

Um olhar teo-pedagógico para o *stress* do professor: a graça de Deus nos reconcilia conosco*

Manfredo Carlos Wachs**

Resumo: A docência vive, atualmente, uma situação de forte complexidade. As novas exigências e necessidades exigem da docência novas competências e uma ressignificação da identidade. Os novos referenciais se agregam às antigas funções docentes. Isto traz uma sobrecarga à atividade educativa, a qual recai sobre a pessoa do professor. O presente artigo foca o seu olhar na pessoa do professor e não somente no exercício da sua função. O texto, baseando-se na perspectiva ontológica manifestada por Paul Tillich no livro *Coragem de ser* e na teologia luterana da justificação por graça, busca chamar a atenção para a importância do cuidado pastoral para com a pessoa do docente.

Resumen: La docencia vive, actualmente, una situación de fuerte complejidad. Las nuevas exigencias y necesidades exigen de la docencia nuevas competencias y una resignificación de la identidad. Los nuevos referenciales se añaden a las antiguas funciones docentes. Esto trae una sobrecarga a la actividad educativa, la cual recae sobre la persona del profesor. El presente artículo centra su mirada en la persona del profesor y no solamente en el ejercicio de su función. El texto, basándose en la perspectiva ontológica manifestada por Paul Tillich en el libro *Coraje de ser* y en la teología luterana de la justificación por gracia, busca llamar la atención para la importancia del cuidado pastoral para con la persona del docente.

Abstract: Professorship today is experiencing a situation of deep complexity. The new requirements and needs demand new competencies and ressignification of the identity of the professor. The new references are added to the old professorial

* Palestra da aula inaugural do curso Normal Superior, no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), no primeiro semestre de 2006.

** Professor titular da Escola Superior de Teologia (EST), na área de concentração Religião e Educação, e do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), membro do Grupo de Pesquisa *Currículo, identidade religiosa e práxis educativa* e líder do Grupo de Pesquisa *Processos e práticas de ensino-aprendizagem em áreas específicas*.

functions. This causes an overload on the educational activity, which ends up on the shoulders of the professor. The current article focuses on the person of the professor and not only on the fulfillment of his or her functions. The text, based on the ontological perspective manifested by Paul Tillich in his book *The courage to be* and on the Lutheran theology of justification by grace, seeks to call attention to the importance of pastoral care for professors.

Introdução

Em nosso processo de investigação sobre a identidade docente, buscamos compreender como a pessoa do educador e da educadora se sente diante de situações novas e o quanto encontra sentido no que faz. Essa investigação integra a compreensão de si mesma e a sua relação com as outras pessoas.

A ressignificação e a ressimbolização da identidade e da práxis docente exige da pessoa uma disposição para mudança e uma coragem para transcender os seus próprios limites. Nesse processo de transcendência, a pessoa precisa tomar distância de si mesma para, num processo crítico-reflexivo, olhar a sua própria atuação e a sua maneira de relacionar-se pedagogicamente com as pessoas. A auto-reflexão não se restringe à sua atuação como educador e nem ao menos à sua prática educativa. Ela, necessariamente, integra um olhar crítico e amoroso sobre a sua própria pessoa.

1 - A dimensão do *stress*

Em diversos grupos e espaços de formação continuada de docentes podemos constatar, através de narrativas orais e escritas, sentimentos de baixa auto-estima, desvalorização pessoal, ansiedade, esgotamento, frustração e culpa. Esses sentimentos, quando não são devidamente equacionados, se transformam facilmente num grau de *stress* que prejudica a qualidade de vida e a saúde psico-físico-emocional e intelectual do docente.

A pesquisadora e educadora Alexandrina Meleiro, baseando-se em diversos trabalhos na literatura mundial, revela que “ser professor é uma das profissões mais estressantes da atualidade”¹. Ao acompanharmos a cotidianidade^{1a} de educadores, podemos perceber o aumento de sobrecarga colocada nas costas de docentes e a responsabilidade social e cultural que são obrigados a assumir. Cada vez mais, percebemos os familiares se desencilharem de responsabilidades básicas e as repassarem à instituição educativa e de forma mais direta aos próprios educadores.

O grau de *stress* começa a se avolumar na mesma proporção em que

1 MELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. O *stress* do professor. In: LIPP, Marília Novaes (Org.). **O *stress* do professor**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 15.

1a WACHS, Manfredo Carlos. O cotidiano da escola: desafios, relações e identidades. In: LUCHESE, Mariluz da Silva (Coord.). **Anais do VII Seminário Internacional de Educação: docência: cultura, suas relações e a formação dos sujeitos na escola**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 9-20.

cresce o sentimento de que a pessoa não consegue dar conta nem da sua tarefa educativa e nem das novas responsabilidades que as famílias estão repassando. Nesse sentido, podemos perceber que um dos elementos de *stress* de docentes é o sentimento de não conseguir dar conta das tarefas que lhe são destinadas. Contudo, o simples fato de existir e de constatar esse sentimento, não precisa, necessariamente, resultar em *stress*. É necessário lhe agregar o sentimento de que não é capaz de dar conta do que lhe é cobrado.

A pesquisadora Helga Reinhold aponta para um outro elemento causador de *stress*. Ela afirma que a “falta de reconhecimento se torna um fator especialmente predisponente para o *burnout*”². A atitude de não-reconhecimento das qualidades educativas de docentes é um dos principais fatores que vai gerar um processo de vida não saudável. A constituição desse sentimento, como algo que se transforma em *stress*, não é algo que ocorre de repente ou que surge na primeira manifestação. Esse sentimento é um processo cumulativo. As condições estressantes ameaçam a constituição de uma identidade docente saudável.

Nós podemos constatar que a predominância desse elemento estressante pode favorecer a utilização de máscaras como mecanismo de defesa. A máscara vai, contudo, se transformando em algo doentio, quando a pessoa faz do seu uso algo rotineiro, cotidiano, e essa prática nos dificulta a percepção do seu real. Assim, vamos ter dificuldade para perceber e distinguir quando ocorre a manifestação da pessoa real ou da pessoa que está utilizando a máscara.

Por sua vez, o pesquisador Andy Hargreaves declara que, na maioria das vezes, as investigações e as publicações sobre a ação docente enfatizam mais as concepções teóricas da prática educativa e, muito pouco, as emoções que motivam e medeiam as práticas docentes³. Poucas vezes, a pesquisa se concentra na pessoa do professor, enquanto sujeito com dilemas e ansiedades existenciais. Sem cuidar do professor e da sua saúde, torna-se inviável a evolução da educação, o progresso e uma vida com qualidade⁴. A

2 REINHOLD, Helga H. O *burnout*. In: LIPP, Marília Novaes (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002. p. 65. Helga Reinhold define “o *burnout* (“consumir-se em chamas”) como um tipo especial de *stress* ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustrações, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa” (REINHOLD, 2002, p. 64). Wanderley Codo é outro pesquisador que tem inúmeros trabalhos sobre essa temática.

3 HARGREAVES, Andy. **Professorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el professorado. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1996. p.165.

4 WITTER, Geraldina P. Prólogo. In: LIPP, Marília Novaes (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002. p. 10.

investigação de Hargreaves aponta para o fato de que os professores falam das emoções como ansiedade, frustração e culpa⁵ e que estas podem produzir profundas e graves perturbações, resultando num forte sentimento de culpa, de culpabilidade.

Por outro lado, Hargreaves revela que, em termos psicológicos, a culpabilidade pode trazer contribuições positivas, pois pode estabelecer prioridades e limites, ajudando a pessoa a defender-se das incursões de outras pessoas⁶. E, quando os sentimentos de culpa e de erro forem experimentados em proporções moderadas, podem servir como elemento impulsionador para a motivação, a inovação e o aperfeiçoamento pessoais. Contudo, quando o sentimento de culpa se converte em ansiedade e frustração, pode se transformar em elemento desmotivador e incapacitador do trabalho e da vida pessoal do sujeito.

Andy Hargreaves aponta três soluções⁷ para diminuir a tensão da culpabilidade: a) suavizar o grau de algumas exigências profissionais e pessoais, diminuindo o índice de perfeccionismo; b) reduzir o nível de dependência, de atenção a ser dada aos estudantes e ao espaço escolar; c) criar comunidades de colegas, em nível escolar, que trabalhem cooperativamente, estabelecendo seus próprios níveis e limites profissionais e facilitando a discussão de problemas sem medo de reprovação e repreensão. A culpabilidade tem conseqüências educativas na prática docente e na conduta do professor, podendo gerar o abandono da profissão, a queda da produtividade profissional, a postura cínica, entre outras reações negativas.

Andy Hargreaves aponta que na prática educativa existem tanto armadilhas culpabilizadoras quanto desculpas. As desculpas são as diferentes estratégias que os professores adotam para suportar, negar e reparar a culpa. As desculpas mais freqüentes são a falta de tempo e a falta de condições de trabalho. Essas desculpas podem até ser reais; contudo, elas se mantêm como desculpas quando não são potencializadas e revertidas em melhores possibilidades profissionais e na qualificação da saúde pessoal. Hargreaves aponta, ainda, que as desculpas podem se converter em abandono, cinismo e negação.

R. Lang⁸, citado por Andy Hargreaves, faz uma diferença entre culpa verdadeira e falsa. Conforme Lang, a culpa falsa é a culpabilidade sentida

5 HARGREAVES, 1996, p. 166.

6 HARGREAVES, 1996, p. 182, 167.

7 HARGREAVES, 1996, p. 182s.

8 HARGREAVES, 1996, p. 169.

por não ser e não corresponder ao que as pessoas desejam. A culpa verdadeira é a culpabilidade diante da obrigação que alguém tem consigo mesmo, é o sentimento de se impor atitudes, ações que não se consegue cumprir. Essas pessoas, por um lado, estão muito próximas das características da pessoa perfeccionista. Enquanto a culpa falsa está muito próxima da fantasia e da ilusão, a culpa verdadeira está relacionada com o desejo de aperfeiçoamento e de melhoria da prática educativa. Esta, contudo, torna-se problemática quando produz uma culpa depressiva.

Hargreaves sustenta que as “armadilhas culpabilizadoras” estão socialmente situadas em quatro vias de determinação e motivação no trabalho de professores⁹: a) o compromisso com os objetivos da atenção e da educação de estudantes: quanto mais importante for a atenção do professor às pessoas, mais devastadora é, do ponto de vista emocional, a vivência de não tê-la prestado. Quanto mais atenção se pretende dar e se consegue conceder, tanto mais provável é a suscetibilidade à culpabilidade depressiva; b) o caráter aberto das tarefas docentes: o papel e as tarefas do professor, atualmente, estão rodeados de notórias incertezas que podem proporcionar insatisfações e frustrações. Quanto mais indefinidas e difusas forem as tarefas e a compreensão do papel do professor, mais suscetível estarão os docentes à culpabilidade e à queda da produtividade profissional; c) as fortes pressões frente à prestação de contas e obrigações: cada vez aumentam mais as exigências, as listas de obrigações, como, por exemplo, o preenchimento de formulários, a participação em reuniões, a realização de entrevistas com pais e estudantes e as expectativas das pessoas. Tudo isso cria um claro sentimento de incapacidade de cumprimento, pois o docente sempre está atrasado com seus compromissos, sempre está devendo alguma obrigação; d) a aparência de perfeccionismo: os professores podem se tornar prisioneiros da imagem e aparência de perfeição. Os professores, em boa parte dos casos, não querem permitir a si mesmos a oportunidade nem se dar o direito de cometer erros, tampouco de reconhecer a sua condição humana de pessoa falha e de admitir a possibilidade de compartilhar o seu erro ou fracasso com colegas.

9 HARGREAVES, 1996, p. 170.

2 - A coragem de ser e a ressignificação

Paulo Freire afirma que o problema não está no medo, mas sim na falta de coragem de enfrentar e superar o medo¹⁰. E isso implica em não permitir que o medo nos imobilize. Freire fala da importância de saber controlar o medo sem negar a sua existência e sem rejeitar o sonho¹¹. Por outro lado, quando a pessoa é dominada pelo medo, revela-se instável e pode até tornar-se depressiva, chegando ao ponto de menosprezar a si própria. Esse grupo de pessoas interpreta a mudança na prática educativa como manifestação de fraqueza e falta de consistência pedagógica; por isso, querendo mostrar-se competentes, resistem às mudanças e ressignificações da práxis educativa. Por detrás dessa atitude está o medo de enfrentar o novo, de abandonar certezas que anteriormente eram referências e sustentação da vida.

O teólogo Paul Tillich afirma que há uma interdependência entre medo e ansiedade. Ambos têm a mesma raiz ontológica, mas não têm a mesma expressão na cotidianidade da vida docente, pois o “medo tem objeto definido, que pode ser enfrentado, analisado, atacado, tolerado” e a “ansiedade não é um objeto”, seu “objeto é a negação de todo objeto”, é o “desconhecido que, por natureza, não pode ser conhecido, porque é o não-ser”¹². O medo se pode nominar/classificar: “eu tenho medo do escuro, de falar com o diretor, de enfrentar uma prova, de falar com o pai agressivo”, medo disso ou daquilo. Ou medo de não ser aceito por uma pessoa, medo da rejeição por parte de um grupo e mesmo de morrer de uma determinada forma. Por outro lado, conforme Tillich, a ansiedade é “sempre a ansiedade do derradeiro não-ser. [...] É o penoso sentimento de não ser capaz de resolver a ameaça de uma situação especial”¹³. A ansiedade pode resultar na negação do valor da sua existência, do menosprezo da sua potencialidade.

A ansiedade pode ser sufocante e bloquear a reflexividade, impedindo o prosseguimento da reflexão e da ação. Ela pode, dessa maneira, tornar-se patológica se o não-ser predominar sobre o ser-em-si. O teólogo Paul Tillich afirma que aquele que “não obtém êxito em tomar com coragem sua ansiedade sobre si próprio, pode obter êxito em evitar a situação extrema

10 FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1994. p. 57s.

11 FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 81.

12 TILLICH, Paul. **A coragem de ser**. Trad. Eglê Malheiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. (Coleção Ecumenismo e Humanismo, 6). p. 28s.

13 TILLICH, 1972, p. 30.

do desespero escapando para a neurose [...] que é o meio de evitar o não-ser evitando o ser”¹⁴. Por outro lado, a ansiedade existencial pode se constituir como elemento desencadeador da reconfiguração da identidade, pois ela lida com a identidade e com as “questões últimas”. A “coragem de ser a despeito de” tudo aquilo que tende a impedir o eu de se afirmar, e que desencadeia a auto-afirmação, é a chave para a interpretação do ser-em-si¹⁵. Ou seja, na potencialização da coragem de ser é que se vislumbra as possibilidades de enfrentar as situações de não-ser e da negação do ser.

O teólogo Paul Tillich destaca três tipos de ansiedade¹⁶: o não-ser ameaça a) a auto-afirmação do ser humano, de modo relativo, em termos de destino, de modo absoluto, em termos de morte; b) ele ameaça a auto-afirmação espiritual do ser humano, de modo relativo, em termos da vacuidade, de modo absoluto, em termos de insignificação; c) ele ameaça a auto-afirmação moral do ser humano, de modo relativo, em termos de culpa, de modo absoluto, em termos de condenação.

Ele explica que o primeiro tipo, a ansiedade da morte, é o horizonte permanente dentro do qual a ansiedade do destino trabalha. No segundo tipo, somos cortados da participação criadora numa esfera da cultura, sentimos-nos frustrados a respeito de algo que se tinha afirmado com paixão, somos conduzidos da devoção a um objeto à devoção a outro e de novo a outro, porque o sentido de cada um deles se desvanece e o “eros” criador se transforma em indiferença ou aversão. No terceiro tipo, a ansiedade da culpa está presente em cada momento da autoconsciência moral e pode levar-nos à completa auto-rejeição, ao sentimento de estar condenado, ao desespero de haver perdido nosso destino.

Dessa forma, podemos perceber que os mecanismos de resistência podem gerar um processo de negação da própria pessoa ameaçando a própria auto-afirmação. A reversão dessa realidade somente é possível a partir do ato e da vontade da coragem de ser, de buscar incessantemente a auto-afirmação, a aceitação do aceitar-se e do ser aceito. O ato da coragem de ser não é somente uma questão antropológica, mas também transcendental. É um ato de fé, de “ser apoderado pela potência do ser que transcende tudo que é, e da qual tudo que é participa”¹⁷. Portanto, a coragem de ser não é

14 TILLICH, 1972, p. 51.

15 TILLICH, 1972, p. 26.

16 TILLICH, 1972, p. 32-40.

17 TILLICH, 1972, p. 134.

uma ação que parte unicamente de dentro da própria pessoa, ligada diretamente ao seu desejo, à sua vontade, mas é uma potencialização transcendental. Podemos concluir esse trecho com a afirmação do próprio Paul Tillich:

A coragem do ser é o ato ético no qual o homem afirma seu próprio ser a despeito daqueles elementos de sua existência que entram em conflito com a sua auto-afirmação essencial.¹⁸

3 - O mito da árvore da “sabedoria”

Na compreensão da identidade docente vemos seguidamente as pessoas se confrontarem com a histórica mítica do paraíso bíblico, em que está presente a árvore da sabedoria que não deve ser tocada e a desobediência que gera e inclui o mal num mundo perfeito. Essas histórias plenamente conhecidas estão carregadas de mitos que procuram dar uma explicação para muitas de nossas (in)compreensões da vida humana.

A psicopedagoga Glória Mendes afirma que os “mitos contêm símbolos de sentido oculto ou manifesto, que tentam aplacar os temores e ansiedades, frente ao inexplicável”¹⁹. Isso significa que, algumas vezes, nós nos agarramos às histórias míticas e às imagens míticas para nos dar segurança existencial e o fazemos como uma forma de dar estabilidade emocional à nossa trajetória de vida.

O teólogo Paul Tillich afirma que os mitos ajudam a responder as perguntas existenciais e, por isso, assumem um sentido pessoal quando estão diretamente correlacionados com a existência humana e com a realidade em que as pessoas vivem. Entretanto, dependendo da interpretação que se dá aos mitos, eles também podem ser utilizados para aumentar o medo e o sentimento de culpa.

Na construção simbólica da práxis educativa, muitas vezes, o docente, devido ao seu sentimento de frustração, ansiedade e temor, assume para si ou constitui para si a culpa do fracasso de estudantes em particular e da educação em geral. Ele assume e cria uma culpa universalizada por causa de algum ou de alguns erros cometidos individualmente. Esse assumir não é uma opção pessoal, como se fosse um martírio masoquista ou um autofla-

18 TILlich, 1972, p. 3.

19 MENDES, Glória Maria Siqueira. **O desejo de conhecer e o conhecer do desejo**: mitos de quem ensina e de quem aprende. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 11.

gelo, mas é uma construção e uma imposição ideológica, cultural e socialmente aceita.

Na perspectiva cultural e religiosa, a culpa é atribuída ao pecado original do ser humano²⁰, que surgiu na humanidade como consequência da desobediência a Deus e que se transformou, obviamente, em castigo. Nesse caso, a situação e o sofrimento do docente tornam-se ainda mais complicados, pois os erros e fracassos pessoais assumem uma conotação sagrada e divina. Numa perspectiva mais complicada ainda, a existência da culpa e do mal no mundo é resultado da desobediência e da tentação de Eva e, extensivamente, de todas as mulheres. Essa visão ideológica sobre a figura do gênero feminino aumenta ainda mais o sentimento de culpa das docentes mulheres.

Diante dessa concepção e nesse quadro existencial, podemos dizer que não resolve buscar o aperfeiçoamento da sua prática e nem a revisão da sua práxis, pois todas as tentativas resultam em fracasso, agravando assim ainda mais a problemática.

O filósofo e teólogo Paul Ricoeur, falecido em 2005, nos presta uma importante ajuda ao desenvolver uma análise sobre a natureza e a culpabilidade humana, trazendo-nos uma nova interpretação do significado da simbólica do mal. Ele revela o duplo sentido da simbólica do mal, pois, ao mesmo tempo em que denuncia o mal, a sua existência e os seus malefícios, também anuncia a absolvição, a recuperação do sentido da vida e a redignificação da existência humana. A compreensão de Ricoeur é de uma relação interdependente, pois não há absolvição de um mal não cometido nem haveria a necessidade da absolvição se o mal não existisse.

Ao tratar da *simbólica do mal*, Ricoeur fala da existência do mal apesar do ser humano não o ter introduzido no mundo; o mal já está no mundo. Paul Tillich acentua a coragem de aceitar a aceitação e menciona a compreensão teológica luterana da “justificação por graça”. Ou seja, o processo de auto-afirmação implica na auto-aceitação que é proporcionada pela ação primeira do próprio Deus. Isso significa que a própria pessoa deveria poder desencadear um processo de aceitar a aceitação já realizada por Deus, apesar de toda e qualquer situação e realidade social e profissional do docente de não-aceitação. A dimensão de aceitar a aceitação tem um caráter transcendental, pois o ser humano precisa reconhecer a sua não-potenciali-

20 A reflexão em torno dessa temática não se concentrará na questão teológica do dogma a respeito do pecado original, mas no processo de simbolização da simbólica do mal.

dade primeira. Tillich afirma que “é preciso uma coragem autotranscendente para aceitar essa aceitação, é preciso a coragem da confiança”²¹. É necessário, portanto, reconhecer que a coragem de “aceitar a aceitação” não pode e nem deve estar reduzida ao desejo pessoal. A potencialidade primeira é concessão da graça de Deus, é a própria aceitação efetuada primeiramente por Deus. Com isso, podemos dizer que aceitar a aceitação é, em primeiro lugar, um ato de gratidão pela aceitação concedida e apresentada pelo próprio Deus.

Caminhar em direção à absolvição significa, numa dimensão teo-pedagógica, revelar uma realidade “cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado”²², apontar para uma situação educativa intolerável, seja na dimensão das práxis pessoais, coletivas ou institucionais. Mas significa, ao mesmo tempo, tirar de cima das costas do educador a total e única responsabilidade pela realidade existente e pelo fracasso escolar. O pensamento de Ricoeur não isenta o ser humano de culpa, tampouco o sobrecarrega. Para Ricoeur, o mito do mal é relevante, pois descobre, desvela uma dimensão da experiência humana que, sem ele, teria permanecido sem expressão e, com isso, teria sido abortada como experiência vivida²³. Ou seja, o mito da simbólica do mal revela a realidade humana. Para Ricoeur,

[...] não é o mito, como tal que é palavra de Deus, pois seu sentido primeiro podia ser inteiramente diferente. É seu poder *relevante* concernindo à condição humana em seu conjunto que constitui seu sentido *revelado*²⁴. Alguma coisa é descoberta, revelada, que sem o mito permaneceria coberta, oculta.²⁵

Ou seja, a dimensão simbólica, que sempre dá a pensar e vai além da interpretação reducionista, quer nos distanciar do historicismo ingênuo do fundamentalismo, com suas interpretações literais, e do moralismo que acen-tua a culpa e reforça o cativo.

21 TILLICH, 1972, p. 129.

22 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 91.

23 RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978. p. 240.

24 O grifo é do próprio autor.

25 RICOEUR, 1978, p. 239.

4 - A graça de Deus e o aceitar a aceitação

A dimensão simbólica do mal nos revela que, além da culpa, há a absolvição, há a graça de Deus, pois “onde o pecado abunda, a graça superabunda”²⁶. Isso significa dizer que onde descobrimos os nossos limites humanos, onde percebemos as nossas falhas, onde nos confrontamos com nossos fracassos e frustrações, onde nos deparamos com o nosso esgotamento, podemos nos ver diante das mãos e dos braços de Deus que nos acolhe, nos redime, nos absolve, nos abençoa e nos permite um reinício.

É nesse confrontar-se conosco mesmo, é no deixar cair o “véu” que encontre a realidade de nós mesmos, que nós nos deparamos com a situação que Deus nos aceita como nós somos, que Deus não exige de nós o que não temos condições de dar, que podemos perceber que Deus não nos abandona e sempre está caminhando conosco, pois Ele é Emanuel-“Deus conosco”. Na verdade, a nossa atitude deveria de ser a de “aceitar a aceitação” oferecida por Deus.

Em outras palavras, podemos dizer: se Deus nos aceita com nossas limitações, frustrações e erros, por que nós não fazemos o mesmo conosco? A revelação da graça gratuita de Deus aponta para a possibilidade do reinício, de uma ressignificação de nossos fracassos e de nossos erros, de uma ressimbolização de nossas *armadilhas culpabilizadoras*, para que possa ser ressimbolizado aquilo que nos impede de refletir, aquilo que provoca desmotivação em nós, aquilo que nos inibe de cometer erros, aquilo que nos impede de pensar, ouvir e falar.

O teólogo Paul Tillich acentua a coragem de aceitar a aceitação e menciona a compreensão teológica luterana da “justificação por graça”. Ou seja, o processo de auto-afirmação implica na auto-aceitação que é proporcionada pela ação primeira do próprio Deus. Isso significa que a própria pessoa deveria poder desencadear um processo de aceitar a aceitação já realizada por Deus, apesar de toda e qualquer situação de não-aceitação.

A dimensão de aceitar a aceitação tem um caráter transcendental, pois o ser humano precisa reconhecer a sua não-potencialidade primeira. Paul Tillich afirma que “é preciso uma coragem autotranscendente para aceitar esta aceitação, é preciso a coragem da confiança”²⁷. É necessário, portanto, reconhecer que a coragem de “aceitar a aceitação” não pode e nem deve estar reduzida ao desejo pessoal. A potencialidade primeira é

26 Texto bíblico de Romanos 5.20 (A Bíblia Sagrada).

27 TILLICH, 1972, p. 129.

concessão da graça de Deus, é a própria aceitação efetuada primeiramente por Deus.

Com isso, podemos dizer que aceitar a aceitação é, em primeiro lugar, um ato de gratidão pela aceitação concedida e presenteada pelo próprio Deus.

Transpondo a dimensão simbólica do mal para a realidade da práxis educativa do docente, podemos dizer que a dificuldade, o fracasso do ensino e da aprendizagem, já *estão aí*; não começam conosco; continuam conosco; existem independentemente da nossa vontade e do nosso esforço para reprimi-los. A frustração do aluno continuará existindo apesar de todo o nosso esforço de suavizá-la e até de impedi-la.

Isso nos isenta da culpa, mas não da responsabilidade. Isso nos redime e nos compromete. Isso nos liberta e nos encoraja a buscar novos caminhos. Ao mesmo tempo, nos liberta do sentimento simbólico de que “somos os salvadores do mundo”, de que a “educação é o caminho para a redenção da humanidade”, de que o “futuro dos jovens passa pela educação”.

A simbólica do mal revela que o mal está aí, que os limites humanos estão presentes no nosso dia-a-dia, que a nossa vontade de acertar não é maior e nem menor do que as nossas condições de superar, de criar e reinventar. A simbólica do mal revela o limite do próprio docente, assim como do próprio ato educativo.

É o ato *autotranscendente de aceitar a aceitação* que dá ao ser humano a condição de transcender os seus próprios limites, a sua culpabilidade, os seus sentimentos inibidores de resignificação, os elementos motivadores da resistência. É ele que dá as condições para a coragem de ser, que “está enraizada no Deus que aparece quando Deus desapareceu na ansiedade da dúvida”²⁸.

Descobrir que Deus me aceita e eu aceitar a aceitação de Deus permite que eu me reconcilie comigo mesmo e me conceda a potencialização da coragem de ser. Ser apoderado pela graça de Deus, estar envolto pelo amor de Deus viabiliza a aceitação de si e promove o fortalecimento da identidade docente.

Isso significa uma dignificação do ser, da pessoa, apesar de todas as evidências em contrário. A potencialização da resignificação e ressimbolização da identidade docente integra necessariamente a aceitação da aceitação promovida por Deus. Conseqüentemente, não se reduz a um ato pessoal nem a um desejo individual, pois ao aceitar a aceitação a pessoa também

28 TILLICH, 1972, p. 146.

está se integrando a uma ação que transcende a sua própria realidade e existencialidade individuais.

Os erros e fracassos humanos não rompem e nem diminuem a força da potencialidade operacionalizada na aceitação promovida por Deus. Ao contrário, essa aceitação fica ainda mais evidenciada na fragilidade e na culpabilidade do ser humano.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1994.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HARGREAVES, Andy. **Professorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el professorado. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1996.

MELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. *O stress do professor*. In: LIPP, Marília Novaes (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-28.

MENDES, Glória Maria Siqueira. **O desejo de conhecer e o conhecer do desejo**: mitos de quem ensina e de quem aprende. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REINHOLD, Helga H. *O burnout*. In: LIPP, Marília Novaes (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002. p. 63-80.

RICOEUR, Paul. **Introducción a la simbólica del mal**. Trad. Maria Teresa La Valle y Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires: Aurora, 1976.

_____. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

TILLICH, Paul. **A coragem de ser**. Trad. Eglê Malheiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. (Coleção Ecumenismo e Humanismo, 6).

WACHS, Manfredo Carlos. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente**. 2004. 303 f. Tese (Doutorado) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2005.

_____. *O cotidiano da escola: desafios, relações e identidades*. In: LUCCHESI, Mariluz da Silva (Coord.). **Anais do VII Seminário Internacional de Educação: docência: cultura, suas relações e a formação dos sujeitos na escola**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 9-20.

WITTER, Geraldina P. Prólogo. In: LIPP, Marília Novaes (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002. p. 9-10.