Dessa forma, a presença de uma pessoa dedicada ao ofício de educar é muito importante para a escola e para as comunidades.

Gabriela Mistral ainda comenta que “quando a profissão se torna em nós, até o ponto que o seu mestre volta não ver o mundo, mas a pedagogia – e só a sua, o que é pior – você é a inundação do ofício para a calamidade” (Mistral, 2017, p. 64). Encontramos em diferentes autores, como Hannah Arendt (1992), Masschelein e Simons (2013), Jorge Larrosa (2018), que a ação de educar tem a ver com a abrir o mundo, ação que envolve linguagens e faz abrir também às palavras, às coisas, às práticas, a tudo o que compõe a vida. O amor ao mundo se materializa nesse recorte do saber, dos estudos.

A responsabilidade com os estudantes e com o mundo exige do Professor uma visão sistêmica, para perceber que não se pode focar exclusivamente nas necessidades do estudante a ponto de se esquecer que são precisamente as coisas que estão dispostas no mundo (as problemáticas, os elementos) o seu material de trabalho. Nas palavras de Masschelein e Simons: “é a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança e do jovem nesse mundo compartilhado” (2013, p. 99). Trata-se de se colocar justamente no espaço do entre e fazer essa

conexão entre estudante e mundo. Colocar-se em uma posição passiva diante desse processo significa renunciar à responsabilidade do processo educacional.

De acordo com Gabriela Mistral, o ofício é uma vocação que envolve dedicação, amor e responsabilidade. No poema “La oración de la maestra” (1957) – “A oração da mestra” em tradução livre –, a autora expressa sua profunda dedicação e o compromisso que acredita ser necessário no trabalho docente:

Senhor, tu que ensinaste,
perdoa-me se ensino e não amo
bastante.
Perdoa-me se és tu que acendes o
meu cansaço
e a minha falta de entusiasmo.
Perdoa-me porque não deixo a minha
alma crescer e brilhar,
porque não dou o suficiente para as
almas dos meus pequenos.

Dá-me então, Senhor,
o fogo sagrado que somente tu
sabes dar,
para que meu ofício de mestra seja
para eles
o alento e o amor,
para que minhas mãos trabalhem
sem cessar
e meu coração esteja sempre em
oração (Mistral, 1957).

Aqui, é preciso considerarmos os apontamentos que Jorge Larrosa realiza em relação à obra de Gabriela Mistral. Segundo o autor, Mistral considera “o ofício como condição permanente, como forma de vida, como algo que permanece conosco e que, de alguma maneira, faz parte de nós” (Larrosa, 2018, p. 432). Mistral diz sobre a lealdade ao ofício: “muitos andam sentindo-se humilhados em sua profissão e consideram-se superiores a ela. Por que não a deixam? Outros que lhe sejam mais leais adotarão” (2017, p. 63). Diante da afirmação da poeta, o Professor Larrosa (2018) destaca as atitudes daqueles que, na prática do ofício, sentem-se superiores às gerações anteriores pelo privilégio de ter nascido em tempos mais amáveis, mas não melhores. Larrosa argumenta: “a questão é se nós somos dignos do ofício, se estamos à altura do que exige, do que obriga e da dignidade humana que, de alguma maneira, nos proporciona” (2018, p. 432). Segundo a lógica de Mistral, não se trata do que o ofício nos deve por dedicação a ele, mas de estar agradecido a esse ofício

que nos torna o que somos, que algumas vezes nos eleva acima de nós e dá dignidade de que carecemos.

Em relação à legitimidade, Gabriela Mistral afirma: “são tão raros o homem e a mulher domiciliados no ofício legítimo que chega a nos parecer sucesso toparmos com eles. Causa-me alegria encontrar seja um ferreiro genuíno, seja um médico genuíno” (2017, p. 64). E Larrosa pontua: “legítimo tem a ver com ‘verdadeiro’, com um ofício que seja de verdade, que seja verdadeiramente um ofício (e não uma ocupação, um emprego)” (2018, p. 434).

Ainda sobre o ofício, Gabriela Mistral comenta: “se diz ‘professor’ e há que cavar debaixo disso [...] porque o nome há muito tempo já não expressa mais do que uma pretensão insolente, nem sequer aspiração ardorosa” (2017, p. 66). A autora destaca na sua escrita a lealdade ao ofício de Professor, um serviço leal que não pode ser realizado de qualquer forma, tendo suas exigências. Nos textos de Gabriela Mistral observamos uma exigência relevante ao ofício de Professor, uma dignidade muito além dos direitos e do reconhecimento que tal profissão necessita. Para ela, o Professor deve espelhar-se e desejar ser sempre mais e melhor, deve seguir com sua utopia a fim de alcançar estágios até impensáveis de se chegar; a autora convoca os Professores a elevarem a visão ao céu, ao alto, a lançarem-se ao horizonte das possibilidades, e nunca para baixo ou para o centro do próprio umbigo.

Mistral dá ainda conselhos em relação aos Professores que precisam salvar a si mesmos, bem como às crianças e à escola dentro da sua própria salvação. Isso consiste em recuperar a alegria e, acima de tudo, o sentido do ofício. A autora comenta:

[...] Desejo que cada um de vocês cultive o hábito de afiar diariamente as armas de sua profissão e não as deixem ser vencidas pela ferrugem ou parar em rombos pela indolência [...]. A profissão e o ofício se assemelham aos deus domésticos: pedem um culto diário. Quando a fé na medicina, nas leis ou na pedagogia se relaxam, o mesmo que quando as religiões não tiram chispas dos corações secos, é bom alarmar-se e entrar em averiguação minuciosa do processo, porque o acontecido será que “o sal foi se tornando insípido” e o paladar das almas o deixa inútil (Mistral, 2017, p. 99).

Podemos notar, nos escritos da Professora Mistral, o olhar para a docência como ofício, que nos ajuda a entender o “ofício de Professor” como um que é legítimo, leal, genuíno, autêntico e digno. Diante disso, Jorge Larrosa (2018) sugere que a universidade, a Faculdade de Educação, é o lugar que põe à prova o ofício de

Professor, se é legítimo ou se poderia sê-lo, e o amor ao ofício dos futuros professores. Larrosa entende que a Faculdade de Educação não é o lugar somente para aprender, estudar e pensar o ofício, mas o lugar de colocar à prova esse ofício, para saber e sentir se é legítimo, autêntico, não uma aspiração unicamente profissional, mas pessoal.

3.1.2 Docência como realizada pelo mestre

Existe uma familiaridade no uso de algumas palavras na oficina do artífice e na escola do professor. É interessante observarmos o uso da palavra nos dois lugares: enquanto na oficina usa-se o termo mestre, na escola, antigamente, esse termo era aplicado para se referir ao professor. Na língua espanhola existem duas palavras para se referir ao Professor: “*maestro*” e “*profesor*”. “*Maestro*”, traduzido para o português, é “mestre”, termo usado para se referir ao professor da educação infantil e fundamental. O “*profesor*” é o termo usado para o professor do ensino médio e universitário.

A palavra “*maestro*” originalmente vem do latim *magistrum* e significa o melhor, aquele que sabe muito. Também usamos no português essa palavra para dizer que alguém é um experto em algo: é um mestre em artes marciais, ou um mestre em linguística (grau acadêmico), ou seja, alguém excelente em algo.

Jan Masschelein e Maarten Simons em seu livro *Em defesa da escola* (2015), comentam sobre a *mestria*¹⁴ do professor. Para os autores, esse elemento é representado pela extensão em que uma pessoa está presente no que faz, a forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras ações. Segundo os autores, a dedicação, o cuidado e a presença dão forma à *mestria* do professor, visto que o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência. As palavras do autor Daniel Pennac esclarecem acerca dessa *mestria* do professor:

Você pode dizer imediatamente se um professor habita sua sala de aula. O alunos sentem isso desde o primeiro minuto do ano letivo, é algo que todos nós já experimentamos: o professor acaba de entrar, ele está totalmente presente, isso é claro pela forma como ele olha para seus alunos, a forma

¹⁴ *Mestria* é uma palavra no feminino que significa conhecimento profundo de qualquer matéria, no domínio prático e/ou teórico; competência; grande saber. De *mestre* +*ia*= *mestria* ou provençal *maestria*.

como os cumprimenta, a maneira como se senta, o jeito que ele toma posse de sua mesa. Ele não abarca o mundo com as pernas, com medo das reações dos alunos; sua linguagem corporal é aberta; desde o início, faz o que precisa ser feito; ele está presente, pode distinguir cada face, para ele, a classe existe (Pennac, 2010, p. 106-107).

A *mestria* do professor está na competência, no conhecimento e na busca por perfeição e não no perfeccionismo, de acordo com Masschelein e Simons (2015). O Professor não só prepara a aula, mas a si mesmo; trabalha a sua atenção, concentração e dedicação para ficar presente e inspirado na sala de aula. Ele procura estar preparado, equipado, com costumes, hábitos e até mesmo rituais simples, pequenas coisas que observa antes de entrar na sala de aula.

Na intenção de olhar para a docência como realizada pelo mestre, caminhamos na direção das obras do filósofo francês Georges Gusdorf e do Professor emérito da Universidade de Cambridge George Steiner. Iniciamos com a obra *Professores para quê?*, escrita em 1967 por Gusdorf, considerada um clássico da Pedagogia. O livro coloca no centro da análise o diálogo entre o mestre e o discípulo. Gusdorf (2003) pontua que aquilo que um Professor, um mestre, ensina de mais importante não é sua matéria, mas a busca da verdade, ou seja, um certo modo de se relacionar com o conhecimento, com a cultura. O mestre é esse alguém que serve de guia, de exemplo ao discípulo em busca da compreensão.

Na frase “Professores há muitos; mestres, dignos desse nome, raro o são” (Gusdorf, 2003, p. 10), o autor explica que muitos professores ensinam, entretanto, poucos gozam de autoridade, que não vem do saber ou capacidade, mas do seu valor como pessoa. O mestre dá forma humana aos valores, a sua vida impõe-se, a todos ou a alguns, como uma lição de humanidade. Segundo o autor, o Professor não educa apenas por meio do seu discernimento, mas de sua personalidade, por meio de seu *timbre*, pois a educação é algo que se passa entre duas pessoas inteiras. Gusdorf explica:

O professor não fala como um livro, é uma presença concreta, qualitativamente diferente da presença abstrata e ausente que as técnicas audiovisuais, tão em moda hoje em dia, procuram. O professor fala, mas sua palavra não é somente uma palavra *diante* da classe, é uma palavra *dentro* da, *com* e *para* a classe (Gusdorf, 2003, p. 38-39).

De acordo com Gusdorf (2003), a relação mestre-discípulo, dentre as outras, é singular e revela o sentido da vida e orienta, não apenas na atividade profissional,

mas na descoberta das certezas fundamentais. Além disso, segundo o autor, a verdade, o conhecimento e a cultura escapam ao indivíduo, ao mesmo tempo em que o situam em uma comunidade. Daí a necessidade do diálogo, a importância do mestre que habita há mais tempo o campo da verdade. A verdade não é individual, mas partilhada por meio do diálogo, sendo o diálogo que se estabelece entre duas personalidades a menor representação possível da comunidade mais abrangente em que se situam os interlocutores.

Gusdorf (2003) argumenta que o discípulo precisa do mestre para iniciá-lo nessa busca e nesse empenho, mas não permanece e não deve permanecer à sua sombra. Com o tempo, acaba por desviar-se do caminho do mestre para encontrar o seu próprio caminho em busca da verdade. Contudo, no início, depende de um mestre que o guie, que lhe ofereça as primeiras indicações, a partir das quais poderá, mais tarde, mudar de direção. Mesmo assim, o seu pensamento próprio, até em suas mais originais formulações, será sempre resultante das suas relações com outros pensamentos, os pensamentos dos mestres que o precederam, que o provocaram, estimularam, desafiaram e encorajaram.

O mestre ocupa o lugar de quem detém o saber, a verdade e a razão. Mas um verdadeiro mestre tem consciência de que essa condição é ilusória, impossível de sustentar, a não ser, talvez, momentaneamente. Nas palavras de Gusdorf:

O professor diante da classe encontra-se na difícil situação daquele que tem sempre e necessariamente razão. Sua própria missão faz dele o revelador da verdade. À primeira vista, essa situação pode parecer privilegiada e confortável. É claro que, numa segunda análise, ela é terrivelmente difícil e, sem dúvida, insustentável, pois ter sempre razão é impossível (Gusdorf, 2003, p. 39).

A popularidade e suas seduções constituem um risco, o qual se associa a outro. A vaidade do mestre, seu desejo de ser influente, sua vontade de poder implicam no perigo de se perder em disputas com pares, em tentativas de sobrepujar os colegas, mesmo ao custo de refrear o avanço do conhecimento. Gusdorf (2003) não pretende estabelecer uma separação entre o mestre autêntico e o impostor; em vez disso, adverte dos perigos associados à maestria.

O Professor George Steiner, no livro *Lições dos mestres* (2005), resultado de conferências da série *Charles Eliot Norton Lectures*, proferidas na Universidade de Harvard, trata da arte de ensinar e aprender. O autor debruça-se sobre um dos pares mais consagrados e cultuados da história: o mestre e o discípulo. Com isso, leva-nos

a uma viagem de séculos que vai dos gregos aos dias de hoje: Sócrates e Alcibíades, Jesus e seus discípulos, Abelardo e Heloísa, Kafka e Max Brod, Heidegger e Husserl, entre muitas outras figuras incontornáveis da cultura ocidental.

O autor apresenta algumas questões: O que faz de um professor um grande mestre? De que forma se relacionam mestres e discípulos? A traição, as lutas e rivalidades entre os seguidores, a centelha erótica que se cria entre quem ensina e quem aprende, todo este emaranhado de sentimentos parece ter sido sempre uma constante nas histórias da pedagogia. Qual é o papel do mestre na sociedade atual? Haverá ainda lugar para eles ou estão irremediavelmente em extinção? Steiner (2005) comenta que os bons professores podem ser mais raros do que os artistas ou os sábios, e não existe nenhum ofício mais importante ou vital para a saúde de uma sociedade que o professor.

Steiner, quando instado a definir sua atividade intelectual como profissão, responde: “Eu gostaria de que a lembrança que guardassem de mim – por pouco que eu perdura nas memórias – fosse a de um mestre de leitura, de alguém que passou a vida a ler com os outros” (Steiner, 2003, p. 73). Não faz segredo da sua vocação, termo para o qual ele chama a atenção, evocando a conotação teológica advinda de termos como “ministério” e “sacerdócio”; o magistério resulta de um chamamento, uma vocação. A identidade judaica de Steiner tem, sem dúvida, uma estreita relação com esse espírito vocacional; “Rabino”, em hebraico, lembra Steiner, significa simplesmente “professor” (2005, p. 29).

O magistério como vocação, a educação como objeto privilegiado de reflexão, de forma difusa e persistente, bem como o tema da educação atravessam o conjunto da obra de Steiner. O olhar do educador está sempre à espreita e não raramente intervém no trabalho do crítico, do filósofo. Segundo Steiner, os elementos de poder e submissão são patentes na ascendência do mestre sobre o discípulo: “um mestre carismático, um professor inspirado, toma em suas mãos, de maneira radicalmente ‘totalitária’ e psicossomática, o espírito vivo do seu aluno ou discípulo. Os perigos e os privilégios são ilimitados” (Steiner, 2005, p. 41). E continua: “o mestre tem nas suas mãos algo muito íntimo de seus alunos: a matéria frágil e inflamável de suas possibilidades” (2005, p. 102).

No livro, Steiner (2005) chama atenção para a tradição órfica e pitagórica em que o ensino é praticado pela fala; a autoridade está também na fala. Desde Sócrates e, posteriormente, em Jesus (dois mestres que jamais escreveram), a oralidade, a

presença imediata do mestre que encarna a autoridade, persiste como modelo de transmissão. O traço essencial da autoridade é a realização de uma “Presença” (esta palavra figura na tese metafísica de Steiner). A autoridade do clássico, assim como a fala autorizada do intérprete, situam-se na linha ascendente que conduz à origem do Verbo, ao *incipit* divino, precedente à Queda do homem, quando a palavra e o ser ainda não se tinham divorciado.

Essa noção de autoridade, que remete à transcendência, domina todas as suas manifestações no campo das artes, da filosofia, da literatura; domina de modo muito evidente o ideal humanista de transmissão. O autor comenta: “O professor não é nada mais – mas também nada menos – que um ouvinte e mensageiro cuja receptividade inspirada e culto capacita a aprender um *Logos* revelado, aquele ‘No princípio era o verbo’” (Steiner, 2005, p. 13).

Para Steiner, ao mestre cabe inspirar e buscar no aluno o sentimento pessoal adequado aos mais altos valores morais e espirituais. O Professor é capaz disso, porque logrou o privilégio da Presença, de uma correspondência espiritual com as “pedras de toque da suprema civilização”; sua autoridade é o reflexo da soberania do precedente canônico, mas está baseada na sua capacidade de oferecer uma interpretação responsável do sentido que emana dos clássicos, de captar a sua Presença (Steiner, 2005).

George Steiner cita em uma passagem o depoimento de um aluno de Alain, mestre incontestável da tradição de ensino que fez da França, entre o fim do século XIX e início do XX, uma *republique des instituteurs*. O aluno diz: “não estávamos presenciando uma exposição das ideias de Platão e de Descartes, estávamos na presença deles” (*apud* Steiner, 2005, p. 133). Para Steiner, o verdadeiro mestre enxerga no discípulo um potencial de futuro que está acima do seu e, assim, auxilia o discípulo a chegar aonde o mestre está impedido de ir.

O próprio Steiner define como obra clássica o livro *Professores, para quê?* (2003) de George Gusdorf. Segundo Steiner, Gusdorf escreve de modo mais geral sobre a educação e de modo mais particular sobre o ensino, recuperando o passado e analisando o seu presente, permitindo-nos perceber melhor o nosso presente e ponderar o futuro. Steiner completa com algumas afirmações sobre o Professor, digno desse nome, apontando que “pertence a uma ordem superior” (2003, p. 68), é um “mestre de humanidade” (2003, p. 56), visto que “uma humanidade privada de mestres, no seio da qual a função docente já não se exercesse, em breve se

desagregaram na incoerência espiritual e material” (2003, p. 272). Os autores Gusdorf e Steiner fomentam a reflexão sobre a necessidade e a importância dos mestres. Em tempos de dissolução da autoridade, esses livros nos auxiliam a admirar o mestre e olhar para o ofício de Professor como maestria.

3.1.3 Docência como profissão

Na perspectiva do trabalho docente como uma profissão, o autor Jacques Derrida, no seu livro *A Universidade sem condição* (2003), argumenta sobre a questão da profissão que tem na sua origem a ideia de professar, este compromisso sem papel, esse mero compromisso na palavra dada ao outro. A profissão pressupõe uma espécie de confiança, um juramento na competência, na responsabilidade, no exercício desse saber. Profissão é saber e um compromisso incondicional que a profissão implica, que dita, ou deve ditar o exercício de qualquer profissão. Nesse sentido, entende o trabalho docente como profissão no momento que o professor se compromete, professa, declara sua profissão de fé no saber e na verdade.

De acordo com Jacques Derrida (2003), a profissão implica no comprometimento de uma responsabilidade livremente declarada, ou seja, professada, um compromisso a manter, a declaração de responsabilidade. Cabem, então, aqui, todas as profissões: as mais antigas e as mais recentes. Todas as profissões assistem obrigatoriamente à dualidade do profissional ser um ser humano indissociável do profissional. A ideia base na profissão é a ideia de crença, de professar, é a ideia de fé, fé na responsabilidade ética. A fé aqui é o sinônimo da confiança no outro, confiança que todos nós devemos ter. É crer no outro sob palavra; não é uma fé dogmática, mas a fé no outro, a condição da relação social, sendo que esta é também a condição da própria humanidade.

O Professor como profissão, nos pensamentos de Derrida (2003), não precisa ser um *expert* competente, porém prometer sê-lo, comprometer-se com isso dando a sua palavra, “fazer profissão de fé”, declarar em alta voz o que se é, o que se quer ser. A palavra “professor” tem sua origem no latim *profiteri*, formado por *pro* (diante de todos) e *fateri* (confessar). Podemos entender, então, que essa palavra retoma a ideia de ensinar a fé, professar a fé diante das pessoas. Esse foi o primeiro uso da palavra, ensinar a fé de forma pública. Com o tempo, “professor” deixou de estar ligado apenas ao ensino da fé e passou a estar ligado ao ato de ensinar independentemente do

conteúdo. Com base nisso, podemos ver que a palavra “maestro” se refere à expertise de alguém, enquanto a palavra “professor” refere-se ao ato de ensinar, de forma que ambas as características estão intimamente ligadas ao que entendemos por “Professor”.

Quanto à docência no olhar da profissão, podemos encontrar também nos estudos do autor António Nóvoa, no artigo “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente” (2017). O professor e escritor Nóvoa (2017) apresenta a necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional, ou seja, a formação para o exercício de uma profissão, como nos exemplos da profissão de engenharia, de arquitetura, de medicina e outras. O autor descreve sua preocupação com o trabalho docente e afirma que está acontecendo uma desprofissionalização, provocado por: processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle; níveis salariais baixos; difíceis condições nas escolas. Denuncia, ainda, que, na atualidade, a remuneração aos professores está baseada no o discurso da eficiência e da prestação de contas, desvalorizando, assim, outras dimensões da profissionalidade.

Com as contribuições de Nóvoa (2017), podemos visualizar o trabalho docente como profissão. Nóvoa valoriza a profissão docente nos seus estudos, considerando a formação de professores como um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. O autor argumenta: “Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois, a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional” (Nóvoa, 2019, p. 207). É necessário, portanto, construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista pedagógico, técnico ou científico.

A formação de professores depende da profissão docente; o discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas que colaboram na desprofissionalização do professorado. Elas têm em comum a crítica às instituições universitárias de formação de professores, acusadas de irrelevância, de serem portadoras de uma visão técnica, aplicada, “prática”, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas. Produzem modelos rápidos de formação de professores, através de seminários intensivos de poucas semanas. O desprestígio da profissão acontece também quando atribuem funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma determinada matéria, como se isso fosse

o bastante. Nóvoa (2017) propõe pensar a formação de professores em programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente.

O trabalho docente como profissão está bem definido nos estudos de Nóvoa (2017), com a necessidade de impor a própria identidade da profissão tendo como fundamento uma formação profissional contínua e de qualidade. Nos pensamentos de Derrida (2003), o Professor como profissão precisa se comprometer, entregar-se, declarar sua profissão de fé, no saber e na verdade. O conceito “profissão” tem sido utilizado pelos autores Derrida e Nóvoa com uma conotação positiva.

Contudo, Jorge Larrosa (2018) chama a atenção para a palavra “profissão”, que na atualidade está contaminada pela ideologia do profissionalismo e da profissionalização. A sociedade contemporânea tem como pressuposto a produtividade, tempos de mercantilização, de desempenho profissional atrelado a resultados, a competências, às capacidades, a saberes técnicos. O autor comenta: “o capitalismo cognitivo capitaliza, isto é, explora e converte em valor, é a aprendizagem, a criatividade, a invenção, a inovação, a colaboração” (Larrosa, 2018, p. 244). Sobre a aprendizagem que movimenta a fábrica cognitiva, o filósofo Vilém Flusser diz: “a fábrica do futuro haverá de ser o lugar onde o *homo faber* se converterá em *homo sapiens sapiens*, porque terá se dado conta de que fabricar significa o mesmo que aprender” (2002, p. 57-58). Com relação às teorias do capital humano e da conversão do indivíduo em empresa, Foucault menciona: “a própria vida do indivíduo faz dele algo assim como uma espécie de empresa permanente e múltipla” (2012, p. 239). Segundo Foucault, a vida como um capital indissociável de seu possuidor, como toda mercadoria, está sujeita à desvalorização, com isso, da renovação e inovação permanente.

No livro *P de professor* (2018), Jorge Larrosa e Karen C. Rechia organizaram, em formato de dicionário, com termos e conceitos que separaram em grupo, um deles é formado pelas “não-palavras”, que são termos que o docente deveria evitar quando se trata do seu ofício – essas não-palavras aparecem no livro com um risco no meio. A palavra “profissionalismo” aparece nesse grupo de não-palavras. Os autores explicam que a palavra “profissão” está contaminada pela ideologia do profissionalismo (Larrosa; Rechia, 2018). Essa ideologia, segundo os autores, nos nossos dias, tem o sentido da empregabilidade e da auto-empregabilidade, ou seja, do empreendedorismo. Sendo assim, há a necessidade de empregos flexíveis que

sejam inovadores e inventivos, para os quais é preciso “aprender a aprender”¹⁵, converter-se em um competidor eficaz, como reféns permanentes de uma formação profissional que nunca acaba.

Em relação a esse profissionalismo, os autores Jan Masschelein e Maarten Simons, na obra *Em defesa da escola: uma questão pública* (2015), colocam em evidência o que se tem tentado fazer com os professores, tentativas de domá-los (2015, p. 136). A estratégia é “profissionalizar”, transformar o processo em uma relação de obediência, de um escravo liberto em escravo real, ou seja, o funcionário público-escravo do Estado, numa relação contratual – um serviço profissional ou um flexível empregado autônomo. Os autores pontuam que os professores se transformaram em prestadores de serviço, funcionários civis, empregados, trabalhadores flexíveis, empresários, sendo assim, “profissionais” (Masschelein; Simons, 2015, p. 136).

Nesse sentido, segundo Masschelein e Simons (2015), como apontado anteriormente, está acontecendo uma “profissionalização” organizada do professor como estratégia para domá-lo. Com isso, os autores evocam três variantes. A primeira substitui a sabedoria da experiência do Professor por “especialização”. No discurso de profissionalização, a especialização é baseada em conhecimento validado e confiável, agindo metodologicamente com base em evidências. A profissionalização é entendida como caminho para o progresso através da aplicação de ciência e tecnologia, tornando antiquado para o professor qualquer referência ao amor pela matéria, assunto ou causa (Masschelein; Simons, 2015, p. 138).

Na segunda tática de profissionalização, a experiência do professor é traduzida para “competência”, isto é, em conhecimentos, habilidades e atitudes. O professor profissional é o professor competente e cujas competências são empregáveis no ambiente de trabalho real. Contudo, a obtenção de competências não garante um

¹⁵ A expressão “aprender a aprender” é apresentada como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: “trata-se aqui de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. [...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e a modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos (Fonseca, 1998, p. 307).

trabalho bem feito e nem uma relação amorosa com ele (Masschelein; Simons, 2015, p. 141).

A terceira tática está relacionada com as duas anteriores, em que o professor ou profissional é alguém que está a serviço, guiado pela demanda. A expressão “cultura de qualidade” denomina a submissão voluntária ao olho da “qualidade”. O professor, como prestador de serviço, submete-se a um tribunal de qualidade e obedece às leis da qualidade de serviço.

Olhar a docência com o olhar do profissionalismo implica que o professor precisa assumir uma atitude focada exclusivamente em resultados, crescimento e lucro, e continuamente justificar suas ações. Coisas habituais exigidas de profissionais – produtividade, “competências”, “aprendizagem significativa” e “aprender a aprender” – encontram-se no grupo das não-palavras (Larrosa; Rechia, 2018), pertencentes à ideologia do profissionalismo. Dessa forma, o professor deixa, conseqüentemente, de ser um professor; a escola se torna um negócio, o ensino se torna um trabalho.

As três formas de olhar para a docência que abordamos nesta dissertação – como ofício, mestria e profissão – não são excludentes entre si, mas nos ajudam a compreender os sentidos diversos e, por vezes, tensionados que constituem o trabalho do Professor na contemporaneidade.

Contudo, ao defendermos a docência como ofício, é imprescindível olharmos para os princípios constitutivos do ofício de Professor. Não conseguimos mencioná-lo sem destacarmos os elementos estruturantes desse ofício, aqueles que o constituem: o lugar, os artefatos, os gestos, o estudo.

4 PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS DO OFÍCIO DE PROFESSOR

Continuamos, neste capítulo, pensando em que sentido o conceito de “Professor” tem relação com o ofício. Apresentamos o que faz o Professor, que assemelha-se a um trabalho artesanal, um dever da ação cumprida, encarna um papel que é uma forma de vida, características que dão forma ao ofício. Entendemos que ser professor é ter engajamento, ressaltando suas habilidades, o caráter marcante desse trabalho, a precisão dos gestos, a atenção à matéria, o uso das ferramentas adequadas, com alto nível de intimidade, o compromisso com os materiais que utiliza. No entanto, essas características também estão presentes no ofício do padeiro, do marceneiro, do cozinheiro. A questão é: o que é próprio do Professor que não é do marceneiro, do padeiro? Portanto, o que faz o ofício de Professor ser de Professor e não de outra coisa? Qual o trabalho específico do Professor? Para pensar a especificidade do ofício de Professor, precisamos pensar na escola, o lugar em que exerce o ofício.

Para pensarmos o próprio conceito do ofício de Professor, é preciso olharmos, e olharmos atentamente, as especificidades, aqui denominadas princípios, que constituem o ofício docente. Esses princípios, em especial, são: o lugar do ofício docente; os artefatos do ofício; os gestos no ofício de Professor; o estudo como princípio essencial do ofício.

Esses princípios constituem o ser Professor, o seu ofício; são partes essenciais para formar um todo. Imaginemos o Professor sem a escola, sem seus artefatos escolares, sem seus gestos, sem uma vida estudiosa. Vivemos um período assim, na pandemia de covid-19¹⁶, quando o Professor não conseguiu exercer seu ofício. Naquele momento, o Professor precisou substituir o seu lugar do ofício – escola/universidade por sua residência; suas tecnologias escolares por tecnologias digitais – computador; seus gestos quase não podiam ser percebidos, entendidos,

¹⁶ No Brasil, a pandemia de covid-19 teve início em 26 de fevereiro de 2020 com a confirmação do primeiro caso na cidade de São Paulo. Menos de um mês depois, o Ministério da Saúde declarou o estado de transmissão comunitária em todo o território nacional e, desde então, foram confirmados mais de 37 milhões de casos e mais de 700 mil mortes. A pandemia evoluiu em “ondas” ou fases mais ou menos evidenciadas a partir de variantes do vírus infeccioso que causaram escalada de casos. Nesse sentido, o pico da primeira onda se deu entre abril e maio de 2020, a partir da cepa original do vírus.

vivenciados, porque a filmagem não consegue reproduzir com exatidão esse momento único.

Relembrar o que vivemos no período pandêmico significa pensar no ofício de Professor com seus princípios, com aquilo que o constitui. Naquele período, não foi possível ter acesso aos princípios do ofício. Diante dessa situação, as pessoas começaram a ter um olhar valorativo e de necessidade em relação aos princípios que constituem esse ofício: o lugar, os artefatos, os gestos. Todo ofício precisa de um lugar, precisa da sua oficina; o verdadeiro ofício de Professor precisa da escola/universidade.

Pensar no Professor é pensar na escola, na materialidade da escola (lugar separado, reunido por sujeitos, linguagens, estudo, procedimentos e materialidades, da educação infantil à universidade). A materialidade da escola está ligada diretamente à materialidade do ofício de Professor. A sala de aula do Professor só se realiza de fato, só se materializa na escola. Nenhuma sala virtual, por mais bem equipada que seja, não se compara à sala de aula da escola/universidade. Neste capítulo, propomos aprofundar em quatro princípios fundamentais que compõem o ofício de Professor: o lugar do ofício – escola/universidade; os artefatos do ofício – ferramentas e tecnologia escolar; os gestos do ofício; o estudo como princípio essencial do ofício.

4.1 LUGAR DO OFÍCIO DE PROFESSOR – ESCOLA/UNIVERSIDADE

A escola é para o Professor aquilo que a oficina é para o marceneiro; é o lugar onde ele exerce seu ofício, mostra suas habilidades, usa suas ferramentas, demonstra seus gestos. Diferentemente da oficina do marceneiro, da padaria do padeiro, do ateliê do artista, a escola é o lugar em que se tornam visível as especificidades, os princípios do ofício de Professor.

Esta instituição milenar que é a escola, segundo Masschelein e Simons (2015), surge como a materialização e espacialização concreta do tempo que separa e retira os alunos para fora da ordem social e econômica, para dentro de um tempo igualitário. A escola proporciona o formato escolar, isto é, a composição particular de tempo, espaço, e matéria. O formato escolar faz o duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e, portanto, transformar alguém em estudante), o que é ao

mesmo tempo uma exposição a algo de fora e um ato de apresentação e exposição do mundo.

Para Larrosa (2017), a escola com sua forma pedagógica, desde a sua origem até os dias de hoje, esteve sujeita a todos os tipos de táticas e estratégias, mais ou menos efetivas, para a neutralizar, recuperar, instrumentalizar ou domesticar, significando que o que é chamado de escola muitas vezes não é escolar em absoluto. Com os desenvolvimentos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), cresce a afirmação de que a escola em breve desaparecerá. Surgem críticas intensas e profundas contra a escola como sendo algo como uma prisão, como um maquinário subjogador, opressivo, colonizador, bancário, ou como uma tecnologia antiquada de poder. Contudo, a escola, enquanto instituição ou organização, é escolar, como uma prática e um arranjo pedagógico para tornar as coisas públicas e para reunir pessoas e o mundo, como surgiram na Grécia Antiga, a *skholé*¹⁷ grega.

Os autores Masschelein e Simons, no livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2015), apresentam a escola como *skholé* grega, que significa tempo livre, descanso, estudo, lugar de ensino, uma herança que deu forma concreta a esse tipo de tempo, que não é dedicado a produção, investimentos, funcionalidade ou relaxamento. Nesse tempo escolar, que não é produtivo, ficam suspensos os requisitos, as tarefas, as funções que governam espaços específicos, lugares como família, local de trabalho, clube. Essa suspensão torna algo inoperante, liberando-o, retirando-o de sua função, o peso da ordem social, criando tempo livre. Os autores comentam que é através dessa suspensão que as crianças se tornam alunos, tendo os adultos como professores, e os conhecimentos e habilidades como matéria na escola (Masschelein; Simons, 2015, p. 36). A escola também é o lugar em que se educa a atenção, em que se produz ou se promove um tipo de trabalho e de olhar para o mundo que não está disponível em outros espaços, e que é, antes de tudo, um espaço de iguais.

¹⁷ *Skholé*, traduzido para “escola”, é uma palavra grega que significa literalmente “tempo livre”. Portanto, é um equívoco pensar uma *skholé* que adote o tempo produtivo. Assim, os autores Jacques Rancière, Jorge Larrosa, Masschelein e Simons caracterizam em seus textos o tempo escolar como uma temporalidade particular marcada por repetições e recomeços, e defendem que esse tempo não seja contaminado pela lógica do mercado. Reivindicam, portanto, que o tempo da escola permaneça distante da lógica produtiva. Acreditam, no entanto, que colocar a escola na condição de *skholé* nos dá o horizonte para pensar de modo diferente e resistir às investidas externas, que não têm a ver com educação, sobre a escola.

Primeiramente, precisamos entender que a escola e a universidade são lugares que fornecem “tempo livre” para reunir os jovens em torno de um “objeto” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para a nova geração (Masschelein; Simons, 2015). Dessa forma, é na escola que acontece a suspensão da funcionalidade do objeto do mundo; seu uso canônico se suspende, permitindo que o objeto apareça como matéria de estudo. Essa maneira de aparecer do objeto é que o torna escolar; o papel do Professor nessa relação com o objeto é de apresentar os objetos do mundo, escolarmente, de forma suspendida. Essa apresentação permite que o mundo se abra, tornando-se um objeto real, como o mundo aparece na escola.

Para Arendt (1996), na escola não se ensina para viver, emocionar, aprender em geral, ou, como se diz, para aprender a aprender. A escola está aí para o mundo, para que as crianças e os jovens se interessem pelo mundo, para que prestem atenção nele, para que cuidem dele e o renovem, para impedir que o mundo se desfaça. A salvação é possível pela entrega aos novos para seu cuidado e renovação. A autora explica:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 1996, p. 208).

As noções de transmissão, renovação, de salvação do mundo e de impedir que se desfaça, segundo Larrosa (2021), aparecem em uma espécie de fenomenologia material da escola feita de pequenos gestos pedagógicos. Esses gestos escolares mínimos, ordinários e muitas vezes invisíveis, devido ao seu caráter cotidiano, são aquilo que dá dignidade e grandeza aos gestos ordinários dos Professores (2021, p. 83).

Jan Masschelein (2021) destaca o papel essencial da tecnologia¹⁸ e do *ethos*¹⁹ do Professor nesse trabalho de fazer a escola: a voz e a via do Professor. Dessa forma, apresenta o Professor a partir de um ponto de vista pedagógico, afirmando que

¹⁸ Tecnologias, entendidas pelos artefatos utilizados pelo Professor, em particular em relação ao seu falar, sua voz.

¹⁹ *Ethos* é um conceito utilizado por Jan Masschelein de Michel Foucault que se refere à maneira de se relacionar consigo mesmo, com o mundo e com os outros.

“é importante propor outro modo de entender a pedagogia para poder ativar outra imaginação acerca do professor e do seu ofício” (Masschelein, 2021, p. 26). O autor relaciona o conceito de pedagogia com o primeiro pedagogo²⁰, que é formado das palavras gregas *paidós* (criança) e *agogos*, que significa conduzir (*con-ducere*) ou colocar em movimento. De acordo com Masschelein, o pedagogo faz a criança sair de casa, dá apoio para ela entrar na escola, vigia, olha, para garantir que a escola permaneça escola e que o amor do Professor pela criança permaneça justo, isto é, um amor pedagógico (2021, p. 28).

Sendo assim, o pedagogo cuida da escola, do aluno, preocupa-se com o aprender no ambiente escolar. Por essa razão, ele está ligado a uma viagem para fora; é a via do professor que compartilha a via da criança. Segundo Michel Serres (1991), essa viagem consiste em deixar o lugar de nascimento, conforme comenta: “a viagem das crianças é o sentido nu da palavra grega pedagogia – aprender lança a errância” (1991, p. 28). Serres (1991) aponta, ainda, que durante essas viagens muitas coisas mudam; o escravo se transforma de algum modo em Professor, e a via transforma-se em escola, como a imigração se transforma em educação. Segundo Masschelein (2021), o pedagogo conduz a criança para a escola e nela há a possibilidade de encontrar o seu próprio destino; é o lugar em que o mundo se abre e se oferece de um modo particular, ao ser colocado sobre a mesa, ao alcance das mãos.

Na escola, uma das operações importantes é tornar algo público ao colocá-lo sobre a mesa, ao alcance das mãos, transformando em “matéria escolar”. Cabe ao pedagogo, que é o Professor, a operação central de tornar o aluno atento ou formar a atenção, que repousa sobre um duplo amor, um amor pelo mundo e um amor pelas gerações, e sobre práticas disciplinares para tornar a atenção possível. Expõe os estudantes ao mundo e lhes dá “autoridade” ou “presença”, algo que muda, tornando-os vinculados, entendendo que pertencem a esse mundo e, assim, sentindo-se obrigados em relação a ele. A escola, esse espaço, é também o tempo que dá ao mundo o poder de nos falar, de nos fazer pensar. Para Masschelein (2021), essa operação, de dar o poder de nos falar, de nos sentirmos envolvidos e pertencentes ao

²⁰ A figura do pedagogo surgiu na Grécia Antiga, onde a palavra *paidagogos* era formada por *paidós* (criança) e *agogos* (condutor). Os primeiros pedagogos eram escravos de famílias ricas que acompanhavam as crianças até a escola.

mundo, realiza-se no falar-pedagógico, na voz do Professor que desempenha um papel fundamental.

Dessa forma, é o Professor, no exercício de seu ofício, que atrai os alunos para o *tempo presente*, isto é, para o aqui-e-agora (Pennac, 2010). O autor Daniel Pennac, em seu livro *School Blues* de 2010, escreve sobre a capacidade da escola e do Professor para “libertar” os alunos, permitir que eles se separem do passado e do futuro, reflitam sobre si mesmos, separados do contexto referente a aspectos como antecedentes, inteligência, talentos etc. (2010). A escola é o tempo e espaço em que os alunos podem deixar os tipos de regras e expectativas econômicas, sociológicas e culturais. A escola é o lugar onde algo – um motor, como exemplo – torna-se separado do seu uso, da sua função, de seu significado, para se transformar em matéria de estudo.

Contudo, para que o mundo apareça, as coisas, os objetos têm que falar. E quem faz as coisas falarem é o Professor. O ofício do Professor tem a ver com o fazer falar o mundo. Como mencionado anteriormente, a própria palavra “professor” tem seu significado de “professar”, com sua origem no latim *profiteri*, formada por “*pro*” (diante de todos) e *fateri* (confessar). A palavra retoma a ideia de ensinar a fé, professar a fé diante das pessoas. Esse foi o primeiro uso da palavra, ensinar a fé de forma pública. Com o tempo, “professor” deixou de estar ligado apenas ao ensino da fé e passou a estar ligado ao ato de ensinar independentemente do conteúdo. Com base nisso, a palavra “professor” refere-se ao ato de ensinar, de professar, de proferir, fazer falar o mundo, abrindo-o, selecionando coisas do mundo que valem a pena.

Desse modo, abrir o mundo não é apenas transmiti-lo, mas apresentar formas possíveis de compreendê-lo, formas que sejam livres, compartilháveis e dignas de estudo. Tornar o mundo escolar implica cuidar de como ele será apresentado, o que exige do Professor sensibilidade, julgamento e responsabilidade. Contudo, essa apresentação só é possível no espaço escolar, no tempo livre que ele proporciona. A forma escolar é inconcebível sem esse lugar – a escola/universidade – que constitui o primeiro e indispensável princípio do ofício de Professor.

4.2 OS ARTEFATOS DO OFÍCIO – TECNOLOGIA ESCOLAR E FERRAMENTAS

Anteriormente, vimos que o ofício precisa de um lugar para ser exercido, para mostrar suas habilidades. A escola/universidade é o lugar em que o Professor exerce seu ofício. Assim como o artesão em seu ateliê precisa dos artefatos, da matéria-prima, das ferramentas e das técnicas, o Professor na escola precisa também dos artefatos, das suas ferramentas e das tecnologias escolares. Estamos utilizando a palavra “artefatos” para nos referirmos à arte de fazer, com artesanato, com artes, com o artífice, ou seja, os modos de fazer, as artimanhas, as coisas que o Professor faz, que utiliza para exercer seu ofício.

A escola é a oficina do Professor, o lugar separado para que o mundo seja compartilhado, torne-se público, torne-se matéria de estudo. Para apresentar o mundo, colocá-lo sobre a mesa, compartilhá-lo com os estudantes, o Professor dispõe da técnica. No entanto, o entendimento de técnica aqui utilizado é o mesmo apresentado por Martin Heidegger em 1953, em uma palestra que interrogava acerca da natureza da técnica. Segundo o autor, a técnica não é em si mesma algo meramente instrumental, e sim uma maneira de desvendar mundos possíveis. O artesão, por meio de sua obra, dá forma ao mundo; sendo assim, a técnica não é um meio para satisfazer as necessidades, mas para dar forma e trazer à tona um mundo potencial. O autor Richard Sennett (2013, p. 32) lembra que, na Grécia arcaica, os artesãos eram chamados de *demioergos*, uma combinação de *demios* (público) e *ergon* (produção). Entre eles estavam os carpinteiros, azeiteiros, músicos e médicos, que criaram, por meio de sua arte, um mundo comum. Sennett (2013) define bem o artesão, ou artífice, que nesta escrita comparamos ao ofício de Professor.

Observar o Professor em seu ofício é um ato comparável ao do artesão com suas habilidades, destrezas e conhecimentos. De acordo com Maximiliano López (2023), um ofício implica a aquisição de um repertório de conhecimento dos materiais relacionados a ele. Um bom artesão procura entender a íntima relação entre matéria e forma para intervir nessa relação. Segundo López (2023), uma relação atenta com as formas, os materiais e as ferramentas acaba oferecendo razões para a ação. Dá como exemplo o cirurgião, que sabe por que precisa esterilizar as ferramentas antes de qualquer procedimento cirúrgico, assim como o músico, que sabe por que não deve deixar seu instrumento ao sol.

O mundo nos oferece razões, mas é preciso saber escutar. Sendo assim, uma obra precisa de tempo, atenção e respeito pelos materiais utilizados, isto é, precisa de certo tipo de amor, um amor capaz de se sustentar no tempo, um amor que se

confunde com a própria atividade (López, 2023, p. 151). O Professor em seu ofício, comparado ao artesão, proporciona o tempo, a atenção, o respeito e um amor que se confunde com a própria atividade. Trata-se de um amor pela matéria, amor pelo mundo, pelos alunos e que se expressa de maneira comum, em pequenos gestos regulares, nos modos de falar e escutar.

Para López (2023), atualmente as máquinas estão substituindo a nossa capacidade de intervir habilmente no mundo. Não se faz mais necessário aprender a fazer algo com destreza porque, para cada atividade, existe uma máquina, mais rápida, mais em conta, que a faz com um alto padrão de qualidade. O autor explica: “fica claro que renunciar ao cultivo de uma destreza diminui nossa possibilidade de produzir uma forma de vida plenamente humana” (López, 2023, p. 147-148). Completa apontando que “saber fazer algo significa tomar o mundo nas próprias mãos e torna-se capaz, assim, de compartilhá-lo” (2023, p. 148). As máquinas estão substituindo nossa capacidade de intervir no mundo, a exemplo de situações como em uma festa, quando substituímos as pessoas capazes de tocar os instrumentos por músicas gravadas. Quando vivenciamos o período da pandemia de covid-19, houve a substituição das aulas presenciais na escola/Universidade pelas aulas virtuais (*online*), algo que ainda acontece em algumas instituições.

Contudo, a tecnologia está presente na escola, com uma dimensão tecnológica inconfundível que inclui uma materialidade concreta, entendida não como pertencente ao domínio da fabricação, da lógica instrumental, mas para dar forma à escola, ou seja, estimular o interesse por cuidadosamente criar e apresentar o mundo. A escola precisa da tecnologia, a denominada “tecnologia escolar”, com elementos como o edifício, a sala de aula, o quadro, as mesas, as carteiras etc., e também aquilo que entendemos por ferramentas, como caderno, caneta, livros, giz, lápis etc., além dos métodos de trabalho: exames, conjunto de problemas ensaios etc., que têm por objetivo focar a atenção do estudante sobre sua tarefa ou coisa específica. Masschelein e Simons (2015) argumentam que essas tecnologias escolares tornam possível que algo do mundo esteja presente. Sentar-se na cadeira não é apenas um estado físico, mas acalma e focaliza a atenção; o quadro não é uma superfície para ser escrita, mas mantém o Professor com os pés no chão e cultiva a atenção. Os métodos de ensino, segundo os autores, são também tecnologias escolares, mais particularmente, métodos que tanto geram interesse quanto abrem o mundo ou o apresentam. Os autores apontam, entre esses métodos, o ditado, o exercício, o

exame, o ensaio, conjunto de problemas. As tecnologias escolares têm o potencial de induzir a atenção, o interesse e de apresentar ou abrir o mundo. Eles comentam:

As tecnologias da educação escolar são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo: isto é, focam a atenção em alguma coisa. É apenas dessa maneira que a escola é capaz de gerar interesse e, assim, tornar possível a “formação”. Uma tecnologia da educação escolar é ajustada para tornar possível o tempo livre. Mais especificamente, é uma técnica que permite o próprio “ser capaz” ou que faz a experiência do “posso fazer isso/sou capaz” ser possível (Masschelein; Simons, 2015, p. 65).

Identificamos os artefatos do ofício do Professor como a materialidade concreta da escola, as tecnologias escolares (o edifício, a sala de aula, o quadro, mesas, carteiras etc.), as ferramentas (caderno, caneta, lápis, giz, livro etc.) e os métodos de trabalho (ensaios, exames, conjunto de problemas etc.), todos tendo como objetivo uma disciplina para focar a atenção do aluno sobre sua tarefa. Uma tecnologia escolar eficaz alcança esse foco. Não poderíamos deixar de citar, ainda, a arte do Professor, seus modos de fazer, suas artimanhas, seus engenhos (alguém que engenha para fazer as coisas que tem de fazer). Nesse sentido, Masschelein e Simons relatam: “a técnica habilidosa inventada pelo homem para ser aplicada ao homem, a fim de permitir que o homem exerça influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua própria forma” (2015, p.65-66). A aplicação correta da técnica não quer dizer que o aluno se entregará ao estudo e à prática; as tecnologias escolares precisam ser sempre melhoradas por tentativa e erro, pois são de natureza experimental.

Masschelein e Simons (2015) denunciam o que denominam “tecnologização”, uma tática de domar em que os critérios para uma boa técnica escolar e para um bom professor e uma boa escola passam a ser situados na própria técnica. A tática de domar da tecnologização refere-se à busca por critérios e garantias técnicas em que o objetivo torna-se a otimização do desempenho técnico. Essa forma de domar aparece em diversas versões; uma delas é na eficiência e eficácia, em encontrar os recursos adequados para cumprir a meta estabelecida. A domaçaõ acontece quando fazemos do objetivo fixado o critério para determinar os recursos apropriados e o uso adequado desses recursos. A escola e os professores são induzidos a aceitar um sistema de medição constante de desempenho, com o nascimento da escola capitalista e do professor capitalista focados na maximização dos ganhos de aprendizagem.

Diante disso, Masschelein e Simons (2015) utilizam o termo “tecnologia escolar”. A principal e fundamental tecnologia escolar, presente nos artefatos do ofício de Professor, é a sala de aula, esse espaço público que permite separar tempo, espaço e atenção. Ao entrar na sala de aula, o aluno se torna realmente um aluno e o professor se torna realmente um Professor. Larrosa (2018, p. 60) comenta que a sala de aula é uma cápsula atencional, muito interessante, distinta de qualquer outra (sala de teatro, sala de cinema, sala de um museu, um auditório, uma sala de conferências). Na aula tem que existir a atenção; tudo tem que estar disposto para que a atenção seja possível. O Professor, em seu ofício, apropria-se de certo saber e certo saber-fazer; é alguém que faz a escola.

Com isso, a voz do Professor direciona-se para fazer a escola, ou seja, falar o mundo, fazer uma realidade aumentada (não no sentido de procedimento virtual), mas no sentido de Hannah Arendt (1996). Segundo a autora, é preciso fazer a escola um lugar com espaço e tempo separados para tornar possível a transmissão, a comunização e a renovação do mundo. De acordo com Arendt (1996), há um duplo amor: o amor pelo mundo e o amor pela infância, ou seja, proteger as crianças do mundo e o mundo das crianças. Para que seja possível, a transmissão, comunicação e renovação do mundo, o Professor precisa subtrair algumas coisas de uso, da função e da utilidade; manter uma distância e estabelecer uma relação desinteressada. A escola e especificamente o Professor na sala de aula chamam atenção sobre o mundo para demonstrá-lo.

Na sala de aula, encontramos uma *skholé*, essa palavra grega que significa separação do mundo – por extensão, “ócio”, mas não qualquer tipo de ócio – e “tempo livre”, mas o tempo no qual o jovem mostra o seu melhor, sua disposição, manifestando o tipo de ser humano que aspira ser e coloca estudar ao lado de alguém. A sala de aula é muito mais antiga do que o sistema educativo. Não é um lugar de produção, não é uma fábrica, mas poderia ser uma parte desativada da fábrica. Na sala de aula o passado não pesa, o futuro não está antecipado, e o único tempo que conta é o presente, ou seja, o momento em que algo se apresenta, se faz presente ou se traz à presença (Larrosa, 2021, p. 161).

Jorge Larrosa cita uma frase dita pela filósofa e escritora espanhola María Zambrano: “A sala de aula é um lugar da voz onde se vai aprender de ouvido” (*apud* Larrosa, 2018b). A sala de aula, para a escritora, é como o lugar da voz, que tem a ver com a presença, que é construída na diferença entre oralidade e escrita, entre o

que é dado pela voz e o que é dado pela letra. O autor Daniel Pennac escreve, em seu livro, *O diário de escola* (2015), que a presença do professor que habita plenamente a sala de aula é perceptível; os alunos sentem-no desde o primeiro minuto do ano. Ele é notado pelo seu modo de olhar, de cumprimentar os alunos, de se sentar e tomar posse da mesa.

María Zambrano também escreve sobre essa presença:

A mediação do professor já se mostra no simples estar na sala de aula: tem que subir à cátedra para olhar dela, para baixo e ver as testas de seus alunos todos levantados em direção a ele, para receber seus olhares de seus rostos que são uma interrogação, uma pausa que acusa o silêncio dos seus palavras, esperando e exigindo que a palavra do mestre soar, “agora, porque nós lhe damos nossa presença – e para um jovem sua presença vale tudo – dê-nos a sua palavra”. E ainda, “sua palavra com sua presença, a palavra de sua presença ou sua presença feita palavra para ver se corresponde ao nosso silêncio” – e o silêncio é algo absoluto – e que seu gesto corresponda igualmente a nossa quietude – a quietude esforçada como a de um pássaro que pára na borda de uma janela (Zambrano, 2007, p. 1-2).

Na citação, a autora refere-se ao momento em que, antes de começar a falar, antes da primeira palavra ser dita, há um silêncio na sala de aula. Descreve um cruzamento de olhares que é como a prova ou confirmação da presença, o que está disposto a falar e aquele que está disposto a ouvir, perguntar se há alguém lá, se o outro está presente. A cena que narra Zambrano é aquela em que o professor ocupa seu lugar, na cátedra, antes de pronunciar a palavra, em que percebe o silêncio e a quietude dos alunos. Esse é o momento em que o mestre comparece, oferece sua presença antes mesmo de pronunciar a palavra.

A relevância da voz que o Professor exerce em sala de aula é algo que não se torna possível ser substituído por máquinas de ensinar. A sua voz é uma chave que permite a todos que se comprometam com a cultura. Ao voltarmos a lembrar esse modo de pensar, de olhar e de falar, produzem-se imagens e sons em nossos pensamentos, os quais nos atraem para o campo da cultura escolar. Masschelein comenta:

[...] a voz do professor não é simplesmente a articulação de um saber ou a comunicação de um significado. [...] Nesse momento, os alunos não somente ouvem algo (no sentido de aprender um significado), mas se trata também de uma questão de escuta, no sentido de receber, de prestar atenção, de levar em consideração sendo também uma questão de compartilhamento, de fazer parte de uma comunidade que acaba de se anunciar em torno de algo que nos fala (Masschelein, 2021, p. 41-42).

De acordo com Masschelein, o Professor faz ver e ouvir algo, faz que exista; ele faz descer o mundo e se torna ausente. Entendendo que precisa exercitar e mudar o uso da voz, dentro de certos limites, a sua força de aumentar, a sua autoridade escolar não pode ser aprendida por algum método. A sua operação depende da medida da atenção e da presença (ou da escuta) às coisas atuais ou passadas. O tom da voz, que está em relação com a vibração ou o tremor que ela comunica. É uma questão de exercício, mas também de experiência, isto é, de rastros que o mundo inscreveu no corpo/mente (Masschelein, 2021, p. 43). Portanto, é a voz que “dá aula” e, assim, expõe o mundo e o oferece a compartilhar (2021, p. 44).

A sala de aula é um espaço separado, distinto, com suas próprias regras e seus próprios rituais; um espaço exigente. Contudo, é também um espaço generoso, que, por sua estrutura, coloca o Professor mais cuidadoso, mais atencioso; que representa o corpo e a mente do Professor. E os artefatos que ele utiliza são para ver, ou ouvir, ou para ler, ou para escrever, ou para pensar.

Portanto, os artefatos do ofício docente – ferramentas, materiais, métodos e espaços – não são meros instrumentos. São condições de possibilidade para que o Professor exerça sua função de apresentar o mundo, fazer falar o mundo, torná-lo compartilhável. Assim, o ofício de Professor manifesta-se também em sua relação sensível e ética com os artefatos que sustentam a prática escolar.

A materialidade e gestualidade do ofício de Professor o torna singular, como acontece com o artesão que realiza seu ofício de uma maneira única e pessoal, com as ferramentas que usa de modo especial, com suas próprias mãos e maneiras, para fazer presente a escola, ou seja, falar o mundo, apresentar o mundo. Faz-se interessante observarmos a maneira singular como cada Professor, em uma atividade, assume uma relação com o mundo através do ofício. Diante disso, percebemos a importância de ressaltar os gestos do ofício, os gestos cotidianos, muitas vezes invisíveis em razão do seu caráter comum, não apresentando nenhuma peculiaridade notável.

4.3 OS GESTOS DO OFÍCIO

As mãos do professor são então mãos que iluminam, que trazem à presença, que apresentam e representam... (Larrosa, 2018, p. 94).

O gesto atravessa a ação humana e – podemos até afirmar – é a própria condição da humanidade. Podemos dizer que o gesto não pode ser nomeado, ou seja, foge de uma descrição fácil; é indescritível, inefável. Quando a soma das causas de algo não é suficiente para explicar seus motivos, temos um gesto, uma ação que é livre. A maneira como ele acontece mesmo que haja causas suficientes para que outras ações aconteçam, não torna possível definir com exatidão o motivo de alguém falar em vez de calar, por exemplo, quando há tantas causas para o silêncio quanto para a comunicação.

O filósofo Vilém Flusser (2014) escreve sobre “gestos” e define como ocorre um movimento do corpo ou de instrumento unido a ele, para o qual não se dá nenhuma explicação causal satisfatória. O gesto é a articulação da ação humana, ou seja, é a expressão de uma vontade, de um sujeito. O autor afirma: “[...] gesto é um movimento no qual se articula uma liberdade” (Flusser, 2014, p. 16). A fim de poder entender os gestos assim definidos, é necessário descobrir seus significados (2014, p. 10). Para Flusser, estamos limitados a uma leitura intuitiva desse mundo dos gestos, que por sua vez é decodificado pela própria cultura, porque articula em si um símbolo e um significado. Flusser explica:

Gestos podem ser considerados um tipo de movimentos. Para tanto, movimentos devem ser classificados em A: os explicáveis pelas forças que incidem de fora sobre o corpo movimentado, B: os cuja explicação exige também a consideração de forças ativas no interior do corpo movimentado e C: os explicáveis como B, mas nos quais tais explicações não satisfazem. Exemplo de A: queda livre, de B: movimento de ameba, de C: movimento da mão que escreve. O tipo C de movimento pode ser chamado ‘gesto’ (Flusser, 2014, p. 14).

A existência se manifesta por gestos, pois, segundo Flusser (2014), o homem está no mundo na forma dos seus gestos. Sendo assim, classificar gestos seria classificar formas de vida. Diante dessa situação, o autor propõe uma classificação: (a) gestos contra o mundo – trabalho; (b) gestos em direção dos outros – comunicação; e (c) gestos como finalidade em si – arte (2014, p. 36). Flusser remete os gestos a duas palavras alemãs complexas e importantes na fenomenologia existencial pós-heideggeriana, *Stimmung* e *Gestimmtheit*, com as traduções, respectivamente, de “acordo” e “acordamento”, mas que teriam também a ver com estado de ânimo, com um tom vital, ou com o modo de estar no mundo. Os gestos remetem, então, às formas como estamos (ou não) acordados a uma vocação; é

averiguar afinados, sintonizados com o mundo, com a maneira existencialmente como nos encontramos no mundo e com o mundo.

Os gestos constituem e expressam a relação entre um saber-fazer, um saber-viver e um saber-viver-juntos que vai mais além da funcionalidade, porque ocorre em formas (em formas-de-fazer e em formas-de-viver). Trata-se da precisão do gesto do carpinteiro que mostra, como coloca Heidegger (1972), sua correspondência com a madeira ou, para dizer como Deleuze, sua sensibilidade aos signos da madeira. Para Heidegger, colocar em correspondência é estabelecer uma relação com a madeira que seja, ao mesmo tempo, ativa e receptiva. Algo como a mão entende, porque não é apenas um instrumento de pegar, agarrar, prender, pressionar, colher, mas de investigar, pesquisar, averiguar; segundo Heidegger (1972), elas falam e pensam. Um trabalho feito com as mãos, manual, é um ofício, como fazer um armário é o trabalho do carpinteiro, um ofício de carpinteiro. Segundo Heidegger, aprender um ofício envolve a mão, mas também a fala e o pensamento. A mão é um instrumento ativo e receptivo, um abrir a mão para se deixar impregnar pela matéria e pelo mundo.

Ressaltando as mãos, Flusser (2014) comenta que, graças à assimetria delas, o mundo é para nós dialético, ou seja, tem duas faces: uma boa e outra ruim, uma bela e uma feia, uma direita e uma esquerda. O autor descreve a enorme complexidade do gesto de fazer, incluindo coisas como o entender, o investigar, o produzir, as diferentes formas do fazer humano. Aborda a questão da especialização e divisão do trabalho (derivada do fato de que cada objeto é diferente, portanto, requer uma forma diferente de manipulação ou gestos de elaboração também diferentes) e chega, por fim, à questão da vocação quando as mãos descobrem os segredos das coisas.

A vocação, segundo Flusser (2014), é o resultado da luta das mãos contra a astúcia do objeto, de qualquer objeto. Descobrimos que cada par de mãos é diferente de qualquer outro par, e que muitas mãos são capazes de elaborar sapatos enquanto outras são para elaborar uma poesia (2014, p. 60). As mãos são felizes, diz Flusser, quando descobrem para que gestos são feitas, que tipo de coisas, quais habilidades são feitas para elas. No entanto, quando as mãos não têm objeto algum para imprimir uma forma e marcar um valor, o mundo não tem literalmente valor algum para as mãos. Cada vez mais, vemos mãos vazias e gestos vãos que correspondem a pessoas que não encontram nada para imprimir uma forma e para marcar como valioso. Temos encontrado gestos estereotipados, gestos de mão que, sem haver tido

nem o tempo nem o espaço para encontrar seu objeto, foram capturados pela indústria, pela tecnologia, pelos protocolos, pelos modos mecânicos de fazer.

Para Flusser, as mãos são felizes quando são criativas, e criar é “a elaboração de ideias durante o gesto de fazer” (2014, p. 61). E quando imprime à força algumas ideias já prontas, direciona para uma produção industrial. Heidegger (1972) comenta sobre a substituição do trabalho do artesão pelo trabalho de fábrica, quando os gestos do carpinteiro se transformam em gestos de um operário “que atende dia e noite a mesma alavanca” (1972, p. 28). Assim, modifica a relação com a madeira, transformando-a numa relação com as formas potenciais e latentes da madeira, em uma manipulação de um operário.

Precisamos também ressaltar a ligação entre as mãos e o pensamento; os movimentos das mãos e o sentido do tato definem camadas profundas do pensamento humano. A perda de mãos como necessárias na relação com o mundo e sua substituição por instrumentos anuncia mutações básicas, não apenas na natureza de nossas ações, como também em nosso pensamento. Richard Sennett, no livro *O artífice* (2013), no capítulo sobre as mãos, na seção “A mão inteligente” (como a mão se tornou humana), trata sobre a mão dedicada ao segurar e ao tocar. As ações de segurar alguma coisa, pegá-la, sustentá-la, fixá-la e colocá-la à distância, para Sennett (2013), permite a reflexão sobre a natureza do que se tem na mão. A partir disso, nomeamos a questão de nossas ocupações e preocupações, o que é do nosso cuidado, o que importa para nós. O gesto de soltar tem a ver com se separar de algo, pegar algo e segurá-lo implica deixar outras coisas.

Na reflexão sobre as mãos felizes, inteligentes, habilidosas, cuidadosas que também fazem, dão, sustentam, impulsionam, acariciam, pensam, propomos observar as mãos, as maneiras, os gestos do Professor. Larrosa (2018) explica que o papel e a função do Professor é apresentar o mundo, despertar a nossa curiosidade e nos dar a vontade de continuar olhando, lendo, conversando e pensando, com atenção, sobre as coisas do mundo; ou contar-nos o que viu, leu, falou e pensou, colocando sobre a mesa (na sala de aula), ou fazendo soar através da voz no silêncio da sala de aula, formulando perguntas simples: E você, o que vê? E você, o que pensa? O Professor é alguém que assinala ou ensina uma imagem (seja com dedo, indicando, ou ponteiro, apontando). O ofício de Professor tem a ver com mostrar e fazer falar imagens do mundo e também ler e comentar textos sobre o mundo.

Larrosa (2018) cita um texto de Jan Masschelein intitulado “An educational cave story (on animals that go to ‘school’)”²¹, em que a relação entre a mão e a escola aparecem de forma surpreendente. Masschelein, em seu texto, provoca a imaginação do leitor com uma fábula que remete a outra muito antiga (O mito da caverna, de Platão). A seguir, apresentamos um trecho do texto:

Observa uma pessoa – vamos chamá-la de pedagogo – que não se dirige às crianças como aprendizes, mas que as pega pela mão e as convence a segui-la até uma caverna escura, iluminada apenas por um fogo que queima lentamente. Esse pedagogo parece ser cúmplice de um grupo de idiotas que tentam prender as crianças em uma cela [...]. Mantê-las aí parece um ato de violência e uma usurpação de seus direitos básicos[...]. Mas os idiotas são incrédulos e veem as coisas de maneiras diferentes. Eles chamam a si mesmo de professores [...]. Imagine que esses professores projetam coisas no muro de pedra e que obriguem os estudantes a olhar para elas. E isso sem perguntar-lhes antes o que é que querem ver. Em vez disso, imagine que aqueles idiotas insistem que aquilo que projetam é importante. Não por ser útil e utilizável, mas porque eles querem compartilhar o que lhes parece interessante. E esses professores estão convencidos de que o mundo é mostrado no que projetam e no que dizem sobre isso. Eles estão convencidos de que somente nessa caverna mal iluminada é possível invocar o mundo e despertar o interesse dos alunos para este (Masschelein, no prelo).

A fábula de Masschelein discorre não sobre a ilustração no sentido de um movimento que vai da ilusão para a claridade, mas sobre a luz que nos torna capazes de iniciar algo através da exploração, da abertura, e da exposição ao mundo imaginando-o, fazendo imagens das mãos, essas que se encontram em muitas cavernas no mundo. Significa entrar na caverna, mais do que escapar dela; produzir luz com suas mãos e de suas mãos, revelando seu poder de fazer imagem. De acordo com Masschelein, a nossa capacidade de olhar, respeitar e considerar emerge de nossas mãos descobrindo sua capacidade para fazer imagens. Sendo assim, podemos esclarecer tanto o fato específico da representação quanto o gesto específico do espetáculo – o ato de expor aos olhos de um público.

Nesse sentido, o texto de Masschelein é um exemplo do que o Professor faz. Suas palavras assinalam as imagens na gruta, fazem com que digam algo e com que nós falemos sobre elas, em relação a elas o que sabemos e pensamos. Ou simplesmente despertam nossa curiosidade, dando a nós a vontade de continuar olhando, lendo, conversando e pensando (com atenção) sobre essas coisas do

²¹ MASSCHELEIN, Jan. An educational cave story (on animals that go to ‘school’). SMEYERS, Paul (Ed). **International Handbook of Philosophy of Education** (no prelo). Tradução livre: “Uma história educativa da caverna (Sobre os animais que vão à ‘escola’)”.

mundo. Ou contam-nos o que viu, leu, falou e pensou, colocando tudo sobre a mesa, no meio da sala (portanto entre nós), fazendo perguntas simples. O que vê? O que pensa?

Retornando à figura do pedagogo da fábula (seu ofício, sua obra), entendemos que consiste em separar as pessoas dos espaços, dos tempos e das ocupações de rotina (tirá-las de casa), em acompanhar o seu movimento em direção à caverna (impedindo que distraia com outras curiosidades) e em proteger sua passagem pelo umbral que separa e comunica o exterior com o interior. Larrosa (2018, p. 93) diz que o pedagogo é uma figura “e-ducativa”, que tem a ver com *ex-ducere* – levar para fora –, com *ducere* – guiar e acompanhar um deslocamento – e com *in-ducere* – incluir ou introduzir no interior. As mãos do pedagogo não são para fazer ou produzir, elas extraem e separam (de casa, de lugares e tempos de fazer e produzir); têm como função conduzir, guiar, apoiar, impulsionar, incitar, empurrar, induzir, mãos, em suma, que produzem uma separação e uma introdução.

As pessoas, ao se deslocarem, entrarem na caverna, separam-se do mundo (dos seus afazeres, ocupações, preocupações) e se tornam disponíveis para outra coisa. Naquela caverna aparece uma luz que ilumina e faz aparecer algumas imagens e as mãos do Professor são trazidas à presença. As mãos do Professor não são as que fazem (nem ensinam a fazer), porém apresentam, trazem à presença. Para Masschelein, o Professor é capaz de “experimentar o compartilhar de um mundo com o qual pode se relacionar e sobre o qual pode falar, sobre o qual se sente convidado ou mesmo incitado, provocado, para falar” (no prelo).

De acordo com Larrosa (2018), as mãos do Professor iluminam, trazem à presença, apresentam e representam; são mãos que mostram, que indicam, que chamam ou atraem a atenção, que ensinam. Masschelein e Simons (2015) afirmam que a relação que o Professor estabelece com as imagens está orientada tanto para serem contempladas quanto para serem compartilhadas e faladas. Ele nomeia o mundo, tornando disponível para a contemplação, o estudo, o exercício. Sendo assim, no ofício de Professor, suas mãos, suas maneiras, seus gestos “fazem”, não como as do padeiro, do carpinteiro, dos médicos, mas como as mãos que mostram a padaria, a carpintaria, o remédio. Não se tratam das mãos que “fazem as coisas”, mas aquelas que chamam a atenção para as coisas; mãos expressivas que acompanham as suas palavras, fazem suscitar e sustentar a palavra, fazem falar, exercitar e estudar.

O Professor é um representante, faz o mundo ou as imagens do mundo presentes, apresentando-as e representando-as (Masschelein; Simons, 2015, p. 94). É também aquele que realiza toda a série de gestos envolvidos no mostrar. As autoras Cubas e Rechia comentam sobre os gestos no ofício:

[...] os gestos do ofício que marcam o corpo e constituem o que é ser professor. Tais gestos e modos de fazer são comumente formados no percurso, por meio da prática, das lembranças, das inspirações, dos saberes advindos da leitura e da experiência. Não podem ser reivindicados, portanto, como conhecimento específico de uma área ou outra e não podem, igualmente, ser transpostos. São, porém, característico de um ofício. Indispensáveis, ordinários e, muitas vezes, imperceptíveis (Cubas; Rechia, 2023, p. 180).

Apresentar os gestos do Professor, um dos princípios que constituem o ofício docente, tem por finalidade proporcionar um olhar fenomenológico ao gesto pedagógico. Larrosa (2018) tem observado que as mãos e maneiras no ofício de Professor estão começando a deixar de ser evidentes. O ofício de Professor, aqui apresentado em analogia ao artesão, permite que possamos observar e imaginar que os Professores, através das suas mãos, maneiras e gestos, abrem o mundo, despertam o interesse, oferecem, convidam, permitem ler, permitem olhar, permitem tocar, solicitam a atenção, ampliam o mundo e o fazem falar.

Os gestos e as maneiras do Professor que passam despercebidos, ainda que invisíveis, fazem-se presentes no espaço-tempo de uma aula. Entre eles, destacamos o estudo, como gesto, na medida que instaura um *ethos*, e como forma de vida (Agamben, 2015), como constitutivo do ofício de Professor. Ao considerarmos o estudo como forma de vida, destacamos que essa vida não pode ser separada de sua forma. Tratamos de um Professor que estuda, não para aprender algo, mas porque é o gesto de estudar, entre outros, que permite habitar o ofício. O hábito estudioso dá forma a maneiras particulares de ser Professor. Cada gesto, ainda que pequeno, silencioso, modesto, compõe a presença docente e torna possível a relação entre o aluno e o mundo. Os gestos do Professor são sua linguagem; por meio deles, ele educa, comunica, transforma.

Então, o ofício de Professor consiste em iluminar, mostrar, centrar a atenção, falar e fazer falar, suscitar o exercício, a prática e o estudo, sendo este essencial no ofício. Entre os gestos destaca-se, portanto, o estudo, não como atividade técnica, mas como gesto existencial. Estudar é gesto porque forma um *ethos*, uma maneira de

ser, uma forma-de-vida, como propõe Giorgio Agamben (2015). O Professor que estuda não o faz apenas para aprender, mas porque é no ato de estudar que ele habita seu ofício. O hábito estudioso dá forma aos seus gestos, à sua fala, à sua presença. A atividade de estudar possibilita uma relação e cuidado com o mundo.

4.4 O ESTUDO COMO ESSENCIAL AO OFÍCIO DE PROFESSOR

[...] aquele que estuda se encontra no estado de quem recebeu um choque e fica estupefato ante o que lhe tocou, incapaz tanto de levar as coisas até o fim e de libertar-se delas (Agamben, 1999).

A citação do filósofo contemporâneo Giorgio Agamben (1999) descreve bem os efeitos do estudo sobre a pessoa, a transformação que sofre, as mudanças na forma de vida. No momento, precisamos apresentar uma defesa para a palavra “estudo”, com a intenção de elucidar que este proporciona uma relação duradoura, atenta, cuidadosa, com o mundo comum, diferentemente do sentido de uso que caminha para apropriação e destruição desse mundo.

Apresentar o significado da palavra estudo não designa a aquisição de um saber ou habilidade, mas, como dito antes, trata-se de um tipo particular de relação atenta, paciente, cuidadosa com o mundo. Refere-se também a um interesse, amor por algo; um amor duradouro, que estabelece uma intimidade com o mundo. Uma vida concentrada no observar, mirar, escutar, pensar, escrever, ler. O estudo é embasado e formalizado numa série de hábitos, conhecimentos e técnicas com a possibilidade de abrir e sustentar o mundo comum.

Esse mundo comum, descrito por Heidegger no curso *Ontologia: Hermenêutica da facticidade* em 1923, é o mundo que acontece, ou seja, aquilo que vai ao encontro e aparece, enquanto aquilo do qual nós cuidamos, ao qual atendemos. Heidegger explica tratar-se de uma abertura significativa, na qual as coisas aparecem: “o verdadeiro modo do próprio ser no mundo é cuidar, atender, quer seja fabricar, atender os negócios, quer tomar posse de algo, impedir, preservar de danos e perdas” (Heidegger, 1999, p. 130).

É relevante retornarmos ao pensamento arendtiano, em que o ponto central da política é cuidar do mundo e não dos homens. O mundo comum, de acordo com Hannah Arendt (2007), é recebido das gerações anteriores e deve ser legado para as futuras. “É isto o que temos em comum, não só com aqueles que vivem conosco, mas

também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós” (Arendt, 2007, p. 65). Concluimos, então, que o mundo comum só sobrevive às gerações na medida em que tem uma presença pública, porque é comum a todos e diferente da natureza quanto à construção das coisas que contribuem para uma vida estável.

Cuidar tem sentido, aqui, de proteção daquilo que está sob ameaça, de preservação ou também de memória do que se perdeu. No momento, o mundo comum é algo a se tomar cuidado, a se proteger. Diante da relação de consumo que estamos tendo com as coisas deste mundo, do seu uso apropriativo, ele caminha para a sua destruição. O estudo possibilita compreender, transformar, cuidar do mundo; sendo assim, refere-se ao mundo, aos seus objetos naturais e culturais não enquanto objetos de consumo, mas enquanto objetos em si. Visto que o estudo, na sua definição espanhola *estudio*, significa esforço que o entendimento faz ao engajar-se em conhecer alguma coisa, trata-se especialmente do trabalho utilizado em aprender e cultivar uma ciência ou uma arte.

Hannah Arendt (1996) descreve o caráter enigmático desse amor ao mundo e sua grandeza aparece de modo significativo; a autora afirma ser a educação o ponto decisivo para o nosso amor ao mundo e às crianças. A escola e a universidade são os lugares de estudo que apresentam e renovam o mundo comum. O processo de estudo cria uma relação de importância com as coisas, com a matéria de estudo. A escola e a universidade compartilham a matéria de estudo que revela o mundo para todos, que se torna público, comum. O professor estudioso sustenta o olhar, cria o ambiente, coloca no centro a matéria de estudo, proporciona um olhar coletivo sobre as coisas sem destruí-las. As coisas se tornam importantes pelo olhar de várias pessoas, dando um sentido de durabilidade à nossa existência.

É possível entendermos a preocupação de Hannah Arendt ao mencionar, no prefácio de sua obra *A condição humana* (2000), que precisávamos pensar sobre o que estamos fazendo com o mundo. A autora tece críticas à modernização, com o processo de produção e consumo, no período da modernidade, com a automação e o crescimento do consumo, em que o animal *laborans* delega o encargo de prover a manutenção da existências das máquinas. Com a tecnologia, o mundo se desdobra em uma sociedade de consumidores, que gera instabilidade; é essa relação de consumo que estamos criando com os objetos do mundo.

Não podemos negar que é o que vivemos hoje; as coisas não duram, o consumo não possibilita isso acontecer. Um exemplo disso são as mobílias da casa, que são produzidas para não durar; os aparelhos de celular também precisam ser trocados periodicamente, por estarem ultrapassados pelo ritmo acelerado das tecnologias. Não há tempo para observar, conhecer, cuidar das coisas, devido ao consumo que caminha para a destruição da relação com as coisas que estabilizam e dão continuidade a vida humana.

Diante disso, o estudo aqui defendido, essa palavra considerada velha, ultrapassada no ambiente educacional, mas que precisa retornar ao seu uso, possibilita uma relação de atenção, cuidado, preservação, duração das coisas favorecendo o mundo comum.

Para a tradição filosófica, o estudo pode ser entendido como uma forma de vida, um estilo particular de viver e de se relacionar com o mundo. O filósofo Giorgio Agamben apresenta uma definição para a expressão “forma de vida”, apontando que “uma vida que nunca pode ser separada de sua forma, uma vida em que nunca é possível isolar ou manter separado algo como uma vida nua” (Agamben, 2017, p. 233). Essa fórmula é empregada ao estudo; o estudioso, faz de sua atividade (estudar) um estilo de vida que harmoniza com sua inteira subjetividade de estudioso.

No artigo “Estudantes” (2017), Agamben afirma: “pode-se definir o estudo como o ponto em que um desejo de conhecimento atinge sua máxima intensidade e se torna uma forma de vida: a vida do estudante – melhor, do estudioso”. Trata-se de uma forma de vida que, segundo o autor, representa uma condição permanente, que irrevogavelmente pode reivindicar uma utilidade imediata (Agamben, 2017).

A vida estudiosa, para a antiga tradição greco-latina, era entendida também como um “exercício espiritual”, como uma “arte de viver”, ou como um “cuidado de si” (Hadot, 2001, 2006; Foucault, 2001). Diante disso, compreendemos a importância de ressaltarmos a definição de Foucault sobre a filosofia como a forma de pensamento que se interroga a respeito daquilo que permite ao sujeito ter acesso à verdade. A “espiritualidade” seria, então, “a procura, a prática, a experiência pelas quais o sujeito desenvolve em si próprio as transformações necessárias para ter acesso à verdade” (Foucault, 2001, p. 19). O filósofo ressalta que é preciso que o sujeito se modifique, transforme-se, torne-se distinto de si próprio para ter acesso à verdade. Na vida estudiosa, o sujeito é transformado, modificado pelo acesso à verdade.

Em seu último livro publicado, *Autorretrato en el estudio* (2018), Agamben expõe sua vida e, de forma não desligada dela, sua morte, que anuncia, que espera. O conceito de “forma de vida”, ou seja, de uma vida que não pode ser separada de sua forma, é o destaque de sua obra. O que se revela no livro é justamente o modo como sua própria vida concerne a uma forma que lhe é inseparável, apresentando-se como expressa em uma potência. E, na medida em que esta é definida, não como algo que se possui, mas que “só se pode habitar”, a potência de um filósofo é o seu estudo. O autor comenta:

Uma forma de vida que se mantém em relação a uma prática poética, qualquer que seja, está sempre no estudo, está sempre em seu estúdio. (Seu, mas de que modo esse lugar, essa prática lhe pertencem? Não é antes o contrário, que ela está à mercê de seu estudo?) Na desordem das folhas e dos livros abertos ou amontoados um sobre o outro, nas posições desordenadas das canetas, das cores e das telas penduradas na parede, o estudo conserva o testemunho da criação, registra as impressões do laborioso processo que conduz da potência ao ato, da mão que escreve à folha escrita, da paleta à tela. O estudo é a imagem do poder: do poder de escrever para o escritor, do poder de pintar ou esculpir para o pintor ou escultor. Tentar a descrição do próprio estudo significa então tentar a descrição dos modos e das formas da própria potência, uma tarefa, pelo menos à primeira vista, impossível. Como se tem uma potência? Não se pode ter uma potência, só se pode habitar (Agamben, 2018, p. 13).

De acordo com Agamben (2018), o estudo habita a potência. A palavra “habitar”, para o filósofo, não é entendida apenas como sinônimo de morar, demorar-se, mas também traz um sentido de ter. De fato, não se pode ter uma potência, ou seja, apropriar-se dela ou possuí-la, como propriedade privada. Contudo, se esse ter for compreendido como algo tão envolvente que somos tomados e possuídos por aquilo que temos, como ter uma habilidade, ou como habitar uma casa, e quando se acessa o lugar dessa potência de não, quando se habita nele, demora-se, consegue-se admirar a potência como um todo e, de acordo com o filósofo, viver em espanto. Portanto, cuidar, educar ou conduzir alguém no mundo a tal visão requer habitar esse lugar. Dessa forma, o estudo enquanto modo da inoperosidade²², enquanto “poder

²² Conceito usado por Agamben (2018), a inoperosidade é uma existência genérica da potência (do hábito, do uso), que não se resume a um trânsito rumo a um fim, mas que se configura, em vez disso, como um meio sem fim. Essencial para melhor compreendê-la é pensar primeiro naquilo que a ela se opõe, ou seja, a operatividade. Esta indica um trânsito necessário de uma possibilidade de uso a um uso específico; nela, o ser é a própria operação, não está em evidência a dimensão do uso, mas a do necessário usar, ou da necessidade de obrar: o ser é aquilo que faz e faz aquilo que é. Desfazer tal inversão é um dos objetivos de Agamben com o conceito de inoperosidade; contra a operatividade do uso, ele destaca o ser como possibilidade de operar/usar, e não como a própria operação/uso. Ser inoperoso significa não possuir uma operação específica e nem mesmo uma necessidade ou um dever

não” fazer algo, é a experiência de uma vida que se esquivava de uma sociedade dominada pela utilidade e controlada pela necessidade econômica.

É importante retornarmos, ainda, na afirmação de que o estudo não tem fim, sempre demora em uma potência, impondo uma larga paciência. Não nos estranha a tristeza do estudioso, pois “nada é mais amargo que uma prolongada demora da potência” (Agamben, 1999, p. 54). O fim do estudo jamais se alcança; o estudioso necessita afastar dos ritmos habituais deste mundo, isolar-se, silenciar.

Agamben inicia o texto “Ideia do estudo”, no livro *A ideia da prosa* (1999), comentando sobre a palavra *talmud*, que significa estudo no judaísmo. Os judeus, durante o exílio para a Babilônia, ficaram impedidos de celebrar seus sacrifícios em seu templo no Reino de Judá (Jerusalém, entre outras) e, com isso, passaram a estudar o culto em vez de celebrá-lo. Assim, mesmo quando o templo foi posteriormente erguido fisicamente, o estudo da *Torah* (doutrina) passou a ser o verdadeiro templo de Israel. Dessa forma, o estudo passa a ter um significado messiânico, já que há nele uma busca por redenção, uma pretensão de salvação; esse caráter messiânico é semelhante ao que foi associado posteriormente a *Bartleby*²³, o escrivão, personagem da novela de Herman Melville que se torna figura paradigmática do problema da potência. Nessa breve novela, o escriturário prefere continuar a morar no seu lugar de trabalho, porém, “prefere não” realizar as suas atividades laborais, “prefere não” aceitar ser promovido por sua competência, mantendo, contudo, plenas capacidades de realizá-las. Esse “poder não” de *Bartleby* apresenta a capacidade de manter-se enquanto potência, sem passar ao ato.

Diante disso, Agamben aponta *Bartleby* como a mais perfeita materialização do estudo, que é expressa na figura de um escriturário que “prefere não escrever”, isto é, na figura de alguém que, podendo escrever, também pode não o fazer, e prefere/decide não o fazer. O escriturário que fica imóvel com a pluma na mão na frente do papel que permanece em branco é a imagem por excelência que retrata essa ideia de estudo. Agamben aponta que, “deste modo, o estudo liberta-se da tristeza que o desfigurava, para regressar à sua verdadeira natureza: não a obra, mas

de operar, seja conforme a contingência ou conforme a vontade, não havendo vínculo a uma função ou uso específico, mas, ao contrário, fazendo prevalecer a cada uso a possibilidade para um uso diverso.

²³ “*Bartleby, o escrivão: uma história de Wall Street*” foi publicado pelo norte-americano Herman Melville (1819-1891) no ano de 1853 na *Putnam’s Magazine* e em 1856 no livro *The Piazza Tales*. O efeito do conto sobre Agamben (1942) se evidencia na obra do filósofo italiano intitulada “*Bartleby ou da contingência*”, publicada na Itália no livro *Bartleby: A fórmula da criação* (1993).

a inspiração, a alma que se alimenta de si própria” (1999, p. 56). Ele é entendido não mais como dedicação à apropriação de um objeto de conhecimento, mas é concebido como a mudança da relação entre o estudo e seu objeto.

Segundo Agamben (1999), o estudo deve estar orientado pela ideia de manter-se em relação com a potência do pensamento, com a “alma que se alimenta de si mesma”, com a inspiração. O significado que ganha a ideia de estudo nos revela uma perspectiva diferente daquela que predomina na tradição educacional e que se assenta no predomínio da apropriação ou da posse de um objeto de conhecimento, de um saber específico, dando primazia ao ato com relação à potência.

Diante do que está sendo apresentado, podemos observar que Agamben tem sido o condutor para o pensamento e entendimento sobre a etimologia da palavra “estudo”. O autor argumenta que certa tradição filosófica propõe que o exercício do estudo pode ser compreendido como uma forma de vida, com um estilo peculiar de viver e de relação com o mundo. Em consonância com Agamben, outros autores como Jorge Larrosa, Jan Masschelein, Maximiliano López, Fernando Bárcena, Jacques Rancière, Diego Tatián, Karen Rechia e Caroline Cubas pensam o estudo através de uma série de princípios filosóficos essenciais e irredutíveis.

Os autores citados consideram ser necessário e imprescindível pensar o estudo e conseqüentemente a escola a partir dos seus significados latinos e gregos para fazer durar certos sentidos, hoje deixados de lado por linguagens especializadas, tecnocráticas, com função puramente econômica. Os termos “estudo” e “estudar” vêm do latim, *studium* e significa afã, empenho, afeto por algo, por alguém, uma disposição espiritual e corporal realizada livremente. O significado da escola provém do grego *skholè* e significa tempo livre, ócio, paz, tranquilidade, suspensão. A escola, assim, era o lugar em que as pessoas dispunham de tempo para a formação, liberadas das obrigações e preocupações imediatas da vida.

Atualmente, o estudo é considerado uma ação ou virtude ultrapassada, não se considera ou incentiva que o indivíduo seja aplicado ao estudo, mas focado no êxito, na autossuperação e na salvação pessoal. Ocorre a substituição da palavra “estudar” para a palavra “aprender”, que tem sentidos distintos. O termo “aprender” deriva do latim *apprehendere*, que significa literalmente “capturar” e também associa-se a expressões como apreensão, presa ou empresa, como o aprendiz que se esforça para capturar um determinado saber. O aprender coloca o acento no sujeito que aprende, em suas inquietações, desejos e propósitos, enquanto o estudar o faz na matéria

estudada. Um exemplo: aprender uma língua para viajar, para empreender um negócio, os dois tendo sentido de utilidade; já estudar uma língua dá-se pelo encantamento que uma determinada coisa desperta em nós.

A autora Simone Weil (2009) apresenta reflexões interessantes relacionadas ao estudo, antagônicas atualmente à tradição educacional, em que as habilidades que importam ao Estado neoliberal se resumem a competências, focadas na produtividade, a aceleração por resultados rápidos. O que se chama de potencialidade já é pré-determinado, um valor de capital humano, cuja finalidade é enfrentar as mudanças do mercado. Weil propõe uma espiritualidade dos estudos escolares. Para a autora, o ato de estudar é valioso, porque nos treina na atenção, na humildade e na disposição interior necessárias para amar a Deus e ao próximo, atividades feitas com atenção e espírito de verdade, que podem se tornar caminhos para o sagrado. Weil aponta:

É necessário, portanto, estudar sem qualquer desejo de obter boas notas, de passar nos exames, de obter algum resultado escolar, sem nenhuma consideração pelos gostos ou aptidões naturais, aplicando-se igualmente a todos os exercícios, no pensamento de que todos servem para formar a atenção que constitui o sustento da oração... ao contrário do que se pensa ordinariamente, apenas cumpre qualquer função no estudo. A inteligência não pode ser movida senão pelo desejo. Para que haja desejo, é preciso que haja prazer e alegria. A inteligência cresce e dá seus frutos somente na alegria. A alegria de aprender é tão indispensável para o estudo como a respiração para o atleta. Onde ele está ausente, não há estudantes, apenas pobres caricaturas de aprendizes que no final da aprendizagem nem sequer terão ofício (Weil, 2009, p. 70-71).

De acordo com Weil (2009), o estudo exige desejo, não no sentido de pressa ou ansiedade, mas como um anseio silencioso e constante pela verdade, algo que a autora compara à espera pela graça. O estudante deve permanecer disponível, atento, mesmo sem saber quando ou como virá a compreensão. A autora comenta: “os estudos escolares são um desses campos que encerram uma pérola pela qual vale vender todos os bens, sem nada guardar para si, a fim de poder comprar” (Weill, 2009). Esses estudos escolares alcançarão a plenitude da sua eficácia espiritual mesmo fora de toda a crença religiosa.

O estudo que acontece na escola, para Maximiliano López (2023, p. 147), é entendido como cultivo e aperfeiçoamento de uma arte, não podendo ser pensado como uma questão meramente instrumental e econômica; trata-se antes de uma questão profundamente política e existencial. O autor explica:

A arte, no entanto, está sempre em relação com algo exterior, algo independente e ambíguo. O mundo não é o que nós pensamos ou dizemos dele, sua realidade sempre nos escapa; também não se curva facilmente à nossa vontade, mas, certamente por isso, ele é a fonte de toda vitalidade. Possuir um repertório envolve conhecimento, e esse conhecimento é ao mesmo tempo conhecimento das matérias e das formas; é também conhecimento das palavras que as nomeiam sem jamais substituí-las: conhecer o nome e as características do carvalho não equivale a saber lidar com uma peça de carvalho em particular (López, 2023, p. 150).

O artesão apresenta uma relação atenta com as formas, os materiais, as ferramentas, uma relação estudiosa que requer tempo, atenção e respeito, isto é, precisa de certo tipo de amor. Richard Sennett (2013) lembra que, na Grécia arcaica, era reconhecidos os artesãos, entre os quais se contavam azeiteiros, carpinteiros e também músicos, mensageiros, médicos; aqueles que criavam, por meio de sua arte, um mundo comum. Dessa forma, é importante pensarmos nas possibilidades de estudo e a escola como o espaço privilegiado para o desenvolvimento desse exercício. Ao pensarmos o trabalho docente como ofício, ressaltamos a relevância do estudo como um gesto, um modo de vida e um elemento essencial no ofício, que só é capaz de habitar num espaço escolarizado.

A escola é considerada por Masschelein e Simons (2015) como uma instituição que, através da combinação entre tempo, espaço e matéria, cria uma forma que comporta um tempo livre e suspenso da sociedade, a democratização de um tempo livre – a noção de *skholé*. Ao tornar o conhecimento matéria de estudo, suspende-se certa utilidade, separa-se o conhecimento do seu uso convencional, quando algo é separado do seu uso habitual e disponibilizado para o estudo. Surge, então, a profanação, ou seja, tornar-se público, disponibilizar as coisas, colocar sobre a mesa. A suspensão e profanação promovem um terceiro elemento, a atenção de criar interesse pelo mundo, que nos leva a estudar. O Professor agrega ao seu papel um intrínseco amor pelo assunto, pela matéria de estudo, que, conseqüentemente, envolve seus alunos. Escolhemos a ideia de ofício, e não de profissão, que está contaminada pela ideologia do profissionalismo e associada com competências e resultados. Consideremos o ofício nas palavras de Larrosa e Rechia:

[...] que incorpora uma série de hábitos que constroem um *ethos*, um costume, um modo de ser e de atuar, um modo de viver, nisso de que o ofício deve ser exercido com devoção, entregando-se a ele, respeitando-o, e sem qualquer sentimento de opressão sobre nossa natureza em função do nosso

dever, isso que implica compromisso e , às vezes, lutas: nisso de que o ofício de professor implica questionar tudo; e, sobretudo, fugindo de toda solenidade e de toda grandiloquência; reconheço-me também no que o ofício tem de ínfimo e de cotidiano, de algo que se faz a cada dia (e não em momentos especiais) e de um modo sempre menor, com gestos mínimos, modestos, quase despercebidos, sem espetáculos nem artifícios (Larrosa; Rechia, 2018, p. 319-320).

Ao pensarmos o estudo constitutivo do ofício de Professor, estamos destacando seu caráter habitual, como um modo de fazer encarnado, que não vislumbra um fim. O estudo emerge como contraposição imediata às obrigações impostas. A presença do estudo, de um hábito estudioso, forma e dá forma ao ofício. Larrosa (2018) comenta que o estudo requer atenção, humildade, repetição, paciência, obediência, deixar mandar pela matéria de estudo. O educador brasileiro Paulo Freire, em “Considerações em torno do ato de estudar” (1981), escreve que o ato de estudar é uma atitude frente ao mundo, que demanda humildade. E, por fim, aponta que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas criá-las e recriá-las” (Freire, 1981). Entendemos que o Professor é um estudioso e que o estudo não produz resultados nem obras, que ele não trabalha para um mundo produtivo e, diferentemente da aprendizagem, o estudo nunca acaba.

O estudo forma um *ethos*, uma maneira de ser, e não se encerra em resultados mensuráveis. O Professor que estuda não o faz apenas para ensinar melhor, mas porque estudar é parte de sua forma de habitar o ofício. Assim, ao pensarmos o estudo como princípio essencial do ofício de Professor, destacamos seu caráter habitual e sua potência formadora. O estudo instaura um gesto ético, uma forma de vida que sustenta a prática docente e a distingue de outras funções. Estudar é, portanto, um ato de resistência frente à lógica produtivista. É o que permite ao Professor permanecer Professor.

O estudo não traz consigo uma finalidade prática e não atende à finalidade do mercado, não pode ser quantificável ou capitalizável. Paulo Freire pontua: “é uma imoralidade que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado” (2015, p. 98). Observamos que o estudo não se faz possível na atualidade, nos processos de formação docente e no exercício do ofício docente. Cada vez mais fundamentam-se em uma lógica de aprendizagem, de desenvolvimento de competências e habilidades voltadas, na maioria das vezes, à garantia de inserção no mercado de trabalho e atuação profissional adaptadas às lógicas produtivistas.

A valorização do profissionalismo exige do Professor flexibilidade, no sentido de adaptar e se tornar disponível a exigências exteriores ao seu ofício. Nesse sentido, a relação com o estudo torna-se secundária em prol da necessidade de desempenhar papéis que atendam a determinados padrões de empregabilidade. Uma busca por uma lógica produtivista, quantitativa, de aceleração que privilegia resultados rápidos, prejudica as possibilidades de relação com o tempo exigidas pelo estudo, o qual necessita de atenção, disciplina, recolhimento e tempo.

Na atualidade, as demandas de produtividade, a flexibilidade, a nossa relação com o tempo, a valorização de certo profissionalismo neoliberal, as exigências do mercado, ameaçam a maneira de habitar no ofício de Professor. Com isso, o trabalho docente está sendo confundido e ameaçado por múltiplos outros papéis. Vamos entender, no próximo capítulo, como o Professor tem se tornado um mero prestador de serviços e não um Professor.

5 OLHAR O TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE

O ofício de Professor é atravessado por múltiplas camadas históricas, sociais e políticas que, ao longo do tempo, moldaram as formas de ser e de exercer a docência. Compreender o trabalho docente na atualidade exige mais do que uma descrição do cenário presente; impõe-se a necessidade de olhar para trás, de interrogar o percurso histórico que conferiu à docência suas características, tensões e ambivalências.

Neste capítulo, propomos um duplo movimento: de um lado, lançar um olhar crítico para o exercício docente atualmente, marcado por intensas transformações nas políticas educacionais e nas expectativas sociais em torno da figura do professor; de outro, traçar o percurso histórico do ofício, percorrendo os modos como ele foi sendo constituído desde suas origens até os contornos que assume no presente.

Para Jacques Le Goff (2006), a história não é apenas o passado, mas uma construção de sentidos sobre o tempo e, nesse sentido, olhar para o professor de hoje exige revisitar os caminhos que forjaram sua identidade e suas condições de atuação. Como nos lembra o autor, é na Idade Média que emerge uma nova figura social: o artesão intelectual, responsável por trabalhar com ideias, textos e saberes de forma artesanal, paciente, minuciosa e profundamente ligada a uma tradição de ofício. No contexto das primeiras universidades medievais, o mestre universitário e o estudante já assumem funções que se aproximam do que hoje reconhecemos como o exercício da docência e da pesquisa.

Esse artesanato intelectual não se confunde com a repetição de fórmulas prontas; pelo contrário, exige a construção lenta e comprometida de um saber que se faz na relação com o outro, com os textos e com o tempo. Como um artífice, o professor medieval trabalhava com as mãos da mente, moldando pensamentos, interpretando saberes e ensinando por meio da palavra. A partir dessa leitura, o ofício de Professor pode ser compreendido não como uma profissão técnica ou funcional, mas como um modo de vida ancorado no seu amor pelo mundo e pelo estudo. Esse ofício, a que Hannah Arendt se referia como a transmissão e renovação do mundo, está sendo substituído e redefinido por outras funções como facilitadores ou mediadores da aprendizagem; *coaches*; treinadores de competências; gestores de

emoções; e outras funções, com críticas ao Professor tradicional, com a chantagem empresarial da inovação e da qualidade.

Assim, ao resgatar essa figura histórica do artesão do saber, Le Goff (2006) nos permite vislumbrar as raízes de uma docência que se constrói na experiência, na dedicação ao conhecimento e na responsabilidade com a formação de outros. O ofício de Professor pode ser pensado como uma forma singular de artesanato intelectual, em que o saber não é apenas transmitido, mas trabalhado, moldado e reinventado no encontro entre sujeitos.

Jacques Le Goff (2006) nos ajuda a identificar, nas origens medievais da universidade, a emergência do mestre como artesão do saber, cuja atividade consistia em estudar e ensinar, num movimento contínuo de elaboração e reinterpretação dos conhecimentos. Essa figura do artesão intelectual, enraizada na tradição e no tempo longo, revela uma docência comprometida com o cuidado na formação e com o valor da experiência.

Richard Sennett, por sua vez, em *O artífice* (2013), amplia essa imagem ao refletir sobre o valor do trabalho bem feito, da prática repetida com atenção e da relação ética entre quem faz e o que é feito. Para Sennett, o artesão é movido por um desejo de fazer bem aquilo que faz, e esse desejo é também o que sustenta o Professor que se dedica ao seu ofício com atenção, paciência e responsabilidade.

Larrosa, em *O professor artesão: materiais para conversar sobre o ofício* (2020), propõe uma reflexão profunda e sensível sobre o ser Professor, compreendendo a docência não como uma profissão técnica ou regulada por padrões externos, mas como um ofício artesanal, ético e existencial. O livro nasce a partir de um curso de formação de professores ministrado por Larrosa, cuja estrutura, composta por conversas, leituras, exercícios e cartas, dá forma ao ensaio.

Ao enfatizar a materialidade dos gestos docentes, o envolvimento das mãos e a atenção cuidadosa à presença do outro, Larrosa (2020) resgata o caráter artesanal da docência como prática ética e existencial, em contraste com o modelo neoliberal que transforma o professor em operador de metas e dados. O Professor artesão é aquele que trabalha com o invisível: com o tempo da escuta, com a espera paciente, com o cultivo de um mundo comum. Sua ação não visa à eficiência, mas à formação de vínculos, à preservação do sensível e à responsabilidade com o que se ama e se cuida. Nesse sentido, a proposta de Larrosa não é apenas uma crítica, mas um convite

à reinvenção do ofício docente como um lugar de resistência e compromisso com aquilo que ainda pode fazer sentido na escola.

A obra contrasta fortemente com os papéis que vêm sendo exigidos do docente no contexto educacional contemporâneo, marcado pela lógica do neoliberalismo. Se o Professor artesão é aquele que cuida do tempo da formação, que escuta com atenção e que trabalha com a palavra como um gesto ético e estético, o modelo dominante atual impõe ao Professor a figura de um técnico da instrução, um executor de currículos padronizados e um operador de resultados. Como vimos, o Professor artesão é aquele que cultiva a escuta, a partir da observação e da disponibilidade para o processo formativo, reconhecendo que o conhecimento não se impõe, mas se oferece e se constrói em conjunto.

Na lógica neoliberal, o Professor é chamado a cumprir funções que atendem a uma racionalidade gerencial, entre elas: gestor de desempenho escolar, responsabilizado por metas de aprendizagem baseadas em avaliações padronizadas; executor de políticas educacionais centralizadas, que frequentemente desconsideram a realidade concreta das escolas e dos alunos; agente de inovação tecnológica, muitas vezes sem o suporte adequado para a formação crítica nesse campo; promotor de competências e habilidades, com foco em “formar para o mercado” e não para a vida, a cidadania ou a sensibilidade.

Nesse modelo, o trabalho docente tende a ser fragmentado, vigiado e mensurado, com base em indicadores de desempenho e controle de produtividade. O tempo da experiência cede lugar ao tempo da eficácia; a formação como processo humano é substituída por capacitação técnica. A docência deixa de ser um ofício relacional e formativo para se tornar uma função funcionalista, voltada para resultados.

Diante disso, a imagem do Professor artesão se coloca como um gesto de resistência. Evoca a possibilidade de um fazer docente que reivindica o tempo do cuidado e da presença afetiva; valoriza a dimensão ética e sensível do ensino; reconhece a formação como processo imprevisível e aberto, não redutível a metas pré-estabelecidas; recusa a lógica do desempenho como sinônimo de qualidade.

Jorge Larrosa (2020) se afasta de qualquer abordagem tecnicista da educação e propõe compreender o ofício de Professor como uma forma de vida, construída a partir da experiência, do tempo compartilhado, dos gestos e da linguagem. A docência, para Larrosa, exige atenção, presença e tempo. Em oposição à cultura da

produtividade, à linguagem da eficácia e à lógica da padronização neoliberal, ele defende um ofício que se realiza no gesto cotidiano, silencioso, mas essencial, do ensino como relação. O Professor artesão é aquele que cultiva um mundo comum: um espaço compartilhado onde ainda é possível ensinar e aprender com sentido.

Larrosa (2020) não se opõe frontalmente às exigências da escola contemporânea, mas as desloca, oferecendo outra perspectiva: a do Professor como artesão, aquele que cuida do tempo da formação, que escuta antes de falar, que age com gestos carregados de sentido. É uma visão que recupera a dignidade do cotidiano, da materialidade do trabalho docente e da presença afetiva no espaço escolar. Destaca também a valorização de dimensões esquecidas na formação docente contemporânea: o amor (ao mundo e ao outro); a vocação (como descoberta de um lugar no mundo); e a fé (não religiosa, mas como compromisso com o que vale a pena sustentar). O Professor se vê convocado não a “melhorar seu desempenho”, mas a reconectar-se com o sentido de seu trabalho.

Esse embate entre dois modos de compreender a docência está no centro das tensões vividas hoje nas escolas: de um lado, a pressão por produtividade, controle, e resultados; de outro, a necessidade de manter viva a dimensão artesanal e humana do ensino, que constitui a essência do ofício de Professor.

5.1 AS FORMAS DE CONFUNDIR O PROFESSOR COM OUTROS PAPÉIS SOCIAIS

Na contemporaneidade, observamos um processo persistente de descaracterização do ofício de Professor, em que sua identidade é constantemente confundida com outras funções sociais. Tais confusões, longe de serem inocentes ou triviais, fazem parte de um movimento mais amplo de fragilização simbólica e política da docência, que tende a diluir suas especificidades em discursos genéricos de desempenho, cuidado ou serviço.

De um lado, o professor é confundido com um instrutor técnico, responsável apenas por aplicar conteúdos e cumprir metas pedagógicas impostas externamente. De outro, é associado a uma espécie de animador social ou cuidador moral, cuja missão é “salvar” os alunos da violência, da pobreza ou da falta de valores. Em outros momentos, é equiparado a um burocrata, exigido a preencher formulários, alimentar

plataformas e cumprir exigências administrativas que o afastam do tempo da escuta e da experiência educativa.

Essa desfiguração também é apontada por Jorge Larrosa (2018) quando afirma que a docência deixou de ser compreendida como uma prática com valor em si para ser capturada por discursos empresariais, psicológicos ou tecnológicos. O professor passa a ser um “mediador de competências”, um “facilitador de aprendizagem” ou até mesmo um “gestor da sala de aula” – termos que apagam a dimensão ética, formativa e artesanal do seu fazer. Larrosa define o que estamos vivenciando:

A escola se converte em um instrumento, e o professor se converte em um empregado, em um trabalhador, em um produtor, e inclusive na escola pública, embora ainda seja considerado como um servidor público, sua função é também servir: aos que definem as políticas educativas, aos que dizem, em cada caso, qual é a função da escola e, portanto, a função do professor, e que são, como se sabe, os empresários, os representantes da economia, os que entendem da educação como uma inversão e da escola como uma empresa, os que privatizam a escola (não necessariamente em sua titularidade, mas sim em seus procedimentos) pondo-a a seu serviço (Larrosa, 2018, p. 242).

Na formação universitária contemporânea, particularmente nos cursos de Educação, notamos uma tendência crescente de submeter o ensino superior à lógica da empregabilidade, convertendo-o em um mecanismo de inserção no mercado flexível e instável. Jorge Larrosa (2018) critica duramente esse processo, apontando que o ensino passa a se organizar não mais em torno do estudo, da reflexão ou do pensamento, mas segundo a ideologia do profissionalismo, cujo ideal é o empreendedorismo individualizado e permanente.

Segundo Larrosa (2018), nesse modelo, não se trata mais de formar para uma profissão estável, ancorada em saberes consolidados e práticas reconhecidas socialmente, mas de preparar sujeitos para um mercado em constante mutação. Os estudantes são orientados a se tornarem “empregados flexíveis”, capazes de se adaptar rapidamente às exigências dos chamados “ambientes de trabalho”, nos quais já não se espera alguém que saiba, mas alguém que aprenda a aprender, que seja inovador, criativo e polivalente – um profissional de tudo e de nada.

Nesse contexto, as disciplinas reflexivas ou teóricas – como Sociologia, Filosofia, Antropologia ou História da Educação – são relegadas a um lugar secundário, tratadas como adornos discursivos de uma formação que se pretende “prática”, “útil” e “operacional”. Essas disciplinas são esvaziadas de densidade e

reconfiguradas como instrumentos para desenvolver “competência crítica” ou “capacidade reflexiva”, expressões que, segundo o autor, servem para revestir uma formação superficial com um verniz discursivo genérico, capaz de produzir sujeitos aptos a “falar sobre qualquer coisa” com algum grau de coerência técnica, mas sem profundidade nem enraizamento.

Larrosa (2018) ironiza essa condição ao afirmar que sua função como Professor não é formar profissionais, mas produzir estudantes e que, embora saiba ser essa uma tarefa impossível, não deixa de tentar. Para ele, estudar não é o mesmo que aprender a fazer algo com eficiência, muito menos aprender a se ajustar às exigências do mercado. Estudar é colocar-se à distância, suspender o imediato, interrogar a realidade, problematizar o saber e abrir-se ao pensamento. Ensinar educação, portanto, não é o mesmo que treinar para se dar aula, assim como estudar arquitetura não é o mesmo que aprender a construir casas. Larrosa e Rechia destacam:

É desse ponto de vista que sustento que minha responsabilidade não é com os alunos como futuros profissionais, mas, sobretudo, como estudantes, ou, dito de outro modo, que minha obrigação é convertê-los em estudantes. Uma obrigação, desde logo, impossível e fadada ao fracasso. Por isso digo a vocês que meu trabalho consiste em tentar produzir estudantes e fracassar nisso (Larrosa; Rechia, 2018, p. 44).

Essa “obrigação impossível” expressa uma ética docente profundamente contrária à lógica da eficiência e da utilidade. Para Larrosa e Rechia (2018), ensinar é resguardar o tempo do estudo, mesmo quando tudo na universidade e na sociedade aponta para sua eliminação. Em tempos de formação por competências, ensino por resultados e empregabilidade como objetivo maior, sua proposta é reafirmar a docência como ofício de pensamento e a universidade como espaço para perder tempo com aquilo que não dá retorno imediato, mas que forma sujeitos críticos e sensíveis.

Larrosa (2018) revela o paradoxo que emerge quando diferentes posições ideológicas convergem, ainda que por razões opostas. Tanto os que defendem a escolarização como meio de emancipação social quanto os que a instrumentalizam como fornecedora de mão de obra operam sob o mesmo eixo: a profissionalização como função da escola. Seja para passar em exames de acesso à universidade ou para se integrar ao mercado, o aluno é concebido como alguém a ser preparado para

responder a uma demanda externa, muitas vezes sem que se questione o próprio modelo de sociedade que exige essa formação.

Essa ambiguidade, segundo Larrosa (2018), é fundamental para compreendermos os impasses da educação contemporânea. Ao mesmo tempo em que se deseja uma escola emancipadora, crítica e igualitária, recorre-se a critérios que reproduzem as lógicas do capital: competição, desempenho, mérito, produtividade e empregabilidade. Assim, mesmo discursos bem-intencionados acabam reforçando a ideia de que a função da escola é formar capital humano, e não formar sujeitos pensantes, sensíveis e implicados com o mundo.

No livro *A universidade sem condição* (2003), Jacques Derrida afirma que a universidade e o Professor devem ser os últimos espaços de resistência à colonização do pensamento pelas lógicas do mercado, da utilidade e da performatividade. Ele defende o que chama de liberdade incondicional de questionar, especialmente nas ciências humanas, como condição para que a educação permaneça como espaço de pensamento crítico.

Derrida comenta: “há um direito incondicional à crítica, à indagação e à contestação, mesmo que isso coloque em risco os poderes instituídos” (2003). Nesse contexto, o Professor assume uma função ética e política radical; ele não é apenas transmissor de saber, mas alguém que deve abrir o espaço do pensamento e proteger o direito de questionar inclusive a própria instituição que o abriga.

Derrida (2003) critica o modo como o ensino tem sido capturado por exigências externas: *rankings*, produtividade, resultados mensuráveis. Esse discurso, que ele chama de “tecnocientífico e performativo”, transforma o Professor em funcionário de um sistema e desvaloriza o saber como experiência, reflexão e ética. Nesse sentido, o ofício de Professor está sob ameaça. O Professor, segundo Derrida, corre o risco de se tornar operador de conteúdos, alguém que replica comandos, e não alguém que forma, interroga, e cria espaços de pensamento.

Ao refletir sobre o papel da universidade, do Professor e do pensamento crítico, Jacques Derrida (2003) denuncia o processo de captura do ensino pelas exigências externas do mundo contemporâneo. O saber perde sua dimensão ética, formativa e reflexiva para se tornar um instrumento funcional, voltado à adaptação dos indivíduos aos sistemas de controle e consumo. Essa lógica transforma o Professor em um funcionário de um sistema, reduzido ao papel de executor de conteúdos, transmissor de competências e operador de ferramentas pedagógicas padronizadas.

O tempo da escuta, da dúvida e da crítica é substituído pela exigência de eficácia, controle e imediatismo. O Professor, nessa condição, deixa de formar sujeitos e passa a reproduzir comandos, contribuindo, mesmo que involuntariamente, para o esvaziamento da escola como espaço de pensamento. Em vez de “ser aquele que pensa e faz pensar”, o Professor passa a ser tratado como uma engrenagem num sistema técnico de reprodução de saberes úteis – uma versão condensada da crítica de Derrida à lógica tecnocientífica que invade a universidade.

Para Derrida (2003), o ensino deve manter o compromisso com a incondicionalidade do pensamento. A universidade – e por extensão, a escola – deve ser o lugar onde se pode dizer o que não pode ser dito em outros espaços, onde se pode interrogar os próprios fundamentos do saber, da linguagem e da política. Isso exige que o Professor não seja um técnico, mas um sujeito implicado com a palavra, com o outro e com o tempo da formação.

Nessa perspectiva, o ofício de professor está sob ameaça, não por obsolescência, mas por uma tentativa sistemática de reconfigurá-lo como função operacional. A resistência a isso, para Derrida, não é nostálgica, mas política: é preciso afirmar o valor da experiência, da reflexão e da abertura ao indeterminado, elementos centrais para a formação ética e crítica de sujeitos.

5.2 AS AMEAÇAS AO TRABALHO DOCENTE

Para entendermos as ameaças ao trabalho docente, como identificamos atualmente, é necessário revermos na história as transformações que ocorreram com o trabalho. Karl Polanyi, em seu livro *A grande transformação* (2000), realiza uma análise histórica e sociológica na conversão de três dimensões fundamentais da vida, terra, trabalho e dinheiro, em mercadorias fictícias, isto é, elementos que não foram originalmente produzidos para a venda, mas que passaram a ser tratados como tal.

Na Inglaterra medieval, a vida econômica estava profundamente entrelaçada à organização social. Os camponeses cultivavam as terras e utilizavam os terrenos comuns – aqueles não destinados ao cultivo direto – para criação de animais, coleta de lenha ou pastoreio. Esses espaços, conhecidos como *commons*, garantiam a subsistência das famílias e mantinham uma economia enraizada nas necessidades da comunidade, regulada por tradições, costumes e obrigações mútuas. O trabalho,

nesse contexto, não era uma atividade separada da vida social, mas um ofício, ligado à sobrevivência, ao pertencimento e às responsabilidades coletivas.

Entretanto, a partir do final da Idade Média e com maior intensidade nos séculos XVI a XVIII, o processo de “cercamentos (*enclosures*)”²⁴ transformou radicalmente essa lógica. Os terrenos comuns foram apropriados pelos senhores feudais ou por novos proprietários privados, sendo convertidos em pastagens ou em áreas destinadas à produção agrícola para o mercado. Essa mudança representou, como explica Polanyi (2000), um ponto de inflexão: o trabalho deixou de estar integrado na vida social e passou a ser subordinado às regras do mercado. O campesinato, despojado dos meios de subsistência, foi obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver.

Polanyi (2000) chama essa passagem de “ficção da mercadoria”. Para ele, o trabalho – assim como a terra e a moeda – não é mercadoria em sentido real, pois não foi produzido para ser vendido, mas sim para satisfazer necessidades humanas e sociais. A tentativa de tratá-lo como mercadoria inaugurou a lógica do mercado auto-regulável, que rompeu com formas anteriores de reciprocidade e de proteção social. O trabalho, antes vinculado ao ofício, ao saber-fazer transmitido pela tradição e à vida comunitária, passou a ser reduzido ao contrato de trabalho, medido pelo tempo e pelo salário.

Essa transição evidencia a evolução do ofício para o trabalho assalariado. O ofício, entendido como prática social dotada de sentido e pertencimento, cede lugar ao trabalho como atividade abstrata, quantificável e trocável no mercado. A ruptura não se limita à esfera econômica, mas implica também uma transformação cultural e política: a desintegração das solidariedades comunitárias e o surgimento de uma nova forma de organização social, baseada na disciplina fabril, na racionalidade econômica e na expansão do capitalismo.

²⁴ Os cercamentos dos campos abertos (*enclosures*) e as conversões da terra arável em pastagem ocorreram durante o primeiro período Tudor na Inglaterra, quando os campos e as áreas comuns foram cercados pelos senhores, e condados inteiros se viram ameaçados de despovoamento. Os cercamentos seriam um progresso óbvio se não ocorresse a conversão às pastagens. A terra cercada valia duas ou três vezes a não-cercada. Nos lugares onde se continuou a cultivar a terra não houve diminuição do emprego e o suprimento de alimentos aumentou de forma marcante. O rendimento da terra elevou-se consideravelmente, principalmente onde a terra era alugada (Polanyi, 2000, p. 52).

Assim, como mostra Polanyi (2000), o que se inicia com a apropriação das terras comuns na Inglaterra é o embrião de uma “grande transformação”: a submissão da vida social às regras do mercado. O trabalho, que jamais poderia ser reduzido à mercadoria sem graves consequências, tornou-se o eixo dessa transformação, inaugurando um ciclo de insegurança social, lutas por proteção e tentativas de resistência que marcam toda a história moderna.

Polanyi (2000) propõe uma interpretação histórica da transição do artesanato à manufatura e à mercadoria, evidenciando como o trabalho, a terra e o dinheiro, elementos fundamentais da existência, foram transformados em mercadorias fictícias. Antes da consolidação do capitalismo de mercado, a produção econômica era profundamente enraizada nas tradições sociais e comunitárias. O artesanato medieval, por exemplo, estava inserido em corporações de ofício que regulavam o saber-fazer, os preços justos, os ritmos de trabalho e os vínculos entre mestres, aprendizes e a comunidade local. O trabalho, nessa configuração, era uma forma de vida, dotada de sentido social e ético. O trabalho, antes vinculado ao ofício, ao saber-fazer transmitido pela tradição e à vida comunitária, passou a ser reduzido ao contrato assalariado, medido pelo tempo e pelo salário.

Essa transição evidencia a evolução do ofício artesanal para o trabalho abstrato, quantificável e regulado pelo capital. A ruptura não se limita à esfera econômica, mas implica também uma transformação cultural e política: a desintegração das solidariedades comunitárias e o surgimento de uma nova forma de organização social, baseada na disciplina fabril, na racionalidade econômica e na expansão do capitalismo. O resultado é um processo contínuo de desumanização do trabalho, pois este perde seu vínculo orgânico com a vida e passa a ser considerado apenas como fator de produção.

O trabalho docente, na atualidade, segundo Larrosa, é considerado “trabalho em geral”²⁵, categoria utilizada por Adam Smith (*apud* Larrosa, 2018). O filósofo espanhol José Luis Pardo, por sua vez, relaciona esse “trabalho em geral” com a proletarização, ou seja, com a conversão do artesão em mera força de trabalho (*apud* Larrosa, 2018). Pardo esclarece que o proletário é um trabalhador desqualificado, alguém que perdeu todas as propriedades que o qualificam como sapateiro,

²⁵ “Trabalho em geral”, esclarece Pardo, não é o trabalho desta ou daquela classe, de marcenaria ou de alvenaria, mas simplesmente o puro trabalho, abstração feita de qualquer determinação ou qualificação que pudesse especificá-lo (Pardo, 2010).

marceneiro etc., e se converte em força de trabalho pura, abstrata, sem qualidades, um trabalhador “em geral”, intercambiável, flexível e permanentemente reciclável. O trabalhador flexível é explicado por Pardo:

O trabalhador flexível de nossos dias é aquele cujo ofício carece de toda delimitação rigorosa: não é sapateiro, nem alfaiate, nem sequer operário de uma cadeia de montagem de automóveis, mas deve ser capaz de fazer qualquer coisa em um período de “formação permanente” que se identifica com a longitude completa de sua vida laboral e ao longo da qual deve estar disposto a se reciclar, se reformar, se redefinir e se reajustar tantas vezes quantas forem necessárias e na medida em que o seja [...]. Daqueles que ocupam esses empregos potenciais e efêmeros seria preciso dizer, portanto, que eles são, na verdade, empregados potenciais, trabalhadores unicamente virtuais, mas não atuais ou reais, permanentemente em formação e, portanto, em irrevogável, minoria de idade, incapazes de abandonar a escola (Pardo, 2004, p. 416-417).

Para Larrosa (2018), o trabalho em geral corresponde ao conhecimento em geral. Em outras palavras, não seria o conhecimento deste ou de outro, mas o desenvolvimento de competências (mais flexíveis, o possível), o “aprender a aprender” que nunca termina. Surge, assim, o “professor em geral”, segundo Larrosa, desprovido de mãos e de maneiras, esvaziado de qualquer qualidade que pudesse determiná-lo, em formação permanente, flexível e adaptável. Significa ser um professor sem ofício e sem vocação, um professor cujo ofício e cuja vocação são considerados um fardo. Diante disso, essa escola das competências, dos resultados de aprendizagem e do aprender a aprender está preparada para desaparecer, uma vez que se pode aprender em qualquer lugar e a qualquer hora, sem professor, constituindo uma espécie de “aprendizagem em geral”. Nesse sentido, Larrosa defende o ofício de Professor:

O ofício de professor não tem a ver com a aplicação de competências ou procedimentos padronizados com maior ou menor eficácia, mas sim [...] é uma arte incorporada, encarnada, uma arte que se corresponde com um modo de vida - algo a que poderíamos nos referir como uma “chamada” ou uma vocação, palavras usadas [...] muitas vezes com uma conotação de surpresa a respeito da irracionalidade (econômica) de certas buscas e opções vitais (Larrosa, 2018, p. 48).

Ainda de acordo com Larrosa (2018), o Professor não coloca sua matéria a serviço da sociedade, nem da economia, nem da velha geração, mas a libera e, nesse mesmo gesto, liberta-se. O autor explica que o Professor precisa ter as mãos livres para poder exercer seu ofício, para poder fazer o que tem que fazer. Não utiliza sua

matéria como se fosse um meio ou um instrumento para outra coisa, mas pela maneira como a encarna. Larrosa conclui que, na atualidade, a possibilidade de exercer um ofício está sendo expropriada. Nas palavras de Pardo (2010), para entender o que tem acontecido, é preciso olharmos para a desqualificação dos saberes concretos e sua abstração em competências de aprendizagem:

Um empregado fixado a um posto de trabalho, encaixado em um ofício bem determinado ou experiente em um ofício concreto resulta um empecilho para sua empresa e para si mesmo, e a habilidade verdadeiramente competitiva de nosso tempo é a maleabilidade, isto é, a capacidade de mudar de emprego, de profissão, de posto de trabalho, de cidade, de país, de empresa e de setor, uma habilidade que é mais apreciada quanto mais rápido for seu potencial de mutação. Isso explica o aparente paradoxo de que o “conhecimento” que é buscado e apreciado dessa maneira seja exatamente o conhecimento de nada (de nada em particular e tudo em geral), um fluido amorfo capaz de se adaptar a qualquer molde e se modular segundo as condições do mercado (Pardo, 2010, p. 269).

No século XXI ocorrem novos desdobramentos. Alain Supiot, em seu livro *El trabajo ya no es lo que fue. Cómo pensarlo de nuevo en un mundo que cambió (y que nos tiene desconcertados)* (2022), mostra como a ficção do trabalho-mercadoria se intensificou com as transformações tecnológicas e neoliberais. O trabalhador é cada vez mais visto como empreendedor de si mesmo, submetido à precarização, à instabilidade e à avaliação permanente por indicadores de desempenho. O que Polanyi (2000) identificava como o perigo da mercadoria fictícia se concretiza em escala global: o trabalho, reduzido a estatísticas e metas, é tratado como algo intercambiável, sem se considerar a dignidade e a historicidade do ser humano que o realiza.

Um campo emblemático para observarmos essa transformação é o trabalho universitário. Tradicionalmente concebido como um ofício – pautado pela transmissão do saber, pela pesquisa orientada à formação e pela autonomia intelectual –, passou a ser regido pela lógica do mercado. Pesquisadores e professores são avaliados por produtividade, número de artigos publicados, captação de recursos e visibilidade internacional. O tempo dedicado ao estudo, à escrita e à reflexão, que constituía a essência do ofício, é corroído pela pressão por resultados imediatos. Nesse contexto, o professor universitário deixa de ser artesão do conhecimento e torna-se gestor de indicadores, operador de metas e produtor de mercadorias intelectuais.

Assim, a crítica de Polanyi (2000) sobre a mercantilização do trabalho mantém plena atualidade. O que começou com a expropriação dos *commons* na Inglaterra e com a conversão do trabalho camponês em força de trabalho assalariada desdobrou-se hoje na conversão do saber em mercadoria e do professor em trabalhador precarizado. Tanto em Polanyi (2000) quanto em Supiot (2022), a lição é clara: o trabalho não pode ser reduzido à mercadoria sem que se produzam profundas crises sociais, culturais e humanas.

Portanto, pensar o trabalho no século XXI exige recuperar sua dimensão de justiça e de ofício, isto é, uma atividade portadora de sentido, vinculada à dignidade e à vida em comum. Resistir à ficção do trabalho mercadoria significa reconstruir solidariedades, proteger o trabalhador dos riscos da precarização e reafirmar o valor humano do trabalho para além do mercado.

5.2.1 Sentidos do trabalho – do artesanato intelectual ao trabalho mercantilizado

No mundo medieval, nos séculos XII e XIII, ao qual pertencem as primeiras universidades, o trabalho não era concebido como uma atividade genérica, mas como um ofício e, como tal, é inseparável da pessoa que o executa e do papel que ela desempenha na sociedade. Tais ofícios não são geridos pelo mercado (oferta e demanda), mas ficam sob o controle dos grêmios ou das guildas que, por meio de um estatuto, regulam completamente seu exercício.

Naquela época, a atividade humana era inseparável de seu papel social: o cultivar do labrador, o edificar do construtor, o rezar do sacerdote ou o governar do senhor, mas nunca um trabalho em geral, uma mera “força de trabalho” que possa ser comprada e vendida no mercado. No mundo medieval e no sistema mercantil que existiu na Europa entre os séculos XV e XVIII, apenas as coisas, os frutos do trabalho, eram vendidas; o próprio trabalho era uma atividade realizada e remunerada segundo um estatuto jurídico que nada tinha a ver com compra e venda. Durante a Revolução Industrial, o uso extensivo de máquinas fez com que os conhecimentos e as habilidades específicas do ofício fossem desagregados em gestos menores e padronizados, capazes de serem substituídos pelas máquinas.

Nesse contexto, o trabalho tornou-se então uma força genérica, sem qualidade específica, capaz de ser comprada e vendida por horas, como uma mercadoria qualquer, cujo preço é o salário, o qual varia segundo as leis da oferta e a demanda.

Separada de qualquer *status* social específico, a força do trabalhador, medida por horas, transformou-se então em uma mercadoria, uma *commodity*, dando lugar a uma instituição até então desconhecida: o mercado de trabalho.

Alain Supiot (2022) parte de uma constatação simples e desconcertante: a forma como definimos e organizamos o trabalho mudou de tal modo que os velhos esquemas (puramente econômicos, tecnocráticos ou contratualistas) já não dão conta de garantir justiça e sentido. Em seu livro, estrutura o argumento em torno de quatro eixos: “a justiça no trabalho”; “o trabalho da justiça na história”; “o espejismo de uma justiça espontânea” (isto é, deixar tudo ao “mercado”); e “vias para uma justa divisão do trabalho no século XXI” (Supiot, 2022). O fio condutor é recolocar o trabalho no centro do pacto social, como realidade jurídica e política, não apenas como variável econômica.

Um ponto-chave é o retorno ao princípio da *Declaração de Filadélfia*²⁶ (OIT, 1944): “o trabalho não é uma mercadoria”. Supiot (2022) atualiza esse enunciado mostrando que, quando reduzimos o trabalho a preço e desempenho quantificável, esvaziamos a dignidade do trabalhador e corroemos as bases de solidariedade sobre as quais se assentam direitos sociais. Por isso ele advoga por instituições que reconheçam o conteúdo do trabalho (criação, responsabilidade, utilidade social) e não só o valor de troca.

Alain Supiot (2022) retoma uma crítica fundamental formulada por Karl Polanyi em *A grande transformação* (2000), de que o trabalho não pode ser reduzido à condição de mercadoria. Para Polanyi (2000, p. 94), o trabalho, a terra e a moeda constituem “mercadorias fictícias”, pois não foram originalmente produzidas para a venda. No caso do trabalho, trata-se da própria atividade humana, inseparável da vida e da dignidade da pessoa que o exerce. Supiot (2022) observa que a história do capitalismo foi marcada por essa ficção jurídica e econômica que transforma o trabalho em objeto de compra e venda. Ele afirma que “reduzir o trabalho humano à mercadoria significa negar sua dimensão vital e social” (Supiot, 2022, p. 41). Ao subordinar o trabalho à lógica do mercado, a sociedade moderna obscureceu o fato de que o trabalho é também espaço de criação, de realização e de pertencimento.

²⁶ Alain Supiot foi designado membro da Comissão Mundial sobre o Futuro do Trabalho da Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada em 2017, presidida pelo primeiro-ministro da Suécia e pelo presidente da República de Sudáfrica. Essa comissão produziu um influente informe que levou o título “Trabalhar para um futuro”.

Diante desse quadro, Supiot (2022) insiste na necessidade de recuperar a ideia de justiça no trabalho. Tal justiça não se reduz a uma ordem ideal e imutável, mas é fruto da luta histórica contra a desigualdade e a exploração. Como ele sintetiza: “a justiça no trabalho não é um suplemento moral, mas uma condição de possibilidade da vida em comum” (Supiot, 2022, p. 102).

Assim, o sentido do trabalho no século XXI deve ser resgatado para além da ficção mercantil. Trabalhar não é apenas produzir bens e serviços; é também produzir vínculos, significados e dignidade social. Tanto em Polanyi (2000) quanto em Supiot (2022), a mensagem é clara: resistir à mercantilização do trabalho é condição essencial para a construção de uma sociedade justa e solidária.

No século XXI, essa ficção se radicaliza com a difusão da racionalidade neoliberal e com a revolução digital. O trabalhador é constantemente instado a se comportar como empreendedor de si mesmo, administrando sua vida como um capital a ser rentabilizado. Como adverte Supiot, “o homem deixa de ser sujeito de direitos para se tornar gestor de sua própria empregabilidade” (2022, p. 63). Esse deslocamento produz um cenário de crescente precarização e instabilidade, em que o sentido do trabalho tende a ser reduzido a indicadores de produtividade e eficiência.

O que antes era concebido como ofício, ou seja, prática dotada de sentido, responsabilidade e saber-fazer, perde espaço diante da mercantilização generalizada. Muitos saberes de muitos ofícios foram destruídos pela industrialização, pelo avanço das máquinas, da tecnologia, da incorporação do saber operário e do seu controle. Ocorreram processos tensos de eliminação dos ofícios e dos artífices... O saber-fazer do Professor apresenta alterações profundas com as tentativas de incorporação desses processos racionais na gestão dos sistemas de ensino, na organização e divisão do trabalho. Um olhar apenas centrado na história das políticas, das normas e dos regimentos, da divisão gradeada e disciplinar do currículo e do trabalho, da incorporação dos especialistas, da separação entre os que decidem, os que pensam e os que fazem, nos conduz a concluir sobre eliminação de qualquer das tradicionais dimensões e traços do ofício de Professor.

No caso do trabalho do Professor universitário, por exemplo, Supiot (2022) mostra como a pressão por resultados quantificáveis – número de publicações, captação de recursos, visibilidade internacional – corrói o tempo destinado ao estudo, à reflexão e à transmissão do conhecimento. Nesse processo, o Professor deixa de ser artesão do saber para se tornar produtor de mercadorias intelectuais (Supiot,

2022). Maximiliano López (2024) reforça que o trabalho universitário medieval tratava-se de um ofício exercido sob a figura jurídica do trabalho estatutário, não podendo ser vendido. O autor explica:

No mundo medieval, ao qual pertencem as primeiras universidades, o trabalho não é concebido como uma atividade genérica, mas como um ofício e, como tal, é inseparável da pessoa que o executa e do papel que ele desempenha na sociedade. Tais ofícios não são regulados pelo mercado (oferta e demanda), mas ficam sob o controle dos grêmios ou guildas que, por meio de um estatuto, regulam completamente seu exercício (López, 2024, p. 5).

Na Revolução Industrial, o uso intenso de máquinas fez com que o conhecimento e as habilidades específicas do ofício fossem desagregadas em gestos menores e padronizados, substituídos pelas máquinas. O trabalho tornou-se, então, uma força genérica, sem qualidade específica, capaz de ser comprada e vendida por horas como mercadoria qualquer, cujo preço é o salário, um salário que varia segundo as leis da oferta e da demanda.

A universidade aparece como um caso exemplar das tensões diagnosticadas por Supiot (2022). Sob a chamada “governança por números”, a vida acadêmica é reconfigurada por métricas (produtividade, ranqueamentos, fator de impacto, captação de recursos), que passam a atuar como dispositivos de comando, substituindo o juízo jurídico-político (direitos e missão pública) por avaliações automáticas. O resultado se dá na intensificação do trabalho, precarização de vínculos (temporários, bolsistas), competição permanente por projetos e uma erosão silenciosa da autonomia e da liberdade acadêmica – pilares da própria ideia de universidade.

Dentro da universidade, o professor vive sob a lógica da “governança por números” (Supiot, 2022), que mede a qualidade por métricas quantitativas: número de publicações, fator de impacto, patentes e captação de recursos. O tempo longo da pesquisa e da docência, essencial à reflexão, entra em choque com prazos de editais e relatórios. Fora da universidade, no ensino básico, essa mesma lógica assume outras formas: planos de aula rigidamente prescritivos, avaliações padronizadas e currículos engessados. Em ambos os casos, o Professor vê seu trabalho reduzido a procedimentos técnicos, esvaziando sua dimensão criadora.

É nesse ponto que Jorge Larrosa propõe uma imagem alternativa: a do Professor como artesão. Para ele, ensinar não é aplicar técnicas de forma mecânica, mas “um ofício, um trabalho com a matéria viva da experiência e da linguagem”

(Larrosa, 2015, p. 45). Tal como o artesão, o Professor lida com a singularidade – cada turma, cada estudante, cada texto – e não com produtos padronizados. Seu trabalho exige tempo, cuidado, imprevisto e criação. Assim como o artesão não separa totalmente cabeça e mãos, o docente une reflexão e prática em uma única atividade.

Jacques Le Goff ajuda a ampliar essa perspectiva ao analisar a Idade Média. Para ele, o surgimento da universidade medieval está ligado a uma nova figura social: a do artesão intelectual. Esses mestres das corporações de ofício do saber eram, nas palavras do autor, “artífices de uma nova economia espiritual, cuja oficina era a escola” (Le Goff, 1986, p. 120). A universidade medieval nasce, portanto, como uma comunidade de trabalho coletivo, em que mestres e discípulos compartilhavam o ofício de interpretar textos, produzir conhecimento e formar novas gerações.

Essa imagem contrasta fortemente com a atual precarização do trabalho docente. Enquanto os mestres medievais eram reconhecidos como trabalhadores intelectuais indispensáveis ao bem comum, hoje o Professor é frequentemente tratado como prestador de serviço, submetido à lógica empresarial. Em vez de oficinas de saber, as universidades se tornam “fábricas de desempenho”.

Karl Polanyi (2000) lembra que o trabalho é inseparável da vida humana, não podendo ser reduzido à mercadoria sem que se perca sua dimensão vital e social. Alain Supiot (2022), por sua vez, mostra como a quantificação e a mercantilização corroem a dignidade do trabalho, inclusive no âmbito acadêmico, em que a lógica dos indicadores e da produtividade enfraquece o sentido formativo da docência e da pesquisa.

Na contramão desse processo, Jorge Larrosa (2018) resgata a ideia do professor como artesão. Esse “artesanato intelectual” tem raízes históricas, como mostra Le Goff (1990) ao reconstruir a genealogia das universidades medievais, nascidas como corporações de mestres-artesãos do espírito, em que o saber era cultivado em comunidade e transmitido como ofício.

Concluir sobre o trabalho docente implica, portanto, compreender a tensão entre a lógica mercantil contemporânea e a tradição intelectual que lhe dá origem. Supiot (2022) mostra como, no século XXI, essa mercantilização é intensificada pela quantificação e pelo produtivismo, que corroem a dignidade do trabalho, inclusive no âmbito universitário. Contra essa redução, Larrosa (2018) reivindica a imagem do Professor como artesão, para quem ensinar é um ato de criação, cuidado e formação, que não pode ser capturado por metas. Assim, repensar o trabalho docente hoje exige

recuperar esse fio histórico e ético: entender o Professor não como uma engrenagem de mercado, mas como artesão intelectual, cujo trabalho floresce apenas em condições de tempo, reconhecimento e pertencimento coletivo.

5.3 OLHAR O OFÍCIO DE PROFESSOR COMO DIGNO, AMOROSO, LEGÍTIMO, AUTORAL E ESTATUTÁRIO

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (Nóvoa, 2007).

Pensar o ofício de Professor, em meio às tensões contemporâneas da educação, exige recuperar sua dimensão ética, política e social para além da lógica do mercado e da produtividade. Mais do que uma ocupação técnica ou um emprego funcional, o ofício de Professor constitui-se como prática carregada de sentido, que envolve a dignidade do trabalho humano, a amorosidade das relações, a legitimidade cultural e social do ensinar, a autoria intelectual do professor e o caráter estatutário que garante direitos e responsabilidades.

5.3.1 A dignidade do trabalho docente

A passagem do artesanato para a indústria e desta para a informação fez com que o trabalho docente se transformasse. De acordo com Larrosa (2018), o ofício de Professor não é mais artesanal e está deixando de sê-lo, na medida em que, atualmente, comenta-se sobre a qualidade do professor, suas competências, suas eficácias, mas não de suas mãos, maneiras e gestos. Comenta-se da sua profissionalização e não da sua vocação. O ofício de Professor, como a maioria dos ofícios, está sendo desqualificado. O trabalho do Professor é chamado de prática docente, fazendo com que se tornem profissionais intercambiáveis, eficazes e controláveis.

Estamos vivendo um momento caracterizado por uma natureza flexível, que ataca as formas rígidas da burocracia, os sentidos e significados do trabalho, pelas consequências da rotina exacerbada. Cria-se uma situação de ansiedade nas pessoas, que não sabem os riscos que estão correndo e a que lugar irão chegar,

colocando em teste o próprio senso de caráter pessoal. Para Masschelein (2015), a cultura moderna valoriza a qualidade e o profissionalismo, exigindo flexibilidade. O amor duradouro, a perseverança, a convicção e a confiança básica são ruins para o crescimento e o lucro. O professor flexível não é alguém que vive pelo seu assunto, mas alguém que pode ser arrebatado por tudo, na medida em que a demanda exige.

Nesse sentido, as pessoas mais velhas ou mais experientes são vistas como decadentes, fracassadas, pois flexibilidade, risco, não combinam com acumulação de experiência, de tempo de vida. Além disso, o capitalismo se tornou desnorteante e deprimente, criou éticas contrárias à autodisciplina e à auto-modelação da ética de trabalho. O poder está presente, mas a autoridade está ausente. O repúdio da autoridade e da responsabilidade permite a fuga das greves e das crises, já que não há laços fortes o suficiente para haver uma coesão.

A flexibilidade do tempo requer uma flexibilização também do caráter, caracterizada pela ausência de apego temporal a longo prazo e pela tolerância com a fragmentação. Por essa razão, Sennett, em seu livro *A corrosão do caráter* (2009), argumenta que o trabalho flexível leva a um processo de degradação dos trabalhadores de ofício, pois, com a introdução de novas tecnologias organizacionais, o trabalho tornou-se fácil, superficial e ilegível. O autor exemplifica com o caso dos padeiros de Boston, que há vinte e cinco anos, na sua maioria, eram gregos e filhos de padeiros, sendo o seu trabalho caracterizado pelo contato direto com a massa do pão, com o calor dos fornos e o desgaste físico que a atividade exigia. Atualmente, a padaria transformou-se numa *delicatessen*, fundamentada nos princípios da organização flexível, e socialmente não é mais um “estabelecimento grego”. Além disso, com a automação da padaria, o pão tornou-se virtual, uma representação de tela para os padeiros, tendo como consequência a ilegibilidade da sua própria atividade realizada no referido estabelecimento, onde o trabalho tornara-se degradante porque não era mais necessário fazer pão ou ser padeiro. Os laços sociais com o trabalho são rompidos, há uma perda de identidade social que o “ser padeiro” lhes conferia. Sennett explica essa situação:

A padaria informatizada havia mudado profundamente as atividades físicas coreográficas dos trabalhadores. Agora eles não tinham contato físico com os ingredientes nem com os pães, supervisionava todo o processo em telas usando ícones [...] e poucos padeiros realmente veem as fogaças dos pães que fabricam [...]. O pão se converteu em uma representação na tela [...]. Os padeiros já não sabem como se faz o pão [...]. Os trabalhadores dependem

de um programa de computador e, conseqüentemente, não podem ter um conhecimento prático do ofício. O trabalho já não resulta legível, no sentido de que eles já não entendem mais o que estão fazendo (Sennett, 2009, p. 70-71).

No regime flexível, as dificuldades sempre se consolidam no ato de correr riscos; as próprias incertezas das organizações flexíveis impõem aos trabalhadores correrem riscos com seus trabalhos, colocando em prova o caráter pessoal. A nova ordem concentra-se na capacidade imediata, não levando em conta que acumulação dá sentido e direito às pessoas. Daí a preferência do capitalismo pelos mais jovens, por serem mais adaptáveis às formas flexíveis de trabalho. Os riscos, além de colocarem em questão o senso de caráter, propiciam aos indivíduos um sentimento de esvaziamento completo em todos os sentidos (moral, social, cultural ou político).

Assim, a nova ética do trabalho contribui para tal degradação humana. A ética do trabalho nos dias de hoje é o campo no qual a profundidade das experiências é contestada; fundamenta-se no trabalho em equipe, em que os trabalhadores precisam ser polivalentes e adaptáveis às circunstâncias. É um cenário no qual as relações humanas são uma simulação teatral, lugar de um poder sem autoridade.

Retornando ao exemplo dos padeiros de Boston, Sennett (2009) destaca que o orgulho do ofício era forte, criando neles uma consciência de si mesmos. Com as transformações que aconteceram, o trabalho se torna ilegível, irreconhecível e incompreensível. Observamos também que a maioria dos trabalhos dos pais é ininteligível para as crianças, que já não estão mais associadas a uma materialidade concreta, a um lugar definido, a uma tradição específica ou a uma série de gestos específicos e identificáveis. Para as novas gerações, o ato de acompanhar os pais ao trabalho, de ver o que eles fazem, é quase impossível de acontecer. As crianças só podem imaginar se seus pais recebem ou não dinheiro. A impossibilidade de imaginar, de entender o trabalho dos pais, resulta na dificuldade de “brincar de ofícios”, de conhecer as materialidades, o lugar, os gestos, os rituais, os hábitos. Como diz Sennett (2009), o trabalho tornou-se ilegível e, portanto, inimaginável e inimitável.

Antes se reivindicava um “trabalho digno”; hoje, o desejo é por uma “ocupação de qualidade”. As crianças, quando indagadas sobre o que querem ser quando crescerem, respondem que querem dinheiro, fama, poder fazer o que gostam, ser *youtuber*. A ideia de trabalho já não supõe nenhum interesse, nem responsabilidade, nem atenção, tampouco cuidado com o mundo. Larrosa comenta:

Uma escola digna, uma educação digna ou um professor digno é uma escola, uma educação e um professor que merecem o seu nome, isto é, uma escola, uma educação ou um professor “de verdade”, que sejam “realmente” escola, “realmente” educação ou “realmente” professor, e não esses simulacros indignos a que somos condenados pelas tabelas e *rankings* de qualidade (Larrosa, 2018, p. 44).

Portanto, não temos a intenção de descobrir coisas novas sobre o ofício de ser Professor. Desejamos, antes, tornar visível a dignidade de tal profissão. Dessa maneira, apresentamos alguns episódios nos quais podemos encontrar tal dignidade. E, nesse sentido, a dignidade do ofício de Professor é ocupar certo lugar em que se assume a responsabilidade e o cuidado com o mundo. Por meio das passagens do romance *Diário de escola* (2008), de Daniel Pennac, queremos tornar visível tal dignidade. Pennac, na obra, é personagem e autor. Ele investiga como pode um Professor ter sido o potencial transformador de um aluno “lerdo” em um renomado escritor e professor, apesar de todos os malogros vividos por Pennac nas séries iniciais (2008). Esse livro é uma maneira de mostrar o fazer docente, com a intencionalidade de mostrar o caráter transtemporal da dignidade da docência.

A obra de Daniel Pennac (2008) apresenta um misto de relato e fabulação do que ele viveu enquanto aluno “lerdo”, bem como reflexões de um docente que preza por seu ofício. O conteúdo narrativo de *Diário de escola* é uma fusão de experiências do autor enquanto um aluno difícil, seus diálogos internos ou com respostas imaginadas dadas a interlocutores ausentes, suas tentativas de compreender o que lhe aconteceu enquanto aluno e também enquanto Professor, seus questionamentos como docente aposentado que “escolheu (um) apartamento dando para dois pátios de recreio” como local para morar (Pennac, 2008, p. 11).

Com isso, consideremos as palavras de Pennac: “E, entre todos os professores que aguentei, quatro deles me salvaram” (2008, p. 23). Dessa maneira, “salvar” alunos nos parece uma das atividades que um Professor pode realizar na escola, ainda que alguns aleguem não ser essa a sua principal tarefa, pois “não somos formados para isso”:

Do “nós não fomos formados para isso” ao “não estamos lá para” é só um passo, que pode ser resumido assim: “Nós, os professores, não estamos lá para resolver, no interior da escola, os problemas da sociedade que ofuscam a transmissão do saber; este não é o nosso trabalho. Que nos forneçam um

número suficiente de inspetores, educadores, assistentes sociais, psicólogos, enfim, de especialistas de todos os gêneros, e nós poderemos ensinar seriamente as matérias... (Pennac, 2008, p. 212).

Na verdade, a dignidade da docência é, possivelmente, um Professor perceber que, para mostrar o mundo ele precisa, de alguma forma, retirar os alunos de um espaço nebuloso, onde se perdem todos aqueles que não reconhecem seus papéis nesse contexto ou, simplesmente, que não foram familiarizados com esse nosso mundo e seu âmbito escolar. Evidentemente, o gesto que pode “salvar” um aluno nem sempre é capaz de salvar outros. No último parágrafo do romance, o autor aborda uma comparação metafórica entre alunos e “andorinhas”. Essa cena do livro aparece no momento em que Pennac para e observa as andorinhas que se acidentam nos vidros das janelas, por não identificarem a transparência deles. Então, compara as pequenas aves esvoaçantes aos alunos: “nossos alunos voam como passarinhos loucos” (Pennac, 2008, p. 236). Não parece irrelevante que ele tenha escolhido, de alguma forma, finalizar seu romance com essa metáfora. Ao lermos o trecho, damos conta que, seguindo essa imagem, um Professor ainda pode ser capaz de:

[...] tirar do coma escolar um bando de andorinhas fraturadas. Não se consegue que tudo sempre dê certo, [...] algumas não despertam, [... (outras)] quebram o pescoço no próximo vidro; ficam na nossa consciência como aqueles buracos de remorso [...] mas, em todo o caso, tenta-se, foi tentado. Eles são nossos alunos. As questões de simpatia ou de antipatia por um ou outro (questões, entretanto, muito reais!) não entram em conta. [...] Uma andorinha caída é uma andorinha por reanimar, ponto final (Pennac, 2008, p. 236).

Alguns daqueles alunos e alunas que se perderam no deserto do cotidiano escolar puderam, talvez, encontrar algum Professor incapaz de permanecer indiferente a seus sofrimentos e desconfortos. O gesto que pode salvar um aluno pode depender da sensibilidade de um Professor ciente de um compromisso assumido, desde o instante em que aceitou esse ofício, em relação a seus alunos. A dignidade do exercício docente é estar a serviço do mundo, de sua durabilidade e, ao mesmo tempo, da acolhida das crianças e do cuidado quanto a elas.

Assim, é válido retomarmos o fato de que Daniel Pennac (2008) também narra sobre um outro ponto que pode nos ajudar a compreender a dignidade de um Professor: ser capaz de reconhecer que, além de nem sempre ser um “salvador” para

todos, jamais saberá se chegou cedo ou tarde para tentar salvar um aluno. Alguns Professores podem ser “felizes imprevistos” no destino de alguns deles:

Esses quatro mestres me salvaram de mim mesmo. Chegaram tarde demais? Eu os teria acompanhado tão bem, se eles estivessem sido meus professores primários? Eu guardaria uma lembrança melhor de minha infância? Em todo caso, eles foram meus felizes imprevistos. Teriam sido, para outros alunos, a revelação que foram para mim? É uma pergunta por fazer, tanto a noção de temperamento representa seu papel em matéria de pedagogia. Quando me acontece encontrar um antigo aluno que se declara feliz com as horas passadas na minha classe, eu me digo que, no mesmo instante, em outra calçada, passeia talvez aquele para quem eu era o chato de serviço (Pennac, 2008, p. 78-79).

Desse modo, o Professor é aquele que tem um duplo cuidado com relação às crianças e ao mundo. Trata-se de uma dupla responsabilidade em viabilizar um possível imprevisto para o destino de algum de seus alunos e, ao mesmo tempo, para que o novo, trazido por esse aluno ao nascer, irrompa em nosso mundo comum. O docente, em virtude de ser um representante adulto diante dos alunos, precisa escolher, conscientemente ou não, “assumir a responsabilidade” implícita à sua prática profissional (Arendt, 2013, p. 239). Essa responsabilidade o permite assumir certa autoridade temporária em relação aos alunos.

Todavia, cabe aos adultos que escolhem o ofício de Professor uma responsabilidade específica, que não é imposta arbitrariamente aos professores, porém, está “implícita” na escolha que fazem ao assumir esse ofício. Ela pode, e nos parece que deve, ser mais que uma fonte de renda ou um mero expediente para prover a subsistência. O ofício docente – concebido como um modo de se estar no mundo – é uma forma singular de cuidar da durabilidade de uma herança simbólica comum que nos humaniza enquanto participantes históricos de uma cultura; essa é uma das dignidades do ofício docente.

5.3.2 A amorosidade do trabalho docente

Olhar o ofício de Professor como amoroso é reconhecer que educar é um gesto que ultrapassa a técnica, o conteúdo e a metodologia. É compreender que o ensino, antes de ser uma atividade de transmissão, é uma forma de presença e de cuidado com o mundo e com o outro. O amor, quando pensado no horizonte educativo,

adquire uma densidade ética e política: trata-se de um gesto de atenção e responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações.

Em seu ensaio *A crise na educação*, Hannah Arendt (2007) situa a educação como o espaço em que o adulto se responsabiliza pelo mundo diante da criança. O Professor, nesse contexto, assume um papel de mediador entre o velho e o novo, entre o mundo já existente e aquele que está por vir. Essa responsabilidade nasce de um sentimento fundamental: o amor pelo mundo – *amor mundi*²⁷. Arendt escreve:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens (Arendt, 2007, p. 247).

Esse amor não é um sentimento privado ou afetivo, mas uma disposição pública e política. Amar o mundo, para Arendt (2007), é acreditar que ele merece ser compartilhado e renovado. A tarefa do Professor, portanto, não é moldar o aluno segundo suas próprias convicções, mas apresentá-lo a um mundo comum, preservando a possibilidade de continuidade e de transformação. O ofício docente, assim, é um ato de amor porque implica abrir o mundo aos recém-chegados, sem desistir dele, mesmo em tempos de crise. O amor de que fala Arendt é, portanto, um amor que mantém o mundo vivo, que “resiste à tentação de abandoná-lo” e “impede que o mundo envelheça de forma definitiva” (Arendt, 2007, p. 248).

A crise da educação, segundo Arendt (2007), nasce justamente da perda desse amor pelo mundo. Quando a escola se torna mero espaço de adestramento ou de adaptação social, ela deixa de ser o lugar onde o novo pode aparecer. Nesse sentido, o Professor amoroso é aquele que sustenta o mundo para que o novo possa surgir – um gesto profundamente político e esperançoso. O Professor é o guardião do mundo: aquele que o apresenta aos mais jovens e, ao fazê-lo, testemunha sua crença de que o mundo é digno de ser amado. O *amor mundi* não é uma nostalgia pelo passado, mas um compromisso com a continuidade da vida humana, com a renovação do comum.

²⁷ Hannah Arendt utiliza o termo *amor mundi*, mas não explicita o que vem a ser esse amor. Recorrendo ao conjunto de suas reflexões, entendemos que, se o mundo é o lugar das histórias humanas no qual podemos estabelecer relações e nos revelar como pessoas, o amor a ele é uma resposta à destruição totalitária desse espaço humano e ao não-mundo da sociedade moderna organizada em torno do processo vital de produção e consumo.

O Professor encarna certo papel de ponte entre o velho (mundo) e o novo (crianças), entre o âmbito da família e o público. Escolher essa profissão implica, de alguma maneira, a preocupação com o mundo e não com a mera subsistência, sua e de sua família, possivelmente. Trata-se de uma escolha profissional que se pauta em valores e princípios: um “professor [... (ama)] sua profissão, a qual não representa somente um ganha-pão, mas uma razão de ser” (Gusdorf, 2003, p. 50).

O Professor é um amador, de acordo com Masschelein e Simons (2015, p. 77), alguém que faz por amor, que ama seu tema, sua matéria que se preocupa e presta atenção nela. O amadorismo, longe de significar falta de profissionalismo, refere-se à condição de quem ama o que faz – *amator*, em latim, significa justamente “aquele que ama”. Os autores apresentam o conceito de “professor *amateur*” (2015 – itálico no original) ao longo de sua obra, *Em defesa da escola* (2015), especificamente no terceiro capítulo, no subitem, “Uma questão de amor” e no quarto capítulo, “Domando a escola”. Para os autores, nesse “espaço feito” de corredores, salas de aulas, livros didáticos e tecnologias, que é a escola, o Professor ocupa um papel particularmente especial. Segundo eles, o Professor não é apenas um tipo histórico, sociológico, ou psicológico, mas presença – uma figura pedagógica que habita a escola. Masschelein e Simons situam o professor como “mestre-escola”, ao apontar que “[...] ele é um mestre, alguém que compreende e ama seu ofício, porém o realiza não em uma oficina ou em um negócio, mas na escola” (2015, p. 131). Entretanto, de acordo com os autores, a expressão “*amateur*” está fora de uso e, ultimamente, apresenta uma conotação quase exclusivamente negativa e jocosa. Muitas vezes é associada apenas aos indivíduos que não são tão carinhosamente lembrados e que assombram nossa memória pessoal e coletiva. Dessa forma, os autores decidem pelo uso da palavra “professor”, indivíduo que é considerado “[...] uma figura pedagógica, um mestre e ao mesmo tempo dedicado e bem versado em seu assunto” (Masschelein; Simons 2015, p.131). Os autores explicam:

Mas também um mestre que faz a escolha consciente de remover seu ofício ou negócio da esfera produtiva, onde ainda tem um retorno claro, a fim de enganá-la e oferecê-la total e exclusivamente como matéria (o assunto por amor ao assunto, o ofício por amor ao ofício) (Masschelein; Simons, 2015, p. 131-132).

O lugar que o professor *amateur* ocupa perante uma ordem social é relacionado à compreensão de sua figura perante a escola e os estudantes. A figura

do Professor está, conforme os autores, estritamente ligada ao amor ao assunto; amor à matéria. O professor nunca é totalmente um profissional; é parcialmente também um amador (considerado como alguém que ama). Um Professor é alguém que ama o seu tema, a sua matéria, que se preocupa e presta atenção a ela. No entanto, ao lado do “amor pelo assunto”, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao estudante. Dessa forma, “[...] como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo” (Masschelein; Simons, 2015, p. 77). Segundo os autores:

O amor se mostra numa espécie de respeito e atenção pela “natureza da matéria” ou pelo material com que o professor está comprometido. A madeira, por assim dizer, pede a seu artífice para ser trabalhada de certa forma, assim como o professor chama a atenção de seus alunos para a linguagem e a matemática. Esse respeito e atenção para com a matéria também implica devoção. Alguém se dedica à madeira de uma determinada maneira, ou ao idioma inglês, ou à matemática, ou a outra forma de matéria. Além disso, uma forma de paixão acompanha essa relação de respeito, atenção e devoção. O professor *amateur* é inspirado de alguma forma, ou melhor – para formular explicitamente numa forma passiva – é inspirado por seu assunto ou por sua matéria (Masschelein; Simons, 2015, p. 77-78).

Masschelein e Simons apresentam o que de certa forma seriam algumas das características do professor *amateur*, o que se revela por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações. Isso é o que se poderia chamar de mestria de um professor. Os autores explicam: “enquanto o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à mestria do professor” (2015, p. 78). Outra característica marcante de um professor *amateur* refere-se ao seu perfeccionismo, principalmente em relação à matéria e às suas aulas. Sobre a sua dedicação, concentração, atenção em relação ao trabalho, há um foco no “correto” – na concentração e também na atenção – como elemento indispensável para que uma aula aconteça (Masschelein e Simons, 2015).

Para explicitar tal relação, utilizam o exemplo descrito por Peter Handke (2002), que conta que odiava ir à escola quando era mais jovem e geralmente estava totalmente desinteressado por aquilo que o professor tinha para dizer. Sua atenção era capturada somente nos momentos em que o professor começava a falar como se tivesse esquecido os estudantes, quando ele estava falando com ninguém em particular, levado por suas palavras. Ele não estava ausente nesses momentos, mas

incrivelmente presente no que dizia, e isso permitia que seus estudantes de fato se interessassem. Para Masschelein e Simons: “Naquele momento, o amor por sua matéria e o amor por seus alunos estavam, inextricavelmente, entrelaçados” (2015, p. 80). Talvez o professor que Handke tenha exemplificado seja o professor *amateur*, que mostra amor pelo tema ou pela matéria e, a partir disso, amor por seus estudantes.

Pennac descreve o bom Professor como “um amador obstinado, movido pelo prazer de ensinar e pelo desejo de ver o outro compreender” (2008, p. 123). O amadorismo é, portanto, uma força ética: o Professor ama o conhecimento e o oferece aos alunos como quem oferece um presente, não como mercadoria ou obrigação.

Por isso, o Professor é, ao mesmo tempo, amador e mestre: ama o que faz e sabe fazer aparecer o mundo diante dos alunos. Sua presença é o gesto que sustenta essa experiência comum. Ele não ensina apenas conteúdos, mas formas de atenção e de amor pelo mundo. Pennac escreve: “não há ensino sem um resto de amor. O amadorismo, no melhor sentido do termo, é o que nos salva da rotina, do cinismo e da indiferença” (2008, p. 112).

Assim, o amadorismo de Pennac, a presença e o amor escolar de Masschelein e Simon, e o *amor mundi* de Arendt convergem na mesma direção: o ofício de Professor é um gesto de amor público. Ensinar é cuidar do mundo e dos que nele chegam, é oferecer o conhecimento como forma de acolhida e de partilha. O Professor, ao sustentar o espaço da escola, faz aquilo que Arendt considera o mais essencial: interromper o fluxo do mundo para que o novo possa aparecer.

5.3.3 Ofício de Professor: legítimo, autoral e estatutário

Pensar o ofício de Professor como legítimo, autoral e estatutário é afirmar que a docência é uma forma de trabalho dotada de dignidade, palavra e reconhecimento público. Trata-se de compreender que o ensino não se reduz a uma função técnica nem a uma atividade instrumental, mas é expressão da condição humana e da capacidade de criar sentido e vínculo social por meio da palavra e do cuidado.

Gabriela Mistral, em *Paixão por ensinar: o ofício de professor* (2009), escreve sobre a docência como uma missão de amor, um “serviço de alma” que atravessa o tempo e permanece como herança no outro. Alain Supiot, em obras como *Crítica do direito do trabalho* (2019) e *O trabalho já não é o que foi* (2022), amplia essa discussão

ao compreender o trabalho humano como fundamento ético e jurídico da civilização, um ato de pessoa que expressa a relação entre o humano, a justiça e a linguagem.

Ao reunirmos as reflexões de Mistral e Supiot, é possível olharmos o ofício docente sob três dimensões fundamentais: sua legitimidade ética e simbólica; sua autoria intelectual e criativa; e seu estatuto público e jurídico. Juntas, essas dimensões revelam o Professor como sujeito de palavra, de criação e de direito – um trabalhador cuja função social não pode ser reduzida à lógica de desempenho ou à mercantilização contemporânea do trabalho.

A legitimidade do ofício de Professor nasce de uma relação amorosa e responsável com o mundo. Gabriela Mistral (2009) compreende a educação como um ato de entrega e fé, uma forma de eternizar o humano por meio do outro. Em sua escrita poética, ela descreve o professor como aquele que “cuida das sementes da vida”, alguém que trabalha por amor, mas cujo amor é público e não sentimental. Ela afirma que “ensinar é uma forma de eternidade, é deixar algo de nós nos outros” (Mistral, 2009, p. 47). A legitimidade, portanto, está no valor intrínseco do gesto educativo, que se sustenta na responsabilidade ética e não na utilidade econômica. Para Mistral, o Professor é legítimo porque representa a confiança no ser humano e na possibilidade de regeneração do mundo pela educação.

Alain Supiot, ao refletir sobre o trabalho humano, oferece fundamentos filosóficos e jurídicos para essa legitimidade. Em *O trabalho já não é o que foi* (2022), o autor denuncia o esvaziamento simbólico do trabalho nas sociedades contemporâneas, em que a economia e a tecnologia tendem a reduzir a atividade humana à mera produção de resultados mensuráveis. Supiot escreve: “quando o trabalho deixa de ser expressão de uma pessoa e se torna apenas uma função, a própria humanidade do trabalhador se apaga” (2019, p. 22).

Nesse contexto, o ofício de Professor resiste à despersonalização do trabalho porque continua sendo, essencialmente, trabalho de presença, de palavra e de sentido. Sua legitimidade está em manter viva a dimensão humana do labor, em um mundo que tende a substituí-la por algoritmos e protocolos. O Professor, ao ensinar, afirma a centralidade do humano e a responsabilidade coletiva sobre o mundo comum – aquilo que Arendt chamaria de *amor mundi*.

A autoria é uma das marcas mais singulares do ofício docente. Gabriela Mistral vê no Professor não apenas um transmissor de saberes, mas um criador de mundos possíveis. Cada aula é, para ela, um ato poético, uma invenção. A docência, nesse

sentido, é criação que se dá pela palavra e pelo gesto. Comenta, então, que “não há duas maneiras iguais de ensinar, porque não há duas almas iguais que se entreguem à palavra” (Mistral, 2009, p. 54). Essa autoria não se confunde com propriedade, mas com presença criadora: o Professor é autor porque dá forma ao invisível, porque traduz o mundo e o oferece de novo aos alunos. É ele quem dá voz à cultura e sentido à experiência.

Em diálogo com Mistral, Alain Supiot recorda que o trabalho humano é, antes de tudo, um ato de formação (*poiesis*), em que o sujeito imprime sua marca no mundo. Em *Crítica do direito do trabalho* (2019), ele afirma que o trabalho não é mera execução, mas expressão de uma relação simbólica e pessoal com o real, e explica: “o trabalhador é um ser de palavra; é pela palavra que ele inscreve seu trabalho na ordem do mundo e na ordem da justiça” (Supiot, 2019, p. 34).

A docência, portanto, é uma forma autoral de trabalho: nela, o Professor cria significados, interpreta o mundo e o oferece à compreensão dos outros. Cada gesto, cada explicação e cada diálogo compõem uma obra viva – o ensino como arte da presença. A autoria docente é também uma resistência à padronização e ao apagamento da voz do Professor nos sistemas educacionais contemporâneos, cada vez mais orientados por protocolos, métricas e discursos de desempenho.

A terceira dimensão do ofício docente é sua natureza estatutária, ou seja, o fato de que ele é uma função social reconhecida e inscrita na ordem pública. O Professor não atua em nome próprio, mas em nome da coletividade. Sua palavra tem valor não porque pertence a ele, mas porque representa o laço social que sustenta a escola.

Antes, algumas profissões ainda eram organizadas, como os ofícios medievais, por estatuto, e não por compra e venda de força de trabalho, de forma semelhante ao papel dos professores na universidade medieval, em que o fruto do seu trabalho não podia ser comprado e nem vendido, mas sua tarefa precisava ser remunerada. Essa remuneração não era entendida como compra de um produto, mas como compensação para que pudesse exercer uma atividade que, em si mesma, não tinha preço. Essa questão destaca a inseparabilidade entre a tarefa realizada, o fruto dessa tarefa e a investidora de quem a executa, aspectos que não podem ser claramente distinguidos. López (2024) comenta que uma função social não pode ser transformada em mercadoria; seu exercício é regulado por um estatuto, não por um contrato de compra e venda. O estatuto estabelece as condições e prerrogativas do próprio exercício da profissão, isto é, aquilo que precisa ser garantido e salvaguardado para

que a atividade não seja descaracterizada. O ofício de Professor implica uma condição, cuja atividade é inseparável dessa condição e de uma certa forma de vida a ela associada.

Para Alain Supiot (2022), o “estatuto” é a forma jurídica de reconhecer o valor humano e social do trabalho. Em suas análises sobre o direito do trabalho, ele afirma que o estatuto protege o trabalhador contra a sua transformação em mercadoria, garantindo que o trabalho continue sendo uma expressão da pessoa. O autor comenta: “o direito do trabalho é uma resposta civilizatória ao risco de mercantilização do homem. Ele inscreve o trabalho no registro do vínculo e não no da troca” (Supiot, 2019, p. 41).

A condição estatutária do Professor, portanto, é o que lhe confere autoridade e estabilidade para exercer sua função pública. Entendendo que a função pública se define e organiza em torno do bem comum, não é algo que possa ser possuído; ele só é comum enquanto se mantém como um bem indivisível e inapropriável. Defender esse estatuto – jurídico, ético e simbólico – é defender a própria escola como instituição do comum, como espaço em que a sociedade se reconhece e se refaz. Gabriela Mistral também intui essa dimensão estatutária ao afirmar que o magistério é “um serviço público de alma” (2009), uma forma de servir à humanidade por meio da palavra e da ternura. Para ela, o Professor representa o elo entre gerações e o compromisso coletivo com o futuro, conforme explica: “o mestre é um servidor do humano, não de governos ou de ideologias. Ele serve à vida que nasce” (Mistral, 2009, p. 61).

O estatuto docente, portanto, não se reduz a direitos trabalhistas, embora os inclua; ele é, sobretudo, o reconhecimento social da função de cuidar do mundo. Nesse sentido, o Professor encarna a tensão entre liberdade e responsabilidade, autonomia e compromisso, palavra pessoal e dever público. O ofício de Professor, compreendido como legítimo, autoral e estatutário, é um dos últimos lugares em que o trabalho humano ainda conserva sua plenitude simbólica.

Em tempos em que, como observa Supiot, “o trabalho já não é o que foi” (2022), o ensino continua sendo uma forma de resistência ao esvaziamento do sentido do labor. Gabriela Mistral (2009) recorda que o professor trabalha por fé – fé na palavra, no mundo e no outro. Supiot (2022; 2019), por sua vez, lembra-nos que todo trabalho digno é um ato de linguagem e de justiça. Reunidos, ambos nos mostram que o ofício docente é uma herança e uma promessa: herança porque preserva o mundo,

promessa porque o renova em cada geração. Legítimo porque é ético; autoral porque é criador; estatutário porque é público – o ofício de Professor permanece, assim, como uma das expressões mais altas da condição humana.

CONCLUSÃO

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se - aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros - um professor, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (Tardif; Raymond, 2000).

As palavras de Tardif e Raymond traduzem a experiência que move esta escrita. Minha identidade carrega as marcas do ofício: mais de trinta anos de magistério que configuram não apenas uma profissão, mas uma forma de vida. Escrever sobre esse ofício foi, para mim, um ato de estudo e de amor – uma tentativa de pensar e preservar aquilo que ainda resiste em meio às forças que tentam mercantilizar o trabalho docente.

Iniciamos a escrita fazendo um convite para um olhar atento. Contudo, precisamos, antes, citar aqui Simone Weil, que escreve com sabedoria sobre o sentido desse olhar. A autora diz: “este olhar é em primeiro lugar um olhar atento, em que a alma se esvazia de todo o conteúdo próprio para receber nela mesma o ser que olha tal como ele é, em toda a sua verdade” (Weil, s.d.). Diante disso, propomos, então, esse olhar atento, o pensar, o refletir sobre o ofício de Professor; os sentidos que definem a expressão; a sua constituição histórica; os princípios que o estruturam e as atribuições que o descaracterizam, com a intenção de que o Professor continue fazendo bem o seu ofício, não com a ideia de buscar resultados, mas provocar efeitos, contribuir para apresentar e representar o mundo aos mais novos, aos recém-chegados.

Hannah Arendt (2007) escreve que, em relação ao mundo, é papel do Professor protegê-lo e conservá-lo, mostrando sua relevância para os novos. Se sua qualificação consiste em seu conhecimento, sua autoridade frente aos recém-chegados (novos) reside nesse ofício de representante que o autoriza a introduzi-los nesse lugar (Arendt, 2007, p. 239). Nas palavras de Arendt sobre a educação, é possível observar o papel de autoridade e responsabilidade do Professor. De acordo com a autora:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças

o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2007, p. 284).

Arendt (2007) atribui uma especial importância ao papel de autoridade da educação, manifestando sua crítica a uma conjuntura em que tanto as práticas como os discursos educacionais tendem a negar a importância da autoridade ou até rejeitá-la. De acordo com Arendt, a educação está indissolúvelmente ligada ao compromisso com o mundo comum. Deparamo-nos, hoje, com concepções segundo as quais o principal objetivo é a aquisição de competências demandadas pelo mercado de trabalho; o mundo perde sua relevância e é relegado a um segundo plano, cedendo lugar ao desenvolvimento das habilidades necessárias para realizar da melhor forma possível os próprios indivíduos. Nesse quadro não há responsabilidade dupla – pelas crianças e pelo mundo –; o Professor é apenas uma espécie de “suporte técnico” para os seus alunos e, conseqüentemente, há uma perda substancial de autoridade.

Diante de tudo que tem acontecido, a crise na educação, as ameaças ao ofício docente, propomos essa atividade do olhar, do pensar, com a intenção de alcançar Professores e futuros Professores. Dessa maneira, o Professor pode tornar-se capaz de entender, valorizar e assumir as responsabilidades inerentes ao seu ofício. Atuar como verdadeiro Professor, a partir do entendimento do sentido, dos princípios e das atribuições que caracterizam, torna esse ofício cada vez mais necessário, digno, amoroso, legítimo e autoral.

Na introdução da escrita, apresentamos o comentário do filósofo Georges Gusdorf (2003), fazendo lembrarmos momentos vividos na escola, em que memórias inesquecíveis foram construídas. As lembranças e feições de “professores inesquecíveis”, segundo retrata Pennac:

Na sua presença – em suas matérias – eu nascia para mim mesmo: um eu matemático, se posso dizer, um eu historiador, um eu filósofo, um eu que, no espaço de uma hora, me esquecia um pouco, me colocava entre parênteses, me desembrava do eu que, até o encontro desses mestres, me tinha impedido de me sentir verdadeiramente lá. Outra coisa: parece-me que eles tinham um estilo. Eram artistas na transmissão de suas matérias. Suas aulas eram atos de comunicação, certamente, mas de um saber a tal ponto conhecido, que passava quase por uma criação espontânea. Sua facilidade fazia de cada hora um acontecimento de que nos podíamos lembrar como tal (2008, p. 208).

Ao longo de nossa vida escolar, conhecemos muitos professores e alguns deixaram em nossas memórias lembranças que não se apagam, conforme comenta Gusdorf: “professores há muitos; mestres, dignos desse nome, raro o são” (2003, p.v10). Existe uma esperança que aumente a quantidade de Professores com autoridade, que não vem do saber ou capacidade, mas do entendimento do seu ofício, do seu valor humano. Gabriela Mistral questiona se nós somos dignos do ofício, se estamos à altura do que exige, do que obriga e da dignidade humana que, de alguma maneira, nos proporciona. O ofício, para Mistral (2009), é o que nos dá uma grandeza ou uma altura que não temos e, precisamente por isso, precisamos devolver a esse dom, engrandecendo-o e enaltecendo-o. Nesse sentido, a autora insiste nesse uso raro da palavra “lealdade”, ser leal ao ofício, de respeitá-lo.

Nesse momento, lembramos desses Professores inesquecíveis, de sua lealdade ao ofício, também considerados Professores legítimos, verdadeiros, que entendam o sentido do ofício, e que seja verdadeiramente um ofício. Que esses Professores, que deixaram as marcas de sua lealdade, legitimidade e dignidade ao ofício, sejam lembrados na nossa escrita e possamos escrever as qualidades deixadas por esses mestres. Pennac (2008) sugere que se escrevam mais antologias sobre os bons mestres do que relatórios sobre os maus alunos. Este trecho a seguir nos ajuda a compreender os possíveis sentidos que ainda encontramos na atividade docente:

No lugar de colher e publicar as pérolas dos lerdos, que levam tanto riso às salas dos professores, devia-se escrever uma antologia de bons mestres.[...] Se além dos mestres célebres, esta antologia propusesse o retrato do inesquecível professor que quase todos nós encontramos pelo menos uma vez em nossa escolaridade, talvez assim encontrássemos uma luz sobre as qualidades necessárias à prática deste estranho ofício. (Pennac, 2008, p. 211).

Ao olharmos atentamente, pensando e escrevendo sobre o ofício de Professor, procuramos, neste trabalho, compreender e afirmar a docência como uma forma de vida, um modo de ser-no-mundo que ultrapassa o exercício técnico de uma profissão. O ofício docente, tal como o entendo e o vivo, é um trabalho que marca a identidade, transforma o sujeito e o mundo, e carrega uma profunda dimensão ética, estética e política.

Este estudo propôs-se, assim, a defender o ofício como uma forma de resistência à lógica neoliberal que transforma a docência em prestação de serviços.

Pensar o ofício de Professor como digno, amoroso, legítimo, autoral e estatutário é resgatar o valor de uma atividade que exige presença, palavra e estudo – um trabalho artesanal e intelectual que, como nos lembra Jorge Larrosa (2018), realiza-se nos gestos mínimos, nas rotinas silenciosas, no compromisso cotidiano com o saber e com o outro.

Assim, olhar o ofício de Professor é reconhecer nele a essência do humano: o gesto de quem ensina, de quem confia, de quem se oferece ao outro e ao mundo. É compreender que a docência não é apenas trabalho, mas um ato de fé e esperança, como diria Mistral (2009); é um ato de *amor mundi*, como escreveu Arendt (2007).

Concluimos, portanto, que o ofício de Professor permanece como um dos últimos espaços em que o trabalho humano ainda conserva sentido, dignidade e beleza. Defender esse ofício é defender a própria humanidade.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. Estudantes. Artigo de Giorgio Agamben. Trad. Vinícius N. Honesko. **Instituto Humanitas Unisinos**, 17 de mai. 2017. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/78-noticias/567718-estudantes-por-giorgio-agamben>. Acesso em: 25 de abr. 2022.
- AGAMBEN, Giorgio. **Altíssima pobreza**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- AGAMBEN, Giorgio. **Opus Dei: arqueologia do ofício**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- AGAMBEN, Giorgio. **Ideia da prosa**. Lisboa: Cotovia, 1999.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação, **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 853-865, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a14.pdf>. Acesso em: 07 de dez. 2025.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- ARENDT, Hannah. A crise na cultura. *In*: **Entre o passado e o presente**. Barcelona: Península, 1996.
- BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge. **Elogio do estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999
- CARBONELL, Jaume. Jaume Carbonell: Função do professor não é dita pensamento, mas ensinar a pensar. Entrevista concedida à Redação Pátio. **Desafios da Educação**, 9 de set. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/jaume-carbonell-entrevista/>. Acesso em: 10 de jul. 2024.
- DARLING-HAMMOND, L. Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. **Educational Researcher**, v. 45, n. 2, p. 83-91, 2016.
- DERRIDA, Jacques. **A Universidade sem condição**. Coimbra: Angelus Novus, 2003.
- EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FLUSSER, Vilém. **La fábrica.** Filosofía del diseño. La forma de la cosa. Madrid: Síntese, 2002.

FLUSSER, Vilém. **Gestos.** São Paulo: Annablume, 2014.

FONSECA, Vitor. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAULT, Michel. **El nacimiento de la biopolítica.** Madrid: Akal, 2012.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço.** Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Qué significa pensar?** Buenos Aires: Nova, 1972.

LARROSA, Jorge. **El profesor artesano.** Materiales para conversar sobre el oficio. Barcelona: Laertes, 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola.** Trad. de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (Orgs.) **Elogio do professor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média.** Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LÓPEZ, Maximiliano. O trabalho na universidade e o bem comum: a mercantilização da pesquisa e a governança digital. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 31, e16349, 2024. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 10 de jul. 2024

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1992.

MARX, Karl. **Textos Filosóficos.** São Paulo: Mandacaru, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

MASSCHELEIN, Jan.. An educational cave story (on animals that go to 'school'). *In*: SMEYERS, Paul (Ed). **International Handbook of Philosophy of Education**. (no prelo).

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: Uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2015.

MISTRAL, Gabriela. Del ofício. *In*: **Pasión de enseñar**. Pensamiento pedagógico. Valparaíso: Editorial UV, 2017.

MISTRAL, Gabriela. **Paixão por ensinar**: o ofício de professor. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MONROE, Paul. *História da Educação*. Tradução e notas de Idel Becker. 16ª edição. São Paulo: Nacional, 1984.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out. /dez. 2017.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr.2019.

OFFICIUM. *In*: REZENDE, Antônio Martinez de; BIANCHET, Sandra Braga. **Dicionário do Latim Essencial**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

OFÍCIO. *In*: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2022.

PARDO, José Luis. **La regla de juego**. Madrid: Galaxia Gutemberg, 2004

PARDO, José Luis. **El conocimiento líquido**. Nunca fue tan hermosa la basura. Madrid: Galaxia Gutemberg, 2010.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. São Paulo: Rocco, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção e igualdade. Trad. de Aimberê G. Quintiliano Rocha do Amaral. *In*: **L' ÉCOLE de la démocratie**. Paris: Edilig; Fundação Diderot; Edições Horlieu, 1988.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SERRES, Michel. **Le tiers instruit**. Paris: François Bourin, 1991.

STEINER, George. **Lições dos mestres**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2005.

STEINER, George. **George Steiner: à luz de si mesmo (entrevistas)**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SUPIOT, Alain. **El trabajo ya no es lo que fue**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI, 2022.

SUPIOT, Alain. **Crítica do direito do trabalho**. Lisboa: Edições 70, 2019.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc, Campinas**, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 09 de dez. 2025.

VYGOTSKY, Levy S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.