

**YARA MAGALHÃES DOS SANTOS**

**DO MAL-ESTAR DOCENTE DE PROFESSORES  
DO ENSINO MÉDIO: contribuições de Nietzsche e Freud**

Universidade Federal de Goiás  
Câmpus Catalão  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2013

**YARA MAGALHÃES DOS SANTOS**

**DO MAL-ESTAR DOCENTE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO:** contribuições de Nietzsche e Freud.

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Pereira da Silva

Linha: História e Culturas Educacionais

**Catalão/ 2013**

YARA MAGALHÃES DOS SANTOS

DO MAL-ESTAR DOCENTE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: contribuições de  
Nietzsche e Freud.

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação, defendida e aprovada em 24/06/2013.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Sérgio Pereira da Silva – UFG/Câmpus Catalão – Orientador.

---

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira - UFMG

---

Prof. Dr. Márcio Danelon - UFU

Universidade Federal de Goiás  
Câmpus Catalão  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2013

Aos meus pais, pelo incentivo e compreensão. A todos os  
professores deste país, que a despeito das dificuldades  
continuam comprometidos com a formação educacional.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, Vagner e Ivane, pelo apoio incondicional, a compreensão constante, e a força que me deram nos momentos de dificuldade. Em especial à minha mãe, exemplo de professora, que me inspira a pesquisar o complexo campo educacional.

Aos meus irmãos, Nayara e Kleber, pelo auxílio e compreensão apresentados ao longo desses dois anos. A todos os meus familiares, pessoas que me motivam a continuar a caminhada.

Aos colegas da primeira turma de Mestrado em Educação do Câmpus Catalão da UFG, pela amizade e apoio, em especial aos amigos: Chaiane, Fabiano, Karla, Nelsimar e Patrícia, pela valiosa convivência e amizade, que me fez crescer, aprender, e que me motivou em inúmeros momentos deste trajeto. O resultado deste trabalho tem contribuições de todos vocês.

Aos professores do programa de pós-graduação, pelos ensinamentos e por terem me proporcionado valiosas experiências educacionais e pessoais.

Ao professor orientador Sérgio Pereira da Silva, pela valiosa orientação, pelo trabalho desafiador que me fez ousar e crescer, por ter acreditado na minha capacidade e por ter compartilhado comigo essa experiência acadêmica.

Aos membros da banca de qualificação e também da banca de defesa desta dissertação, Marcelo Ricardo Pereira e Márcio Danelon, pelo comprometimento em contribuir para a melhoria do trabalho e pelos valiosos apontamentos à pesquisa.

À minha chefia imediata, Prof. Hudson de Paula Carvalho, pois sem seu apoio e compreensão este trabalho não seria realizado.

Aos queridos colegas de trabalho, em especial aos amigos Ana Carolina, Beatriz, Élen, Glaicon, Júlia, Márcia e Marília, pelo incentivo e auxílio constantes.

Aos meus queridos amigos, em especial às amigas Gleiciene e Vanessa, por compreenderem minhas ausências, por me oferecerem conforto e estímulo quando precisei.

À FAPEG, pela bolsa concedida.

A todos o meu sincero agradecimento!

“Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da  
palavra”.  
Anísio Teixeira

## RESUMO

O presente estudo propõe uma investigação sobre o mal-estar docente, compreendendo-o como parte de um fenômeno social e cultural maior presente em toda sociedade ocidental contemporânea, mas que ganha características peculiares no exercício do magistério. De forma específica, o estudo tem como objeto de investigação o mal-estar dos professores do ensino médio de Uberlândia- MG, buscando responder ao problema de pesquisa, e, assim, compreender as razões do mal-estar desse grupo de professores. Para tanto, foi realizada, além de pesquisas bibliográficas sobre o tema, pesquisa empírica com abordagem qualitativa, a qual se apoiou em dados de fontes orais. A partir das entrevistas, procuramos dar voz à angústia que atinge os professores em exercício profissional, buscando entender o que se encontra por trás de sintomas típicos do mal-estar docente, como apatia, desânimo, frustração, adoecimento físico e psíquico, além de outras questões abordadas no roteiro. Buscamos também trazer à tona o contexto da escolha profissional, do exercício do magistério e as representações da docência construídas historicamente. Neste estudo, trabalhamos com duas correntes teóricas para a compreensão das razões do mal-estar: a psicanálise, de Freud, e a filosofia, de Nietzsche. Além dos textos clássicos dos autores, apoiamos-nos em textos de autores contemporâneos, descendentes dessas correntes teóricas. O referencial de Freud nos fornece uma análise histórica e estrutural sobre o mal-estar na humanidade; enquanto o de Nietzsche nos possibilita uma visão culturalista de alguns fenômenos que se mostraram associados a essa angústia que atinge muitos docentes. Verificamos que algumas razões do mal-estar no ensino médio estão associadas às falhas do processo educacional enquanto operador de interdição dos alunos; a degenerescência e depreciação de alguns valores no campo educacional, mais especificamente dos valores de reconhecimento social, autoridade docente; e os valores de ascensão social atribuídos à educação, e de “*lugar mater*” do conhecimento atribuído à escola. Essas falhas caracterizam uma experiência niilista, na visão nietzschiana de sentimento de orfandade, oriundo da derrocada de valores que orientavam o magistério; além de um complexo movimento de autoagressão e valorizações invertidas, interpretados como ação da má consciência. Todos esses fatores mostram-se como sendo resultado de impasses constituídos na convivência comunitária e nas normatizações que procuram regulá-la, sejam essas normas concebidas como estado de civilização, de moral, ou simplesmente como ética social. Os resultados da pesquisa apontam o estado de passividade e desesperança de alguns professores diante dessas questões. Tendo analisado as razões do mal-estar, a pesquisa conclui que uma superação desse estado de passividade exige a desvinculação do discurso que coloca o docente como refém e vítima desses dilemas. O estudo aponta, para esses professores, a necessidade do exercício de sua vontade de potência, força humana afirmativa. Postula, ainda, a importância de se reinventar uma nova ética escolar, que concilie as mudanças culturais e sociais da contemporaneidade às exigências para manutenção da vida comunitária com menos conflitos.

**Palavras-chave:** Mal-estar docente. Mal-estar. Má consciência. Niilismo na educação.

## ABSTRACT

This study proposes a research about teacher malaise, including it as part of a larger social and cultural phenomenon present in all contemporary western society, but that wins peculiar characteristics in the practice of teaching. Specifically, the study has as its object of investigation the malaise of high school teachers of Uberlândia-MG, seeking to answer to the research problem, and thus understand the reasons of the malaise of this group of teachers. Therefore, it was held, in addition to bibliographical research about the topic, empirical research with a qualitative approach, which relied on data from oral sources. From the interviews, we seek to give voice to the anguish that reaches teachers in professional practice, trying to understand what is found behind the typical symptoms of malaise teaching, such as apathy, discouragement, frustration, physical and psychological diseases, and other issues discussed on the script. We also seek to shed light the context of career choice, the practice of teaching and historically constructed representations of teaching. In this study, we worked with two theoretical approaches to understand the reasons of the malaise: the psychoanalysis, of Freud, and the philosophy, of Nietzsche. Besides the classic texts of the authors, we based ourselves on texts by contemporary authors, descendants of these theoretical perspectives. The referential of Freud gives us a historical and structural analysis of the malaise in humanity; while Nietzsche enables us a culturalist view of some phenomena that are shown associated with that anguish that affects many teachers. We verified that some reasons of the malaise in high school are associated to failures of the educational process as operator of interdiction of students; the degenerescence and depreciation of some values in the educational field, more specifically the values of social recognition, teacher authority, and social ascension values attributed for education, and the "place mater" of knowledge attributed to the school. These failures characterize a nihilistic experience in the Nietzschean vision of sense of orphanhood, arising from the debacle of values that guided the magisterium, besides a complex movement of self-harm and inverted valuations, interpreted as action of bad conscience. All these factors are shown up as result of impasses constituted in community living and in the regulations that seek to regulate it, being these norms conceived as a state of civilization, morality, or simply as social ethics. The research results indicate the state of passivity and hopelessness of some teachers front of these issues. Having analyzed the reasons for the malaise, the research concludes that a overrun of this state of passivity requires the decoupling of the discourse that puts the teacher as a hostage and victim of these dilemmas. The study shows, for these teachers, the need for the exercise of their desire to potency, human power affirmative. It also postulates the importance of reinventing a new ethic school that reconciles the cultural and social changes of contemporaneity to the requirements for maintenance of community life with fewer conflicts.

**Keywords:** Teacher malaise. Malaise. Bad conscience. Nihilism in education.

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Composição da amostra para a pesquisa de campo.....	70
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Idade dos entrevistados.....	71
Gráfico 02: Escolaridade dos entrevistados.....	71
Gráfico 03: Carga horária de trabalho semanal dos entrevistados (horário estabelecido pelo contrato).....	71
Gráfico 04: Tempo de trabalho com educação.....	72
Gráfico 05: Área de formação dos entrevistados.....	72
Gráfico 06: Entrevistados que exerceram outras profissões antes da docência.....	72
Gráfico 07: Entrevistados que já exerceram funções fora da sala de aula.....	73

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas.....117

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....119

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A - Parecer consubstanciado 112/12 do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás.....	121
---	-----

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
CAPÍTULO I – MAL-ESTAR DOCENTE: o mal - estar contemporâneo na Educação.....	21
1.1. Da apropriação do termo mal- estar, pela Educação.....	21
1.2. Profissão docente: a história do magistério no Brasil e contexto sociocultural contemporâneo.....	24
1.3. O ensino médio: especificidades de educandos e de educadores.....	30
CAPÍTULO II – FREUD E NIETZSCHE: o mal-estar, perda das referências, culpa e má consciência.....	36
2.1. O mal-estar social segundo Sigmund Freud.....	36
2.1.1. Mal-estar na atualidade: o que nos conta a psicanálise sobre o mal-estar contemporâneo.....	46
2.2. Má consciência na visão de Nietzsche: a repressão e a atribuição de culpa.....	48
2.3. O Nihilismo na filosofia nietzschiana.....	55
CAPÍTULO III – O MAL-ESTAR DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: pesquisa e análise dos dados.....	64
3.1. Sobre o método.....	64
3.2. Sobre a técnica utilizada e outros informes da pesquisa.....	66
3.2.1. Entrevista.....	66
3.2.2. Participantes.....	69
3.2.3. Os bastidores da pesquisa de campo.....	73
3.3. Manifestações do mal-estar.....	75
3.4. Quais as razões para o mal-estar entre os professores?.....	78
3.4.1. Falhas do processo educacional como operador de interdição.....	78
3.4.2. Autoagressão e culpa.....	83
3.4.3. Nihilismo e mal-estar docente: degenerescência dos valores no campo da educação.....	86
3.4.3.1. O declínio da figura de mestre e a eterna busca pelo reconhecimento perdido.....	87
3.4.3.2. A decadência do valor de autoridade: desautorização docente.....	95

3.4.3.3. A importância da mudança dos valores atribuídos à educação, como causa do mal-estar.....	98
3.4. Entre a decadência e criação de novos valores: desesperança e mal-estar.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	117
ANEXO.....	121

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há algumas décadas, em Uberlândia, a carreira docente era imbuída de valores que lhe concediam *status* social, econômico e uma identidade valorizada culturalmente. Não faltam relatos de educadores aposentados descrevendo o quão respeitada era a condição e a profissão de “professor”, nessa cidade. O reconhecimento também se dava nas ruas, no contato com os pais de alunos, autoridades e comunidade em geral. Souza (2008), pedagoga e pesquisadora em Educação, afirma que a profissão de professor, no Brasil, representava autoridade no início do século XX, e essa carreira era reconhecida social e culturalmente por seu *status* de profissional e intelectual. Era, sobretudo, uma profissão valorizada economicamente em razão dos salários razoáveis que os professores recebiam. O cenário atual demonstra uma realidade bem diferente, na qual os valores atribuídos a esse profissional mudaram.

Ao longo dos anos, a profissão docente, no Brasil, sofreu perdas que a levaram a uma progressiva desvalorização, especialmente no ensino básico. A desvalorização salarial, a precariedade das condições de trabalho, a ineficiência das políticas públicas educacionais, o excesso de responsabilidades e atividades, a violência, além de outras questões têm influenciado as relações e as condições do trabalho docente. Esses fatores também podem revelar uma crise generalizada na “cultura” e no modelo de “civilização” dos últimos dois séculos, sobretudo, determinando dilemas profissionais, em geral, e na Educação, mais especificamente.

Não é incomum, ao presenciar uma conversa formal ou informal entre professores, ouvirmos o descontentamento e as queixas sobre a indisciplina dos alunos, violência escolar, desvalorização profissional, a perda de autoridade do docente, além de outras. Queixas que denunciam o desconforto, o sofrimento e a angústia que podem caracterizar a crise no ambiente escolar a que nos referimos.

Uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em 2003<sup>1</sup>, revelou a preocupante realidade dos educadores brasileiros. Pelo levantamento realizado, revelaram-se inapropriadas condições de trabalho e os altos números de licenças e afastamentos por problemas de saúde.

---

<sup>1</sup> A referida pesquisa nomeada por “Identidade Expropriada – Retrato do Educador” foi realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, no ano de 2003. Foram entrevistadas 4.656 pessoas, em dez estados brasileiros, sendo educadores de todos os níveis e redes de ensino da educação básica. Maiores informações podem ser conferidas pelo relatório da pesquisa, disponível no site: [http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa\\_retrato\\_da\\_escola\\_3.pdf](http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf).

A conclusão enfática da pesquisa é que os educadores brasileiros estão “doentes”, e que a “educação brasileira caminha rapidamente para o colapso caso o governo não implemente políticas públicas que melhorem as condições de trabalho e existência da categoria a fim de atrair novos profissionais”, além do preocupante prognóstico de que o país, que já padece com a escassez de professores, sofrerá ainda mais (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2003, p. 4).

A crescente desvalorização financeira e cultural da profissão docente, devido a políticas educacionais pífias e insensíveis para com a valorização da carreira, tem gerado diminuição na escolha pelos cursos de licenciatura, os quais, em geral, são menos demandados que os de bacharelado<sup>2</sup>. Além disso, não é raro que numa sala de aula de cursos que conferem diplomas de licenciatura e bacharelado, poucos alunos tenham interesse em seguir carreira docente.

Isso aponta para o fato de que a imagem da carreira docente, na atualidade, sobretudo no ensino básico, está desgastada e permeada de representações que lhe conferem um caráter penoso. Tais representações não são fantasiosas. São construídas sob o forte apelo queixoso e saudosista que ecoa dos muros das escolas e que fazem referência a um tempo em que a carreira docente era associada ao respeito e à autoridade.

Essas representações se constroem ainda sob as constantes denúncias dos sindicatos e profissionais acerca das dificuldades encontradas no exercício profissional, além da escassez e da abstenção de profissionais do ensino. Muitos professores que estão em serviço, frequentemente vítimas de adoecimento, apatia e desmotivação, ausentam-se ou desejam ausentar-se em algum momento da carreira.

A ausência de profissionais, o adoecimento físico e psíquico, o crescente desinteresse pela profissão docente, e as recorrentes queixas em relação à profissão são expressões do que diversos pesquisadores da Educação têm chamado de mal-estar docente, uma angústia derivada do exercício do magistério.

Como psicóloga, tenho ocupado há algum tempo o espaço de escuta para queixas, lamentações, angústias que partem de professores que lecionam no ensino básico, sobretudo, dos que lecionam no ensino médio. São queixas que denunciam o mal-estar docente, que parece ganhar maior evidência no ensino médio devido aos recorrentes questionamentos em relação à rotina de se deslocar entre várias instituições, à má formação do ensino básico, à

---

<sup>2</sup> A título de exemplificação, verificar a relação de concorrência do processo seletivo 2013/1 da Universidade Federal de Uberlândia, disponível no site: [http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/20131/SiSU20131\\_CandidatosVagaModalidade.pdf](http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/20131/SiSU20131_CandidatosVagaModalidade.pdf)

cobrança das escolas em relação à aprovação nas instituições de ensino superior, e aos conflitos entre professores e alunos.

Na minha experiência enquanto aluna e profissional de psicologia, deparei-me, e me deparei, frequentemente, com as expressões do mal-estar de professores do ensino médio. Primeiramente, como aluna do ensino médio, presenciei inúmeras cenas de conflito entre professores e alunos, desabafos e lamentos constantes. Testemunhei, ainda, uma cena marcante quando uma professora, sentindo-se desrespeitada pelos alunos, chorou em sala de aula. Posteriormente, enquanto estagiária de Psicologia Escolar, durante a graduação em Psicologia, ao realizar entrevistas diagnósticas com professores de uma escola pública, ouvi relatos recorrentes de professores do ensino médio, que apresentavam reclamações diversas, mais frequentes que professores de outras etapas de ensino. Enquanto psicóloga clínica, tive contato com o mal-estar docente no ensino médio ao atender alguns casos protagonizados por professores desse nível de ensino. Esses pacientes relataram agressões, desrespeito, indiferença e desobediência, comportamentos muito típicos do período de idade entre 14 e 17 anos, que coincide com a idade do alunado do ensino médio. Essa experiência como profissional da Psicologia instigou-me a investigar o mal-estar entre os professores, sobretudo no ensino médio.

No ensino médio, fenômenos como indisciplina e violência tendem a ocorrer com maior frequência. Isso se deve ao fato de que o alunado desse nível de ensino é quase sempre formado por adolescentes e jovens adultos, que, por razões específicas, não aceitam facilmente imposições e tendem a protagonizar mais frequentemente cenas de conflito entre alunos e professores. Além disso, professores do ensino médio não compartilham a certeza de que poderão trabalhar em uma única escola. Muitas vezes, para cumprir o número de aulas, são levados a assumi-las em diferentes instituições, o que causa desgaste tanto em razão do trajeto, quanto pelo aumento dos compromissos institucionais. Essas são questões que indicam a possibilidade de existência de algum mal-estar no exercício profissional.

Contudo, o fenômeno do mal-estar não está restrito à classe docente, nem mesmo às relações de trabalho. Para o psicanalista Freud, o mal-estar está impregnado na cultura e na sociedade como um todo, sendo compartilhado por diversos indivíduos. Em seu texto escrito em 1930 – *O mal-estar na civilização*, Freud aponta a existência de um mal-estar generalizado em toda a sociedade civilizada, fruto do dilema indivíduo x sociedade, que impossibilita a coexistência da satisfação pulsional plena e a constituição ordeira e pacífica da civilização, e da operação de uma instância psíquica fundada para atender a esse fim. A partir

de suas análises sobre o mal-estar, Freud se credencia a ser um referencial para nossa pesquisa.

Em contrapartida, outro pensador clássico, com suas críticas à cultura e sua análise sistemática sobre a origem e a inversão dos valores, mostra-se pertinente para nossa investigação sobre o mal-estar, uma vez que a queixa sobre a desvalorização da docência está presente em muitas de nossas observações. Analisar o que está por trás dessa queixa de desvalorização tornou-se uma tarefa profícua do nosso estudo sobre o mal-estar, e, assim, a filosofia de Nietzsche ganhou espaço nesta pesquisa como apoio para algumas questões que se associam à origem do mal-estar.

Nietzsche não fala especificamente de um mal-estar. Entretanto, suas proposições sobre a má consciência, fenômeno cultural que promove a inversão de valores e o aprisionamento da vontade de potência e que resulta num processo íntimo de autoagressão, bem como sobre niilismo, fenômeno cultural caracterizado pela apatia, ataraxia, sentimento de vazio, “de nada” diante da derrocada dos valores modernos, fazem surgir um referencial teórico rico de apontamentos que se associam ao mal-estar que encontramos na Educação, mais especificamente entre os professores.

Podemos dizer que Nietzsche (1844 – 1900) e Freud (1856 – 1939) foram, dentre os críticos da cultura moderna, autores de grande destaque. Eleitos por Foucault (1975), ao lado de Marx, como mestres da suspeita, postularam diagnósticos sobre os problemas da cultura moderna em sua relação com os homens. Cada qual seguindo linhas de pensamento muito peculiares às suas abordagens, neste estudo vão se somar como orientações possíveis para a interpretação e compreensão do mal-estar na sociedade, e no contexto educacional, mais precisamente.

Ao adotarmos as proposições desses autores, concebemos o mal-estar docente como uma expressão peculiar no contexto educacional de um mal-estar social e cultural maior, que representa algo que funda a condição de sujeito em nossa sociedade.

Fora das instituições escolares, o mal-estar parece expressar-se de diferentes maneiras. Para Pereira (2009b, p. 43), psicólogo e pesquisador das interfaces entre Psicologia e Educação, “nossa sociedade tem produzido, cada vez mais, novas formas de sintoma e angústia, espelhada em sua devoção aos excessos”. Observamos o aumento dos fenômenos de violência, dos casos de vícios e dependências, da procura por respostas imediatas ou ilusórias, como a busca por auxílios transcendentais, e o gritante aumento dos diagnósticos de transtornos mentais, que exemplificam o que Pereira (2009b) denomina como os modos atuais do sintoma social.

Em sendo a escola uma parte do todo social, esses modos atuais do sintoma social passam a ser observados em seu espaço de sociabilidade. Nesse cenário em que os professores parecem estar cada vez mais queixosos, desestimulados e adoecidos, sendo mais manifestantes dos modos atuais do sintoma social, torna-se importante investigar o mal-estar, sobretudo suas motivações no cenário educacional. Com esses apontamentos, surge, então, a problemática de nossa pesquisa: quais as razões do mal-estar entre os professores do ensino médio em Uberlândia?

Ora, essa pergunta/problema já aticava-nos a produção de algumas hipóteses atreladas à célebre análise do mal-estar na civilização, de Freud, e ao niilismo e à má consciência, em Nietzsche. Pretendemos, dessa forma, alcançar e analisar algumas especificidades dos conflitos que atingem os professores no exercício de sua profissão. Mais especificamente, trata-se de saber se o mal-estar existe e atinge de forma peculiar os professores, bem como identificar quais fatores estão diretamente associados a ele, e perceber em que situações os professores experimentam esse mal-estar.

Para responder à problemática, orientados por nosso referencial teórico, esta pesquisa adotará o caráter qualitativo de análise, com a investigação de fontes orais. Por tratar-se de um fenômeno essencialmente subjetivo, é necessário traçar um percurso de investigação que permita, em alguma medida, acesso aos significados e representações, por vezes ocultos, sobre a docência. A opção por trabalhar com fontes orais partiu do entendimento de que a linguagem estrutura esse conteúdo simbólico.

Como resultado de uma história subjetiva, o relato dos sintomas do mal-estar docente e a compreensão que o entrevistado tem de suas razões estão associados a um emaranhado de representações, conscientes e inconscientes, que se constroem no contexto de exercício da docência. A linguagem humana carrega pistas de alguns significados e representações, por isso a escolha por priorizá-la através da técnica da entrevista, para dar voz aos sujeitos, fazendo de suas narrativas nossos dados concretos para análise.

Fontes orais contam muito sobre o mal-estar e seus possíveis desencadeadores; revelam algo que demanda escuta. Dar a palavra ao sujeito possibilita ainda que ele tenha chance de se escutar, para que possa, em alguma medida, apropriar-se daqueles sentidos desconhecidos sobre o mal-estar e seus sintomas. A nós, restará a tarefa de analisar os dados dessas fontes orais à luz do referencial teórico que escolhemos.

Para além da demanda da escuta que o fenômeno do mal-estar apresenta, o foco dado às fontes orais, mais especificamente ao discurso docente, aparece aqui como uma metodologia que se encaixa nas tendências atuais. Essas novas tendências são alternativas ao

tradicionalismo na pesquisa em Educação, que na maioria das vezes é voltada para o aluno, para o sistema, ou para o estudo das variadas teorias educacionais.

Arroyo (2000), teórico e pesquisador da Educação, afirma que, no imaginário cultural sobre a Educação, houve uma espécie de despersonalização que tornou a Educação em sentido amplo, e as instituições como referência anterior aos sujeitos que atuam nesse cenário. Esses agentes educativos passaram a ser secundarizados, ou seja, pensa-se nas políticas educacionais, nos métodos, nos conteúdos e currículo, nas instituições, mas não se costuma destacar os professores nesse processo. Até o alunado teve maior foco nas pesquisas, sobretudo pela influência dos estudos de Psicologia sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. A figura docente foi pouco valorizada no campo das pesquisas, da formação e da política. Sobre isso Freire (2002) descreve:

[...] no processo de formação e nos desafios da escola esse educador nunca foi visto, escutado. Ele sofreu intervenções no seu pensar, não foi valorizado e reconhecido como pessoa, e por conta disso encontra-se “anestesiado”, “adormecido”. Sendo o educador um leitor e atizador de desejos, faltas e significados, é fundamental que veja atizados e amparados seus desejos e suas faltas (FREIRE, 2002, p. 63).

Portanto, associado ao compromisso investigativo do mal-estar docente, temos também a intenção de dar voz a esses professores, por vezes esquecidos enquanto sujeitos do ofício docente, cujas queixas, apesar de não silenciadas, parecem não ouvidas.

## CAPÍTULO I

### MAL-ESTAR DOCENTE: o mal-estar contemporâneo na Educação

#### 1.1. Da apropriação do termo mal-estar pela Educação

Iniciamos nossas análises tentando lançar algumas discussões sobre a conceituação do termo “mal-estar docente”. Este texto nasceu de alguns questionamentos sobre esta pesquisa, de pessoas que, desconhecendo as discussões sobre o mal-estar no campo da Educação, problematizaram o uso dessa expressão no trabalho investigativo. Ao longo da pesquisa de campo, defrontamo-nos com alguns questionamentos sobre o que seria o mal-estar docente que pesquisamos. Seria uma doença que atinge os professores? Seria o reflexo da insatisfação docente? Seria alguma síndrome, atualmente tão utilizada nos diagnósticos de mal-estar?

Lembramo-nos de duas situações distintas em que a conceituação mais apropriada do termo fez-se necessária, o que reforçou a necessidade de um esclarecimento *a priori* do conceito de mal-estar. Na primeira situação, diante da apresentação informal da pesquisa para um grupo de professores, recebemos a sugestão de alterar a expressão mal-estar, tema da investigação, sob a justificativa de que essa era uma expressão carregada de rastros negativos que sugeriam indisposições físicas variadas. Na segunda situação, numa ocasião de apresentação formal da pesquisa a um grupo de professores do ensino médio, o uso da expressão foi alvo de críticas por parte de alguns professores que a consideravam amena demais para denominar a atual crise que os atinge, crise essa que, segundo os mesmos, é necessariamente patológica, e, por isso, o uso do termo *burnout*<sup>3</sup> seria mais adequado.

De fato, quando se ouve o termo mal-estar docente pela primeira vez, sem o conhecimento das designações terminológicas da palavra, o pensamento imediato pode incorrer em associações, ou interpretações, quanto a possíveis indisposições físicas e incômodos que, de alguma forma, estejam associados à profissão docente.

Apesar de figurar frequentemente no campo da saúde, como referência às perturbações fisiológicas e corporais, não é recente que o uso do termo sirva a outras discussões importantes de campos distintos da saúde física, fazendo referência a um mal-estar de ordem

---

<sup>3</sup> Síndrome de *burnout* é um distúrbio psíquico categorizado no Código Internacional de Doenças (Z73.0) como uma síndrome de esgotamento físico e mental decorrente do exercício profissional (Organização Mundial da Saúde, 2004).

subjetiva. Freud propôs uma ressignificação do termo como forma de designar um estado subjetivo que faz alusão ao sofrimento.

Birman (2009) auxilia-nos a compreender a discussão psicanalítica em torno do mal-estar ao afirmar que o texto freudiano trata de uma interpretação do mal-estar na modernidade, que se inscreve no campo da subjetividade, e que este é sempre matéria-prima para a produção do sofrimento.

O mal-estar mencionado por Sigmund Freud seria a angústia diante da configuração do modelo de civilização, caracterizado pela impossibilidade da coexistência da satisfação pulsional plena do indivíduo humano e a constituição ordeira e pacífica da sociedade moderna, e da angústia que surge em decorrência da operação de uma instância psíquica responsável pela regulação do sujeito frente às normas sociais.

Desde a publicação do texto “O mal-estar na civilização”, o termo mal-estar vem sendo apropriado por discursos de áreas distintas das da saúde ou da psicanálise propriamente dita. Podemos citar, aqui, discussões que fazem referência ao mal-estar no trabalho, na sociedade, na cultura geral, ao mal-estar do Capitalismo e, mais especificamente, o que interessa ao nosso estudo, a apropriação do termo mal-estar pela Educação, com a expressão mal-estar docente.

No campo educacional, discussões sobre um sentimento de mal-estar exclusivo da classe docente começaram a ser levantadas na década de 1980 por pesquisadores europeus que denunciavam uma crise na Educação. Na Europa, um dos maiores indicativos da crise referia-se à escassez de profissionais para suprir a demanda de trabalho existente (ESTEVE, 1999).

Para Esteve (1999, p. 25), o termo mal-estar docente é utilizado para descrever “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. Aqui, nota-se uma restrição aos possíveis efeitos na personalidade, mas, na obra do autor, é possível observar que o termo mal-estar docente é utilizado para denominar todos os efeitos negativos que acometem o professor em decorrência do exercício profissional, efeitos que atingem não apenas a personalidade, mas, sobretudo a saúde e o trabalho.

Vemos, então, que a expressão mal-estar docente exige uma leitura e compreensão de ordem subjetiva. Mas a referida conceituação ainda se mostra complicada. A complexidade da expressão mal-estar docente é reconhecida por Esteve (1999) quando este fala sobre a ambiguidade do termo, e afirma:

A expressão “mal-estar docente” é intencionalmente ambígua. O termo “mal-estar” refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um “desolamento ou incômodo indefinível”. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê (ESTEVE, 1999, p. 12).

A ambiguidade do termo aponta para a necessidade de se determinar os elementos que configuram a expressão mal-estar docente, especialmente quando queremos olhar para ele com as complexas lentes científicas.

Quando a Educação se apropria do termo mal-estar, ela o faz não apenas para designar o mal-estar subjetivo, anunciado por Freud como inerente à condição humana. Ela também o utiliza para designar toda e qualquer manifestação negativa que atinja o professor, sejam manifestações físicas, psíquicas, sociais ou existenciais, e que denunciem algo de errado na organização do trabalho docente que precise ser reparado.

Isso se evidencia quando o autor compara a expressão mal-estar docente com o termo síndrome *burnout*. Esteve (1999) afirma que a literatura anglo-saxã convencionou utilizar o termo síndrome de *burnout*, que tende a ressaltar o caráter patológico associado ao estresse para designar o mal-estar que acomete os professores. Mas ressalta que, apesar disso, o termo *burnout* corresponde ao termo mal-estar docente se for considerada a amplitude conceitual a qual o termo se refere. A expressão síndrome de *burnout* designa uma patologia, classificada no Código Internacional de Doenças como uma síndrome de esgotamento profissional. Verifica-se a proximidade com o discurso médico, que elege o mal-estar como um sintoma patológico.

Consideramos, então, que o conceito de mal-estar docente na Educação não é fiel ao conceito do mal-estar freudiano. Refere-se muito mais a um incômodo, a um desconforto ligado ao adoecimento do sujeito ou às anomalias de sua prática profissional. Na falta de uma interpretação alternativa, não consideram o mal-estar como algo inerente à constituição do sujeito social, e, assim, à constituição do profissional da Educação.

Essa tem sido a perspectiva que tem guiado muitas pesquisas restritas ao campo da Educação, que não se apoiam em uma interpretação psicanalítica do mal-estar. Nessas, as causas do mal-estar tendem a ser colocadas no contexto social, na precarização e nas formas de organização do trabalho, sempre em algo do campo da realidade objetiva que deve ser reparado.

No entanto, conceber o mal-estar como algo intrínseco à condição humana “não implica dizer que o sujeito deve existir necessariamente com perturbações do espírito, sejam

estas da ordem da neurose, psicose ou perversão” (BIRMAN, 2009, p. 130). Significa, sim, “reconhecer que o sujeito deve fazer um trabalho infinito de gestão, justamente porque o desamparo originário da subjetividade seria incurável” (BIRMAN, 2009, p. 130).

Nesta pesquisa adotamos uma perspectiva do mal-estar que não faz referência a uma patologia especificamente, mas sim ao sofrimento, à angústia, que pode se manifestar ou não de formas patológicas, tal como afirma Birman (2009, p. 15): “o mal-estar é a matéria prima sempre recorrente e recomeçada para a produção de sofrimento nas individualidades”.

Sufrimento que, nesta pesquisa, será abordado com um quê de inovação em relação às pesquisas realizadas sobre o mal-estar na Educação, em virtude do aporte teórico escolhido para sua interpretação. A escolha de Nietzsche como referencial teórico possibilita-nos interpretar o mal-estar com uma perspectiva culturalista, que o percebe como sendo consequência dos impasses surgidos da relação da humanidade com os valores culturais.

Nesse sentido, entendemos que o mal-estar, no contexto educacional, pode apresentar diferentes sintomas: adoecimentos psíquicos, físicos, somáticos ou não, apatia, desinteresse, erupção de práticas que evidenciam devoção aos excessos, e, seguindo a ideia do niilismo nietzschiano, perda do sentido da profissão.

## **1.2. Profissão docente: a história do magistério no Brasil e contexto sociocultural contemporâneo**

A sociedade ocidental vem sofrendo uma série de transformações que afetam as instituições escolares, suas funções e as relações entre os sujeitos no ambiente educacional. O recorrente saudosismo que ecoa entre os muros da escola instiga reflexões acerca dessas transformações que têm influenciado o cotidiano escolar, especialmente o trabalho diário dos professores. Afinal, se ouvimos tanto sobre um passado em que se supõe que ser professor era diferente e melhor do que é hoje, o que mudou ao longo da história que acarretou na atual imagem desgastada da docência no ensino básico?

Interessa-nos, aqui, pensar a profissão docente ao longo de seu trajeto histórico, traçando alguns apontamentos que permitam refletir sobre o complexo movimento que gradualmente constrói e reconstrói uma imagem do professor, e, que dessa forma, ajuda a constituir a profissão docente no Brasil.

A docência é uma profissão não muito antiga. “Se o ofício de mestre parece vir de longa data, a profissão professor não excede a dois pares de século” (PEREIRA, 2009a, p. 16).

Adorno assinala que, historicamente, mais precisamente em países do ocidente europeu, o ofício de ensinar esteve associado à figura de um serviçal e haveria registros que denotam a figura do professor, na idade média, como escravo. No entanto, a cultura acerca dos profissionais do ensino era muito ambivalente e se diferenciava conforme as características da população e das nações. O autor assinala que, em outros países, registrava-se uma “adoração mágica” dispensada aos professores, que se fortalecia em cenários em que o magistério estava vinculado à autoridade religiosa (ADORNO, 1995, p. 104), situação que se assemelha a história da docência no Brasil, uma vez que os jesuítas protagonizaram o começo das atividades de ensino nesse país.

Para Nóvoa (1997), pesquisador do campo da Educação, a docência constitui-se enquanto profissão após a intervenção do Estado, que destituiu a Igreja do cargo de tutela do ensino. Diante dessa afirmação, é importante relatarmos o contexto em que a docência nasceu, enquanto categoria profissional, no Brasil. O ofício de ensinar era realizado pelos jesuítas para fins da educação moral civilizatória e da educação religiosa. Em 1759, com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, teve início uma reforma no sistema escolar brasileiro.

Gradualmente, as atividades educacionais no país, os estudos de primeiras letras e os estudos intermédios foram repassados às autoridades portuguesas, que, em 1759, publicaram um documento que estabelecia novas diretrizes para o ensino no Brasil. O alvará régio de 1759, entre outros itens, destacava as formas para o provimento das cadeiras de ensino que se davam pela nomeação do rei; determinava requisitos para ocupação do cargo - os professores precisariam possuir licença emitida pelo diretor de estudos após aprovação em exame; e destacava a função do professor: “educar a mocidade na virtude e preservação da união cristã e da sociedade civil” (VEIGA, 2007, p. 135). Destaca-se, ainda, que o documento regulamentava “que os professores passariam a gozar dos privilégios da “nobreza ordinária – o que significava distinção social” (VEIGA, 2007, p. 134).

Interessa-nos, aqui, refletir sobre como a profissão docente nasceu no Brasil, gozando de privilégios da nobreza, o que garantia a ela *status* social. Os professores dessa época também provinham de famílias nobres, uma vez que os estudos para a formação de professores régios faziam parte de uma educação não gratuita, quase sempre realizada fora do Brasil.

No entanto, o *status* econômico não acompanhou o *status* social da profissão. Para o pagamento dos professores e a manutenção das escolas, havia um imposto (o subsídio literário) específico na Colônia, taxado sobre a produção de vários alimentos. Os valores pagos aos professores variavam conforme o conteúdo ministrado e a localidade, chegando a valores baixos, em muitos casos. Destaca-se que esse cenário assemelha-se muito ao que vemos hoje, conforme pode ser observado no trecho abaixo:

No caso das primeiras letras, o subsídio literário era insuficiente para pagar os professores, e em algumas localidades as cadeiras criadas não atendiam à demanda da população. Também faltavam mestres devido aos baixos salários, ao atraso nos pagamentos e à falta de qualificação (VEIGA, 2007, p. 142).

A Reforma Pombalina motivou uma ligeira ampliação do número de escolas, e, conseqüentemente, um leve aumento do número de cadeiras para professores. Porém, mesmo com essa expansão, grande parte da população brasileira permaneceu sem acesso à educação (VEIGA, 2007).

Em 1822, após a independência do Brasil, o governo vigente da monarquia constitucional usou o discurso da institucionalização da educação como forma de construção da nação. Dessa forma, a oferta de escolas gratuitas, públicas e obrigatórias tornou-se um elemento para afirmação do novo governo, sobretudo porque esta ação tinha um objetivo de organização social. “As elites política e intelectual do país se investiram da missão de civilizar o povo, representado por elas como indolente, descuidado e atrasado.” (VEIGA, 2007, p. 131 - 132).

A lei do “Ventre Livre”, em 1871, levou ao aumento do número de indivíduos com direito à educação pública gratuita. Assim, a escola pública se ocupou de atender às crianças pobres e de classes populares, uma vez que os filhos das famílias abastadas não costumavam frequentar os colégios públicos. Essas famílias optavam, quase sempre, pela educação doméstica e particular. O alvo da escola pública era a “população passível de ser civilizada” (VEIGA, 2007, p. 149).

O aumento da demanda da população com direito à educação motivou o aumento do número de professores, o que levou a profissão a se popularizar. Isso quer dizer que os professores “deixaram de ser, exclusivamente, os fidalgos - os filhos de algo ou os filhos das famílias nobres - e passaram a proceder de ordens sociais menos legítimas” (PEREIRA, 2009a, p. 19).

Inicialmente, os professores possuíam origens nobres, vinham de famílias socialmente elitizadas, e havia um processo burocrático para nomeação dos mesmos. No entanto, o

aumento da demanda nos séculos XIX e XX levou ao aumento do número de professores, que passaram a surgir também da classe trabalhadora (PEREIRA, 2009a).

Segundo Pereira (2009a, p. 16), com o avanço da modernidade, o intuito de educar institucionalmente atendia a necessidade de civilizar os indivíduos, educá-los segundo um ideal burguês, liberal e antropocêntrico. Dessa forma, o ensino se pautava essencialmente em fundamentos de ordem moral coerentes com o ideal de civilização almejado. Sobre isso, Pereira (2009a, p. 18) afirma que, “desde o início a formação docente ocupou-se, sobretudo, dos fundamentos ético-morais, que se ordenam através dos atos que infundem condutas e controlam a disciplina. As considerações sobre os conteúdos curriculares sempre foram secundárias”.

As escolas públicas se preocupavam com a formação moral de seus alunos. O propósito era “produzir pessoas obedientes, conformistas e dogmáticas” (LEVISKY; TAILLE, 2002, p. 118). Segundo esse ideal de formação moral, a obediência ao professor também era extremamente exigida, pois o professor representava, em sala, a autoridade que os alunos deveriam acatar. O treinamento para o respeito hierárquico idealizado pela elite política do país começava em sala de aula, ou seja, o professor representava, em primeira instância, a figura do poder e da autoridade a ser respeitada. Tudo isso, somado à cultura moral sufocadora e opressora, possibilitou que a autoridade docente e o *status* cultural e social da profissão, como figura investida de poder, fossem respaldados.

Esse cenário alimentou, durante anos, a figura da mestria; do profissional que detinha o poder, o saber e a autoridade, e que, por isso, deveria ser respeitado. Pereira (2009a) afirma que a essa figura de mestre era atribuído um valor quase transcendente, como é explicado no trecho abaixo:

[...] Era importante assegurar uma imagem do professor como moralmente imaculada e, igualmente, irresistível, cuja atração magnética transformaria os infantes das classes trabalhadores e dos que se encontravam à margem da sociedade em sujeitos éticos dispostos a responder de maneira adequada à ordem vigente. [...] (PEREIRA, 2009a, p. 18).

Apesar do forte discurso das elites políticas a favor da educação, não foi elaborado um projeto nacional de ensino. Veiga (2009, p. 149) afirma que “os procedimentos para instruir o povo fragmentaram-se em iniciativas subordinadas aos governos provinciais”, e em 1934, o ato adicional oficializou a descentralização da gestão do ensino. As tarefas de organização da instrução pública foram transferidas para as assembleias provinciais. A descentralização não resultou em melhoria das condições de ensino. As mudanças dos postos de comando da área educacional eram constantes, o que levava à descontinuidade de muitos projetos, e as

províncias caminhavam em constante descompasso, o que contribuiu para o desgaste das instituições escolares e para o pouco avanço em direção à melhoria das condições do trabalho docente (VEIGA, 2009).

Em análises de relatórios da época, Veiga (2009) confirma a precariedade das instituições de ensino do Brasil em meados do século XIX. Os relatórios denunciavam a falta de professores qualificados, falta de material, e as condições precárias das edificações escolares. O exercício da docência já era atravessado pela fragilidade das políticas educacionais, o que contribuía para a manutenção das condições inadequadas das instituições escolares.

Porém, o discurso em prol da educação, que serviria como meio de alavanca social para a nação, especialmente por estar voltado para a “civilização” de crianças pobres, ajudou a respaldar uma imagem imaculada do professor como mestre do saber e figura de autoridade.

Mas, em longo prazo, a profissão docente acompanhou o contexto de pouco investimento em educação e o desgaste social das instituições e políticas educacionais. Financeiramente, sofreu perdas expressivas, mas o que mais se destaca são as perdas relacionadas ao *status* social e cultural anteriormente atribuído ao professor. De fato, como visto anteriormente, a docência nunca esteve no mais alto degrau entre as profissões com maiores remunerações no Brasil. Alguns relatos de pesquisadores da história da educação, como os trabalhados nesse texto, oriundos da pesquisadora Cynthia Greive Veiga, revelam que a docência, assim como a educação geral, não foi alvo de grandes investimentos financeiros, o que nos sugere um certo descaso governamental em relação a docência.

Desse modo, quando nos deparamos com as queixas atuais dos professores e com o discurso saudosista da valorização, suspeitamos que as perdas referenciadas dizem respeito ao *status* social e à cultura do respeito e da autoridade dos professores. Há um processo de declínio da mestria na contemporaneidade.

Muitas mudanças culturais da sociedade compõem novos terrenos para exercício da docência, e contribuem para esse declínio, mas nenhuma parece se expressar mais no cenário educacional que os conflitos entre professor e aluno, e a deposição do primeiro do seu lugar de autoridade. Essa deposição acompanha mudanças culturais em relação à autoridade social. Sobre isso, Pereira (2009a, p. 17) afirma que os professores “experimentaram, em certa conta, o deslocamento da autoridade junto à deposição do que os historiadores chamam de pais sociais ou daqueles que representavam a autoridade política *stricto sensu*”.

As relações familiares acompanharam essas transformações. Levisky e Taille (2002) refletem que as instituições familiares passaram por um processo de inversão nas relações;

saíram de um passado cuja figura dos pais era dominadora e coercitiva, sobretudo a figura paterna, para um presente com tendência à horizontalidade nas relações.

A defesa da horizontalidade nas relações familiares pode resultar em dois aspectos inversos. Se por um lado pode contribuir para o diálogo entre pais e filhos e o aumento das responsabilidades dos últimos, por outro pode resultar em insegurança, falta de limites e agressividade por parte dos filhos (LEVISKY; TAILLE, 2002).

Discussões sobre as relações familiares estão sempre presentes dentro da escola, sobretudo, quando se fala em mal-estar docente, pois essa relação reflete nas relações que a criança e o adolescente constroem na escola. Quase sempre, essa questão é manifestada com questionamentos sobre a quem cabe a responsabilidade de educar, no sentido do ensinamento e treinamento de conduta e comportamento eleitos como ideais na sociedade.

Para Levisky e Taille (2002), a família contemporânea está enfraquecida e muito longe do modelo de família de antigamente. Segundo os autores, “os discursos dos pais, embora ainda e sempre de grande influência sobre os filhos, recebem a forte concorrência de outros, notadamente os vindos da mídia, com natural destaque para a televisão” (LEVISKY; TAILLE, 2002, p. 118).

A tendência à horizontalidade das relações, que ofusca as diferenças para exaltar a igualdade, faz parte da mística modernizadora (PEREIRA, 2009a). Está presente em discursos dos mais variados âmbitos, das instituições familiares, do trabalho e das práticas educacionais.

Além disso, não podemos negar a influência neoliberal na Educação, que alimenta uma lógica “quantitativista” sustentada pelo apelo econômico. No cenário contemporâneo, a Educação possui características “rápidas e rasteiras” (DANELON, 2012). A qualidade está subjugada a critérios de avaliação quantitativa que prezam o número de professores que se formam, o número de alunos aprovados, e assim por diante. A arte educativa está sufocada por processos de formação cada vez mais aligeirados e superficiais.

Todas essas mudanças culturais se associam ao expressivo desgaste sofrido pela docência ao longo da história, em termos econômicos, culturais e sociais, o que influencia na construção de valores negativos relativos à profissão. São valores que se expressam não apenas através das queixas dos professores, mas também por meio das escolhas profissionais que exaltam outras carreiras em detrimento da docência no ensino básico, além do recorrente discurso da desvalorização. Se antes a docência no ensino básico estava associada a uma imagem imaculada, atualmente apresenta-se desprestigiada, às vezes até depreciada socialmente em relação a outras profissões.

Essas transformações culturais e sociais atingem o magistério de forma peculiar, construindo novos paradigmas educacionais. Da figura de poder, de sábio, de mestre e conhecedor, o professor caminhou contínua e lentamente para a ocupação de um lugar esvaziado desses valores que lhe concediam adoração. Sobre isso, Adorno (1995, p. 105) afirma: “o professor se converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material [...]”.

Portanto, observa-se que o discurso saudosista dos professores está ancorado em uma ilusão de que, em épocas passadas, ser professor representava a ocupação de um cargo nobre, de *status* social, e, sobretudo, de poder e autoridade. Fragmentos da história comprovam que a queixa constante de desvalorização da docência ao longo dos anos está longe de ser associada à depreciação financeira da remuneração e dos investimentos na educação como um todo. Como vimos, financeiramente, nem a docência nem a educação foram alvos de expressivos investimentos estatais, apesar de sempre terem figurado o discurso político de prioridade. O mal-estar docente, desse modo, não pode ser atribuído a uma pretensa época de *glamour* financeiro dos professores.

A nostalgia presente nos discursos dos sindicatos, dos professores e da sociedade, em geral, refere-se muito mais à transvalorização cultural que atravessou a docência ao longo dos anos, e que a afunda em um cenário em que não é possível exercer a mestria com a mesma sedução, com o mesmo *status* e poder, mesmo que forjado, de antes.

### **1.3. O ensino médio: especificidades de educandos e de educadores**

O fato de o ensino médio compor a etapa final da escolarização básica, e também por ser o nível que precede o ingresso na universidade, o torna alvo de diferentes investidas por parte das instituições, inclusive do alunado, em sua maioria composto por adolescentes e jovens adultos.

Nossas experiências de escuta e observação do mal-estar docente se esbarram com frequência no ensino médio, e são atravessadas pela denúncia de professores que se queixam da postura de desinteresse, apatia, desautorização e hostilidade de seus alunos adolescentes.

Os paradigmas socioculturais que circunscrevem a adolescência atual se apoiam em ideologias e práticas sociais massificadas, sob forte apelo econômico, tecnológico, e midiático. Culturalmente, a adolescência e a juventude são categorias cujas definições ainda

são pouco consistentes. No campo biológico, suas condições, características e duração podem ser claramente expressas, mas, no que diz respeito à sua representatividade social e cultural, permanecem sob um obscuro e complexo eixo de referências.

Pereira (2009b, p. 44) afirma que o cenário contemporâneo, marcado pela pretensão excessiva de regulação da vida social, somado à parcialidade das experiências sociais, leva à asfixia das subjetividades que “tendem a ressurgir violentas, fragmentárias, em atitudes individualistas e pseudolibertárias”. Uma forte expressão desse contexto é a tendência à “tribalização”. Assim, o autor afirma que, “por meio de ‘tribos’ urbanas, ídolos e modismos, essa juventude exercita as relações, cria código de comunicação e atitudes” que tendem a se distanciar da “moral-racional-padrão (PEREIRA, 2009b, p. 44-45). Nas instituições escolares, esse distanciamento acontece por meio do questionamento, da não identificação e não obediência às normas e regras institucionais e às normas e regras estabelecidas pelo professor em sala de aula.

O que se pode observar é que adolescentes e jovens comungam de uma relativa autonomia, muitas vezes manifestada sob um equivocado discurso de liberdade, que os possibilita experimentar diferentes práticas sociais, ao mesmo tempo em que efetivam essas práticas influenciados pelas diversas mudanças socioculturais. Destacam-se nesse cenário o intenso apelo econômico sob a ordem do capital, as crescentes mudanças tecnológicas que constituem novas formas de comunicação, de se relacionar, de acesso ao conhecimento e à cultura, e, por fim, as novas formas de constituição subjetiva. Tudo isso contribui para o distanciamento entre adolescentes e adultos e entre alunos e professores, já que os primeiros passam a compartilhar novas práticas, novos instrumentos, outras configurações de relações não familiares à maioria dos docentes, essencialmente os que já possuem anos de profissão.

Nesse aspecto, o mal-estar que emerge no seio das instituições escolares está associado às diversas mutações que perpassam a sociedade no que diz respeito às novas identidades juvenis e à perene identidade da escola. No cenário contemporâneo, a escola perde seu monopólio cultural e de socialização (SPÓSITO, 2004), passando a concorrer com a internet e outras instituições. Desse modo, “os jovens percorrem vários espaços de trocas sociais” e culturais “para além da escola e esta não constitui a única possibilidade de sua presença no mundo para além da família” (SPÓSITO, 2004, p. 77). O professor perde a exclusividade de atuar como dispositivo de intermediação entre aluno e conhecimento, já que os alunos passam a gozar dessa relativa autonomia para buscarem outras formas de aprender e se relacionar fora da escola.

Aquela relativa autonomia dos alunos tende a se expressar pela aproximação das referências grupais. Spósito (2004, p. 83) afirma que os adolescentes e jovens frequentes na escola têm uma tendência de “constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciando das referências institucionais”, o que tende a alimentar conflitos entre pais e filhos, entre o alunado, professores e instituições, pela tentativa constante de afirmar uma imagem diferenciada. Sobre isso, Pereira (2009b, p. 46) afirma:

A juventude de hoje que deixa clara sua demarcação como diferente do adulto-racional-padrão, e quão pouco confortável ela se encontra no mundo em que vive, parece transitar ora diferente-idealista, ora como diferente dejetivo. Em regra ela expressa bem isso: cinismo, escárnio, indisciplina, desvio de conduta, violência, hipersexualização, ao lado de idealismo, marcas no corpo, acanhamento ou depressão.

Essa rejeição ao mundo adulto-racional-padrão contribui para a estigmatização da adolescência e juventude como a fase da rebeldia. A categoria “jovem e adolescente”, na cultura ocidental, vem sendo progressivamente associada a variáveis negativas, que lhe concedem adjetivos como a fase do problema, da revolta, e outros. Segundo Lima (2004, p. 95) “o reconhecimento público da importância da juventude como fenômeno social e sua inadequada caracterização como problema político parecem ser hoje um fenômeno mundial”.

Isso ocorre não apenas em razão do distanciamento que sua identidade visa a promover da ordem vigente, mas também porque a visibilidade a esses grupos ocorre em situações extremas e especiais. Assim também é na instituição escolar. O foco nos excessos, sobretudo nos atos de indisciplina e violência, parecem acontecer com maior frequência nas salas cujo alunado é em sua maioria composto por jovens e adolescentes. Esse detalhe vem reforçar nossa escolha do recorte para o mal-estar docente no ensino médio, onde esses jovens estão inseridos.

A estigmatização do grupo de adolescentes fortalece um tipo de pré-conceito por parte dos docentes que trabalham com esse grupo de alunos no ensino fundamental ou no ensino médio, e, em parte, pode contribuir para a interdição da prática docente por aqueles que já supõem, conscientemente ou não, os problemas que enfrentarão em suas salas de aula.

Para além das discussões sobre a estigmatização do alunado do ensino médio, não se pode negar que nessa etapa de ensino os confrontos entre professores e alunos tendem a acontecer com maior frequência que nos anos anteriores de escolarização. Segundo Pereira (2009b, p. 37), uma das principais causas de mal-estar apontada pelos professores é a desautorização pelos alunos, e os jovens tendem a ser, comumente, apontados como agentes da desautorização docente. Desautorizam os professores “por meio do escárnio, da afronta ou

da apatia”. Dessa forma, o autor afirma que “mediante a arbitrariedade do adulto em querer tudo normalizar, a adolescência e a juventude não se deixam vergar facilmente. Se a moral adulta pode submeter o infantil com menos obstáculos, no jovem ela conhecerá mais detidamente o osso da resistência” (PEREIRA, 2009b, p. 46). Em nossas entrevistas, muitos professores apontaram suas dificuldades no trabalho com adolescentes como resultantes da resistência que alguns alunos, nessa faixa etária, apresentam em sala de aula. Vejamos alguns relatos:

[...] embora muitos sejam muito jovens, iniciando e percorrendo com fase da adolescência que é uma fase mais complicada [...] (MARTA, informação verbal)<sup>4</sup>.

[...] então, é claro que são públicos diferentes, quer dizer, cada cliente diferente. Hoje eu tenho ali um ensino médio regular, um jovem, uma faixa etária, conseqüentemente, muito mais difícil do que com adultos (JOÃO, informação verbal)<sup>5</sup>.

[...] então, isso é o fator da impunidade. Se o aluno souber que vai ser aprovado de qualquer maneira, se ele não tem uma boa índole, ele já leva sem compromisso. Esses são alguns dos fatores em que chegamos a realmente,...., chegamos a assistir cenas até de quase agressões em sala de aula, de alunos que querem agredir os professores, e quando acontece isso, eu fico assim,...., muito indignado, triste mesmo. Mas, talvez, tudo isso esteja associado à falta de punição. Não tem punição. O estatuto da criança e adolescente foi um avanço muito importante nos anos noventa e poucos pro país, mas não foi atualizado também. Então, as falhas dele não foram tiradas. Então, conseqüentemente, as pessoas tiram proveito disso, quer dizer, os de menores que estão na faixa dos dezesseis e dezessete anos, que estão no limite, mais tiram proveitos das falhas do ECA e isso repercute negativamente no nosso trabalho (JOÃO, informação verbal)<sup>6</sup>.

[...] é que, as vezes, você fala, conversa, apresenta um argumento, mas, mesmo assim, a pessoa está irredutível. As vezes, você tá dando uma aula e aluno não tá disposto, tá resistente, sabe, não se abre. A falta de abertura que a gente ainda vê, assim, estranhamente nesses adolescentes. São tão abertos pra tudo, né, se joga, e tal, e, as vezes, em sala de aula não são. Isso às vezes me frustra (ROSE, informação verbal)<sup>7</sup>.

Os relatos acima exemplificam as características às quais nos referimos sobre os alunos adolescentes. Quando relatam que a adolescência é uma faixa etária complicada, mais difícil de lidar, esses professores falam da resistência que o alunado desse período etário pode apresentar em relação às normas escolares, à proposta de trabalho, à sua autoridade, ou a outros aspectos.

<sup>4</sup> Informações fornecidas por Marta (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>5</sup> Informações fornecidas por João (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>6</sup> Informações fornecidas por João (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>7</sup> Informações fornecidas por Rose (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

Vemos que, nesse universo de representações, a adolescência é colocada por alguns professores como a fase de maior ocorrência de conflitos, se comparada às fases da educação infantil e da educação de adultos. Dessa forma, podemos supor a existência de alguma relação entre o mal-estar docente dos professores do ensino médio e a possível resistência manifestada pelos alunos, em sua maioria adolescentes.

Soma-se a esse cenário a rotina sufocadora e estressante do ensino médio, cujo maior objetivo parece estar associado à aprovação nos vestibulares das instituições de ensino superior. A proposta do ensino médio nasceu basicamente de uma tentativa de associar a educação ao mundo profissional, ou seja, preparar os alunos para o mercado de trabalho. Dessa forma, a educação profissional esteve integrada ao ensino médio por muitos anos.

Contudo, nas últimas décadas, mais especificamente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, houve a progressiva desvinculação do ensino médio à preparação profissional, que passou a compor os cursos técnicos. A justificativa era a de que, preparando para o trabalho, o ensino médio não preparava para a vida, e essa seria a direção da reforma a ser empregada (KUENZER, 2000).

Educar para a vida implicava em “retirar o foco do projeto educacional do mercado de trabalho, e colocá-lo sobre os sujeitos” (FRIGOTTO, 2004, p. 39). No entanto, as reformas empreendidas no ensino médio, que se propunham a priorizar a formação humana, para a vida, ao invés de uma formação profissional, parecem não ter sido tão fiéis à proposta. Lima (2004, p. 109) ressalta que “a escola, particularmente o ensino médio, sempre esteve associado à expectativa quanto ao futuro profissional”. Isso leva à percepção do ensino médio como uma etapa com caráter indefinido, marcado pela função de intermediar o acesso ao ensino superior, como pode ser explicitado abaixo:

Em muitos encontros de licenciados docentes de 5ª a 8ª série e do Ensino Médio aflora essa indefinição profissional e pessoal, originada nessa indefinição social. A indefinição foi um traço construído na história desse nível de ensino e permanece. Está condicionada à história do antigo ginásio e dos cursos médios sempre preparatórios, nunca referido a um tempo-ciclo específico da formação da adolescência ou da juventude, nem referidos a saberes para terminalidades específicas, mas a saberes sempre intermediários, preparatórios para o nível superior. No ensino superior, os docentes e seus saberes têm um estatuto social reconhecido, mas o Ensino Médio é visto apenas como inter-médio, intermediário, indefinido.[...]. Ficou o vácuo de um saber profissional capaz de dar conta da educação e da formação cognitiva, ética, estética, cultural etc. da adolescência e da juventude (ARROYO, 2000, p. 31).

O caráter intermediário e indefinido do ensino médio o fez sucumbir à ideia de preparação para o acesso à universidade, e essa parece ser a ordem pela qual suas práticas

vêm sendo justificadas, principalmente nas instituições privadas. Mesmo sem nos delongar em discussões sobre os méritos dos processos de seleção para o acesso ao ensino superior, podemos afirmar que o processo de seleção, tal como é hoje, provoca mal-estar entre alunos e professores inseridos no contexto de preparação para os exames, pois sua lógica, baseada na exclusão, confere o sentido de insucesso do ensino, quando as aprovações dos alunos não são alcançadas.

Essa ideia do ensino médio como preparação para o acesso ao ensino superior (como propedêutico) revela que, mesmo não possuindo o caráter profissional, esse nível de ensino não perdeu o seu caráter propedêutico, que, na contemporaneidade, desloca o foco da formação e do objetivo final do conhecimento para a preparação e para o objetivo final da aprovação nos exames de seleção. Como se sente um educador com convicções profissionais que se opõem à proposta pedagógica vigente no ensino médio? Como se sente um educador que, para sua subsistência e de sua família, submete suas convicções e ideologias profissionais a um projeto formativo que cada vez mais se caracteriza pela lógica do mercado de trabalho? São questões provocativas, que nos incitam a pensar sobre o mal-estar docente.

Sob a lógica do mercado de trabalho, a educação ganha marcas do aligeiramento formativo, do treinamento e da rasa reflexão. A alta (e questionada) seletividade dos mecanismos de acesso ao ensino superior tendem a marcar o ambiente do ensino médio pela tensão. Professores e alunos são cobrados institucionalmente por resultados, cuja expressão maior é a aprovação nos processos seletivos para a educação superior.

Além disso, devemos considerar a rotina dos professores do ensino médio, que se diferencia da rotina de professores da educação infantil, por exemplo. Com a fragmentação das aulas, quase sempre esses professores são levados a trabalhar em diferentes instituições de ensino, o que aumenta consideravelmente o número de alunos, e, logo, de compromissos institucionais.

Todas essas questões caracterizam o ensino médio como uma fase de ensino com grandes possibilidades de emergência do mal-estar, e justificam nossa escolha pela investigação dessa fase do ensino básico. Isso não significa dizer que os professores do ensino médio sofrem um mal-estar maior que os de outras fases do ensino. Entendemos que o mal-estar atinge cada vez mais os professores, independente da fase do ensino. Mas, a título de realizar uma investigação com limitação temporal bem definida, era preciso estabelecer um recorte. E isso foi o que nos levou a investigar o mal-estar no ensino médio, compreendendo as características dos professores, do alunado e a proposta pedagógica.

## CAPÍTULO II

### **FREUD E NIETZSCHE: o mal-estar, perda das referências, culpa e má consciência.**

Uma vez que analisamos no Capítulo I a conceituação do termo mal-estar docente e algumas questões históricas e sociais que nos permitem pensá-lo no ensino médio, buscaremos, neste capítulo, em Freud e Nietzsche, subsídios para a análise desse fenômeno.

Como afirmamos anteriormente, embasados nesses autores, entendemos o mal-estar docente como a manifestação do mal-estar social e cultural da sociedade no espaço educacional, onde adquire algumas especificidades, conforme já mencionamos. Portanto, neste segundo capítulo dedicamo-nos a apresentar algumas questões teóricas da psicanálise de Freud e da filosofia de Nietzsche, que nos ajudarão a compreender o mal-estar na cultura e na sociedade. No Capítulo III, analisaremos as inferências desse referencial teórico na análise dos dados sobre o mal-estar dos professores entrevistados em nossa pesquisa.

#### **2.1. O mal-estar social segundo Sigmund Freud**

O mal-estar foi apontado e analisado por Freud em seu texto escrito em 1930 – “O mal-estar na civilização”, no qual o autor descreve a existência de um mal-estar generalizado em toda a sociedade civilizada. Esse mal-estar referenciado por Freud alude a um estado de sofrimento que pode ou não manifestar-se por meio de patologias.

Para o pai da psicanálise todo sofrimento é uma sensação que existe na medida em que as pessoas o sentem. Esse sentimento decorre dos modos pelos quais o organismo está regulado, o que remete à busca pelo prazer. O desprazer, nesse sentido, estaria necessariamente associado ao sofrimento. Assim, o sofrimento humano pode se desenvolver por três origens distintas: pelo próprio corpo, pelo mundo externo e pelo relacionamento entre os homens (FREUD, 1996c).

O corpo, por si, apenas caminha para a decadência e dissolução, apresentando o sofrimento como um sinal ou advertência. Já o mundo externo pode voltar-se contra os indivíduos através de forças destruidoras, como é o caso dos desastres naturais. E, por fim, os próprios relacionamentos estabelecidos entre os homens seriam fonte de sofrimento. Segundo Freud (1996c, p. 85), esta última trajetória para o sofrimento seria mais penosa que qualquer outra, já que tende a ser interpretada pelas pessoas como “uma espécie de acréscimo gratuito”.

Dessa forma, o sofrimento que advém do poder da natureza e da fragilidade do corpo parece inevitável, já que o ser humano nunca dominará completamente a natureza, tampouco seu corpo. O sofrimento decorrente das relações humanas sociais também é inevitável para aqueles que convivem na sociedade civilizada, tendo em vista que, enquanto conviver em um grupo normatizado por regras sociais, o homem sofrerá.

O reconhecimento das duas primeiras fontes de sofrimento indica possibilidades para a ação humana, uma vez que, apesar de inevitáveis, os indivíduos têm a possibilidade de se afastar delas (não totalmente) e aliviar uma parcela desse sofrimento. Já a terceira fonte de sofrimento, referente ao convívio social, tem se constituído ao longo da história como um grande infortúnio que a civilização carrega, fruto do próprio arranjo de construção da civilização e da manutenção dos vínculos sociais. Esse infortúnio se expressa pelo mal-estar compartilhado nas sociedades que experimentaram os processos civilizatórios.

A tentativa de adequação individual às regras sociais causa sofrimento na medida em que é necessário abrir mão de uma parcela de satisfação em benefício de um bem almejado para o grupo, de modo que, para atender as normas sociais, o homem passa a se autoregular, sendo, muitas vezes, o próprio agente de sua castração.

Na primeira perspectiva, o mal-estar decorreria da impossibilidade da coexistência da satisfação pulsional plena do indivíduo e da constituição ordeira e pacífica da civilização. Civilização seria “tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e a difere da vida dos animais” (FREUD, 1996c, p. 15). O estado de civilização da sociedade serviria a dois objetivos: o de proteger os homens contra a natureza e o de regular os relacionamentos sociais entre os homens (FREUD, 1996c, p. 96).

Nas últimas décadas, o homem alcançou vários avanços culturais e tecnológicos que o permitiram exercer algum controle sobre a natureza, e que, de certa forma, contribuíram para a economia de sua felicidade. No entanto, essas conquistas não se traduziram no equivalente aumento de possibilidades de satisfações prazerosas (FREUD, 1996c, p. 94). Alguns avanços tecnológicos possibilitam formas de satisfação limitadas. Mas Freud (1996c) ressalta que essas satisfações seguem o modelo do “prazer barato”, assim como aquele que provoca uma ação desprazerosa para ter o prazer de invertê-la ou solucioná-la.

A civilização não foi uma evolução natural da vida humana, ao contrário, foi uma construção empreendida pelo próprio homem ao longo dos anos. Freud não trabalha com a ideia de que a civilização é equivalente a uma evolução humana. O mesmo concorda que, com a civilização, o homem ganhou muitos benefícios, elevou o conhecimento e a capacidade de controlar as forças da natureza, além de organizar inúmeras formas de extrair riquezas

naturais para satisfazer suas necessidades. Porém, com a civilização, os homens também construíram regras que normatizam a convivência em sociedade, as quais, em geral, impedem a satisfação plena dos desejos humanos, o que, para o autor, representa um dilema na história de constituição das sociedades: prazer ou sobrevivência da cultura, da sociedade? É essa questão que alimenta o eterno conflito entre indivíduo e pulsão, visto que os homens, ao aderirem ao convívio em sociedade, passam a desejar essa convivência, sem, no entanto, conseguirem calar o desejo de satisfação pulsional que muitas vezes se contradiz com as normas que regulam e orientam as relações sociais.

As normas sociais incluem “todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição de riquezas” (FREUD, 1996b, p. 16). Esses regulamentos que ajustam a vida em sociedade são necessários para a manutenção da civilização, visto que regulam não apenas a distribuição de riquezas, mas também as relações entre homens, de forma a protegê-los contra seus próprios impulsos hostis, que poderiam se opor aos avanços sociais do grupo.

Aplicadas aos relacionamentos humanos, as normas atendem aos mesmos propósitos de privação dos instintos naturais. Em tempos de barbárie, os relacionamentos estavam sujeitos à arbitrariedade do indivíduo mais forte. Com o avanço da civilização, o fator de decisão pela força individual foi trocado pela força de um grupo. Sobre isso, Freud (1996c) descreve:

A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. Sua essência reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação ao passo que o indivíduo desconhece tais restrições. A primeira exigência da civilização, portanto, é da justiça, ou seja, a garantia de que uma lei, uma vez criada, não será violada em favor de um indivíduo (FREUD, 1996c, p. 130).

Na civilização o homem não é essencialmente livre; sua liberdade é sempre restrita e cheia de imposições. O indivíduo está sempre preso a normas e leis, refém da culpa e de punições contra si mesmo ou outrem. Isso não significa que haja no pensamento freudiano uma apologia à vida humana primitiva, ou ao retorno da sociedade pré-civilizada. Mesmo apontando os prejuízos causados ao homem pela civilização, o próprio Freud reconheceu que o homem primitivo e livre não se encontrava em estado melhor que o homem civilizado, como pode ser verificado no trecho abaixo:

Se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização. Na realidade, o homem primitivo se achava em situação melhor, sem conhecer restrições de instinto.

Em contrapartida, suas perspectivas de desfrutar dessa felicidade, por qualquer período de tempo, eram muito tênues. O homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança. Não devemos esquecer, contudo, que na família primeva apenas o chefe desfrutava da liberdade instintiva; o resto vivia em opressão servil. [...]. Quanto aos povos primitivos que ainda hoje existem, pesquisas cuidadosas mostraram que sua vida instintiva não é, de maneira alguma passível se ser invejada por causa de sua liberdade. Está sujeita a restrições de outra espécie, talvez mais severas do que aquelas que dizem respeito ao homem moderno (FREUD, 1996c, p. 119 – 120).

Reconhecendo que a privação e a opressão fazem parte da vida em grupo, mesmo que não civilizada, seria utópico e errôneo imaginar que o não estado de civilização concederia aos homens uma fuga para o mal-estar. A crítica freudiana à civilização não pode ser levada ao extremismo. O psicanalista reconhece as benfeitorias da civilização para a humanidade e determina que, ao criticar o modelo de civilização, não se pode considerá-lo como um “inimigo da civilização”, tal como afirma no trecho abaixo:

Quando, com toda justiça, consideramos falho o presente estado de nossa civilização, por atender de forma tão inadequada à nossas exigências de um plano de vida que nos torne felizes, e por permitir a existência de tanto sofrimento, que provavelmente poderia ser evitado; quando, com crítica impiedosa, tentamos pôr à mostra as raízes de sua imperfeição, estamos indubitavelmente exercendo um direito justo e não nos mostrando inimigos da civilização. Podemos esperar efetuar, gradativamente, em nossa civilização alterações tais, que satisfaçam melhor nossas necessidades e escapem às nossas críticas. Mas talvez possamos também nos familiarizar com a ideia de existirem dificuldades ligadas à natureza da civilização, que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma (FREUD, 1996c, p. 120).

O dilema indivíduo x civilização é amplamente discutido por Freud. O autor que viveu entre o final do século XIX e início do século XX, experimentou a extrema repressão de uma época em que as possibilidades de satisfação eram muito limitadas. Por isso o esforço do psicanalista em mapear a história e o processo da civilização, sem, contudo, desejar a renúncia dessa condição social.

Sua análise sobre a história e o processo de civilização mostra como a adaptação ao convívio social exige do ser humano a renúncia ao instinto humano. A manutenção da sociedade civilizada pressupõe “exatamente a não-satisfação (pela opressão, repressão, ou algum outro meio?) de instintos poderosos” (FREUD, 1996c, p. 104). No entanto, mesmo quando reprimidos, o desejo e a vontade de satisfazê-los não deixam de existir. Esse desejo forçado à repressão passa a existir sob uma dinâmica inconsciente que permanece a atravessar o sujeito. O fato de um sujeito ser forçado a viver sem satisfação pulsional plena, não implica

que essa se anulará. Mesmo com repressão, algo sempre resta nessa tentativa, e dessa frustração resulta o mal-estar.

O psicanalista ressalta que todos os indivíduos sofrerão, no mínimo, um mal-estar decorrente da frustração, da não satisfação pulsional plena. Dessa forma, ele afirma que se paga um preço pelos avanços que a civilização concedeu ao homem e ressalta que “não é fácil entender como pode ser possível privar de satisfação um instinto. Não se faz isso impunemente. Se a perda não for economicamente compensada, pode-se ficar certo de que sérios distúrbios decorrerão disso” (1996c, p. 104).

Apesar das benfeitorias originadas pelos avanços sociais associados ao processo de civilização, ao aderir à vida em comunidade, os homens aderem também a uma condição de sofrimento, caracterizada pelo conflito entre sociedade e pulsão, ou, como o psicanalista Raullet (2002) denomina, a equação civilização-renúncia, ou seja, aderir à civilização implica renunciar. Carrega-se o fardo da renúncia em troca das vantagens da lei comunitária, como a segurança.

Por isso, o discurso incisivo sobre os prejuízos dos ideais civilizatórios não ofusca o desconforto que nos atinge quando observamos falhas no jogo proibitivo da satisfação irrestrita dos desejos humanos, ou seja, quando não observamos a renúncia. Quando acostumados com a cultura do enaltecimento da bondade, dos valores cristãos e do “*politicamente correto*”, observamos as manchetes de jornal que trazem à tona a criminalidade, a violência e a esbórnia, não deixamos de olhar, estarecidos, o desvio da ordem social e a falha do processo civilizatório. Legitimamos a troca da liberdade individual pela segurança, e as possíveis ameaças a essa segurança também nos provocam mal-estar.

É estabelecido, então, um constante e ininterrupto jogo contraditório, uma guerra de forças entre desejos e exigências para a vida em comunidade. Ao mesmo tempo em que sofremos pelas renúncias que devemos fazer, desejamos a condição da civilização e esperamos da comunidade as mesmas renúncias. São mal-estares que surgem nas relações entre os desejos pessoais e entre os sujeitos, as quais fundam a própria constituição humana. Em outras palavras, todo indivíduo experimenta o mal-estar e se constituiu enquanto sujeito também a partir dessa experiência.

Mas vale ressaltar que a relação entre civilização e pulsão é marcada não apenas pela repressão. A carga pulsional inibida (a libido) é desviada para atividades úteis para a comunidade, e que, assim, ajudam a fundar a civilização (RAULET, 20002, p. 73). Trata-se, então, de uma repressão individual, que passa a ser útil para a vida comunitária, sobretudo porque a condição humana se apoia na luta de duas pulsões originárias, a de Eros e a de

morte. Enquanto a primeira atua com o intuito de “preservar a substância viva e para reuni-la em unidades cada vez maiores”, a última atua de maneira contrária, “buscando dissolver essas unidades e conduzi-las de volta a seu estado primevo e inorgânico” (FREUD, 1996c, p. 122). É como se a civilização atendesse a um propósito de Eros.

Para Freud, as manifestações do instinto de vida, Eros, eram claramente perceptíveis; já as manifestações do instinto de morte não eram tão visíveis, mas era possível pensar em sua participação nos processos que envolviam a agressividade humana. Assim, uma parte do instinto de morte seria desviada do seu sentido ao mundo externo, dando origem a um instinto de agressividade e destrutividade. Contudo, essa força destrutiva poderia agir a favor da manutenção da vida, e, assim, estar a serviço de Eros. Freud conclui que “os fenômenos da vida podiam ser explicados pela ação concorrente, ou mutuamente oposta, desses dois instintos” (FREUD, 1996c, p. 122).

Dessa maneira, o próprio instinto poderia ser compelido para o serviço de Eros, no caso de o organismo destruir alguma outra coisa, inanimada ou animada, em vez de destruir o seu próprio eu (self). Inversamente, qualquer restrição desta agressividade dirigida para fora estaria fadada a aumentar a autodestruição, a qual, em todo e qualquer caso prossegue. Ao mesmo tempo, pode-se suspeitar, a partir deste exemplo, que os dois tipos de instinto raramente - talvez nunca - aparecem isolados um do outro, mas que estão mutuamente mesclados em proporções variadas e muito diferentes, tornando-se assim irreconhecíveis para nosso julgamento (FREUD, 1996c, p. 123).

Depreende-se, pois, que o homem apresenta uma “inclinação para a agressão”, uma “disposição instintiva original e auto-subsistente” que seria o maior impedimento à civilização. A civilização constitui, desse modo, “um processo a serviço de Eros, cujo o propósito é combinar indivíduos humanos isolados, depois famílias e, depois ainda raças, povos e nações numa única grande unidade, a unidade da humanidade” (FREUD, 1996c, p. 125 – 126).

Mas, se a civilização atende a um propósito de Eros, o mal-estar que dela decorre é fruto da eterna ambiguidade humana e da luta entre as pulsões de vida e de morte. Sendo assim, se o mal-estar faz sofrer, tal como o psicanalista Raulet (2002, p. 73), podemos indagar se “a despeito de todas as técnicas, sublimações, e ilusões inventadas pelos indivíduos” os homens continuam a sofrer mal-estar, “qual necessidade direciona a civilização para essa via”? É o sobressalto do instinto de vida sobre o instinto de morte, tal como explica Freud:

Agora, penso eu, o significado da evolução da civilização não mais nos é obscuro. Ele deve representar a luta entre Eros e a Morte, entre o instinto de vida e o instinto de destruição, tal como ela se elabora na espécie humana. Nessa luta consiste essencialmente toda a vida, e, portanto, a evolução da

civilização pode ser simplesmente descrita como a luta da espécie humana pela vida (FREUD, 1996c, p. 126).

A civilização, portanto, é o “Eros canalizado e adaptado, transformado em cimento social”. Contudo, estará sempre exposta “aos ressurgimentos da agressividade” (RAULET, 2002, p. 75).

A inclinação à agressividade, derivada do instinto de morte, passa a assumir importância nas reflexões freudianas sobre o processo de civilização, pois traz à tona uma nova direção para o mal-estar, diferente daquela que foca a repressão das pulsões instintivas humanas. É a segunda perspectiva trabalhada pelo autor sobre as razões do mal-estar, na qual a atenção passa “das forças reprimidas para as forças repressoras” (FREUD, 1996c, p. 122).

A inibição dos impulsos de agressividade, que tende a ser direcionada para fora do sujeito, mas que é reprimida para possibilitar a convivência social, leva à introjeção de uma parcela dessa hostilidade, que, quando internalizada, ajuda a compor o superego. Esse, por sua vez, passa a atuar contra o ego do próprio sujeito e conta com a agressividade internalizada para essa atuação. Esse processo é claramente descrito no trecho abaixo:

Outra questão nos interessa mais de perto. Quais os meios que a civilização utiliza para inibir a agressividade que se lhe opõe, torná-la inócua ou, talvez, livrar-se dela? [...] O que acontece neste para tornar inofensivo seu desejo de agressão? Algo notável, que jamais teríamos adivinhado e que, não obstante, é bastante óbvio. Sua agressividade é introjetada, internalizada; ela é na realidade, enviada de volta para o lugar de onde proveio, isto é, dirigida no sentido de seu próprio ego. Aí, é assumida por uma parte do ego, que se coloca contra o resto do ego, como superego, e que então, sob forma de ‘consciência’, está pronta para por em ação contra o ego a mesma agressividade rude que o ego teria gostado de satisfazer sobre outros indivíduos, a ele estranhos (FREUD, 1996c, p. 127).

Ou seja, esse impulso agressivo e hostil não se anula, mas, em parte, passa a operar contra o próprio sujeito, como agente de regulação através do superego. Freud (1996c, p. 144) também postula a existência de um superego da comunidade “sob cuja influência se produz a evolução cultural”. Esse superego desenvolveu os ideais e as exigências da cultura e algumas dessas exigências foram denominadas de ética. Para Raulet (2002, p. 79), os efeitos desse superego coletivo podem provocar “neuroses nas escalas de civilizações inteiras”.

Diante disso, o pai da psicanálise acredita que há uma associação entre a agressividade do superego e a agressividades daquela(s) autoridade(s) externa(s) com que a criança se relacionou. No entanto, Freud afirma que, apesar dessa autoridade exercer uma profunda influência na caracterização do superego, existe algo de inato na construção dessa instância

psíquica que lhe garante certa independência, o que pode explicar situações em que o sujeito foi criado de forma muito suave, mas desenvolveu um superego bastante restritivo.

No que tange ao superego individual, pode-se afirmar que sua força e agressividade contra o ego aumentam a cada renúncia instintiva, a cada “agressão de cuja satisfação o indivíduo desiste”. Ocorre também que o superego se fortalece em sua relação com autoridades externas, e será tão severo quanto a autoridade externa “à qual sucedeu e que, em parte, substituiu” (FREUD, 1996c, p. 131). Isso significa que, no processo de formação do superego, primeiramente ocorre o processo da renúncia da agressividade por conta da restrição imposta pela autoridade externa. Para que essa renúncia ocorra, o superego utiliza, além de sua própria agressividade, que desejaria manifestar, o processo de identificação para com essa autoridade, para se apossar daquela força que não pode atacar.

Com o superego, a vigilância em torno dos desejos e a pressão para sua renúncia passa a ser constante. Tão logo o desejo se irrompe, o superego assume a posição de atuar contra ele, e o faz com a necessidade de punição, como descrito no trecho abaixo:

A tensão entre o severo superego e o ego, que a ele se acha sujeito, é por nós chamada de sentimento de culpa; expressa-se com uma necessidade de punição. A civilização, portanto, consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo no seu interior um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada (FREUD, 1996c, p. 127).

O desejo é condenado e proibido por duas instâncias, a externa ao sujeito, e a instância interna, representada pelo superego. “A primeira insiste numa renúncia às satisfações instintivas; a segunda, ao mesmo tempo em que faz isso exige punição, de uma vez que a continuação dos desejos proibidos não pode ser escondida do superego” (FREUD, 1996c, p. 131). Ocorre que o ser humano é um ser desejante, e se o desejo o atravessa, não é possível se livrar da condenação do superego, que o condena pela culpa e pela necessidade de punição.

Percebemos agora em que relação a renúncia ao instinto se acha com o sentimento de culpa. Originalmente, renúncia ao instinto constituía o resultado do medo de uma autoridade externa: renunciava-se às próprias satisfação para não se perder o amor da autoridade. Se se efetuava essa renúncia, ficava-se, por assim dizer, quite com a autoridade e nenhum sentimento de culpa permaneceria. Quanto ao medo do superego, porém, o caso é diferente. Aqui, a renúncia instintiva não basta, pois o desejo persiste e não pode ser escondido do superego. Assim, a despeito da renúncia efetuada ocorre um sentimento de culpa. Isso representa uma grande desvantagem econômica na construção de um superego ou, como podemos dizer, na formação de uma consciência. Aqui, a renúncia instintiva não possui mais um efeito completamente liberador; a continência virtuosa não é mais recompensada com a certeza do amor. Uma ameaça de infelicidade externa – perda de amor e castigo por parte da autoridade externa - foi

permutada por uma permanente infelicidade interna, pela tensão do sentimento de culpa (FREUD, 1996c, p. 131).

Mesmo quando não satisfaz o desejo em ato, o sujeito vivencia o sentimento de culpa, na maioria das vezes inconscientemente. Na tentativa de investigar a origem do sentimento de culpa, Freud (1996c, p. 134 - 135) retoma algumas discussões descritas no texto “Totem e Tabu”<sup>8</sup> (as quais não nos ateremos nesta dissertação) para explicar uma suposta origem desse sentimento, que estaria relacionado ao complexo edipiano que retomaria a morte do pai primevo. Dessa discussão freudiana, precisamos destacar sua conclusão: a de que os sentimentos de culpa e o remorso<sup>9</sup> são, quase sempre, resultados de um processo ambivalente, no qual o amor ao objeto também participa.

Isso significa que, se por vezes o sujeito, tomado do sentimento do ódio, destina impulsos agressivos a um objeto, fazendo alusão à figura edipiana, ao pai, esse mesmo sujeito, por outras vezes, também destina impulsos de amor. Está posta a ambivalência daquele que odeia, mas também ama. Disso, podemos inferir que a relação dos professores com sua profissão também é marcada por essa ambivalência entre o amor e o ódio.

Se o sujeito exerce em ato a agressividade contra o objeto, é possível que, após a agressão, o amor retome o primeiro plano, e, assim, a culpa e o remorso surjam em função do ato de agressão. Essa é a questão básica da qual se estende a explicação do sentimento de culpa e exigência da vida em comunidade, como descrito no trecho abaixo:

Ora, penso eu, finalmente podemos apreender duas coisas de modo perfeitamente claro: o papel desempenhado pelo amor na origem da consciência e a fatal inevitabilidade do sentimento de culpa. Matar o próprio pai, ou abster-se de matá-lo não é, realmente, a coisa decisiva. Em ambos os casos, todos estão fadados a sentir culpa, porque o sentimento de culpa é expressão tanto do conflito devido à ambivalência quanto da eterna luta entre Eros e o instinto de destruição ou morte. Esse conflito é posto em ação tão logo os homens se defrontem com a tarefa de viverem juntos. Enquanto a comunidade não assume outra forma que não seja a da família, o conflito está fadado a se expressar no complexo edipiano, a estabelecer a consciência e a criar o primeiro sentimento de culpa. Quando se faz uma tentativa para ampliar a comunidade, o mesmo conflito continua sob formas que dependem do passado; é fortalecido e resulta numa intensificação adicional do

---

<sup>8</sup> “Totem e Tabu” é um escrito freudiano, de 1913, que abriga reflexões sobre a origem do Complexo de Édipo. Freud descreve a horda primeva em regime de totémismo, cujo poder era exercido pelo macho mais velho, o pai. O pai, então, exercia o poder sobre o clã, principalmente através de sua postura em relação às outras fêmeas. Ele fica com todas as fêmeas e expulsa os filhos da comunidade na medida em que crescem. Os filhos, por sua vez, possuíam desejos sexuais interditados pelo pai, e desejavam estar em seu lugar para assim poderem ficar com todas as mulheres. Os filhos odiavam o pai, mas também o admiravam por sua postura e poder. Os filhos expulsos, então, matariam e devorariam o pai, pondo fim à horda patriarcal (FREUD, 1996a).

<sup>9</sup> Freud (1996c, p. 139 – 140) define remorso como “um termo geral para designar a reação do ego num caso de sentimento de culpa. Contém, em forma pouco alterada o material sensorial da ansiedade que opera por trás do sentimento de culpa; ele próprio é uma punição, ou pode incluir a necessidade de punição [...]”.

sentimento de culpa. Visto que a civilização obedece a um impulso erótico interno que leva os seres humanos a se unirem num grupo estreitamente ligado, ela só pode alcançar seu objetivo através de um crescente fortalecimento do sentimento de culpa. O que começou em relação ao pai é completado em relação ao grupo. Se a civilização constitui o caminho necessário de desenvolvimento, da família à humanidade como um todo, então, em resultado do conflito ato surgido da ambivalência da eterna luta entre as tendências de amor e de morte, acha-se a ele e inextricavelmente ligado ao aumento do sentimento de culpa, que talvez atinja alturas que o indivíduo considere difíceis de tolerar (FREUD, 1996c, p. 135 – 136).

A inevitabilidade da culpa e seu fortalecimento na vida em comunidade sugere que culpa e mal-estar estão intrinsecamente ligados. O próprio Freud (1996c, p. 137) elege a culpa como “o mais importante problema no desenvolvimento da civilização” e afirma que “o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa”. Podemos indagar se no mal-estar docente não estaria incrustada na alma dos professores uma pungente culpa por não exercerem suas funções docentes da forma como desejariam realizá-las.

Tendo apresentado os caminhos descritos por Freud para a ocorrência do mal-estar, é necessário ressaltar os caminhos encontrados pelos homens para diminuir ou evitar essa angústia. A imediata defesa seria o isolamento voluntário, o afastar-se das pessoas, que levaria à felicidade da quietude. Outra forma citada pelo autor é a intoxicação. Um novo caminho apresentado por Freud como forma de evitar o mal-estar seria tentar conter, ou mais extremamente, tentar aniquilar as forças instintivas humanas ao buscar “dominar as fontes internas” de suas necessidades, algo “prescrito pela sabedoria do mundo peculiar ao Oriente e praticada pelo ioga” (FREUD, 1996c, p. 86 - 87), mas quem teria êxito nessa empreitada.

Outra solução apresentada, e talvez a mais saudável em termos de economia psíquica, seria a tentativa de sublimação dos instintos, ou seja, o deslocamento, a reorientação da libido para atividades socialmente aceitáveis, apesar de que essa tática não protege completamente o ser humano contra o mal-estar, mas, em parte, o diminui. A imaginação e as ilusões também podem de alguma forma minimizar o mal-estar, mas, passageiramente, pois não implicam na satisfação plena, nem no aniquilamento do impulso. Por fim, Freud (1996c, p. 88) aponta o próprio trabalho como uma fonte de satisfação pulsional, já que o homem pode deslocar “uma grande quantidade de componentes libidinais” para sua atividade profissional e “para os relacionamentos humanos a ele vinculados”.

Podemos pensar em como os docentes têm lidado com os desafios de sublimação pelo trabalho, às vezes diante de tarefas que realizam com prazer no magistério, outras diante de tarefas que lhes causam desconforto e desprazer, quando sufocados pelo currículo, pela gestão

política, ou pelos entraves do relacionamento com o alunado e os pares. Essa satisfação pelo trabalho não é facilmente alcançada pelos homens. Nesse sentido, Freud afirma:

A atividade profissional constitui fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida, isto é, se por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos persistentes ou constitucionalmente reforçados. No entanto, como caminho para a felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação. A grande maioria das pessoas só trabalha sob a pressão da necessidade, e essa natural aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis (FREUD, 1996c, p. 88).

A aversão em se alcançar a sublimação pelo trabalho pode estar associada ao mal-estar que investigamos no magistério. Diante de toda a dificuldade de se alcançar sucesso nos métodos citados por Freud, pode-se considerar que o mal-estar é inevitável. O *status* da vida social comunitária condena os homens às neuroses, quando não, ao desenvolvimento de psicopatologias mais graves.

Aqui, surge uma problematização sobre o mal-estar, que assinalaremos segundo as proposições do psicanalista Márcio Peter de Souza Leite (2008), que afirma: “Se não há cura do mal-estar, para que serve interpretar a cultura?”, e de forma simples responde: “o psicanalista não pode prometer uma cura do sintoma social, nem um laço social adequado, nem satisfação, mas apenas uma ética outra que a que identifica o bem com o bem-estar”.

### **2.1.1. Mal-estar na atualidade: o que nos conta a psicanálise sobre o mal-estar contemporâneo**

É necessário descrever algumas ressalvas sobre momento histórico em que Freud escreveu sua obra “O mal-estar na civilização” e os dias atuais. A contemporaneidade não é caracterizada pela mesma repressão dos anos vividos pelo autor. Assistimos outras configurações sociais: o gradual declínio das figuras externas de opressão e autoridade; a alimentação do discurso de liberdade; o rompimento com os valores tradicionais; o culto aos excessos e às compulsões; o imediatismo de uma cultura marcada por imagens estéticas do sucesso e do consumo, tudo isso contribui para novas configurações da subjetividade que muito se difere da sociedade europeia do início do século XX. Para a psicanalista De Paoli (2005, p. 41), todas essas transformações sociais e culturais apontam para o fato de que o

superego, aquela instância antes repressora e interditora do gozo sem limites, estaria igualmente em transformação.

Matteo (2011), psicólogo e filósofo, afirma observar fortes indícios de que o “superego cultural de que nos fala Freud foi substituído por um novo tipo aparentemente mais fraco, mais liberal, menos exigente e culpabilizador, mais tolerante e permissivo, mais afinado com nossa sociedade de consumo” (MATTEO, 2011, p. 284), igualmente mais flexível e liberal.

De fato, a nova configuração social do ocidente, no século XXI, reflete uma sociedade que saiu da extrema repressão para uma sociedade das inúmeras possibilidades de gozo. Pereira (2009b, p. 43) afirma que “há um transbordamento de gozo na ordem cínica do mercado, na obsessão moral pela eficácia técnica e disciplinar, no fundamentalismo religioso e no paradigma apolítico do individualismo”. Individualismo alimentado pela fragmentação, que cria terreno para o surgimento de novas formas de subjetivação.

Birman (2009, p. 23) afirma que, em todas as “novas maneiras de construção da subjetividade, o eu se encontra situado em posição privilegiada”, é o “autocentramento” do eu. No entanto, esse “autocentramento” não ocorre por vias de interiorização do sujeito, ao contrário, demarca uma nova configuração subjetiva, em que o “autocentramento” passa a ter o “valor da exterioridade” (p. 23).

Isso significa que a construção de subjetividades narcísicas também serve a um propósito de exibição ao outro. É a sociedade do espetáculo. O olhar do outro torna-se importante para a economia psíquica dos indivíduos, e o desejo passa a transitar por uma direção marcada pelo “exibicionismo” e pelo “autocentramento”, contribuindo para a construção de subjetividades esvaziadas, sem investimento em trocas inter-humanas (BIRMAN, 2009, p. 24). Nesse cenário, o que resta a essas novas subjetividades senão o estabelecimento de “pequenos pactos em torno da possibilidade de extração do gozo” (p.24), seja na relação com o corpo alheio, com o capital, com o trabalho, ou outros? É a ordem do prazer barato e imediato.

Se uma cultura mais flexível possibilitou o surgimento de autoridades externas e internas menos rígidas, os ideais civilizatórios estão cada vez mais presentes, transformados em ideias de “sucesso” no mundo atual. Há autoridades internas e externas que continuam a exigir, mas que, agora, exigem os ideais esperados em nossa cultura, sejam eles o capital, o poder simbólico da academia, o sucesso, a popularidade, os relacionamentos afetivos, ou seja, possibilidades imediatas sempre atreladas ao gozo como um “imperativo categórico”, exercido por um superego que ordena: “Goze!” (DE PAOLI, 2005, p. 449).

No entanto, são oferecidas tantas possibilidades de satisfação pulsional que os indivíduos não possuem tempo de ter acesso a todas. Estamos sempre atrasados para as possibilidades do gozo que nos são exigidas e que exigimos ter. Eis, então, um novo terreno para o mal-estar. Diante tantas possibilidades e diante da cobrança social pelo gozo, o eu parece sentir-se impotente, nunca atende a expectativa, está sempre aquém.

## **2.2. Má consciência na visão de Nietzsche: a repressão e a atribuição de culpa**

Em sua obra, Nietzsche não tratou especificamente de um “mal-estar”. Contudo, em seu pensamento cunhado pela constante suspeita e profundo questionamento da moral cristã, chegou a apontar considerações relevantes sobre o aprisionamento da vontade de potência, que nos permite pensar em associações com o mal-estar freudiano. A repressão dos desejos humanos e a impossibilidade de satisfação plena, que para psicanálise freudiana resultaria no mal-estar, para o filósofo de *Röcken*, sob a interpretação da repressão da vontade de potência, é ação da má consciência.

A má consciência, na filosofia nietzschiana, seria resultante do processo histórico de civilização da humanidade e de sua adaptação à moral cristã e à metafísica que a sustenta. Nesse processo histórico de civilização, sobretudo na passagem da cultura trágico-grega para as culturas metafísica e metafísico-cristã, o homem foi “adestrado” à convivência em grupo, que exigia a repressão dos instintos humanos e a castração da vontade de potência, a força afirmativa da vida humana. Houve um apequenamento do homem, fenômeno cultural que Nietzsche chamou de “ressentimento”. A consequência desse processo é que toda vontade de potência que não se manifesta para fora, volta-se contra o próprio sujeito, em forma de má consciência.

Esse movimento de repressão e castração na sociedade europeia moderna, alvo da crítica nietzschiana, aconteceu sob as bases da moral cristã ocidental. Por isso, a discussão sobre a má consciência é dispendiosamente discutida na obra em que o autor se propõe a investigar o “começo” (genealogia) da moral.

Paschoal (2011), filósofo e pesquisador da obra nietzschiana, ressalta que o termo má consciência foi utilizado pelo autor em muitos escritos, mas é em “Genealogia da Moral”, um estudo genealógico dedicado à investigação da origem dos preceitos morais que regiam a sociedade europeia moderna, que a discussão sobre a má consciência tem seu ápice.

Apresentada em três dissertações, o projeto genealógico concentra importantes sustentações do pensamento nietzschiano cunhado sobre a crítica à moral.

Na obra, Nietzsche questiona a origem de preceitos morais, os conceitos de “bom” e “mau”, assim como toda a moral cristã, e, sobretudo, discute o valor da moral para a então sociedade europeia, como demonstrado no trecho abaixo:

[...] necessitamos de uma crítica dos valores morais, *o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão* – para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram [...]. Tomava-se o *valor* desses “valores” como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento; até hoje não houve dúvida ou hesitação em atribuir ao “bom” valor mais elevado que ao “mau”, mais elevado no sentido da promoção, utilidade, influência fecunda para o homem (não esquecendo o futuro do homem). E se o contrário fosse verdade? [...] (NIETZSCHE, 2009, p. 12).

Ao questionar o valor e a origem dos preceitos morais, Nietzsche critica os estudos anteriormente realizados por psicólogos ingleses que achavam que a origem do preceito moral “bom”, por exemplo, estava no louvor criado por aqueles alvos das ações “boas”. Para Nietzsche (2009), no entanto, esse processo de valoração do conceito “bom” foi possível a partir do “poder” senhorial e sua estirpe, que permitiu aos senhores criarem nomes e valorações em oposição a uma estirpe baixa. Assim, o filósofo afirma: “foram os bons mesmos, isto é, os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como bons, ou seja, de primeira ordem, em oposição a tudo que era baixo, de pensamento baixo, e vulgar e plebeu” (Nietzsche, 2009, p. 16 -17). Essa era uma distinção estamental.

Nesse processo de valoração das palavras, ocorreu uma espécie de mutação e inversão de valores sob o movimento da figura da aristocracia sacerdotal, criadora da má consciência. Quase sempre os conceitos denotadores de preeminência política acabaram por apontar conceitos de preeminência espiritual (NIETZSCHE, 2009, p. 21). Isso significa que, o que antes não tinha uma complexidade valorativa por fazer referência à relação política e estamental entre os grupos, foi transposto para uma versão espiritual e suprassensível, e passou a designar valores ao espírito, com uma manobra de inversão, claramente demonstrada no trecho abaixo:

[...] ousaram inverter a equação de valores aristocrática (bom= nobre= poderoso= belo= feliz= caro aos deuses), e com unha e dentes (os dentes do ódio mais fundo, o ódio impotente) se apegaram a esta inversão, a saber, “os miseráveis somente são os bons, apenas os pobres, impotentes, baixos são os bons, os sofredores, necessitados, feios, doentes são os únicos beatos, os únicos abençoados, unicamente para eles há bem aventurança – mas vocês nobres e poderosos, vocês serão por toda a eternidade os maus, os cruéis, os

lascivos, os insaciáveis, os ímpios, serão também eternamente os desventurados malditos e danados!...” (NIETZSCHE, 2009, p. 23).

A importante conclusão do projeto genealógico nietzschiano concentra-se na ideia de que não existem valores morais em si, mas, sim, interpretações morais, criadas pelo homem e divulgadas sob o forte apelo cristão. E, assim, nasce a moral cristã ocidental, com a redenção sacerdotal, como bem Nietzsche afirma: “ ‘Os senhores’ foram abolidos; a moral do homem comum venceu. [...] A ‘redenção’ do gênero humano (do jugo dos ‘senhores’ está bem encaminhada; tudo se judaíza, cristianiza, plebeíza visivelmente (que importam as palavras!)” (NIETZSCHE, 2009, p. 25). É a moral do ressentimento que exulta e glorifica o fraco em detrimento do que era anteriormente nobre. Portanto, a má consciência, que inverte esses valores, cria ardilosa estratégia de desqualificação e velamento dos grandes valores.

Nas palavras do filósofo alemão, a moral cristã passa a se interiorizar na sociedade europeia. Irresistivelmente, ela se alastra como um veneno, cuja distribuição foi amparada pelo cristianismo, e acaba por envenenar os homens, como uma doença. Essa doença seria a má consciência. Nietzsche afirma: “vejo a má consciência como a profunda doença que o homem teve que contrair sob a pressão da mais radical mudança que viveu – a mudança que sobreveio quando ele se viu definitivamente encerrado no âmbito da sociedade e da paz” (NIETZSCHE, 2009, p. 67).

A moral cristã força os homens à adaptação. Exige a castração e o adestramento de suas forças naturais primitivas, os instintos, para a convivência em uma cultura que passou a valorizar a paz, a mansidão, o comportamento não egoístico, enfim, uma conduta cristã de vida que, em si mesma, nega a vida, na sua expressão instintiva e viril, opondo-se à vontade natural. Diante da moral cristã, o homem tem que calar sua natureza e sua vontade de poder. Mais que isso, o Estado e a cristandade calam seus instintos através dos ardilosos argumentos e promessas metafísicos. Eis a ação da má consciência controlando a vida e a vontade de potência. Comenta o filósofo de *Röcken*:

Todos os instintos que não se descarregam para fora *voltam-se para dentro* – isto é o que chamo de *interiorização do homem*: é assim que no homem cresce o que depois se denomina sua “alma”. Todo o mundo interior, originalmente delgado, como que entre duas membranas, foi se expandindo e se estendendo, adquirindo profundidade, largura e altura, na medida em que o homem foi *inibido* em sua descarga para fora. Aqueles terríveis bastiões com que a organização do Estado se protegia dos velhos instintos de liberdade – os castigos, sobretudo, estão entre esses bastiões – fizeram com que todos aqueles instintos do homem selvagem, livre e errante se voltassem para trás, contra o homem mesmo. A hostilidade, a crueldade, o prazer na perseguição, no assalto, na mudança, na destruição – tudo isso se voltando

contra os possuidores de tais instintos: esta é a origem da má consciência (NIETZSCHE, 2009, p. 67 - 68).

Esse homem desvirilizado, “castrado” na sua potencialidade artística e criativa, impossibilitado de exteriorizar sua força e vontade de poder, agride-se, já que as interiorizou. Imaginemos os docentes, castrados na sua pretensão pedagógica e amarrados em teias que os adestram. Impossibilitados de exteriorizar sua vontade de poder, tornam-se alvos dela, e passam a atuar nesse movimento de autoagressão.

A adaptação, que se refere à “passagem de uma ordem instintiva e original, para um modo adestrado e tolhido de ser” (ANDRADE, 2008, p. 94), caracteriza a primeira hipótese nietzschiana sobre a origem da má consciência. Essa passagem não é natural. É feita principalmente pela mediação da Igreja e do Estado, que agem como os “senhores do poder”, que dominam os mais fracos pela criação de valores e normas. Igreja e Estado agem com força imperativa no intuito de delimitar e reprimir forças naturais do homem, propondo “uma nova forma de impor às subjetividades um sentido comum” (ANDRADE, 2008, p. 95).

Para Nietzsche, esse jogo de forças entre os que criam normas em relação aos mais fracos não é outro se não o jogo marcado pelo uso da própria força condenada pelos primeiros. Os que ocupam o lugar de dominação utilizam violência para reprimir comportamentos violentos, “violência que nunca deixou de existir, estando sempre presente e que a qualquer instante surge como vontade de potência, como expressão pura de desejo” (ANDRADE, 2008, p. 95).

Portanto, aqueles que conseguem manifestar, exteriorizar suas forças vitais, sua vontade de potência, não sofrem as ações da má consciência. Dessa forma, Andrade (2008, p. 96) afirma que, “no caso específico dos legisladores, que impõem sobre a sociedade a sua vontade em forma de leis, conduzem o processo de modo que essas forças se manifestem para fora de si, fazendo valer sua vontade de potência sobre os outros, sobre os escravos”. O Estado, como figura que impõe dominação, coloca em atividade o seu velho *Eu animal*, denominação usada por Nietzsche para designar o estado do homem original, dotado do instinto de liberdade e vontade de poder (NIETZSCHE, 2009).

O que dissermos dos docentes, cujos projetos e vontade de saber e ensinar foram calados pelos currículos antívida, pela gestão sufocadora do ensino enquanto possibilidade de criação, pura expressão do que poderíamos chamar de uma “má consciência pedagógica” dos que detêm o poder de inverter e impor outros valores?! Seus desejos e sonhos docentes frustrados interiorizam-se, deixando-os imersos no mal-estar.

Ainda segundo Nietzsche (2009), na construção da má consciência há também a alimentação do sentimento de dívida, que é apresentada por Nietzsche como uma espécie de sentença que surge nas relações de dominação, de exaltação e “cultuamento”. Ou seja, sempre quando há uma ordem e tendência à obediência, “nas relações de domínio, de constatação de culpa e de imposição de sentenças” (ANDRADE, 2008, p. 96), o sentimento de dívida se manifesta.

A dívida descrita por Nietzsche estaria presente na humanidade desde os primórdios, quando uma geração apresentava uma espécie de débito para com seus antepassados pela fundação e fortalecimento da estirpe. Para Andrade (2008), essa dívida se manifesta com caráter de subserviência do homem, que, após o reconhecimento da dívida, assume o compromisso com o pagamento. Então, “seguem-se as tentativas de pagamento, por meio de sacrifícios oferecidos aos antepassados e também a obediência aos costumes, entendidos como obras deles” (PASCHOAL, 2011, p. 214). O reconhecimento da dívida e o pagamento, que acaba por não equivaler ao débito, faz crescer na geração uma espécie de medo dos credores ancestrais, que, por tamanha glorificação, são transfigurados em forma de deuses (PASCHOAL, 2011). Essa ideia da dívida aponta a origem do sentimento de culpa, do homem como eterno devedor, que não consegue cumprir plenamente todas as promessas realizadas.

Desde os primórdios houve, então, um processo de evolução da consciência de culpa pela humanidade. Para Nietzsche, assim como os preceitos morais, a humanidade herdou “das divindades tribais e familiares, também o peso das dívidas ainda não pagas e o anseio de resgatar-se” (NIETZSCHE, 2009, p. 73).

A evolução do sentimento de culpa deve-se ao crescimento “do conceito e do sentimento de Deus<sup>10</sup>” (NIETZSCHE, 2009, p. 73). Paschoal (2011, p. 215) afirma que “a internalização do sentimento de culpa ocorre quando aquele antigo “devedor” é transformado em *pecador*, quando sua dívida não é mais para com outros homens ou para com ancestrais, mas para com Deus”.

---

<sup>10</sup>É importante ressaltar que a crítica nietzschiana não se estende à concepção de todos os deuses criados ao longo da história e dos diversos grupos e comunidades, mas, sim, à concepção de Deus empregada pelo cristianismo. Apesar de exaltar o ateísmo e apresentá-lo como uma das saídas para o surgimento da má consciência, Nietzsche considera a possibilidade da existência de concepções divinas que não conduzem a castração e adoecimento da vontade dos homens, a saber, como exemplo, aponta os deuses gregos, espelhados em homens nobres e livres. Então, poderíamos falar que, na visão Nietzschiana, o problema não é a ideia da existência de Deus, mas o que os homens fazem dessa ideia.

O cristianismo atingiu a máxima do apelo ao sentimento de culpa da humanidade quando postulou o sacrifício de Deus pela culpa dos homens, ou seja, o sacrifício do credor para redimir a culpa dos devedores. Todo esse movimento que moraliza a noção de dívida entre a humanidade, afunda o sentimento de culpa na má consciência, e passa a alimentar um terreno em que o homem passível da má consciência é um eterno devedor e que, como penitência, também vive um castigo eterno, já que o castigo não se equivale à dívida sempre crescente.

A má consciência reúne, então, dois sentimentos perversos: a violência humana que, na impossibilidade de se exteriorizar, volta-se contra o homem; e a própria vontade do homem de ser cruel consigo mesmo, por acreditar que precisa punir-se como forma de pagamento da dívida eterna. Esse movimento da má consciência é descrito pelo filósofo de Röcken no trecho abaixo:

[...] essa vontade de se torturar, essa crueldade reprimida do bicho homem interiorizado, acuado dentro de si mesmo, aprisionado no “Estado” para fins de domesticação, que inventou a má consciência para se fazer mal, depois que a saída *mais natural* para esse querer-fazer-mal fora bloqueada – esse homem da má consciência se apoderou da suposição religiosa para levar seu automartírio à mais horrenda culminância. Uma dívida para com *Deus*: este pensamento tornou-se para ele um instrumento de suplício. Ele aprendeu em “Deus” as últimas antíteses que chega a encontrar para seus autênticos insuprimíveis instintos animais, ele reinterpreta esses instintos como culpa em relação a Deus (como inimizade, insurreição, rebelião contra o “Senhor”, o “Pai”, o progenitor e o princípio do mundo), ele se retesta na contradição “Deus” e “Diabo”, todo o Não que diz a si, à natureza, naturalidade, realidade do seu ser, ele o projeta fora de si como um Sim [...]. Há um espécie de loucura da vontade, nessa crueldade psíquica, que é simplesmente sem igual: a vontade do homem de sentir-se culpado e desprezível, até ser impossível a expiação [...] (NIETZSCHE, 2009, p. 75).

Para Nietzsche, a herança da noção da dívida e do sentimento de culpa, que faz o homem ser cruel consigo mesmo, envolve o processo de desenvolvimento da memória, principalmente porque a moral que conduz o comportamento e conduta do homem necessita ser assimilada, lembrada. Por isso, a adaptação do homem a uma sociedade orientada pela moral cristã necessariamente envolve a memória. Nietzsche a retrata como uma memória da vontade, no sentido de que se manifesta ativamente como um não mais *querer* livrar-se, um prosseguir querendo o já querido (NIETZSCHE, 2009, p. 44).

Da forma como é retrada por Nietzsche, a memória é uma instância psíquica, cuja finalidade, diz respeito à adaptação a um modo de ser conectado um ideal de vida coletiva. A memória, um mecanismo do qual o homem se torna incapaz de se livrar, onde opera sobre si uma outra vontade, uma vontade de não mais querer se livrar do prometido e conseqüentemente, do que fora memorizado. [...] A instituição da “memória da vontade” se fez através de

um percurso histórico, marcado pelo método e por uma disciplina, que tornou o homem capaz de desenvolver um modo sistemático de pensar de maneira casual. [...] Assim, a memória tornar-se fonte para estabelecer uma hierarquia de valores sociais, nos quais os tipos culturais se tornariam dominantes. Memória esta, capaz de produzir no homem a capacidade e a condição de obedecer às leis (ANDRADE, 2008, p. 73 - 74).

Dessa forma, compreendemos que há uma relação entre a memória, o costume dos comportamentos almejados, e as promessas feitas pelo homem para garantir o cumprimento das exigências. Isso porque a educação dos valores morais envolve a punição como mecanismo educativo, e todas essas ações, ao se fixarem na memória, causam dor constante. A dor é o que marca a memória e a forja como disciplinadora.

Já o esquecimento seria uma “força inibidora ativa” que mantém fora da consciência algo que foi vivenciado. É uma “espécie de guardião da porta, de zelador da ordem psíquica, da paz, da etiqueta: com o que logo se vê que não poderia haver felicidade, jovialidade, esperança, orgulho, presente, sem o esquecimento” (NIETZSCHE, 2009, p. 43). Dessa forma, o esquecimento, como força ativa, opõe-se ao ressentimento, já que atua como uma força regeneradora. Com o esquecimento, “o homem afasta de si tudo aquilo que no fraco permaneceria sem digestão, iria se acumulando, desenvolvendo, crescendo cada vez mais na forma de um ressentimento” (PASCHOAL, 2005, p. 69). Esquecer é condição de possibilidade para olhar para o futuro, criar, agir.

Entretanto, Paschoal (2005, p. 69) aponta que, no percurso das reflexões nietzschianas, o esquecimento também pode ser interpretado como um fenômeno que está presente na origem e apropriação dos conceitos, “os quais só podem existir por meio da identificação do que não é idêntico e do abandono das diferenças e peculiaridades individuais que são esquecidas para se chegar a uma unidade válida para todos os indivíduos”.

Por fim, culpa e má consciência são consideradas por Nietzsche como “modalidades de consciência que correspondem a formas de niilismo”, uma vez que carregam consigo as mesmas condições niilistas, “ou seja, uma forma de valorização negativa da vida e uma forma de subordinação dos instintos à consciência e a razão” (ANDRADE, 2008, p. 71).

Sinteticamente, torna-se possível pensar a má consciência, como uma forma reativa, uma vez que esta se instala como mecanismo de promoção de valores inferiores ou decadentes, em detrimento de valores supremos, revelando certo ódio contra a vida, expresso contra tudo aquilo que se mostra afirmativo. Uma forma niilista diante da vida (ANDRADE, 2008, p. 72).

E é sobre a constatação da inconsistência, da falsidade, da inexistência dos preceitos morais tal como são concebidos, que o filósofo vislumbra o niilismo, a decadência dos valores

orientadores da conduta humana na sociedade moderna, o que revela uma relação que guarda as diferenças entre má consciência e niilismo.

### 2.3. O niilismo na filosofia nietzschiana

*“se Deus está morto, então tudo é permitido”  
Dostoiévski*

Apatia, perda do sentido de sua ação, deslegitimação, desrespeito, desvalorização e desvalorização do docente são palavras que apareceram nos relatos dos professores entrevistados, e que sugerem a mudança de valor e a depreciação ou inversão dos valores anteriores. Quem melhor analisou a construção dos valores na história do ocidente? Quem diagnosticou o adoecimento do espírito moderno ante as inversões e o ruir de valores, além da constatação de que a ferida da existência não tem cura? O niilismo. Ora, natural, pertinente e oportunamente o filósofo de *Röcken* se credencia a ser um dos referenciais teóricos privilegiados e escolhidos para pensarmos o mal-estar.

O niilismo nietzschiano ajuda-nos a refletir sobre questões conjunturais que circunscrevem o mal-estar na sociedade e na educação, mais especificamente, pois permite a análise do movimento de mudança de valores. Entendemos que essas questões conjunturais, que sempre atravessam a estrutura do sujeito, associam-se à trama social que constrói e reconstrói essa angústia do mal-estar.

O conceito de niilismo, em Nietzsche, refere-se à derrocada cultural, à decadência dos valores metafísicos, da moral cristã, dos mitos modernos (ciência, capitalismo, Deus, autoconsciência, e outros). Uma decadência que, a princípio, resulta em vazio, desesperança, orfandade do espírito humano, mas que, em longo prazo, associa-se à possibilidade de criação, de construção de novos valores ao mundo. No entanto, Araldi (2005, p. 98) afirma que, antes de vislumbrar possibilidades de superação do niilismo, seu movimento concentra o “desdobramento necessário de um impulso de destruição e autodestruição”, marcantes na obra do filósofo, como demonstrado no trecho abaixo:

Em muitos momentos da história da crítica, os aspectos críticos destrutivos da filosofia de Nietzsche foram vistos somente como condição necessária para o seu projeto afirmativo de criação de novos valores, de preparação para novas formas de existir. Nessa posição “triumfalista”, a superação da crise de valores e de sentido que assola o ser humano seria antecipadamente assegurada pelo vigor e eficácia dos pensamentos do filósofo alemão (ARALDI, 2005, p. 96).

Esse movimento se entrelaça às características de radicalização do pensamento nietzschiano e na sua investigação do pessimismo (ARALDI, 2004). Portanto, não podemos deixar de retratar o caráter extremista de Nietzsche, tão característico de sua rígida crítica à cultura e à sociedade moderna. É com “tragicidade” que o filósofo anuncia a decadência dos valores modernos antes de ressaltar o caráter mais importante do niilismo, aquele que convoca os homens para a criação de valores menos castradores.

Nietzsche ressalta o “vazio”, o “nada” que invade o homem moderno diante da ruína dos valores morais cristãos. O próprio termo niilismo deriva do latim *nihil*, que quer dizer “nada”. O termo foi utilizado por outros pensadores ocidentais, mas foi com Nietzsche que a reflexão filosófica sobre o niilismo ganhou profundidade (PECORARO, 2007). Ora, se Deus está morto, tudo podemos, mas, ao mesmo tempo, estamos órfãos, perdemos a grande certeza que nos protegia da ferida da existência. Portanto, vivemos a felicidade da liberdade e a dor da orfandade.

No caso dos docentes, a liberdade e a dor possuem um sentido pedagógico: onde estão os valores que garantiam o respeito, a disciplina, a vontade de aprender e ensinar, o reconhecimento social, financeiro e outros? Ruíram e estão transfigurados sob novos valores.

Nesse processo que antecede a criatividade, não há mais certezas, há espíritos órfãos de crenças caminhando a esmo. Eis o niilismo em sua versão passiva.

A decadência de valores foi compartilhada por toda a cultura ocidental. Araldi (2005, p. 99) afirma: “esse ar sufocante se alastrou por todos os recantos: não há como fugir desse mal-estar causado pela crise dos valores”. Para Casanova (2001, p. 100), o niilismo “não é uma mera circunstância vivenciada contingentemente por um povo em particular, mas o incontornável ponto de culminação da lógica inerente à história como um todo”, ou seja, está articulado à história da humanidade e ao presente no movimento dessa história, no ocidente.

Segundo o filósofo de *Röcken* (1999d), valores culturais ocidentais como a metafísica, a crença na religião, em Deus, e na moral por ele sustentada, foram se diluindo no século XIX, a partir do próprio avanço da sociedade. Diluíram-se valores que não serviam mais aos homens como possibilidade de interpretação do mundo.

Foi a decadência da convicção da existência de Deus que inaugurou o debate sobre o niilismo. Deus teria sido criado pelos homens para atender a uma necessidade de segurança das pessoas, de encontrar sentido na existência humana. Nietzsche (2009, p. 369) afirma que o homem sofria a falta de um alvo que justificasse a existência, “ele não sabia justificar a si mesmo, explicar-se, afirmar-se, ele *sofria* do problema de seu sentido [...] mas *não* era o sofrer mesmo seu problema, e sim faltar-lhe resposta para o grito da pergunta: “*para que*

sofrer?”. A falta de resposta que justificasse o sofrimento assombrou a humanidade, que acabou por lhe oferecer um sentido divino.

No entanto, os mesmos homens, responsáveis pela construção da crença em Deus, foram também responsáveis por sua morte, ao experimentarem revoluções culturais e sociais que os afastaram das explicações cristãs sobre o mundo. Sobre isso, Bilate (2011) afirma:

A pergunta pelo sentido da existência humana é uma das principais perguntas da filosofia. Por muitos séculos, houve uma resposta que era imediatamente dada, “uma resposta grosseira” segundo Nietzsche. Deus era essa resposta. Era a partir da crença em Deus que a vida humana podia ser explicada e significada de tal modo que, para ela, se fornecia um sentido satisfatório. [...]. Essas respostas convinham ao repouso e à necessidade de segurança das pessoas. A ideia de Deus é acalentadora porque ocupa esse lugar explicativo como “causa primeira” do complexo causal que orienta o homem – com ela o incômodo da pergunta, ou ainda, da insegurança própria de quem pergunta deixa de existir. Com o declínio da Igreja Católica, com a Reforma e o Renascimento, portanto, na assim chamada “modernidade”, a resposta de Deus deixa de ser suficiente porque se mostra falsa, ou, ao menos irracional. A filosofia ocidental passa a experimentar, depois de séculos, a possibilidade de interpretações ateias do mundo. [...] (BILATE, 2011, p. 21).

Para Nietzsche, a negação da existência de Deus aponta ainda a suspeita sobre a existência de valores absolutos e sobre o sentido da existência humana. Se a criação de Deus atendia a uma necessidade humana de atribuir sentido à vida, com a negação de sua existência qualquer ideia de sentido baseada na existência de Deus seria falsa (BILATE, 2011). Mas, se as justificativas baseadas em Deus perdem o valor, porque ele está morto e tudo é permitido, conforme epígrafe acima, o que poderia explicar o sentido da vida? Essa liberdade é alegria e tristeza da experiência de orfandade do homem.

Nietzsche (1999d, p. 433) é categórico ao afirmar que não há sentido algum, e essa ausência de sentido é eterna, “a existência, assim como é, sem sentido e alvo, mas inevitavelmente retornando, sem um final no nada: “*o eterno retorno*”. Essa é a mais extrema forma do niilismo: o nada (o “sem sentido”) eterno!”.

A profanidade da existência não é bem aceita pela maioria dos homens, que acostumados à construção do pensamento metafísico, confortaram-se com a valoração cristã da existência humana. Como disse Nietzsche: “[...] o próprio acontecimento é grande demais, demasiado à parte da capacidade de apreensão de muitos [...]”; e “[...] qualquer sentido é melhor do que nenhum sentido [...]” (NIETZSCHE, 2009, p. 370).

Por esse motivo, é “inevitável que a pergunta sobre o sentido da existência retorne” (BILATE, 2011, p. 22), e na negativa da resposta, alimenta-se o estado niilista. O anúncio da

morte de Deus aponta a derrocada da moral cristã e dos valores absolutos por ela empregados. Enfim, rui a interpretação moral do mundo (NIETZSCHE, 1999d). Segundo Hammes (2001, p. 220), o niilismo em Nietzsche aparece como forma de “negação da vida pela metafísica platônica, pela moral cristã e pelo homem moderno”.

O questionamento dos valores metafísicos leva à suspeita do mundo supra-sensível, pois se acreditava que valores como “bem” e “mal”, por exemplo, sempre existiram na sociedade e estariam legitimados por terem sido instituídos em um *ultramundo*. Mas, quando questionados, esses valores mostram-se “humanos, demasiado humanos” (MARTON, 1993, p. 50), como exemplificado no trecho abaixo:

Ora, ele tenta explicar aos homens que a crença em um criador absoluto de valores absolutos faliu e que, portanto, a crença nos valores absolutos mesmo faliu concomitantemente; que não existem *o* bem e *o* mal, *o* certo e *o* errado, *o* belo e *o* feio como instâncias eternas e imutáveis; que todos esses valores, sejam eles morais ou estéticos, todos eles são apenas humanos, têm uma história, foram criados e podem ser modificados (BILATE, 2011, p. 29)

Esses valores morais estariam enraizados na cultura ocidental há mais de dois mil anos, tendo sido alimentados e propagados pela metafísica e pela religião. Porém, ao entender esses valores como humanos, ou seja, como produtos da criação humana, “Nietzsche recusa que sejam fruto de um poder superior ou obra de uma divindade [...] e rejeita a metafísica e o mundo supra-sensível, a religião cristã e o reino de Deus” (MARTON, 1993, p. 65).

Segundo Granier (2011, p. 31), o niilismo representa “*a desvalorização universal dos valores*, que mergulha a humanidade na angústia do *absurdo*, impondo-lhe a certeza desesperadora de que nada mais tem sentido”, exatamente nada, porque, como afirma Nietzsche (1999d, p. 429), “[...] tudo não tem sentido (a inexecutabilidade de uma única interpretação do mundo, a que foi dedicada uma força descomunal – leva a desconfiar se *todas* as interpretações do mundo não são falsas [...]).” Da mesma forma, Bilate (2011) afirma:

Diante da constatação do sem-sentido do mundo ou do absurdo da existência, fato nomeado de “a morte de Deus”, o homem vivencia um confronto com uma falta, uma lacuna no nexo causal, uma incógnita no lugar da chamada causa primeira. Com isso, a sua reação é de desespero, angústia, queda – porque lhe falta um fundamento explicativo e orientador. Essa reação desesperadora ocorre porque há uma necessidade de sentido, uma exigência de explicação, de um “porquê” que signifique o mundo e a vida. [...]. A necessidade de sentido é tirânica; nós, homens, vivemos uma verdadeira “tirania do sentido”, porque a ordenação imperiosa pela explicação da existência não nos deixa alternativas: ou vemos um significado para a vida ou sofremos desesperadamente com o *non sens* completo [...] (BILATE, 2011, p. 30).

A desconfiança que se generaliza e a constatação da falta de sentido da vida e da existência levam o indivíduo a um estado em que o homem experimenta a “radical recusa de valor, sentido e desejabilidade” (NIETZSCHE, 1999d, p. 429). Para Nietzsche, “o niilismo aparece agora, não porque o desprazer pela existência fosse maior do que antes, mas porque em geral surgiu uma desconfiança contra um sentido do mal, e mesmo da existência” (NIETZSCHE, 1999d, p.433).

Da mesma forma, esse processo de suspeita, mudança e decadência de valores atinge o campo educacional. Podemos citar, por exemplo, os valores creditados aos diversos modelos e teorias pedagógicas, o valor de autoridade docente, os valores atribuídos às instituições escolares, e outros. Quando os professores constatarem a falta de sentido em algo que acreditavam, em algo em que se apoiavam e no qual orientavam sua ação pedagógica, eles também podem sentir essa angústia mencionada por Bilate, o desespero diante da falta do “fundamento explicativo e orientador” (BILATE, 2011, p. 30) que dava sentido à sua profissão, à sua prática enquanto docente.

Por um lado, esse movimento permitiu e permite mudanças valiosas na educação, como, por exemplo, a possibilidade do surgimento de modelos e teorias pedagógicas alternativas, que rompem com limitações de modelos anteriores, o que caracterizaria o niilismo reativo, que discutiremos mais adiante. Porém, temos que considerar que, antes que se estabeleça esse estágio criativo, o movimento niilista, e, logo, o niilismo na educação, tende a levar os professores a um estágio inicial de vazio e desesperança, a fase passiva do niilismo.

Tão logo esse movimento passivo no niilismo ocorra, é de se esperar que esses professores passem a não reconhecer sentido naquilo que fazem, na sua existência enquanto docente, ou que passem a não reconhecer o seu desejo pela profissão no magistério. Um cenário vazio de sentido.

O cenário vazio, que pode surgir como fruto do niilismo, dá espaço para a emergência da crise do sentido, em que, uma vez constatada a realidade absurda da existência humana, todas as referências desaparecem. Os indivíduos não percebem mais sentido naquilo que fazem, tampouco em sua própria existência.

A dissolução dos valores tradicionais levam à falta de finalidade, de resposta ao “porquê” (PECORARO, 2007, p. 7), falta que causa angústia nos homens, que provoca mal-estar, como podemos observar no trecho abaixo:

Como uma sombra que se faz cada vez maior ao sol do entardecer, surgem melancólicos sinais, próprios aos momentos de ocaso. Aquele otimismo da

cultura teórica socrática que se imaginava não ter barreiras produz seus frutos mais ácidos: o homem, insatisfeito, percebendo-se nu e só, estremece ante a “terrível corrente gelada da existência” e, angustiado, corre, de um extremo a outro, buscando aquilo que não pode encontrar. Agora ele desconfia da vida: terrível indício da “quebra” dos liames que uniam a cultura à vida [...] (RODRIGUES, 1998, p. 42 – 43).

A perda do sentido, a sensação do desperdício de forças gera um sentimento que, além de perturbador, é paralisante. Conforme afirma Nietzsche (1999d, p. 433), “a *duração*, com um “em vão” sem alvo e fim, é o *mais paralisante* dos pensamentos, especialmente ainda quando se compreende que se é burlado e no entanto se é impotente para não se deixar burlar”.

Existiria, então, segundo Nietzsche (1999d), três formas de niilismo. A primeira forma estaria relacionada à perda do sentido; não há sentido em nada, o que leva ao desânimo daquele que procura uma razão. A segunda forma estaria relacionada ao valor de totalidade de todo acontecer que os humanos colocam como anterior à sua própria existência, o que retrata a desvalorização do indivíduo, ou seja, o todo valioso nasce para valorar a existência individual humana. A terceira forma de niilismo nasce da descrença do mundo metafísico, e de qualquer “*ultramundo ou falsa divindade*” e, por isso, suspeita-se das idéias do *devoir* humano associado a uma meta. As três formas de niilismo citadas por Nietzsche implicam na retirada de valores anteriormente atribuídos à existência, ao mundo e a “*todo acontecer*”, basicamente valores relacionados às categorias de “*fim*”, “*unidade*” e “*verdade*”, conforme citado nos trechos abaixo:

O niilismo como *estado psicológico*<sup>11</sup> terá de ocorrer, *primeiramente*, quando tivermos procurado em todo acontecer por um “sentido” que não está nele: de modo que afinal aquele que procura perde o ânimo. Niilismo é então o tomar-consciência do longo *desperdício* de força, o tormento do “em vão”, a insegurança, a falta de ocasião para se recrear de algum modo, de ainda repousar sobre algo – a vergonha de si mesmo, como quem se tivesse enganado por demasiado tempo...” (NIETZSCHE, 1999d, p. 430).

O niilismo como estado psicológico ocorre, *em segundo lugar*, quando se tiver colocado uma *totalidade*, uma *sistematização*, ou mesmo uma *organização*, em todo acontecer e debaixo de todo acontecer: de modo que na representação global de uma suprema forma de dominação e governo a alma sedenta de admiração e veneração se regala [...]. “O bem do universal exige o abandono do indivíduo”... mas, vede, não *há* um tal universal! No fundo, o homem perdeu a crença em seu valor, quando através dele não atua um todo infinitamente valioso: isto é, ele concebeu um tal todo, *para poder acreditar em seu valor*. (NIETZSCHE, 1999d, p. 430 - 431).

<sup>11</sup> Vale ressaltar que o termo *estado psicológico*, utilizado por Nietzsche, não faz referência a teorias psicológicas, mas, sim, ao significado original do termo grego, “que descreve fundamentalmente a vitalidade da vida como um todo” (CASANOVA, 2001, p. 100)

O niilismo como estado psicológico tem ainda uma terceira e última forma. Dadas essas duas compreensões, de que com o vir-a-ser nada deve ser alvejado e de que sob todo vir-a-ser não reina nenhuma grande unidade em que o indivíduo pode submergir totalmente como em um elemento de supremo valor: resta como escapatória condenar esse inteiro mundo do vir-a-ser como ilusão e inventar um mundo que esteja para além dele, como verdadeiro mundo. Tão logo, porém, o homem descobre como somente por necessidades psicológicas esse mundo foi montado e como não tem absolutamente nenhum direito a ele, surge a última forma do niilismo, que encerra em si a descrença em um mundo metafísico, que se proíbe a crença em um mundo verdadeiro [...] (NIETZSCHE, 1999d, p. 431).

Se a consequência niilista gera a atitude humana de inquietação diante do nada, tem-se o niilismo reativo, mas, se a consequência for a aceitação e o conformismo, tem-se o niilismo passivo (HAMMES, 2001). Quando diagnosticou o niilismo na cultura ocidental moderna, Nietzsche o fez apenas por acreditar que esse diagnóstico conduziria os homens à possibilidade de reação, no sentido da ação e da criação, e não da passividade. Por isso, encontramos a exigência de que se supere a passividade (quando essa acontece) e o desespero do niilismo “pessimista” e romântico para que se compreenda a condição humana diante do niilismo, que implica atividade, criação e virilidade.

No entanto, seria imprudente da nossa parte afirmar que a decadência dos valores é generalizada, e que colocaria todos os homens na situação do vazio dessa ruína. Existem, por exemplo, aqueles que permanecem a viver sob a égide de valores morais cristãos, desconsiderando qualquer suspeita ou qualquer contradição que possa surgir nessa crença, ou em outros valores. Mas, uma vez que a depreciação ou inversão de valores resulta, para alguns, em um estado de perda de sentido e desesperança, é necessário que esses mesmo sujeitos superem o pessimismo daquele que está em luto pela perda dos valores e assumam a condição de criação.

Enquanto fenômeno que denuncia algo da sociedade, que abate os ídolos da tradição, que desmascara falsidades e impostura de valores, o movimento niilista “anuncia a superação do homem e o advento do além-do-homem” (PECORARO, 2007, p. 18.).

O niilismo de Nietzsche é, portanto, extremamente positivo, pois leva ao desmascaramento de fundamentos considerados como verdades absolutas e universais, mediante um movimento crítico, e, conseqüentemente, convoca os homens a assumirem a responsabilidade, uma vez que proclama a liberdade individual, “não mais garantida, nem sufocada por nada” (PECORARO, 2007, p. 8). Dessa forma, o anúncio da morte de Deus

convoca os homens a serem seus próprios deuses, e isso indicaria a superação do niilismo, como afirma Bilate no trecho abaixo:

[...] como poderemos suportar a ausência de Deus? Talvez precisemos inventar “jogos sagrados” para suportá-lo, mas seremos grandes o suficiente para, como deuses, criar uma vida digna desse terrível assassinato? Tu és poderoso o suficiente para suportares ser criador?[...] ( BILATE, 2011, p. 29).

Portanto, a conclusão da reflexão sobre o niilismo apresentado na obra de Nietzsche inverte o aspecto negativo da destruição de valores para uma nova potência de afirmação, responsável por produzir um tempo novo e homens novos, indicando um tempo de pós-niilismo (NUNES, 1993). Nietzsche afirma o poder da condição humana em superar o niilismo, em “reconhecer-se como criador, como uma espécie de “deus”, como um “transvalorador”, como poeta e como artista” (BILATE, 2011, p. 43).

Superar o niilismo implica necessariamente em fortalecer a vontade de poder, assim como afirma Casanova (2001, p. 104): “de acordo com seu caráter não substancial, a vontade de poder encerra com isto a ideia de auto-superação (*Selbstüberwindung*), de autoprojeção para além de si mesmo (*Über sichhinaus werfen*)”. Da mesma forma, superar o niilismo passivo na escola implica em fortalecer a vontade de potência daqueles que a mantém adormecida ou atuando conta si mesmos. Estaremos, então, falando de um niilismo ativo. Nietzsche o chamou de dionisíaco.

O niilismo convoca os indivíduos para uma tomada de atitude. Representa uma chance, uma forma positiva para o pensamento se livrar de falsas verdades (VATTIMO, 1996). Hammes (2001, p. 221) considera o niilismo como um “convite feito aos homens para que despertem em si uma vontade afirmativa, para que realizem a transvaloração de valores”.

A condição humana de falta impõe a necessidade de valorização ao mundo. Essa necessidade tirânica acompanha os homens, pois “o mecanismo interpretativo e valorativo não pode ser deposto da vida. Não há possibilidade de viver sem valorar” (BILATE, 2011, p. 32). Logo, uma vez que se ruem alguns valores, cabe aos homens construir novos, sobre uma ética afirmativa da vida.

Transvalorar seria, então, “fundar os valores a partir de outras bases” (MARTON, 1993, p. 65), e isso só é possível, na visão de Nietzsche, quando o homem se torna um sujeito autônomo e livre, sem as rédeas da moral cristã, como afirma Araldi (2005, p. 99 – 100): “no “indivíduo autônomo e extramoral” encontram-se prodigiosas fontes para novas criações”. Somente nessa forma da individualidade se concentrariam as forças criadoras do “espírito”.

Por isso, o filósofo de *Röcken* enaltecia a cultura grega e lamentava seu declínio, pois ali a força afirmativa do homem enquanto vontade de potência era instigada e alimentada. O que dizer de um Aquiles, de um Príamo, de um Heitor ou Ulisses? Eles são a mais contundente ilustração de uma vontade de poder em ação.

Nisto se resume a vontade de afirmação da vida, como vontade de potência: o indivíduo soberano é o sujeito que coloca a si mesmo a sua moral e a constrói baseada na plenitude dionisíaca, de modo a consumir e afirmar sua vontade de potência. Nesse sentido, caberia aos docentes, possivelmente castrados e frustrados pela organização pedagógica, possivelmente adoecidos da vontade de ensinar e de aprender, forjarem novos valores no contexto atual do magistério, traçarem outros sonhos pedagógicos, superando o niilismo passivo e alcançando um niilismo de caráter dionisíaco, que necessariamente envolve a transvaloração.

## CAPÍTULO III

### O MAL-ESTAR DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: pesquisa e análise dos dados

#### 3.1. Sobre o método

Para Luna (2006, p. 25), pesquisador e autor de trabalhos sobre métodos de pesquisa, “a metodologia não tem *status* próprio, e precisa ser definida em um contexto teórico-metodológico qualquer”. O aporte teórico que orienta esta pesquisa, a filosofia nietzschiana e a psicanálise freudiana, aponta a necessidade de investigação de processos subjetivos, culturais e sociais.

O mal-estar docente, objeto de estudo desta pesquisa, é um fenômeno intrinsecamente subjetivo. Sua investigação implica no desenvolvimento de uma análise que não objetiva a generalização, ou o conhecimento de variáveis de causas ou consequências. Interessa-nos, portanto, investigar as formas de subjetivação do mal-estar, que ganha contornos diferentes em cada história que nos é contada pelos professores. Por essas diretrizes teórico-metodológicas, esta pesquisa está qualificada no eixo das pesquisas qualitativas, apresentando ainda traços do método psicanalítico como concepção de análise.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), para se entender a metodologia das pesquisas qualitativas é necessário conhecer o conflito que surge a partir do século XX entre as vertentes positivista e interpretativista. A primeira corresponde às pesquisas experimentais de fenômenos observáveis, que procuram compreender relações de causa e consequência entre os fenômenos. Já a última corresponde às pesquisas qualitativas que procuram “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Severino (2007, p. 119) considera que essas diferenciações se referem mais a “fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”.

A vertente interpretativista rompe com as limitações do positivismo ao propor que todo conhecimento acerca do mundo não pode ser construído “independente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). O paradigma que dá vida às pesquisas qualitativas é o de “desfazer a aparência visível, observável, para surpreender a realidade por trás disso” (DEMO, 2003, p.20). Portanto, a escola constituiu um espaço propício para as pesquisas que se alimentam do paradigma interpretativista, pois reúne

algo que é muito caro às pesquisas qualitativas no âmbito das ciências humanas e sociais: sujeitos que constroem uma instituição capaz de refletir e produzir diversos fenômenos culturais.

Para Demo (2003, p. 20), as pesquisas qualitativas não procuram dicotomizar qualidade e quantidade, mas “pretendem trazer à cena da pesquisa a preocupação com realidade inesgotável no mensurável”.

Dentre os possíveis métodos associados às pesquisas qualitativas, adotamos diretrizes do método psicanalítico para direcionar nossa investigação. No entanto, esse enfoque não representa uma filiação irrestrita a esses métodos, tampouco uma rígida e única impressão dos mesmos neste estudo. O próprio reconhecimento de traços de dois métodos distintos revela-nos que esta pesquisa transita entre campos de pesquisa diferentes, unidos pelo propósito de analisar e conhecer o mal-estar na Educação.

Nossa pesquisa possui traços do método psicanalítico, mas não o adota de forma intrínseca e exclusiva. Primeiramente, porque este recorte investigativo não está situado em uma realidade clínica de análise do fenômeno. Para Herrmann (2004), a grande maioria das pesquisas com o método psicanalítico é realizada nos consultórios, durante o tratamento de pacientes, o que não é, indubitavelmente, o nosso caso, e no que, também, não consiste nossa pretensão. No entanto, o olhar psicanalítico que lançamos sobre o fenômeno do mal-estar é inevitável.

As pesquisas com o método psicanalítico não estão restritas aos processos clínicos de análise e tratamento. O próprio Freud, pai da psicanálise, publicou mais de dois terços de trabalhos investigativos que não se tratavam de descrições de análises clínicas (HERRMANN, 2004).

A psicanálise dá nome a uma teoria, a uma técnica de tratamento, e a um método de investigação, sendo este último essencialmente caracterizado pelo processo interpretativo (HERRMANN, 1999). Esse processo interpretativo não é restrito aos fenômenos psíquicos, mas a tudo o que existe e se manifesta no mundo. Uma análise de caráter psicanalítico pode ser lançada, por exemplo, sobre uma obra de arte. Isso é o que Herrmann (2004, p. 66) denomina de clínica extensa, “que compreende a investigação da sociedade e da cultura”. Nesse sentido, o autor complementa:

[...]. Em sua simplicidade de meios, entretanto serve para mostrar o essencial: que a investigação psicanalítica pode encontrar seu ponto de partida quase em qualquer lugar e que o critério que julga seu valor é a riqueza heurística, não a forma circunstancial da coleta de dados. (HERRMANN, 2004, p. 73).

Para a psicanalista Roudinesco (2000, p. 113), os cientistas sempre consideraram a psicanálise uma simples hermenêutica, e, por isso, historicamente, não lhe creditaram o *status* de ciência. No entanto, a própria complexidade dos fenômenos humanos reivindica métodos alternativos aos métodos positivistas, como defende a autora no trecho a seguir:

Entretanto, como mostrei a propósito do debate sobre o cérebro e o pensamento, as ciências oscilam entre duas atitudes. Uma tende a eliminar toda forma de subjetividade, de significação ou de simbólico, e a tomar como único modelo da realidade humana os processos físico-químicos, biológicos ou cognitivos; a outra, ao contrário, reivindica essas três categorias, pensando-as como estruturas universais. Por um lado uma abordagem do homem como máquina, e por outro, um estudo da complexidade humana que leva em consideração o corpo biológico e o comportamento subjetivo, quer em termos de intencionalidade ou de vivência (a fenomenologia), quer por intermédio de uma teoria interpretativa dos processos simbólicos (psicanálise, antropologia), na qual são postulados mecanismos inconscientes que funcionam a revelia dos sujeitos (ROUDINESCO, 2000, p. 120).

Nossa pesquisa apresenta traços do método psicanalítico por se embasar em processos interpretativos, e por evocar na investigação do mal-estar a dimensão simbólica e inconsciente dos sujeitos entrevistados. Por isso, a relevância do olhar psicanalítico para o mal-estar, bem como de uma escuta psicanalítica que rompa com o discurso expresso e que possibilite a construção de caminhos até esse universo simbólico.

Seguindo a orientação epistemológica de nosso referencial teórico nietzschiano, esta pesquisa também apresenta uma concepção perspectivista de análise, por acreditarmos que não existe uma verdade única sobre o mal-estar docente, mas sim diferentes pontos de vista, contextualizados por diferentes histórias de vida e profissão.

Essa pesquisa apresenta ainda uma dimensão empírica. Coletamos em campo nossos dados de análise, sendo fontes de pessoas que vivenciam e experimentam o mal-estar no exercício do magistério.

## **3.2. Sobre a técnica utilizada e outros informes da pesquisa**

### **3.2.1. Entrevista**

Joel Birman (2009, p. 15), ao lançar discussões sobre o mal-estar na atualidade, o descreve como aquilo que produz sofrimento, e afirma que, ao se propor “emprender uma cartografia esquemática do mal-estar em nossa contemporaneidade”, o sujeito sofrente torna-

se o horizonte de análise. Por isso a importância de se resgatar esses sujeitos e dar voz a esse mal-estar.

Compreender e analisar o mal-estar docente sob a ótica dos professores do ensino médio, que vivenciam o cotidiano das salas de aula e experimentam o mal-estar no exercício do magistério, esse é o compromisso da nossa investigação. Não estamos à procura de fenômenos com “*status* de uma variável-explicação, mas sim dos significados que os atores envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41) e às suas emoções.

O acesso a esses significados e à essa dimensão simbólica é possível por via do discurso. O que se pensa, o que se sente, tudo isso é instituído pelo discurso, pela sua manifestação ou ocultação. O discurso traz à tona um mundo rico de possibilidades de análises para as Ciências Humanas. Sobre isso, Martins (2006, p. 51) afirma:

Todavia, pode-se dizer que só haverá Ciência Humana se nos dirigirmos a maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem discursos reais, revelam e ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecido para eles mesmos, mais ou menos o que desejam mas, de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa.

A tarefa do pesquisador é, desse modo, adentrar na porta aberta pelo discurso e navegar pela dimensão subjetiva que a linguagem confere, procurando compreender os sentidos, expressos ou não, pela fala, sempre carregada de traços culturais, que atribui algum sentido ao mundo.

O que interessa não é investigar uma suposta metafísica da realidade; o que interessa é o sentido que damos ao mundo. E esse sentido só pode ser dado através de enunciados. Como já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam (VEIGA – NETO, 2002, p. 31).

Por priorizar o discurso dos professores como fonte de acesso às representações sobre o mal-estar e seus desencadeadores, escolhemos a entrevista como ferramenta investigativa. O objetivo principal das entrevistas é obter informações do entrevistado sobre determinado assunto, “mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 92).

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com algumas questões previamente estabelecidas (ver apêndice A), considerando as orientações de alguns autores sobre essa

metodologia de análise. Lodi (1977) alerta os entrevistadores para possíveis fatores que podem causar falhas na realização de entrevistas. Roteiros de entrevista imprecisos, perguntas sugestivas e alterações na entonação de voz do entrevistador são erros que devem ser evitados. O entrevistador também deve manter a equidade de postura durante todas as entrevistas. Estivemos atentos a essas orientações em nossa pesquisa de campo.

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto de investigação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade de Goiás (UFG), tendo sido aprovado em 04 de junho de 2012 pelo parecer consubstanciado 112/12 do referido comitê (ver anexo A).

Nas entrevistas, foram utilizados gravadores eletrônicos de áudio, o que permitiu a revisão dos dados para a compreensão. Não houve, por parte dos entrevistados, nenhuma recusa da gravação do áudio.

Estabelecido o problema da pesquisa, de identificar as razões do mal-estar experimentado pelos professores em exercício profissional, foi necessário construir um instrumento que pudesse fornecer dados para a análise e interpretação do mal-estar. Como fenômeno subjetivo, o mal-estar, tal como afirma Birman (2009, p. 15), é sempre matéria-prima para o sofrimento, o que pode se manifestar por diversos sintomas, tais como o adoecimento psíquico e físico, a apatia, o desinteresse, a perda do sentido e do desejo pelo magistério, como já dissemos acima. São sintomas que dão pistas e apontam para o mal-estar que pretendemos investigar. Esses foram os vestígios que o roteiro de entrevista procurou seguir. Portanto, o roteiro de entrevistas foi construído em torno da abordagem dos sintomas do mal-estar, reconhecidos como os mais recorrentes.

Para além desses sintomas, o roteiro procurou vislumbrar questões objetivas do contexto em que se exerce a docência e do cotidiano das salas de aula. Aguiar e Almeida (2008, p. 8) afirmam que é impossível ao sujeito “‘produzir’ mal-estar de forma individual, desvinculada das condições sociais de seu trabalho como docente e das relações interpessoais com o outro”. Por isso, o roteiro buscou abordar também questões como a escolha profissional, a formação e o cotidiano do trabalho docente.

O roteiro procurou instigar os professores a contar suas histórias, suas angústias, e suas lamentações, mas não apenas isso. Convidamos, também, os entrevistados a falarem sobre seus prazeres no exercício profissional, seus desejos e sobre as estratégias utilizadas para lidar com este sofrimento tão intrínseco ao sujeito que é o mal-estar. Afinal, se mesmo diante do mal-estar esses professores permanecem comprometidos com seu cargo, há algo que

deve ser trazido à cena, e que muitas vezes se esconde no discurso queixoso, alguma coisa que ainda dá suporte para que esses professores permaneçam em exercício profissional.

A escolha do horário e local para as entrevistas foi feita conforme a opção e disponibilidade dos entrevistados. Geralmente, as entrevistas eram realizadas nas escolas, em horários vagos que os professores apresentavam durante a semana.

No momento do convite, e antes de começar a entrevista, os entrevistados eram informados sobre os objetivos da pesquisa, e sobre outras informações apresentadas no “termo de consentimento livre e esclarecido” (ver apêndice B), como a necessidade da gravação de áudio.

A duração das entrevistas variou conforme diferentes situações. Apesar de terem ocorrido interrupções, em alguns casos, não foi necessário suspender a realização de nenhuma entrevista. Em todos os casos, tentamos conduzir a entrevista de forma amistosa e cordial, buscando estabelecer o que alguns autores denominam por *rapport* (MARCONI e LAKATOS, 2006), criando um ambiente de confiabilidade que estimulasse o entrevistado a falar. Houve entrevistados que nos confiaram muitas declarações íntimas, que compartilharam muitas de suas angústias enquanto professores com detalhes; outros apresentaram relatos superficiais. Em todos os casos, as entrevistas foram válidas ao nosso propósito investigativo, dando origem a dados riquíssimos para as análises que apresentaremos a seguir.

As entrevistas, com transcrição integral e fiel à fala de cada entrevistado, foram apresentadas como apêndice do trabalho.

### 3.2.2. Participantes

Para definir o número de professores para compor a amostra, consideramos o número de escolas que oferecem ensino médio, e o número de professores ligados a esse serviço no município de Uberlândia.

Segundo dados do IBGE – Cidades<sup>12</sup>, referentes ao levantamento de dados da educação brasileira em 2007, Uberlândia possuía um total de 1.197 docentes vinculados ao ensino médio. Desse total, 851 docentes estavam inseridos nas escolas públicas estaduais, 23 docentes em uma escola pública federal, e 323 docentes nas escolas privadas.

Definimos entrevistar, em cada esfera, no mínimo um homem e uma mulher, para eliminar diferenciações da variável de gênero. Nas escolas em que o ensino médio funciona

---

<sup>12</sup> IBGE – Cidades – Censo demográfico realizado pelo IBGE para aferir características populacionais apresentadas estatisticamente por municípios brasileiros.

em diferentes períodos, manhã, tarde e noite, decidimos distribuir a amostra de forma a entrevistar professores que atuam no período da manhã ou tarde e no período noturno, devido às diferenças da clientela atendida nos diversos horários.

Definimos o número de entrevistados conforme a proporção entre as esferas estadual, federal e privada, de modo que a amostra para pesquisa foi composta da seguinte forma:

**Tabela 1: Composição da amostra para a pesquisa de campo**

	Manhã	Tarde	Noite	Total
Escolas públicas estaduais	2 mulheres 2 homens	_____	2 mulheres 2 homens	2 mulheres 2 homens
Escolas públicas federais	2 mulheres 2 homens	_____	_____	2 mulheres 2 homens
Escolas privadas	2 mulheres 2 homens	_____	_____	2 mulheres 2 homens
Total				8 mulheres 8 homens

Ao todo, foram entrevistados 16 professores, todos maiores de 18 anos de idade. O tamanho reduzido da amostra justifica-se pelo tempo limitado para a realização da pesquisa, já que o período ideal estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - para conclusão de mestrado acadêmico é de no máximo 24 meses.

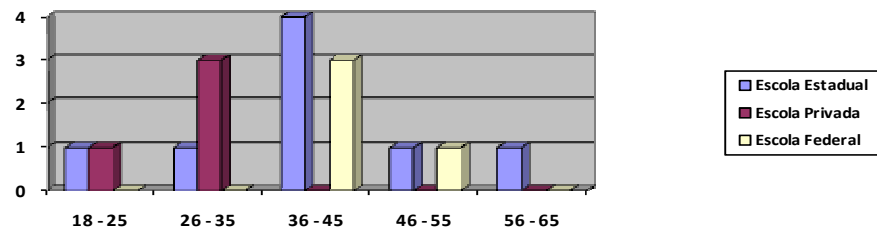
Para a escolha dos professores entrevistados, foram definidas diferentes instituições, contribuindo, assim, para a riqueza dos dados colhidos e para a diminuição da possibilidade de resultados tendenciosos. Sendo assim, a escolha das instituições ficou da seguinte forma: uma escola federal (a única da cidade que oferece ensino médio), uma escola privada, e duas escolas estaduais (uma escola da região central da cidade e uma escola da região periférica).

Em razão das condições estruturais, do tempo e disponibilidade dos professores, foram entrevistados geralmente aqueles que estavam presentes nos momentos das visitas feitas às instituições. Uma vez que a pesquisadora ia pessoalmente até as escolas negociar com as direções a realização da pesquisa e pedir contatos de docentes, geralmente ela era encaminhada à sala de professores para apresentar sua proposta de investigação e convidar os professores que se mostrassem interessados para participar da pesquisa. Nesse momento, os

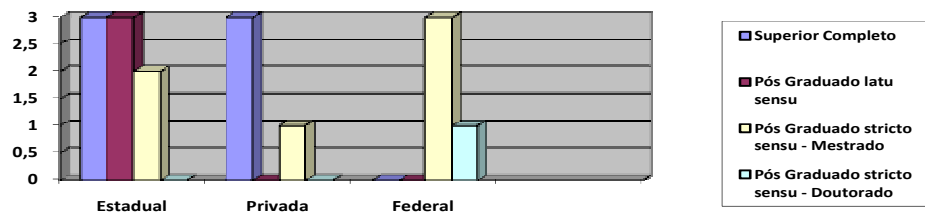
professores manifestavam sua concordância em participar da pesquisa, e já eram negociados os possíveis horários para a realização da entrevista.

A primeira parte do instrumento de coleta de dados (ver apêndice A) consistiu em um roteiro objetivo que levantava dados sobre os participantes da pesquisa, conforme demonstra os gráficos abaixo:

**Gráfico 01: Idade dos entrevistados**



**Gráfico 02: Escolaridade dos entrevistados**



**Gráfico 03: Carga horária de trabalho semanal dos entrevistados (horário estabelecido pelo contrato)**

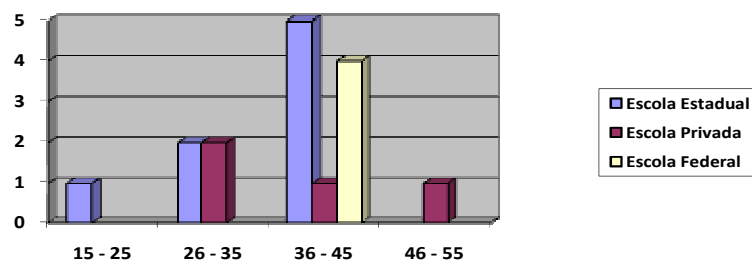


Gráfico 04: Tempo de trabalho com educação

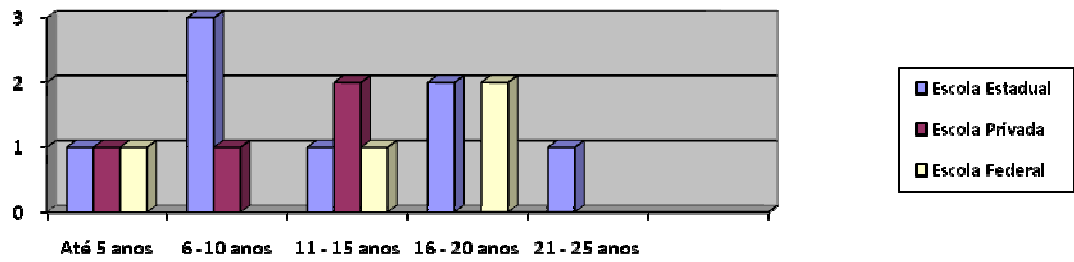


Gráfico 05: Área de formação dos entrevistados

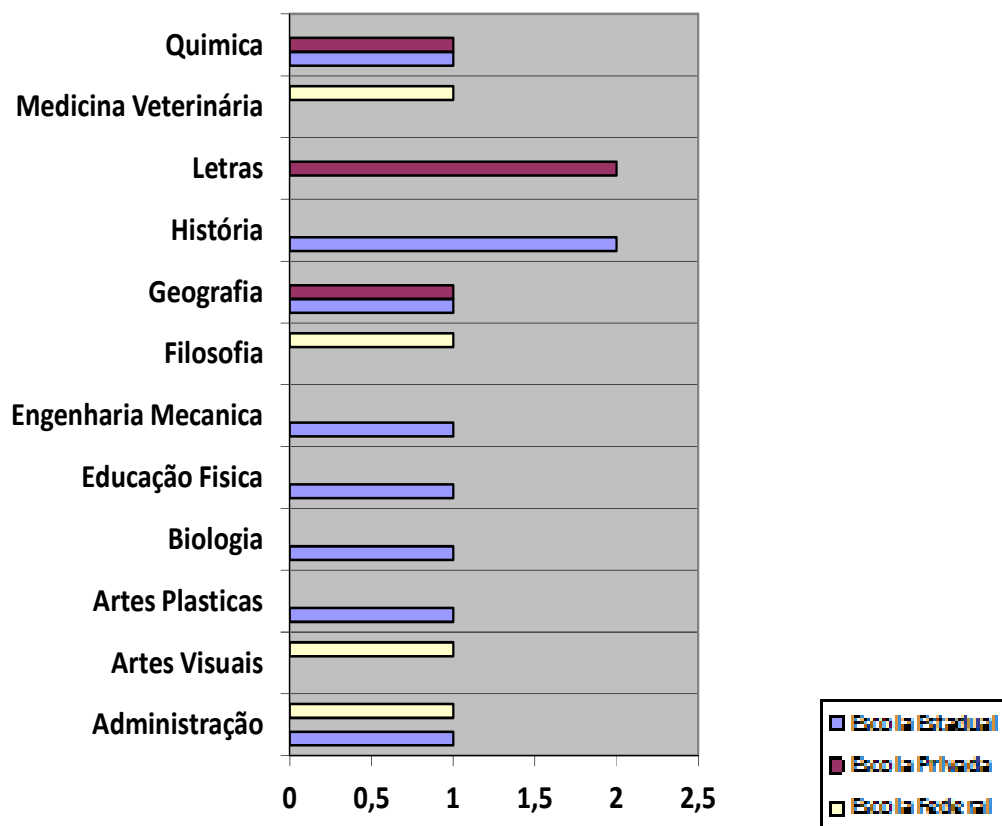
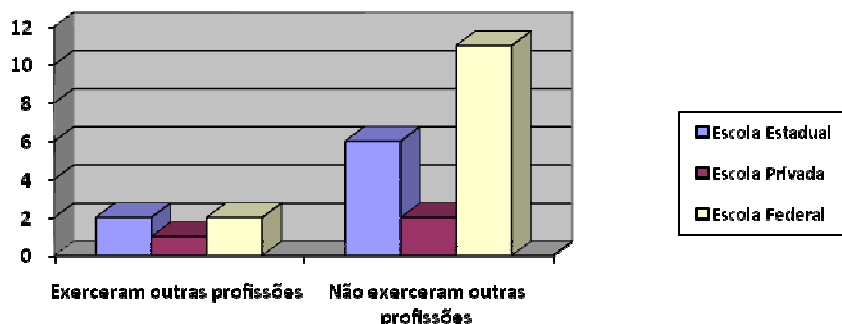


Gráfico 06: Entrevistados que exerceram outras profissões antes da docência



**Gráfico 07: Entrevistados que já exerceram funções fora da sala de aula**

### 3.2.3. Os bastidores da pesquisa de campo

A realização das entrevistas foi permeada por uma série de dificuldades, o que julgamos ser necessário descrever inclusive para apontar o envolvimento de professores e instituições com a pesquisa acadêmica. O primeiro contato era sempre feito com as direções escolares, já que o próprio Comitê de Ética exigia, para aprovação do projeto de pesquisa, a assinatura de um documento em que os responsáveis legais autorizassem a entrada do pesquisador na escola, assim como o fornecimento dos dados dos professores. Eis o primeiro obstáculo: conseguir ser recebida pelas direções escolares.

A pesquisadora algumas vezes foi esquecida nos bancos de espera das gestoras, e, enquanto aguardava, algumas cenas já reativavam sua memória daquele já conhecido ambiente da escola básica, instigando algumas reflexões. O tumulto na sala da direção já era característico. Geralmente, a pesquisadora aguardava o responsável pela instituição junto a um, ou mais alunos que ali estavam devido ao fato de terem sido convidados pelos seus docentes a se retirarem de suas salas. Essa cena se repetiu, nas escolas estaduais, por mais de uma vez. Diante desses episódios, no primeiro contato com as escolas, já era possível perceber muito do que mais tarde ouviríamos nas entrevistas. Discussão entre professor e os alunos, que emanava de uma sala do 2º andar; os diretores em meio a tantas tarefas sem tempo de nos receber, tudo isso já dava pistas sobre o mal-estar presente nas instituições escolares.

O primeiro contato da pesquisadora com as instituições escolares foi sempre repleto de impressões e pistas que nos ataçavam ainda mais a investigar o mal-estar. As escolas estaduais pareciam exalar mal-estar. Junto ao acúmulo de tarefas das direções e dos professores, o

ambiente estava permeado de algumas insatisfações. Ouvíamos algumas reclamações nesse primeiro momento, surgindo nas conversas de corredores, as quais, ainda que não fossem direcionadas a nós, estavam ali. Quando finalmente a pesquisadora era encaminhada ao primeiro contato com os professores, essa impressão se constatava. Ao apresentar a temática da pesquisa, ouvíamos frases como: “Nossa, está precisando de muitas pesquisas assim” ou “Você vai ver o quanto de coisa você tem para escutar sobre isso”. Eram, nitidamente, professores sofrendo uma angústia em relação à profissão. Em função disso, nas escolas estaduais, não foi difícil levantar nomes de pessoas interessadas em participar da pesquisa. Contudo, para a realização das entrevistas, enfrentamos com alguns obstáculos, como a falta de local reservado nas escolas e o barulho.

Nas escolas privadas, essa negociação foi sempre muito difícil, devido à incompatibilidade de horário dos professores, os quais nunca tinham tempo para nos receber. Algumas vezes, ao ir à escola para fazermos as entrevistas, deparávamo-nos com professores que eram chamados para substituir horários de outros; reuniões marcadas em cima da hora; e momentos em que éramos constantemente interrompidos por alunos. Isso nos levou a agendar duas entrevistas fora do ambiente escolar. Já no contato com a instituição federal não enfrentamos os mesmos problemas. A direção e os professores tinham disponibilidade para nos receber, e as entrevistas ocorreram sem maiores problemas.

Ressaltamos o caráter preliminar de nossas interpretações. Birman (2009) afirma que “vivemos em um mundo perturbado e conturbado, diante do qual nossos instrumentos interpretativos ficam bem aquém da agudeza e rapidez dos acontecimentos” (BIRMAN, 2009, p. 15). Contudo, nossa análise do mal-estar docente apresenta resultados importantes acerca da problemática do mal-estar na contemporaneidade, em especial na Educação.

Destacamos, ainda, a impossibilidade da análise sistemática de todos os dados e informações colhidas na pesquisa de campo. O volume de informações que colhemos nas entrevistadas superou muito nossas expectativas iniciais. Desse modo, em decorrência das limitações extensivas e estruturais de uma dissertação de mestrado, além do pouco tempo reservado pela Capes (24 meses) para a finalização da pesquisa, tivemos que priorizar alguns dados em detrimento de outros. A escolha ou seleção dos dados, portanto, teve como critério a percepção que tivemos de que algumas informações dos entrevistados eram mais “ricas” e pertinentes à temática do que outras.

### 3.3. Manifestações do mal-estar

Os relatos dos entrevistados comprovaram a existência de um mal-estar específico da classe docente, caracterizado pela angústia do exercício do magistério, e, portanto, provocado por questões associadas ao exercício da profissão. Aquele mal-estar apontado por Freud no início do século XX, sobre o qual tratamos no Capítulo II, parece ganhar novas vicissitudes na profissão docente.

Esse mal-estar não atinge a todos da mesma maneira, mas, em geral, manifesta-se pela apatia, desinteresse, desânimo e desestímulo pela profissão, pelo adoecimento, pela angústia conscientemente infundada, enfim, por meio de uma série de sintomas que indicam um adoecimento emocional e existencial. Um exemplo desse desestímulo aparece quando questionamos os professores sobre o que os estimulavam e o que os desestimulavam na profissão. Dois professores responderam que não percebiam nada que os atraía ou os estimulava, apontando apenas fatores desestimulantes. Abaixo, apresentamos alguns trechos que ilustram os episódios e manifestações do mal-estar entre os professores:

Tem se comprovado que professor é uma das profissões que mais exige do psicológico do profissional, o que quer dizer que o professor é o que mais entra em depressão. Isso foi contado por algumas revistas. Então, com certeza aqui dentro da escola a gente não vê muito, mas tem essa situação. Um dia mesmo chegou um professor e disse: “Eu não gosto nenhum pouco de dar aula, mas não consigo sair da profissão. Eu tenho necessidade. Quer dizer, eu vou totalmente de acordo com algumas teorias, a gente estuda demais, fica totalmente alienado, não gosto de ir, sinto infelicidade quando vou pra aula” (FRANCISCO, informação verbal)<sup>13</sup>.

[...] **eu comecei a sentir, tipo assim, você chega pra dar aula, levanta, tem que ir pra escola, já começa aquele desespero.** Aí quando você entra no carro... Faltei muito esses dias. Acaba que tinha dia que eu falava assim: hoje eu não vou, hoje eu não vou! Sabe aquela coisa de louco? Entrava dentro do quarto e falava assim: não vou, não vou, não vou. **Quando chegava perto, eu começava a chorar. É meio que um pânico mesmo.** Ai, de repente, você fala assim: não, o jeito é procurar um médico. Acho que eu tô ficando louca, né... E acabar voltando mesmo por necessidade, porque se fosse pra poder ficar, teria que ficar no mínimo uns dois, três, quatro meses até querer voltar pra sala de novo (HELENA, informação verbal, grifo nosso)<sup>14</sup>.

Há, não tem nada pra atrair não, nem assim... Agora pra desestimular tem uma série e fatores né [...] ( JOSÉ, informação verbal)<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Informações fornecidas por Francisco (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>14</sup> Informações fornecidas por Helena (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>15</sup> Informações fornecidas por José (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

Desânimo, desânimo enorme. E o tanto de pessoas que abandonam, e agora tá errado? Não, quer dizer, eu, é igual eu já te falei em outra pergunta, **eu só não abandono porque eu, agora esse, ano eu aposento. Mas se eu tivesse, igual eu te falei, se eu tivesse que começar agora, com esse conhecimento que eu tenho, jamais eu seria professora** (MADALENA, informação verbal, grifo nosso)<sup>16</sup>.

[...], **os dias que eu venho pra cá, eu tenho disenteria. Só os dias que eu venho pra cá. E eu sinto um mal-estar.** Eu venho pra cá quarta. Terça eu já tô passando mal, eu penso assim: ai meu Deus, aquela sala de aula, aquele povo, aqueles meninos, aquela sala específica. Ai meu Deus, agora eu vou. Ai, que bom. Chegou a hora do recreio; tem só mais dois horários. Vou cumprir; vou embora. Vou dar minha aula e vou embora, sabe (SIMONE, informação verbal, grifo nosso)<sup>17</sup>.

[...] Essa vontade de não querer vir eu já tive; tenho ela constantemente. Mas eu ainda tenho, assim, igual aquela frase dos alcoólicos anônimos: “só por hoje”, né. Aí semana que vem eu descanso um pouquinho, não, eu consigo ir mais um pouco (SIMONE, informação verbal)<sup>18</sup>.

[...] esse fato que eu acabei de falar, é, eu entrei em pânico; é eu dei aquela crise de pânico em sala de aula. Eu tive que fazer terapia, eu não conseguia me encarar, eu não conseguia me ver dentro de uma sala de aula. E, se eu olhasse pro aluno, se ele olhasse de uma forma diferente comigo, era como se ele tivesse me perguntando: o que você tá fazendo aqui se você não sabe ensinar? Então, a partir disso foi muito claro, a partir desse momento que, aí, eu entrei em pânico. Eu tive que ir pro psiquiatra, eu tive que pedir licença. É, eu bati o carro em consequência disso. **Mesmo depois de um certo tempo eu ia entrar pra sala de aula e eu tinha diarreia, fazia vômito, eu não conseguia** (TEREZA, informação verbal)<sup>19</sup>.

Nos momentos que eu me defrontei com os momentos mais atípicos da minha carreira, é claro que eu adoeci. Não tem como não adoecer, porque a gente se envolve muito na profissão, e você adoce com essas questões. Não tem como você sair ileso ou não perceber tudo isso. [...] E é a pior doença porque é a doença da emoção. Pode trazer uma repercussão física, mas o que adoce mesmo é a emoção (VICENTE, informação verbal)<sup>20</sup>.

Nesses relatos, sejam pessoais ou sobre os colegas de profissão, observamos sintomas do mal-estar docente. Quando relatam o não reconhecimento de atratividade na profissão, a vontade de não ir para a sala de aula, o adoecimento psíquico, a experiência de mal-estar, o que para alguns parece ter sido mais branda, para outros parece ter chegado a um estágio de crise, resultando, inclusive, em questionamentos sobre a própria escolha profissional. Quando a entrevistada Tereza (informação verbal), p.231), por exemplo, conta seu episódio de mal-

<sup>16</sup> Informações fornecidas por Madalena (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>17</sup> Informações fornecidas por Simone (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>18</sup> Informações fornecidas por Simone (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>19</sup> Informações fornecidas por Tereza (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>20</sup> Informações fornecidas por Vicente (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

estar e relata que sentia que os alunos questionavam sua presença enquanto docente em sala de aula, era ela mesma que se questionava, que colocava em cheque sua capacidade, seu potencial enquanto professora.

Destacamos, também, as pequenas contradições do discurso, que às vezes começa apresentando indícios que se distancia do mal-estar, mas que, depois, acaba revelando a angústia em relação à profissão. Geralmente, os professores começam com um “eu gosto da profissão, mas...”, de modo que o “mas” aparece secundariamente no discurso, porém, de maneira a quase desqualificar o gostar anteriormente afirmado, revelando um sentimento ambivalente.

Os relatos das entrevistas também apontaram uma interessante questão sobre as relações entre os pares. Geralmente, nos relatos, era possível observar certo apoio e solidariedade que tangencia a questão do mal-estar docente, o que pode ser identificado quando os professores fazem colocações coletivas, citam exemplos de outros professores, requerem a outros ou à classe alguns valores que acham importantes. No entanto, nem sempre a figura do outro, também professor sofrente, apareceu dessa forma nos relatos.

Em alguns casos, os relatos deixaram pistas da existência de certa suspeita, visto que alguns professores questionavam o mal-estar do outro. Sutilmente, alguns entrevistados comparavam sua angústia e o seu sofrimento com outras situações e outros professores, apresentando traços discretos de desconfiança ou ilegitimidade do sofrimento alheio. Isso aconteceu em determinadas comparações de alguns professores em relação à rotina de professores de Educação Física, de escolas privadas e ou federais.

Essa suspeita do mal-estar do outro soava da seguinte forma: se a condição de trabalho do outro pressupõe uma rotina fora da sala de aula, não necessariamente determinada por conteúdos teóricos que devem ser ensinados, ou se o trabalho do outro é caracterizado por um salário maior, ou uma condição física institucional melhor, será legítimo o seu mal-estar? O entrevistado que geralmente faz essas comparações acredita ter razões para existência do mal-estar e, às vezes, percebe-se como o que mais tem razões para sofrer no universo educacional. Isso alude à percepção que o sujeito constrói de si mesmo. Quanto mais o professor se coloca na ordem da queixa, quanto menos ele se implica no discurso queixoso, mais ele age como o sujeito do mal-estar. Ninguém sofre como ele. É quase um processo de vitimização.

Nesse processo, podemos dizer que ocorre uma limitação das possibilidades de superação de crise, quando ela se instaura. Essa ideia é corroborada pelo fato de que os sujeitos que se implicaram no discurso queixoso com mais frequência, que mais assumiram

sua parcela de responsabilidade no processo do mal-estar, parecem sofrer com menos intensidade, ou com menos angústia os impasses que atravessam o exercício profissional.

Uma vez que os relatos comprovaram a existência do mal-estar docente, cabe a nós analisar suas razões no cenário atual de exercício do magistério. Como razões para o mal-estar docente, após análise dos dados das entrevistas, chegamos a três categorias importantes, que se associam à angústia e aos outros sintomas do mal-estar relatados pelos entrevistados. Trata-se das falhas do processo educacional na interdição dos alunos, má consciência e niilismo na Educação.

As falhas do processo educacional indicam que não se tem conseguido levar os alunos a uma regulação psíquica interna adequada às normas sociais, ou seja, a educação familiar e social não têm garantido a efetivação de renúncias pulsionais plenas por parte dos alunos. Essa falha quase sempre se manifesta pela hostilidade dos alunos direcionada aos professores, o que acaba por castrar a vontade de potência de alguns docentes. Ilustra, ainda, a perda de consideração e de reconhecimento da figura social e formativa que, outrora, o docente ostentava, demonstrando que ruíram valores, e, com eles, diminuiu a vontade de ensinar, indicando o que analisaremos como niilismo na Educação. E por fim, como razão para o mal-estar, apresentaremos outra questão que problematiza o desejo pelo magistério numa dinâmica de autoagressão, configurando o que analisaremos como má consciência.

Analisamos a primeira categoria embasados em um referencial psicanalítico freudiano, enquanto as outras duas, má consciência e niilismo na Educação, examinamos apoiados em apontamentos da filosofia nietzschiana. A seguir, discutiremos as razões do mal-estar docente enfatizando essas três categorias de análise.

### **3.4. Quais as razões para o mal-estar entre os professores?**

#### **3.4.1. Falhas do processo educacional como operador de interdição**

Nos relatos dos entrevistados, verificamos como o mal-estar pode ser provocado pelas falhas no processo educativo de adaptação às normas sociais. Como apresentamos no Capítulo II, o mal-estar no contexto escolar, compreendido pelo viés psicanalítico, surge a partir do que resta do recalque dos desejos que não podem ser satisfeitos e da constante cobrança do superego.

A primeira perspectiva, que compreende o mal-estar como resultado do conflito entre sociedade e pulsão, elege essa angústia como aquilo que sobra da repressão de alguns

impulsos, de modo que, na impossibilidade da satisfação plena dos mesmos, tem-se o mal-estar. Podemos pensar em nossos docentes inseridos nesse contexto que preza justamente a não satisfação de impulsos importantes. No entanto, as entrevistas apontaram que o mal-estar sentido pelos professores está muito mais associado às falhas desse processo de regulação, ou seja, quando não há a adequada repressão de impulsos condenados pela ética social, impulsos hostis, por exemplo, e esses passam a ser direcionados aos professores por parte dos alunos. Então, aqueles professores, alvo dos impulsos hostis, sentem um mal-estar, o que tende a se acentuar quando esses mesmos professores continuam a manter, de forma rígida e coerente à ética social, o seu processo de regulação.

Denominamos a falha dessa repressão de falha do processo educacional, porque nisto se resumem os fins educacionais: moldar indivíduos conforme a ética social. Dessa forma, a escola pode ser considerada como uma das instituições mais expressivas criadas para atender ao ideal civilizatório. Levisky e Taille (2002, p. 109) consideram que, nas primeiras relações do processo educacional, os sujeitos criam “condições para o desenvolvimento de uma identidade, de padrões morais e éticos, das noções de liberdade e de democracia”.

Ou seja, a educação, dentro e fora das escolas, configura-se como um expressivo agente de aprendizagem para a convivência social. A escola é, portanto, uma instituição que, no sentido geral, transmite alguns ideais culturais da civilização, nesse processo de adaptação ao convívio em sociedade. Inspirado em Freud, quando este demonstrou como surge o dilema que resulta em mal-estar, o psicanalista Voltolini (2011, p. 39) afirma que “a educação carrega em si a marca de um dilema que não é outro senão aquele que existe entre indivíduo e a civilização”.

Tanto os professores como os alunos estão subjugados à mesma norma social. O processo educativo foi construído em torno de um ideal de regulação de comportamento, e essa tentativa constante de regulação acaba por produzir conflitos e tensões permanentes que geram mal-estar entre professores e alunos, especialmente quando esses últimos, alvo do processo educativo, não correspondem aos ideais almejados pela Educação e pela cultura (MIRANDA; SANTIAGO, 2006). Trata-se, pois, de um mal-estar que surge não apenas pela renúncia pessoal à plena satisfação pulsional, mas, também, quando esta renúncia não é efetivada pelo outro.

Se os indivíduos continuam movidos pela pulsão no jogo de forças entre as instâncias psíquicas, é natural que esse processo de regulação fracasse algumas vezes. Assim sendo, o objetivo educacional nunca é completamente alcançado, porque não se consegue regular e interditar tudo, e a todo momento, da forma como propõe o ideal social. O próprio Freud já

havia elegido a Educação como uma das profissões do impossível, junto ao ato de analisar e governar. Educar, do modo como os ideais sociais propõe, nunca é totalmente possível, pois não se regula, nem se reprime, sem que haja restos.

Sobre isso, é interessante recuperar a visão de Adorno (1995) sobre a relação entre Educação e os ideais civilizatórios da Educação. Ele afirma que o que a escola “pretende eliminar nos alunos, aquela natureza disforme”, tende a retornar “como natureza oprimida nas idiossincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estarecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres” (ADORNO, 1995, p. 110), e que, por isso, o processo educacional sempre fracassou.

Esse fracasso do processo educacional tende a se voltar contra o professor de muitas maneiras. Às vezes, pela manifestação de atos condenados pela ética social, outras, pela frustração pessoal de alguém que reconhece que também falhou no seu objetivo de educar. Em muitos relatos, os professores apontaram evidências da falha da tentativa de regulação social no alunado, seja pela manifestação da violência ou pelo comportamento da desordem. Vejamos, abaixo, alguns relatos de professores que revelam a angústia quando os alunos não efetivam a repressão de impulsos hostis.

[...] chegamos a assistir cenas até de quase agressões em sala de aula, de alunos que querem agredir os professores, e quando acontece isso, eu fico assim,..., muito indignado, triste mesmo (JOÃO, informação verbal)<sup>21</sup>.

Ah, são os conflitos mesmo com os alunos. Hoje em dia é difícil. Os alunos não respeitam professor, discutem com professor, gritam, vira e mexe você ouve aí, é, falar de professores que estão de licença porque brigaram com aluno, é, foram agredidos por aluno (JOSÉ, informação verbal)<sup>22</sup>.

[...] Teve uma última, um último embate. Assim, não foi embate porque eu também não vou, eu falo, não vou bater de frente no sentido de eu me machucar, eu me desgastar, até, as vezes, até fisicamente, né. Não quero perder a minha razão de bater boca com aluno, essas coisas. Eu prefiro ir embora ofendida do que pensar que eu dei um motivo pro aluno ter se sentido ofendido. [...] eu fiquei na sala de aula com o menino, com a, com a turma, e a turma, eu fiquei vinte e cinco, eu, eu marquei vinte e cinco minutos. Eu tentava falar, eu tentava conversar com eles. O pessoal: bom dia, tudo bem? Hoje a nossa aula, a dinâmica da nossa aula hoje é a seguinte. Coisa que eu gastaria dois minutos, três pra dialogar com a turma, responder alguma pergunta que o aluno fizesse, eu fiquei vinte e cinco minutos tentando falar. Eles riam, zombavam, gritavam, um gritava de cá, o outro gritava de lá. Não era comigo, mas era pra mim, entendeu? Um falava uma coisa pro outro, e eles morriam de rir. E aquele negócio, ou, assim, eu não

<sup>21</sup> Informações fornecidas por João (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>22</sup> Informações fornecidas por José (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

tenho palavras pra conseguir materializar, assim, o meu sentimento. E aí eu peguei (a professora começa a chorar). (SIMONE, informação verbal)<sup>23</sup>.

Os relatos dos entrevistados revelaram, ainda, a opinião dos professores sobre a responsabilidade da falha em educar os alunos conforme os ideais sociais. Muitos docentes apontaram a sociedade geral e a família como sendo as entidades que têm falhado nesse processo, que atinge as escolas através de questões como falta de limites, não reconhecimento de autoridade, manifestação de atos hostis, e outras, como exemplificamos abaixo:

[...] nós temos uma cultura que ela não valoriza mais certos elementos, que, que, como eu diria, colocando em cheque se a educação é importante? Se você formar o caráter é importante, né? Já, pensando na área que eu trabalho, a Filosofia, a ética, cidadania, tudo isso hoje é tem um valor secundário [...]Então, é isso que deixa a gente um pouco,...., não desanima não, porque a gente não para por isso, mas é que torna o trabalho muito mais difícil, entendeu? Porque você tem toda uma organização que ensina o contrário [...] (JOAQUIM, informação verbal)<sup>24</sup>.

[...] a gente percebe nas famílias dos alunos. É claro que na família o pensamento da sociedade, então, isso que me dá um certo desânimo. Eu já passei por situações em que o aluno tem problema sérios de disciplina, mas é tipo de convívio social que aí não é só uma questão com um ou outro professor ou com algum funcionário da instituição, é dentro do próprio ambiente onde ele vive. Embora você remeta isso à família, a família não acredita, acha que não, que isso aqui é problema da escola, acha que o aluno não está satisfeito. Não sei se ela não tem essa percepção, ou se ela não quer enxergar esse problema, e muitos querem, queremos, acreditam que nós temos que resolver esse problema, né. E muitos querem que nós, acreditam que a gente que tem que resolver esse problema, que a gente tem que moldar o caráter do aluno, e não é assim. A família tem um papel fundamental no papel do caráter do indivíduo, e isso é desde de cedo, no início da vida da pessoa. O início dele é muito fechado dentro do convívio familiar. Eles abrem mão disso e, quando os problemas surgem, já na escola, eles querem que a escola resolva. Isso não procede, né. A escola não tem essa obrigação, não é esse o objetivo da escola (MARTA, informação verbal)<sup>25</sup>.

Eu acho, assim, não foi a escola que falhou primeiro. Quem falou primeiro foi a família, e a família tá falida, sabe, seja pelas mudanças que ocorreram aí no mundo do trabalho, que a mulher achou lindo sair de casa. Eu falo assim porque eu sou filha, eu sou filha de uma criação que a mãe ficou em casa, né, e eu acho que as pessoas, nesse movimento, perdeu-se, perderam-se os valores, quais valores, os valores de orientar o filho. A gente trabalha com crianças, e eu trabalho aqui nessa escola, né, trabalho com outras faixas etárias também, e, assim, você percebe que não tem a menor, que o menino vem pra escola, parece que a família cria e, assim, vai deixando tocar a lei da natureza, entendeu? E o menino chega na escola despreparado, mal-educado.

<sup>23</sup> Informações fornecidas por Simone (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>24</sup> Informações fornecidas por Joaquim (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>25</sup> Informações fornecidas por Marta (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

Professor não tem, não tem autoridade, mas o professor só não tem autoridade é porque a família perdeu a autoridade. A mãe, a mãe, a gente chama as vezes, é, pais aqui na escola, Yara, e, quando a família chega, você vê que você tem mais respeito do menino, entendeu? Que o menino, todo o desrespeito que você entendeu que ele fez com você, ele ainda tá te respeitando mais do que tá respeitando a mãe dele que veio aqui, ou o pai (SIMONE, informação verbal)<sup>26</sup>.

Esses relatos indicam que, na visão dos professores, a família e a sociedade em geral muitas vezes têm falhado na interdição dos filhos, seja na interdição dos desejos, dos impulsos hostis, e outros. A interdição é uma marca do discurso civilizador e da ética social para convivência comunitária. Dizer que a sociedade coloca sob suspeita a formação ética; que a família tem se esquivado do seu papel de formação de caráter, ou que as famílias têm educado os filhos à lei da natureza, são relatos que remetem à Educação em seus princípios morais e que indicam a reivindicação dos professores por uma educação que consiga imprimir nesses alunos a marca da interdição.

Mas, porque requerer essa interdição que também causa mal-estar se ela nos leva a reprimir muitos de nossos desejos? Uma vez que os homens aderem à vida em comunidade e a legitimam, essa condição passa a ser concebida como ideal desejado. A própria manutenção da vida em comunidade atende a um propósito de Eros, como apresentamos no Capítulo II. Por isso, por mais que inconscientemente alguns professores sintam-se frustrados por estarem subjugados a tantas interdições das normas sociais, eles requerem do outro a mesma adaptação à essa ética social.

Nossas entrevistas sugerem que as falhas desse processo de regulação têm sido mais comuns entre os alunos. Dessa forma, os conflitos da relação entre professor e alunos estão entre os aspectos mais citados para as causas de mal-estar docente.

Em segunda instância, há também a constante cobrança que impede o reconhecimento das fragilidades e limitações, exigindo o sucesso o tempo todo. Os ideais culturais coletivos de sucesso navegam nesse universo simbólico da docência. Dos professores têm sido exigidas muitas funções, dentre as quais estão uma boa formação, qualificação constante, postura crítica, engajamento político, e funções educacionais que atinjam resultados associados a tantos outros processos. E essas são apenas exigências profissionais, sem citar as demais, que passam por planos pessoais dos indivíduos. Como se alimentar de todas essas fontes? Os professores estão sempre atrasados, sempre aquém do que deveriam ser ou estar.

---

<sup>26</sup> Informações fornecidas por Simone (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

Segundo a psicanalista De Paoli (2005, p. 42), há uma “busca incessante de gozo sem limites como direito e também dever”, ou seja, o gozo excede a categoria de direito e passa a ser percebido como um dever constante, assim, não tem como estar quite nunca. Da mesma maneira, não tem como o professor estar quite com tanto dever de satisfação que se apresenta em seu exercício profissional. Dessa forma, há uma tendência a autodepreciação, não revelada por nossos entrevistados em nível consciente, mas por nós apontada como uma possibilidade para possíveis reflexões.

### 3.4.2. Autoagressão e culpa

No tópico 3.3 apresentamos alguns relatos que revelam como o mal-estar docente tem causado situações de sofrimento para alguns profissionais do magistério. Essa questão revela um fato interessante: mesmo sofrendo, muitos professores desejam esse exercício profissional. Se alguns professores sofrem tanto quanto relatam, por que permanecem nessa mesma dinâmica? Não seria essa permanência uma forma de se agredir? Não seria algo da ordem do desejo masoquista, de quem se queixa, mas não deixa a profissão? Não seria a marca da má consciência daquele que, impossibilitado de exercer sua vontade de potência, sua ação ativa, volta-se viril e agressivamente contra si mesmo? Vejamos o relato abaixo como ilustração desse questionamento:

Tem sala, tem turma, Yara, que as vezes você tem que ser mais, assim, incisiva, mais bruta, né, falar de uma forma assim. Então, às vezes, a gente fala desse jeito. As vezes a gente usa mais o caminho da doçura. Eu, particularmente, eu sou mais da doçura, sabe, não gosto de perder, assim, o meu “prumo”, de alterar o tom de voz. Mas quando a gente, **quando isso começa a ter que acontecer, e você reprimi isso, aí a gente vai ficando doente**. Oh, você sente. Eu tenho, agora eu tô um pouquinho controlada, dei uma controlada, mas vindo pra cá, os dias que eu venho pra cá, eu tenho disenteria. Só os dias que eu venho pra cá. E eu sinto um mal-estar. Eu venho pra cá quarta. Terça eu já tô passando mal, eu penso assim: ai meu Deus, aquela sala de aula, aquele povo, aqueles meninos, aquela sala específica. Ai meu Deus, agora eu vou. Ai, que bom. Chegou a hora do recreio; tem só mais dois horários. Vou cumprir; vou embora. Vou dar minha aula e vou embora, sabe. Porque chega um ponto que você pensa assim: tô cumprindo, menos um dia. Porque vai ficando muito difícil. Então, assim, isso é razão de adoecer sim. Professor adoecer porque você vai sentindo que toda aquela frustração ela vai materializando né (SIMONE, informação verbal, grifo nosso)<sup>27</sup>.

Vejamos como esse relato evidencia uma professora que está sofrendo, e que esse seu estado é muitas vezes externalizado pela somatização, mas, a princípio, mostra-se

---

<sup>27</sup> Informações fornecidas por Simone (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

internalizado pela renúncia da manifestação de algo importante em que ela sente a obrigação de calar. A própria professora reconhece que, quando não manifesta seus impulsos hostis contra os alunos, essa repressão, essa internalização a faz adoecer. Toda a entrevista foi marcada por fortes indícios do mal-estar. No entanto, mais adiante a professora revelou seu desejo em permanecer na profissão e na mesma dinâmica, como demonstramos abaixo:

[...] Mas olha só, Yara, eles não me deixam ao menos falar com eles. Teve uma última, um último embate. Assim, não foi embate porque eu também não vou, eu falo, não vou bater de frente no sentido de eu me machucar, eu me desgastar, até, as vezes, até fisicamente, né. Não quero perder a minha razão de bater boca com aluno, essas coisas. Eu prefiro ir embora ofendida do que pensar que eu dei um motivo pro aluno ter se sentido ofendido (SIMONE, informação verbal)<sup>28</sup>.

Eu tô satisfeita com ele [trabalho] porque eu acho que eu faço por onde, entendeu? Tô satisfeita comigo, da minha coragem de permanecer (a professora começa a chorar), da minha vontade de permanecer (SIMONE, informação verbal, acréscimo nosso)<sup>29</sup>.

A professora afirmou que prefere não romper com a ética social, e, assim, escolhe continuar renunciando impulsos importantes. Prefere não manifestar sua vontade de potência, e, por isso, acaba por internalizá-la, o que, num movimento natural, leva a uma ação contra si mesma. Isso sugere que sua permanência no magistério é movida muito mais que pela coragem, como ela denomina inicialmente, mas principalmente pela vontade, o que sugere um desejo de autoagressão, indicando, nessa docente, a ação da má consciência. Elegemos os relatos da entrevistada Simone para ilustrar essa discussão, mas outros entrevistados também deram pistas dessa autoagressão.

No ponto de vista freudiano, a discussão sobre a repressão dos impulsos agressivos, orientada pela adaptação à civilização, indicam uma via de interiorização da agressividade. Freud (1996c) afirma que, “via de regra essa cruel agressividade espera por alguma provocação, ou se coloca a serviço de algum outro intuito, cujo objetivo também poderia ter sido alcançado por medidas mais brandas” (FREUD, 1996c, p. 116). A agressividade, que diante das proibições das normas sociais é forçada à repressão, acaba por se manifestar de outras formas, em diante sua interiorização, acaba por se manifestar pela ação da má consciência.

Reiterando nossas análises do Capítulo II sobre a má consciência, vale lembrar que esta reúne dois sentimentos perversos: o primeiro diz respeito à violência do indivíduo que, na impossibilidade de se exteriorizar, volta-se contra ele próprio; o segundo é o da própria

<sup>28</sup> Informações fornecidas por Simone (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>29</sup> Informações fornecidas por Simone (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

vontade do homem de ser cruel consigo mesmo, por acreditar que precisa punir-se como forma de “pagamento” de dívida eterna. Desse modo, nossa entrevistada Simone estaria se autoagredindo, não apenas pela interiorização dos impulsos hostis, mas também inconscientemente, por acreditar que precisa punir-se por não conseguir cumprir suas promessas. Talvez se sinta em dívida com a moral cristã na qual revelou acreditar; talvez se sinta em débito com a promessa que fez quando assumiu a docência. Não podemos presumir de onde vem a dívida, mas podemos reconhecer sua existência.

Esse movimento da má consciência, que aprofundamos e citamos no segundo capítulo desta dissertação, explica esse fenômeno de autoagressão algumas vezes observado em nossas entrevistas.

[...] essa vontade de se torturar, essa crueldade reprimida do bicho homem interiorizado, acuado dentro de si mesmo, aprisionado no “Estado” para fins de domesticação, que inventou a má consciência para se fazer mal, depois que a saída *mais natural* para esse querer-fazer-mal fora bloqueada – esse homem da má consciência se apoderou da suposição religiosa para levar seu automartírio à mais horrenda culminância. (NIETZSCHE, 2009, p. 75).

Ou seja, no magistério, a má consciência revela justamente uma vontade do homem de ser cruel consigo mesmo, uma vez que não pode exteriorizar essa crueldade. Alguns professores citaram situações em que romperam o vínculo com cargos que os faziam sofrer, exonerando-se, pedindo demissões numa tentativa de se desvincular das situações de exercício do magistério que lhes causavam sofrimento. Porém, a maioria dos entrevistados não consegue, ou não quer, romper com a atual dinâmica de sua prática docente. Será que não há um gozo nesse exercício profissional que ora causa angústia, mas ora é uma fonte de satisfação? Acostumados e cobrados a gozar constantemente, os docentes parecem ter assumido a dinâmica do gozo em sua profissão.

A autoagressão se confunde com esse desejo masoquista de querer estar em sala de aula e sofrer por isso. Está relacionada, ainda, à culpa por não dar conta, por não sustentar de maneira adequada a escolha da docência como profissão. Por isso, alguns professores relataram ser confortador o fato de ouvir experiências de mal-estar de outros colegas, pois isso redime, um pouco, a culpa que sentem por suas dificuldades, por seu sofrer. Esse sentimento de culpa, que não aparece conscientemente nos relatos de nossos entrevistados, parece estar oculto pela ação de mecanismos de defesa de projeção, que sempre transferem a culpa do seu sofrimento para os alunos, para as famílias que não sabem educar seus filhos, ou para o sistema.

Lidar com essa culpa pode ser algo muito difícil para os professores, razão pela qual muitos deles, conscientemente, eximem-se dessa parcela de culpa pelos resultados não satisfatórios do trabalho. Não é coincidência o fato de que o processo de avaliar foi eleito, repetidas vezes, como a atividade que menos gostam na profissão, porque a grande maioria dos professores tem a consciência de que na avaliação eles também são avaliados, de que suas funções, enquanto docentes, também estão envolvidas nos resultados avaliativos. Um resultado ruim os coloca diante da culpa de talvez não exercerem com a eficiência desejada sua profissão.

### **3.4.3. Niilismo e mal-estar docente: degenerescência dos valores no campo da educação**

Nossas entrevistas revelaram que uma das principais razões do mal-estar é a mudança de valores no campo da Educação. Esse movimento de mudança de valores foi amplamente citado pelos entrevistados, ressaltando suas dificuldades em responder adequadamente à essa degenerescência, como é ilustrado nos trechos abaixo:

[...] A gente vem percebendo que, de uns dois anos pra cá, eu venho percebendo que como essa confusão de valores, com essa mudança que a sociedade também vem processando. O aluno entra muito perdido pra poder ver qual é o posicionamento dele. E existem muitos contextos pra gente poder estar parando e organizando, por um projeto novo que é um curso novo, que é curso que estamos desenvolvendo. [...] (VICENTE, informação verbal)<sup>30</sup>.

[...] quando a gente discute comportamento, os valores, né, a gente lida com adolescentes, né, então, assim, os valores, a gente percebe, começa a perceber que, os valores estão muito deturpados, né, e tal. Isso dá um desânimo na gente [...] (ROSE, informação verbal)<sup>31</sup>.

Valores como prestígio e reconhecimento social da docência, valor de autoridade do professor, e o próprio valor de ascensão social e cultural anteriormente atribuído à Educação estão em decadência, num contexto educacional que prega o discurso de igualdade entre professores e alunos, e que possibilita inúmeras possibilidades de ascensão social, excluídas do investimento educativo. A degenerescência desses valores remete-nos ao conceito de “niilismo”, proposto por Nietzsche.

No campo da Educação, mais precisamente na ação docente, o niilismo pode ser evidenciado pela apatia, desinteresse e desmotivação dos professores em relação ao seu

<sup>30</sup> Informações fornecidas por Vicente (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>31</sup> Informações fornecidas por Rose (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

trabalho. Representa a implacável perda do sentido de ser professor, estado que antecede a construção criativa de novos valores na Educação.

A falta de desejo e o sentimento de orfandade (das convicções) são as mais marcantes características do niilismo. A perda do sentido ocasiona, acima de tudo, dificuldades em se atribuir valor à tarefa, bem como falta de desejo em exercê-la. Sobre isso, Nietzsche esclarece:

A consequência niilista (a crença na ausência de valor) como decorrência da estimativa de valor: perdemos o gosto pelo egoístico (mesmo depois da compreensão da impossibilidade do não-egoístico); perdemos o gosto pelo necessário (mesmo depois da compreensão da impossibilidade de um *liberum arbitrium* e de uma “uma liberdade inteligível”). Vemos que não alcançamos a esfera em que pusemos nossos valores – com isso a outra esfera, em que vivemos, de nenhum modo ainda ganhou em valor: ao contrário, estamos cansados, porque perdemos o estímulo principal. “Foi em vão até agora! (NIETZSCHE, 1999, p. 430).

Essa decepção com a vida, esse sentir-se cansado ou que tudo foi em vão, na classe docente seria o que Silva (2006) denomina como um “adoecimento da vontade de ensinar”, fenômeno que se caracteriza pelo pessimismo enunciado pelos professores em relação ao trabalho e à carreira. As certezas que sustentavam o “edifício” pedagógico ruíram, e, com isso, ficamos órfãos e desafiados a criar novos valores. A perspectiva do autor é crucial para entendermos as possíveis associações entre niilismo e mal-estar dos docentes. O “adoecimento da vontade de ensinar”, alertado por Silva (2006), seria o adoecimento da vontade de potência anunciada por Nietzsche, que é a mola propulsora do homem, o que o faz agir e criar. “[...] a vida mesma é vontade de potência” (NIETZSCHE, 1999d, p. 434).

Na concepção nietzschiana, a vontade de potência é “a forma primitiva do afeto” porque traz à tona a experiência do estabelecimento de um impulso ou instinto juntamente com sua respectiva perspectiva e a constituição da pluralidade sob a lei de um tal impulso ou instinto” (CASANOVA, 2001, p. 105). Mas, se a civilização foi construída sob a condição de opressão do instinto humano, toda humanidade encontra-se em condição de adormecimento da vontade de potência. Niilismo e vontade de potência adoecida estariam na base do mal-estar contemporâneo na sociedade, e, mais especificamente, no mal-estar sofrido pelos docentes devido ao movimento de decadência dos valores educacionais.

### **3.4.3.1. O declínio da figura de mestre e a eterna busca pelo reconhecimento perdido**

Como no discutimos no Capítulo I, item 1.2 - Profissão docente: a história do magistério no Brasil e contexto sociocultural contemporâneo - a profissão docente, ao longo

dos anos, passou por uma série mudanças culturais, as quais, em parte, foram responsáveis pelo declínio do reconhecimento cultural antes atribuído à figura do professor.

Perder o reconhecimento, do ponto de vista emocional, econômico e social é motivo suficiente para um profundo sentimento de orfandade diante de promessas tacitamente firmadas (É uma profissão de futuro!, É uma profissão reconhecida!, e outras). A morte de Deus, a morte das certezas e promessas não cumpridas levam a esse sentimento de orfandade, ou seja, ao niilismo.

No passado, a profissão docente representava poder e reconhecimento. Os professores eram valorizados social e culturalmente, investidos da figura do mestre, a quem se devia respeito e reconhecimento de autoridade. Não é de se surpreender o fato de que alguns professores tenham escolhido a carreira docente, influenciados pelo fascínio e magia com que admiraram seus antigos professores. Alguns dos entrevistados deram pistas dessa influência em suas escolhas profissionais.

No exercício do magistério, quando esse reconhecimento ocorre, ele aparece nas falas dos entrevistados representando satisfação e elevação da autoestima, algo que os consolam diante de alguma frustração e os motivam para se manterem na profissão. Vejamos alguns exemplos:

[...] O professor ainda tem um respeito sim, porque quando as pessoas, as vezes, perguntam: o que você faz? Ah, eu sou professora. Nossa! Ainda existe aquela coisa de dizer assim: oh, uma profissão..., né, porque antes mestre era tudo. Eu, particularmente, quando era aluna, professor pra mim era acima de Deus, acima de médico, acima de tudo, porque eu achava o máximo, eu amava de paixão. E até hoje a gente vê que tem pessoas assim (HELENA, informação verbal)<sup>32</sup>.

[...] E o que me estimula aqui no nosso âmbito, aqui dentro da escola é, geralmente, é o carinho que alguns alunos tratam a gente, como realmente deveria ser. De certa forma tem alguns alunos que me chamam de senhor. É como se fosse uma coisa extraordinária, que vem de família de tudo mais. Então isso acaba estimulando a gente a continuar nessa profissão (FRANCISCO, informação verbal)<sup>33</sup>.

[...] a minha primeira reunião com pais eu me senti muito tenso, muito tenso mesmo. Mas na hora que eu deparei com um pai e ele dirigiu a palavra a mim, ele falou, conversou comigo, eu senti muito respeito quanto à profissão de professor, sabe. E assim eu acho que vem, assim, tem que ter uma conscientização quanto a essa profissão, que é uma coisa, assim, um papel muito importante para sociedade e vem melhorando (FRANCISCO, informação verbal)<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> Informações fornecidas por Helena (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>33</sup> Informações fornecidas por Francisco (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>34</sup> Informações fornecidas por Francisco (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

[...] ver que daqui a dez, vinte anos, como já aconteceu já, encontrar um jovem que já foi seu aluno e ele tá inserido no mercado, ele tá contente com o trabalho, ele, ele acredita que a sua colaboração naquilo foi importante, né, ele sente que há uma participação sua e existe gratidão nisso. Então, é isso que move. [...] Mas o que move é justamente isso, né, é, você olha no olho de uma pessoa que te reconhece, né, que valoriza o seu trabalho. (JOAQUIM, informação verbal)<sup>35</sup>.

Os professores anseiam por esse reconhecimento, que é manifestado de diferentes formas, até no simples fato de algum aluno dirigir-lhes a palavra os chamando por “senhor”. Isso eleva sua autoestima. Mesmo quando fazem um diagnóstico ruim da profissão, na percepção dos entrevistados, esse reconhecimento social os motiva e dá sentido ao ofício docente. É como se pensassem: “se mesmo diante de tantos problemas eu ainda for reconhecido, então talvez, quem sabe não terá valido à pena”.

No entanto, o professor investido da figura de mestre tão presente no passado perde espaço no cenário atual para uma representação mais equiparada aos alunos, menos poderosa e fascinante. Pereira (2009a) comenta sobre o desgaste da figura do mestre ao longo das décadas e afirma:

[...] É fato, porém, que a profissão docente foi acometida de considerável desgaste intelectual, cultural e econômico e que, no imaginário social a saudosa noção de mestria, harmônica e sem conflito, cedeu lugar a um profissional sucumbido à massificação industrial, comunicacional e tecnológica de hoje [...] (PEREIRA, 2009a, p. 15 - 16).

Quando alguns entrevistados ressaltam como admiraram seus mestres, esses professores nos contam quais expectativas criaram da profissão. Muitas vezes, pensaram que seriam alvo da mesma admiração e fascínio. Quando essa expectativa se frustra, quando verificam o declínio da imagem do mestre como valor de profissão, esses docentes são tomados pelo mal-estar, como se promessas deixassem de ser cumpridas, como se sentissem órfãos diante de um mundo desalentador, agora sem o colo de Deus, que prometia ser não enganador.

O declínio da mestria aparece em muitos relatos dos entrevistados como algo que os frustra na profissão e os desestimula. Afinal, a fantasia da imagem do mestre, por muitas vezes, aparece como algo que justificou a escolha e a permanência na profissão, e diante de sua ausência, essa justificativa fica esvaziada de sentido.

Ele brincou que professor é muito reconhecido né, mas na verdade não tanto como deveria ser, porque o reconhecimento vem de cada pessoa. Mas eu acho que raramente uma pessoa hoje tem. Não fazem nada de fato concreto para o professor, mais pelo menos poeticamente todo mundo concorda de

---

<sup>35</sup> Informações fornecidas por Joaquim (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

que o professor, sem ele, não tem nenhum profissional né, e tem vários professores. Então deveria ser a profissão mais reconhecida. Então em primeiro lugar, a gente tem essa, é uma quase ilusão que infelizmente não é uma realidade desse reconhecimento [...] (JOÃO, informação verbal)<sup>36</sup>.

[...] então, por isso que eu falo, porque, de certa forma, é muito fantasioso, sabe? Assim, de dizer que a sociedade reconhece, eu acho que ela pode reconhecer, mais deveria reconhecer mais a profissão docente, reconhecer e valorizar mais e exigir essa valorização (JOÃO, informação verbal)<sup>37</sup>.

Ai, assim, eu não sei se é porque quando você está estudando você tem mais em relação ao professor um respeito né, mas aí na hora que você começa a atuar você não tem esse respeito, né. A partir de tudo, a partir da sociedade mesmo, que não é aquele respeito merecido do médico, do professor, que a gente faz a ideia, a imagem que o professor tem, porque, tô falando da minha época, porque o professor era, ele tinha assim, um respeito, um respeito muito grande. E isso você começa a ver que não existe isso, pelo..., assim, pelo sistema, o nosso sistema de educação não te respeita, não tem esse respeito que a gente imagina que seja (MADALENA, informação verbal)<sup>38</sup>.

O que me frustra e desestimula é a falta da valoração de todos os profissionais envolvidos na educação, e aí não só dos professores. Todos aqueles que trabalham nas instituições são muito desvalorizados, a sociedade não nos vê como algo fundamental, embora isso fique muito bonito na boca das pessoas. Elas falam mas, eu não vejo realmente o que elas sentem, então, é isso que eu acho mais frustrantes, e a gente vê isso porque, no decorrer das décadas, essa situação tem piorado um pouco. Agora existe um movimento assim, na tentativa de um retorno. Eu me lembro, quando criança, de como a gente via as pessoas, de como eu enxergava as pessoas que trabalhavam na escola. Era um outro respeito, outra valorização. Dei muita importância pra isso. Foi algo que realmente modificou minha vida [...] Eu gostaria que essa visão fosse mais presente nas pessoas. Então a sociedade é o que me traz mais frustração, é essa desvalorização (MARTA, informação verbal)<sup>39</sup>.

Hoje, mais do que nunca, o professor tá desvalorizado, sabe. Ele não tem o status, porque antigamente ele pelo menos, assim, você tinha o status do professor. Ah, professor. Minha mãe falava assim, Yara: ali mora uma professora, Simone. Fala baixo, não pode falar alto quando passar na frente daquela casa, porque ali mora uma professora. Eu me lembro de uma vez que ela me deu um safanão tão grande que eu falei, eu não sei o que que tinha acontecido que eu falei: “Mas que droga!”, e tava perto de uma professora. Ela falou: Simone, a gente não fala esse linguajar em lugar nenhum, muito menos perto de uma professora, sabe. Então, tinha o respeito, mas é o que eu te falei, retomando a autoridade, não tem (SIMONE, informação verbal)<sup>40</sup>.

<sup>36</sup> Informações fornecidas por João (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>37</sup> Informações fornecidas por João (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>38</sup> Informações fornecidas por Madalena (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>39</sup> Informações fornecidas por Marta (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>40</sup> Informações fornecidas por Simone (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

Em alguns casos, o reconhecimento é relatado como algo que parece aos entrevistados uma recompensa devida por todas as dificuldades enfrentadas por eles no exercício da docência. É como se alguns professores enfrentassem a docência como um fardo tão pesado, que sintam a necessidade de serem reconhecidos por isso. Desse modo, muitos dos entrevistados parecem buscar incessantemente esse reconhecimento, por todas as vias, mesmo aquelas que, ora ou outra, queixam-se de existir.

Um exemplo da busca por reconhecimento é a antiga discussão das funções paternas e da escola no que se refere à educação de crianças e jovens. Essa discussão figurou como queixa em relatos de alguns entrevistados, que reclamavam da ausência da família no acompanhamento dos alunos, bem como do insucesso de sua educação para fins de adaptação à norma social.

No entanto, ora ou outra essa queixa se confunde com o desejo de reconhecimento. Ora, queixo-me porque, como escola, não dou conta de educar moralmente, de ensinar valores morais aos meus alunos e, por isso, não reconheço como minha essa responsabilidade de educá-los moralmente. Porém, se desempenhar essa função faz-me recuperar algum reconhecimento e admiração, se me coloca até em ordem de valor próxima aos pais dos alunos, talvez eu reconheça essa função e a reivindique como minha. Vejamos o relato abaixo, que exemplifica essa discussão:

[...] Eu penso diferente desses governos nossos. Parece que eles não veem por essa parte do professor como é,..., assim, **com maior possibilidade de ir e passar depois da família. É claro que a família é em primeiro lugar; o pai e a mãe são os primeiros formadores, depois os professores.** Como o mundo vem mudando, os pais não têm tempo hoje com seus filhos, pais e mães,..., talvez aí é mais importante ainda o professor. Então, essa realização minha é mais nesse sentido, já que no remuneratório acho que qualquer outra função que eu tivesse em outra empresa e tal, eu creio que eu teria uma remuneração melhor (JOÃO, informação verbal, grifo nosso)<sup>41</sup>.

O discurso do reconhecimento ajuda-nos, ainda, a compreender a exaustiva lamentação em relação à remuneração da profissão. Afinal, os professores ganham mal? E se ganham mal, isso os deixa infelizes? Não faltam relatos de nossos entrevistados que respondem positivamente a essa pergunta. Com exceção dos professores vinculados à esfera federal e alguns poucos professores vinculados a outras esferas, a maioria dos entrevistados, quase sempre, apresentou os baixos salários como algo que representa a desvalorização social de sua profissão.

---

<sup>41</sup> Informações fornecidas por João (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

Ganhar bem, ignorando o que necessariamente define esse adjetivo, representaria nada mais que um reconhecimento financeiro. E qual a forma de reconhecimento mais adequada ao modelo econômico atual, senão a financeira? É como se alguns professores dissessem: meu trabalho é tão árduo, tão difícil, que mereço ser reconhecido, e se esse reconhecimento não me vem por vias culturais, mereço ser reconhecido ao menos financeiramente, como demonstrado no trecho abaixo:

Então, se a gente quer realmente cumprir os cronogramas, a gente tem que trabalhar muito mais do que isso em casa. Essa é uma das coisas que nos impede de ter mais lazer, quer dizer, o professor também com a remuneração atual, ele não tem muita opção de lazer também. Ou seja, em relação a outras profissões, como médico, psicólogos, engenheiros, enfim, consegue construir patrimônio e consegue construir condição de lazer que o professor não tem, né, que, se tem, é muito menos, né. Menos que o seu merecimento, e isso muita gente observa, até em outras esferas, até professores de níveis universitários veem que, realmente, proporcionalmente ao trabalho deles, eles ganham pouco (JOÃO, informação verbal)<sup>42</sup>.

Quanto mais o sujeito insiste na queixa sobre a remuneração, mencionando a necessidade de se reverem os salários, mais fica claro que ele clama por reconhecimento, já que lhe é muito duro não ser reconhecido cultural e socialmente. Assim, ele clama por algo que indique que seus esforços são válidos. Alguns relatos, como os dos entrevistados João, José e Madalena, foram exaustivamente marcados pela queixa da remuneração. De forma recorrente, o baixo salário sempre aparecia como causa da insatisfação, apatia, desinteresse, vontade em desistência, e como justificativa para outros problemas relacionados à Educação. Quando os entrevistados citaram comparações, por exemplo, entre o salário dos professores e o de outros profissionais, o sentido desse ato passa pela fantasia do reconhecimento, algo que soa como: outros profissionais são reconhecidos financeiramente, mas a minha profissão, que é tão importante, não.

Esse discurso do não reconhecimento e da desvalorização foi o que mais se repetiu entre os entrevistados. Se por um lado o incessante discurso do não reconhecimento da profissão funciona quase que como desabafo catártico para alguns, por outro contribui para a alimentação de uma imagem da profissão relegada à desvalorização e ao infortúnio. Essa imagem pode influenciar a percepção dos professores sobre a docência antes mesmo do início de suas carreiras. Ou seja, as queixas em relação ao magistério no ensino básico são tão frequentes e comuns; os aspirantes à carreira docente do ensino básico observam, escutam e assistem a tanto mal-estar na educação que, quando não desistem da carreira, passam a ter certeza de que sofrerão mal-estar no seu exercício profissional.

---

<sup>42</sup> Informações fornecidas por João (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

Isso fica muito claro quando analisamos alguns trechos das entrevistas em que os professores são questionados sobre suas expectativas em relação à profissão. Vejamos alguns exemplos:

Ah, eu já sabia que não era fácil. Tinha plena consciência disso, né, que é um trabalho desgastante, não é reconhecido, ganha pouco, é, tem que aguentar o *stress* dos alunos, salas super lotadas, falta de material didático, é, uma série de problemas, né?![...] É, nunca fantasiei não, apesar que, na universidade, a gente estuda umas coisas, assim, que não tem nada a ver com a realidade, né. Mas eu tinha consciência do que que eu podia esperar (JOSÉ , informação verbal)<sup>43</sup>.

[...]? Então, o motivo que realmente me levou a ser professora foi uma coisa que desde cedo meu sonho era ganhar um quadro e um giz. Eu ganhava todas as bonecas da Estrela, mas a minha felicidade foi o dia que eu ganhei um quadro e um giz. (risos). **Eu já era boba desde cedo** (HELENA, informação verbal, grifo nosso)<sup>44</sup>.

O infortúnio é o sentido que muitos professores dão à sua profissão, antes mesmo de exercê-la. Isso porque essa imagem passa a atuar como uma espécie de interdição à profissão. Adorno (1995) trata do assunto e explica como essa representação da profissão contribui para sua interdição. No texto “Tabus acerca do magistério”, Adorno fala sobre os processos que representam uma espécie de aversão em relação à profissão docente, questões que se mostram muito atuais, e que apontam representações inconscientes, as quais, por vezes, manifestam-se como uma interdição à profissão.

[...] Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que de um modo semelhante àquelas referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se, porém, com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais (ADORNO, 1995, p. 98).

As pesquisas de Adorno, apesar de restritas ao contexto alemão, apontam processos do declínio da mestria que nos auxiliam a compreender a docência em outros cenários, como no Brasil. O autor cita que universitários formados na Alemanha, e que concluíram os exames finais, enxergavam a profissão docente como algo que iriam assumir por falta de alternativas, ou seja, sentiam a docência como uma imposição. Essa aversão, além de ser motivada por razões inconscientes, é determinada pelas regulamentações políticas postas às escolas e pela

<sup>43</sup> Informações fornecidas por José (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>44</sup> Informações fornecidas por Helena (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

depreciação financeira da remuneração. Adorno (1995, p. 98) afirma: “a imagem do magistério como profissão de fome aparentemente é mais duradoura do que corresponde à própria realidade na Alemanha”. No entanto, essa aversão aparece associada à profissão docente no ensino fundamental e médio. A docência no ensino superior permanece com elevado grau de prestígio e *status* social.

A interdição psíquica tanto influencia a escolha profissional que poucos entrevistados relataram terem feito a escolha pela profissão docente como algo que fosse da ordem consciente do desejo. Alguns entrevistados relataram a escolha como algo que aconteceu sem muito investimento; outros, mesmo quando inicialmente afirmaram sua escolha como sendo justificada por um desejo real e consciente, em seguida, deixavam escapar que tinham desejado de exercer outras profissões. Alguns chegaram a tentar outros caminhos profissionais, prestaram vestibulares para os cursos de Direito, Medicina, Farmácia, Administração, mas, em decorrência do insucesso dessas alternativas, acabaram escolhendo a docência como profissão. Outros não relataram outras tentativas, mas igualmente definiram sua escolha como a opção mais viável para o momento ou a única opção, em virtude de questões financeiras, de cursos oferecidos na cidade, entre outros fatores, de modo que a docência, na maioria das vezes, foi assumida por falta de alternativas. Porém, se a docência foi eleita com base no *status* da profissão, essa eleição provavelmente foi influenciada pela admiração e fascínio destinados aos antigos professores. Por isso, não ser alvo dessa admiração e fascínio angustia muitos docentes.

Essa interdição psíquica, que muitas vezes caminha por vias inconscientes, tem cada vez mais se manifestado claramente no discurso de alguns professores. Alguns dos entrevistados verbalizaram essas interdições direcionando-as a outros, aos filhos, e à própria entrevistadora (informação verbal), p.167 ). Abaixo, apresentamos alguns trechos que demonstram a interdição da carreira docente:

[...] A gente percebe que, assim, o *status* de professor ele é muito limitado, não é bem visto, às vezes, é...,o professor, muitas vezes, a profissão ali no seu dia a dia ela é só um quebra galho vamos dizer assim, ele não é um professor o tempo todo né, ou se não então quando ele é, ele não tem tempo pra se atualizar porque ele trabalha as vezes dois, três turnos, então ele prepara aquela aula mais ou menos e muitas vezes ele mesmo se sente frustrado né, ele tem vergonha muitas vezes da profissão, muitas vezes a sociedade discrimina né, oh, o meu filho formou pra médico o seu foi professor, oh coitado né, então às vezes o aluno chega pra você e fala assim, professor você só dá aula? Você não quer participar da minha rotina um dia não, pra você se aula é só isso (VALTER, informação verbal)<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Informações fornecidas por Valter (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

[...] você quer ver, eu tenho dois filhos, eu posso falar disso? Um deles, o mais novo, mamãe eu vou fazer biologia, aquilo lá pra mim foi, de jeito nenhum, não dá, não dá, porque não é valorizado, às vezes você pode sim, pode falar eu vou ser um professor, eu quero fazer, eu quero acontecer na minha vida, mas não adianta, o professor é mal pago, tanto que estão os professores da UFU tudo em greve, podia falar eu vou ser um professor de uma federal, alguma coisa tipo assim, então eu falei não dá; aí ele falou assim: “ não mamãe eu te prometo que eu não vou ser professor”. Aí menina, saiu umas aulas pra ele, aí eu falei, pronto, já começou né, aí não, ele falou: “não mamãe”, ele foi um dia, nunca mais ele voltou (MADALENA, informação verbal)<sup>46</sup>.

[...] se você for olhar, quando um pai pergunta pra um filho o que que o filho vai querer ser, se ele falar que é professor, o pai já fala assim: não, pelo amor de Deus, você tá doido? Vai querer sofrer, vai querer trabalhar muito e ganhar pouco? (PAULO, informação verbal)<sup>47</sup>.

Essa interdição psíquica geralmente é feita com base nas próprias queixas dos professores. Uma entrevistada contou-nos: “antes, dando aula pro 3º ano pré - vestibular eu via muitos alunos querendo fazer cursos como literatura, hoje parece que eles não têm mais esse interesse. Eu acho que o professor acaba passando pro aluno a imagem negativa da profissão” (RUTH, informação verbal), p.94). É como se os próprios professores, sofrendo de um evidente mal-estar, passassem essa imagem negativa da profissão a outras pessoas. Essa representação inconsciente passa a habitar o imaginário das pessoas, limitando as possibilidades de uma valoração positiva da profissão docente.

### **3.4.3.2. A decadência do valor de autoridade: desautorização docente**

Do mais corriqueiro comportamento que perturba o andamento da aula ao comportamento que violenta o professor, um dos maiores desafios que se aplica ao trabalho docente nos dias de hoje é a decadência da autoridade do professor perante os alunos. Atualmente, o professor nota, diariamente, sua autoridade sendo questionada por alunos, por seus pares, pela gestão escolar, e por paradigmas teóricos que o retiram da posição hierárquica de antes, de modo que se sente desautorizado. Por isso, a desautorização docente foi amplamente citada pelos entrevistados em seus relatos como um dos fatores que causam frustração, angústia e mal-estar.

Segundo Guillot (2008, p. 13), “as representações da autoridade em matéria educativa são em geral negativas, salvo para os defensores de sua restauração ‘à moda antiga’”, porque

<sup>46</sup> Informações fornecidas por Madalena (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>47</sup> Informações fornecidas por Paulo (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

fazem recordar os tempos em que a escola era coercitiva e reprimia até com castigos físicos alunos que ousavam não reconhecer a autoridade docente. Desde a Segunda Guerra Mundial, “a autoridade passou a ser sinônimo de autoritarismo nas representações coletivas”, e, ao querer evitar as atrocidades consequentes do autoritarismo, muitos passaram a condenar as relações de autoridade (p. 70).

A transvaloração cultural sobre a autoridade docente é influenciada pelas discussões sobre o autoritarismo, pelas coerções por ele empreendidas em épocas anteriores, e pelo movimento impulsionado pela modernidade que exalta a horizontalidade das relações. Para Pereira (2009a), a mística modernizadora ofusca as diferenças para exaltar a igualdade, tendência presente em outros discursos que têm influenciado práticas educacionais, instituições familiares, relações de trabalho e outras. Existe uma crise cultural da autoridade não restrita às escolas; ao contrário, esta crise está presente na cultura como um todo. “A crise da autoridade manifesta-se nas famílias, nas escolas, na desconfiança em relação aos poderes, particularmente o poder político” GUILLOT (2008, p. 9). Por isso, não se trata apenas de um fenômeno de indisciplina escolar, mas de uma crise cultural do valor de autoridade que perpassa toda a sociedade.

No entanto, há quem defenda que a relação entre professor e aluno é necessariamente assimétrica, em que o primeiro “sabe coisas que o segundo deseja ou precisa conhecer”. Portanto, negar essa assimetria em função de um discurso igualitário, “politicamente correto”, pode paralisar os agentes escolares (LEVISKY; TAILLE, 1999, p. 9).

Há quem se lembre com nostalgia dos costumes escolares do século XIX e início do século XX, época em era reconhecida a figura de autoridade do professor não apenas em sala de aula, e tempo em que a ordem e a rígida disciplina eram prezadas. A desautorização não se restringe à violação de ordens, refere-se a qualquer questionamento que presuma a incapacidade docente, seja de ditar a lei em sala, de definir se um aluno está apto a prosseguir ou não, e a legitimação do seu conhecimento.

Muitos professores, por terem vivenciado períodos em que a autoridade do professor em sala de aula não era questionada, sentem com muito desconforto e angústia essa nova tendência de democratizar tudo. Eles se sentem desrespeitados e parecem ainda não terem encontrado formas adequadas de lidar com esse novo público escolar, cada vez menos adaptado ao reconhecimento da autoridade.

Vejamos alguns trechos que clareiam essas questões:

[...] e a questão também de o aluno ter que ser aprovado. Quer queria, quer não, ele tem que ter nota. O seu diário não pode ter vermelho. Isso me desestimula, porque o próprio aluno ele chega na sala, ele mesmo diz: não, eu não vou estudar isso não, eu não vou fazer nada não; ele vai ter que me passar, eu sei que você vai ter que me passar. Então, isso me desestimula, tanto é que isso me fez mudar de escola esse ano, porque onde eu estava esses sistema estava muito predominante. O aluno tava muito ciente de que “eu vou ser aprovado, eu não preciso fazer isso não” (TEREZA, informação verbal)<sup>48</sup>.

[...] Eu gostaria sim que houvesse mudanças pra facilitar o nosso trabalho e são mudanças cabíveis, não são mudanças difíceis, como a solicitação de respeito pelos alunos, não só na sala de aula, mais fora também, respeito pela escola, seria muito melhor né, e trabalhar valores, coisas que a escola não trabalha mais, que aluno acha isso uma besteira [...] (TEREZA, informação verbal)<sup>49</sup>.

Bem, houve a troca de aula e eu ainda estava em sala de aula e um certo número de alunos pegou e saiu da sala de aula, e eu mandei pra dentro. E o aluno ficou pedindo pra esperar, pra esperar, e não. É uma das regras da escola que em troca de horário não pode sair, por uma questão de organização. E eu fui falar com todos, que eram mais ou menos uns cinco, e esse menino se irritou, achou que era só com ele, e houve um bate boca ali. Foi isso (FRANCISCO, informação verbal)<sup>50</sup>.

[...] E, e aí, eu fiquei na sala de aula com o menino, com a, com a turma, e a turma, eu fiquei vinte e cinco, eu, eu marquei vinte e cinco minutos. Eu tentava falar, eu tentava conversar com eles. O pessoal: bom dia, tudo bem? Hoje a nossa aula, a dinâmica da nossa aula hoje é a seguinte. Coisa que eu gastaria dois minutos, três pra dialogar com a turma, responder alguma pergunta que o aluno fizesse, eu fiquei vinte e cinco minutos tentando falar. Eles riam, zombavam, gritavam, um gritava de cá, o outro gritava de lá. Não era comigo, mas era pra mim, entendeu? Um falava uma coisa pro outro, e eles morriam de rir. E aquele negócio, ou, assim, eu não tenho palavras pra conseguir materializar, assim, o meu sentimento. E aí eu peguei (a professora começa a chorar, permanece calada, chorando por um tempo) E fala: professor sofre *bullying* também (SIMONE, informação verbal)<sup>51</sup>.

Os trechos acima são exemplos de desautorizações que partem dos alunos em relação aos professores. Existem, ainda, outras direções desse processo de desautorização, quando, por exemplo, o questionamento da autoridade parte dos pais, da gestão escolar ou dos próprios pares. Vejamos alguns exemplos:

[...] assim, diante de várias situações, a gente tem alguns conflitos, por exemplo, dentro de nossas áreas. Por exemplo, a área da pedagogia, as pedagogas, por exemplo. As pedagogas, algumas que nunca foram dentro de

<sup>48</sup> Informações fornecidas por Tereza (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>49</sup> Informações fornecidas por Tereza (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>50</sup> Informações fornecidas por Francisco (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>51</sup> Informações fornecidas por Simone (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

uma sala de aula, principalmente elas, a gente tem algumas dificuldades por que elas são as primeiras a acreditar em alguns projetos inviáveis ou impraticáveis, ou é que vem por parte da política, mudanças políticas em si e tal. Elas não têm esse dia-a-dia da sala de aula. Elas têm uma visão diferente. Elas acreditam e, as vezes, querem impor determinadas coisas, metodologia que realmente não funcionam bem. Pode funcionar bem em outros países, e que os governos trazem, então. Isso é momentos mesmo que a gente tem, é momentos de conflito (JOÃO, informação verbal)<sup>52</sup>.

Desvalorizada, desvalorizada, é, não tem respeito nenhum. Tanto que, um médico ninguém chega lá e dá palpite na profissão dele, mas aqui... fica aqui um dia, principalmente a tarde. Todo mundo chega aqui e quer apontar o que você faz, quer colocar o dedo: você tem que fazer isso, você tem que fazer aquilo. [...]até pai de aluno chega aqui querendo... entendeu? E no médico você não chega lá e fala: oh, doutor, tá errado. As vezes, dá vontade, tem hora, mas a gente não faz né. Mas é um desrespeito, é um descaso (MADALENA, informação verbal)<sup>53</sup>.

Olha Yara, o que me desestimula são as políticas educacionais internas de cada instituição. Então, por exemplo, o que a gente fala no popular linguajar do professor “é quando o pai manda na escola”, quando o pai manda na escola realmente isso desestimula (PEDRO, informação verbal)<sup>54</sup>.

Quando outros profissionais questionam seus métodos ou conteúdo, quando pais de alunos questionam suas atividades e decisões avaliativas, enfim, em todos esses questionamentos, o professor se sente desautorizado. A decadência do valor da autoridade docente tem sido tema de várias pesquisas nas últimas décadas, uma vez que notícias sobre violência contra os professores, sejam elas físicas ou verbais, deixaram de ser raras. Nesse cenário de desautorização docente, os professores se sentem violentados pelos alunos, pela comunidade e pelo próprio sistema educacional que os priva de formação e condições de trabalho adequadas.

### **3.4.3.3. A importância da mudança dos valores atribuídos à educação, como causa do mal-estar**

Em nossas entrevistas, muitos professores se queixaram do desinteresse dos alunos em relação às atividades desenvolvidas na escola. Parece haver um desencontro entre a valoração que professores e alunos atribuem à instituição escolar e à educação.

Fleuri (1986), ao problematizar os sentidos e motivos da educação institucional, alerta-nos que é necessário conhecer o significado político e pedagógico da prática empreendida nas

<sup>52</sup> Informações fornecidas por João (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>53</sup> Informações fornecidas por Madalena (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>54</sup> Informações fornecidas por Pedro (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

escolas, para que os agentes institucionais orientem criticamente e construtivamente sua atuação. Nesse processo, é fundamental saber quem é o sujeito do processo pedagógico, como o mesmo será realizado, e, sobretudo, qual sua finalidade.

Em seu início, a educação institucionalizada no país foi justificada pela necessidade do ensinamento de valores morais e pela formação para o trabalho. Mais especificamente, ao longo de sua história, a escola assumiu as funções de ensinamento da cultura letrada, das habilidades de leitura, escrita e de outros diversos conhecimentos. Essas funções não deixam de constituir uma preparação para o trabalho, e, em alguns casos, mantiveram rastros de objetivos da educação moral.

O conhecimento acadêmico, valorizado pela cultura ocidental, fez com que a educação fosse reconhecida como a chave para o desenvolvimento cultural e social de uma nação, o que lhe concedia um valor muito expressivo. A escola representava o lugar primordial para o acesso ao conhecimento e para a socialização infantil e juvenil, e era a porta que abria caminho para um futuro profissional promissor. Entretanto, esses valores anteriormente atribuídos à Educação parecem estar abalados.

A escola perdeu o lugar, que anteriormente ocupava com exclusividade. As próprias instituições escolares, antes entendidas como o “lugar *mater*” do conhecimento, perdem cada vez mais o seu *status* em decorrência do desenvolvimento de processos alternativos de comunicação e de aprendizagem. Antes, a informação, o conhecimento e o saber estavam em movimento nas escolas, faculdades, bibliotecas e instituições afins, mas, as evoluções de caráter tecnológico possibilitaram outras formas de acesso ao conhecimento e à informação. Os próprios livros, revistas, a televisão e a internet, que oferece inclusive aulas vídeo, são exemplos de fontes amplamente aceitas e utilizadas no cenário atual.

Ao mesmo tempo, a ideia de que a educação possibilitaria um futuro promissor, ascensão social, caiu em descrédito. Numa sociedade capitalista, em que dinheiro representa sucesso e é um bem cada vez mais passível de ser alcançado de maneiras não relacionadas à formação acadêmica, a educação parece estar consideravelmente desvalorizada, já que fatores que a justificavam e motivavam os alunos passam a ser interrogados.

Em muitos momentos, os entrevistados relataram situações de falta de compromisso e desinteresse por parte dos alunos, uma espécie de negativa às propostas realizadas, algo que sugere que os alunos não querem estar na escola ou não reconhecem valor nas atividades ali desenvolvidas. Vejamos alguns exemplos:

[...] hoje a gente tem uma cultura, sociedade que,...., isso é bom, não é ruim, que é que o aluno, o estudante aprende em todos os lugares, né. Antes você

aprendia em sala de aula, agora você aprende em todos os lugares, e você tem um universo tão grande, e a pessoa se perde nele. Então, se tem muita informação, mas quem é o sujeito dessa informação, né? Então, é isso que frustra, é você ver seu trabalho diluindo, entendeu? E aí o que se aproveita dele é muito pouco (JOAQUIM, informação verbal)<sup>55</sup>.

[...] A gente viveu em, **eu vivi numa época em que o professor era tudo, é, tinha coisas que meus pais talvez não soubessem responder, e não tinham a informação que tem hoje, então, a gente aguardava, as vezes, uma semana pra fazer uma pergunta pro professor, pra responder algo que era inquietante. Hoje você tem. Então, houve uma certa queda nesse papel, até porque, também, muitas pessoas começaram, entre aspas, a “se dar bem” sem a educação, né.** A nossa história mostra isso. São exceções, não são regras, mas que viraram regras porque são focalizados, né (JOAQUIM, informação verbal, grifo nosso)<sup>56</sup>.

[...] Hoje, o aluno mesmo fala: “eu sou capaz de aprender sozinho e aprendo melhor sozinho”, “Ah, porque você não está anotando o que eu estou passando pra você, o que eu estou explicando pra você no caderno, porque você não está fazendo as anotações?”, “Porque eu aprendo melhor observando”. Mas já foi constatado cientificamente que isso não é verdade, e ele vê a nossa, a nossa profissão como uma profissão inútil. Ele mesmo fala que daqui um tempo não vai mai ter professor: “eu quero alguma coisa eu busco na internet, não preciso de você pra me explicar, eu busco e tem diversas aulas vídeos na internet” (TEREZA, informação verbal)<sup>57</sup>.

Bom, é, o que frustra é, por exemplo, a falta de visão que hoje em dia os alunos têm quanto à escola. Pra eles, a escola é um antro de diversão certo. A escola faz vários eventos que viabilizam a diversão, mas é demais. E eu vejo principalmente os meninos, **eles não têm nenhuma visão de tipo assim, o que que eu estudo aqui vai me influenciar daqui pra frente, tanto na minha visão das coisas, da minha profissão, seja ela qual for.** Então, o que realmente me desestimula é essa falta de consideração com si mesmo que os meninos têm, e a falta de compromisso absoluta alguns deles é claro. Antigamente, a gente notava que tinha os alunos tinham um compromisso maior, mas quanto mais o tempo passa, mais isso diminui (FRANCISCO, informação verbal, grifo nosso)<sup>58</sup>.

[...] Pelo que eu tenho escutado os professores, a questão da disciplina é algo muito, muito grave nas escolas, né. Questão da violência mesmo contra o próprio professor, a questão da violência entre os alunos, a questão do desestímulo deles com a educação. Pelo o que eles falam, na escola pública, **o aluno não consegue ver a educação como meio de mudança de vida** (PEDRO, informação verbal, grifo nosso)<sup>59</sup>.

A gente vê é essa desvalorização. Ela aparece na boca de muitas pessoas que influenciam a sociedade. [...] Então, como a cultura da nossa sociedade, hoje ela é capitalista, ela é muito centrada no momento importante, que faz o momento ser importante, o nível intelectual [...] Então, nesse sentido, eu

<sup>55</sup> Informações fornecidas por Joaquim (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>56</sup> Informações fornecidas por Joaquim (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>57</sup> Informações fornecidas por Tereza (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>58</sup> Informações fornecidas por Francisco (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>59</sup> Informações fornecidas por Pedro (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

acho que a nossa profissão perante a sociedade ela é totalmente desvalorizada. Quer dizer que hoje nós somos vistos, e eu já escutei as fala de alguns pais, somos vistos como um lugar pra ficar olhando os filhos enquanto eles trabalham [...] (MARTA, informação verbal)<sup>60</sup>.

[...] Um menino um dia desses aqui tava fazendo umas contas aí de quando é que ele ia sair se ele fosse recolhido, porque ele tava achando que dava mais certo ele assaltar um banco que continuar estudando. Eu falei: meu filho, como você fala uma coisa dessas? Um menino de nono ano, né, porque eu trabalho com 9º ano aqui também. Eu falei assim: meu filho como você fala uma coisa dessa? Você é um menino, tem a vida pela frente, né. Um rapaz jovem, um rapaz saudável, você tem que querer estudar; a sua perspectiva tem que ser entrar em uma faculdade; ou, se não entrar em uma faculdade, se qualificar pra você poder trabalhar e poder ter uma vida decente. Não professora, senhora ficou louca? Estudar pra trabalhar? Como que eu vou trabalhar? Vou levantar cedo, vou estudar não sei quanto tempo, e vou levantar depois 05:30 da manhã, andar de ônibus lotado, não sei o que, não sei o que (SIMONE, informação verbal)<sup>61</sup>.

Esses relatos deixam claro como a mudança dos valores atribuídos à escola e à educação, às vezes, esvazia o sentido da escolarização para alguns alunos. Muitos estudantes podem pensar: para que eu estou aqui? Eu posso aprender por meio internet, dos livros, das aulas vídeo, aulas na televisão, ou eu posso nem estudar e tentar outro caminho para ter sucesso e dinheiro. Até o crime passa a ser cogitado por alguns para esse fim.

Surge então um impasse: o professor quer ensinar, mas nem todos querem aprender, nem todos percebem sentido em estar ali. Como instigar nesses alunos o compromisso com o ensino? Como despertar neles a motivação e o interesse pelas atividades escolares institucionalizadas? Eis mais um desafio lançado aos docentes, promover uma transvaloração educacional que ligue o cenário contemporâneo do ensino e da aprendizagem ao reconhecimento do valor da educação institucionalizada.

### **3.4. Entre a decadência e criação de novos valores: desesperança e mal-estar**

Segundo Granier (2011, p. 31), Nietzsche vê na decadência generalizada dos valores da cultura ocidental moderna uma espécie de doença social. Conforme “sua concepção filosófica da vida como vontade de potência”, a decadência seria a doença social que adormece a vontade de potência dos indivíduos.

Por isso, na perspectiva nietzschiana, o niilismo é extremamente positivo, pois convoca os homens a exercerem com plenitude sua vontade de potência e possibilita a esses a

<sup>60</sup> Informações fornecidas por Marta (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

<sup>61</sup> Informações fornecidas por Simone (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

criação de novos valores, que sejam mais coerentes com sua condição humana e que estejam associados à ética moral menos castradora. No entanto, até que se chegue a esse ímpeto criativo, o homem passa por um período de luto e lamentação pela ruína dos antigos valores. Os professores se sentem órfãos diante da ruína das certezas em que apoiavam seu trabalho. Professores com vontade de potência adoecida, que perderam o sentido do ofício estão imersos na decadência dos valores antigamente atribuído à Educação, e diante do complexo desafio de contribuir para a criação de novos valores.

Assim como o homem que, diante da decadência dos valores atribuídos ao mundo e à existência, “vê-se enfim entregue radicalmente à incessante constituição e dissolução da aparência” (CASANOVA, 2001, p. 102), o professor, diante da decadência dos valores anteriormente atribuídos à Educação e à profissão docente, vê-se entregue ao cenário de incertezas, de decadência da compreensão metafísica da realidade, de incompletude e infinitude de sua constituição enquanto docente, e, por fim, da dissolução da aparência (aparência enquanto o mundo construído, o mundo que se esperava ter) que antes o sustentava.

O Deus morto, para o docente, representa ainda a morte de algumas certezas ou exigências pedagógicas (a ciência, o currículo, a autoridade, a disciplina, a vontade de aprender, o hábito de estudar, o sentido da ação pedagógica, o sentido e a pertinência do conhecimento, e outras), e, assim, faz surgir um estado de ausência de referência total. Pergunta aflito o educador: será que foi tudo em vão até agora? É fato que, nesse processo de ruína de alguns valores, outros foram sendo construídos. Mas as entrevistas verificaram que os paradigmas pedagógicos atuais ainda são incipientes para sustentar as expectativas e angústias dos educadores. Na visão de um dos entrevistados, as instituições escolares têm tido condições limitadas de respostas a essas mudanças.

Apesar de que o que mais nos desestimula na profissão, também ao mesmo tempo serve como um desafio, porque, o aluno mudou, o mercado mudou, o mundo vem de muitas mudanças. Às vezes a capacidade que a instituição tem de resposta pra isso é lenta, então, a gente tem que estar muito a frente desses processos, e, às vezes, com uma estrutura que não consegue acompanhar em termos de resposta (VICENTE, informação verbal)<sup>62</sup>.

Disso inferimos o sentimento de orfandade do educador, diante de um Estado que não o ampara, de valores e concepções pedagógicas e sociais que não atende essa nova demanda. Enfim, o homem, ou o educador, especificamente, tem que se reinventar, sem a ajuda do Deus morto, e como o entrevistado Vicente afirma, muitas vezes sua capacidade de resposta, de

---

<sup>62</sup> Informações fornecidas por Vicente (nome fictício) como resposta à entrevista sobre o mal-estar docente.

reinvenção, não acompanha o movimento da mudança dos valores culturais. Daí surge um sentimento de desamparo.

A própria psicanálise contribui para análise do desamparo que surge diante da decadência de alguns valores culturais, das abruptas mudanças sociais, e de tudo que interfere no modelo tradicional.

Uma transformação tão radical evidentemente balança com os modelos instituídos de subjetividade. Com efeito, numa ordem social tradicional, o sujeito é regulado pela longa duração das instituições e pela permanência quase ancestral de seu sistema de regras, que lhe oferecem segurança e grandes certezas (BIRMAN, 2009, p. 78).

A perda das seguranças e das certezas, somada ao “desencantamento de um mundo em que não se pode nem mais contar com a ajuda de Deus” (BIRMAN, 2009, p. 25), resultam em desamparo. Os professores se sentem desamparados em meio à transvaloração dos valores culturais na Educação, pois ainda não aprenderam a lidar com tais valores. Não podem se apoiar no tradicionalismo que os concedia poder e fascínio por parte dos alunos, dada a imposição de uma relação cada vez mais equiparada entre ambos. Esse mundo novo causa medo, pois não concede aos professores a segurança tradicional, que mesmo construída sob paradigmas que, para alguns, são questionáveis, era o que organizava o mundo educacional. Sobre isso, Birman (2009) ressalta:

E se “viver é perigoso”, como diz o personagem Riobaldo, de Guimarães Rosa, certamente é bem menos perigoso existir na sociedade tradicional. Isso porque as escolhas e opções do sujeito são fixadas em detalhes há muito estabelecidos na memória coletiva. [...] Em contrapartida, a modernização do social impõe novas exigências para a subjetividade. Esta deve ser permanentemente remodelada em consequência dos processos de transformação contínua da ordem social, que se realizam de maneira intensiva e extensiva. O mundo tradicional é desmapeado, perdendo seu traço de linhas claras e preciosas. [...] Incrementa-se muito, dessa maneira, o potencial de incerteza do sujeito, já que este passa a ser exposto a maiores opções e escolhas. A insegurança e a angústia se multiplicam, como consequência. [...] Em função disso, o desamparo do sujeito se incrementa bastante, revelando-se o tempo todo como uma ferida exposta e sangrenta. Enfim, o sujeito passa a se inscrever num mundo que lhe abre muitas possibilidades, mas que também lhe aponta muitas impossibilidades existenciais (BIRMAN, 2009, p. 78-79).

Mesmo diante do desamparo, o diagnóstico do niilismo objetiva despertar os professores para o desafio da transvaloração, bem como impulsionar a passagem do niilismo passivo para o niilismo dionisíaco. Na escola, esse niilismo dionisíaco pode resgatar o docente adoecido e fortalecê-lo na luta contra a apatia.

Esse ímpeto criativo, resultado esperado pela discussão nietzschiana sobre o niilismo, pode ser verificado no seguinte trecho:

Mas coloquemo-nos no fim do imenso processo, ali onde a árvore finalmente sazona seus frutos, onde a sociedade e sua moralidade do costume finalmente trazem à luz aquilo para o qual era apenas um meio: encontramos então, como fruto mais maduro da árvore o *indivíduo soberano*, igual apenas a si mesmo, novamente liberado da moralidade do costume, indivíduo autônomo, supramoral (pois “autônomo” e “moral” se excluem), em suma, o homem da vontade própria, duradoura e independente, o que *fazer promessas* [...] (NIETZSCHE, 2009, p. 44 – 45).

O indivíduo soberano descrito por Nietzsche é o sujeito cuja ética se contradiz com a moralidade cristã; é um ser livre, no sentido da autonomia, em relação à moral, mas comprometido com sua vontade, ou seja, um indivíduo senhor de si mesmo. A superação do niilismo é possível com a atividade desses senhores soberanos, sujeitos que possam “repensar novos valores que, rompendo com os antigos, poderiam reconstruir a sociedade ocidental sobre novos pilares, abrindo novos horizontes para a instauração de uma nova comunidade de homens livre e senhores de si” (BRAGA, 2011, p. 27).

Para Araldi (2005, p. 101), a condição própria do indivíduo soberano “consiste na não-conciliação da vontade de criação (de valores, ilusões, conceitos) com a vontade de destruição (desse mundo de valores e ficções)”. O caráter ativo do niilismo estaria, portanto, na “radicalização da vontade de destruir e de ir além do mundo esvaziado de valores” (p. 101).

Nesse sentido, desenvolve-se também a ideia sobre a postura dos educadores, conforme a filosofia nietzschiana. O educador deveria, em seu trabalho, resgatar a cultura trágica em oposição ao apequenamento e à passividade sugeridos pela cultura ocidental metafísico-cristã.

Do mesmo modo, Danelon (2012, p. 70) afirma que, na perspectiva de Nietzsche, “o educador deve ser um exemplo do qual ressurgem a profundidade e a riqueza do espírito humano; deve ser um exemplo do qual brotam novos e profundos valores. O educador deve ser um exemplo de superação da mediocridade de nossa época [...]”, e sobretudo, deve “[...]denunciar a própria condição da educação moderna, marcada pela rapidez na produção de especialistas, ou seja, denunciar uma educação do tipo fast food em que se está muito mais preocupado com a quantidade de profissionais formados” (p. 73).

Alguns professores conseguem, mesmo que em pequena escala, contribuir para pequenas mudanças de valores dentro da escola, na comunidade ou dos alunos. São pequenos, mas expressivos retornos de sentidos, como o relato do professor Pedro: “O que me atrai é o processo, o que me atrai é o processo, é você conhecer um menino que não gostava de estudar, um menino que não via sentido na escola e depois de um tempo você vê que ele está

estudando, ele está sonhando [...]”. Quando ocorre mudança, ela é percebida como uma grande fonte de satisfação, que fortifica alguns pilares que dão sentido à atividade educativa.

Se o educador deve produzir novos valores, essa atitude viril e ativa somente é possível a partir da percepção e do sentimento do niilismo pedagógico, mas, sobretudo, como consequência de sua superação, o que apenas se viabiliza por meio de um niilismo dionisíaco.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessas páginas, esforçamo-nos em discutir o mal-estar docente, apresentando as contribuições de dois importantes autores para o tema, Nietzsche e Freud, dois “mestres da suspeita” e ícones da crítica à cultura ocidental moderna. Somaram-se, nesta discussão sobre o mal-estar, outros teóricos que deram continuidade no cenário contemporâneo às análises da filosofia de Nietzsche e da psicanálise de Freud.

Os indícios de mal-estar que nos intrigavam no começo da pesquisa foram corroborados quando convidamos os professores do ensino médio a darem voz ao mal-estar por meio das entrevistas. Fomos prontamente atendidos nesse chamado por muitos professores, que transmitiam a nós, mesmo antes das entrevistas, suas angústias em relação ao exercício profissional.

Nossa problemática foi respondida de maneira rica. Inúmeras razões estavam associadas ao mal-estar daqueles professores entrevistados, como as falhas do processo educacional enquanto operador de interdição, a mudança e depreciação de alguns valores no campo educacional, e um complexo movimento de autoagressão ou autopunição que parece estar por trás do mal-estar.

O que une todas essas razões para o mal-estar é o fato de que todos esses embates possuem raízes muito bem fincadas no complexo movimento da vida em comunidade. Essa convivência comunitária, que necessitamos e desejamos por mais sofrer que cause, é terreno de inúmeros conflitos, que recebem nomes distintos no referencial teórico abordado.

Enquanto Freud concentra sua análise no homem enquanto ser social, analisando os processos de civilização e a forma como o homem se apropria desse processo de construção da vida em sociedade, através do surgimento do superego, Nietzsche concentra sua análise em torno da construção da moral, pela mediação dos valores e da cultura, e suas consequências para a sociedade, na medida em que resultam de um processo histórico de luta pelo poder e

por fazer valer a vontade de poder. São processos que apontam prejuízos gerados pela e na vida em comunidade, e que se complementam, pois, a moral cristã, alvo da crítica nietzschiana, serve ao ideal civilizatório.

Quando no Capítulo II apresentamos a análise freudiana sobre o mal-estar, damos ênfase aos processos que conservam um fim de regulação interna e repressão de alguns impulsos humanos condenados pela ética social, seja ela operada por agentes externos ou internos, como o superego. Em todos os casos, o homem está subjugado a uma lei, da qual ele se apropria, e que, com os contornos pessoais, passa a lhe valer como uma lei interna. Sua relação com essa norma passa a configurar um impasse. O homem sofre mal-estar por reprimir, por desejar manifestar, sofre pelas amarras sociais do convívio em sociedade. Mas deseja essa sociedade, ao mesmo tempo, e requer a regulação e a repressão do outro, pois sem isso, sua segurança na vida comunitária fica ameaçada.

Quando no mesmo capítulo apresentamos a análise nietzschiana sobre a construção histórica dos valores morais que levam a humanidade a cometer uma inversão valorativa e enaltecer como nobre o que antes era fraco, vemos o aprisionamento da vontade de potência, força afirmativa da vida, que impossibilitada de ser manifestada, passa a agir contra o sujeito. Quando, mais adiante, discutimos o niilismo como processo de mudança de valores, e destacamos sua versão, que por ora paralisa, retira o suporte e a esperança, percebemos o “anestesiamento” da mesma vontade de potência.

Naturalmente, esses dilemas sociais e culturais que atingem a sociedade alcançam a escola, seus profissionais e alunos, constituindo-se em razões para o mal-estar. Nesta pesquisa, percebemos como esses dilemas atingem os professores do ensino médio, e também notamos como muitas vezes são dilemas que os paralisam e os fazem sofrer.

Ora, se nossos currículos escolares estão atrelados a uma “ética moral”, podemos pensar que a resistência dos jovens se revela uma consequência disso. Imaginemos nossos jovens, ávidos por prazer, debatendo-se nas redes curriculares das nossas escolas. Imaginemos, ainda, nossos docentes, desejosos, igualmente presos a teias e redes que metaforizam os currículos absurdos, e as inversões de valores responsáveis por mal-estares de todos os envolvidos na tarefa educacional. São teias e redes criadas e alimentadas pela cultura da civilização, que, mesmo causando mal-estar, em alguma medida são necessárias para a manutenção da vida social comunitária.

Na primeira perspectiva, sob uma interpretação freudiana, vemos como os professores legitimam e requerem o bom andamento da ética social. Por interditarem, na grande maioria

das vezes, seus próprios desejos e aspirações, não se relacionam bem com a não interdição dos alunos.

Na segunda perspectiva, sob uma orientação nietzschiana, percebemos como a impossibilidade da manifestação da vontade de potência pode resultar em um processo de interiorização e autoagressão. Autoagredir-se é muito mais do que simplesmente não exercer sua vontade de poder. Observamos, também, como a depreciação de alguns valores, mais especificamente os valores de autoridade docente, reconhecimento social da profissão, e outros atribuídos à Educação, pode gerar, para alguns, e num primeiro momento, uma espécie de desesperança, de sentimento de vazio e orfandade. Notamos como esse processo, que é positivo quando alcança os fins da transvalorização positiva, pode paralisar os sujeitos envolvidos, demonstrando a face passiva do niilismo. Algo se assemelha nessas perspectivas, algo que torna o discurso da repressão muito familiar ao discurso de aprisionamento da vontade de potência.

Se o educador é alvo de impulsos hostis, sua autoridade é questionada, não encontra o reconhecimento esperado na profissão, não vê sentido no magistério. Em todos esses impasses temos razões para o mal-estar docente.

A conclusão a que chegamos nesta pesquisa é que grande parte dos professores entrevistados não têm conseguido lidar com esses impasses no campo educacional, ou seja, não conseguem ser agentes de interdição dos alunos, não conseguem manifestar sua vontade de potência, transvalorar e superar o niilismo passivo de forma contundente. Muitos, ainda em posição de passividade, não conseguiram se colocar como sujeitos que também protagonizam a cena do mal-estar, e se mantêm como reféns desses processos. Soma-se a isso a sustentação de uma imagem negativa da docência, que sempre vitimiza os professores e que, em parte, ajuda-os a não se implicarem no discurso queixoso.

Para superar esses impasses, é preciso que os professores recuperem a noção de sujeitos nesses processos, e não de reféns, e a isso a metáfora nietzschiana de vontade de potência nos serve muito bem, pois entendemos que a vontade de potência de alguns docentes pode estar anestesiada. Reavivar a vontade de potência pode possibilitar maneiras de reinvenção da docência, neste cenário em que nossa cultura se reinventa gradativamente. Essa reinvenção não é tarefa exclusiva dos profissionais do ensino, posto que a sociedade, em geral, o projeto educacional brasileiro, via ministério, secretarias estaduais e municipais de educação, todos estão envolvidos no processo de educação e precisam se juntar ao professor nessa tarefa titânica.

Muitos professores, como forma de defesa para o mal-estar, provavelmente já inventaram e reinventaram outras formas de ensinar, de aprender, enfim, outras formas de ser professor. Talvez não seja possível recuperar os valores perdidos com a mesma significação e intensidade, ou reprimir e interditar, como no passado. Novos valores tem sido criados, portanto é necessário pensar uma nova ética escolar que estruture a docência nesse novo cenário.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. (1965). Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.

ANDRADE, Fernando Ribeiro. **Nihilismo e má-consciência na segunda dissertação da genealogia da moral**. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2008.

ARALDI, Clademir Luís. **Nihilismo, criação, aniquilamento: nietzsche e a filosofia dos extremos**. São Paulo: Discurso Editorial, 2004.

ARALDI, Clademir Luís. O nihilismo e o nosso tempo. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). **Falando de Nietzsche**. Ijuí: Unijuí, 2005. 168p. (Coleção Nietzsche em perspectiva).

ARAÚJO, Tânia Maria de; SEN, Ivone Paranhos de; VIANA, Márcia Azevedo; ARAÚJO, Edna Maria. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v.29, n.1, p. 6 – 21, jan. / jun. 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BILATE, Danilo. **A tirania do sentido: uma introdução a Nietzsche**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade?. **Revista da Faculdade de Letras, Línguas e Literaturas**, Porto, v. 22, p. 17-27, 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Adolescência: tornar-se jovem**. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair;

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGA, Antonio Carlos. **Nietzsche**: o filósofo o do niilismo e do eterno retorno. São Paulo: Escala, 2011. 160p. (Coleção pensamento e vida).

CASANOVA, Marco Antônio. Experiência e niilismo: Nietzsche e o problema do dever. In: BARRENECHEA, Miguel Angel; CASANOVA, Marco Antônio; DIAS, Rosa; FEITOSA, Charles (Org.). **Assim falou Nietzsche III**: para uma filosofia do futuro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica**. Brasília, 2003, 45 p. Relatório. Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa\\_retrato\\_da\\_escola\\_3.pdf](http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf)> Acesso em: 15 jan.2012.

DANELON, Márcio. As características do educador uma leitura nietzschiana à luz de Schopenhauer como educador. **Filosofia e Educação**, Uberlândia, v. 4, n. 1, abr./set. 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DE PAOLI, Cynthia. Superego contemporâneo: exceção e regra. **Tempo psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 37, 2005.

[ENTREVISTAS sobre o mal-estar docente]. Uberlândia, 2012. Depoimentos concedidos por professores à pesquisadora Yara Magalhães dos Santos.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERRAZ, Flávio Carvalho. O mal-estar no trabalho. In: VOLICH, Rubens Marcelo; FERRAZ, Flávio Carvalho; ARANTES, Maria Auxiliadora de Almeida Cunha (Orgs.). **Psicossomática II**: psicossomática psicanalítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educar: para quê? **Educação e filosofia**. Uberlândia, v. 1, n.1, p. 69-77, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Marx & Freud**: Theatrum philosophicum. Tradução de. Jorge Lima Barreto. São Paulo: Rés, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FREIRE, Madalena. Aprender a ensinar. In: MACEDO, Lino de; ASSIS, Bernadete Amêndola de. **Psicanálise e pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

FREUD, Sigmund (1913). **Totem e tabu**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

FREUD, Sigmund (1927). **O futuro de uma ilusão**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

FREUD, Sigmund (1930). **O mal – estar na civilização**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade em educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GRANIER, Jean. (1933). **Nietzsche**. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2011.

HAMMES, Ederson Halair. A vontade de nada ou notas sobre a concepção de niilismo em Nietzsche. In: BARRENECHEA, Miguel Angel; CASANOVA, Marco Antônio; DIAS, Rosa; FEITOSA, Charles (Org.). **Assim falou Nietzsche III**: para uma filosofia do futuro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

HERRMANN, F. **O que é psicanálise- para iniciantes ou não**. São Paulo: Psique, 1999.

HERRMANN, Fabio. Pesquisando com o método psicanalítico. In: HERRMANN, Fabio; LOWENKRON, Theodor (Orgs.). **Pesquisando com o método psicanalítico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por municípios. **Dados sobre ensino - matrículas, docentes e rede escolar do ano de 2007**. Rio de Janeiro: IBGE; 2008. Disponível em:  
<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em: 09 set. 2011.

JESUS, Saul Neves de; ABREU, Manuel Viegas; SANTOS, Eduardo João Ribeiro dos; PEREIRA, Anabela Maria Sousa. Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. **Revista Psicológica**, Coimbra, v. 8, p. 51-60, 1992.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 15-39, 2000.

LEITE, Márcio Peter de Souza. Lacan com Marx: clínica da cultura. **Ensaio sobre a psicanálise e o social**, 2008. Ensaio. Disponível em:  
< [http://www.marciopeter.com.br/links2/ensaios/ensaios\\_lacanmarx.html](http://www.marciopeter.com.br/links2/ensaios/ensaios_lacanmarx.html) > Acesso em: 22 out. 2012.

LEVISKY, David Léo; TAILLE, Yves de La. Mal-estar na educação. In: MACEDO, Lino de; ASSIS, Bernadete Amêndola de. **Psicanálise e pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIMA, Nísia Trindade. Juventude e ensino médio: de costas para o futuro. . In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática**. 3.ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1977.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Lino de. O saber ser: competências e habilidades. In: MACEDO, Lino de; ASSIS, Bernadete Amêndola de. **Psicanálise e pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche:** a transvaloração dos valores. São Paulo: Moderna, 1993.

MATTEO, Vincenzo Di. Nietzsche e Freud: pensadores da modernidade. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 23, n. 33, p. 269 – 286, jul./dez. 2011.

MIRANDA, Margarete Parreira; SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar do professor frente à "criança-problema". In: Colóquio LEPSI IP/FE-USP: Psicanálise, educação e transmissão, 6., 2006, São Paulo. **Anais...**São Paulo: USP,2006. Disponível em : <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032006000100048&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100048&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 11 set. 2012.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível.... Abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. (1878) **Humano, demasiado humano:** um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. (1886). **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. (1844 - 1900). **Genealogia da moral:** uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. (1881 – 1888). **Sobre o niilismo e o eterno retorno**. In: Obras incompletas. Coleção os pensadores. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho São Paulo: Nova Cultura, 1999d.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, Benedito. **No tempo do niilismo e outros ensaios**. São Paulo: Editora Àtica, 1993.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 27 – 41, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10 classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. 10. ed. revisada, v. 3. São Paulo: EDUSP, 2004.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. Memória e esquecimento em Nietzsche. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). **Falando de Nietzsche**. Ijuí: Unijuí, 2005. 168p. (Coleção Nietzsche em perspectiva).

PASCHOAL, Antonio Edmilson. Da polissemia dos conceitos “ressentimento” e “má consciência”. **Revista de Filosofia Aurora**. Curitiba, v.23, n.32, p.201 – 221, 2011.

PECORARO, Rossano. **Niilismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da Psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A autoridade docente interrogada. **Revista extra-classe**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p.14-32, 2009a.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Mal-estar docente e modos atuais do sintoma. In: MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; SOUZA, Regina Maria de (Orgs.). **Que escola é essa?: anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas: Editora Alínea, 2009b.

PEREIRA, Potiguara Acácio. **O que é pesquisa em educação?**. São Paulo: Paulus, 2005.

RAULET, Gérard. As duas faces da morte: sobre o estatuto da agressividade e da pulsão de morte em o mal-estar na civilização. In: RIDER, Jacques Le et all. **Em torno de o mal-estar na cultura, de Freud**. Tradução de Carmen Lucia MontechiValladares de Oliveira e Caterina Koltai. São Paulo: Escuta, 2002.

REY-FLAUD, Henry. Os fundamentos metapsicológicos de O mal-estar na cultura. In: RIDER, Jacques Le et all. **Em torno de o mal-estar na cultura, de Freud**. Tradução de Carmen Lucia MontechiValladares de Oliveira e Caterina Koltai. São Paulo: Escuta, 2002.

RODRIGUES, Luzia Gontijo. **Nietzsche e os gregos: arte e mal-estar na cultura**. São Paulo: Annablume, 1998.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Sérgio Pereira da. Adoecimento da Vontade de Ensinar e Adoecimento da Vontade de Aprender diria o Prof. Nietzsche. In: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação - UFSM, 2006, Santa Maria - RS. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2006.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. Os professores escutaram a Psicanálise – mas quais foram os efeitos?. In: MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da Psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira.; GUIMARÃES, Valter Soares. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño; SANTOS, Bettina Steren dos. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre, n. especial, p. 259-272, 2007.

TEIXEIRA, Evilázio Borges. **A fragilidade da razão: pensiero debole e niilismo hermenêutico em Gianni Vattimo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 865 – 885, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Relação candidato vaga dos cursos da UFU com ingresso pelo SISU em 2013/1, por modalidade, com base na primeira chamada**. Uberlândia, 2013, 3 p. Relatório. Disponível em: <[http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/20131/SiSU20131\\_CandidatosVagaModalidade.pdf](http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/20131/SiSU20131_CandidatosVagaModalidade.pdf)> Acesso em: 08 jan.2013.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA – NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

## APÊNDICE A

### Roteiro de entrevista

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Escolaridade: ( ) Superior completo ( ) Pós-graduação *lato sensu* ( ) Pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado ( ) Pós-graduação *stricto sensu* – Doutorado

Área de Formação: \_\_\_\_\_

Universidade em que cursou o curso superior? \_\_\_\_\_

Carga Horária de Trabalho semanal: \_\_\_\_\_

Possui cargo de chefia? ( ) sim ( ) não. Se sim, qual cargo e há quanto tempo o ocupa? \_\_\_\_\_

Ministra aulas em que séries:

( ) 1º ano do Ensino Médio

( ) 2º ano do Ensino Médio

( ) 3º ano do Ensino Médio

Turnos: ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

Instituição(ões) em que trabalha atualmente:

\_\_\_\_\_

Há quantos anos você trabalha com educação? \_\_\_\_\_

Já exerceu outras profissões que não a de professor? Se sim, quais? \_\_\_\_\_

Como professor, já exerceu outras funções fora da sala de aula? Se sim, quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 1) Como, quando e por que ocorreu sua escolha pela profissão docente? Antes de ser professor, você chegou a cogitar outra profissão?
- 2) Como foi sua preparação/formação para ser professor (a)?
- 3) Você se sentia seguro (a), em termos de domínio de conteúdo, preparação metodológica e amadurecimento humano para atuar como professor (a) quando se formou?
- 4) Quais eram suas expectativas em relação ao trabalho docente enquanto estudante do Curso de Graduação? Até que ponto foram frustradas ou realizadas?
- 5) Como tem sido o seu cotidiano de trabalho como professor, nos últimos anos? O que você mais gosta de fazer? E o que menos gosta? Por quê?
- 6) O que o (a) atrai e o (a) estimula na profissão docente atualmente? O que o (a) frustra e o (a) desestimula nessa profissão?
- 7) Fale de situações específicas em que você se sentiu desestimulado (a) / desanimado (a).
- 8) Você considera que os fatores apontados nas perguntas anteriores, como desestimulantes, têm comprometido sua saúde e/ou o seu trabalho? Ou a saúde e trabalho de seus colegas?
- 9) Como você lida com os/esses fatores desestimulantes?
- 10) O que você tem a dizer sobre a relação profissão docente e saúde física e mental?
- 11) Você já teve que se afastar da sala de aula por algum motivo relativo à sua saúde emocional? Como foi esse processo de afastamento?
- 12) Você tem percebido mais ânimo ou desânimo entre os colegas de profissão? A que você atribui esse ânimo ou desânimo?
- 13) Para professores de escolas públicas - você percebe nos professores de escolas particulares o mesmo “ânimo” ou “desânimo” dos professores de escolas públicas?  
  
Para professores de escolas privadas - você percebe nos professores de escolas públicas o mesmo “ânimo” ou “desânimo” dos professores de escolas particulares?
- 14) Como você vê a profissão de professor perante a sociedade em geral?
- 15) De maneira geral, você está satisfeito com o seu trabalho? E com os resultados do seu trabalho?

## APÊNDICE B

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **Entre o mal-estar docente e o mal-estar da cultura e da civilização: proximidades e distanciamentos**, sob a responsabilidade da pesquisadora Yara Magalhães dos Santos. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, realizada pela pesquisadora na área de concentração em Educação – Universidade Federal de Goiás/ Campus Catalão. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Nesta pesquisa pretendemos investigar quais fatores são percebidos pelos professores do Ensino Médio em Uberlândia, como desencadeadores de mal-estar provenientes do exercício da profissão docente. Tendo respondido esta pergunta nos propomos analisar se tais fatores, anunciados pelos professores, apresentarão evidências de determinações e fatores ilustrativos de um mal-estar na civilização, como alardearam os teóricos Sigmund Freud e Friedrich Nietzsche. O procedimento da pesquisa consiste de realização de entrevistas com professores do Ensino Médio da rede pública e privada. Tais entrevistas contarão com um roteiro pré-estabelecido. Na sua participação você colaborará com o desenvolvimento da pesquisa, que resultará em possíveis contribuições para as discussões sobre o mal-estar docente. Você pode se recusar a responder perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza. As entrevistas, mediante sua autorização, serão gravadas através de gravador de áudio. Esses materiais são fundamentais para a execução das atividades propostas em nosso projeto de pesquisa.

#### Informações importantes:

- É garantido pelo pesquisador o sigilo das respostas dos entrevistados;
- De forma alguma os sujeitos participantes terão prejuízos de qualquer espécie diante das respostas apresentadas ao pesquisador ou diante da recusa de participação;
- Os dados colhidos para esta pesquisa poderão ser utilizados em outras pesquisas acadêmicas, sendo garantido os mesmos direitos e deveres entre pesquisador e participantes da pesquisa;
- Futuras pesquisas que se baseiem nos dados colhidos apenas serão realizadas após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos;
- Os participantes da pesquisa não receberão nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação;
- Em qualquer momento, o sujeito participante desta pesquisa, poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento, sem penalização e prejuízo algum;

- Os benefícios que os sujeitos participantes terão com a participação da pesquisa estão relacionados aos resultados do estudo, e os possíveis desdobramentos que possam surgir;
  - Esses dados poderão ser divulgados por meio de publicações acadêmicas garantido a não identificação dos colaboradores da pesquisa;
  - As entrevistas gravadas, serão transcritas e posteriormente encaminhadas aos entrevistados para sua conferência;
  - O material colhido será arquivado em arquivo pessoal da pesquisadora;
  - A pesquisadora Yara Magalhães dos Santos se compromete em utilizar as palavras registradas ou gravadas durante a entrevista de forma fidedigna, como foram pronunciadas ou escritas, não modificando o contexto em que foram escritas ou pronunciadas;
- Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Yara Magalhães dos Santos, pelos telefones (34) 3218-2225 (Ramal: 241) ou (34) 3211 - 0859, ou Instituto de Ciências Agrárias (Avenida Amazonas s/no – Bloco 2E - Sala 122 - Bairro Umuarama - CEP: 38400-902 – Uberlândia)**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62) 3521-1075 ou (62) 3521-1076.

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa citada acima como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) \_\_\_\_\_ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito: \_\_\_\_\_

## ANEXO A – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Goiânia, 04 / 06 / 2012

**PARECER CONSUBSTANCIADO REFERENTE AO PROJETO DE PESQUISA, PROTOCOLADO NESTE COMITÊ SOB O Nº: 112/12**

### I – Identificação

- Título do projeto: Entre o mal-estar docente e o mal-estar da cultura e da civilização: proximidades e distanciamentos.
- Pesquisador Responsável: Yara Magalhães dos Santos
- Orientador (quando necessário): Prof. Dr. Sérgio Pereira da Silva
- Instituição onde será realizado o estudo: Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão
- Data de apresentação ao CEP/UFV: 02/05/2012
- Área Temática: Grupo III – Ciências sociais aplicadas

Comentários do relator frente à Resolução CNS 196/96 e complementares em particular sobre:

### II – Estrutura do Protocolo (verificação dos documentos solicitados)

Projeto de Pesquisa apresentado a este Comitê sob Protocolo de nº 112/12 contendo os seguintes documentos: folha de rosto do Comitê de Pesquisa assinada pela Sr. diretora do Campus de Catalão, Folha de Rosto do CONEP assinada pela pesquisadora responsável e pelo diretor do Campus, termo de compromisso assinado pela pesquisadora responsável, termo de compromisso assinado pelo profº orientador, 01 (uma) cópia impressa do projeto e uma correspondente do protocolo gravada em Cd-room, e 10 (dez) anexos, assim listados: Anexo1: Roteiro para entrevista estruturada; Anexo 2: TCLE; Anexo3: Consentimento de participação como sujeito de pesquisa; Anexo 4: Termo de compromisso do pesquisador; Anexo5: Termo de Anuência da Escola Ateneu; Anexo 6: Termo de Anuência da Escola Prof. Ederlino Lannes; Anexo7: Termo de anuência da Escola E. MessiasPedreiro; Anexo 8: Termo de Anuência do Instituto Federal de Educação; Anexo 9: Justificativa pela ausência da anuência do sub-secretário estadual de educação; Anexo 10: Ofício nº 117/12 do Gabinete da Superintendência Estadual de Ensino de Uberlândia.

### III – Projeto de pesquisa

- Trata-se de um projeto de dissertação desenvolvido pela servidora técnico-administrativa da UFV no âmbito do Mestrado em Educação da UFV- Campus de Catalão. Justifica-se pela necessidade de investigar o mal-estar docente e a sua relação com o mal-estar na civilização pós-moderna. Apresenta como objetivo geral, compreender o mal - estar que se constitui na realização do trabalho de professores do Ensino Médio de Uberlândia, sobretudo, os fatores que os mesmos apontam como desencadeadores de mal-estar, visando

Prédio da Reitoria - Térreo - Campus II - CEP-74001-970 - Goiânia-GO - Fones: 0 XX62 3521-1076 - Fax:3521-1163  
Homepage: [www.prppg.ufv.br](http://www.prppg.ufv.br) - E\_mail: prppg@prppg.ufv.br



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

interpretar e comparar os fatores apresentados pelos sujeitos pesquisados aos fatores anunciados por Nietzsche e Freud ao falar do mal-estar na cultura e na civilização e, como objetivos específicos, Compreender os significados formados sobre o sentimento de mal-estar entre os professores do Ensino Médio; Identificar quais fatores são percebidos pelos professores como desencadeadoras do sentimento de mal-estar; Compreender de que formas este mal-estar se manifesta na realização do trabalho docente; Interpretar os fatores anunciados pelos professores como desencadeadores do sentimento de mal-estar buscando evidências que os aproximam ou os distanciam dos fatores anunciados por Nietzsche e Freud como desencadeadores de mal-estar na cultura e na civilização. A pesquisa é de cunho qualitativo e bibliográfico com previsão de aplicação de entrevista estruturada e com gravação de voz. A amostra será escolhida por sorteio, segundo uma proporcionalidade de sujeitos distribuídos em instituições públicas e privadas, sendo cada uma das instituições representadas por professores de ambos os sexos. O total da amostra será de 14 sujeitos. Os critérios de inclusão e exclusão estão bem definidos e a coleta dos dados será realizada no período de junho a setembro de 2012.

O protocolo de pesquisa responde, de maneira geral, as determinações da Resolução 196/96 estando em conformidade com as premissas éticas para a realização da pesquisa.

A pesquisa não oferece riscos e a interrupção pode ocorrer a qualquer momento por solicitação do participante. O pesquisador responsável bem como seu orientador, apresentam curriculum vitae que os habilitam a realização da pesquisa.

#### **IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

O TCLE apresenta linguagem clara e explicativa, contendo os objetivos e a metodologia da pesquisa, dados sobre sua aplicação, riscos, interrupção e publicação dos resultados e o consentimento esclarecido do participante.

#### **V – Parecer do CEP**

- Protocolo "Aprovar"

---

Prédio da Reitoria - Térreo - Campus II - CEP-74001-970 - Goiânia-GO - Fones: 0 XX62 3521-1076 - Fax:3521-1163  
Homepage: [www.prppg.ufg.br](http://www.prppg.ufg.br) - E\_mail: prppg@prppg.ufg.br



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



**Comentário Geral:**

O projeto apresenta proposta de estudo de grande interesse para a área da Educação, Política Educacionais e Formação de Professores,

**VI – Data da reunião:**

Assinatura do(a) relator(a):

Assinatura do(a) Coordenador(a)/ CEP/UFG:

  
**Prof. João Batista de Souza**  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFG