

DA CONDIÇÃO DOCENTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS*

INÊS ASSUNÇÃO DE CASTRO TEIXEIRA**

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes, quero apenas tocar. Depois, o que toca às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos. (Clarice Lispector)

RESUMO: O artigo contém um esforço de tocar na docência, observando sua textura e procurando decifrar seu texto. Nele estão contidas algumas aproximações teóricas acerca da condição docente, procurando compreendê-la em sua fundação e realização nos dias atuais, em busca da matéria prima e historicidade que a constituem. Desenvolve-se o argumento de que a condição docente se instaura e se realiza a partir da relação entre docente e discente, presente nos territórios da escola e da sala de aula, em especial.

Palavras-chave: Condição docente. Professores. Relação docente/discente

ON THE CONDITION OF TEACHERS: FIRST THEORETICAL APPROACHES

ABSTRACT: This paper is an effort to deal with teaching, observing its texture and trying to decipher its text. It contains some theoretical approaches on the condition of teachers that seek to understand it in its foundation and current realization, in the pursuit of the raw

* Este artigo é uma versão resumida de trabalho encomendado pelo GT de Formação de Professores da ANPED. Foi apresentado, oralmente, em sua versão integral, em Mesa promovida por este GT, na Reunião da ANPED realizada em Caxambu (MG), em outubro de 2006. A versão inicial do trabalho foi apresentada e debatida em seminário de pesquisa e estudos dos pesquisadores do PRODOC/FAE/UFMG, em agosto de 2006, colegas aos quais agradeço pelas importantes contribuições.

** Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail:* ines.teixeira@pesquisador.cnpq.br

material and historicity that constitute it. The argument developed is that the condition of teachers is established and realized on the bases of the relationship between teachers and students found in the school premises, more particularly in the classroom.

Key words: Condition of teachers. Teachers. Relation between teachers and students.

Nota introdutória

Este artigo é um esforço de tocar na docência. Seja tentando alcançá-la à procura da matéria de que é feita; seja observando-a com um olhar de estranhamento, como quem a vê pela primeira vez; seja tentando sentir sua textura e decifrar seu texto. Aqui estão questões e idéias trazidas como ponto de partida, mais do que de chegada. Como plataforma da qual possamos alçar, retocando olhares, (re)inaugurando perspectivas. Interrogando um pouco mais.

Não se trata aqui de explicar, mas de implicar-se. Quiçá não se trate de conhecimento, mas de discernimento. Talvez não seja este um trabalho completo e acabado, mas inacabamentos. Trata-se, aqui, de tocar, porque tocar é da ordem do que nos atinge, do que nos concerne. É algo que nos afeta. Como falar da docência deixando de lado as afeições, as afetações? E *depois*, retomando Lispector, “o que toca às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos”.

Dos protagonistas e da questão

Os professores e professoras são muito falados. Personagens conhecidos de todos, estão sempre presentes nos espaços públicos e privados, ao longo dos anos, dos meses. Do dia: eles e elas amanhecem com as cidades, com as vilas, surgindo nas ruas dos bairros ou caminhando pelo campo em direção à escola, nas primeiras horas da manhã. Por vezes, recompondo esperanças de dias melhores, na vida que se renova a cada alvorecer, na paisagem que desperta, esplendorosa, em cada criança, adolescente e jovem. Da noite: nestes territórios das cidades, das vilas e povoados, os professores vão chegando e saindo em direção às escolas noturnas, no avançar das horas, quando irão encontrar os jovens e adultos que lá estão, uns e outros, docentes e discentes, depois de um dia de trabalho e atividades.

Nestes percursos, eles e elas se tornam tanto visíveis quanto expostos. Deles e delas, professores e professoras, sempre alguma coisa se comenta e algo se lembra. Do miúdo das conversas entre familiares, crianças e jovens aos discursos de políticos e ditas autoridades, internas ou externas às escolas. Na vida corriqueira e em grandes momentos, deles e delas se fala. São matérias de jornais; estão na mídia, quase diariamente. Também dessa gente se lembram as legislações, as reformas e os projetos educacionais e pedagógicos, ou ainda, os congressos, conferências, os eventos científicos de que são temas e protagonistas.

Na pesquisa também não poderiam faltar. Os docentes nela estão tematizados como sacerdotes, como uma segunda mãe, como trabalhadores, como profissionais, como proletários, ou um pouco de cada coisa. Há, também, quem os compreende a partir de suas responsabilidades sociais, de seus papéis e funções educativo-escolares, definidos na divisão social e sexual do trabalho. Ou, ainda, neles se fala e deles se fala em programas e projetos para a sua formação, inicial ou continuada, em serviço ou nos espaços acadêmico-formais, em moldes presenciais ou a distância, dentre outras tantas de suas modalidades. Existem, ainda, os estudos que tentam apreender os saberes, práticas e identidades docentes, além daqueles que se debruçam sobre as vidas, o cotidiano e a história presente e pretérita, mais remota ou mais recente, do magistério. Discute-se, igualmente, o trabalho docente em vários recortes e enfoques, dentre outras formas, questões, conteúdos e contextos em que os professores e professoras vão sendo ditos e desditos, benditos e malditos. Vão sendo escritos.

Neste trabalho, eles e elas estão presentes, novamente. Trazemos à cena estes sujeitos da educação e da escola, tentando interrogar as bases que os constituem sem, contudo, substancializar a discussão. Com este propósito, buscamos aproximar-nos teoricamente do que denominamos condição docente: a situação na qual um sujeito se torna professor. Procuramos algo que seja a origem, o que funda, o que principia, sem o que não se pode falar em mestre, nem em professor, nem em trabalhador da escola, nem em profissional da educação. Como também não poderíamos falar em proletário, nem em professor disto ou daquilo, no sentido dos campos disciplinares, nem em qualquer outro termo com os quais os mestres vem sendo denominados, (re)conhecidos ou estudados. Talvez possamos dizer que buscamos os fundamentos para se pensar os/as

professores/as, suas vidas, seu trabalho, suas experiências, identidades e histórias, em seus particulares enredos no mundo, frente a outras condições e sujeitos sociais, frente a outros grupos de pertencimento. Sendo assim, aqui tentamos deslindá-los a partir da matéria de que são feitos – o que os instaura, institui e constitui: sua fundação.

Feito isso, para não substancializar a discussão e o entendimento desta problemática, tomando a condição docente como algo que tenha uma essência, como natural, imutável ou substantivado, discutiremos os conteúdos e formas de sua realização. Nesta direção, procuramos compreender, da condição docente, sua textura e seu texto no mundo contemporâneo, tentando discutir algumas das mediações e figurações pelas quais ela se apresenta.

Da condição docente: a fundação

Condição é um termo semanticamente rico. Do latim *conditio*, o vocábulo condição tem origem no *condo – is, conditio*, e corresponde, por um lado, ao grego *kríois* (fundação, criação) na acepção de ato e ação de criar. Por outro, se entende por *conditio* o estado, o *status*, a situação de um ser no conjunto de realidades ou de um homem na sociedade. Este sentido está presente ao falar-se de “condição social” e tem sido muito explorado na expressão “condição humana”, entre outros de seus usos e significações.¹

Neste trabalho, nos servimos deste vocábulo nestes dois sentidos: do que funda ou do que cria (aquilo que dá origem, que instaura) e, também, referindo-se a um estado, a um conjunto de realidades ou a uma situação de um homem na vida social.

Tentando compreender a condição docente em sua fundação e origem, como o que funda ou como a matéria de que são feitos a docência e o docente e, ainda, como o estado que constitui a docência em sua historicidade, em sua realização, encontramos *uma relação*. A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro.

O outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência. Da sua existência é a condição. Estamos, pois, nos domínios

da alteridade. O outro está ali, diante do professor, da professora, podendo sempre surpreendê-lo, instaurando o inédito em sua ação instituinte, tanto quanto repetir ou repor o conhecido, o instituído. O outro está ali, efetivamente ou virtualmente presente, na educação presencial ou na educação a distância, como se costuma chamar uma e outra.

Trata-se, ainda, de uma relação entre sujeitos sócio-culturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos. E trata-se, sobretudo, de sujeitos cuja condição de existência, cuja origem primeira está na corporeidade que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, em rítmicas da vida bio-psico-social e nos ciclos vitais. Desse modo, docentes e discentes localizam-se, geralmente, em diferentes gerações humanas.

Visto que se instaura em uma relação entre sujeitos sócio-culturais, constituindo-se na relação, a partir dela e nunca fora dela, a condição docente é, antes de tudo, *da ordem do humano*. Mesmo quando nela ocorrem atos de violência e de imposição de uma das partes, mesmo que porventura um dos pólos se desumanize, ela pertence aos territórios do humano. Seja quando se realiza em processos heterônomos – desumanizadores – ou quando se dá em processos de autonomia, seja como socialização, como subjetivação, como emancipação, a docência sempre diz respeito aos humanos, a seus encontros, desencontros, entendimentos e conflitos; às suas tensões e incompletudes. A seus devires.

Presente no humano e na vida em comum, estamos nos domínios do social, da cultura, da polis. Estamos no domínio do político. Uma vez originada em interações sociais presentes no cenário da vida em comum, a condição docente é, também, *da ordem do político*.

Tendo em vista a existência de outros tipos de relações sociais no conjunto do tecido social, interações igualmente marcadas pela alteridade, pela ordem do humano e do político, o que particulariza a relação docente/discente diante de outras relações sociais? Qual a sua particular textura? Qual o visco, os tons e a trama dos fios que a tecem?

Na matéria de que é feita a docência, uma das particularidades a se considerar é a das *temporalidades* nela implicadas. Há uma vida que amanhece na infância, que vai crescendo no jovem e se completando no adulto, que ali se colocam no lugar dos discentes. A criança, o jovem, o

adulto discente, este outro é uma vida outra, uma corporeidade singular e indivisível. É um outro sujeito sócio-cultural, corporal, psíquico, ético, estético, político, que habita tempos e espaços. Um outro que é natividade na infância e nas novas gerações que aportam na vida social. E que não pode ser deixado à deriva, lembrando Arendt (1979).

Quanto aos docentes, em seu tempo/lugar de gerações adultas, estes têm uma responsabilidade específica nesta relação. Estão encarregados de acolher, apresentar e interrogar o mundo junto a estes novos chegantes. Responsabilizando-se pelo trabalho com a cultura, com a memória cultural, devem construir bases para que as novas gerações, apropriando-se do passado, possam reinventar a vida em comum, realizando o novo de que são portadores, livrando-se do risco de repetir o já feito; afastando o esquecimento, para que o passado não se repita, conforme Arendt (1979) e Adorno (1995), respectivamente.

Nessas lidas com os novos, na trama das temporalidades que as constituem, a relação docente/discente diz respeito à vida, à *natividade*, ainda segundo Arendt. Trata-se, aqui, do cuidado com os novos chegantes e do zelo com a memória. Nesse sentido, na docência estão presentes o passado, o presente e o futuro, na esperança que aporta no devir da vida em sua floração na infância, no adolescente, no jovem, para o qual o conhecimento, trazido ao ato pedagógico, é relevante. Na textura da relação docente estão, pois, imbricados o velho e o novo, o projeto e a memória, o havido e o devenir, o atrás e o adiante. Por isso, a relação docente/discente contém sempre *a esperança*.

Inserida na cultura, esta relação é *mediada pelo conhecimento*. Mais do que isso, pela memória cultural a ser transmitida e interrogada, algo muito maior do que os conteúdos dos campos científico-disciplinares.

Por ser assim, estamos, também, em uma relação cujo sentido e dinâmicas nos remetem aos processos de formação humana que se compõem, entre outras de suas vigas, das possibilidades do aprender e do ensinar, do transmitir e do apropriar-se dos conhecimentos e saberes existentes, sejam eles dos campos disciplinares ou outros tipos de conhecimentos e saberes socialmente produzidos, selecionados e distribuídos. Conhecimentos e saberes a serem apresentados e interrogados, não como algo acabado e natural, mas dinâmico. Historicamente construídos pelo trabalho e agenciamentos de longas cadeias de grupos e gerações humanas no jogo das forças, dos conflitos e tensões sociais. Saberes e

conhecimentos vindos das escolhas e contingências em que foram sendo criados, mediante os quais o mundo foi sendo reinventado em pensamentos, idéias e palavras, foi sendo simbolizado e sistematizado, foi sendo grafado, nos tempos e espaços da vida cotidiana, tanto quanto nos largos e longos espaços e temporalidades das durações históricas.

Esta particularidade exige que os docentes elejam concepções e prioridades que irão se traduzir em propostas curriculares das escolas, por exemplo. Nesse sentido, a docência está implicada com os processos de formação humana, nos quais os conhecimentos científicos têm importância, sem que a esgotem, visto sua insuficiência diante das potencialidades e dimensões da vida humana a serem desenvolvidas. Desse modo, sempre mediada pelos processos de construção do conhecimento, de transmissão, questionamento e renovação da memória cultural, a docência, o que a instaura e constitui, sem o que não é possível a sua existência, não é o campo disciplinar, não é o que se ensina, onde ou como se ensina. Não se trata de saber se estamos no campo ou na cidade, se em um barco ou se em uma sala de aula, se o que se ensina é português, física, matemática ou história, trabalhando-se com este ou aquele método ou projeto. O que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos sócio-culturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos. Pode haver ou não este ou aquele livro, um quadro de giz ou um *data-show*, o docente pode estar em uma universidade ou numa escola infantil, em uma cidade, um bairro, um ou outro país. Desde que haja esta relação, a docência se estabelece. O que mais importa é que ali existam, que ali estejam, na relação, os sujeitos sócio-culturais que nela se constituem como docentes e discentes, numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento.

Vista esta característica, pertinente à natividade e à inserção dos sujeitos na cultura e na história, o exercício da docência *envolve escolhas e projetos de homem e de sociedade*, reafirmando sua natureza política. Ademais, tais processos são dinâmicas de constituições identitárias, são processos de identificação. Tratam-se de movimentos de subjetivação que poderão ir em uma direção ou outra, dependendo de seus conteúdos e formas. Na relação que instaura a docência estão postas questões pertinentes às identidades sociais, à possibilidade de se construírem experiências e

subjetividades democráticas, como muito desejamos. Trata-se, assim, de uma relação com forte compromisso e envolvimento com os destinos e enredos humanos, individuais e coletivos. E, por tudo isso, com a *amorosidade*, no sentido do gosto, do compromisso, da afeição pelas questões dos homens e mulheres de cada tempo, de cada lugar. Nesse sentido, a amorosidade e o político se encontram nos tempos, espaços e processos da docência, como Paulo Freire nos ensinou. Ou, ainda nos termos de Freire, há, nos processos de formação humana implicados no exercício da docência, *acabamentos e inacabamentos éticos e estéticos, da ordem da boniteza*, na expressão do autor.

Passando a outro dos atributos que singularizam a relação docente/discente frente às demais relações sociais, tem-se a *dimensão do cuidar*. Do cuidado de si e do outro. Do zelo com os processos educativos, com os percursos e dinâmicas da formação humana, com as dinâmicas, conteúdos e formas de construção do conhecimento e inserção na cultura, traçados em que a dimensão política se reitera na docência. O cuidado de si e do outro é político. O pessoal é político, como já foi dito.

Os fios e trançados da relação docente/discente contêm, portanto, uma forma particular de arranjo entre a ética e a estética, uma das dimensões de que se constitui. Visto que nesta relação estão postas escolhas, vidas e projetos de mundo, de homem, de sociedade e de história, sendo ela um colocar-se com o outro nos terrenos da alteridade, a ética e a estética nela se põem, se repõem e compõem. O respeito à vida, ao outro, às suas possibilidades e limites, aos seus desejos e sonhos, a tudo o que lhe diz respeito, deve ser levado em consideração. Nesta relação há histórias principiando, identidades e subjetividades desabrochando, caminhos sendo escolhidos, horizontes que se abrem ou se fecham, nas vidas infantis e juvenis que se inauguram, podendo ser mais ou menos formosas, conforme sejam trabalhadas, lapidadas na relação pedagógica. A relação docente/discente poderá favorecer ou desfavorecer, impedir ou realizar experiências emancipatórias e humanizadoras, ou o seu inverso nos (in)acabamentos éticos e estéticos nela implicados. Por ser assim, talvez se possa dizer que a docência é algo da *ordem da delicadeza*, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar. A docência diz respeito ao delicado envolvimento, ao delicado comprometimento, a uma delicada preocupação e zelo com os destinos e temporalidades humanos: uma delicadeza para com a vida

humana, de todos e todas as mulheres e homens – para com o bem comum. E uma delicadeza para com cada vida, presente em cada um e cada uma, individualmente.

Da condição docente: a realização

Buscando discutir a condição docente para além de sua fundação, observando-a em sua historicidade, nos conteúdos e formas em que vai sendo criada e recriada, é necessário considerar as realidades sócio-históricas em que se insere. É preciso compreender seus enredos, (re)conhecendo-a em suas manifestações concretas, pois a relação que a constitui vai tomando diversas figurações em sua realização, fazendo-se e desfazendo-se em possibilidades diversas, conforme os contextos, elementos e sujeitos que a constituem. De outra parte, tais figurações não são um fato isolado, mas articulado a quadros macrosociais e históricos, que interferem em seus contornos, limites e possibilidades. A relação docente/discente se constitui em espaços e tempos macro e microsociais que a circunscrevem, nos quais se destacam os ordenamentos e dinâmicas da escola.

A condição docente não é um dado fixo e acabado, assim como não resulta somente das vontades. Ela vai ganhando conteúdo e forma na complexa relação entre as estruturas e os agenciamentos humanos que compõem a vida social, tal como se vê nos territórios da escola. Nela interferem os sujeitos sócio-culturais implicados na relação, sujeitos múltiplos e diversos, tanto quanto as condições materiais e simbólicas em que suas interações e trocas se realizam, assim como os parâmetros de sua institucionalidade.

Pensando a relação que instaura a docência e, por conseguinte, a condição docente em sua realização nas sociedades modernas e contemporâneas, é preciso considerar a escola. É ela, via de regra, o *locus* fundamental em que a condição docente se realiza. É ela, a sala de aula, o espaço no qual docentes e discentes interagem, convivendo durante a maior parte de seus tempos escolares.

Na modernidade, a escola é, primeiramente, um direito de cidadania. Exercer a docência é, portanto, trabalhar com direitos sociais dos cidadãos da polis, em sua versão moderna. É ela, também, uma instituição de socialização, estruturada sob a forma das organizações

burocráticas. A relação que instaura a docência concretiza-se na escola, mediante os contornos destas organizações, da divisão social e sexual do trabalho e das relações de assalariamento. Ainda que a instituição escolar tenha suas especificidades frente a outras organizações burocráticas modernas, seus pilares dão as bases de sua estrutura e funcionamento, de sua arquitetura temporal e espacial, de suas hierarquias e dos processos de trabalho, tanto quanto circunscrevem sua ritualística, os currículos, os processos e práticas didático-pedagógicos do cotidiano da docência. Sendo assim, o docente torna-se um trabalhador assalariado e a criança, o adolescente e o jovem se transformam em alunos, com seus respectivos direitos e deveres, funções, papéis e atribuições, sob a égide da razão instrumental, na perspectiva da escola iluminista; nos dias atuais, cada vez mais regulados pelo paradigma do mercado, da produtividade, do quantitativo.

Enredada nos traçados da escola, a relação docente/discente ganha figurações que articulam uma rede maior de interações, hoje tanto reais quanto virtuais, internas e externas à escola. Existe na escola um coletivo de professores e de outros profissionais, além das crianças e jovens alunos. Por ser assim, a condição docente compreende um conjunto de interações, entre elas as dos pares de professores, ao lado das interações entre estes e outros profissionais da escola, bem como as existentes entre os docentes e os chamados gestores escolares e dos sistemas de ensino. Têm-se, ainda, direta ou indiretamente presentes na tessitura das sociabilidades escolares e da docência, os relacionamentos entre os professores e as famílias dos estudantes; e, ainda, com a comunidade de seu entorno. A condição docente em sua realização envolve, portanto, uma complexa trama de interações e trocas, de entendimentos, de conflitos e tensões, em que não faltam problemas relativos às hierarquias e estruturas, às dinâmicas e relações de poder e de força e à diversidade de interesses.

Quanto à sala de aula, é o terreno de origem da relação docente/discente, de um modo geral. Independente de seu conteúdo curricular e metodológico, ela concretiza esta relação, objetivando-a. Nesse sentido, embora os tempos da aula e de sala de aula se articulem e se desdobrem sobre outros tempos da vida dos professores, pois suas preocupações e ocupações os extrapolam, o tempo/espço da aula é central, repercutindo sobre os demais. Mas o que são elas, aula e sala de aula, ou de que se constituem? Sem qualquer intenção de esgotá-las, vejamos algumas vigas de que são feitas.

A aula e a sala de aula, terrenos da docência, constituem-se, prioritariamente, na sociabilidade que se instala nestes tempos e espaços. A aula é sempre uma interação enredada em conteúdos, rituais, estratégias e práticas didático-pedagógicas que vão desenhando as interações, possibilidades e efetividade do exercício da docência. As atividades dos professores que nelas ocorrem, isto é, o trabalho docente, não têm sentido fora da relação docente/discente tecida nas aulas e salas de aula. Sendo ambas, aula e sala de aula, um micro espaço sócio-cultural, nelas estão, abertas ou veladas, permitidas ou proibidas, escondidas, conforme a situação, a polissemia e a polifonia das vozes de seus sujeitos. E por mais que os docentes queiram estar no centro, são elas um espaço policêntrico.

Além disso, enquanto na sala de aula o professor está geralmente solitário, as crianças, adolescentes e jovens estão em seus grupos de pertencimento, desejosos uns dos outros, em meio às dinâmicas e interações, aos entendimentos e desentendimentos próprios às situações grupais. Nesse sentido, há nas aulas o risco e a incerteza. Sua dinâmica e relações de poder, embora formalmente centradas no docente, podem apresentar surpresas, novidades, imprevisibilidades, transitando entre obediência e recusa, entre um e outro sujeito e agrupamentos; deslizando-se e deslocando-se entre subserviência e transgressão; entre participação e ausência de interesse e envolvimento. Nela podem ocorrer tensões e conflitos, tendo em vista a diversidade e possibilidades de ações instituintes dos sujeitos estudantes, de seus grupos e subgrupos.

Na sala de aula e na aula, se cruzam, se interpelam, se interpretam e interpenetram, se compõem e contrapõem diversos registros culturais, valores, modos de ser e de viver. Múltiplos sujeitos com suas respectivas histórias individuais e coletivas nela estão, atribuindo variados sentidos e significados à educação, à escola, à aula, com os quais se relacionam movidos por diferentes motivações, quando não desmotivados. Movidos por variados sentimentos. Aula é acontecimento que combina satisfações e insatisfações, facilidades e dificuldades, bem-estar e mal-estar, bem-querer e mal-querer. Indiferenças, nela dificilmente haverá.

Co-habitam os tempos e territórios da aula e da sala de aula sujeitos e grupos com clivagens e posicionamentos sociais diversos, que se diferenciam em suas origens de classe, em seus atributos étnico-raciais e

de gerações, em suas faixas etárias, os quais dialogam e se entendem tanto quanto se confrontam na sala de aula, fazendo da aula sempre um risco; dela fazendo harmonia e dissonância. Uma variada gama de fatores e aspectos institucionais, físico-materiais e simbólicos, formais e informais, individuais e coletivos nelas se ajustam e desajustam. Este elenco de fatores e aspectos faz de uma aula uma possibilidade mais do que uma garantia, uma hipótese mais do que uma certeza. Uma edificação, mais do que uma obra acabada.

Há que considerar, ainda, tendo em vista sua relevância, o fato de que a sala de aula e a aula trazem à cena, assim como toda a escola, o que está do lado de fora; o que, mesmo não lhe pertencendo, irá construí-la. Estando no mundo, de que são parte, ambas, escola e aula, dele recebem o que nele se passa: do mais saudável ao menos desejável. A questão social nelas está colocada e recolocada a cada dia, direta e indiretamente, nas histórias individuais e coletivas de docentes e discentes.

Neste particular, destacam-se os problemas oriundos das desigualdades sociais que se refletem nas desigualdades escolares e no desempenho escolar das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Destacam-se, também, pelas suas repercussões na escola, a questão do consumismo e da violência, em todas as suas formas, ao lado de outros problemas oriundos dos novos ordenamentos da vida social e dos processos produtivos, entre eles as novas configurações da família. Tem-se, ainda, a questão da perda do sentido, da experiência e da narrativa na sociabilidade contemporânea. Ressalta-se, ademais, o aspecto do tempo e suas rítmicas, vinculadas à produtividade e à rapidez, cada vez mais submetidas às exigências da acumulação do capital e do mercado, ao que se somam a problemática da banalização, da mercantilização e da espetacularização da vida, do mundo, do corpo, do sujeito.²

Estes parâmetros, características e questões, entre outros, constituem o paradigma hegemônico nas sociedades contemporâneas e se desdobram no individualismo, na competitividade, no consumismo e no hedonismo, conformando modos de ser, de pensar, de sentir e de estar no mundo, conformando subjetividades. E se, de um lado, vão sendo tomados como modelos e projetos de vida, não raro têm resultado em adoecimento e patologização dos comportamentos que dão origem e sustentam a medicalização da vida cotidiana, entre outras de suas manifestações nos mais diferentes segmentos sociais.

Tudo isso pode ser visto na sala de aula e na escola. Este elenco de questões, desafios e dilemas lhes é familiar. Chegam à porta, por onde entram sem pedir licença, exigindo que escola e docentes os compreendam e trabalhem no sentido de que não prejudiquem os processos educativo-pedagógicos. Tudo isso pode ser visto no dia a dia da docência, evidenciando que a escola, a sala de aula e os professores, ou melhor, a condição docente em sua realização deve ser compreendida a partir dos contextos sócio-históricos que a circunscrevem. Tudo isso está a indicar que os limites físicos, sociais e simbólicos da escola e da docência se estendem para muito além do aprender e ensinar conteúdos disciplinares.

Em outras palavras, nos contornos da modernidade em sua versão contemporânea, quando a razão instrumental se radicaliza, recriando as estratégias e processos da lógica da acumulação capitalista e do mercado, desde o plano internacional às novas subjetividades, sempre movida por contradições e crises, a escola e seus sujeitos se deparam com novos e graves problemas. Independentemente das diferentes teorizações e expressões que a denominam – sociedade globalizada; sociedade do espetáculo; sociedade em rede; sociedade pós-industrial; sociedade da informação; modernidade líquida; pós-modernidade, entre outras –, a contemporaneidade trouxe e continua trazendo novos fatos e questões que interpelam a escola e os professores, colocando-os sob fogo cruzado. Entre outras razões, porque os novos perfis sociais, registros culturais, histórias e trajetórias escolares individuais e familiares e os comportamentos das crianças, adolescentes e jovens que chegam à escola não os agradam. Em geral, estão fora das expectativas, dos desejos e modelos constituídos pelos docentes por várias razões. Sendo assim, grande parte dos docentes se vê obrigada a trabalhar e a se relacionar com tipos humanos e sociais que não escolheu, com os quais não se identifica, não tem simpatia e empatia. Este fato, ao lado de suas precárias condições materiais e objetivas de trabalho, entre outros problemas a serem enfrentados, tem levado a condição docente a realizar-se, ou melhor, a manifestar-se como uma condição doente, na experiência de centenas de professores.

De preocupações e responsabilidades: *palavras de fontes?*

Completando estas primeiras aproximações teóricas à condição docente, temos ainda uma preocupação e responsabilidades a indicar. No quadro geral exposto acima, há algumas questões e problemas a se

considerar. Vê-se, na atualidade, ao lado da perda e esgarçamento de imagens e avaliações positivas acerca do magistério, preocupantes questões concernentes às relações entre docentes e discentes. Nelas estão presentes vários tipos de dificuldades, parte delas associadas às imagens, representações e expectativas que inúmeros professores possuem sobre os adolescentes e jovens alunos. São frequentes e notórios no cotidiano docente, tal como nas salas dos professores e nas conversas e falas entre colegas, as queixas e os estereótipos negativos sobre os alunos e alunas, a exemplo das reclamações quanto ao seu desinteresse e indisciplina, expressões de que os mestres se utilizam ao se referirem aos adolescentes e jovens com quem trabalham.

Além disso, nos dias atuais, os professores dividem com outras instituições e veículos de socialização, tais como a mídia e a internet, sua importância social e influências sobre os educandos. Esta nova realidade, além de outros fatores, trouxe para muitos deles, docentes, um questionamento quanto a seu lugar e sua importância, interrogações quanto a seus papéis e seu valor, desconfortos vindos não somente de fora, mas dos próprios docentes. Como pesquisas e observações têm revelado, muitos professores se sentem ameaçados, sem autoridade e desvalorizados como docentes, o que pode ser um dos fatores de seu mal-estar.

Paralelamente, tal como suas reclamações e verbalizações revelam, centenas de docentes sentem inúmeras dificuldades diante de certas características e condutas das crianças, adolescentes e jovens com quem trabalham, dificuldades que se expressam, em alguns casos, até mesmo sob a forma de medo. Neste contexto, observa-se que muitos deles, professores, costumam se referir a seus alunos a partir de representações e imagens negativas, atribuindo-lhes qualificativos que os classificam como “sem limites”, “sem respeito”, “sem compromisso com os estudos”. Falam, também, que os alunos “*não têm base*”; “que pouco ou nada sabem do que já deveriam saber”. Além disso, muitos se referem a eles como “indisciplinados”, “violentos”, “desinteressados”, entre outros qualificativos negativos com que indicam seus comportamentos e traços identitários, classificando-os, muitas vezes, por meio de estereótipos.

Como Arroyo (2004) salienta, estamos diante de “imagens quebradas”. Os professores têm dificuldades de compreender e de conviver – de se relacionarem – com certos tipos de meninos e meninas alunos. Como também têm dificuldades quanto às suas auto-identificações e imagens próprias, limitações que trazem consigo quando da relação

docente/discente no exercício da docência. Sendo esta relação a condição de fundação e de realização da docência, ou seja, se existem dificuldades advindas das representações e imagens que inspiram as condutas docentes em suas relações com os discentes, temos um grave problema. Dito de outra forma, se o problema está na relação dos professores com os meninos e meninas alunos, temos um grande desafio. Talvez maior não pudesse ser, pelo fato da dificuldade estar instalada na relação, no ponto de origem da docência. Está colocado um problema no coração da docência, pois as representações e imagens dos docentes sobre os discentes dão significado e sentido às condutas pedagógicas, dão significado e perspectivas às suas relações com seus alunos. Elas modelam, influenciam, imprimem conteúdos e formas às condutas dos professores no jogo das relações docentes/discentes. Tais imagens e representações dão sentidos, significados e atribuem sentimentos à experiência e à condição docente. Quando a dificuldade do professor está no aluno e em suas relações com ele, estamos diante de um problema fundante, de um desafio imensurável. Estamos diante de uma questão maior que outras que os docentes possam viver e sentir, pois se trata de uma dificuldade relativa à própria origem da docência, problema frente ao qual os demais podem tornar-se menores.

Em outras palavras, o conjunto de traços característicos das sociedades contemporâneas, associado a esta dificuldade que incide diretamente sobre a relação docente/discente, nos faz supor que temos um problema instalado no coração da docência, no centro da condição docente em sua realização nos dias atuais. Um problema que se desdobra nos sentidos, nos sentimentos e significados que os professores atribuem a seus alunos e suas relações com eles e ao exercício da docência. Trata-se de um problema que se agrava, ao lado de outros já conhecidos, tal como a precariedade das condições de trabalho e das bases materiais e institucionais necessárias ao exercício da docência.

Esta problemática, constitutiva da condição docente em suas formas de realização nas sociedades contemporâneas, talvez possa auxiliá-nos na compreensão do que as pesquisas têm denominado como mal-estar docente e como crise da docência. Ou, ainda, como nostalgia, como síndrome da desistência, como desmotivação e cansaço demonstrados pelos professores em vários países. Talvez possa explicar, também, os índices crescentes de adoecimento de professores, assim como o absentismo no trabalho. Ou, ainda, o seu afastamento da docência e da escola e o

desejo de abandoná-los, dedicando-se a outra profissão, ao lado da melancolia que também aparece. Não faltam, ainda, os sentimentos de culpa, de desesperança, de incerteza, de desmotivação e de impotência frente aos desafios que os professores têm que enfrentar; conhecidos sentimentos vividos pelos docentes, que podem estar associados a esta dificuldade que se instalou na relação: a ausência de aceitação, de gosto, de respeito e confiança, de empatia, de crença nas capacidades dos educandos. A ausência de afeto para com os alunos.

Diante deste quadro, quais seriam nossas tarefas mais imediatas, como professores universitários e pesquisadores da educação? Quais as obrigações dos que trabalham com a formação de educadores, diante dos problemas que estamos identificando na fundação e realização da docência nos dias atuais? Tais problemas estão a nos interpelar, o que deve nos preocupar, colocando-nos responsabilidades e deveres? Em outras palavras, vazios e desnecessários serão nossas pesquisas, estudos e reflexões, nossos congressos, eventos e encontros acadêmico-científicos, nossa produção e publicações, se elas não se traduzirem em contribuições e formas de pressão efetivas frente aos organismos de políticas públicas e sociais para a educação e setores correlatos. Se não se traduzirem em um diálogo e articulação cotidianos com os nossos colegas professores e professoras da educação infantil, do ensino fundamental e médio no interior da escola, buscando contribuir para o equacionamento e resolução destes seus problemas e desafios, procurando diminuir os sofrimentos docentes, com resultados sobre os discentes, certamente, tudo terá sido em vão. Se não contribuírem para a realização plena do direito à educação de qualidade social que nossos povos conquistaram, nossas pesquisas terão sido inócuas e desnecessárias. Como poderemos colaborar para que a condição docente se realize com responsabilidade, dignidade e alegria, realizando projetos e trabalhos em educação que colaborem, efetivamente, na construção de uma outra sociedade, de um outro mundo, possível? Terão sido desperdiçados os recursos públicos utilizados em investimentos educacionais e de pesquisa, se eles não se traduzirem em ações concretas junto dos professores e das escolas, para que se possa viver a docência como uma rica, grata e qualificada experiência marcada pela dignidade, responsabilidade e alegria.

Finalizando, esperamos ter nos aproximado do que desejávamos: observar a docência como pela primeira vez, em busca da matéria prima de que é feita. Procurando sua condição de fundação e realização.

Da condição docente: primeiras aproximações teóricas

Tocando em sua textura para ler seu texto com *palavras desacostumadas*.³ Gostaríamos que aqui estivessem não *palavras de tanques – estanques e estagnadas*. Quiçá aqui estejam *palavras de fontes*.

Recebido em maio de 2007 e aprovado em junho de 2007.

Notas

1. Deve-se acrescentar a estas considerações que, na linguagem corrente, se usa o termo *condição* com sentidos relativos à “condição social”, dentre outros. E, em linguagem mais técnica, se emprega o termo com sentidos lógico e epistemológico, conforme Ferrater Mora (1994).
2. Neste particular, as metas de produção, os relógios, cronômetros, agendas e celulares não podem faltar, acelerando os ritmos e expandido redes de comunicação. As cadências tornam-se sensivelmente intensificadas pelos ritmos da internet, com suas respectivas consequências sobre e a ampliação das jornadas e intensificação dos ritmos do trabalho, entre eles os tempos das atividades docentes dentro e fora da escola.
3. Estas expressões de Manoel de Barros estão no seguinte trecho de “*Aula*”, prosa poética na qual o poeta escreve: “Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atraente do que o déjà visto. O desespero fosse mais atraente do que a esperança. Epa! O professor desalterou de novo – outro colega nosso denunciou. Porque o desespero é sempre o que não se espera. *Verbi gratia*: um tropicão na pedra ou uma sintaxe insólita. O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques. E um pouco exaltado o nosso professor disse: Falo de poesia, meus queridos alunos. Poesia é o mel das palavras! Eu sou um enxame! Epa!... Nisso entra o diretor do Colégio que assistira à aula de fora. Falou: ‘*Seo Enxame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos nossos alunos*’. O nosso mestre foi saindo da sala, meio rindo a chorar” (Barros, 2006, p. x).

Referências bibliográficas

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

ARAÚJO, M. *Faces do corpo na condição professor*. 2004. 225f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARROYO, M. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. *Imagens quebradas*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, M. *Memórias inventadas* (a segunda infância). São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

HARGREAVES, A. *Professores em tempos de mudanças*. Lisboa: McGrall-Hill, 1998.

MELUCCI, A. *O jogo do eu*. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MORA, J.F. *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

LISPECTOR, C. *A cidade sitiada*. 8 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

TEIXEIRA, I.A.C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J.T. (Org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TEIXEIRA, I.A.C. *Tempos enredados: teias da condição professor*. 1998. 420f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TENTI FANFANI, E. *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2004.