

A precariedade simbólica do ofício docente: do empobrecimento narrativo à fabricação de sentenças

The symbolic precariousness of the teaching profession: from narrative impoverishment to the production of sentences

Fanizzi, Caroline ^①

^① Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-6150-063X>, caroline.fanizzi@usp.br

Resumo

A precariedade a que está submetido o ofício docente é uma condição largamente veiculada em nossa sociedade. O exame de discursos sociomidiáticos, dados e narrativas docentes deflagra a existência de uma forma de precariedade irreduzível àquela material, que propomos nomear como precariedade simbólica do ofício docente. De modo geral, essa forma de precariedade manifesta-se nos crescentes episódios de desvalorização, deslegitimação e desautorização da ação e enunciação docentes. Ela revela um empobrecimento das narrativas e representações cultivadas e transmitidas sobre professores(as). À luz de escritos da filosofia e, em especial, do pensamento de Paul Ricoeur, este artigo busca examinar de que modo essa condição se constitui e afeta os(as) professores(as) e a sua identidade narrativa.

Palavras-chave: precariedade simbólica, ofício docente, sofrimento docente, reconhecimento, identidade narrativa, Paul Ricoeur

Abstract

The precariousness to which the teaching profession is subjected is a condition widely conveyed in our society. The examination of socio-media discourses, data and teaching narratives reveals the existence of a form of precariousness, irreducible to material precariousness, which we propose to name as symbolic precariousness of the teaching profession. In general, this form of precariousness manifests itself in the growing episodes of devaluation, delegitimization and de-authorization of the teaching action and enunciation. It reveals an impoverishment of the narratives and representations cultivated and transmitted about teachers. In the light of writings of philosophy and, in particular, of the thought of Paul Ricoeur, this article seeks to examine how this condition is constituted and affects the teachers and their narrative identity.

Keywords: symbolic precariousness, teaching profession, teaching suffering, recognition, narrative identity, Paul Ricoeur

Introdução

A precariedade a que o ofício docente está submetido é uma condição largamente veiculada em nossa sociedade. Essa precariedade, note-se, manifesta-se não apenas em edifícios escolares degradados, na ausência de recursos nas escolas e nos baixos salários pagos aos docentes, mas também no grande número de licenças diariamente concedidas a professores e professoras da educação básica, no sentimento de insatisfação, exaustão e desânimo relatado por muitos docentes. Essas manifestações, em razão de sua recorrência e gravidade, acrescentam contornos, com significativa nitidez, à condição docente em nosso país: “112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental” (Jesus & Mello, 2023); “Baixos salários e falta de perspectiva de carreira fazem professores desistirem da profissão” (Jornal Hoje, 2023); “Professor é agredido por responsáveis de aluno em escola do litoral de SP” (G1 Santos, 2024); são esses alguns dos títulos de reportagens recentemente publicadas sobre a docência.

Com efeito, a atestação da precariedade do ofício docente em nosso país parece ser algo de difícil refutação. Contudo, diante de atestada inteireza, nos perguntamos: de que precariedade estamos falando?

Há uma forma de precariedade, de mais fácil nomeação e verificação, que se reifica nos objetos e construções degradadas, nos recursos ausentes, defasados e insuficientes. Reservaremos a ela, como exercício analítico, o nome de precariedade material. Afirmamos tratar-se de um exercício analítico, pois isso que aqui se distingue e nomeia com alguma clareza afeta-nos em nosso cotidiano de forma conjunta e articulada com diversas outras dimensões da precarização. Ainda que ela seja bastante premente, a precariedade do ofício docente, como veremos, não se restringe a essa dimensão material.

O exame de narrativas docentes, de discursos sociomidiáticos, bem como de dados e estatísticas acerca da condição de professores e professoras da educação básica deflagra a existência de uma outra forma de precariedade que, mesmo operando de modo contundente em nossa sociedade, parece carecer de devida nomeação e evidenciação para que possa ser examinada com maior cuidado. Para além da precariedade material a que está submetido o ofício docente, faz-se operante uma outra forma de precariedade que, apesar dos seus contornos aparentemente mais fugazes, afeta direta e profundamente os sujeitos: *a precariedade simbólica do ofício docente* (Fanizzi, 2023).

A precariedade simbólica do ofício docente manifesta-se em distintas materialidades – mais ou menos sutis – e, como pudemos verificar em pesquisas anteriores, ainda que seja singularmente vivenciada pelos sujeitos, ela é enunciada por professores(as) a partir de experiências e percepções que partilham uma série de aspectos comuns. De modo geral, essa nomeada forma de precariedade manifesta-se nos contínuos e crescentes episódios de violência, desvalorização, deslegitimação e desautorização da ação e da enunciação docentes. Ela diz sobre o modo como se percebem e são percebidos(as) os(as) professores(as) em nossa sociedade. Diz das narrativas que contam sobre si e daquelas que temos contado sobre eles. Está relacionada, ainda, ao lugar ocupado por professores em nosso imaginário social e ao seu aparecimento e reconhecimento no espaço público. Perguntamos: quais figuras, símbolos, histórias, lembranças temos sustentado e partilhado acerca dos professores e professoras? Como será desenvolvido nas seções que se seguem, a precariedade simbólica parece deflagrar um empobrecimento das narrativas e das representações que cultivamos e transmitimos sobre a docência, bem como sobre a escola e a experiência escolar de modo mais amplo.

Se propomos a ocorrência de um progressivo empobrecimento de narrativas, símbolos e personagens sobre a docência e a experiência escolar em nosso imaginário social, parece-nos

importante refletir acerca daquilo que esse processo deixaria atrás de si. Um vazio não permanece como tal por tempo o bastante para tornar-se parte do mundo. Essa ausência parece dar lugar a outra forma de operação integradora das vivências e experiências de um sujeito que poderíamos nomear como uma *sentença*: uma formulação concordante, unívoca, de significação cristalizada, fabricadora de identificações. Diferentemente da narrativa, cuja função nos permite o tecer e “re-tecer” das experiências de uma vida, a sentença opera como se conhecêssemos de antemão não apenas os episódios intermediários que a compõem e o modo como estão encadeados, mas também – e sobretudo – a sua última página.

A partir dessas proposições iniciais, buscamos, à luz de escritos da filosofia, e em especial do pensamento de Paul Ricœur, traçar contornos ao que nomeamos como precariedade simbólica do ofício docente, com o intuito de compreender melhor o modo pelo qual ela se constitui, opera e, em especial, afeta os sujeitos. Para isso, inicialmente serão apresentadas as capacidades que, segundo Ricœur (2005), caracterizam essencialmente um agente humano: essas capacidades, propõe o autor, não apenas dependem da atestação do agente como alguém capaz, mas endereçam ao outro uma demanda, demanda essa essencial às reflexões aqui propostas acerca da condição docente em nossa sociedade. Cada ação demanda ao outro que lhe atribua sentido, cada ação implica uma demanda por *reconhecimento*. Em seguida, discorreremos sobre o modo como Ricœur percebe a tessitura, a configuração dessas capacidades e das experiências que de seu exercício decorrem, na unidade de uma vida. Uma vida, propõe Ricœur (2010a), é a história dessa vida em busca de narração. E essa narração, como veremos, não pode ser feita de forma isolada, separada das muitas histórias contadas e recontadas por outros sujeitos, bem como das grandes narrativas que emanam do imaginário social; não há narrativa arrancada do *tecido inter-narrativo* (Ricœur, 2005) que nos constitui como humanidade, como seres que vivem junto aos outros.

Assim, considerando o tecido inter-narrativo em que se tece o fio de uma existência, será examinado de que modo a condição de precariedade do ofício docente observada em nossa sociedade afeta os(as) professores(as) na constituição de sua identidade ou, como propõe Ricœur (2016b), de sua *identidade narrativa*. O ser humano, assevera Ricœur (2010b), “é um ser que se comprehende interpretando-se, e o modo com base no qual ele se interpreta é o modo narrativo” (p. 220). O que ocorre, portanto, se a respeito de determinado grupo, povo ou, no caso específico, de um ofício, sobram sentenças unívocas, mas faltam no imaginário social narrativas, símbolos, mestres, personagens emblemáticas e memoráveis, cuja equivocidade

simbólica torna possível aos sujeitos neles se reconhecerem e, assim, narrarem sobre si uma história? Se falta lugar à singularidade que marca o exercício do ofício docente, à presença dos(as) professores(as) nas escolas enquanto sujeitos revestidos de autoridade e, ainda, à dignidade das experiências escolares? Examinaremos essas questões nas seções seguintes.

Quem é este que age? Reconhecimento e capacidades do agente

Deixei que arrefecesse um pouco o ruído que me cercou todos estes dias antes de vir falar um pouco com o senhor do fundo do coração. Acabam de me render uma honra demasiadamente grande, que não busquei nem solicitei. Mas, quando fiquei sabendo da notícia, meu primeiro pensamento, depois de minha mãe, foi para o senhor. Sem você, sem essa mão afetuosa que se estendeu para o menininho pobre que eu era, sem seu ensinamento e seu exemplo, nada disso teria me acontecido. Não vejo como coisa do outro mundo essa espécie de honraria, mas ela é pelo menos uma oportunidade de lhe dizer o que o senhor significou e continua significando para mim, bem como de lhe garantir que seus esforços, seu trabalho e a generosidade que neles empenhava continuam vivos num de seus pequenos escolares que, apesar da idade, não deixou de ser seu aluno reconhecido.

Albert Camus (2024, p. 33, grifo da autora) para o seu professor primário Monsieur Germain.

Para os seres humanos, viver significa sempre *viver entre os humanos* (Arendt, 2005). É apenas junto aos outros que se faz possível o nosso aparecimento no mundo como seres únicos e singulares. Isso porque, a nossa existência, a nossa condição humana, demanda não apenas que sejamos capazes de atestá-la individualmente, mas também que o outro a *reconheça* (Ricœur, 2005).

Tornar-se capaz, ser reconhecido: é esse o título atribuído por Ricœur à comunicação por ele proferida na ocasião do recebimento do prêmio Kluge, em 2005, nos Estados Unidos. Nela, Ricœur discorre acerca do que concebe como as *capacidades de um agente humano* e lança luz, com a escolha do título, ao duplo aspecto que as constituem. Às capacidades que o agente atesta sobre si mesmo para *tornar-se capaz*, soma-se uma *demand*a; uma demanda endereçada ao outro para que àquilo que seria apenas uma *condição pessoal* seja atribuído um *estatuto social* (Ricœur, 2005). Entre as capacidades de um agente humano assinaladas por Ricœur (2005), examinaremos, para o interesse deste estudo, três delas, a saber: as capacidades de dizer, de agir e de (se) narrar. Cada uma delas, por sua vez, carrega em si o apelo ao outro, a exigência de

testemunhas, a busca por reconhecimento. Seja pela via da luta¹, seja por meio de experiências pacíficas, o nosso aparecimento no mundo, como sujeitos singulares, demanda esse gesto que se estende do outro em direção ao si. “*Sem essa mão afetuosa que você estendeu ao menino pobre que eu era, sem seu ensino, sem seu exemplo, nada disso teria acontecido*”, diz Camus (2024, p. 33) para o seu professor primário Monsieur Germain.

Sobre a *capacidade de dizer*, Ricœur (2005) assinala o fato de ser ela algo muito mais específico do que o “dom geral da linguagem”, que se exprime na pluralidade das línguas, com suas diferentes morfologias, léxicos, sintaxes e retóricas. Poder dizer é “produzir espontaneamente um discurso provido de sentido” (Ricœur, 2005, p. 126, tradução nossa²). E é esse “sentido”, de que se reveste a capacidade de dizer, que convoca o outro, que acrescenta o *social* ao que seria uma *condição individual*. Ao falar, *alguém* diz *algo* a outro *alguém*. Há sentido, há referência ao mundo comum e há um destinatário. Destinatário, esse, suposto como ser capaz não apenas de compreender, mas de responder, de questionar, de criar um diálogo com aquele que fala (Ricœur, 2005).

Como *capacidade de agir*, Ricœur (2005) comprehende a capacidade humana de produzir acontecimentos na sociedade e na natureza; capacidade que marca *um antes e um depois*. A capacidade de agir consiste em um tipo de intervenção que transforma a própria noção de acontecimento: ela introduz a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade no curso das coisas. Ainda, a partir da capacidade de agir não se faz possível compreender um evento como sendo *causado* por uma ação, mas antes *motivado* por ela. De modo semelhante à fala, a ação está também orientada ao outro, ela ocorre junto a outros agentes que podem interferir em seu aparecimento e em seu curso, que podem de algum modo ajudá-la ou impedi-la (Ricœur, 2005).

Por fim, a *capacidade de narrar*, segundo Ricœur (2005), ocupa um lugar de destaque entre as demais capacidades humanas na medida em que os acontecimentos, quaisquer que sejam as suas origens, só se tornam legíveis e inteligíveis quando *contados em histórias*; “a arte milenar de contar histórias, quando aplicada a si mesmo, oferece as narrativas de vida que a história dos historiadores articula” (p. 126, tradução nossa³). O modo como a capacidade de narrar a própria

¹ Ricœur desenvolve essa dimensão do reconhecimento em “A luta por reconhecimento e a economia do dom” (Ricœur, 2010c).

² “c'est produire spontanément un discours sensé”.

³ “l'art millénaire de raconter des histoires, lorsqu'il est appliqué à soi-même, donne des récits de vie que l'histoire des historiens articule”.

história em seu encadeamento temporal articula-se com o *outro*, com o *social*, parece também merece destaque. Vejamos. Ainda que um narrador tenha a intenção de narrar a vida de um único sujeito, uma “narrativa reúne vários protagonistas em uma única intriga; uma história de vida é composta de uma infinidade de outras histórias de vida” (Ricœur, 2005, p. 127, tradução nossa⁴). *Quando soube da novidade*, Camus (2024) não pôde rememorar uma “narrativa no singular”, uma trajetória individual que o teria levado até aquele momento de celebração. *Seu primeiro pensamento, depois de sua mãe, foi para Monsieur Germain*. Naquela circunstância, Camus reconhecia estarem emaranhados ao fio narrativo de sua vida ao menos mais dois. Camus atribuía *reconhecimento* ao Monsieur Germain, às suas narrativas, ações e enunciações enquanto professor.

A partir de Ricœur (2005), não se faz possível pensarmos o sujeito, uma enunciação ou a narrativa de uma vida de forma isolada: há, no mundo humano, um tecido inter-narrativo. A história de cada um está sempre emaranhada na história dos outros: somos, cada um de nós, um segmento da história dos outros. Tendo em vista esse tecido uno que nos constitui como seres que não apenas *estão* no mundo, mas *são* do mundo, o filósofo Alasdair Macintyre (2001) propõe que só poderíamos responder a uma eventual pergunta “o que devo fazer?”, se soubermos responder à outra: “de que história ou histórias estou fazendo parte?”. Na esteira dessa reflexão, parece-nos possível propor, ainda, que seríamos capazes de ensaiar uma resposta a perguntas como “quem sou eu?” ou “o que espero para a minha vida e para o meu ofício?”, se formos também capazes de, em alguma medida, responder à pergunta: “que história ou histórias estão emaranhadas à minha?”. Para habitar o mundo e dar-lhe um sentido, propõe Jeanne Marie Gagnebin (2025), “o sujeito deve ousar inventar uma história e ousar contá-la. Sua história, mas também aquela de todos os homens até ele, e aquelas que contamos a nós mesmos e aos outros”.

⁴ “le récit rassemble de multiples protagonistes dans une intrigue unique; une histoire de vie se compose avec une multitude d’autres histoires de vie”.

Uma resposta narrativa à identidade

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores.

Sigmund Freud (1976, p. 286, grifo da autora) ao encontrar seu antigo professor.

Quais desdobramentos a pergunta sobre o *quem* de uma ação, de uma enunciação ou mesmo de uma vida parece suscitar? Ainda que, como propomos, o ensaio de uma resposta a esses questionamentos pareceria emergir do tecido inter-narrativo que constitui nossa vida junto aos outros, de modo a considerarmos a multiplicidade de histórias emaranhadas a história de uma vida, há algo da identidade de um *alguém* que esperamos apreender nessa resposta. Há algo sobre a unicidade, a singularidade ou, ainda, sobre a *personalidade* daquele agente que esperamos encontrar na resposta sobre o quem de uma ação, uma enunciação ou uma vida. Mas quais seriam os contornos de uma identidade capaz de responder à pergunta sobre o *quem* de uma ação?

Apontar uma identidade estável, acabada e imutável ao longo do tempo parece-nos de imediato insuficiente à pergunta sobre o *quem*. Tal questionamento, por sua vez, parece demandar uma identidade capaz de manter-se aberta aos afetos da ação, da enunciação, da experiência e, ainda assim, conservar algo de permanente e distintivo. Uma identidade que só pode ser alcançada pelo *contar da história de uma vida* (Ricœur, 1997).

Paul Ricoeur (2016b) examina com grande profundidade em sua obra a noção de *identidade* e como ela poderia se configurar como resposta à pergunta pelo *quem* de uma ação. O autor inicia seu texto *A identidade narrativa* assinalando um interessante aspecto acerca do sentido da palavra *idêntico* em latim:

Existe um problema, de fato, em que *idêntico* tenha dois sentidos correspondentes respectivamente ao latim *idem* e *ipse*. Segundo o primeiro sentido (*idem*), idêntico quer dizer extremamente semelhante (alemão *Gleich*, *Gleichheit*; inglês *same*, *sameness*) e, por conseguinte, imutável, não cambiante ao longo do tempo. De acordo com o segundo sentido (*ipse*), idêntico quer dizer próprio (alemão *eigen*; inglês *proper*) e tem por antônimo não *diferente*, mas *outro*, *estrangeiro* (p. 266).

Ainda que, segundo o autor, o sentido da *ipseidade* não seja suficiente para resolver a relação da identidade com a sua permanência no tempo, é a partir dele que Ricœur desenvolve suas proposições acerca do que ele nomeará como *identidade narrativa*.

A história narrada, propõe Ricœur (1997), diz sobre o *quem* da ação. Sem o auxílio da narração, observa o autor, a questão da identidade pessoal torna-se um problema sem solução: “ou se coloca um sujeito idêntico a si mesmo na diversidade de seus estados, ou se considera ... que esse sujeito idêntico é somente uma ilusão substancialista, cuja eliminação só revela um puro diverso de cognições, de emoções e de volições” (p. 424). Esse dilema, por sua vez, desaparece na substituição da identidade compreendida no sentido de um mesmo (*idem*) pela identidade compreendida no sentido de um si mesmo (*ipse*); a diferença entre *idem* e *ipse*, assinala Ricœur (1997, p. 425), é justamente aquela “entre identidade substancial ou formal e a identidade narrativa”. Uma compreensão narrativa de nós mesmos é “a única que escapa à alternativa aparente entre transformação pura e identidade absoluta. Entre as duas resta a identidade narrativa” (Ricœur, 2010a, p. 211).

De acordo com o autor (1997, p. 425), a *ipseidade* escapa ao dilema do Mesmo e do Outro, pois a sua identidade se baseia “numa estrutura temporal conforme ao modelo de identidade dinâmica oriunda da composição poética de um texto narrativo”. De tal modo, contrariamente à identidade abstrata do Mesmo, “a identidade narrativa, constitutiva da ipseidade, pode incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida” (Ricœur, 1997, p. 425). Uma vez que suporta a impermanência, a identidade narrativa não se constitui como uma identidade estável e sem falhas; ela não cessa de se fazer e de se desfazer (Ricœur, 1997). Do mesmo modo como é possível compor “várias intrigas acerca dos mesmos incidentes ..., assim também sempre é possível tramar sobre sua própria vida intrigas diferentes, ou até opostas” (Ricœur, 1997, p. 428).

São os contornos de uma vida examinada, de uma vida “que não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo” (Ricœur, 1997, p. 428), que parecem emergir quando evocamos com Ricœur a ideia de uma identidade narrativa. A despeito daquilo que a ideia de identidade parece suscitar em sua primeira acepção, algo idêntico, inteiro, cujas bordas se dão a conhecer de forma inequívoca e estável, Ilaria Pirone (2025) assinala que Ricœur não era certamente um “identitarista” – se concebemos a noção de identidade nesse sentido único e inequívoco. Isso porque, ao explicitar que idêntico carrega

também o significado da *ipseidade*, e conferir à identidade uma configuração narrativa, Ricœur evidencia que, para ele, “a identidade não é algo fixo, auto constituído e transparente” (Pirone, 2025).

Segundo Pirone (2025), em sua obra, Ricœur transcende uma perspectiva narratológica e leva a narrativa para além do perímetro literário, fazendo-a ultrapassar seu estatuto de objeto para tornar-se uma *função*. Por função narrativa, entende-se “o processo narrativo que, para além de um estilo, e de sua configuração como narrativa, vетoriza nossa existência, sustentando a construção de uma relação reflexiva para consigo, para com o outro, para com o mundo e o tempo” (Pirone, 2025). Como veremos, é precisamente essa função narrativa que parece ser afetada quando os sujeitos são submetidos a uma condição de precariedade simbólica e de empobrecimento narrativo.

Uma vez que está enraizada no tempo, nas experiências, nas atividades de exame, reflexão e pensamento, a função narrativa implica movimento, tessitura e, assim, suporta inacabamento, enigma. Suporta o incessante reinterpretar de nossa identidade à luz não apenas das experiências que vivemos no âmbito individual, mas também das *narrativas que nossa cultura nos propõe* (Ricœur, 2010a). E aqui chegamos a um ponto essencial da nossa reflexão. Segundo Ricœur (2008), na operação pela qual um sujeito constrói para si uma identidade, ou uma identidade narrativa, ele não apenas se identifica *por meio de uma história*, mas também se identifica *com uma história*.

Por um lado, nós nos identificamos quando nos designamos como aquele que... fala, age, lembra-se, imputa-se a ação etc., mas identificar-se é também identificar-se com..., com heróis, personagens emblemáticas, modelos e mestres, e também com preceitos e normas cujo campo se estende dos costumes tradicionais até os paradigmas utópicos (p. 90).

Todos esses elementos que emanam do imaginário social, propõe o autor, remodelam nosso imaginário pessoal. Assim, a capacidade pessoal de narrar jamais se separa das formas narrativas instituídas em uma dada cultura: ela se baseia em histórias já contadas que “oferecem a cada pessoa recursos de simbolização que a ajudam a configurar e a reconfigurar a sua própria vida” (Porée, 2013, p. 42, tradução nossa⁵).

⁵ “Offrent à chacun des ressources de symbolisation qui l'aident à configurer et à refixer sa propre vie”.

É sempre possível que, ao tomarmos contato com uma narrativa, seja a narrativa de uma vida, seja uma narrativa ficcional, sejamos capazes de nela nos reconhecer. E, mais ainda, desse movimento de reconhecimento pode, por ventura, se desdobrar o benefício, como assinala Ricœur (2017, p. 165, tradução nossa⁶), do aprender a narrar-se: aprender a narrar-se “é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo”. Assinale-se aqui essa particularidade da narrativa, essencial às reflexões propostas: “narrar a si mesmo de outro modo”. Uma narrativa guarda sempre uma abertura: há nela espaço para o não sabido. A narrativa comporta o enigma, a equívocidade, o espaço para a revelação do agente, para a emergência do sujeito. É aí que o decifrar, que o interpretar da narrativa, produz *algo novo*. Se a leitura de narrativas, assinala Gagnebin (2025) à luz de Ricœur, torna possível habitarmos mundos estranhos a nós, “narrar também nos permite, igualmente, nos constituir como sujeitos, sem termos que nos fixar numa identidade única, substancial e paralisadora”. A narrativa do si não comporta apenas o conhecido e familiar, mas também o estranho e estrangeiro.

Walter Benjamin (2012), em seu célebre ensaio *O narrador*, diz o seguinte sobre a arte de narrar: “metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações. ... [o leitor/interlocutor] é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação” (p. 219). Há na narrativa espaço para a discordância, para o imprevisto, que reiteradamente precisamos tecer aos elementos que, de forma mais ou menos concordante, vinham configurando nossa vida em uma história. Ricœur (2010a) nomeia esse enredo, essa narrativa, precisamente, como uma *concordância discordante*.

Talvez seja algo dessa discordância, do imprevisível e, mesmo, do *estranho* que faltam à assunção de certos fenômenos e destinos como evidentes e inevitáveis. Evidência e inevitabilidade que frequentemente sobram às explicações, aos dados, à informação e, como veremos, às sentenças que construímos e partilhamos a respeito de certos sujeitos e fenômenos.

⁶ “Apprendre à se raconter, c'est aussi apprendre à se raconter *autrement*”.

As tramas da precariedade simbólica: *quem é este que ensina?*

Brasil é o último em ranking sobre prestígio do professor.

Portal de Notícias Terra (Palhares, 2018).

Examinamos até este ponto, a partir dos escritos de Ricœur, o modo reflexivo por meio do qual o aparecimento do agente se dá no mundo humano: à atestação, por parte do agente, das capacidades de dizer, de agir e de (se) narrar, soma-se a demanda endereçada ao outro por reconhecimento. Essa reflexividade, como elucidado, faz-se também presente no modo como se constituem as narrativas do si. Na operação pela qual um sujeito configura sua identidade narrativa, ele não apenas se identifica por meio de uma história, mas também se identifica com uma história, cujos elementos emanam do imaginário social e participam da tessitura do nosso imaginário pessoal.

Ora, o que parece emanar do nosso imaginário social sobre a docência, a escola e mesmo a experiência escolar? Quais narrativas, figuras, símbolos, lembranças temos partilhado e transmitido acerca de professores e professoras? O que ocorre se faltam ou se tornam precárias no imaginário social essas figuras identificatórias? Se faltam as personagens emblemáticas memoráveis pela sua singularidade? E mais, se se fazem ausentes os outros para quem endereçamos a demanda por reconhecimento, se algo do mundo, em alguma medida, parece desvanecer? *Como pode o homem sentir-se a si mesmo quando o mundo some?*⁷.

Sobre o empobrecimento narrativo: o que contamos sobre a docência?

A condição que aqui identificamos e nomeamos como precariedade simbólica do ofício docente, manifestada nos contínuos e crescentes episódios de violência, desvalorização, deslegitimização e desautorização da ação e da enunciação docentes, parece deflagrar um empobrecimento das narrativas que cultivamos e partilhamos sobre a docência e, em especial, sobre o sujeito que dá vida a esse ofício: o(a) professor(a). O que, por sua vez, poderia mobilizar semelhante empobrecimento?

⁷ Especulações em torno da palavra homem, de Carlos Drummond de Andrade.

Ampliando nossa perspectiva de análise, parece-nos profícuo evocar para o âmbito das reflexões aqui tecidas aquilo que Walter Benjamin (2012, p. 213) enunciava, já no início do século XX, a respeito da moderna sociedade capitalista: “são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”. Essa faculdade, contudo, se mostraria em certo momento não tão segura, tampouco inalienável. Para Benjamin (2012, p. 214), a privação dessa faculdade teria como uma de suas causas o fato de que: “as ações da experiência estão em baixa. E tudo indica que continuarão caindo em um buraco sem fundo”.

A experiência, bem como o modo de transmiti-la, propõe Gagnebin (2025), teria passado por transformações e perdido algo de suas feições distintivas, uma vez que as condições sociais da partilha em comum desvaneceram. Nos dias de hoje, assinala a autora, “contamos muitas histórias despojadas de qualquer interesse, ... histórias ligadas às experiências individuais e aleatórias, que Benjamin designa sob o nome de *Erlebnis*”. Traduzida como “vivência” ou como “experiência vivida”, sua invenção responde a uma nova necessidade: “a descrição de indivíduos isolados, cujas experiências são vividas sob o signo da desorientação e também de uma singularidade irredutível, em oposição a uma partilha comum das esferas da vida” (Gagnebin, 2025).

Há, pois, desde essa perspectiva, uma diferença entre *Erlebnis*, que designa essencialmente uma vida individual encerrada na sua singularidade, e a experiência enquanto *Erfahrung*, “concebida como transmissão intergeracional e interpessoal de um saber fazer e de um saber viver que todos podem compartilhar” (Gagnebin, 2025). Essa distinção, note-se, não se refere apenas àquilo que partilhamos no mundo comum e à nossa capacidade de transmitir, de narrar a experiência, mas tem raízes profundas na temporalidade, na maneira como habitamos o tempo.

Desse modo, essa diferença remete-nos, assinala Gagnebin (2025), a transformações sociais e econômicas, cujo ritmo se acelera com o desenvolvimento do capitalismo industrial. *Erfahrung*, em alemão, remete ao radical “*fahr*”, “*fahren*”, um verbo ligado “à travessia lenta, plena de provações, mas também de descobertas em um território ou país desconhecido” (Gagnebin, 2025). É pela configuração narrativa desse longo caminho da experiência – do qual nenhum viajante sai ileso – que podemos transmiti-la àqueles que dispõem de seu tempo para escutá-la.

(Gagnebin, 2025). Logo, uma ponderação acerca dos processos de empobrecimento das experiências e das narrativas parece nos demandar um olhar sobre o tempo, o mundo comum e sobre como, e na companhia de quem, escolhemos habitá-lo e atravessá-lo em nossa existência.

Restringindo um pouco os limites da nossa perspectiva de análise, poderíamos examinar a atual condição de precariedade simbólica do ofício docente, e o empobrecimento narrativo que ela deflagra, a partir da consideração do processo de desvalorização que a imagem social da escola sofreu nas últimas décadas (Carvalho, 2023). A despeito da dificuldade de indicar com exatidão o momento em que um processo como esse tem início, José Sérgio Fonseca de Carvalho (2023) assinala as décadas de 1960 e 1970 como momentos que teriam influenciado profundamente as mudanças pelas quais a imagem social da escola passou. Ainda que muito antes desse momento histórico, como assinala Carvalho (2023), alguns reformadores pedagógicos, ativistas sociais e intelectuais públicos haviam tecido críticas muitas vezes radicais e bastante pertinentes às práticas escolares, às suas pretensões sociais e aos seus princípios norteadores, essas críticas teriam permanecido bastante restritas a pequenos círculos sociais e intelectuais. Assim, para parte significativa da população, ao longo da primeira metade do século XX, a escola teria mantido o que o autor concebe como uma “aura” de instituição redentora, na qual a sociedade depositava um vasto conjunto de expectativas e de esperanças (Carvalho, 2023).

A partir da década de 1960, contudo, essa imagem teria sido afetada em diferentes âmbitos da vida social e política brasileira e global. De modo específico, no plano acadêmico, Carvalho (2023) propõe que essa ruptura poderia ser ilustrada pela publicação de importantes obras, como “Os Herdeiros”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, e “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault, cuja recepção teria feito ruir alguns dos principais pilares que sustentavam a imagem social da escola como instituição emancipadora por excelência. A repercussão pública dessas obras teria representado, de acordo com Carvalho (2023), um duro golpe na narrativa até então hegemônica acerca da escola.

Essas mudanças e questionamentos, observa Carvalho (2023), foram gradativamente sendo difundidos nos discursos sociais, na mídia e nos meios educacionais. À época, a literatura, o cinema e mesmo a música popular passaram a retratar a escola de forma muito mais crítica, enquanto revoltas estudantis, no final da década de 1960, colocaram em questão a autoridade

docente, as escolhas culturais cristalizadas nos currículos escolares e a própria capacidade da escola de responder aos desafios e às esperanças nela depositadas. Assim, a imagem social da escola, propõe o autor, “mesmo que ainda hoje impregnada de alguma nobreza residual, e não mais do que isso, sairá dessas duas décadas irreversivelmente desfigurada” (Carvalho, 2023). A legalidade escolar, propõe De Lajonquièrre (1999), teria perdido progressivamente algo de suas nuances, algo de seus contornos. É certo que, diante dessa nova configuração da imagem social da escola, a figura do professor ver-se-ia também alterada.

Em face dessa “desfiguração” assinalada por Carvalho (2023), há um questionamento que parece emergir de forma central e imperiosa: como respondemos a ela? Como agimos diante das críticas, por vezes radicais e bastante pertinentes às práticas escolares, às suas pretensões sociais e aos seus princípios norteadores? O que emerge daquilo que ruiu da imagem de outrora e quais outros sentidos atribuímos à docência, à escola e à experiência escolar? Por fim, o que parece ter adentrado as escolas sob a roupagem de uma *solução* – resolutiva e eficaz – àquilo que não mais se faria operante?

Ao contexto mais amplo da época moderna assinalado por Benjamin (2012), à desvalorização que a imagem social da escola sofreu nas últimas décadas (Carvalho, 2023), bem como à precarização material e aos efeitos do discurso neoliberal que se fazem sentir de forma premente nas escolas⁸, propomos acrescentar, para o exame das questões assinaladas a respeito do empobrecimento narrativo do ofício docente, alguns aspectos da condição que parece hoje marcar de modo imperioso o campo educacional. É ela forjada a partir de princípios tecnicistas, impessoais e produtivistas que reiteradamente suprimem do ofício docente a singularidade dos(as) professores(as) que o exercem, aquilo que os faz ser *alguém* (Fanizzi & Carvalho, 2024), um agente capaz de dizer, de agir e de (se) narrar.

A docência, propõe Claudine Blanchard-Laville (2010), é um ofício no qual o sujeito que professa estaria submetido a dois laços principais: aquele com o saber disciplinar que ele escolheu ensinar e aquele com cada um dos alunos e com o grupo-classe. O modo como esses laços são tecidos é absolutamente singular para cada professor, não há como prescrevê-lo a partir de evidências que apontam formas mais ou menos adequadas de fazê-lo. O modo como

⁸ Há diversos autores que examinam a condição docente desde essa perspectiva específica. Ver: Silva, A. M. (2018).

cada professor encontra para tecer e articular esses laços é uma verdadeira *pegada psíquica* (Blanchard-Laville, 2010).

A tentativa de supressão da singularidade dos(as) professores(as) ou, ainda, o apagamento de sua “pegada psíquica” se dá a partir de um processo multifacetado que cotidianamente operacionaliza os princípios tecnicistas, impessoais e produtivistas. Esse processo se reifica na imposição de materiais rígidos e padronizados aos docentes, na reiterada e exaustiva tentativa de controle da ação e da enunciação dos(as) professores(as), na falta de autonomia dentro das escolas e das salas de aula, no excesso de demandas burocráticas, nos formulários extensos, impessoais e restritivos que devem preencher acerca dos estudantes e de suas práticas, na pretensão de reduzir a experiência escolar a índices opacos resultantes de avaliações feitas em larga escala. É certo que as condições de trabalho, com frequência materialmente precárias, afetam profundamente o modo como os(as) professores(as) se sentem em seu ofício. Todavia, ao adentrarmos as escolas, constatamos que parte central das queixas enunciadas pelos docentes está orientada à privação do exercício daquilo que os distingue enquanto agentes; enquanto sujeitos capazes de dizer, de agir e (se) narrar em nome próprio em face dos estudantes, dos pais e responsáveis e, mesmo, da sociedade de modo geral⁹.

O ideário educacional, marcado por princípios tecnicistas, impessoais e produtivistas, opera de forma a suprimir o que poderíamos nomear como a “pessoalidade ou a personalidade dos professores”. *Quem alguém é*, propõe Hannah Arendt (2015), revela-se aos outros por meio de atos e palavras, feitos e proferidas em um mundo comum. Radicados no solo da unicidade e da singularidade, os atos e as palavras permitem a um agente revelarativamente a sua identidade pessoal, também única e singular.

Ainda, quando enraizada na atividade de pensamento daquele que age, a ação é precisamente “uma ação que não se isenta de sua responsabilidade pelo mundo” (Almeida, 2010, p. 864). Apesar de não ser uma ação – uma vez que ocorre em um diálogo interior do sujeito consigo mesmo –, o pensamento é uma atividade, “uma atividade que tem certos resultados morais, isto é, uma atividade em que aquele que pensa se constitui em alguém” (Arendt, 2004, p. 171). O pensar é parte do modo pelo qual o ser humano é capaz de deitar raízes, capaz de assumir um lugar no mundo que nos é estranho em nossa chegada; é justamente desse processo

⁹ Ver: Fanizzi, C. (2023). O estudo realizado reuniu uma série de depoimentos de professores(as) publicados em reportagens nos últimos anos que permitem verificar essa especificidade das queixas docentes.

que aparece o que em geral chamamos de uma pessoa ou uma personalidade, distinta de um mero ser humano ou de um ninguém (Arendt, 2004).

Práticas enclausuradas pelo tecnicismo, pela impessoalidade e produtividade tornam frágeis as relações que o professor estabelece consigo mesmo e com o outro em seu ofício. Como “outro” entenda-se aqui não apenas os estudantes, mas a própria disciplina ministrada e, inclusive, o mundo comum. O(a) professor(a) não mais se reconhece em sua prática. Enredado em questões sobre “como fazer” e “para que fazer”, torna-se difícil ao(à) professor(a) testemunhar em sua prática “em nome de quê” ensina, em nome de quais princípios age e professa. Vendo reduzida a possibilidade de escolha acerca de qual pedaço do mundo e do legado humano deseja preservar e transmitir aos estudantes, resta também pouco à atividade do pensamento. A ação perde suas raízes e, no limite, perde o seu caráter de ação. Torna-se comportamento, como na acepção arendtiana: previsível, tranquilizado, determinado e funcional (Arendt, 2015). Torna-se comportamento, pois em sua origem não mais se faz possível o reconhecimento de um alguém; não resta *ninguém*.

Se, como o propõe Freud, é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres, se, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas por meio de nossos professores, o que ocorre quando fundamentamos o ensino e a experiência escolar, de forma mais ampla, na impessoalidade, na superfluidade e descartabilidade daqueles que ensinam? Não deve, no educar, haver rastros, vestígios da singularidade de quem ensina, em prol da eficácia, da produtividade e da padronização. É precisamente a pegada psíquica de que fala Blanchard-Laville (2010) que deve ser varrida do solo escolar. Ora, se não temos “alguém”, como contar histórias? Sobre quem narrar? E ainda, haveria experiência transmissível capaz de resistir ao desvanecimento das condições sociais da partilha em comum?

Talvez seja a reiterada submissão dos professores à condição de “ninguém-dade” parte importante do empobrecimento das narrativas que observamos acerca dos professores em nossa sociedade. Uma digressão parece-nos igualmente possível quando pensamos a respeito de determinados povos, raças, grupos sociais e etnias. Parece ser na tentativa de apagamento desses sujeitos, na imposição de uma condição de ninguém-dade que se enraíza também o processo de apagamento de suas histórias. É na imposição da ninguém-dade que se enraíza o silêncio, seja sobre um sujeito, seja sobre um povo.

Operando desse modo, não apenas o empobrecimento narrativo parece advir do apagamento de sujeitos em suas singularidades, mas também o inverso. Quando os recursos de simbolização que emergem das histórias já contadas se exaurem, a narrativa de si vê-se também sob a ameaça de esvaziamento: o sujeito perde algo da sua capacidade de unificar, de configurar em uma narrativa a diversidade da experiência (Porée, 2013). A *função narrativa* vê-se profundamente afetada na constituição da identidade desses sujeitos.

Do empobrecimento narrativo à fabricação de sentenças

Pesquisa indica possível “apagão” de professores no país.

Portal de Notícias O Tempo (Pacheco, 2024)

No futuro ninguém quer ser professor: Mal visto, mal pago, maltratado.

Notícias ao Minuto (Pereira, 2018)

Não nos parece possível pensar o vazio como parte do mundo humano. Se uma ideia, uma experiência ou um modo de vida são relegados à ruína, ao desaparecimento, algo oportunamente parece vir ocupar esse lugar. O que o percebido empobrecimento das narrativas acerca da docência em nosso imaginário social teria deixado atrás de si? Esse movimento parece dar lugar à outra forma de operação integradora das vivências e experiências que propomos nomear como *sentença*: uma formulação concordante, unívoca, de significação cristalizada, fabricadora de identificações. Diferentemente da narrativa de uma vida, a sentença opera como se conhecêssemos de antemão não apenas os episódios intermediários que a compõem e o modo como estão encadeados, mas também – e sobretudo – a sua última página.

Parece-nos que no lugar de personagens memoráveis, enredos, metáforas, no lugar de subsídios simbólicos à narrativa docente, nosso imaginário social está repleto de pressupostos, dados, estatísticas, informações, laudos que, antes de servirem ao tecer de narrativas, servem à fabricação de sentenças. Sentenças de violência, desânimo, exaustão e fracasso. Sentenças de superfluidade e descartabilidade, que percebem o professor como um aplicador de prescrições técnicas e metodológicas. O que elas têm em comum é, precisamente, a ausência do sujeito. Elas

objetificam, fabricam identificações, enclausuramentos. Em uma sentença, não há espaço para reelaboração, mas para repetição.

Uma sentença, nessa perspectiva, diferentemente da narrativa, é uma formulação concordante, unívoca, de significação cristalizada. É refratária ao sujeito, ao desejo, ao imponderável, ao discordante. É refratária à experiência. Tudo nela se pretende sabido. Falta a ela poder ficcional, falta equivocidade simbólica, uma vez que vislumbra e concebe um sujeito como uma identidade *idem*, sempre idêntico a si mesmo. Uma sentença reúne em si “a insistência em procurarmos o nosso pretenso si-mesmo sempre no mesmo lugar” (De Lajonquière, 2022, p. 18). Em uma sentença, não há reconhecimento, mas uma forma de identificação que aprisiona.

Como já afirmamos com Benjamin (2012), enquanto, ao contar uma história, metade da arte narrativa está em evitar explicações, em uma sentença tudo é explicado, conhecido e, com frequência, “baseado em evidências”. De modo semelhante ao caso das *short stories*, a condição de acabamento de uma sentença não permite a “lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia a partir das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas” (Benjamin, 2012, p. 223). Não permite, como na narrativa, a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida (Ricœur, 1997). Não permite o reiterado fazer e desfazer dos pontos que, durante toda uma vida, mudam as feições dos desenhos que fazemos aparecer no tecido inter-narrativo e dão a ver a nossa existência.

Em uma recente experiência de formação de professores(as) da educação básica da rede municipal de São Paulo, uma professora endereçou-nos a seguinte fala: “*Hoje, não encorajo mais ninguém a ser professor. Antes, eu até incentivava os jovens, mas hoje, já sei o que os espera*”. *Apagão de professores* é como tem sido chamado o fenômeno resultante, em linhas gerais, do processo de esvaziamento dos cursos de licenciatura e da interrupção da carreira docente por parte dos professores já em exercício. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2022, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2024), a maior parte dos cursos de licenciatura têm taxa de abandono superior à, já elevada, taxa média nacional dos cursos de graduação (58%).

À fala dessa professora somam-se muitas outras em sentido semelhante. Elas encontram sua justificativa em dados sobre a quantidade de docentes afastados das salas de aula em razão

de sofrimento psíquico, em episódios que testemunham a fiscalização e restrição impostas à prática docente e, sobretudo, na violência física e psicológica infligida a muitos(as) professores(as) da educação básica. Ainda, não é menos frequente observarmos os(as) professores(as) serem apontados como profissionais acometidos pela incompetência e pela obsolescência, pela frustração e pelo desânimo. São, com frequência, percebidos e retratados – pelos estudantes e pela sociedade de modo geral – como sujeitos que estariam dentro de uma sala de aula por não terem *outra opção*. Esses discursos e episódios forjam e reiteram as sentenças que temos hoje, enquanto sociedade, fabricado sobre os(as) professores(as), tornando difícil que contem sobre si *outras histórias*. Mas seriam, de fato, essas sentenças – em sua forma restrita e inequívoca – capazes de dizer algo sobre a *experiência* docente, bem como sobre a *experiência* escolar de forma mais ampla?

De que modo a assunção de determinado porvir como único e definitivo – uma sentença – parece afetar a experiência de um sujeito e a constituição de sua identidade narrativa? Como vimos, a compreensão de si por meio da narração considera o sujeito do ponto de vista da temporalidade. Ela não apenas abrange o que aparece no presente, mas se estende sobre a distensão concebida por Agostinho (1964) em suas *Confissões* como um “triplo presente”: o aparecimento de um sujeito no *presente do presente* (o tempo da atenção) compreende o *presente do passado* (memórias e histórias) e o *presente do futuro* (expectativas e promessas). *Quem alguém é*, portanto, comporta uma identidade que se estende no tempo, uma identidade memorial e promissiva (Ricœur, 2016a). Assim, a assunção de uma sentença à configuração de uma vida, ou de um ofício, afeta não apenas a dimensão projetiva da nossa identidade, mas toda a dialética temporal por meio da qual ela se constitui.

A afirmação de que as experiências passadas e os episódios vivenciados participam da constituição e da revelação da identidade de alguém no momento presente não parece, de início, nos impor grandes questionamentos. É sempre possível, ainda que não signifique ser simples, revisitar as páginas anteriores da narrativa de uma vida. Como examinamos, contudo, a dimensão promissiva da nossa identidade, aquela enraizada no presente do futuro? Como ela se faz presente no tempo da atenção – o presente do presente? De que modo essa dimensão, ou a ausência dela, afeta o aparecimento de um alguém? Se afirmamos a ninguém-dade futura de um sujeito, se colamos o seu destino a uma sentença, certamente não é preciso esperar o amanhã. A ninguém-dade, a doença, o fracasso invadem também o hoje. É nesse ponto que intervém o que Ricœur (2010b) nomeia como *elemento projetivo da narrativa*.

Ainda que não conheçamos o fim da nossa história, visto que a nossa vida não está terminada, a narrativa que contamos sobre nós mesmos guarda íntima relação com o que ainda esperamos da vida: “a única narrativa que nos é acessível é aquela ... de um ‘horizonte de espera’... é a orientação para o futuro, a dialética entre a expectativa e a rememoração, que faz que nos proporcionemos algo com o que nos projetar” (Ricœur, 2010b, pp. 221-222). Seguimos avançando, pois nossos olhos miram sempre aquilo que está adiante, ainda fora do campo de visão. Esperam atentos que algo se aproxime, visto que “o ser humano é fundamentalmente e primeiramente um ser na dianteira de si mesmo” (Ricœur, 2010b, p. 221). Isso que miramos, de modo paradoxal, é justamente o ausente, a falta, o ainda não escrito.

No caso das narrativas literárias, assinala Ricœur (2010b), toda história tem um término. Mesmo que uma narrativa nos proponha um fim em aberto, o livro inevitavelmente tem uma última página, uma última palavra, e esse fim, por vezes, é capaz de reconfigurar, de atribuir novo sentido ao narrado até aquele momento. É nesse ponto em que se impõe, às sempre abertas narrativas daqueles ainda vivos, um certo conflito, ou no mínimo uma instabilidade. Isso porque a abertura de que dispõem as narrativas em curso guarda em si o par sempre recorrente dos assuntos humanos: a fragilidade e a potência. Fragilidade, pois a abertura, a ausência da última página, obriga-nos ao esforço de compreensão do si-presente – bem como daquele do passado – à luz de uma expectativa sempre desconhecida; “há um efeito retroativo da visão do porvir sobre a maneira de reler nosso próprio passado” (Ricœur, 2010b, p. 222). O seu desconhecimento, contudo, não nos exime de tomar rumos e fazer escolhas com base na frágil projeção que fazemos das páginas seguintes de nossa narrativa, tampouco mitiga o modo como elas nos afetam no tempo presente. A fragilidade do elemento projetivo da narrativa, entretanto, é também, e precisamente, a sua potência. O inacabamento da obra, a inexistência das últimas páginas, permite que sejamos surpreendidos pelo porvir. Permite-nos o esforço – ainda que sempre sujeito às fatalidades que podem nos acometer – de alterar em maior ou menor medida o rumo da nossa história.

Ora, se “compreender a si mesmo é ser capaz de contar histórias sobre si mesmo que sejam ao mesmo tempo inteligíveis e aceitáveis, sobretudo aceitáveis” (Ricœur, 2021, pp. 21-22, tradução nossa¹⁰), o que ocorre quando essa capacidade parece ser reduzida em razão de um

¹⁰ “Se comprendre soi-même, c'est être capable de raconter sur soi-même des histoires à la fois intelligibles et acceptables, surtout acceptables”.

futuro pretendido como unívoco, um futuro acerca do qual “já sabemos o que esperar”? A adesão a uma sentença sobre o desdobrar de uma existência opera uma espécie de interrupção no fio da narrativa que um sujeito vinha tecendo sobre si até aquele momento. Há uma interrupção do tempo, uma ruptura da ideia de *duração* que compreende passado, presente e futuro. Na condição de um sujeito que se vê, então, identificado a uma sentença concordante, unívoca, de significação cristalizada, pretendida como um saber absoluto acerca de quem ele será – e de quem é –, vemos alterar-se a compreensão que tem sobre si mesmo e a constituição da sua identidade narrativa.

Algumas considerações finais

Você vai se frustrando, você vai se sentindo realmente um nada e você se sente diminuindo. Você olha para si mesmo e quem é você? Cadê aquela pessoa que lutou para realizar um sonho?

Alba – professora de filosofia na rede estadual de São Paulo (Giammei & Pollo, 2019)

Quem é você? – pergunta-se a professora Alba diante das circunstâncias e situações vivenciadas em seu ofício. A professora sente-se constantemente desrespeitada, “massacrada pelo governo, pela sociedade, pelos pais, pelos alunos” (Giammei & Pollo, 2019). Como assinalamos, a precariedade material e simbólica a que está submetido o ofício docente afeta profundamente a experiência dos sujeitos e o modo como se constituem em seu ofício. Essa condição tem efeitos não apenas na relação que o sujeito estabelece consigo mesmo – *você vai se frustrando, você vai se sentindo realmente um nada e você se sente diminuindo* –, mas também no modo como ele se posiciona diante do outro, lançando os sujeitos a uma condição em que a experiência de pertencimento ao mundo comum é sistematicamente esvaziada de seu sentido. Falta-lhes o si e também o outro.

Da condição de precariedade simbólica e do empobrecimento narrativo que ela deflagra desdobra-se um progressivo apagamento do lugar distintivo atribuído ao professor no tecido simbólico social; um lugar a partir do qual o sujeito pode aparecer no mundo e ser reconhecido pelos outros como um *alguém*, como um sujeito de quem se espera que acrescente algo de si mesmo ao mundo. Desprovido desse lugar simbólico, tudo se passa como se entre as

personagens que compõem a narrativa contada pela e sobre a nossa sociedade não houvesse mais um professor.

As dificuldades de adentrar uma ordem simbólica, uma ordem de reconhecimento, de se *inscrever no interior de um nós* (Ricœur, 2008) afetam profundamente a possibilidade de esses sujeitos exercerem suas capacidades enquanto agentes – aquelas de dizer, de agir e de (se) narrar –, bem como a sua relação com o outro. Nas “profissões de palavra” (Ricœur, 2008), como a dos professores, as questões que operam em torno da potência ou da impotência do dizer – bem como do agir – representam algo ainda mais significativo. Como poderia um docente lançar-se ao professorar desde um lugar de anonimato, endereçar ao outro uma enunciação cujas palavras estão desprovidas de reconhecimento?

Devem ser capazes de agir, de dizer, de (se) narrar sem, contudo, encontrar no outro, no social, na teia de relações humanas, o reconhecimento, a sustentação, a ressonância sem a qual se torna difícil ao sujeito encontrar modos de se dizer, de contar sobre si uma história. Ao dizer-se, um sujeito sempre o faz em uma narrativa *junto aos outros*. Não há como fazê-lo de modo isolado sem que um lugar junto aos outros lhe seja previsto e reconhecido. Diante de uma ação e enunciação não mais reconhecidas e legitimadas pelo outro, diante de uma lógica que impele os sujeitos ao comportamento e ao enunciado vazio, torna-se difícil ao professor reconhecer-se em suas ações, em suas capacidades, tampouco por elas estimar-se como agente responsável.

Ainda, como desenvolvemos, o empobrecimento narrativo a que está submetido o ofício docente, em razão da ausência de símbolos, personagens, experiências e histórias cultivadas e transmitidas sobre a docência em nosso imaginário social, parece ter lançado os professores ao enclausuramento das sentenças. Nele, há pouco ou nenhum espaço para deslocamentos, para a metaforização de sentidos. Espaço para a emergência do sujeito, para o aprender a narrar-se e, sobretudo, aprender a narrar-se [sempre] de outro modo (Ricœur, 2017).

Na lógica das sentenças, o sujeito é objetificado, uma vez que passa a ser visto e falado pelo outro – e por si mesmo – nos limites estritos dessa formulação. Apaga-se o horizonte de expectativas como espaço sempre aberto ao tecer e re-tecer de uma vida, uma vez que ele passa a ser suturado, sentenciado ao instante – pretensamente conhecido, estático e fadado. Varrem-se os rastros que as experiências narradas deixam atrás de si; resta-nos um solo sem pegadas, sem fragmentos, trechos e retalhos que recolhemos para o tecer da história de uma vida.

Em face de sentenças que silenciam e objetificam o sujeito – que passa a ser visto e falado por si mesmo e pelo outro nos limites estritos dessa formulação –, torna-se imperativa a sustentação de condições de possibilidade – simbólicas e materiais – à *presença do(a) professor(a) como agente em seu ofício*, bem como de condições para o (re)contar de outras histórias sobre a docência e sobre a experiência escolar. Histórias resgatadas dos detalhes e nuances do *mundo escolar* (Azanha, 1998) que deixem revelar algo da dignidade das experiências que continua e diariamente se tecem neste tempo-espacó. Histórias que complexifiquem e acrescentem feições àquilo que – nas sentenças – aparece como *máscaras moldadas nos rostos*. Máscaras que valem, diz Guimarães Rosa (2001, p. 120), “para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão, o dinamismo fisionômico”. São as (sempre) outras formas de narrar que nos permitem vislumbrar algo da ordem da experiência, bem como sustentar o horizonte de expectativas como lugar do não-sabido e do ainda não-contado, condição fundamental à invenção de outras formas de ser e estar no mundo.

Referências

- Agostinho (1964). *Confissões* (Frederico Ozanam Pessoa de Barros, trad.). Edameris.
- Almeida, V. S. (2010). A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 853-865.
- Arendt, H. (2004). *Responsabilidade e julgamento*. (R. Einchenberg, trad.). Companhia das Letras.
- Arendt, H. (2005). Trabalho, obra, ação. (A. Correia & T. C. Magalhães , Trads.). *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 2(7), 175-202.
- Arendt, H. (2015). *A Condição Humana*. (R. Raposo, trad., 12a ed.). Forense Universitária.
- Azanha, J. M. P. (1998). Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, 2(4), 11-21.
- Benjamin, W. (2012). *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. (S. P. Rouanet, trad., 8a ed.). Brasiliense.
- Blanchard-Laville, C. (2010). À l'écoute des enseignants. Violences dans le lien didactique. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 55(2), 147-162.

- Camus, A. (2024). *Caro professor Germain: cartas e escritos*. Record.
- Carvalho, J. S. F. (2023). *Em defesa da Escola: Os desafios das Artes Cênicas na Educação* [Conferência de abertura]. Congresso. São Paulo, Brasil. <https://www.youtube.com/watch?v=cKu-HD4o890&t=4077s>
- De Lajonquière, L. (2022). Sobre a irremediável educação. *Estudos de Sociologia*, 27(2), e022018.
- Fanizzi, C., & Carvalho, J. S. F. (2024). Não é ninguém, é o professor! Sobre a figura docente e o seu ofício. *Educação em Revista*, 40, e38360. <https://doi.org/10.1590/0102-4698-38360>
- Fanizzi, C. (2023). *O sofrimento docente: apenas aqueles que agem podem também sofrer*. Editora Contexto.
- Freud, S. (1976). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In *Obras Completas* (pp. 285-288). Imago.
- Gagnbin, J-M. (2025). Não mais narrar? Ensaio de confrontação entre a teoria de narração de Paul Ricœur e a de Walter Benjamin. In J. S. F. Carvalho, C. Fanizzi, D. B. Fazio, & L. Z. Moreira,(Orgs.). *Paul Ricoeur e educação: memória, identidade, narração (obra inédita)*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. (2024). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022*. Inep.
- Macintyre, A. (2001). *Depois da virtude: um estudo em teoria moral*. (J. Simões, trad.). EDUSC.
- Pirone, I. (2025). A função narrativa, uma intuição ricœuriana de grande atualidade. In J. S. F. Carvalho, C. Fanizzi, D. B. Fazio, & L. Z. Moreira (Orgs.). *Paul Ricoeur e educação: memória, identidade, narração (obra inédita)*.
- Porée, J. (2013). Les limites du récit. *Études Ricœurianes/Ricœur Studies*, 4(2), 38-49.
- Ricœur, P. (1997). *Tempo e Narrativa 3: O tempo narrado*. (R. L. Ferreira, trad.). – Papirus.
- Ricœur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Revue Esprit*, 125-129.
- Ricœur, P. (2008). Autonomia e Vulnerabilidade. In *O justo 2: Justiça e verdade e outros estudos* (I. Benedetti, trad., pp. 79-100). Martins Fontes.
- Ricœur, P. (2010a). A vida: uma narrativa em busca de narrador. In *Escritos e conferências 1: Em torno da psicanálise* (E. Bini, trad., pp. 197-211). Edições Loyola.
- Ricœur, P. (2010b). A narrativa: seu lugar na psicanálise. In *Escritos e conferências 1: Em torno da psicanálise* (E. Bini, trad., pp. 213-222). Edições Loyola.

Ricœur, P. (2010c). A luta por reconhecimento e a economia do dom. *Revista ethic@. Florianópolis*, 9(2), p. 357 - 367.

Ricœur, P. (2016a). Os paradoxos da identidade. In *Escritos e conferências 3: Antropologia filosófica* (L. C. Malimpensa, trad., pp. 281-292). Edições Loyola.

Ricœur, P. (2016b). A identidade narrativa. In *Escritos e conferências 3: Antropologia filosófica*. (L. C. Malimpensa, trad., pp. 265-280). Edições Loyola.

Ricœur, P. (2017). *Parcours de la reconnaissance: Trois études*. Gallimard, Folio essais.

Ricœur, P. (2021). La souffrance n'est pas la douleur. In C. Marin, & N. Zaccâï-Reyners,(Orgs.). *Souffrance et douleur: autour de Paul Ricœur* (pp. 13-33). Presses Universitaires de France.

Rosa, João Guimarães (2001). O espelho. In *Primeiras estórias*. Nova Fronteira.

Silva, A. M. (2018). *A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras* [Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro].

Reportagens citadas

Jornal Hoje. Baixos salários e falta de perspectiva de carreira fazem professores desistirem da profissão, diz pesquisa. (2023, 24 de janeiro). *G1*. <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/01/24/baixos-salarios-e-falta-de-perspectiva-de-carreira-fazem-professores-desistirem-da-profissao-diz-pesquisa.ghtml>

Giammei, B., & Pollo, L. (2019, 14 de outubro). Por que nossos professores estão adoecendo? *R7 Estúdio*. <https://estudio.r7.com/por-que-nossos-professores-estao-adoecendo-15102019>

Jesus, C., & Mello, Z. (2023, 5 de setembro). 112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023. *G1*. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>

Pacheco, J. (2024, 2 de fevereiro). Educação no vermelho: Pesquisa indica possível “apagão” de professores no país. *O Tempo*. <https://www.otempo.com.br/cidades/educacao-no-vermelho-pesquisa-indica-possivel-apagao-de-professores-no-pais-1.3322641>

Palhares, I. (2018, 7 de novembro). Brasil é o último em ranking sobre prestígio do professor. *Terra*. <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/brasil-cai-para-ultima-posicao-em-ranking-sobre-prestigio-do-professor,ffc892ab8dcc786fa7a30f2e461e820ajhe9xpst.html>

Pereira, F. M. (2018, 17 de setembro). No futuro ninguém quer ser professor: Mal-visto, mal pago, maltratado. *Política ao Minuto*. <https://www.noticiasaoiminuto.com/politica/1082800/no-futuro-ninguem-quer-ser-professor-mal-visto-mal-pago-maltratado>

G1 Santos. Professor é agredido por responsáveis de aluno em escola do litoral de SP: ‘socos e pontapés’. (2024, 17 de abril). *G1*. <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2024/04/17/professor-e-agredido-por-responsaveis-de-aluno-em-escola-do-litoral-de-sp-socos-e-pontapes.ghtml>

Notas

Preprint:

Previamente publicado como preprint em:
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9480> em 29 de junho de 2024.

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 29 de julho de 2024; revisado em 11 de junho de 2025; aprovado para publicação em 30 de abril de 2025.

Autor correspondente:

Fanizzi, Caroline – Universidade Cidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação, Av. da Universidade, 308 – Butantã, SP, 05508-040, Brasil.

Apoio e financiamento:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (169381/2023-4)

Disponibilidade de dados:

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7^a Ed.), preparação e revisão textual em português: Empresa Tikinet <comercial@tikinet.com.br>

Versão e revisão em língua inglesa: Henrique Akira <traducao@tikinet.com.br>

Editoras responsáveis:

Editora Associada: Helena Sampaio <<https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>>

Editora Chefe: Chantal Victória Medaets <<https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>>