

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

ALITA CARVALHO MIRANDA PARAGUASSÚ

O DISCURSO DA DESISTÊNCIA DO PROFESSOR: ESTRATÉGIA DE  
RESISTÊNCIA E GOVERNO DE SI MESMO

Goiânia

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**      Dissertação      Tese

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

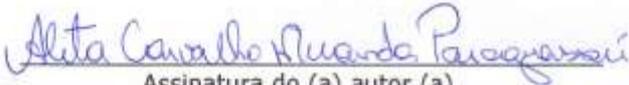
Nome completo do autor: Alita Carvalho Miranda Paraguassú

Título do trabalho: O discurso da desistência do professor: estratégia de resistência e governo de si mesmo

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM      NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 19 / 12 / 2016

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

ALITA CARVALHO MIRANDA PARAGUASSÚ

O DISCURSO DA DESISTÊNCIA DO PROFESSOR: ESTRATÉGIA DE  
RESISTÊNCIA E GOVERNO DE SI MESMO

Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza.

Goiânia

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Carvalho Miranda Paraguassú, Alita

O discurso da desistência do professor: estratégia de resistência e governo de si mesmo [manuscrito] / Alita Carvalho Miranda Paraguassú. - 2017.

264 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza .

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui mapas, gráfico, lista de figuras.

1. Desistência. 2. Confissão. 3. Sujeito-professor. 4. Resistência. I. , Agostinho Potenciano de Souza, orient. II. Título.

CDU 81



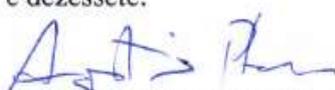
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

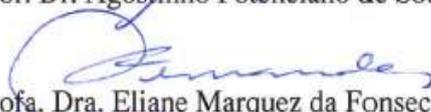
---

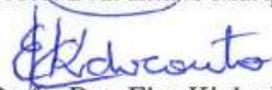
**ATA Nº 01/2017**

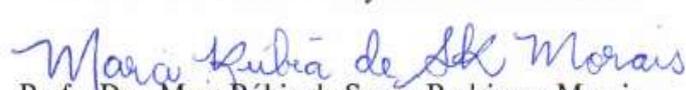
**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO**  
**DA ALUNA ALITA CARVALHO MIRANDA PARAGUASSÚ**

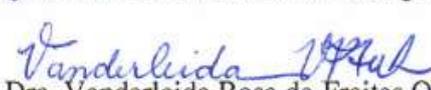
Aos trinta dias do mês de janeiro do ano de dois mil e dezessete, a partir das quatorze horas, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “O Discurso da desistência do professor: estratégia de resistência e governo de si mesmo”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Agostinho Potenciano de Souza (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) e com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (Faculdade de Letras/UFG), Professora Doutora Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto (Faculdade de Letras/UFG), Professora Doutora Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás /Campus Jataí) e Professora Doutora Vanderleida Rosa de Freitas Queiroz (Instituto Federal de Educação/Goiânia). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata APROVADA pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Heloisa Agostinho Potenciano de Souza, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos trinta dias do mês de janeiro do ano de dois mil e dezessete.

  
Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza - Presidente

  
Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

  
Profa. Dra. Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto

  
Profa. Dra. Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais

  
Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas Queiroz

Visto:

  
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto

## DEDICATÓRIA

À querida **Neuma** (in memoriam), companheira em escola pública na região leste de Goiânia, militante em prol da educação, apaixonada pela língua inglesa. “Acabei de perder minha tia *Tereza Neuma Sales Kragten*. Uma pessoa que sempre me incentivou a estudar e buscar novos caminhos de aprendizado. Ela era professora no Estado de Goiás, e há um tempo já vinha apresentando sinais de stress e depressão. Nos últimos dias de vida, ela estava de licença médica e não aguentava mais as pressões da Diretora do Colégio em que trabalhava, pedindo para que ela desse aulas no lugar de outros professores, sendo que era bibliotecária da escola. Lamento muito a sua morte e a cada dia que passa tenho certeza de que a educação vai de mal a pior, nem mesmo nós educadores temos paz, muito menos dignidade. Por isso, vou continuar lutando para que essa política de influência acabe nas escolas. Vou continuar lutando contra o governo para que a nossa profissão seja valorizada. Eu sei que não vou permanecer por muito tempo na educação, mesmo assim não desistirei dessa causa, jamais!! Acho até que onde eu ainda poderei trabalhar, lutarei mais ainda por nossos direitos! Professores, à luta!!”

*Déborah Salém Sales, 13 de abril de 2013,  
em sua linha do tempo no Facebook.*

Aos **professores**, colegas de Neuma, que resistem, insistem mil vezes antes de uma desistência.

Aos **professores**, também colegas de Neuma, que desistem das condições precárias do trabalho docente neste país.

Aos **professores**, que lutaram por Neuma e lutam por tantos outros, protagonistas da educação e da democracia.

## Agradecimentos

*Considerai o vosso passado  
Ageu, 520 a.C.*

*Vejo aqui de cima. Os lagos, riachos, rios, mares e oceanos correram para a concha de uma de Suas mãos. Na palma da outra mão foram enlaçados os céus. As nações foram colocadas em uma balança, mas pesam menos que um grão de areia. As ilhas pousam como apenas uma partícula. Ensinaste-me sobre as muitas vaidades dos homens, e que o estudar demais fadiga a carne. Desci dos Teus ombros com novo vigor. Como águia que levanta voo, firmei no horizonte. Não poderia deixar de agradecer a esse amigo, conselheiro fiel e presente sempre. Mais do que ciência, lhe peço sabedoria. Deus, obrigada por me permitir caminhar por essa vida ao Teu lado.*

*Sou grata ao meu esposo Pedro Paulo e à minha filhinha de quatro patas, Nina Paraguassú, por serem meu refúgio, meu descanso, meus amores, minha força. Por me darem palavras de apoio, por me darem silêncio quando eu necessitava. Agradeço aos meus pais por terem dedicado suas vidas em proporcionar a mim, e aos meus irmãos, condições para estudar e ser alguém na vida. Agradeço aos tios e tias que sempre se importaram em saber como as coisas no doutorado andavam. Especialmente ao tio Batista, que nesse ano nos deixou apenas a sua alegre lembrança. Agradeço aos meus irmãos pelos almoços de domingo. Agradeço aos meus avós por terem batalhado tanto na vida e me ensinado que nem só de pão vive o homem, mas de muita labuta também.*

*Agradeço ao Instituto Federal de Goiás por ter me concedido dois anos de licença para finalizar o doutorado. Isso foi crucial para a minha saúde, para a minha pesquisa, para a minha alegria.*

*Agradeço à Universidade Federal de Goiás e à Faculdade de Letras por garantirem a mim e aos meus colegas uma formação gratuita e de qualidade. Tudo o que eu precisava recebi aqui, por isso aqui me graduei, realizei meu mestrado e finalizo meu doutorado.*

*Agradeço a todos os professores que participaram dessa minha jornada, quer ministrando aulas, respondendo aos meus e-mails, ouvindo minhas lamúrias, criticando minhas tentativas de elaboração teórica, elogiando mesmo quando eu não merecia qualquer elogio.*

*Agradeço ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, que autorizou a realização de nossa pesquisa nas escolas. De fato, antes do diálogo com o CEP não conhecia os riscos que envolvem um estudo sobre os depoimentos de seres humanos. Após a minha ida às escolas como pesquisadora, e não como professora, compreendi a imensa carga emocional que contextualizaria nosso trabalho sobre a desistência.*

*Agradeço à SEDUCE, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, pois sem sua autorização não poderia adentrar aos portões das escolas e conversar com os professores sobre os azares da educação. Agradeço aos diretores e diretoras das escolas, pois sem seu apoio a autorização da SEDUCE de nada valeria. Nem todos estão dispostos a ser questionados em seu ambiente de trabalho.*

*Agradeço a todos os professores e professoras que aceitaram participar dessa pesquisa, seja respondendo aos questionários, conversando conosco durante as visitas às escolas e, sobretudo, às professoras que nos concederam as entrevistas, pois falar sobre suas frustrações não é tarefa nada fácil.*

*Agradeço às professoras Ruth Catarina e Eliane Marquez que participaram da leitura qualificada de minha tese e me ajudaram a compor um texto acadêmico.*

*Agradeço aos professores que aceitaram o convite para a composição da banca de defesa, momento muito importante para a minha formação acadêmica e meu crescimento profissional. Professora Eliane, obrigada por exigir comprometimento, seriedade e esforço. Professora Elza, agradeço pelo carinho, pelo apoio de sempre e pela motivação contagiante. Professoras Mara Rúbia e*

*Vanderleida, a presença de professoras do IFG em minha banca, para mim, é muito significativa.*

*Agradeço ao professor Agostinho por ter aceitado me orientar já com cem páginas escritas e sem me conhecer, de fato. Obrigada por mostrar-se calmo e me tranquilizar nesse mundo da intensa produtividade acadêmica. Agradeço, muito mesmo, por ter acreditado em mim e se disponibilizado, mesmo nas vésperas de sua aposentadoria, a me ajudar com a concretização e finalização dessa pesquisa.*

*Não poderia deixar de agradecer ao professor Alexandre Costa. Vivemos dias intensos de trabalho e estudo. Admiro sua energia e sua responsabilidade com a academia. Agradeço pelas conversas no pátio e no gabinete. Pelas elocubrações teóricas por e-mail e pelas interpelações pelo zap. Obrigada pela oportunidade de tutoriar alunos da especialização e ministrar aulas no estágio-docência, mesmo não sendo bolsista. Sou grata por ter depositado sua confiança em mim. Por ter me incentivado a terminar o mestrado e a entrar no doutorado. Obrigada por ter me emprestado um pouco do seu tempo. Que nada de pouco foi, mas permanece na memória.*

*Tudo o que está escrito nas páginas seguintes não teria o seu verdadeiro valor se antes eu não registrasse meus agradecimentos. Chegando aos trinta anos de idade percebo que uma das coisas mais valiosas ao ser humano é aprender a ser grato. Ingrato já é o mundo. É preciso apreciar as pessoas, o que elas têm de bom. Dizer o quanto são importantes para nós. Talvez não saibamos fazer isso com tanta maestria. Gostaria que essas linhas fossem as mais lindas. Que não ficassem no esquecimento.*

*Sou grata à vida, por tudo que passei, por toda essa caminhada. Ao final do doutorado o que vale todo o trabalho feito e os dias de estudo é ter passado por aqui e me reescrito, me relido, me revisado.*

*Ainda é primavera em 2016.*

*Através de quais jogos de verdade o homem se dá seu ser próprio a pensar quando se percebe como louco, quando se olha como doente, quando reflete sobre si mesmo como ser vivo, ser falante e ser trabalhador, quando ele se julga e se pune enquanto criminoso? Através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo? [...] De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si só a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento?*

## RESUMO

Esta tese, intitulada, *O discurso da desistência do professor: estratégia de resistência e governo de si mesmo* tem como objetivo compreender a elaboração discursiva do sujeito-professor que, por ser acometido pelas doenças do trabalho, opta por desistir da profissão. O dizer a desistência participa da constituição identitária do professor. Estudamos a desistência por meio das manifestações discursivas que materializam o desejo ou a necessidade de deixar a esfera educacional em defesa do próprio corpo do docente. Essas manifestações discursivas são compreendidas, de fato, como estratégias de problematização e recriação das práticas escolares e do espaço escolar. No reconhecimento de si mesmo através do discurso, os professores realizam práticas de governo de si, sendo possível a luta contra certas formas de subjetivação. Nosso trabalho é pautado pela Análise de Discurso com viés Foucaultiano. Assim, são retomados no trabalho os conceitos foucaultianos que permitiram a leitura da realidade participante do discurso da desistência. São feitas também reflexões sobre o fazer pesquisa na escola, tanto em relação aos instrumentos utilizados, às diferenças entre pesquisas qualitativas e quantitativas e à relação entre a academia e a escola, ou o pesquisador e o sujeito pesquisado. Para a coleta de dados foram utilizados um questionário, respondido por 91 professores, notas de campo elaboradas na observação de 10 escolas e entrevistas realizadas com 3 professoras, nomeadas por nós como confissões; sendo que as entrevistas são consideradas neste trabalho os dados de maior relevância em termos de aprofundamento da relação entre o sujeito e seu discurso, entre o discurso e as práticas sociais. A partir das leituras em Foucault (1990, 1993, 2007b, 2010c, 2011), a confissão é compreendida como uma prática de subjetivação em que o confitente autentica em si mesmo a verdade sobre si, sobre suas emoções e seus pensamentos. Se na Idade Média a confissão era materializada pela via do interrogatório de modo imperativo, na modernidade a confissão assume um caráter reflexivo e paradoxal, posto que libera o sujeito para correlacionar-se com a sua verdade, ao passo em que o aprisiona a uma identidade. Longe de ser apenas o lugar do segredo, a confissão é uma forma de controle social das subjetividades, pois a confissão propicia uma qualificação e normalização dos pensamentos e dos desejos. O confessar é um ato de conduzir-se na tentativa de estabelecer uma veridicção de si mesmo. Ao confessar o desejo de desistência os professores caminham verbalmente ao encontro de seu próprio ser-professor, refletindo sobre suas práticas pedagógicas e a conjuntura que envolve o ambiente escolar, desde a formação nos cursos de licenciatura à naturalidade do xingamento em sala de aula. O discurso da desistência acaba por funcionar como uma maneira de encontrar-se consigo mesmo na passagem entre o passado, o presente e o futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desistência. Confissão. Sujeito-Professor. Resistência.

## ABSTRACT

This thesis, titled, *The abandonment discourses of the teacher: strategy of resistance and self-government* aims to understand the discursive elaboration of the subject-teacher who, because of being affected by the diseases of work, chooses to give up the profession. The saying of abandonment participates in the teacher's identity constitution. We study abandonment through the discursive manifestations that materialize the desire or the need to leave the educational sphere in defense of the teacher's own body. These discursive manifestations are understood, in fact, as strategies of problematization and recreation of school practices and school space. In the recognition of oneself through the discourse, the teachers carry out practices of self-government, being possible the fight against certain forms of subjectivation. Our work is based on Discourse Analysis with Foucaultian bias. Thus, are resumed at work the foucaultian concepts that allow the reading of the participant reality of the discourse of abandonment. There are also reflections about doing research in school, both in relation to the instruments used, the differences between qualitative and quantitative research and the relationship between the academy and the school, or the researcher and the subject researched. For the data collect were used a questionnaire, answered by 91 teachers, field notes elaborated in the observation of 10 schools and interviews with 3 teachers, named by us as confessions; being that the interviews are considered in this work the most relevant data in terms of deepening the relationship between the subject and his discourse, between discourse and social practices. From the readings in Foucault (1990, 1993, 2007b, 2010c, 2011), confession is understood as a practice of subjectivation in which the confessor authenticates in himself the truth about himself, his emotions and his thoughts. If in the Middle Ages confession was materialized by the way of interrogation in an imperative way, in modernity the confession takes on a reflexive and paradoxical character, since it frees the subject to correlate with its truth, while imprisoning it to an identity. Far from being just the place of secret, confession is a form of social control of subjectivities, because confession provides a qualification and normalization of thoughts and desires. To confess is an act of conducting oneself in the attempt to establish a veridiction of oneself. When confessing the desire to give up, teachers walk verbally to meet their own being-teacher, reflecting on their pedagogical practices and the conjuncture surrounding the school environment, from training in undergraduate courses to the naturalness of cursing into classroom. The discourse of giving up works as a way of finding oneself in the passage between the past, the present and the future.

KEY WORDS: Abandonment. Confession. Subject-Teacher. Resistance.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1: Regime temporal na escola.....	158
Gráfico 4.2: Distribuição temporal .....	159
Gráfico 4.3: Aspectos físicos e emocionais .....	160
Gráfico 4.4: Graus de desistência .....	161
Gráfico 4.5: Medo e tristeza referentes ao trabalho docente .....	162
Gráfico 4.6: Agressão no ambiente de trabalho .....	162

## LISTA DE MAPAS

Mapa 3.1: Região Metropolitana de Goiânia .....	121
Mapa 3.2: Administrações Regionais de Goiânia .....	122

## LISTA DE QUESTIONÁRIOS

Questionário 4.1: Maslach Burnout Inventory utilizado em questionário para pesquisa de Síndrome de Burnout em enfermeiros.....	140
Questionário 4.2: Test d'epuisement professionnel de Freudenberger disponibilizado pelas Editions Broché.....	142
Questionário 4.3: Teste a sua Felicidade Interna Bruta; adaptação do questionário FIB realizada pela revista ISTOÉ.....	144
Questionário 4.4: Questionário Jbeili para identificação preliminar de Burnout, adaptado do Maslach Burnout Inventory.....	146
Questionário 4.5: Questionário da pesquisa <i>Uma nova ordem para a desistência do professor</i> .....	225

## SUMÁRIO

RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	12
LISTA DE GRÁFICOS.....	13
LISTA DE MAPAS.....	14
LISTA DE QUESTIONÁRIOS.....	15
DA FÁBRICA PARA A SALA DE AULA.....	18
<b>1.LÍNGUA, CORPO E SUJEITO: AS ENGRENAGENS DO DISCURSO.....</b>	<b>31</b>
1.1 Língua, linguagem e enunciado .....	33
1.2 Corpo como materialidade discursiva.....	43
1.3 Sujeito: um exercício discursivo da alma.....	50
1.4 Dispositivos de análise: Michel Pêcheux e Michel Foucault.....	59
<b>2.PRINCÍPIOS FOUCAULTIANOS: FERRAMENTAS DE LEITURA.....</b>	<b>64</b>
2.1 Sobre a possibilidade de governar.....	66
2.2.1 Disciplina e controle: normalização e medicalização da vida na esfera do trabalho.....	68
2.2.2 Poder pastoral, biopoder e governabilidade: a gestão da vida do trabalhador.....	74
2.2.3 Confissão: entre a dietética grega e a hermenêutica cristã há possibilidades de resistir ao trabalho.....	96
<b>3.ARCABOUÇO METODOLÓGICO: PRODUÇÃO E LINHA DE MONTAGEM DA PESQUISA.....</b>	<b>117</b>
3.1 Cenário pesquisado.....	118
3.1.1 Situação geográfica e histórica.....	119
3.1.2 Contexto político educacional.....	123
3.1.3 Os sujeitos colaboradores.....	128
3.2 Coleta de dados.....	130

3.2.1 Metodologia de investigação e método de pesquisa	130
3.2.1.1 Estudo de caso.....	132
3.2.2 Instrumentos de pesquisa.....	134
3.2.2.1 Questionário.....	136
3.2.2.2 Notas de campo.....	148
3.2.2.3 Entrevista.....	151
<b>4.0 DISCURSO DA DESISTÊNCIA DOCENTE: CONTROLE DE QUALIDADE.....</b>	<b>155</b>
<b>4.1 O professor calculável.....</b>	<b>156</b>
<b>4.2 O professor observável.....</b>	<b>165</b>
<b>4.3 O professor memorável.....</b>	<b>171</b>
4.3.1 A lembrança de si mesmo narrada pelo sujeito-professor.....	174
4.3.2 O encontro com o próprio corpo na descrição medicalizada do sujeito-professor.....	178
4.3.3 A presença da Lei e das normas como reabilitadoras do sujeito-professor.....	187
4.3.4 As possibilidades de recriação do cotidiano escolar na construção narrativa do sujeito-professor.....	194
A QUEM OUSA ENSINAR .....	207
REFERÊNCIAS.....	213
ANEXOS.....	225
APÊNDICES .....	261

## DA FÁBRICA PARA A SALA DE AULA

*Já não penso em ti. Penso no ofício  
a que te entregas. Estranho relojoeiro,  
cheiras a peça desmontada: as molas unem-se,  
o tempo anda. És vidraceiro.  
Varres a rua. Não importa  
que o desejo de partir te roa; e a esquina  
faça de ti outro homem; e a lógica  
te afaste de seus frios privilégios.  
Há o trabalho em ti, mas caprichoso,  
mas benigno,  
e dele surgem artes não burguesas, produtos de ar e  
lágrimas, indumentos que nos dão asa ou pétalas, e trens  
e navios sem aço, onde os amigos  
fazendo roda viajam pelo tempo,  
livros se animam, quadros se conversam,  
e tudo libertado se resolve  
numa efusão de amor sem paga, e riso, e sol.*

*Carlos Drummond de Andrade, 1945*

Era bem cedinho, após uma noite com lua minguante, em plena quinta-feira, no ano em que meses depois morreria nosso Carlos Drummond de Andrade, poeta que escreveu os versos acima reescritos em epígrafe, homenageando Charles Chaplin. Mais uma filha de operários nascia. Nasci na década perdida, governada por Sarney e desnorteada por uma inflação escandalosa. Em um dia de janeiro nasci pontualmente no hospital São Lucas. A efervescência política e econômica era grande. Acabávamos de sair de um regime ditatorial.

Meu pai, mineiro de Araguari. Minha mãe, filha de Guapó, onde eu me escondia entre as plantas do quintal de minha avó materna. Ela era brava. Típica herdeira de italianos. Como falava alto! – dizia eu para meu pai em cima de um monte na fazenda em Varjão. Ele me explicava que italianos eram assim mesmo. Os italianos Ungarelli, de quem descendo, eram ativos políticos. Mas ativos pela direita. Dante, quem diria também mineiro de Araguari, foi presidente da UDN, União Democrática Nacional, extinta em 64. Um de seus filhos com Geralda, professora que fundou a primeira escola para meninos em Goiânia, Wagner, assumiu vários

postos pela ARENA, “A situação”, nada renovadora, posteriormente intitulada PDS, Partido Democrático Social.

Mamãe se lembra do entusiasmo político de seus primos durante os períodos de eleição. Um dia de domingo questionada sobre o lado que eles ocupavam ela me respondeu, com os olhos esbugalhados e fixos em meu pai, que não se lembrava... Os detalhes narrados aqui foram auxiliados pelos encontros ou reencontros possibilitados pelo mundo virtual, entre eles a “árvore de costado de Rogério Ungarelli Borges”, que não conheço, disponível no site *Usina de Letras*.

Meu bisavô materno, senhor Guido Anselmo Francesco Ungarelli, casado com Maria Grecco Magnone, ele de Bolonha e ela de Nápoles, desembarcou em Santos, nos anos 1900, conheceu sua futura esposa em Ribeirão Preto e mudou-se para Araguari. Anos depois, na cidade de Goiás, capital na época, montou uma fábrica de cervejas com material importado da Europa. Com a dificuldade de importação criada pela Primeira Guerra Mundial meu bisavô vendeu sua fábrica para outro italiano e mudou-se para Campininha, sendo um dos primeiros moradores de Goiânia.

Entre essas e outras histórias da família Ungarelli, há ainda a disputa de terras pertencentes aos antepassados que sonharam com a fundação de uma cidade: Gercinópolis. Hoje ela é um povoado pertencente ao município de Varjão. Sonho invadido por vários fazendeiros, pelo desconhecimento legal, pela falsa bondade e pelo desprezo histórico. Faz anos ouço o desenrolar de um processo de mais de mil páginas em um dos fóruns no interior goiano.

Da fazenda para a indústria minha mãe assinou sua carteira aos quatorze anos de idade. Trabalhava em uma indústria de produtos farmacêuticos onde conheceu meu pai, após seu primeiro casamento, e onde também se aposentou. A vida de meus pais foi marcada pelo trabalho nessa fábrica. Entre horas-extras, cestas básicas, demissões, o assunto em casa após as 17h era o que tinha acontecido na fábrica. Meu pai ainda trabalha por lá, ansioso por sua merecida aposentadoria.

Eu, longe ainda do mundo do trabalho observava a conversa como se entendesse alguma coisa. E entendia muito. O trabalho desde cedo era estressor, ocupante da maior parte de nosso tempo, responsável pelo gerenciamento da vida, pois em torno dele giravam as mais importantes decisões. Morar perto da fábrica, chegar 6h30 na escola para chegar à fábrica, não causar problemas na escola para

não sair da fábrica, ligar na fábrica só em caso de emergência, identificada como a filha do pintor da fábrica. Nada disso é ruim. A fábrica produz. Não só materiais e lucro para seus senhores. A fábrica produziu nossas vidas. E quem diria, meus primeiros estágios e meu trabalho atual seriam voltados para a mão-de-obra da fábrica. Um ensino técnico, não feito só de parafusos, mas de vida em construção.

No trabalho acadêmico que se segue é justamente sobre essa relação intrínseca entre o sujeito e a sua profissão que, nesse momento, assumindo outra função enunciativa, abordamos. Não de modo apenas a enunciar negativamente o trabalho como aquilo que gasta a vida do homem, participa de sua doença e de sua morte, mas do trabalho como também aquilo que participa de nossa construção de quem somos, como aquilo a partir do qual nos reconhecemos como sujeitos de trabalho, de direito, de defesa da vida própria.

Era 2011, em Senador Canedo, quando saí da sala de aula dando as costas para os alunos, os olhos estavam marejados, não queria que vissem a professora alegre assim tão triste. Não me lembro exatamente o motivo do choro, alguma discordância com a direção, provavelmente. O que me lembro é da escola com sua estrutura de placa, o quadro pintado na parede rachada, o ventilador estragado, as janelas sem vidros, a porta sem tranca, o relógio sem tempo, a luz desligada. Meus alunos sedentos de tudo e um pouco mais. Eu-professora querendo ousar saciar qualquer tipo de sede de todas as crianças que se chegassem a mim.

Essa não foi a primeira escola em que ministrei aulas de língua portuguesa, mas foi o primeiro contato com a educação pública como professora concursada. Mais livre para questionar, mais livre para desbravar os horizontes de meus amados alunos. Depois das crianças, vieram os adolescentes, os jovens, os adultos, os idosos, os técnicos, as mães, avós, aviõzinhos, gerentes do tráfico, futuros engenheiros, médicos, policiais e uma porção de gente em construção... Ah, a escola!! Existe lugar melhor para combater os mais árduos combates? Creio que não.

Minha ousadia em ensinar também enfrentou o esgotamento profissional. Ameaças de diretoras, excesso de aulas, trabalho das 7h00 às 22h30, aulas de português, inglês, espanhol, sociologia e filosofia, congestionamentos entre as três escolas, idas à Secretaria de Educação e até ao Ministério Público. O mundo da arte parecia uma máquina rígida, fria, insolente. Nervosismo, dores nas pernas, planilhas para serem preenchidas, fiscais. Iniciei então a minha saga em busca de novos

concursos longe da educação. Cheguei a estudar sobre tratores e cimento... desde que me tornei professora nunca mais passei em um concurso público que não fosse para o exercício do magistério.

Formosa, no entorno de Brasília, uma vaga para professor de língua portuguesa no Instituto Federal de Goiás, remuneração bem melhor do que eu ganhava sem descanso, imaginava que as horas em pé também seriam menores, a 270 km de casa. Fui. Entre quase 200 candidatos, doutores, professores de ensino superior e de outros estados, passei. Cada viagem era uma dor longe da família, uma dor compensada pela esperança de que pelo menos na esfera federal havia a tentativa de se valorizar o professor brasileiro. Alunos ótimos. Morei em frente ao prédio do Instituto, zona de periferia marcada pelas histórias de tráfico e violência. Ficava por lá quatro dias e retornava ao lar. Mais forte. Edital de remoção para Goiânia. Ilegalidade, processo judicial. Removida e licenciada para realizar o doutorado. Conto os dias para voltar ao meu lugar: a escola, por isso a brevidade.

Essa não é apenas a minha história!

É a vivência de milhares de professores espalhados pelo país, alguns com destinos diferentes: viram estrangeiros que ensinam língua portuguesa, tradutores, revisores, atores, psicólogos, advogados, assistentes administrativos, supervisores em *Call Centers*. Esse discurso, de fato, não é meu, mas permanece na ordem de discurso brasileira e não há que se pensar apenas em um discurso como se ele pairasse no ar de modo abstrato ou como se os relatos e respostas ao questionário presente neste nosso trabalho fossem apenas reclamações infundadas de professores frustrados.

Há práticas que condicionam a existência de verdades sobre a educação. Sobre essa relação entre discursos e práticas podemos solicitar Foucault em “A verdade e as formas jurídicas”<sup>1</sup>:

Na verdade, não teria sentido dizer que existe apenas o discurso. Um exemplo muito simples é que a exploração capitalista, de certa forma, realizou-se sem que jamais sua teoria tivesse sido na verdade formulada diretamente num discurso. Ela pôde ser revelada posteriormente por um discurso analítico: discurso histórico ou discurso econômico. Mas os processos históricos da exploração exerceram-se, ou não, no interior de um discurso? Exerceram-se sobre a vida das pessoas, sobre seus

---

<sup>1</sup> Conferências de Michel Foucault na PUC-Rio em maio de 1973.

corpos, sobre seus horários de trabalho, sobre sua vida e morte. No entanto, se quisermos fazer o estudo do estabelecimento e dos efeitos da exploração capitalista, com o que teremos de lidar? Onde é que vamos vê-la traduzir-se? Nos discursos, entendidos em sentido amplo, ou seja, nos registros do comércio, das taxas de salários, das alfândegas. Encontrá-la-emos ainda em discursos no sentido estrito: nas decisões tomadas pelos conselhos de administração e nos regulamentos das fábricas, nas fotografias, etc... Todos estes, num certo sentido, são elementos do discurso. Mas não há um universo único do discurso, no exterior do qual nos colocaríamos, e que, em seguida, estudaríamos (FOUCAULT, 2002b [1979], p. 147-148).

Onde é que vamos ver a desistência da sala de aula traduzir-se? Os desafios da educação e a prática da desistência docente não existem porque se fala sobre as precariedades da escola pública brasileira. Os professores vivem os obstáculos da sala de aula. Sentem suas frustrações, pensam sobre o futuro, problematizam o passado, tomam decisões, elaboram estratégias, tocam a realidade concreta. É no falar desses professores que vamos de encontro, a partir de agora, às possibilidades de desistência e resistência entre os muros da escola.

Epigrafando Foucault (2010c [1984]), hoje em dia filosofar é esse trabalho de não se contentar em ficar nos bastidores e apropriar-se então do pensamento para criticá-lo, não condená-lo, descaminhá-lo. Mas o que nos faz ir aos bastidores da educação brasileira, mais especificamente da educação goiana e prestar atenção nas palavras confessionais desse ser vivo, quase louco e doente, falante e trabalhador que possui em sua própria subjetividade a naturalidade em julgar?

Durante meu mestrado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Goiás foram realizadas reflexões sobre a relação entre o corpo, os discursos sobre o corpo e a constituição dos sujeitos, em especial, o sujeito-aluno (PARAGUASSÚ, 2014). O corpo é compreendido como aquilo que temos de mais concreto e que nos coloca de forma imediata na relação com o outro. Mas também como um objeto de discurso. O impulso para os questionamentos feitos durante a dissertação era justamente a relação entre o real e o discursivo, negando a existência apenas do discurso e afirmando a reciprocidade entre práticas sociais e domínios de saber<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Após o mestrado teria acesso a essas reflexões na obra "A verdade e as formas jurídicas" de Michel Foucault.

O que motivou esse trabalho foi a busca em compreender o que somos, como nos formamos, como nos gerimos e somos geridos, quais as estratégias da nossa condução em busca de nós mesmos. Neste momento, durante o doutorado, debruçando-se sobre outro sujeito inserido no mesmo espaço, mas em outro lugar social: o professor.

Trata-se de uma pesquisa em que corpo, alma e discurso participam da complexa constituição do sujeito. As boas e muito mais as más experiências nas salas de aulas públicas de nosso estado encaminharam a reflexão sobre a medicalização das relações de trabalho e em especial sobre a objetivação e a subjetivação do professor em relação ao seu trabalho, o que significa compreender como os sujeitos se relacionam e como são produzidos pela sociedade; sociedade contemporânea caracterizada pelo tempo, pelo trabalho, pelo esforço.

Segundo uma pesquisa da psicóloga Nádia Leite (UnB), divulgada pelo *Portal do Professor*, 15,7% dos 8 mil professores entrevistados da rede pública da região Centro-Oeste apresentam a *Síndrome de Burnout*, conhecida também como *Síndrome da Desistência Símbólica*.

Geralmente, são professores ora entusiasmados, com ideais e grandes expectativas que não realizaram seus sonhos, prazeres, desejos com relação à profissão. Um estudo realizado em 2003 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), também divulgado pelo *Portal do Professor*, afirma que 22,6% dos professores solicitaram afastamento por licença médica. As enfermidades mais frequentes são dores nas costas, problemas com as cordas vocais, estresse, depressão e exaustão emocional. Tais índices por si só já justificariam o pensar na desistência do trabalho docente.

Com o auxílio de Foucault, filósofo e historiador francês entre as décadas de 1960 e 1980, amplamente retomado pelos analistas de discurso brasileiros, compreendemos o trabalho como a jornada de força e tempo que “ao mesmo tempo talha e gasta a vida de um homem [...] todos eles são submetidos ao tempo, ao esforço, à fadiga e, indo ao extremo, à própria morte” (2002a [1966], p.308-309). A medicalização do trabalho insere a doença produzida pelas relações de trabalho como um veículo da morte contínua e potente do sujeito que trabalha.

A partir do século XVIII, cresce a preocupação com a saúde do corpo social, conseqüentemente, entre os objetivos do poder político está o de garantir a saúde e o bem-estar daqueles que representam a força de trabalho como também daqueles

que representam a pobreza ou a ociosidade. Desse modo, “os imperativos do trabalho e a necessidade de produção” (FOUCAULT, 2010a [1979], p.196) exigem uma medicalização dos transtornos do trabalho, sejam eles físicos ou mentais.

A exaustão, o esgotamento, a despersonalização e a ansiedade fazem parte agora não apenas de um comportamento em relação a si e ao exterior, mas da manifestação de uma síndrome psicossomática: a *Síndrome de Burnout*, também conhecida como *Síndrome do Esgotamento*, pelas consequências físicas que desencadeia no corpo daquele que está em processo de *burnout*; ou *Síndrome da Exaustão* pela sintomatologia de exaustão emocional; ou *Síndrome da Desistência Simbólica*, por ter como uma de suas consequências o não envolvimento emocional do trabalhador com aquilo que faz, mesmo que não se ausente fisicamente do local de trabalho.

O termo em inglês *burnout*, que significa queimar para fora até o fim, foi criado pelo psiquiatra inglês Herbert J. Freudenberg na década de 70. Posteriormente, na década de 80 a psicóloga social Christina Maslach chegou a conclusões similares.

Mas o que significa afirmar certos comportamentos como sintomas de uma doença? Para Foucault (2005 [1997], p.291), uma doença é a “morte permanente, que se introduz sorrateiramente na vida, a corrói perpetuamente, a diminui e a enfraquece”. A presença da doença retoma o caráter finito do sujeito e produz reconsiderações sobre as relações significativas das quais ele participa. O conhecimento da doença não infere apenas na busca de uma cura, mas na busca de uma verdade sobre o sujeito detentor de uma data de validade.

Apresentamos a seguir um quadro com doze trabalhos visitados por nós cujo tema recorrente é a desistência da sala de aula, retomada por modos de pesquisa diferenciados. O sujeito-professor exausto pode ser tomado como objeto do discurso clínico, do discurso pedagógico, do discurso do trabalho. No entanto, para nós, principalmente chama a atenção o discurso da confissão, em que é o professor quem relata a si mesmo, quem relata sua exaustão e nos afirma como as relações de trabalho atingem o corpo, a alma, os sonhos, os desejos. Para além de concordar ou não com a objetivação da desistência de uma profissão como uma síndrome, apresentamos o acontecimento discursivo, caracterizado pela regularidade histórica, do adoecimento subjetivado por aquele que sente, pensa e diz a desistência.

Literatura Revisada	Ficha acadêmica	Tema estudado	Método utilizado	Conceitos e pressupostos teóricos
Batista, 2010	Tese em Saúde Pública	Síndrome de <i>Burnout</i> como uma enfermidade desconhecida pelos médicos do trabalho, considerada como uma epidemia na esfera educacional, tendo em vista seu ambiente insalubre, possibilitada pela autopercepção negativa da imagem do professor no Brasil e com alta ocorrência entre o público feminino.	Medições de acústica, iluminação e temperatura das escolas sorteadas; realização de seções de discussão em três grupos focais, sendo a gravação das discussões analisadas a partir da técnica de Discurso do Sujeito Coletivo; aplicação do questionário MBI-ED em 18 escolas; aplicação de questionário sobre Burnout à equipe de junta médica municipal de João Pessoa.	Ampliação da noção de risco do trabalho para o conceito de cargas de trabalho, que constituem demandas das tarefas no trabalho as quais exigem esforços físicos, cognitivos e emocionais, por sua vez, corroborando para o desgaste do trabalhador. As cargas de trabalho são também subjetivas, na medida em que são maneiras de vivenciar contextualmente o trabalho.
Caldas, 2007	Tese em Educação	Componentes estruturais da escola na sociedade capitalista que acentuam o sofrimento e a precarização do trabalho docente, bem como as possibilidades de ruptura em caráter emancipatório.	Entrevista semi-estruturada com onze professoras e um professor, apontados pelo Sindicato e por seus pares como professores comprometidos ou professores desmotivados.	Dialética entre estrutura social e humana. A prática escolar compreendida como prática social específica no terreno da reprodução social. As relações de dominação geram reações de desistência e comportamentos de resistência.
Carvalho, 1997	Dissertação em Educação	Distúrbios psiquiátricos não psicóticos entre professoras e sua relação com as condições de trabalho. Insatisfação, ansiedade e inadequação social no trabalho.	Aplicação do Questionário Geral de Saúde (QSG-12) e de questionário socioeconômico e profissional em duas escolas de São Paulo, totalizando 23 professoras-colaboradoras.	Taylorismo social como uma das fontes de insatisfação profissional entre os professores. A organização do trabalho de forma taylorista também organiza a prática pedagógica. Feminização do magistério como manifestação das relações patriarcais de

				dominação.
Castro, 2010	Tese em Psicologia	Processo de <i>Burnout</i> como uma articulação entre o fracasso existencial do sujeito e a organização social em que ele está inserido. Lacunas teóricas nas explicações sobre o desencadeamento de <i>Burnout</i> .	Entrevistas clínicas individuais recorrentes com 10 sujeitos, abordando a história individual desde a infância até a idade adulta. Esses sujeitos também realizaram descrições sobre o seu cotidiano no trabalho. Foram consultadas fontes documentais e bibliográficas.	Projeto de Ser do existencialismo de Sartre em que o sujeito possui uma historicidade individual. O sentido do trabalho no nível existencial do sujeito. O trabalho do professor no novo modelo gerencial do capitalismo flexível.
Fajardo, 2012	Tese em Saúde Pública	Desenvolvimento da capacidade de resiliência entre professores lotados em escolas inseridas em comunidades de risco social, difícil acesso e conflito armado.	Coleta de narrativas de vida de 30 professores, acompanhadas por observação participante dos professores nas 13 escolas visitadas, zona norte do Rio de Janeiro.	O conceito de resiliência como uma forma de deslocamento do conceito médico de mal-estar na educação, entendida como uma organização de trabalho, para a compreensão de que o sujeito é passível de construir fortalezas internas de readaptação. A resiliência pode ser aprendida.
Fonseca, 2013	Dissertação em Educação	A desistência da sala de aula por parte dos pedagogos formados na UnB.	Entrevista com 7 pedagogos que evadiram da SEDF.	Deficiências na formação acadêmica dos professores referente ao cotidiano da sala de aula. A universidade, para Freire e Anísio Teixeira, deve permitir a vivência da práxis, relação dialética entre teoria e prática. Necessidade de remodelagem metodológica e conceitual da escola.
Lemos, 2009	Tese em Educação	A constituição da identidade do professor no cenário de frustração e	Entrevistas semi-estruturadas com 34 professores da rede estadual paulista. Foram	Conflito entre o trabalho real e o trabalho idealizado. Categorias do juízo professoral em Pierre Bourdieu. Táticas

		desencanto da profissão docente. Abandono em serviço e abandono em definitivo.	divididos 2 grupos: professores que abandonaram o magistério e professores que saíram da sala de aula para exercerem a função de diretores.	de permanência na escola como formas de eufemismo do abandono.
Leite, 2007	Dissertação em Psicologia	A relação entre as dimensões da síndrome de <i>Burnout</i> (exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional) e as variáveis de relações sociais no trabalho (suporte social e família).	Questionário inspirado no MBI, respondido por 8.744 professores da educação básica de uma rede estadual da federação.	Psicologia do trabalho. O conflito entre trabalho e família aumenta os níveis de <i>burnout</i> , enquanto o suporte social no trabalho contribui para sua redução.
Pereira, 2008	Dissertação em Ciências da Saúde	Incidência da síndrome de <i>burnout</i> em professores de ensino superior na rede privada de Porto Velho, Rondônia.	Questionário sócio-demográfico com fatores psicossociais e o MBI, aplicados a 486 docentes, em 6 IES.	<i>Burnout</i> como estado de estresse crônico, desencadeado por situação laboral desagradável. Estressores no ensino superior: carga de trabalho, multiplicidade de papéis, cobranças, pouca participação nas decisões institucionais.
Queiroz, 2014	Tese em Educação	Os sentidos discursivos construídos sobre o mal-estar e o bem-estar do professor universitário articulados às mudanças sociais e políticas ocorridas na educação superior a partir dos anos 1990.	Pesquisa bibliográfica de trabalhos dos programas de pós-graduação no Brasil acerca do mal-estar e bem-estar docente. 4 Teses e 5 Dissertações.	Diálogo com a Análise do Discurso. Docência resiliente e contestatória. Docência contestatória entendida como dialética, alternando estados de mal-estar e bem-estar. Reforço do bem-estar e enfrentamento do mal-estar.
Silva, 2003	Tese em Saúde Pública	Possibilidades de promoção da saúde a partir dos locais de trabalho, especialmente entre as	Utilização do dispositivo Comunidade Ampliada de Pesquisa, visita às escolas com	Conceitualização de saúde e doença. A organização escolar tende a gerar a despotencialização da força de reação

		merendeiras no espaço escolar. Pensar a educação a partir dos não-docentes.	proposição de debate entre os profissionais. Rio de Janeiro entre 2000 e 2003. Grupo de 14 sindicalistas.	coletiva. Sofrimento patogênico como resultado da relação singular entre o sujeito e seu meio.
Sinésio, 2014	Tese em Educação	Relação entre os discursos históricos da carreira do magistério e a formação de subjetividades docentes. Discurso da desistência inserido em relações de normalização e controle discursivas.	Entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas com 15 professores, entre nomeados em concurso público de professor, mas que não tomaram posse, e nomeados que tomaram posse, seguida de exoneração. 2005 e 2010, Mato Grosso do Sul.	Pressupostos teórico-metodológicos de Michel Foucault. Conceitos de facção, rarefação, exclusão e interdição. Correlação de forças no cuidado de si e dos outros.

A partir de uma perspectiva discursiva, nossa Tese é movimentada pelos seguintes questionamentos:

1. Como o comportamento exaustivo do sujeito-professor é regularmente objetivado pela sociedade brasileira?
2. Quais estratégias biopolíticas acabam por contribuir para a emergência e a análise de enunciados sobre a desistência docente?
3. Na elaboração de um discurso da desistência como um sujeito-professor reconhece a sua própria subjetividade?
4. Que possibilidades de funcionamento existem para o discurso da desistência docente na atual conjuntura educacional, caracterizada por certas formas de organização temporal e espacial?

O objetivo primordial de nosso estudo é *compreender* a construção da subjetividade do professor no contexto de extremo desgaste físico e emocional a que os professores da educação básica estão submetidos. Para tanto, é necessário *descrever* os modos pelos quais o comportamento exaustivo dos sujeitos-professores é objetivado pelos discursos produzidos socialmente; *interpretar* as estratégias biopolíticas, como o questionário-residual, que possibilitam ou não a

emergência de enunciados sobre a desistência docente; *analisar* as produções narrativo-confessionais em que um eu-professor desiste da docência; e *refletir* sobre o funcionamento do discurso da desistência diante dos modos de organização temporal e espacial na escola.

Para ir de encontro a esses objetivos estruturamos nosso trabalho em quatro capítulos. Os dois primeiros capítulos rendem-se ao aporte teórico, sendo que o primeiro, mais denso e aparentemente intragável, possui a árdua tarefa de em algumas páginas permitir ao leitor compreender o conceito de sujeito em Foucault e sua relação com a língua, objeto *mor* dos estudos linguísticos, uma vez que esta é uma tese em estudos linguísticos.

Para tanto, são apresentadas definições de língua e discurso. A seguir é elaborada uma reflexão epistemológica sobre corpo e alma, com o intuito de guiar as leituras posteriores sobre a medicalização dos discursos contemporâneos. Ao final do capítulo encontram-se explanações históricas sobre nossa fundamentação teórica que é a Análise de Discurso francesa, com viés foucaultiano.

O segundo capítulo apresenta-se como um breve guia de Foucault. Não de toda sua obra, mas de como nos apoiamos nos escritos foucaultianos para escrever essa Tese. São abordadas obras diferentes, mas que, no entanto, permitem o estudo de um eixo temático: o governo. Governo entre sujeitos.

O terceiro capítulo pretende apresentar ao nosso leitor o método e os instrumentos metodológicos utilizados durante nossa pesquisa. Para além disso, refletimos sobre os instrumentos de pesquisa selecionados a partir de um olhar discursivo, não nos pautando apenas na literatura sobre metodologia. Desse modo, nossa pesquisa funciona também como um teste de validade da metodologia da Análise de Discurso com viés foucaultiano, na medida em que refletimos sobre o próprio fazer da pesquisa.

O último capítulo rende-se a nossa leitura sobre os dados coletados, quantitativos e qualitativos. Exploramos as práticas de objetivação e subjetivação e nos deleitamos com maior efusão às confissões das professoras colaboradoras de nossa pesquisa, que nos fizeram entender a desistência enunciada como uma estratégia de reelaborar a si mesmo e resistir em sala de aula. O que contribui para a compreensão da materialidade linguística como uma forma de posicionar-se no mundo e reestruturar esferas sociais como a educação.

As linhas que se seguem começaram a ser escritas no segundo semestre de 2013, quando cursava uma disciplina como aluna especial no doutorado. Entre reescritas e apagamentos levantamos a hipótese de que o discurso da desistência torna-se uma estratégia de resistência e governo de si mesmo, elaborada pela confissão das professoras.

Ao falar sobre o discurso da desistência o apresentamos para além da frustração, o colocamos no nível da resistência e da luta discursiva de afirmar quem somos nós.

“O discurso da desistência do professor” coloca em jogo verdades sobre o pensamento pedagógico e a prática docente. Envolvido por regimes jurídicos, médicos e educacionais é o professor reconhecido como homem de desejo, este capturado pelas tecnologias de subjetivação da era moderna em que confessar não é apenas um modo de conhecer a si próprio, mas ao mesmo tempo uma forma de pensar criticamente sobre as práticas de si mesmo e os pensamentos próprios, ambos compartilhados com a história do professorado brasileiro, como também um modo de tornar-se estatística estatal.

## CAPÍTULO 1

### LÍNGUA, CORPO E SUJEITO: AS ENGRENAGENS DO DISCURSO

*Mas que coisa é homem,  
que há sob o nome:  
uma geografia?*

*um ser metafísico?  
uma fábula sem  
signo que a desmonte?*

*Como pode o homem  
sentir-se a si mesmo,  
quando o mundo some?*

*Como vai o homem  
junto de outro homem,  
sem perder o nome?*

*Carlos Drummond de Andrade, 1955*

Em vários de seus poemas Carlos Drummond de Andrade busca conhecer a verdade sobre o homem, como ele sente, como ele se relaciona, como ele pensa, o que ele é, como ele é. Nos versos utilizados como epígrafe, Carlos Drummond de Andrade (2003b [1955]) tenta compreender o homem como um ser que se relaciona com a terra, em seus aspectos geográficos, com o mundo metafísico, pela crença, que se utiliza dos signos e da criação literária, que se relaciona consigo mesmo e que possui uma singularidade em relação aos outros. Mas talvez a pergunta mais incômoda feita nesse poema seja a possibilidade da relação do homem consigo mesmo quando o mundo some.

O mundo não some.

Para Foucault (2002a [1966]), o homem inventado a partir do século XVI, homem empírico-transcendental, “uma vez que ele é produto da articulação entre o discurso das ciências empíricas e com o discurso da filosofia transcendental” (SILVA, 2014), possuía um fim próximo, que já chegou. Não se trata aqui de decretar a morte do homem ou de Deus, mas a descontinuidade da maneira como compreendemos o que somos e como somos. Para a Análise de Discurso Arqueológica Foucaultiana o sujeito é um produto das relações humanas, pois se constrói discursivamente. O homem não existe como um senhor antropológico do

mundo que o cerca, ou seja, um senhor em relação a quem o mundo unicamente faria sentido e lhe seria submisso. O homem é transformado em sujeito em sua passagem pelo mundo. Mesmo quando ele está sozinho – escondido, consigo mesmo, em seu interior – lá está o mundo, o outro lá fora que o constitui até em seus segredos.

A fim de compreender o que é o sujeito, nos lançamos sobre os elementos que perturbaram os pensamentos foucaultianos e continuam sendo estudados pelos analistas de discurso: *o enunciado, o corpo e as emoções conduzidas*. Seja respeitando a ordem cronológica ou os critérios metodológicos, geralmente, os teóricos que estudam Foucault sistematizam sua obra em três conjuntos, assim o próprio Foucault o fez. Escolhemos para a organização deste capítulo, introdutório à fundamentação teórica de nossa pesquisa, a divisão sugerida por Deleuze e apropriada por Veiga-Neto (2007). Inicialmente, compreenderemos Foucault a partir das perguntas fundamentais que o nortearam: “que posso saber?”, “que posso fazer?” e “quem sou eu?”.

Tais perguntas se enveredam por três eixos: ser-saber, ser-poder e ser-consigo (ou fases arqueológica, genealógica e estética de si), que procuram responder à ontologia do presente, ou seja, procuram responder ao questionamento de quem somos nós. Para tanto, Foucault perpassa durante seus estudos por diferentes modos de objetivação e subjetivação dos sujeitos a fim de compreender como nos tornamos esses sujeitos que somos. Enquanto os processos de objetivação são considerados como aqueles que tomam o homem enquanto seu objeto para transformá-lo em sujeito, os processos de subjetivação são entendidos como a construção do sujeito pelo reconhecimento de si mesmo.

Assim, Foucault não compreende o sujeito nem apenas como um objeto, nem como sujeito com total liberdade. Estudando as relações de poder e resistência, Foucault teve como alvo refletir sobre o que é o sujeito. Para ele, “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2010k [1979], p. 241). Objetivação e subjetivação são processos constituintes do sujeito, que se acumulam e se completam. Enquanto o sujeito é objeto das relações de poder; pela resistência, pelo modo como se relaciona com o poder, é que o sujeito se subjetiva como ele é.

Estruturamos esse primeiro capítulo em analogia à proposta de Veiga-Neto, mas acrescentamos a essa proposta eixos conceituais mobilizados na obra foucaultiana e necessários para a nossa pesquisa. Iniciamos uma exploração dos conceitos de língua, linguagem e enunciado, pois é o sujeito um objeto dos saberes que envolvem a linguagem e o discurso (ser-saber). A seguir, o sujeito é visualizado em sua materialidade mais concreta que é o corpo, que não deixa de ser uma materialidade discursiva. A partir do corpo podemos refletir sobre o sujeito enquanto objeto de relações de poder-saber (ser-poder). Por último, trazemos a noção de alma nos estudos foucaultianos com o intuito de refletir sobre a possibilidade de o sujeito se converter a si mesmo, ou seja, gerenciar o seu próprio ser e o próprio corpo (ser-consigo).

Nos tópicos que se seguem temos como objetivo descrever, a partir das leituras em Foucault, o que é o sujeito e como ele se constitui. Para tanto, o sujeito é colocado: (a) em relação aos discursos, pois é por meio deles que ele pode saber e conhecer; (b) em relação ao próprio corpo, pois é o corpo a potência material que lhe permite fazer qualquer coisa em um mundo material; (c) e em relação a si mesmo ou a sua alma, de maneira que o sujeito reconhece para si mesmo quem ele é.

### **1.1 Língua, linguagem e enunciado**

É a partir do século XIX que a linguagem torna-se um objeto do conhecimento, assim como os seres vivos, as riquezas ou a história. Antes a linguagem era concebida como a transparência do mundo, por meio da linguagem o homem conhecia o mundo e a si mesmo.

Segundo Foucault (2002a [1966]), a partir do século XIX a linguagem dobra-se sobre si mesma e adquire uma objetividade que lhe é própria. A linguagem é instrumento do conhecimento científico que anseia ser enunciado. A linguagem também carrega, desde então, uma memória. É a linguagem o veículo de todas as histórias, de todos os hábitos, de todas as tradições, de todos os pensamentos. A linguagem não é mais o próprio conhecimento, mas sobre ela produz-se um saber.

Foi com os estudos de Saussure no século XIX que a Linguística passou a ser considerada como ciência e como modelo científico para outros saberes. Além

de preocupar-se com a sistematização das informações e teorias produzidas até então sobre a língua e a linguagem, Saussure também se preocupou com o desenvolvimento de uma metodologia exata e o recorte de um objeto claro e exclusivo da Linguística. Sendo o século XIX reconhecido como o período do Cientificismo, caracterizado pelo desenvolvimento das cidades e das indústrias, a ciência deveria ser prática e trazer soluções para as necessidades sociais. Segundo Milani (2009), a teoria saussuriana é fruto do modelo social vigente: o modelo das cidades industrializadas onde os indivíduos são apenas peças.

Embora Saussure tenha nascido em uma família de físicos, tornou-se um estudioso da linguagem com trabalhos de mestrado e doutorado voltados para o indo-europeu e o sânscrito. Para Milani (2009) e outros historiadores dos estudos da linguagem, não existia Linguística até Saussure, mas diversos estudos sobre a linguagem e a língua, cujos objetos não pareciam muito bem definidos. Em seu *Curso de Linguística Geral*, Saussure preocupou-se em explorar o que havia sido feito até então nos estudos da linguagem e a seguir elaborou definições para a ciência Linguística, tais como língua, linguagem, signo. Saussure destaca-se pelo seu rigor científico e sua vontade em tornar a língua objeto de uma ciência, com metodologia e organização racional; pensamento próprio do período em que vivia.

O desenvolvimento da Linguística enquanto ciência perpassa pelos caminhos da filosofia, da descrição, da etimologia, do sistema, do discurso, e perpassará por muitos outros. Debruçar-se sobre a linguagem é desconsiderar os limites da produção de sentido como essencialmente verbais, abstratos e aleatórios; esses são caracteres da língua enquanto sistema fechado e coletivo. Não é apenas pela verbalização que nos comunicamos. Ou melhor, não é pela verbalização que nos comunicamos. A interação entre os sujeitos se dá pela enunciação de sentidos compartilhados social e historicamente. A falha de comunicação entre duas pessoas que falam línguas diferentes não está apenas na ausência de conhecimento sobre o signo da língua do outro, mas na ignorância do que esse signo quer dizer. Um signo diz.

Neste estudo não analisamos a língua como sistema abstrato que se dobra sobre si mesmo, o que não quer dizer que a língua será desconsiderada. Para uma análise discursiva é necessário o retorno à língua. Mas afinal, como podemos defini-la?

Seguindo o pensamento de Saussure, nomeado como o pai da Língua moderna, no *Curso de Linguística Geral* (2012 [1916], p.41-42), **a língua é** um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias; é um todo por si e um princípio de classificações, é um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas. Sem essa materialidade convencional e institucional que é a língua não haveria os discursos como eles existem e se reproduzem. A língua é um fato social, ou seja, uma instituição coletiva que reflete a sistematização cultural de uma sociedade.

Nessa relação entre indivíduo e sociedade está a explicação para a sistematização linguística de Saussure. A linguagem é uma capacidade inata. A língua é uma instituição coletiva, na qual a fala está incluída como a materialização da eficiência da língua. A língua reflete a sistematização cultural da sociedade e a fala é a atuação linguística do indivíduo - ou seja, a língua é coletiva, e a fala é individual. Se essa divisão for transportada para a organização social urbana do final do século, o que se mostra é a coletividade (Estado, Nação, Cidade) com suas necessidades impondo-se nas resoluções dos problemas. O indivíduo era tão somente parte dessa coletividade, para quem se deve olhar quando se quiser saber se a sociedade era ou não eficiente (MILANI, 2009).

Para Saussure (2012 [1916]), ao posicionar-se como linguista, o cientista deveria deixar claro qual domínio da linguagem era seu objeto de estudo: a língua, que “é o produto que o indivíduo registra passivamente” ou a fala, que “é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor” (SAUSSURE, 2012 [1916], p.45). Para ele a fala era um processo psicofísico com possibilidades de combinações individuais de fonemas e atos de fonação também voluntários. Por isso a fala ou *parole* é compreendida na leitura saussuriana como o lugar do indivíduo, lugar de possibilidades de escolha.

Embora os conceitos de *langue* e *parole* sejam por vezes traduzidos como língua e discurso, o conceito de discurso em Saussure não é o mesmo conceito tomado pela Análise de Discurso, posto que o discurso não é concebido na AD (Análise de Discurso) como um ato individual. O discurso, objeto da Análise de Discurso, garante à língua o seu caráter de exterioridade. Compreendemos a *parole* de Saussure como a fala enquanto execução do sistema linguístico feita por um indivíduo.

Na perspectiva de Baronas (2003), a Análise de Discurso surge no final dos anos 60, na França, como um gesto teórico-político, que, entre outros objetivos, buscava superar a separação entre língua e fala proposta por Saussure. Segundo esse autor, para Pêcheux, fundador da AD na França, a separação entre língua e linguagem era inconcebível, pois o real da língua não está no seu interior, mas na sua relação com o exterior, suas condições históricas. Com o desenvolvimento da Análise de Discurso, além de propor a superação do corte saussuriano entre língua e fala, a AD passou a articular o estudo da língua ao estudo do discurso. Desse modo, embora os analistas de discurso não estejam preocupados com o próprio da língua, o discurso é concebido como um exemplo de língua. As mudanças nas análises de discurso, ora mais gramaticalizadas, ora mais históricas, são efeitos das próprias mudanças que o seu objeto de estudo, o discurso, vem sofrendo.

Para Pêcheux (2007), em seu texto “A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso”, quando falamos em uma abordagem linguística nos referimos a um conjunto de conceitos produzidos por linguistas, os quais estão ligados a uma prática específica do linguista sobre a linguagem. Ao falar sobre a semântica, campo de saber sobre o qual ele estava estudando e que tem por objetivo compreender a produção dos sentidos, Pêcheux (2007) afirma que ela depende parcialmente de uma abordagem linguística e que “não se trata de cair no legalismo, decretando aquilo que de direito depende ou não da linguística” (HAROCH; HENRY; PÊCHEUX, 2007, p. 7), mas de compreender que mudanças de perspectivas são inevitáveis e indispensáveis.

Ao final desse texto, publicado originalmente no ano de 1971, na *Revista Langages*, Pêcheux e seus colaboradores concluem serem de suma importância os estudos linguísticos que, com contribuições das teorias do discurso e dos estudos sobre as formações ideológicas, relacionam enunciado e enunciação, tendo em vista o sujeito como um suporte de representações já realizadas em um pré-construído linguisticamente analisável.

Citando Saussure, Pêcheux (1997b) afirma que **a língua é** um sistema de signos que exprimem ideias, desse modo, pode ser comparada ao alfabeto dos surdos-mudos, aos sinais militares, às formas de polidez. A língua seria apenas o principal desses sistemas que exprimem ideias. Para Saussure (2012 [1916]), a Semiologia seria uma ciência capaz de estudar a vida dos signos na vida social dos homens, não apenas a língua, como a Linguística.

A Linguística é solicitada constantemente para fora de seu domínio, acerca de um certo número de pontos sobre os quais, acreditamos, é impossível que ela não tenha “sua contribuição a dar” [...] se a Linguística é solicitada a respeito destes ou daqueles pontos exteriores ao seu domínio (em sua prática específica), ela encontra, de um certo modo, essas questões, sob a forma de questões que lhe dizem respeito (PÊCHEUX, 1997b, p. 87-88 [grifo do autor]).

Assim, em um estudo discursivo, não se desconsidera o estudo da língua, mas compreendendo que o sistema da língua é de fato o mesmo para os sujeitos de uma mesma comunidade linguística, certamente não podemos dizer o mesmo sobre o discurso. A língua, para a Análise de Discurso, é a “base comum de processos discursivos diferenciados” (PÊCHEUX, 1997b, p. 91 [grifo do autor]). Uma questão que diz respeito à Linguística, mas que a leva para seu exterior é o célebre questionamento de Foucault, constantemente retomado pelos analistas de discurso e inclusive por Pêcheux durante as retificações de sua teoria do discurso, em *A arqueologia do saber*: “Como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2009a [1969], p. 30).

O enunciado é a materialização, por via das vezes linguística, dos nossos valores. É no enunciado que podemos observar os discursos que se movimentam em nossa sociedade. O objeto de nossa análise é o enunciado. A materialização do discurso pode ocorrer por meio de palavras, sons, imagens, gestos, caretas. Uma análise de enunciados pretende compreender a possibilidade de existência de um enunciado e a impossibilidade de existência de outro. Conforme Foucault (2009a [1969], p.31), “a questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?”

O enunciado não pertence ao nível da língua, que é essencialmente material e espacial. A língua funciona como sistema de construção para os enunciados, mas o enunciado não existe do mesmo modo que ela. O enunciado possui uma outra existência. Para que uma cadeia de signos seja considerada um enunciado são necessários quatro elementos: (a) correlato ou referencial (b) posição de sujeito enunciativo (c) domínio associado (d) existência material. De acordo com Foucault (2009a [1969]), esses quatro elementos nos permitem compreender a **função enunciativa** e é a partir deles que definiremos o que é o sujeito em relação à língua,

ou melhor, em relação à linguagem, ou melhor ainda, em relação ao enunciado, aquilo que efetivamente foi dito.

O *correlato* trata da relação do enunciado com aquilo que é enunciado. O enunciado é enunciado porque se refere a algo que é exterior à língua. Um conjunto de signos só pode produzir sentido porque é produzido em determinadas condições de possibilidade e se refere a certas relações. Um enunciado se relaciona com as próprias condições que possibilitaram sua existência.

De acordo com Foucault (2009a [1969]), o *referencial* do enunciado não é formado por coisas, fatos, realidades ou seres, mas por regras de existência ou condições de possibilidade para os objetos nomeados pelo enunciado. A possibilidade do enunciado é histórica, social, econômica e depende inclusive do meio em que foi divulgado e para quem foi enunciado.

O enunciado também se diferencia por possuir um sujeito. Não o sujeito gramatical, nem um sujeito que se identifica com o autor. O sujeito do enunciado, ou a *posição de sujeito*, é uma função vazia que pode ser exercida por qualquer indivíduo. Assim, o indivíduo torna-se sujeito ao enunciar, ao assumir um enunciado, ao assumir uma posição de sujeito.

A posição de sujeito é definida pelo acontecimento enunciativo. É definida por “condições contextuais precisas” (FOUCAULT, 2009a [1969], p. 106). A concepção de enunciado para Foucault (2009a [1969]) legitima a compreensão do sujeito como um ser constituído pela relação com o exterior, relação que se dá pela linguagem. O sujeito não é o que é porque escolheu assim, mas porque tomou para si ações, gestos, saberes, objetos espalhados pela malha social. Dentre um certo número de posições de sujeito a serem ocupadas escolhemos determinada posição em um lugar e um tempo específicos, e assim como podemos mudar de posição as próprias posições de sujeito também são passíveis de movimentação.

Segundo Foucault (2009a [1969]), descrever o enunciado não é estabelecer a relação entre o autor e o que foi dito por ele, mas perceber e determinar a posição a ser ocupada pelo indivíduo para ser sujeito do enunciado em análise. De acordo com Foucault (2009a [1969], p. 58), “as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos [...] rede de informações”.

Um enunciado só exerce sua existência existindo em um *domínio associado ou um campo adjacente*. “Um enunciado tem sempre margens povoadas de outros

enunciados” (FOUCAULT, 2009a [1969], p. 110). Essas margens não se limitam ao contexto real ou verbal nem ao envolvimento psicológico do autor do enunciado. Tanto o contexto como a relação psicológica entre enunciador e enunciado são possibilitados pela existência de um domínio associado para o enunciado. Não há nenhum enunciado que seja livre de qualquer outro, o que ocorre são reatualizações e multiplicações do que já foi dito.

Para a existência de um enunciado também é necessário que sua *existência* seja *material*.

Poderíamos falar de enunciado se uma voz não o tivesse enunciado, se uma superfície não registrasse seus signos, se ele não tivesse tomado corpo em um elemento sensível e se não tivesse deixado marca – apenas alguns instantes – em uma memória ou em um espaço? Poderíamos falar de enunciado como de uma figura ideal e silenciosa? O enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a se desvanecer. (FOUCAULT, 2009a [1969], p. 113).

O mundo material não apenas existe porque falamos sobre ele. Ele existe. Mas ele existe *para nós* e da maneira como compreendemos sua existência porque o discursivizamos, sobre ele enunciamos. Quando falamos sobre algo o tornamos objeto de nossos saberes e de nossas verdades. A partir desse momento o objeto é violentado e transformado, pois sempre enunciamos de um determinado lugar e do objeto tomamos posse.

Ao descrever o enunciado enquanto uma função, chamada de função enunciativa, Foucault (2009a [1969]) afirma que, certamente, por ser uma materialidade, um enunciado é repetível. No entanto, há que se refletir sobre a verdade de sua repetição. O enunciado irrompe como a unicidade de um acontecimento discursivo. Este momento, nomeado por Foucault como enunciação, não pode ser efetivamente retomado sem que haja algum indício de modificação. Para Foucault (2009a [1969], p.114), “há enunciação cada vez que um conjunto de signos for emitido [...] é um acontecimento que não se repete”. Já o enunciado é repetível, pois não se trata apenas de uma repetição espacial e perceptiva, e pode o enunciado se repetir sem que a materialidade mesma do enunciado se repita. A possibilidade de repetição de um enunciado está mais definida pelas possibilidades de reinscrição e transcrição do que pela materialidade espacial.

Ora, como se relacionar com um mundo material se não for pela matéria? Os enunciados são a materialidade de nossos discursos. O que pensamos, sentimos, nossos valores, nossos posicionamentos só podem ser compartilhados com os outros e com nós mesmos se enunciarmos, seja oralmente, seja pela escrita, seja por gestos, seja pela palavra interior. O discurso mesmo só existe porque compartilhamos ideias. **O discurso é** um “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico; do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico” (FOUCAULT, 2009a [1969], p. 122).

A materialidade do enunciado não se caracteriza apenas por uma ocupação espaço-temporal, mas por uma *inscrição nas instituições materiais* que o torna repetível. As instituições ou esferas sociais permitem um campo de estabilização para os enunciados, em que, apesar das singularidades enunciativas, um enunciado possa ser repetido, pois retoma semelhantes *condições de existência*. Mas dependendo de seu campo de utilização um mesmo enunciado torna-se outro.

Relacionando a língua com o que é exterior: a história, a materialidade, os sujeitos, o enunciado torna-se um objeto de desejo pelo qual se luta, pois a partir do enunciado estabelecemos as verdades e os saberes sobre nós, sobre os outros, sobre o mundo que nos cerca. “Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (FOUCAULT, 2009a [1969], p. 119).

Os seres humanos estamos a todo tempo brigando por suas verdades, para tanto assumem posições de sujeito e falam a partir de certos saberes, científicos ou não. Possuímos autoridade para falar sobre alguns objetos e não outros. Aliás, podemos falar sobre tudo, mas aquilo que enunciarmos pode ou não produzir um efeito de verdade. Mas o que **é a verdade?**

Segundo Foucault (1996 [1971]), a nossa vontade de saber, aflorada entre os séculos XVI e XVII está atrelada a uma vontade de verdade, que possui como base uma sustentação institucional. O saber em uma sociedade e seu efeito de verdade são organizados de forma hierárquica em uma sociedade, possibilitam práticas e constroem instrumentos. Desse modo, os enunciados também se organizam de modo hierárquico de acordo com seu considerado grau de veracidade.

Há verdades que podem ser ditas e outras não. Existe uma “polícia dos enunciados” (FOUCAULT, 2007a [1976], p. 23) que segrega o que pode ser dito, controla as enunciações e categoriza os sujeitos. O ato de falar francamente pode ser um ato arriscado, pois possibilita a exclusão do sujeito ou o seu posicionamento em um lugar desprivilegiado socialmente e discursivamente.

Paradoxalmente, dizer a verdade, às vezes, é loucura:

A denúncia da loucura torna-se a forma geral da crítica. Nas farsas e nas sotias, a personagem do Louco, do Simplório, ou do Bobo assume cada vez mais maior importância. Ele não é mais, marginalmente, a silhueta ridícula e familiar: toma lugar no centro do teatro, como o detentor da verdade – desempenhando aqui o papel complementar e inverso ao que assume a loucura nos contos e sátiras. Se a loucura conduz todos a um estado de cegueira onde todos se perdem, o louco, pelo contrário, lembra a cada um sua verdade (FOUCAULT, 2010b [1962], p. 14).

Um professor, por exemplo, que afirma o desejo de desistir da profissão renega certas verdades coletivas sobre a educação. Sua palavra pode deixar de ser reconhecida por parcelas sociais como autoridade para questionar e elaborar problematizações sobre essa esfera social. A posição de sujeito professor regularmente é concebida como a condição de um mártir, que não resiste ao sacrifício.

O magistério em nossa sociedade é considerado uma missão e uma vocação, portanto, *não se deve largar a mão do arado e olhar para trás*<sup>3</sup>. De acordo com Kreutz (2011), professor do Centro de Filosofia e Educação de Caxias do Sul, desde o século XIX, o magistério é representado como um sacerdócio no ocidente. No entanto, já desde o século XVI muitas escolas começaram a ser geridas sob o intuito religioso, nomeadas como escolas confessionais e seus professores como paroquiais. No Brasil, tivemos a implantação das escolas jesuíticas, por exemplo, em que o jesuíta assume outro papel que é o de colonizador e assume a educação como instrumento colonizador. O próprio termo professor significa aquele que professa a fé e se doa como sacerdote.

Ser professor é um sacerdócio. Ou não.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Referência ao versículo 62 do capítulo 9 de Lucas (Bíblia online), visto que o magistério é objetivado como um sacerdócio.

<sup>4</sup> O tema da docência como sacerdócio pode ser estudado, entre outros trabalhos, na Tese “As representações discursivas sobre o sujeito professor: entrelaçamento do saber e do poder no trajeto

Os enunciados que afirmam a educação como uma vocação, regularmente confirmam a verdade de que independentemente das condições de trabalho o professor deve servir à sociedade com excelências – greves e reivindicações são um prejuízo e uma injustiça à sociedade. Não se trata de um discurso humanitário que cuida do aprendizado dos alunos e da formação do futuro do país, mas de um discurso dissimulado que nega as condições de trabalho e a valorização do professor como responsabilidades do Estado. No discurso se luta por uma potência de verdade.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.  
(FOUCAULT, 1996 [1971], p.10).

Qualquer enunciado situa o indivíduo em uma relação com o outro, o constitui sujeito para si e para o outro. Localiza os discursos e os coloca em concorrência. Faz do ser empírico um ser histórico que se mostra e responde ao outro de maneira discursiva. Permite ao sujeito se posicionar em certos saberes e não em outros. Por meio do discurso a realidade é posta em objetivação, é recortada, analisada, julgada, recriada, sabida. É por meio do discurso e pelo discurso que os professores lutam e resistem em sala de aula.

Foucault (2009a [1969]) define o **saber** como um conjunto de elementos, regularmente formados por uma prática discursiva, constituintes das ciências, mesmo que não obrigatoriamente elaborem um campo científico. O saber é o lugar a partir do qual um sujeito toma posição para falar sobre o mundo. Possui certas possibilidades de apropriação e utilização. Não é apenas demonstrado, mas também se localiza em decisões políticas, ficções, relatos, regulamentos. A arqueologia enquanto um modo de investigação científica se movimenta no eixo da prática discursiva, do saber e da ciência.

O sujeito-professor não apenas participa da produção de saberes como é apropriado e objetivado pelos saberes. Fala-se do professor, questiona-se sua identidade, sua formação é criticada, pesquisas são realizadas tendo-o como principal objeto. Inúmeras verdades foram construídas historicamente a respeito do professor; nosso trabalho é mais uma tentativa de saber sobre esse sujeito da educação. Sujeito, aliás, detentor de um corpo.

## 1.2 Corpo como materialidade discursiva

O corpo não é apenas uma materialidade física e perceptível que constitui a espécie humana, mas a sua própria característica efêmera participa da locação do corpo como um efeito dos jogos discursivos. A realidade material dos sujeitos, seus corpos e o que eles produzem existem a partir do lugar que esse sujeito ocupa e como esse lugar se relaciona com o lugar do outro.

Em sua fase genealógica, ou no eixo ser-poder, Foucault teve como objetivo compreender como os sujeitos são tomados pelas relações de saber e poder e são hierarquizados, classificados, divididos. A genealogia é uma maneira de estudar a história da humanidade, não em busca de sua origem, mas voltada para a história presente.

É no discurso que os saberes e as relações de poder se entrecruzam e tomam os sujeitos por objeto. Objeto de verdades, ciências, comportamentos sugeridos, moralidades. Nessa fase, em que se volta para o poder, Foucault aprofunda suas reflexões sobre o corpo do sujeito, ou sobre o sujeito que também é corpo. Se em sua fase arqueológica o corpo foi visto como objeto da medicina e da psiquiatria, o corpo passa também a ser visualizado e vigiado pela prisão, pela justiça, pela fábrica, pela escola. Nas linhas que se seguem é o corpo enquanto objeto do entrelaçamento de um saber médico com saberes como o do trabalho e da pedagogia que nos permitirá abordar o professor em seu próprio discurso.

De acordo com Castro (2009), Foucault não está preocupado em definir o que **é o poder**, nem tampouco o qualifica como um instrumento metafísico, apesar de afirmar sua onipresença (FOUCAULT, 2007a [1976]). Para Foucault, o importante é entender como o poder funciona. O poder se estabelece em relações, entre sujeitos, discursos, saberes, e se exerce conduzindo condutas. Em relações de

poder, diferentemente de relações de violência, os sujeitos não se atingem diretamente, mas produzem ações sobre as ações dos outros.

O poder não se exerce de maneira vertical e onipotente, ele circula por toda a rede social, indo das zonas mais periféricas às mais centrais, pois o poder é a relação entre os sujeitos. Onde há sujeito, há poder, e onde há poder há resistência. “Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto” (FOUCAULT, 2007a [1976], p. 112). Existem discursos contraditórios em concorrência dentro de uma mesma estratégia, ou uma mesma esfera social. Discursos diversos passam pelos sujeitos, seus corpos e suas ações.

Ao conduzir condutas e agir sobre as ações dos outros produzimos individualidades. As relações de poder definem e posicionam os sujeitos, ora os diferenciando, ora os aproximando. Existimos em relação, e essa relação não se define pela guerra ou pela violência, mas por estratégias que permitam a liberdade, a ação, a individualidade e a vaidade.

A condução de ações pode se referir ao outro ou a si mesmo. O primeiro encontro com o outro se dá pela percepção de sua materialidade. A partir do século XVIII, com o desenvolvimento da medicina moderna, o olhar passa a ser o reduto da verdade e da clareza (FOUCAULT, 2013). Ele é então o fundador do indivíduo. Desde a época das luzes o mundo ocidental vive sob a divisão do que é visível e invisível e do que é enunciável e do que não é enunciável. O discurso explora o que o olhar vê e expõe a visão do *eu* ao *outro*, bem como *do outro ao eu*.

O corpo, segundo Foucault, assim como o relato sintomático dos doentes, passa a ser fonte de saber e a ser um espetáculo. Não apenas na esfera da medicina e localizados nos hospitais, o corpo e os sintomas se vulgarizam em uma sociedade medicalizada, em que é necessário *fazer viver*. A morte é compreendida como o segredo da existência, o seu lado mais privado (FOUCAULT, 2007a [1976]). Assim, a partir do século XVIII, a morte e a vida não são mais concebidas pela vontade do soberano, mas pelo cálculo e pela gestão sobre a vida do indivíduo e da população.

Para isso, torna-se necessária a apreensão do ser por meio de alguma linguagem.

O ato descritivo é, de pleno direito, uma apreensão do ser e, inversamente, o ser não se mostra nas manifestações sintomáticas,

*portanto* essenciais, sem se oferecer ao domínio de uma linguagem que é a própria palavra das coisas. Na medicina das espécies, a natureza da doença e sua descrição não podiam corresponder sem um momento intermediário que era, com suas duas dimensões, o “quadro”; na clínica, *ser visto* e *ser falado* se comunicam de imediato na verdade manifesta da doença, de que é precisamente todo o *ser*. Só existe doença no elemento visível e, conseqüentemente, enunciável (FOUCAULT, 2013, p. 104).

O corpo assume então um papel nas relações de poder que não é o de uma materialidade física, apenas, mas de um dizer sobre os sujeitos. O corpo visto é enunciável. No corpo estão materializados os saberes e os valores sobre as posições de sujeito. As produções de saber e poder investem sobre o que os sujeitos possuem de mais material e mais vivo: seus corpos.

Segundo Foucault (2010e [1979]), os corpos são constituídos sujeitos por meio dos efeitos de poder. Sem as relações entre o *eu* e o *outro*, sem as tentativas de condução das ações dos outros e sem os saberes que nos posicionam e nos hierarquizam os corpos seriam apenas corpos – matérias físicas com data para decomposição.

Em *O sujeito e o poder*, Foucault (1995 [1984]) enuncia que o seu estudo sobre as relações de poder tem como objeto não o poder em si, mas a objetivação dos sujeitos, ou seja, a transformação dos seres humanos em sujeitos. Mas o poder não é apenas um veículo totalizador de condução de condutas. Há pontos de resistência e, como exemplo, Foucault afirma a Reforma, no século XVI, como uma crise e uma luta por uma nova forma de subjetivação ou de sujeição.

Ao falar sobre corpo e poder, em sua obra, Foucault visita três instâncias: o corpo como objeto de saber, o corpo como lugar das relações de força e o corpo aprisionado pela alma. Em relação ao saber e a construção das verdades, em relação à disciplina, ao tempo e ao posicionamento, e em relação à soberania de si, o corpo é capturado pelo discursivo e instrumentalizado como a possibilidade de ação de poderes e de saberes com o fim de produzir sujeitos, ideais ou não.

Com o Iluminismo, século XVIII, a morte torna-se objeto de saber, mas antes o corpo já era tomado como espetáculo para os olhares, por exemplo, dos súditos ao verem a família soberana, dos soberanos ao verem a dilaceração entre os gladiadores, dos egípcios ao cuidarem de suas múmias. Verdades foram historicamente sendo corrompidas, transformadas e apagadas sobre o corpo.

Com o desenvolvimento da medicina social, na Europa a partir do século XVIII, o corpo passa a ser alvo não de uma morte imediata, mas de uma morte permanente: a doença. É preciso agora descrever os sintomas, identificar a localização do mal e produzir medicações que possam curar ou aliviar. Mais: o desenvolvimento do capitalismo, da classe operária e das cidades “socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho” (FOUCAULT, 2010d [1979], p. 80).

Sobre a medicalização dos corpos, ou seja, sobre a tomada do corpo como objeto de saberes como a medicina, a psicologia e a psiquiatria, Foucault apropriou-se de produções dos séculos XVIII e XIX e publicou na década de 1960, durante sua fase arqueológica ou eixo do ser-saber, obras como “Doença mental e Psicologia”, “História da loucura na idade clássica” e “O Nascimento da Clínica”.

Desse modo, o saber sobre o corpo possibilitou diagnosticar a verdade sobre o corpo dos doentes, sobre o corpo dos operários, sobre o corpo dos familiares, dos políticos, dos criminosos, dos loucos. A fecundidade, a morbidade, a doença e a velhice passam a ser verdades exploradas no ocidente para o cuidado com a população.

São esses fenômenos que se começa a levar em conta no final do século XVIII e que trazem a introdução de uma medicina que vai ter, agora, a função maior da higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população (FOUCAULT, 2005 [1997], p. 291).

O saber médico sobre o corpo se espalha pelas escolas, pelos presídios, pelas casas de loucos, pela vizinhança, pela literatura. O medo da morte presente nas cidades, com as suas indústrias, o aglomerado de pessoas, os esgotos e os ratos clamam pela construção de saberes que possam conduzir as condutas dos indivíduos que constituem a população, a fim de obter a otimização da saúde e da produção.

No século XIX, as condutas físicas passam a ser exploradas também como condutas morais. A psicologia e a psicanálise não pretendem apenas domar o corpo do louco, mas reintegrá-lo à sociedade de modo que ele volte a responder às coerções exteriores (FOUCAULT, 2010b [1962]).

Dessa forma, a reinvenção de saberes sobre o corpo define o que nós somos, define a verdade dos sujeitos. Ser físico e ser moral. A postura e a ação corporal do sujeito exploram e materializam sua posição. A visibilidade do corpo seria uma transparência do que é o outro para mim.

A doença, referenciável no quadro, aparece através do corpo. Neste, ela encontra um espaço cuja configuração é inteiramente diferente: espaço dos volumes e das massas. Suas regras definem as formas visíveis que o mal assume em um organismo doente: o modo como ele aí se reparte, se manifesta, progride alternando os sólidos, os movimentos ou as funções, provoca lesões visíveis na autópsia, desencadeia, em um ponto ou outro, o jogo dos sintomas, provoca reações e, com isso, se orienta para uma saída fatal ou favorável. Trata-se de figuras complexas e derivadas pelas quais a essência da doença, com sua estrutura de quadro, se articula com o volume espesso e denso do organismo e nele toma *corpo* (FOUCAULT, 2013, p. 9).

A sintomatologia não está presente apenas no que se relata, mas na própria matéria. Em uma sociedade extremamente marcada por aquilo que é visível, a doença é reconhecida em sua manifestação material, são necessários exames indicando as porcentagens de células, hormônios e outras substâncias ou mesmo a necessidade de uma ressonância magnética. É preciso ver e localizar a doença. Entretanto, existem doenças como febres e neuroses que são caracterizadas, desde os séculos XVIII e XIX, como doenças que não apresentam lesão orgânica.

Embora atualmente existam exames para localizar e enxergar essas “doenças do espírito e dos nervos” (FOUCAULT, 2013, p. 196), a sociedade em geral ainda possui dificuldade em compreender certas “anormalidades” como doenças e não responsabilizadas ao sujeito. Historicamente, uma anormalidade não visível corporalmente é uma loucura, no entanto, a distância entre a loucura e a razão é por vezes compreendida de maneira sutil, em que a loucura de fato é uma forma de razoabilidade (FOUCAULT, 2010b [1962]). Entretanto, está ao lado da morte, pois enquanto a morte é a falta de vida no corpo, a loucura é a falta de razão social da alma.

Segundo Foucault (2007b [1975]), um corpo disciplinado em instituições de confinamento, como a escola, a prisão, o asilo, o hospital, a fábrica, entre outras, é moldado pela organização do tempo, elaboração temporal dos atos, pela boa condução dos gestos, ótima articulação entre corpo e objeto e pelo exercício

exaustivo. Dentre as características de um corpo disciplinado, a exaustão emerge como constituinte da subjetividade daquele que trabalha. O exaustivo contato, no caso do sujeito-professor – e a exaustão infere uma experiência marcadamente temporal e espacial – com o pó de giz, com os pais de alunos, a gritaria, a datilografia, o papel, os cadernos e provas sobre a mesa, os vencimentos inadequados, as escritas ilegíveis, o mimeógrafo e os impulsos de nervosismo, é realmente positivo; positivo quanto ao objetivo de produzir um sujeito disciplinado e exausto.

“A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2007b [1975], p. 119). O trabalho disciplina o corpo e controla os impulsos. Segundo Foucault (2002a [1966]), o trabalho é uma jornada de esforço e tempo que gasta a vida do homem. Se de qualquer modo a vida será gasta, seria próprio que em uma sociedade capitalista ela seja ao menos produtiva e talvez prazerosa aos moldes do consumismo. Entretanto, existe uma outra prática de trabalho, desenvolvida na antiguidade, que garantiria ao corpo sua liberdade. O trabalho sobre si mesmo, sobre o próprio corpo.

Ao se debruçar sobre os gregos, em sua fase ética ou estética da existência, Foucault (2010c [1984]) compreende as práticas gregas com o corpo próprio como não apenas precauções, mas estratégias:

Em suma, a prática do regime enquanto arte de viver é bem outra coisa do que um conjunto de precauções destinadas a evitar as doenças ou terminar de curá-las. É toda uma maneira de se constituir como um sujeito que tem por seu corpo o cuidado justo, necessário e suficiente. Cuidado que atravessa a vida cotidiana; que faz das atividades maiores ou rotineiras da existência uma questão ao mesmo tempo de saúde e de moral; que define entre o corpo e os elementos que o envolvem uma estratégia circunstancial; e que, enfim, visa armar o próprio indivíduo com uma conduta racional (FOUCAULT, 2010c [1984], p. 137).

Assumir a vida como uma arte é assumi-la como uma criação. Ou seja, o sujeito, na Grécia antiga ou na modernidade, possui certa medida de autoria sobre suas práticas – o que não significa independência de qualquer coerção exterior. O próprio corpo é meio de estratégia para o sujeito, na medida em que por meio do

corpo o sujeito enuncia, se posiciona, se movimenta em direção ao objeto x ou z. No entanto, não é o corpo sozinho e os discursos que permitem a consolidação de uma estratégia. O “cuidado que atravessa a vida cotidiana” (FOUCAULT, 2010c [1984], p.137), a categorização entre sãos e loucos ou a necessidade de disciplinamento dos corpos só podem se instaurar como práticas, discursivas ou não.

A partir do século XIX, entende-se a vida como objeto pelo qual se luta. Sendo o corpo a marca visível da vida, é o corpo na sociedade ocidental objeto de controle, norma e cuidado. Enquanto na guerra a vida de uma nação é justificativa para o combate, a vida perdida de um soldado é motivo de reivindicações. Enquanto a vida de uma população é justificativa para a utilização de animais como cobaias e o consequente desenvolvimento de medicamentos, a vida de um beagle é motivo para impedir uma pesquisa científica. Enquanto é por condições melhores de vida que muitos professores lutam, o sacrificar a vida de um professor é necessário pela vida saudável e moral do corpo coletivo.

O corpo não é apenas compreendido como uma peça na engrenagem das indústrias, ou um instrumento de conhecimento de si mesmo, mas como parte de uma espécie de ser vivo: o homem. É nesse sentido que Foucault enuncia sobre um bio-poder (sujeição dos corpos/da vida) e uma biopolítica (controle das populações) (FOUCAULT, 2007a [1976]). Essencial ao desenvolvimento do capitalismo, o domínio mais acentuado sobre a vida permitiria a diminuição da incidência da morte, da doença, dos prejuízos. O biológico passa então a fazer parte da história política, pois é a gestão do corpo vivo da sociedade que garante boas condições para a implantação de indústrias, empresas, hospitais, escolas e, sobretudo, a implantação de uma moral em que o indivíduo deve ser responsável pelo seu corpo próprio e o de sua família, ou seja, responsável pela sua vida e de seus dependentes.

Seja na Grécia Antiga, durante o Classicismo, a Revolução Francesa ou as inúmeras manifestações durante o século XX, a humanidade está em busca de uma verdade sobre si mesma. Desde os gregos o corpo já era alvo de uma preocupação não apenas do indivíduo, mas da pólis. O ócio e a doença já eram vistos por Platão (2000) como algo a ser combatido. Antes da industrialização já havia a preocupação com as pragas e epidemias durante a Idade Média. Nos séculos XVI e XVII as naus já saíam carregadas de loucos a fim de manter a sanidade dos demais moradores das cidades.

A vida e a morte há muito tempo caminham no discurso sobre os sujeitos e suas responsabilidades. Mas a partir do século XX não é a morte a única soberania. A vida como soberania terrestre é retomada com a possibilidade de seu prolongamento e sua eternidade em momentos de desejos consentidos ou missões realizadas. A *vocação* do professor está acima de seu corpo doente ou de sua morte presente, pois a sua vida em troca do outro está acima da soberania da morte. A vida não se perpetua, em uma sociedade materialista, apenas no material concreto do corpo, mas nas irradiações que a vida de um sujeito atinge, seja no corpo do outro, nos instrumentos produzidos, no legado intelectual, nas invenções. Para os sujeitos que assumem a posição de sacerdócio ou profissões de cuidado pretende-se que prolonguem a vida para além do corpo e às vezes com o sacrifício do corpo próprio.

Segundo Machado (2006), o objetivo de Foucault ao analisar as diferentes formas de exercício do poder é compreender como e por que elementos externos, e essencialmente políticos, possibilitam o aparecimento de certos saberes e não outros. Como a sua preocupação neste momento é com a relação externa, para Foucault, o corpo é o melhor exemplo dos efeitos de poder. Quando se fala sobre o corpo, fala-se de fato sobre as condições históricas de possibilidade de discursos sobre o corpo, ou seja, possibilidades de criação, violação e transformação do corpo enquanto objeto do olhar humano – olhar político que não se restringe às relações estatais.

Existem diferentes modos de ação do poder. Foucault durante a sua genealogia estudou as ações do poder soberano, do poder disciplinar, do poder pastoral, da governamentalidade, do biopoder e da biopolítica. Embora esses estudos abordem margens contextuais específicas, com sujeitos, épocas e espaços delimitados, em nossa sociedade é visível o acúmulo dessas diferentes ações de poder e das práticas que materializam tais exercícios. Não existe em verdade nada essencialmente novo no que tange à política entre os homens, novas são as técnicas, as tecnologias, os instrumentos e as reformulações discursivas. Desde a Grécia os sujeitos são estrategistas políticos que procuram atingir o tempo, o espaço, as propriedades, o corpo, a alma, enfim, atingir a vida.

Mas para além do corpo como atingir a vida dos homens de maneira sutil e quase totalitária? De maneira que quase ninguém veja, mas que todos tomem conta? Onde está a vida quando a vida no corpo se consome? O nobre cristão e

seus descendentes ocidentais e orientais por certo responderão prontamente: atingindo a alma, o mais famoso e comum duplo do corpo.

### 1.3 Sujeito: um exercício discursivo da alma

Nos tópicos anteriores investimos sobre a relação do sujeito com o saber e os discursos materializados em enunciados; com o poder e com o corpo, inserido em relações de poder e resistência; nos voltamos agora para a relação do sujeito consigo mesmo, processo que nos permite refletir de modo não convencional sobre a noção de alma. O discurso cristão participa da compreensão ocidental sobre o mundo, assim, não é estranha a apropriação científica da alma como objeto de visibilidade. A “Teoria Quântica da Consciência”<sup>5</sup>, desenvolvida pelo médico Stuart Hameroff e pelo físico Roger Penrose, a exemplo, rende à alma uma localização no corpo e no universo.

Quando Foucault (2001) aborda o conceito de alma ele não está falando sobre a alma enquanto substância que ao lado da substância corpo constituiria o ser humano. A alma é entendida em Foucault como aquela que se serve do corpo. Quando o corpo faz alguma coisa há um elemento que se serve dele, para Foucault esse elemento se chama alma. A alma se serve do corpo, de seus órgãos, dos instrumentos e da linguagem. Portanto, a alma é compreendida como um sujeito de ação, não como uma substância. Sujeito que se ocupa consigo mesmo, que se relaciona com os outros, que se comporta, que age.

Durante sua trajetória filosófica, Foucault enunciou consideravelmente sobre a alma, no entanto, seria em sua interrompida fase ética, ou na fase do ser-si, que certamente poderíamos compreender categoricamente o que seria essa alma para Foucault. Elegemos três dentre importantes afirmações sobre a alma, emergidas nas escritas foucaultianas:

- 1) “Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o

---

<sup>5</sup> Para mais informações está disponível em português, em meio virtual, na *Revista Eletrônica Informação e Cognição*, o artigo “Uma revisão da teoria quântica da consciência de Penrose e Rameroff”; além de vídeos em inglês disponibilizados no *Youtube* pelos próprios cientistas e simpatizantes.

intelecto, a vontade, as disposições [...] realidade incorpórea” (FOUCAULT, 2007b).

- 2) “Trata-se, para a alma, antes de mais nada, de corrigir-se para poder conduzir o corpo segundo uma lei que é a do próprio corpo” (FOUCAULT, 2009b [1984]).
- 3) “É a alma unicamente enquanto sujeito da ação, a alma enquanto se serve [do] corpo, dos órgãos [do] corpo, de seus instrumentos, etc” (FOUCAULT, 2011 [2001]).

Ao abordar a suavização da severidade das penas a partir do século XIX, com o fim do espetáculo da dor que era o suplício, Foucault (2007b [1975]) afirma que os teóricos de meados de 1780 compreenderam que não era mais para o corpo que a punição se dirigia, mas para a alma. A alma passa a ser o alvo das relações punitivas e das sanções penais. Desse modo, o castigo do corpo deveria não atingir o corpo em si, em sua matéria somente, mas atuar na alma, mais que no corpo.

Segundo Foucault (2007b [1975], p.19), “o aparato da justiça punitiva tem que ater-se, agora, a esta nova realidade, realidade incorpórea”. Essa nova realidade modifica o próprio objeto crime, pois não se julga apenas o crime cometido, mas o como e o porquê. Julga-se a partir de então os instintos, as passionalidades, as anormalidades, as interferências do meio ambiente e até da hereditariedade. Para que a pena atinja a alma é necessário que o crime, sua responsabilidade e sua penalidade sejam individualizados. As almas não cometem um mesmo crime da mesma forma, pois impõem sobre o crime valores e paixões diferenciados.

O próprio encarceramento surge “com a finalidade de transformação da alma e do comportamento” (FOUCAULT, 2007b [1975], p. 101). Seja a cela, a baia, a poltrona em frente à televisão, ou a carteira em frente ao quadro negro, o quadriculamento dos sujeitos permite a transformação da alma e do comportamento sob a égide da disciplina e da organização temporal-espacial. O isolamento do corpo pressupõe a tentativa de um isolamento da alma. De um apego da alma a si mesma e possível autoconhecimento, de modo que a alma produza sanções sobre si mesma e sobre o próprio corpo.

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que **é produzida permanentemente**, em torno, na superfície, **no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos** – de uma maneira geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. [...] Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificados; a partir dela, valorizaram-se as reivindicações morais do humanismo. Mas não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. **O homem** de que nos falam e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o **efeito de uma sujeição** bem mais profunda que ele. Uma “alma” o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. **A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política**; a alma, prisão do corpo (FOUCAULT, 2007b [1975], p. 29 [grifo nosso]).

Assim, a alma não foge às coerções exteriores, mas também é uma coerção interior sobre o corpo e o sujeito. Existe uma alma-sujeito para os corpos sujeitados (FOUCAULT, 2005 [1997], p. 221). O homem é sujeitado à alma para torna-se um efeito das relações de poder e saber. Do mesmo modo, é também a alma um efeito da anatomia política, ou seja, de uma política do detalhe que disciplina o corpo, a alma, a moral, os comportamentos.

A alma é também elemento que permite reconduções do saber e é ela própria objeto de saber. Um saber sobre a alma permite a condução de condutas e não apenas o movimento dos corpos. Permite o trabalho da alma: controlar o corpo. A alma não pode ser considerada separada dos corpos vivos (FOUCAULT, 2013b [1997]), assim como há saberes e técnicas de controle do corpo, há saberes e técnicas de controle da alma. Mas corpo e alma são instrumentos das relações de saber-poder que transformam os homens em sujeitos.

Mas como age a alma sobre o sujeito-corpo? Ao retornar aos gregos antigos Foucault (2009b [1984]) analisa como a moral dos prazeres dos primeiros séculos foi afetada e transformada. Para os gregos antigos a alma era o órgão da vida, portanto, a ela era consagrada uma importante função:

[e]la terá que fixar para o corpo um regime que seja efetivamente determinado pela natureza do corpo, suas tensões, o estado e as

circunstâncias em que se encontra; mas ela só poderá fixá-lo corretamente com a condição de ter operado sobre si mesma todo um trabalho: ter eliminado os erros, reduzido as imaginações, dominado os desejos que lhe fazem desconhecer a sóbria lei do corpo (FOUCAULT, 2009b [1984], p. 136).

O corpo possui um estado natural e movimentos naturais. A alma, no entanto, é lugar de possibilidade dos erros, das paixões e dos desvios do espírito. A má conduta da alma leva à conseqüente má conduta do corpo. Sendo a alma a possibilidade do desejo, cabe a ela operar sobre si mesma, conduzindo moralmente a si mesma e estendendo essa condução ao corpo. Não é o corpo que conduz, pois ele é apenas natural como o corpo dos animais. O que nos diferencia dos animais é justamente a existência da necessidade do homem de vigiar a si próprio, vigilância que se dá pelo aperfeiçoamento racional da alma (FOUCAULT, 2009b [1984]).

Há uma estreita relação entre o corpo e a alma do sujeito. Por isso o discurso médico e a moral se misturam e se aglomeram tanto. A doença do corpo e a doença da alma atingem uma a outra. Mas a doença da alma permanece por muito tempo insensível e invisível. É necessário então que o sujeito se reconheça por meio de exercícios de exame de si mesmo, controlando os desvios da alma e atingindo a correção do corpo.

A prática do exame, uma das formas de exemplificarmos essa relação entre alma e corpo, deve, segundo os gregos antigos (FOUCAULT, 2009b [1984]), ser uma prática constante de vigilância sobre si próprio. O exame é uma atitude que controla e qualifica as representações localizadas no interior do sujeito. Mais do que uma relação judiciária essa prática define-se como uma inspeção:

O que está em jogo no exame não é, portanto, descobrir a própria culpa nas suas mínimas formas e nas suas raízes mais tenazes. Se 'não se esconde nada de si mesmo', se 'não se deixa passar nada', é para poder memorizar, para poder ter em mente, mais tarde, os fins legítimos, como também as **regras de conduta** que permitem atingi-los pela escolha de meios convenientes. A falta não é reativada pelo exame para fixar uma culpabilidade ou estimular um sentimento de remorso, mas sim para reforçar, a partir da constatação lembrada e refletida de um fracasso, o equipamento racional que assegura uma **conduta sábia** (FOUCAULT, 2009b [1984], p. 67 [grifo nosso]).

Os indivíduos só são transformados em sujeitos por algum modo de sujeição. Entre esses modos há a sujeição a si mesmo. O sujeito conduz a si mesmo a partir das condutas morais compartilhadas na sociedade. O sujeito é livre para assumir certos modelos de conduta e não outros. Nisso está a construção da ética, “isto é, a maneira pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral” (FOUCAULT, 2010c [1984], p. 34).

A alma funciona como um instrumento de condução racional do corpo. A alma não é aprisionada pelo corpo, pelo contrário, são as vontades da alma, os seus desejos, suas paixões, os seus sonhos que permitem ao corpo a sua condição natural e moral, ou a sua transgressão. Que permitem ao corpo a satisfação de seu desejo ou a sua anulação. A alma é um sujeito de ação. Essa ação não é entendida como uma ação livre de coerções exteriores ou como a imitação de uma ação universal. Trata-se de uma atitude moldada pela estrutura racional e refletida do sujeito (FOUCAULT, 2010c [1984]).

Ao apropriar-se do conceito de alma para compreender o que é o sujeito, Foucault (2001b) não utiliza o termo alma no sentido de uma substância, mas como para Platão, trata-se da *l'âme-sujet*, ou seja, a alma é um *sujeito de*. Essa noção fará parte de toda a teoria grega e de toda a compreensão foucaultiana sobre o cuidado de si mesmo. Para Foucault (2001b), a alma é um sujeito de ação instrumental, um sujeito da nossa relação com os outros, o sujeito das nossas atitudes e comportamentos, um sujeito que nos faz retornar a nós mesmos, o sujeito que nos vigia.

Segundo Foucault (2001b), para os gregos antigos o exercício da alma sobre si mesma permite ao *eu* tornar-se sujeito, sujeito de ação e sujeito dos conhecimentos verdadeiros. Como sujeito de ação, a alma é entendida assim: “o sujeito de todas as ações corporais, instrumentais, da linguagem, é a alma: a alma enquanto sujeito da linguagem, dos instrumentos e do corpo” [le sujet de toutes ces actions corporelles, instrumentales, langagières, c'est l'âme: l'âme en tant qu'elle se sert du langage, des instruments e du corps] (FOUCAULT, 2001b, p. 55 [tradução nossa]).

Desse modo, a alma é um sujeito que governa. Foucault desloca a noção de poder para a noção de governo<sup>6</sup>, compreendendo o governo

---

<sup>6</sup> O capítulo seguinte será constituído de uma discussão mais detalhada sobre o conceito de governo em Foucault.

[n]ão no sentido estreito e atual de instância suprema de decisões executivas e administrativas em um sistema estatal, mas no sentido largo e antigo de **mecanismos e procedimentos** destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens (FOUCAULT, 2009c, p.21 [grifo nosso]).

A alma é um instrumento de governo de condutas. Um instrumento de busca pela verdade. Um instrumento que possibilita o retorno do sujeito a si próprio, construindo assim a sua subjetividade. No entanto, entendendo a alma como algo que não é uma substância pronta e acabada, a alma não pode ser contida apenas no interior do homem. Em *Vigiar e punir*, Foucault (2007b [1975]) utiliza o conceito de alma de modo um pouco diferente do aqui elencado. Para ele, o estudo de uma microfísica do poder punitivo seria uma peça para compreender a “genealogia da ‘alma’ moderna” (FOUCAULT, 2007b [1975], p.28). Uma alma moderna define, portanto, algo compartilhado entre os sujeitos modernos, não como substância, mas como movimentos valorativos espalhados entre as zonas centrais e periféricas da sociedade.

O conceito de alma em Foucault não representa uma alma individual e solitária, mas o conjunto de ações sobre ações, o conjunto de verdades que possibilitam essas ações e o conjunto de técnicas sobre si mesmo que permitem ao sujeito reconhecer a si próprio como sujeito, ou seja, subjetivar-se. A alma não está separada do corpo, nem do mundo material, concreto, social, histórico e discursivo que o cerca. Mas é a noção de uma salvação ou moralização da alma que engrena o cuidado do sujeito consigo mesmo, com sua alma. A alma é um efeito das tentativas discursivas de produção da verdade.

Ao se debruçar sobre a sexualidade durante a Grécia Antiga e o desenvolvimento das tecnologias cristãs, Foucault (1990) anseia estudar nos atos permitidos e proibidos os sentimentos, os pensamentos, os impulsos, os desejos, enfim, os movimentos da alma. Foucault (1990 [1982]) considera que as práticas do cuidado de si foram camufladas pelas práticas de conhecer a si mesmo, o que representa mais que um cuidado consigo, mas um ordenamento de si mesmo em busca da verdade conhecida.

O cuidar de si é compreendido em nossa sociedade atual como um ato egoísta e imoral, egoísta no que tange ao convívio social e imoral no tocante ao corpo. O conhecer a si mesmo participa da moral cristã como uma prática de

renúncia. A alma que renuncia é “capaz de abster-se do supérfluo, constituindo sobre si uma soberania que não depende de modo algum de sua presença ou de sua ausência” (FOUCAULT, 2009b [1984]). Uma soberania capaz de desvincular-se da reputação, do hábito ou da opinião alheia.

Segundo Foucault (2010b [1962]), até mesmo a sensibilidade, que poderia ser entendida como tendo sua origem no sujeito e fruto de escolhas individuais, é comandada pelas exigências da vida social. A alma e a maneira como o sujeito se relaciona com ela não são isentas de uma construção atravessada por práticas discursivas e não discursivas.

A alma é uma prisão para o corpo e uma prisão para o sujeito na medida em que ela mesma é efeito das relações de governo e de verdade. Como efeito de governo e verdade ela serve também como instrumento de sujeição aos homens para que eles sejam transformados em sujeitos. Sujeitar-se a alma, portanto, não é sujeitar-se apenas a si mesmo, mas a uma alma que se desenrola entre o interior e o exterior do homem. Consideramos a alma como um valor de verdade.

A produção da verdade é para Foucault (1996 [1971]) um dos três sistemas de exclusão que atingem o discurso, juntamente à palavra proibida e à segregação da loucura. A vontade de verdade exerce do exterior uma pressão sobre todos os outros discursos, estabelecendo mais do que o falso e o verdadeiro, mas quem devemos ser e o que devemos rejeitar em nós. A verdade estabelece as condutas e as ações. Assim como para o Imperador Romano Sétimo Severo havia na conjuntura do céu no dia de seu nascimento uma ordem das coisas a fazerem parte de seu destino (FOUCAULT, 2009c), há para a alma que é sujeito de ação uma ordem definindo ações sobre as quais pode agir e como agir. Mas no cuidado com a alma essa ordem só pode ser refletida no interior do homem.

A presença do conceito alma retoma também outra noção grega que acaba por se aglomerar às práticas cristãs. Trata-se da conversão da alma. Não apenas de uma conversão para a salvação em outro mundo; a salvação terrena e em outro nível dependem de uma salvação de si por si mesmo. O tema da salvação da alma participa da constituição de uma ética do domínio e da posse, em que é possível se pertencer a si mesmo, experimentar a si mesmo e ao seu passado (FOUCAULT, 2009b [1984]). Enquanto a moral é uma construção compartilhada, a ética é constituída por práticas de si, que não são estritamente individuais, mas que se refletem no interior do sujeito.

A construção de uma ética ou o trabalho sobre a alma não é apenas a apresentação de um *ethos* ou de um *status*, representado por atitudes corporais, uma linguagem específica, certas condutas, um habitat, gestos e vestuários, mas “trata-se, então, de constituir-se e reconhecer-se enquanto sujeito de suas próprias ações” (FOUCAULT, 2009b [1984], p. 92). A ética é uma responsabilidade do sujeito sobre as ações que exerce sobre os outros e sobre si mesmo. O objetivo da ética é construir um sujeito moral, sujeito que se relaciona com os elementos prescritos por um código moral. Diferentemente do corpo mortal, a alma não se deteriora, por isso a grande preocupação dos pensadores gregos antigos em fixar um exercício constante sobre a alma.

Os homens utilizam jogos de verdades para entender a si mesmos, para se conhecerem a fim de desejar alguma renúncia, para se converterem a uma verdade. Esses jogos de verdades são realizados basicamente por quatro tipos de tecnologias: de produção; de sistemas de signos; de poder; de si mesmo (FOUCAULT, 1990 [1982]). As técnicas do sujeito sobre si mesmo são modos de objetivação do sujeito para si e modos, portanto, de governo de si (FOUCAULT, 1990 [1982]). As tecnologias de si mesmo tornam o indivíduo um sujeito por meio de operações individuais, ou operações realizadas com a ajuda de outros, sobre o próprio corpo e a alma, sobre suas condutas e pensamentos, tendo um determinado fim, seja a felicidade ou a imortalidade. Assim, as tecnologias de si participam da construção da ética, na medida em que permitem ao sujeito uma conversão a si mesmo na busca de um veredicto sobre si.

O exercício de si não ocorre se distanciando da vida política, da pedagogia, da relação com os outros, ou da filosofia. Na Grécia Antiga as cartas e as anotações sobre si eram utilizadas como conselhos e exemplos para os outros (FOUCAULT, 1990 [1982]). As reflexões e atitudes éticas sobre si não se retêm no interior do sujeito, mas através de suas condutas permeiam a sociedade e agem sobre outros sujeitos. A moral, as normas de conduta, as leis e a ética de si são constituídas por discursos remodelados, reativados e repetidos todo o tempo. Não há que se separar o que é interior e exterior, o que é único de um sujeito, ou separar corpo e alma. O que somos e nossas condutas são construções permanentes e em extremo diálogo.

Para compreender o que é o sujeito ou os sujeitos que somos é impossível nos deslocarmos das vivências e das verdades “já sabidas”. Foucault não assume o papel de verificar a existência ou não da alma, a vontade ou submissão do corpo ou

a soberania dos discursos sobre o mundo material. Há para a humanidade o senso de que somos primeiramente corpo e alma. Para a humanidade também há a verdade comum de que a linguagem, a capacidade de representar e de enunciar sobre nós mesmos nos diferenciaria essencialmente dos outros animais. Não é Foucault quem estabelece para a constituição do sujeito a linguagem, o corpo e a alma. O que Foucault realiza é o trabalho de questionar como e por que essas categorias participam da construção de nossas verdades enquanto sujeitos, ou seja, “conhecer as condições históricas que motivam nossa conceituação” (FOUCAULT, 1995 [1984], p. 232).

Ser sujeito é antes de tudo um ato de sujeição. Sujeito ao discurso, às necessidades corpóreas e ao trabalho racional da alma. Não é possível para o indivíduo fugir de quaisquer dessas sujeições, portanto, somos sempre já sujeitos passíveis de resistência. Respondendo novamente a Drummond, o mundo não some. Somos constantemente contaminados pelo outro, por suas verdades e mentiras e atuamos sobre nós mesmos transformando mentiras em verdades e o contrário também.

Por meio da linguagem o indivíduo objetiva a si mesmo e aos outros, constrói saberes e se faz objeto de saber. Por meio do corpo experiências estruturadas se repetem e são modificadas, por meio do corpo materializamos desejos, escolhas e posições. Por meio da alma o indivíduo conduz a si mesmo como sujeito que se assume. Não se trata apenas de uma questão teórica. Compreender o que somos como seres que se sujeitam ao discurso, ao corpo e à alma é uma questão que faz parte de nossa própria experiência (FOUCAULT, 1995 [1984]) ontológica. Conhecendo a si próprios, o que os sujeitos geralmente desejam é a extensão dos limites da vida.

O conhecer e a produção de saberes sobre as coisas, os acontecimentos e as pessoas exigem certos instrumentos e modos de se apropriar dos objetos a se conhecer. Nos capítulos seguintes, de maneira um tanto cíclica, exploraremos os conceitos foucaultianos necessários para a nossa análise do discurso da desistência do professor, e a metodologia exigida e necessária para a produção das compreensões por nós elaboradas.

De antemão, enfatizamos que os conceitos em Foucault encontram-se vez ou outra repetitivos porque não se substituem, mas se acumulam, do mesmo modo podemos entender o aparecimento quase sempre obrigatório de suas fases

arqueológica, genealógica e ética, ou dos modo de exercício de poder entre o poder sobre si mesmo, a disciplina, o bio-poder, a bio-política. Embora muitas repetições possam ser desconsideradas no processo de reescrita, é necessário ao estudo e pensamento acadêmico a re-apropriação dos conceitos enquanto as reflexões aqui escritas se constroem.

#### **1.4 Dispositivos de análise: Michel Pêcheux e Michel Foucault**

Remontemos a Pêcheux.

Em introdução à leitura de “O discurso: estrutura ou acontecimento”, Orlandi (2008 [1988]) apresenta a Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux, e por isso de tradição francesa, como um dispositivo de análise ou um gesto de leitura. Por ser uma forma de conhecimento que se constrói no entremeio de disciplinas há a presença do confronto e da contradição entre sua teoria e sua prática de análise, pois é presente a tensão entre a descrição e a interpretação nesse saber que é a Análise de Discurso. Antes de iniciarmos um estudo sobre as ferramentas de leitura oferecidas por Foucault para a efetivação de nossa pesquisa, apontamos a seguir o desenvolvimento histórico da AD.

A Análise de Discurso de Linha Francesa fundada em 1969 por Michel Pêcheux com o seu texto “Analyse automatique du discours” pretende-se uma teoria da interpretação que considera a produção dos sentidos possível pela interdependência entre a língua, o sujeito e a história. Trata-se de uma teoria materialista do discurso.

Tal procura teórica surge em meio a greves de operários e manifestações de estudantes durante a década de 1960 na França. O Partido Comunista Francês tinha colaboradores como Althusser, Kristeva e Lévi-Strauss que por sua vez protagonizaram a superação dos paradigmas estruturalistas. A crise também acontecia no espaço da teoria.

Influenciado por seu mestre Althusser, Pêcheux compreendia a língua como o lugar de materialização da ideologia, ou ideologias. Assim, a fim de compreender as práticas materiais reprodutoras das relações de produção, é necessário que o intelectual se debruce sobre a materialidade da ideologia que é o signo linguístico. Mais à frente Pêcheux conceberá outros signos, que não apenas o linguístico, como

materialidades ideológicas. A Análise de Discurso é concebida então como um saber transdisciplinar em que se fundem teorias sobre a língua, a história e o sujeito.

A trajetória de Michel Pêcheux é marcada por retificações e reformulações. É o próprio Pêcheux no texto “A Análise de Discurso: três épocas” (1997a [1983]), quem organiza a sua teoria materialista do discurso em três fases a serem divulgadas como AD-1, AD-2 e AD-3. A Análise Automática do Discurso ou AD-1 é marcada entre 1969 e 1975 pelo althusserianismo e pela análise automatizada dos processos discursivos que envolvem os textos políticos. Os sujeitos são compreendidos como reprodutores e assujeitados ao já-dito, desse modo, a produção discursiva é analisada como um sistema homogêneo e fechado.

A publicação da obra “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio” (PÊCHEUX, 1997b [1975]) marca o início da transição epistemológica na teoria materialista do discurso inaugurada por Pêcheux. Em 1978, Pêcheux publica um anexo na obra de 1975 em sua edição inglesa: “Só há causa daquilo que falha. O inverno político francês, início de uma retificação”. Os processos discursivos não são mais compreendidos como máquinas discursivas isoladas, mas mecanismos discursivos que se relacionam. As leituras em Foucault, especialmente em “A Arqueologia do Saber” (FOUCAULT, 2009a [1969]) permitiram a Pêcheux tomar emprestada a noção de Formação Discursiva e adequá-la aos estudos dos textos políticos.

A terceira época marcada temporalmente entre os anos de 1980 e 1983 é caracterizada teoricamente por uma desconstrução do sujeito assujeitado e da maquinaria discursiva. Aproximando-se da perspectiva foucaultiana, Pêcheux afasta-se do dogmatismo político, sem desconsiderar, entretanto, a existência da luta de classes. Leituras em Bakhtin, filósofo russo que escreveu entre as décadas de 1920 e 1930, mas lido anos depois, realizadas por integrantes de seu grupo de estudos, como Authier-Revuz, possibilitaram o enfoque sobre o sujeito enquanto ser dividido entre o consciente e o inconsciente, ser clivado e heterogêneo. De modo análogo, passa o discurso a ser compreendido entre a estrutura homogênea e os acontecimentos heterogêneos. A partir desse momento teórico são garantidos outros objetos para a Análise de Discurso que não apenas os textos políticos.

Segundo Pêcheux (1997b [1975]), uma teoria materialista dos processos discursivos deve ser determinada por três regiões: a subjetividade, a discursividade e a descontinuidade das ciências e das ideologias. Essas três regiões garantem uma

teoria não subjetiva da subjetividade e da discursividade, ou seja, a origem do sujeito e dos discursos não está no sujeito, mas na sua descontinuidade histórica, na sua relação com o exterior. O sujeito não pode ser concebido apenas como um produto e um reproduzidor do que está dito. Os próprios Aparelhos Ideológicos de Estado, conceito retomado em Althusser, como a escola, a igreja e a família não tão somente reproduzem sujeitos prontos e acabados, mas os transformam. São lugares de resistência.

No texto “Especificidade de uma disciplina de interpretação”, publicado em Paris em 1984 na revista *Buscila*, ativa até hoje, Pêcheux afirma os compartilhamentos da Análise de Discurso com outras filiações teóricas, como a tradição lexicométrica, as tradições semiológicas e semióticas e a perspectiva arqueológica foucaultiana. Respectivamente as filiações supõem a prática de organização de corpus e o recurso a algoritmos informatizados; a descrição de condições estruturais de existência dos efeitos de sentido; a consideração da história como condição para a existência heterogênea dos discursos, sem esquivar-se da problemática da língua. Afirmamos ser essa última tendência na qual nos apoiamos para realizar o trabalho que se segue.

De modo semelhante a Pêcheux, Foucault também escreveu, em 1982, sobre o seu próprio desenvolvimento teórico. Ele mesmo afirma que seu objetivo durante os seus estudos nos últimos 20 anos, até 1982, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos se tornaram sujeitos. Foucault (1995 [1984]) cita três modos de objetivação estudados por ele: investigação; práticas divisórias e reconhecimento, podendo ser compreendidos a partir da sugestão de Veiga-Neto, citada anteriormente: ser-saber, ser-poder, ser-consigo.

A objetivação por meio da investigação é aquela que busca dar ao sujeito um estatuto de objeto de estudo da ciência. Assim, é o sujeito compreendido a partir das ciências, como, por exemplo, da gramática, da biologia, da história, da medicina. A objetivação por práticas divisórias se dá na divisão do sujeito entre o seu interior e em relação aos outros sujeitos. São discriminados, por exemplo, o saudável e o doente, o são e o louco, o disciplinado e o indisciplinado, o criminoso e o justo. Em sua terceira fase de estudo, Foucault escolheu o domínio da sexualidade para compreender como os homens reconhecem a si mesmos como sujeitos de sexualidade.

Nesse texto, “O sujeito e o poder”, Foucault nos afirma como procurou desenvolver suas compreensões sobre o sujeito inserido em relações de poder. Ao invés de prosseguir em uma direção que tomaria o poder como uma relação de imposição, ele o analisa a partir das possibilidades de resistência.

Por exemplo, para descobrir o que significa, na nossa sociedade, a sanidade, talvez devêssemos investigar o que ocorre no campo da insanidade; e o que se compreende por legalidade, no campo da ilegalidade. E, para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações (FOUCAULT, 1995 [1984], p. 234).

Seguindo a perspectiva foucaultiana de relacionar mais estritamente a teoria e a prática, optamos por pesquisar não a permanência do professor em sala de aula, mas a sua resistência, a sua não permanência, a sua desistência. A profissão professor se constitui em relações de poder constantemente modificadas por formas de resistência, entre elas o dizer a desistência da sala de aula.

A partir dos dados coletados durante nossa pesquisa e releituras feitas na obra foucaultiana, consideramos que é a noção de governo a que melhor nos auxilia na compreensão do discurso da desistência do professor. No entanto, como outras categorias foucaultianas, não há que se compreender um conceito de forma isolada. A própria noção de governamentalidade constitui-se na relação entre as técnicas de dominação e as técnicas de si (CASTRO, 2004).

A fim de explorar a compreensão de governo, partimos a seguir para o percurso teórico foucaultiano que o levou a estabelecer não uma forma de governo em um período histórico específico, mas o governo como uma forma flexível que perpassa as transformações políticas, econômicas e morais da sociedade ocidental. No entanto, apesar de uma divisão dos modos de governo em tópicos, devido ao gênero acadêmico que aqui seguimos, é necessário enfatizar que

[a] ideia de um novo governo da população torna ainda mais agudo o problema do fundamento da soberania e ainda mais aguda a necessidade de desenvolver a disciplina. Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais (FOUCAULT, 2010g [1979], p.291)

A escola nem apenas é uma instituição disciplinar, nem é soberana em seus desígnios, nem se trata apenas de um instrumento de gestão governamental. É a escola um espaço de formação de subjetividades, onde os sujeitos se posicionam e se confrontam a todo instante.

## CAPÍTULO 2

### PRINCÍPIOS FOUCAULTIANOS: FERRAMENTAS DE LEITURA

*Mas ele desconhecia  
 Esse fato extraordinário:  
 Que o operário faz a coisa  
 E a coisa faz o operário.  
 De forma que, certo dia  
 À mesa, ao cortar o pão  
 O operário foi tomado  
 De uma súbita emoção  
 Ao constatar assombrado  
 Que tudo naquela mesa  
 - Garrafa, prato, facção -  
 Era ele quem os fazia  
 Ele, um humilde operário,  
 Um operário em construção.  
 [...]  
 Ah, homens de pensamento  
 Não sabereis nunca o quanto  
 Aquele humilde operário  
 Soube naquele momento!*

*Vinicius de Moraes, 1956*

No texto “Os intelectuais e o poder” (2010j [1979]), Foucault e Deleuze conversam sobre as relações entre teoria e prática. Afirmam que por vezes a prática é concebida como uma aplicação da teoria; e às vezes a teoria como uma inspiração advinda da prática. Para Foucault e Deleuze, uma teoria não é totalizante, ela é fragmentária e local. Portanto, pode ser aplicada em um campo de domínio e outro, mas mesmo em seu próprio campo de domínio encontra obstáculos. Para que esses obstáculos sejam vencidos é necessário ir de encontro à prática. É a própria teoria uma prática, pois é ela uma forma de luta contra o poder totalizador.

Para Deleuze, em diálogo com Foucault, uma teoria é como uma caixa de ferramentas, pois é preciso que ela funcione para alguma coisa e é preciso que seja usada por alguém. Se não funciona para nada ou é porque ela não serve ou porque ainda não chegou o momento de ser usada. Nos versos epigrafados acima o operário e a coisa fabricada por ele se misturam, assim entendemos a relação dialética entre teoria e prática, entre o pesquisador e sua pesquisa. A teoria não é apenas uma caixa de ferramentas, mas se confunde com o operário.

Em introdução a sua apresentação na Conferência “Marxismo e Interpretação da Cultura: limites, fronteiras, restrições”, na Universidade de Illinois, em julho de 1983, posteriormente publicada com o título de “Discurso: estrutura ou acontecimento”, Pêcheux (2008 [1988]), fundador da Análise de Discurso, utiliza uma tirinha de *Les Schtroumpfs*, ou *Os smurfes*, como os conhecemos no Brasil, para referenciar-se ao velho marxista que queria fabricar uma biblioteca sozinho, ou seja, de modo totalizador, sem relacionar-se com outras formas de teoria.

Criados em 1958, foi na década de 80, período em que Pêcheux pronunciou sobre a história do velho marxista, que os smurfes começaram a ser objeto de analogia ao comunismo, pois em sua vila não havia divisão de classes, todos vestiam roupas muito semelhantes, exceto o papai smurf ou grande smurf que se vestia de vermelho e era o líder da vila, além disso, dividiam fraternalmente tudo o que produziam. Não é em vão que Pêcheux (2008 [1988]) escolheu uma tirinha dos smurfes para falar sobre a necessidade do marxismo, teoria em que se apoiava em seus estudos materialistas do discurso, em dialogar com outras teorias. Na tirinha, papai smurf queria terminar sua construção apenas com pregos e ficou irritado quando lhe trouxeram uma porca. Sem porcas não era possível terminar a construção de smurf, nem a biblioteca do velho marxista, pois são elas, as porcas, os elementos de fixação.

Assim como a porca que está no entremeio entre o prego com rosca, conhecido parafuso, e a base onde é ele fixado, a Análise de Discurso se localiza no entremeio entre a descrição e a interpretação, entre a linguagem e a história, entre o sujeito e suas divisões. Não é um saber que se posiciona de maneira totalizadora, mas seu funcionamento requer ferramentas que não fiquem rodando no vazio em espiral como um parafuso sem porca, mas sim ferramentas que em encaixe com a prática funcionem como luta, como resistência, como forma de posicionar-se.

Abramos nossa caixa de ferramentas.

Nosso objetivo nas linhas que se seguem é interpretar alguns conceitos emergentes na obra foucaultiana necessários para a nossa compreensão momentânea sobre a produção do discurso da desistência do professor, tais como: medicalização, normalização, disciplina, pastoral, confissão, resistência e governo. De fato, esses conceitos emergem pela relação entre teoria e prática, pois não são noções abstratas, mas práticas construídas socialmente e discursivamente ao longo das várias histórias da humanidade. Essas noções são ainda colocadas em paralelo

ao tema do sujeito que trabalha – que é objetivado por sua profissão e que se reconhece como profissional de.

## **2.1 Sobre a possibilidade de governar**

De acordo com Bampi (2002a), foi a partir de 1976 que Foucault realizou um deslocamento teórico com relação ao poder e desenvolveu uma teoria da ação para a qual o governo é um limiar entre a liberdade e a dominação. A arte de governar se constitui tanto de tecnologias de coerção quanto de tecnologias do eu, desse modo, embora não haja um rompimento entre a subjetivação do sujeito e a sua sujeição a um modo de conduta, esse vínculo torna-se mais sutil, na medida em que o sujeito é participante das possibilidades de governo e das técnicas de conduta, de si e do outro. A existência dos sujeitos é política, portanto, ele só pode ser tomado como objeto a ser compreendido quando considerado em relação ou interação social.

De modo semelhante, para Paniago (2005), Foucault compreende o exercício do poder como um campo de relações em que os sujeitos tentam conduzir e estruturar as ações uns dos outros. Desse modo, o conceito de poder é ampliado com a compreensão do governo como condução de condutas, pois é admitida para o sujeito mais de uma possibilidade de conduta, mais de um modo de comportamento possível. A liberdade e a resistência não são exteriores ao exercício do poder ou ao governo, mas intrínsecas a essas relações de ação.

A condução define-se popularmente como o ato de dirigir algo ou alguém. Aquele que conduz é responsável pelo direcionamento de uma ação, são passivos dessa ação de conduzir seres ou objetos. Quem conduz pode não conduzir sozinho, pode ser auxiliado, além de poder conduzir a si próprio.

É justamente a garantia da condução que faz de nós seres humanos sempre sujeitos, pois somos sempre o alvo de alguma condução. No trânsito constante da humanidade adotamos estratégias para levar o outro à posição que desejamos que ele assuma, também realizamos escolhas com a mira de sermos vistos em determinada posição e não em outra. Nem sempre as conduções alcançam seus objetivos, nem por isso elas deixam de existir.

Desde a Grécia Antiga é registrada a responsabilidade imputada ao homem de conduzir a si próprio, sendo responsável por essa condução. Segundo Foucault (2009b [1984]), os livros de Artemidoro, filósofo na Grécia Antiga, eram utilizados

como verdadeiros guias que ensinavam aos homens a gerir a própria existência, preparando-os para os acontecimentos presentes e mesmo para os acontecimentos futuros. A condução é uma forma de gestão, de governo, mas não um governo de Estado, mas um governo que se estabelece entre os sujeitos de modo múltiplo e heterogêneo.

Entretanto, essas formas de governo não se ordenam de modo independente do governo estatal, há uma relação recíproca entre essas ações de condução. O surgimento da medicina e da psiquiatria, por exemplo, possuem o objetivo de combater as condutas irregulares que provocavam doenças no corpo, na alma e na sociedade. Desse modo, as políticas estatais se dissolvem entre os sujeitos estabelecendo que os próprios sujeitos vigiem as condutas uns dos outros, discriminando as condutas irregulares e premiando as regulares.

O governante também é sujeitado a essa tecnologia da conduta. Seja o governador, o rei, o secretário, o professor, o médico, a mãe, aquele que governa também é governado pelas ações dos outros sujeitos com os quais estabelece relação e é, além disso, governado pela sua própria razão. Há um “princípio regulador” (FOUCAULT, 2009b [1984], p. 97) nos homens que indica as condutas que devem ser modelo e as que podem ser repetidas. Os sujeitos, portanto, governam a si mesmos e aos outros pela produção e repetição de verdades construídas historicamente.

De acordo com Foucault (1995 [1984]), os sujeitos estão inseridos e são constituídos em relações de poder definidas como relações de ações sobre ações, e mais, definidas como relações de governo. Governar é, portanto, agir sobre a ação do outro, ou conduzir a conduta do outro, lembrando que esse outro pode ser o próprio eu.

O termo “conduta”, apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A “**conduta**” é, ao mesmo tempo, o ato de “**conduzir**” **os outros** (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de **se comportar** num campo mais ou menos aberto de possibilidades. **O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade.** O poder, no fundo, é menos da ordem do confronto entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do “**governo**”. Devemos deixar para esse termo a significação bastante ampla que tinha no século XVI. Ele não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de **dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos**: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias,

dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. **Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros.** O modo de relação próprio ao poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária (que não podem ser mais do que instrumentos); porém, do lado deste modo de ação singular – nem guerreiro nem jurídico – que é o governo (FOUCAULT, 1995 [1984], p. 244 **[grifo nosso]**).

Assim, para Foucault (1995 [1984]), os sujeitos estão inseridos em relações de poder que são então nomeadas como relações de governo. As relações de poder ou de governo possuem o objetivo de conduzir condutas, ou seja, de controlar a probabilidade dos comportamentos possíveis dos sujeitos e a probabilidade de ações desses sujeitos uns sobre os outros. Não se trata de uma violência ou imposição, mas de uma coerção sutil em que se tenta ordenar a massa heterogênea de sujeitos de modo quase natural, como se essas relações não fossem estabelecidas a partir das necessidades históricas, econômicas, sociais e políticas da sociedade. O governo se exerce atingindo as individualidades, enquanto o Governo estatal age de maneira mais totalizadora.

A fim de explorar a Análise de Discurso sob o viés foucaultiano como dispositivo de leitura para a análise dos dados de nossa pesquisa, apresentamos a seguir um percurso teórico para o entendimento da noção de governo, conceito exigido pela nossa coleta de dados e, portanto, necessário para a análise. Previamente, afirmamos que os modos de relações de poder estudados por Foucault, e aqui citados, em determinados períodos da história da humanidade não se prolongaram apenas em tempos históricos específicos, mas os modos pelos quais nos relacionamos se acumulam e se modificam com o tempo. Assim, são feitos apontamentos sobre o poder disciplinar, o poder pastoral, o biopoder e, ao final do capítulo, a confissão é explorada como um modo de poder sobre si mesmo.

### 2.2.1 Disciplina e controle: normalização e medicalização da vida na esfera do trabalho

Falar sobre trabalho justifica-se na medida em que o sujeito-professor se constitui como uma função regida pelas leis do trabalho, privado ou público. Ao

enunciar sobre trabalho é comum retomar a esfera econômica como a sua origem. A economia não está associada apenas aos grandes mercados, seu desenvolvimento é visível no ambiente familiar desde a cultura grega antiga. Foucault (2010c [1984]) afirma a *Econômica* como o regime que conduz as condutas da família, sobretudo a relação entre o marido e a sua esposa. No casamento, homem e mulher possuem status diferentes, assumindo cada um, direitos e deveres, sendo essa relação uma relação também jurídica.

O objetivo do casamento grego era produzir uma descendência, unindo “duas famílias, duas estratégias, duas fortunas” (FOUCAULT, 2010c [1984], p.189). Em uma casa há, portanto, que se governar não apenas as condutas de cada familiar de acordo com o seu status, mas também governar as fortunas, o patrimônio. O comando da casa se parece, assim, com o comando que se deveria ter sobre a cidade. O governo deve garantir a ordem, garantindo que cada sujeito ocupe o seu devido lugar, e a segurança daquilo que se possui, gerenciando produção e gastos.

Há uma continuidade, portanto, e não só entre os gregos antigos, entre o Estado e a família. O governo das pessoas e dos bens que elas possuem entremeiam essa continuidade. O gerenciamento dos bens complexificou-se a partir do século XVIII, pois o número de pessoas passou a ser bem maior do que a quantidade de alimentos. Desde então surge o trabalho como atividade econômica (FOUCAULT, 2002a [1966]). O saber sobre as riquezas desenvolvido nesse período compreende o trabalho como uma relação de troca que gasta a vida daquele que trabalha, assim, o trabalhador está fatalmente condicionado ao exterior de sua relação com o objeto por ele produzido. Mas o trabalho garante aos homens uma vida longe da ociosidade, o que também participa da manutenção da saúde mental, e aos ricos a sua prosperidade material.

A análise econômica permeia também as instalações hospitalares, pois a doença é avessa à riqueza. Aquele que está doente é incapaz de trabalhar, mas se está doente e ainda ocupa os hospitais e é cercado pela assistência do Estado torna-se esse doente uma carga pesada e um prejuízo para a sociedade (FOUCAULT, 2013). “E o pobre doente? Este é, por excelência, o elemento negativo. Miséria sem recurso, sem riqueza virtual. Este, e somente este, reclama uma assistência total. Mas em que baseá-la? Não há utilidade econômica no

tratamento dos doentes, nem nenhuma urgência material” (FOUCAULT, 2010b [1962], p. 410).

A medicina possui então um papel político e econômico que é o de garantir o bom governo dos vivos, ou seja, garantir o gerenciamento da saúde dos trabalhadores permitindo a manutenção da riqueza da sociedade. O internamento passa a ser criticado durante o século XVIII, sendo dever da família, “elemento no interior da população” (FOUCAULT, 2010g [1979], p.288), cuidar de seus loucos e de seus pobres doentes, recebendo auxílio financeiro do Estado.

A medicina, a família, o trabalho são esferas sociais que governam as condutas dos sujeitos, possibilitando que esses ora governem e ora sejam governados.

Foi através do desenvolvimento da ciência do governo que a economia pôde centralizar-se em um certo nível de realidade que nós caracterizamos hoje como econômico; foi através do desenvolvimento desta ciência do governo que se pôde isolar os problemas específicos da população; mas também se pode dizer que foi graças à percepção dos problemas específicos da população, graças ao isolamento deste nível de realidade, que chamamos a economia, que o problema do governo pôde enfim ser pensado, sistematizado e calculado fora do quadro jurídico da soberania (FOUCAULT, 2010g [1979], p.288).

O desenvolvimento, portanto, de uma ciência do governo, ou de uma ciência política acumulou-se com o desenvolvimento recíproco de um saber econômico, de uma medicina social, de uma psiquiatria, de uma compreensão do trabalho como relação do sujeito com a vida, com o tempo. Para esse último saber há uma especificidade que não pode ser desconsiderada, o trabalho pode ou não pertencer ao Estado, porém, mesmo que se trate de um trabalho privado é inevitável que o sujeito que trabalha participe de uma população e que a sua forma de trabalho seja um segmento que constitui essa população gerida pelo Estado.

Embora em seus escritos Foucault não tenha se delongado sobre *o trabalho* propriamente como seu objeto, como fez com as relações médicas, com as práticas judiciárias ou com os discursos gregos, ter como objeto as formas de constituição do sujeito possibilitou que algumas afirmações sobre as relações de trabalho fossem feitas. Essas relações de trabalho imprimem sobre os corpos e as almas dos sujeitos certas maneiras de agir e se posicionar socialmente. Mais do que um investimento econômico, as relações estabelecidas no local de trabalho são investimentos

políticos, não estritamente no que se diz respeito ao Estado ou a escolhas partidárias, mas a formas de governo entre os sujeitos.

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida pelos instrumentos da violência ou da ideologia [...] Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo (FOUCAULT, 2007b [1975], p. 25-26).

A tecnologia do corpo surgida nesse período, entre os séculos XVII e XVIII, possui como uma de suas técnicas constituintes a prática da vigilância, vigilância sobre os sujeitos, seus corpos, seu patrimônio, sua produção. A visibilidade é necessária para o governo dos outros. Trata-se de visualizar detalhadamente o corpo como uma máquina de produção.

Ao enunciar sobre o poder disciplinar, Foucault (2007b [1975]) enumera algumas técnicas pelas quais os sujeitos são governados em seu exercício: a) distribuição dos sujeitos no espaço; b) controle e organização das atividades realizadas pelos sujeitos; c) organização hierárquica e meritocrática dos sujeitos; d) otimização do tempo; e) vigilância; f) micropenalidades e g) exame.

Essas técnicas podem facilmente ser indicadas em instituições como a escola, a fábrica, a igreja, o hospital, o exército. De fato, o efeito do exercício disciplinar desenvolvido durante a modernidade se movimenta constituindo os sujeitos até a atualidade. O bom exercício da disciplina garante a boa produção e a máxima eficiência, por exemplo, em uma fábrica. É necessário que o tempo seja minuciosamente organizado e que os trabalhadores assumam suas funções e células espaciais previamente determinadas. A premiação e a punição também são ferramentas essenciais para a otimização da máquina de produção. Há que se destacar os modelos a serem seguidos e rejeitar os modelos falhos.

A vigilância sobre o outro e a vigilância sobre si mesmo são a característica mais peculiar da disciplina, pois a vigilância permanente possibilita a garantia e a

funcionalidade desse modo de exercício, além de permitir que os sujeitos sejam o próprio instrumento da disciplina.

A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes “invenções” técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados (FOUCAULT, 2007b [1975], p. 148).

Essa perpétua fiscalização que não atinge apenas “os operários”, mas também “o chefe”, permeia a normalização de condutas. O exercício da disciplina torna “penalizáveis as frações mais tênues da conduta” (FOUCAULT, 2007b [1975], p. 149). Qualquer forma de condução que se distancie da regra, da norma ou do modelo é punida com o exercício. Para a disciplina a exaustividade não é apenas uma otimização dos gestos, mas a própria forma do castigo que é útil, pois intensifica por meio da repetição a conduta que deve ser seguida.

Segundo Foucault (2007b [1975], p.147), “a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar”. A partir do século XVIII a vigilância em fábricas e oficinas sofre alterações visando um controle mais intenso e permanente não apenas do que é produzido, mas dos homens que produzem, suas habilidades, seus conhecimentos, suas técnicas, sua eficiência, seu zelo e comportamento. A produção é permeada pela vigilância e pelo efeito disciplinar que a vigilância imprime sobre os trabalhadores. Para Foucault (2007a [1976]), o capitalismo como o conhecemos hoje só pôde se desenvolver graças a essa tecnologia de controle dos corpos em espaços de confinamento e gerenciamento dos fenômenos populacionais e econômicos.

Foucault (2007b [1975]) afirma ainda que o grande crescimento demográfico e o aumento da riqueza possibilitaram o surgimento de uma “ilegalidade dos bens” (FOUCAULT, 2007b [1975], p. 73). A sociedade ocidental, a partir do século XVIII, passa a se apropriar dos meios e produtos de trabalho, e a modalidade das

punições deve se ajustar às novas práticas criminosas que envolvem então a produção de riquezas. A nova legislação criminal instituída no século XIX é embasada para gerir as ilegalidades produzidas pelas transformações na tradicional economia.

Segundo Foucault (2007b [1975]), a norma é a nova lei da sociedade na modernidade. Há que se vigiar, examinar, aprovar ou não os sujeitos no exercício de suas condutas, de suas funções. A punição objetiva, a priori, não exclui o sujeito, mas integrá-lo ou normalizá-lo como corpo dócil e força útil. A penalidade normaliza os sujeitos, pois os diferencia, hierarquiza, exclui, compara. As capacidades dos sujeitos são comparadas ao padrão ótimo e regras minuciosas são constituídas para utilizar a habilidade, ou a falta dela, de cada indivíduo.

“Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 2007b [1975], p. 154). A medida individualiza assim os sujeitos de acordo com suas capacidades. Registra sua produção e analisa suas competências. A visibilidade invisível da disciplina utiliza a descrição não apenas como forma de saber, mas como forma de governar e controlar a massa heterogênea, tornando-a homogênea o quanto possível.

Diferentemente do período feudal, em que os senhores feudais eram as individualidades máximas, honrados em cerimônias, com o desenvolvimento do mercantilismo e então do capitalismo durante o século XVIII a massa de trabalhadores também é individualizada. A vigilância e a fiscalização ordenam os indivíduos em seu regime celular e solitário, disciplinam suas condutas e constroem formas específicas de subjetividade. O trabalhador feudalista não é o mesmo do mercantilismo, é diferente do trabalhador do século XVIII e não se poderia dizer que o trabalhador da atualidade é esse mesmo sujeito de trabalho produzido pela disciplina moderna.

Entretanto, não podemos tomar a disciplina apenas como um efeito negativo sobre os homens, pois ela produz possibilidades de ser sujeito e produz saberes sobre os sujeitos. A disciplina na esfera do trabalho não alavancou apenas o acúmulo de riquezas, mas a preocupação com a individualidade dos trabalhadores, com a saúde de seus corpos e com leis, não apenas normas, que determinassem os seus direitos.

Ao enunciar sobre os regimes disciplinares, Foucault (2007b [1975]) afirma que os mecanismos da disciplina se entremeiam para equilibrar suas possíveis negatividades: a psicologia poderia corrigir as rigorosidades da escola assim como a psiquiatria ou a entrevista médica seria encarregada de diminuir os efeitos negativos da “disciplina de trabalho” (FOUCAULT, 2007b [1975], p.186). A psicologia, a psiquiatria e a medicina são postuladas também como regimes disciplinares, pois são saberes que permeiam o saber de si próprio e a avaliação de si mesmo com relação à normalidade. Não somente o médico, o psicólogo e o psiquiatra declaram a verdade sobre o sujeito, mas esses profissionais conduzem o sujeito a um exame de si mesmo, efetuando uma ação responsável sobre suas próprias condutas: estar doente é uma maneira de estar presente, de se relacionar com o mundo.

### 2.2.2 Poder pastoral, biopoder e governabilidade: a gestão da vida do trabalhador

O trabalho não é apenas um modo de produção, é uma forma de governo que produz subjetividades. Com a instituição das fábricas, por exemplo, entre os séculos XVII e XVIII, formas de controle e vigilância foram instituídas com o fim de otimizar a produção. De acordo com Foucault (2007b [1975]), a elaboração de instrumentos disciplinares de observação, registro e treinamento permitiu a fabricação de inspetores, fiscais, controladores, contramestres.

Embora a disciplina seja característica da modernidade, na atualidade ela se hibridiza com outras técnicas de governo e nos questiona se realmente não vivemos sob sua égide. Há que se afirmar que seja no regime disciplinar ou em um regime de controle mais sutil, seja durante a implantação do capitalismo ou durante o neoliberalismo, algumas profissões, alguns sujeitos de trabalho, assumem uma função de governo peculiar: são responsáveis pelos cidadãos, por outros trabalhadores, pela possibilidade de expansão do Estado nas relações sociais, pela saúde física e mental dos indivíduos (BAUMAN, 2001). Como governam esses trabalhadores?

Já vimos que a relação entre trabalho e economia é desde o século XVIII inseparável. Mas algumas profissões são discursivizadas como se lucro e trabalho não devessem andar juntos, como é o caso da função docente. No romance brasileiro *Quincas Borba*, de Machado de Assis, por exemplo, Rubião herda a fortuna de Quincas e ao se tornar um capitalista deixa de ser professor.

Que era há um ano? Professor. Que é agora? Capitalista [...] Que abismo entre o espírito e o coração! O espírito do ex-professor, vexado daquele pensamento, arrepiou caminho, buscou outro assunto, uma canoa que ia passando; o coração, porém, deixou-se estar a bater de alegria (ASSIS, 1994, p. 1-2).

A partir do excerto acima é possível exemplificar a ordem do discurso educacional que se movimenta pelo Brasil de que embora viva, consuma e trabalhe em uma sociedade capitalista, os princípios daquele que exerce a função de professor não podem ser os mesmos de um espírito capitalista, portanto, o lucro, ou o salário que sobre no final do mês não é o objetivo (ou direito?) do docente. Em *São Bernardo*, romance brasileiro de Graciliano Ramos, a figura do professor como aquele que está na contramão do capitalismo também é materializada, e de forma ainda mais contrastante, na personagem Madalena – professora comunista que se casa com Paulo Honório, fazendeiro, reacionário e capitalista possessivo. Madalena não aceita ser *coisificada* ou disciplinada pelo capitalismo e suicida-se.

Durante discussões sobre aumentos salariais e em meio a greves não é difícil surgirem enunciados como: “O professor deve trabalhar por amor, não por dinheiro. Quem quer dinheiro deve procurar outra profissão”.<sup>7</sup> O que está dito nessa materialidade vai além de uma reflexão sobre a carreira do professor e a sua remuneração<sup>8</sup>. O que está dito é que o professor é um sujeito que ocupa uma função social específica, conceituada pela Psicologia do Trabalho, conforme LEITE (2007), uma profissão de cuidado – ou de acordo com Foucault, uma função pastoral (2001a [1981]).

Segundo Bauman (2001), foi a partir do século XVIII que o trabalho passou a ser valorado como algo que garante a riqueza e o bem-estar, e não apenas como um aperfeiçoamento ético e moral. Essa valorização permite que a longevidade no trabalho seja garantida, pois quanto mais você trabalha mais você pode consumir. Entretanto, estamos vivenciando atualmente uma sociedade liquefeita, em que a estabilidade no trabalho não existe do mesmo modo que no século passado. Há não apenas o desejo de se ter um emprego, mas a possibilidade de mudar de emprego.

<sup>7</sup> Enunciado pronunciado por Cid Gomes, Ministro da Educação em 2011, durante a greve dos professores do Ceará, enquanto era governador desse estado.

<sup>8</sup> O professor Paulo Freire realiza críticas a esse tipo de enunciação, afirmando a necessidade de termos utopia – sendo a dele uma sociedade mais democrática e popular – em palestra divulgada pelo CDCC da USP, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?t=2357&v=2C518zxDAo0>>. Acesso em: ago. 2015.

O que ocorre, segundo Bauman, é que o desenvolvimento do capitalismo e a sua manutenção baseiam-se na insatisfação ou na satisfação tardia: “a necessidade de esperar magnifica os poderes sedutores do prêmio” (BAUMAN, 2001, p. 181).

Esse *adiamento da satisfação* desencadeia duas tendências: *a ética do trabalho* e *a estética do consumo*. Ainda conforme Bauman (2001), a ética do trabalho proclama o ideal do trabalho pelo trabalho, nessa tendência, portanto, há a renúncia do gozo e a submissão à longa espera da satisfação, porém, não se trata de uma submissão que leve ao enobrecimento, e sim à triste resignação a um estado de coisas quase irremediável. A estética do consumo, por sua vez, considera a renúncia como necessária, mas constrangedora, por isso deve ser reduzida ao mínimo. O trabalho para essa última tendência é apenas uma mecânica para o consumo – atividade solitária.

A tensão entre essas duas tendências desencadeou o processo da falta de confiança característica da modernidade líquida.

A precariedade da existência social inspira uma percepção do mundo em volta como um agregado de produtos para consumo imediato. Mas a percepção do mundo, com seus habitantes, como um conjunto de itens de consumo, faz da negociação de laços humanos duradouros algo excessivamente difícil. Pessoas inseguras tendem a ser irritáveis; são também intolerantes com qualquer coisa que funcione como obstáculo a seus desejos; e como muitos desses desejos serão de qualquer forma frustrados, não há escassez de coisas e pessoas que sirvam de objeto a essa intolerância (BAUMAN, 2001, p. 188-189).

Enquanto na Grécia Antiga, estudada por Foucault também em “O cuidado de si”, volume III de “A história da sexualidade”, o cuidado referia-se a uma gestão de si próprio como homem responsável capaz de se bem conduzir no presente e no futuro, as profissões de cuidado na contemporaneidade estão mais próximas do cuidado pastoral em que a anulação de si é nobre desde que pelo cuidado com o outro.

Segundo Maturana (1999), biólogo contemporâneo que estuda a educação a partir da perspectiva da Biologia do Conhecimento e que, como Foucault, não prevê uma dicotomia entre o biológico e o social, o cuidar é a emoção que funda a existência social dos sujeitos, pois o cuidar estabelece a consideração do outro como sujeito em que se pode confiar e o sujeito a ser cuidado como aquele sobre quem pode-se cogitar algo e zelar pelo seu bem. Há, portanto, entre o cuidador e o

cuidado uma relação recíproca de confiança. Essa reciprocidade existe, de fato, desde as origens da espécie humana, quando a manutenção da espécie exigia o cuidado com a prole, com a alimentação, com a caça, com a fabricação de instrumentos, com a busca pelo fogo. Esse cuidado se exerce, portanto, como um trabalho sobre o outro e sobre o meio que o cerca.

De modo complementar, mas por um viés fenomenológico, a psicóloga Rabelo (2012) realiza comentários importantes sobre a noção de cuidado em seu texto “Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos”<sup>9</sup>. Vivemos em uma sociedade cuidadora, pois o cuidado é o próprio *a priori* ontológico da existência humana, ou seja, é o cuidado que nos faz essencialmente humanos e não apenas natureza.

O cuidado enquanto conceito é tomado por objeto de reflexão em diferentes épocas e por diferentes fundamentos teóricos. Neste trabalho nos preocupamos com a relação entre o cuidado, o trabalho e a subjetividade. O trabalho é o meio pelo qual impomos à natureza a nossa subjetividade (CODO, 1994), assim, o produto do trabalho identifica-se com o trabalhador, pois foi por ele produzido. Entretanto, nas profissões de cuidado o produto é o outro, um sujeito que pode ou não assumir a feição desse trabalhador, pode ou não identificar-se com ele, pode ou não aceitar sofrer a afetação designada pelo cuidador.

Para Queiroz (2014), o trabalho docente é produtivo, mas não-material, visto que sua finalidade é a mediação do processo de constituição do ser humano. O que não nos permite afirmá-lo como um trabalho apenas teórico, posto que é uma atividade humana e, portanto, material. Queiroz pressupõe ainda que a prática docente exige um caráter de transformação, transformação dos sujeitos, das práticas sociais, da classe trabalhadora.

Ainda sobre as profissões de cuidado, temos o esclarecimento de que

[c]ontraditoriamente, ao invés de estabelecer um equilíbrio saudável entre a objetividade e a subjetividade, as atividades profissionais que envolvem uma grande demanda afetiva são promotoras de desajuste. Isto porque num contexto de trabalho, o circuito afetivo nunca se completa: o indivíduo investe no objeto sua energia afetiva, mas esta, ao invés de retornar ao seu ponto de partida, dissipa-se frente aos fatores mediadores da relação, como por exemplo, o salário e as regras estabelecidas para a execução da atividade. A

---

<sup>9</sup> Para Rabelo (2012) a educação integral deve ser pensada como política pública a partir da noção de cuidado enquanto possibilidade de cuidar de si e do outro.

contradição está entre a exigência de investimento afetivo para a realização do trabalho e a impossibilidade de fazê-lo devido às mediações da relação que impedem seu retorno. É assim que quando faz parte da profissão, o cuidado transforma-se num dilema (AHLERT; THIELE, s.d., p.9).

Enquanto do professor é exigido um grande investimento afetivo, socialmente ele não recebe grandes incentivos, seja em relação ao salário, reconhecimento, políticas públicas.

O professor enquanto um profissional de cuidado assume, de acordo com a ordem educacional brasileira, a postura de um exercício pastoral sobre o outro, que não apaga os efeitos disciplinares, pelo contrário, os torna mais sutis e eficazes. Conforme os *PCN's* (BRASIL, 2000) e as *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professor da Educação Básica* (BRASIL, 2002), o professor deve seguir alguns princípios ou valores inspiradores da sociedade democrática fundamentais para a construção de sua ética profissional, entre eles:

(a) o acolhimento e o trato da diversidade; (b) a igualdade; (c) a política da igualdade e da solidariedade; (d) a cumplicidade com os alunos; (e) o voto de confiança na capacidade de todos para aprender; (f) a estética da sensibilidade; (g) o tratamento adequado às características pessoais de cada aluno; (h) deve transcender o trabalho das disciplinas; (i) não tem o direito de ignorar a condição extra-curricular do educando; (j) deve promover todos os alunos, e não selecionar alguns; (k) deve emancipar os alunos para a participação e não domesticá-los para a obediência; (l) deve evitar o nivelamento dos alunos pela média e valorizar as diferenças individuais e, por fim, (m) deve prestar contas e assumir suas responsabilidades no processo educativo.

Há normas de disciplinamento da subjetividade do professor em que são expressos os deveres daquele que se posiciona como docente na ordem de discurso educacional brasileira. A condição para a existência de desistências da função de professor não está propriamente na construção de uma subjetividade normatizada e sugerida ao professorado, mas na contradição da exigência de uma subjetividade que não pode sobreviver à realidade concreta. Como, por exemplo, promover todos os alunos em meio a processos excludentes de entrada nas universidades públicas?

De acordo com Machado (2010), comentador de Foucault, a disciplina não é um aparelho nem uma instituição, mas um mecanismo que agencia o corpo do

sujeito em uma relação de docilidade política e utilidade econômica. As características básicas do exercício da disciplina são: a organização dos indivíduos no espaço, que é classificatório; o controle do tempo com o fim de garantir a máxima rapidez e a máxima eficácia; a vigilância contínua e o registro contínuo dos saberes produzidos.

O exercício da disciplina desenvolveu-se juntamente com o capitalismo, como vimos anteriormente, em meados do século XVII, quando o sistema feudal e soberano foi absorvido pelas transformações advindas do mercantilismo. Não podemos, no entanto, afirmar nem que a soberania não mais se exerce, como exemplo temos a esfera jurídica, nem podemos confirmar a substituição da disciplina pelo exercício do biopoder característico da sociedade de controle atual. Os exercícios e as técnicas de poder se acumulam.

Para Foucault (2007a [1976]), tanto a disciplina quanto o biopoder são relações de poder que tomam por objeto a vida, o corpo. Enquanto a disciplina se apropria do corpo como uma máquina, o biopoder, que emerge a partir da metade do século XVIII, se apropria do corpo como parte de uma espécie; é o sujeito e o seu corpo um ser vivo que necessita ser regulado. A disciplina garante a sujeição dos corpos no aparelho de produção e o biopoder ajusta a espécie população humana aos processos econômicos capitalistas. A vida não é somente um objeto econômico, mas político.

Se atualmente disciplina e biopoder se acumulam é pela possibilidade de individualização garantida pelo exercício pastoral apropriado pelo Estado moderno desde o século XVIII. O Estado se articula com as formas de exercício mais cotidianas com o fim de normalizar e regulamentar a população. O Estado não é, portanto, apenas um exercício de poder totalizador, mas também individualizador, segundo Foucault (1995 [1984]).

A escola é reconhecida socialmente como instituição disciplinar, onde os indivíduos são normalizados como cidadãos que cumprem seus deveres. Mas a escola não apenas organiza os alunos em um espaço e os coloca em relação a um tempo de atividades delimitado, nem só ensina conteúdos e domestica os corpos, ela também é o cerne da moralização e da ética. Além de atingir os corpos, a escola atinge as almas em suas individualidades. Para tanto, é a tecnologia pastoral solicitada.

Debrucemo-nos sobre a peculiaridade de sacrificar-se pelo outro. De acordo com Bauman (2001), professor e sociólogo polonês contemporâneo, o sacrifício significa abstinência e renúncia. O sacrifício representa o contrário da loucura, visto que o primeiro sinal da loucura é o apego a si próprio. Para Foucault (2010b [1962]), a loucura não é apenas explicável pelos fenômenos biológicos, ela é uma construção histórica e social que pressupõe uma ruptura daquele que possui a subjetividade da loucura com o mundo imediato. Como o apego a si é um modo de existência social do sujeito, a renúncia a si também. Qualquer forma de relacionamento com o meio, com o outro e comigo são permeadas pelas exigências da vida social. Um professor que não quer mais assumir a subjetividade da renúncia de si pelo cuidado com o outro pode ser considerado louco, pois foge à norma.

Sendo o avesso da razão da loucura, o sacrifício ou a renúncia de si para o cuidado com o outro é um ato produzido pelo conhecimento e pela razão do conhecimento. O cuidar do outro é uma tecnologia individualizante que permite o minucioso controle de uma massa heterogênea por meio da confiabilidade em uma liderança.

Se é verdade que o pastor deve se sacrificar pela sua massa, o inverso não pode ser negado. A relação de confiança presume também a fidelidade. No exercício pastoral há quase uma relação entre o soberano e os seus súditos, no entanto, diferentemente do exercício soberano em que o rei detinha o direito de causar a morte ou deixar viver, o exercício pastoral pretende causar a vida, salvar a vida. Se necessária for a morte, que seja do pastor que se sacrifica. A morte de um pela vida de milhares. Seria essa a *missão* do professor?

Ao estudar a história da educação e da Pedagogia, é notória a presença do professor como sacerdote, mestre, missionário ou pastor. Desde o Egito Antigo e a Mesopotâmia tanto o saber religioso como o saber técnico eram depositados por sacerdotes e escribas. Na Índia, a educação era função do mestre budista e na China, os mandarins, funcionários de confiança do imperador, eram os letrados e transmissores do conhecimento.

Ainda seguindo o percurso histórico feito por Aranha (2011), durante a Idade Média até o século X, com o desenvolvimento do feudalismo, nobres e servos não sabiam ler, o comércio se restringiu a trocas, o Direito Romano não era mais usado, a sociedade tornou-se agrária e as escolas desapareceram. Apenas os monges eram letrados e guardavam a cultura greco-latina em seus mosteiros. Assim, é

possível entender a influência da Igreja Católica no controle da educação e dos princípios morais, jurídicos e políticos no mundo ocidental.

Com o desenvolvimento da atividade burguesa e das heresias formaram-se oposições políticas à Igreja medieval. Em meados do século XII surgiram as escolas seculares, onde não se estudava o latim, mas a língua nacional. Os objetivos da educação não eram mais relacionados à política religiosa, mas aos interesses da burguesia em ascensão. À classe nobre destinava-se a educação mais “desinteressada” e à plebe eram destinadas as escolas profissionais. Nesse período, também surgiram as Universidades, em embate com a tendência escolástica das escolas cristãs. De acordo com Saviani (2011), no período de colonização do território, hoje, brasileiro, foram instituídas as missões jesuíticas, que trataram entre outras práticas de educar e civilizar os indígenas.

Essa percepção do professor como uma função não apenas técnica, mas também moral e espiritualista materializa-se ainda na ordem educacional brasileira. A partir da leitura de Leite (2007), “*Síndrome de burnout e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da educação básica*”, podemos pontuar alguns aspectos importantes sobre a afirmação social do professor como aquele que possui uma missão e deve se sacrificar por ela; sendo a sua missão o ensino e a formação de cidadãos (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000). Vejamos então.

Por que pode o professor ser percebido socialmente como um pastor e um instrumento da tecnologia pastoral apropriada pelo Estado moderno a partir do século XVIII? (a) porque ele possui uma grande carga horária ou uma sobrecarga; (b) sua carga horária o distancia de sua família; (c) é regido por técnicas de controle e registro; (d) geralmente possui senso de justiça; (e) sua recompensa, ou seja, o produto de seu trabalho, nem sempre é efetivado, pois seu produto não é físico, é o outro sujeito; (f) falta-lhe suporte social nas escolas e em outras esferas; (g) investe mais afetividade do que recebe; (h) é desvalorizado socialmente; (i) possui alta responsabilidade; (j) é um instrumento do Estado que garante o cuidado com a população; (h) produz saberes que envolvem as individualidades e o todo de seus alunos (CARVALHO, 1997; CALDAS, 2007; LEITE, 2007; LEMOS 2009).

Observamos aqui a contradição entre a subjetividade disciplinada exigida pelas *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professor da Educação Básica* e pelos *PCN's* e a realidade concreta em que se desenvolve o trabalho docente.

A imagem do sacrifício geralmente nos aponta o sofrimento. Mas não se trata apenas de sofrer o exercício de um poder que se oporia de cima a baixo sobre o professor. O professor exerce um poder, governa; não apenas seus alunos, mas seus colegas, os pais de seus alunos, seus diretores e coordenadores, os políticos, a mídia. Ao mesmo tempo em que é o professor um objeto do exercício pastoral realizado pelo Estado, instituições e outras esferas sociais, é o professor instrumento desse exercício.

Como pode o professor governar?

Primeiramente, o pastor está sozinho à frente de seu rebanho. Em segundo lugar, seu trabalho é velar pelo alimento de seus animais; tratá-los quando estão doentes; tocar música para reuni-los e guiá-los; organizar sua reprodução com a preocupação de obter a melhor progenitura. Assim nós reencontramos, sem dúvida alguma, os temas típicos da metáfora pastoral presentes nos textos orientais. E qual é a tarefa do rei a respeito de tudo isso? Tal como o pastor, ele está sozinho à frente da cidade. Mas, quanto ao resto, quem fornece à humanidade seu alimento? O rei? Não. O agricultor, o padeiro. Quem se ocupa dos homens quando adoecem? O rei? Não. O médico. E quem os guia pela música? O mestre do ginásio, e não o rei. Deste modo, muitos cidadãos poderiam, bem legitimamente, pretender o título de “pastor de homens” (FOUCAULT, 2001a [1981], p. 1).

O conceito de governo em Foucault, como já vimos, muito se aproxima da condução realizada por aquele que assume a função de “pastor dos homens”. Aliás, governar é a tentativa de conduzir condutas, seja por meio de uma técnica disciplinar ou uma tecnologia de controle. Para Foucault (1995 [1984]), o poder não representa nem a violência nem o consentimento total, mas uma tentativa de conduzir a ação do outro. Esse outro é livre, pois há mais de uma maneira de agir e ser conduzido.

Entre as tecnologias de poder estudadas por Foucault, a tecnologia do poder pastoral se exerce sobre os vivos. Ou seja, reúne e organiza os sujeitos, que fazem parte de uma espécie viva que é a humanidade, a fim de garantir-lhes a segurança, a saúde, a educação, o lazer. Para que esses objetivos sejam alcançados é necessário que instituições variadas e sujeitos variados assumam objetivos específicos em relação ao bem da população. Para Bauman (2001), esses sujeitos podem ser localizados na categoria de reprodução do trabalho, pois são funcionários do Estado de bem-estar.

Para melhor explicar as relações de governo, podemos pensá-lo em três instâncias:

- a) o governo de si;
- b) o governo do outro;
- c) o governo do Estado.

Em *O uso dos prazeres*, Foucault (2010c [1984]) enuncia sobre duas formas exemplificadoras de *governo de si*, o regime dietético na Grécia Antiga e a moral cristã no mundo greco-romano. Ambos são constituídos por discursos que conduzem as práticas dos sujeitos de modo a subjetivá-los moralmente. No entanto, enquanto no regime dietético o sujeito se reconhece como sujeito de desejo e soberano de seus desejos, realizando um reconhecimento ontológico de si por si, no regime da moral cristã há a formação de uma hermenêutica do desejo, em que a decifração de si, o conhecimento da verdade e a obediência à autoridade pastoral segregam os desejos permitidos e os proibidos.

O sujeito estabelece um governo de si com base em leis, em textos sagrados ou em busca de si mesmo como uma obra de arte, sendo visível a todos a estética de sua existência. Mesmo na Grécia Antiga a condução de si era pautada sobre registros, ensaios filosóficos e reflexões compartilhadas entre os amigos. A condução de si não possui origem, portanto, no sujeito. O reconhecimento de si, seja ontologicamente ou por meio de uma declarada hermenêutica, é possível na relação com o outro, na estruturação do eu como semelhante ou diferente ao outro.

Segundo Foucault (2009b [1984]), a pastoral cristã desenvolvida durante a Idade Média era bem mais meticulosa que o regime dietético dos gregos. A dieta tinha como fim não apenas o cuidado do corpo, mas da alma. Mais do que prolongar a vida o regime da dieta mirava a utilidade e a felicidade do sujeito (FOUCAULT, 2010c [1984]). A pastoral cristã regulamenta as práticas do modo mais detalhado possível, “posições, frequência, gestos, estado de alma de cada um, conhecimento por um das intenções do outro, signos do desejo por um lado, marcas de aceitação por outro” (FOUCAULT, 2009b [1984], p.166). Mas não só em relação às práticas sexuais a pastoral enunciava e regulamentava; entre os séculos XV e XVIII, por exemplo, com a implantação do cristianismo como instituição religiosa, as práticas como a oração ou o jejum também eram descritas minuciosamente para que o

cristão as materializasse de modo exato, alcançando o domínio espiritual sobre a carne (GÉLIS, 2010).

O sujeito não é apenas uma imagem externa, mas também é a relação que ele estabelece consigo mesmo, relação intermediada pelo outro, seja esse outro o seu eu objetivado, a sua consciência, um outro sujeito que também possui uma imagem externa e espacialmente distante, um outro materializado em saberes compartilhados historicamente. Estabelecer um governo sobre si é, assim, estar em relação de *governo com o outro*. A relação entre os sujeitos é política, “é a relação entre um governo e um governado” (FOUCAULT, 2010c [1984]).

Como enuncia Duarte (2006), os sujeitos estão inseridos em relações horizontais das quais eles não podem escapar. Há uma liberdade para o sujeito, mas essa liberdade também está inserida nas relações de governo entre o eu e o outro. O governo e o governado estão sempre em movimento alternado, isto é, não existe um sujeito autoridade que sempre governa, mas aquele mesmo que governa é governado.

A subjetividade é constituída, portanto, na exterioridade, ou melhor, na impossibilidade de serem separados interior e exterior. Se há para o sujeito a possibilidade de assumir diferentes posições, se há para os enunciados diferentes possibilidades de fazer sentido, se há para as relações de governo a resistência e a habilidade do sujeito em criar estratégias é porque uma exterioridade plurifica e estrutura as experiências dos sujeitos, indicando as probabilidades de subjetividade a serem assumidas ou não. Os discursos de outrem, os registros, a materialização de um mesmo objeto a partir de saberes concorrentes permeiam a constituição do eu.

Como pode o sujeito governar outro sujeito? Segundo Portocarrero (2008, p. 423), “os homens se governam a si mesmos e aos outros pela produção de verdade”. Historicamente são construídas verdades e interditos nas malhas sociais; a repetição, aprovação ou readaptação de discursos e práticas conduzem a ação dos sujeitos. A verdade que um sujeito enuncia interfere no modo de ação daquele que está em relação com esse sujeito. Ambos se objetivam, como tomando o outro como objeto de saber. A homogeneização do outro como uma imagem externa com interior singular permite a construção de uma verdade também sobre o outro, e não apenas sobre aquilo que ele enuncia. Governar o outro é, assim, tomar o outro como

objeto e tentar gerenciar suas condutas de modo que esse outro passe a assumir uma determinada verdade.

O pastor de almas, por exemplo, é um bom governante na medida em que conduz suas ovelhas para os pastos verdejantes, ou seja, para a salvação. O exercício pastoral, conforme Foucault (1995 [1984]), dirige não apenas o corpo dos sujeitos e as práticas corporais, mas o próprio saber da consciência, de modo que a produção da verdade do indivíduo é gerenciada pela verdade pastoral. Essa forma de gerenciamento ultrapassa as instituições religiosas e emana nas instituições sociais a capacidade de gerir individualmente o outro, controlando a massa de individualidades que é a população.

Em relação a apropriação do corpo pelo Estado, para Foucault (1995 [1984]), o Estado ocidental apropriou-se das tecnologias cristãs de sujeição desenvolvidas no século XVI, que constituem um poder pastoral espalhado pela sociedade, de modo a individualizar e a totalizar as normas de conduta do corpo coletivo. Desde a antiguidade oriental a metáfora do rebanho já estava presente na vida política de países como o Egito, a Assíria e a Judéia (FOUCAULT, 2001a [1981]). Entre as características peculiares do poder pastoral ou das relações pastorais de poder estão: (1) seu objetivo é assegurar a salvação individual, em um outro mundo diferente do terreno, portanto, é co-extensivo à vida; (2) o pastor não apenas comanda o rebanho, mas se sacrifica por ele; (3) não cuida apenas do todo, e sim de cada indivíduo de maneira particular; (4) não explora apenas o corpo dos indivíduos, mas também suas almas e sua intimidade pela direção da própria consciência.

As relações de poder são práticas divisoras, no caso do exercício pastoral há o pastor e o rebanho, e entre o rebanho indivíduos nomeados e marcados. A noção de vida no interior de um poder pastoral acumula uma conotação não apenas corporal, pois a salvação eterna ou mesmo a salvação terrena (saúde e riqueza, entre outros bens) correspondem à vida que não é localizada apenas no corpo ou na terra, mas em uma promessa. Promessa de uma boa terra, promessa de cura, promessa de salário melhor, promessa de construções. Entretanto, a própria noção de vida é meio de divisão, pois para o pastor a vida deve ser negada e doada ao rebanho. Seria assim ao Estado.

Mas o que caracteriza o poder pastoral? De acordo com Foucault (1995 [1984]), o poder pastoral apropriado pelo *governo de Estado* caracteriza-se pela

garantia da salvação dos indivíduos neste mundo, ou seja, garantia de suas necessidades básicas; é aplicado por uma multiplicidade de instituições, como a polícia, a família, a medicina e a escola; e enfoca o desenvolvimento de saberes tanto sobre a população quanto sobre o indivíduo. Não podemos nos esquecer, no entanto, que há outras características da pastoral cristã presentes em nossa sociedade de controle<sup>10</sup>: o sacrifício do pastor pelo rebanho – característica das profissões de cuidado – em detrimento do sacrifício dos súditos pelo rei, na época do exercício soberano; e a exploração dos segredos mais íntimos dos indivíduos, implicando o saber e a direção da consciência, bem como a produção da verdade – materializada no que Queiroz (1999) nomeia como o “cochicho da espécie”: a incitação moderna a falar, narrar os dramas pessoais e contar os segredos mais íntimos.

Essa narração de si mesmo de fato é um modo de agir não apenas sobre si mesmo, mas sobre os outros.

Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração. O que, diga-se de passagem, torna mais necessária, do ponto de vista político, a análise daquilo que elas são numa dada sociedade, de sua formação histórica, daquilo que as torna sólidas ou frágeis, das condições que são necessárias para transformar umas abolir as outras. Pois, dizer que não pode existir sociedade sem relação de poder não quer dizer nem que aquelas que são dadas são necessárias, nem que de qualquer modo o “poder” constitua, no centro das sociedades, uma fatalidade incontornável; mas que a análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder, e do “agonismo” entre relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa política incessante; e que é exatamente esta a tarefa política inerente a toda existência social (FOUCAULT, 1995 [1984], p. 245-246).

O sujeito só pode ser compreendido *em relação*; sua existência é política, pois está sempre em relação de poder com outros sujeitos. O governo sobre o outro, seja na família, na escola, no hospital ou em outras formas de relação funciona de maneira semelhante ao governo do Estado. A diferença é que o governo do Estado pretende-se um governo totalizador, em que os sujeitos possam ser ordenados em grupos homogêneos com o fim de manter o controle populacional quanto aos

---

<sup>10</sup> Sociedades de controle é o termo elaborado por Deleuze (1992) para conceituar as sociedades que vieram a substituir as sociedades disciplinares caracterizadas por meios de confinamento.

aspectos básicos como saúde, educação, alimentação, habitação, mas também não podemos nos esquecer de que por vezes, ou na maioria das vezes, o governo estatal objetiva controlar os sujeitos no que se diz respeito ao aspecto da força política, ou seja, ele quer atingir aquelas relações diretas em que os sujeitos interferem no governo do Estado.

Foucault (2009c) enuncia sobre a relação intrínseca entre o exercício do poder, ou seja, o governo e a manifestação da verdade em oposição ao que é falso,

[L]á onde existe poder, lá onde é preciso que exista poder, lá onde se quer mostrar que é efetivamente ali que reside o poder, e bem, é preciso que exista o verdadeiro; e lá onde não existe o verdadeiro, lá onde não existe manifestação do verdadeiro, então é porque ali o poder não está, ou é muito fraco ou é incapaz de ser poder. A força do poder não é independente de qualquer coisa como a manifestação do verdadeiro entendido para além disso que é simplesmente útil e necessário para bem governar (FOUCAULT, 2009c, p. 16).

Só é possível governar a partir do estabelecimento de um veredito; aquele que assume a verdade governa aquele que não a conhece, ou a ignora. O sujeito assume uma forma ao dizer a verdade, assume a forma daquele que pode governar. Essa verdade assumida pela arte de governar possibilitou a produção de alguns saberes, como a economia, a política, a demografia, a estatística, em suma, o governo estatal se exerce racionalmente reproduzindo e transformando saberes sobre a sociedade. Esses saberes não constituem apenas as massas, mas os seres em suas individualidades, pois se espalham minuciosamente pelas práticas realizadas por cada indivíduo.

A arte de governar se distancia de regras naturais ou cosmológicas para estabelecer a sua própria razão que tenha relação com a realidade própria do Estado (FOUCAULT, 2010g [1979]). São táticas e não leis, a não ser que essas funcionem como táticas, que conduzirão a população, objetivo final do governo. Essa governamentalização do Estado se apoiou, segundo Foucault (2010g [1979]), sobre três pilares: a pastoral cristã, a polícia e as técnicas diplomático-militares.

De acordo com Foucault (1995 [1984]), durante o século XVIII, com o desenvolvimento do Estado Moderno, o exercício da pastoral cristã é aglomerado às técnicas de governo do aparelho de Estado e a outras instituições públicas, como a polícia. O poder pastoral é uma forma de exercício individualizante em que as

individualidades não são ignoradas nem apagadas, mas possibilitadas conforme modelos específicos.

Para o Estado, claramente, não se trata de uma forma de relação com os cidadãos e entre os cidadãos que garanta a salvação em uma outra realidade que não a social. O tema da salvação é retomado pelo governo estatal com o sentido de uma salvação terrena, sendo garantidos à sociedade e aos seus indivíduos os direitos essenciais, como, por exemplo, a saúde. Assim, essa técnica de governo pautada sobre um discurso pastoral cuida tanto das individualidades quanto da população, produzindo saberes que gerenciam os movimentos da sociedade, desenvolvendo relações de saber e poder que atingem os indivíduos em seus corpos e desejos. É importante ressaltar que os próprios indivíduos ao mesmo tempo em que são objeto dessas relações de governo são instrumentos de governo.

Em *Omnes et Singulatim*, Foucault (2001a [1981]) apresenta quatro planos para a transformação da *metáfora pastoral* hebraica pelo cristianismo, os quais foram absorvidos pelo Estado Moderno e suas instituições: a) responsabilidade, b) obediência, c) individualização e d) mortificação ou renúncia. Se há como entender de que modo o professor governa, uma das maneiras é compreender a sua metáfora pastoral cristã.

A responsabilidade daquele que exerce o poder pastoral está relacionada à moralidade, pois sua função não se restringe a reunir e organizar indivíduos ou corpos, mas sujeitos de uma verdade moral. O exercício pastoral subjetiva tanto o pastor quanto “as ovelhas” em direção a uma verdade sobre si. Para que essa forte ligação entre o pastor e o rebanho seja eficiente é necessária a obediência, que não se trata de um puro consentimento, mas de uma submissão pessoal e voluntária. A obediência é uma virtude da identidade cristã, é um fim em si mesmo – assim, se obedece porque essa é a melhor escolha.

A relação de confiança, cuidado e obediência é possibilitada pelo conhecimento individualizante. Um rebanho é um conjunto de ovelhas heterogêneas. Para atingir cada sujeito, em seu corpo e em sua alma, é necessário conhecer suas necessidades materiais, seus pecados públicos e seus pecados secretos. Ao confessar suas necessidades e seus pecados o sujeito deixa-se conduzir por aquele que exerce a função pastoral, desse modo, renuncia a si mesmo, suas vontades, suas paixões, seus pecados em troca de uma verdade que permeia a relação de si

consigo. O exercício pastoral revela-se como um “governo dos indivíduos por sua própria vontade” (FOUCAULT, 2001a [1981], p. 370).

Devemos considerar, portanto, duas relações de pastoreio para o professor: ele é instrumento institucional de uma tecnologia de poder pastoral apropriada pelo Estado moderno e que possibilita o exercício de um poder sobre a vida na contemporaneidade. O professor é frequentemente objetivado e subjetivado metaforicamente como o pastor de rebanhos e o pastor cristão.

Após algumas digressões históricas realizadas com o auxílio de Foucault, desde os gregos, hebreus, durante o feudalismo, a implantação do capitalismo, o desenvolvimento do Estado Moderno, pergunta-se: na sociedade de controle e de consumo em que vivemos como os temas da renúncia à satisfação e a mortificação dos desejos são objetivados? Mais especificamente, como o professor enquanto profissional de cuidado é objetivado e subjetivado em uma sociedade em que a vida é o que importa?

Anteriormente afirmamos o professor como uma das profissões que se caracteriza por uma função pastoral. O exercício pastoral também é perpassado pela relação dos sujeitos com a vida e com a morte. Àqueles que são alcançados pelo exercício pastoral é garantida a salvação, a vida, mas aquele que salva, o pastor, coloca a sua própria vida em risco. Os profissionais de cuidado, como o professor, o médico, o enfermeiro, o policial, entre outros, devem viver uma vida sacrificial para garantir o bem-estar da população. Uma vida sacrificial está ligada à possibilidade da mortificação ou da morte contínua. Esse discurso atinge esses profissionais não apenas em suas práticas discursivas e práticas cotidianas, mas também os seus corpos físicos, na medida em que o discurso de uma vida de sacrifícios exige o gasto, a rotina e o esforço de um corpo e de uma alma.

Longe de ser uma entidade biológica anormal a ser expurgada, a mortalidade contínua do professor pode ser observada heterogeneamente pelo menos sob dois aspectos: um professor que resiste à vida sacrificial é categorizado como um professor que possui uma síndrome – uma anormalidade psicossomática; por outro lado, o professor que vive o exercício de um poder pastoral também exerce sobre si a mortificação, na medida em que renuncia seus desejos e vontades pela moralidade e produtividade que a sua profissão exige discursivamente.

É a partir do período clássico no ocidente, conforme Foucault (2007a [1976]), que o direito de morte é deslocado em virtude de um dever de apoderar-se

da vida para estimulá-la, preservá-la e torná-la produtiva. Se antes a soberania correspondia a uma sociedade do sangue em que o rei decretava ou não a morte do súdito desobediente, em meados do século XVII desenvolve-se o poder sobre a vida. Não prevalece mais o regime jurídico da soberania, o que não quer dizer que ele tenha deixado de existir, mas sim o regime biológico da população.

As guerras, por exemplo, não ocorrem em defesa de um soberano, mas em defesa de uma nação. Há, desse modo, mortes legítimas. Devem morrer aqueles que representam perigo à população, ou risco biológico à espécie. Se o corpo, durante o período de industrialização e urbanização, era entendido como uma máquina e deveria ser adestrado e disciplinado, no século XVIII esse corpo passa a ser compreendido como parte da espécie, assim é atravessado por relações biológicas.

Segundo Leite (2007), 15,7% de 8.000 professores entrevistados nas escolas públicas da região Centro-Oeste brasileira apresentam sintomas da *Síndrome Simbólica da Desistência* do professor ou *Síndrome de Burnout*. Essa síndrome é caracterizada por um processo de desistência que não se materializa essencialmente pelo pedido de exoneração do cargo docente, mas pela desistência enquanto professor em sala de aula. De acordo com José Júnior (2011), em artigo publicado na *Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto* o diagnóstico da *Síndrome de Burnout* é classificado pelo CID-Z73-0, que corresponde a seguinte listagem, divulgada pelo site *MedicinaNet* (2015):

CID 10-Z73: Problemas relacionados com a organização do seu modo de vida.

CID 10-Z73.0: Esgotamento.

CID 10-Z73.1: Acentuação de traços de personalidade.

CID 10-Z73.2: Falta de repouso e de lazer.

CID 10-Z73.3: Stress não classificado em outra parte.

CID 10-Z73.4: Habilidades sociais inadequadas não classificadas em outra parte.

CID 10-Z73.5: Conflito sobre o papel social, não classificado em outra parte.

CID 10-Z73.6: Limites impostos às atividades por invalidez.

CID 10-Z73.8: Outros problemas relacionados com a organização do seu modo de vida.

CID 10-Z73.9: Problema relacionado com a organização de seu modo de vida não especificado.

Por vezes o paciente em processo de *Burnout* receberá um diagnóstico de *Depressão grave sem psicose, Reação prolongada ao stress, Neurastenia, Depressão* e até *Assédio moral*. O trabalhador encaminhado à perícia médica e diagnosticado com *Burnout* é encaminhado para recebimento de Auxílio-Doença Acidentário e Reabilitação Profissional, pois a *Burnout* se relaciona às funções que executa em seu local de trabalho.

O professor em processo de desistência encontra-se exausto, insatisfeito profissionalmente e despersonalizado, que é a indiferença ao outro e à sua função diante desse outro. Assim, “o sofrimento decorrente do contato excessivo e difícil dá lugar a uma indiferença, um distanciamento, um descaso em relação ao objeto do seu trabalho e do seu desgaste” (LEITE, 2007, p. 29-30). Poderíamos afirmar que a função pastoral do professor na sociedade de controle, sociedade contemporânea, está em crise?

Não. Trata-se de reconhecer que há vontades de verdade<sup>11</sup> concorrentes. O professor não é objetivado e subjetivado apenas como um pastor que deve se sacrificar ou ser sacrificado pelo bem-estar da população que entre outros fatores é garantido pela educação pública de qualidade. O professor, entre outros sujeitos, pode ser objetivado e subjetivado como um ser vivo e organizado, que adoece e que também quer a cura para viver otimamente o máximo possível.

De acordo com Deleuze (1992), enfrentamos, ou aceitamos, na atualidade uma crise das instituições de confinamento. O neoliberalismo só pode se desenvolver em uma sociedade em que a ilusão de estar livre é considerada ao extremo. Os homens não querem, não aceitam, e não é eficiente que sejam confinados em pequenos espaços. Portanto, espaços de confinamento desenvolvidos durante a sociedade disciplinar se ampliam atualmente. O psicólogo não está mais fechado em seu consultório, o médico não atende apenas no hospital, e o professor... O professor assume outras funções e responsabilidades sociais que exigem o seu deslocamento do espaço escolar para o espaço da família, da comunidade, da política, da saúde, do ensino a distância.

A vida do professor também passa a ser objeto das políticas públicas assim como a vida dos outros trabalhadores e produtores sociais. A vida é capturada por

---

<sup>11</sup> Para Foucault (1996), a vontade de verdade é uma sistema de exclusão dos discursos que passou a funcionar a partir o século XIX com o desenvolvimento científico. Essa vontade de verdade exerce pressão sobre os discursos, distribuindo-os de maneira hierárquica, assumindo o discurso científico como o mais verdadeiro e excluindo outros discursos como falsos ou não científicos.

mecanismos que produzem verdades e elaboram estratégias de intervenção e controle a fim de que ela seja assegurada. Segundo Paniago (2005), a sociedade atual é caracterizada pelo controle da população. Estratégias de governo e de produção de saberes são utilizadas com o intuito de aumentar o nível de saúde e bem-estar da população, e conseqüentemente aumentar a força do Estado. Assim, as necessidades humanas não são utilizadas como fins em si mesmos, mas como meios para o aumento do poder do Estado. Saberes institucionalizados como a estatística, a demografia, a criminologia e a medicina sanitária são convocados como portadores de verdades sobre a vida dos sujeitos, dentre eles, os sujeitos de trabalho.

Ao analisar o desenvolvimento da medicina entre os séculos XVIII e XIX, durante os processos de urbanização dos países europeus, Foucault (2010d [1979]) aponta para além do desenvolvimento de uma medicina social uma medicina específica que é a medicina do trabalho. Esse modo peculiar de exercer o saber médico sobre os sujeitos e os seus corpos emergiu durante a industrialização da Inglaterra com o objetivo de controlar a saúde e o corpo das classes mais pobres, para que essas se tornassem aptas ao trabalho e não oferecessem perigo às classes mais ricas.

A hipótese de Foucault é que

[c]om o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista [...] Não foi o corpo que trabalha, o corpo do proletário que primeiramente foi assumido pela medicina. Foi somente em último lugar, na 2ª metade do século XIX, que se colocou o problema do corpo, da saúde e do nível de força produtiva dos indivíduos (FOUCAULT, 2010d [1979], p. 80).

O desenvolvimento do capitalismo estimulou a captura do corpo como força de trabalho pelas esferas política e social, que por sua vez se apropriaram de saberes e práticas médicas com o objetivo de garantir a maximalização da força produtiva. De acordo com Revel (2006), a vida dos indivíduos desde o desenvolvimento do capitalismo vale muito, mas não em um sentido filantrópico. A

vida vale a força de trabalho que ela produz. E para produzir a força de trabalho ela deve ser sã e dócil, ou em outras palavras, medicalizada e disciplinarizada.

Entretanto, quando se fala sobre uma síndrome psicossomática como a Síndrome da Desistência Simbólica do professor são também as emoções o alvo da anormalidade. Como podem as emoções serem normalizadas pelas relações de saber e poder?

Foucault (2010d [1979]) relata que a transferência do Cemitério dos Inocentes de Paris foi submetida ao parecer de um grande químico do século XVIII, Fourcroy. O saber químico e as suas práticas exerceram uma polícia médica sobre a relação entre os cemitérios e a atividade urbana, exigindo o exílio daqueles. A relação entre o organismo vivo e o ar analisada pelo químico é uma relação física que envolve o corpo humano e acaba por constituir os processos de urbanização. Para a sociedade de minucioso controle em que vivemos, inúmeras outras relações químicas constituem a corporalidade e mesmo as emoções.

De acordo com Le Breton (2003, p. 61), professor francês de sociologia e antropologia, “a modernidade elevou as emoções à dignidade (científica) de reações químicas”. O corpo enquanto único objeto de apoio para o real concreto, em uma sociedade líquida e fragmentada, subordina a si a afetividade. Desse modo, são criados, vendidos e consumidos produtos químicos e farmacológicos que investem sobre o humor, sobre as emoções. Não apenas o corpo, mas aquilo que chamávamos de interior humano, que se refere às emoções, é medicalizado e reconstruído bioquimicamente.

É essa ordem discursiva a condição de possibilidade para diagnosticar a conduta anormal do professor como uma síndrome que deve ser sintomalogizada, tratada e prevenida.

A preocupação com a saúde mental e física do professor pode ser o indício de uma nova ordem educacional, pois verificamos uma nova tecnologia de exercício sobre o corpo e sobre as emoções, aliás emoções que são corporais e químicas. De acordo com Louro (2000),

[u]m corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados

para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. [...] As tecnologias utilizadas pela escola alcançam, aqui, o resultado pretendido: o auto-disciplinamento, o investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo (LOURO, 2000, p. 21-22).

A apropriação da vida pelas estratégias políticas é inserida também no espaço escolar. O corpo na escola, seja o corpo do aluno ou do professor, não deixa de ser um corpo escolarizado ou disciplinado, mas a própria constituição da autonomia do sujeito sobre si mesmo, sobre seu corpo e suas emoções é estimulada na contemporaneidade em vias de se modelar um corpo que assume identidades diversas: professora, esposa, mãe, atleta, chefe de família, exemplo social. O trabalho exercido pelo sujeito estimula certas formas de governo de si mesmo e dos outros.

Para Foucault (2010f [1979]), o trabalho possui uma função tripla: função produtiva, função simbólica e função de adestramento ou função disciplinar. Foucault (2010f [1979]) afirma que quase sempre se ocupou de relações de trabalho em que a função produtiva aparecia em um grau menor, por exemplo, entre os loucos, os doentes, os prisioneiros. Talvez pudéssemos elencar o trabalho do professor também como um trabalho cuja função produtiva é assumida em menor grau pela sociedade.

De acordo com Foucault (2010f [1979]), as categorias de sujeitos de trabalho que se ocupam menos de uma função produtiva exercem em maior grau uma função disciplinar. Está então postulado historicamente o exercício de condução do professor. Enquanto cabe ao Estado zelar por seus instrumentos de pastoreio, que são as profissões de reprodução, como o professor, o médico, o policial, cabe ao professor representar e ampliar a condução da liberdade controlada. Mas há continuamente a possibilidade de resistência, ou desistência, ambas materializadas em um corpo doente; ou um corpo são que procura outra função para o seu trabalho; ou um sujeito que luta politicamente por melhores condições de trabalho nas escolas brasileiras.

A partir das postulações anteriores podemos efetuar duas problematizações: (1) o desenvolvimento da pastoral como uma das condições de possibilidade para a medicalização estratégica da vida; (2) há ao menos dois modos de exercício da pastoral que se relacionam com a função professor: o professor enquanto a imagem

do bom pastor e o professor como instrumento do Estado em seu exercício biopolítico.

De acordo com Foucault (2013b [1997]), a partir do século XVI, com a pastoral e a estruturação do Estado, emerge uma tecnologia da alma e do corpo ou da alma no corpo, que localiza o desejo e o prazer “no espaço do corpo e na raiz mesma da consciência” (FOUCAULT, 2013b [1997], p.165). Essa tecnologia que se apropria da vida, da encarnação do corpo, alia o exercício da medicina ao exercício de uma pastoral cristã com objetivos que vão além do governo das almas, mas governo dos nascimentos, das doenças, das anormalidades, das misérias, dos trabalhadores – governo totalizador e individualizante dos indivíduos que constituem a população.

Citando um teólogo do período em que se desenvolveu a pastoral, Alcuíno, Foucault (2013b [1997]) reitera:

O que o poder sacerdotal pode absolver em termos de falta, se ele não conhece os laços que amarram o pecador? Os médicos não poderão fazer mais nada no dia em que os doentes se recusarem a mostrar suas feridas. O pecador deve pois ir ver um padre, como o doente deve ir ao médico, explicando-lhe de que sofre e qual a sua doença [ALCUÍNO apud FOUCAULT (2013b, p. 148).

O corpo como portador do pecado passa a ser alvo de uma vigilância meticulosa e uma confissão estimulada, não só no confessionário do padre, mas no consultório do médico. O cuidado com o corpo salva a alma do pecador e também garante a saúde e a utilidade dos corpos que fazem parte da população. A gestão da vida e da doença, física ou mental, é atravessada pelo desenvolvimento histórico de um exercício pastoral, de um análogo exercício da medicina sobre os corpos dos sujeitos e da aprendizagem da sexualidade.

De acordo com Foucault (2007a [1976]), colocando o desejo em discurso a pastoral cristã tinha, ou tem, como objetivo fazer o homem do ocidente dizer tudo sobre o seu sexo provocando efeitos de domínio, desinteresse e reconversão espiritual. O dizer sobre o sexo passa, a partir do século XVIII, a ser de interesse público. Desse modo, o falar sobre o sexo é incitado não apenas pelas técnicas da pastoral cristã, mas pela política e pela economia por meio de pesquisas quantitativas ou causais. Com a emergência do sexo como objeto político, a

população torna-se um problema econômico e político para o Estado. Assim, é o Estado o administrador da saúde, da vida, da doença, dos corpos e das mentes sãs. O Estado exerce o seu pastoreio sobre os trabalhadores com o fim de que seja garantida a sua capacidade de trabalho.

A medicalização da vida e das condições de trabalho não é uma garantia da humanização das relações de produção, mas o modo pelo qual os corpos encarnados são geridos de modo a produzirem força de trabalho compatível com as necessidades econômicas e políticas do Estado, do mercado e da população. Não se trata aqui de menosprezar o cuidado com a saúde mental e corporal dos professores. Certamente, o exercício desse poder sobre a vida não pode ser concebido apenas como negativo, mas como positivo na medida em que produz outros modos de conduta para o professor. Se antes a sua conduta deveria ser a de um mártir, agora há outras escolhas e outras resistências.

### 2.2.3 Confissão: entre a dietética grega e a hermenêutica cristã há possibilidades de resistir ao trabalho

A fim de analisar a construção da subjetividade do professor brasileiro, nos atentamos para a narração de si mesmo, necessitamos, portanto, compreender o conceito de confissão a partir da Análise de Discurso com viés foucaultiano.

Nos escritos foucaultianos encontramos observações sobre a relação entre a elaboração do sujeito pela elaboração da verdade. Ao estudar a cultura grega clássica desde o século IV a.C., a cultura greco-romana dos séculos I e II d.C., tendo como objeto a sexualidade, e o desenvolvimento da pastoral cristã, entre os séculos XVII e XVIII, Foucault (2011 [2001]; 2007b [1975]) interpreta as transformações da confissão como uma prática do sujeito sobre si mesmo. A confissão não é somente a exposição de uma considerada verdade, mas de uma verdade que pertença e faz parte do sujeito que confessa. A confissão é compreendida como uma técnica de si, ou seja, um modo de operar sobre a própria subjetividade.

Entretanto, desde os seus estudos arqueológicos e genealógicos, Foucault já havia se deparado com a produção da confissão, entre os loucos, os doentes, os prisioneiros. Ao estudar a história da objetivação da loucura e escrever sobre o surgimento das casas de loucos, Foucault (2010h [1979]) explora a confissão como uma prática menos de conhecimento da verdade que de produção da verdade. A

confissão no internamento é responsável pela inserção do louco em jogo de culpabilidade. Assumindo um caráter de interrogatório, a confissão tratava de impor ao louco uma verdade sobre sua própria loucura e imoralidade, estabelecendo sua identidade, sua história, seu passado.

Historicamente a confissão é constituída como a produção de uma verdade que se colocava no final de uma prova ou de um ritual, como o suplício na Idade Média. Ao mesmo tempo em que conforta pelo efeito de salvação, a confissão condena e permite o estabelecimento das punições (FOUCAULT, 2013b [1997]). Essa técnica de verdade expandiu-se das práticas religiosas na Idade Média para esferas sociais como a justiça criminal, a psiquiatria, a psicanálise, o consultório médico, a imprensa, a escola, a mídia.

Por certo, o desenvolvimento de novas relações de poder-saber durante as intensas transformações econômicas e políticas na modernidade permitiram a eclosão de novos modos de produção da verdade diferentes da prova ou da confissão como prova final em um juízo. No entanto, a modernidade também propiciou o surgimento de novos modos de confissão, impossibilitando a extinção dessa técnica de produção da verdade.

Quando se propõe a estudar as tecnologias de si ou tecnologias do eu, Foucault (1990 [1982]) inicia a compreensão da produção da subjetividade analisando enunciados produzidos pelos filósofos greco-romanos na Antiguidade. Embora a confissão seja um instrumento constituído durante a Idade Média com a institucionalização da religião cristã em Igreja Católica, entre as produções enunciativas da Antiguidade, Foucault observa a construção de si a partir do exame de consciência que se assemelha à confissão.

De acordo com Candiotti (2008), professor de filosofia da PUCPR com enfoque no pensamento de Michel Foucault, o cuidado de si, presente como prática de si entre a espiritualidade greco-romana, “diz respeito à atitude diferente consigo, com os outros e com o mundo; indica a conversão do olhar do exterior para o próprio interior como modo de exercer a vigilância contínua do que acontece nos pensamentos” (CANDIOTTO, 2008, p. 91). Os instrumentos ou práticas de cuidado consigo mesmo representam ou possibilitam a modificação de si, a transformação do ser.

As técnicas de si ou técnicas do eu configuram-se como um certo número de operações que possibilitam aos sujeitos agirem sobre suas almas, seus corpos, seus

pensamentos, suas condutas de modo a transformarem-se a si próprios geralmente em direção à perfeição ou à pureza. Para Foucault (1993), as relações de poder são relações complexas que não podem ser limitadas às formas de dominação, mas estas estão em concorrência com as tecnologia do eu, permitindo ao indivíduo agir sobre si próprio.

De acordo com Alvim (2009), é na fase da estética de si que o conceito de resistência assumirá uma formulação mais consistente. Ao estudar os exercícios da disciplina e da soberania, a resistência aparece como uma expressão mais característica do confronto e da colisão, o que Foucault chama de o ponto mais intenso das vidas (FOUCAULT, 2003b [1977]). Durante a fase da estética de si e o aprofundamento dos processos de subjetivação, a resistência aparece como a capacidade de criar, movimentar, transformar e enfim, reconhecer a si mesmo como sujeito de.

A prática de si ou conversão a si, explorada nos estudos de Foucault (2009b [1984]) e estimulada pela filosofia greco-romana antiga é atravessada pelo cuidado moral consigo. Essa conversão a si se constitui como uma ética do domínio em que o sujeito deve se afastar das preocupações com o exterior e com o temor em relação ao futuro, experienciando a si mesmo como objeto de prazer. Para tanto, o exame é um dos instrumentos judiciais que permite ao sujeito o domínio de si próprio. O sujeito é desse modo, cindido entre aquele que julga e aquele que é condenado. Trata-se o exame como uma inspeção, pois é impossível esconder algo de si mesmo. Entre a prova de poder e a garantia de liberdade a prática do exame de consciência configura a alma do sujeito como a responsável pelas escolhas livres, porém razoáveis do sujeito.

Segundo Foucault (1990 [1982]), o exame de consciência se materializava em algumas formas estáveis de enunciação e se inicia com a escrita de cartas, mais adiante, com a era cristã, desenvolvem-se os diários como uma luta da alma. O exame de consciência na tradição filosófica antiga relaciona-se com a busca da purificação, por vezes utilizando até mesmo uma linguagem jurídica. No entanto, prevalece nesse período um caráter mais administrativo do eu, enquanto que com o desenvolvimento do cristianismo o caráter jurídico das penalidades sobre as más condutas será focado. O sujeito é compreendido então como o lugar onde se encontram os atos que devem ser regulados pelas regras de conduta.

Para Foucault (1990 [1982]),

[a] diferença entre as tradições estoica e cristã se deve a que na tradição estoica o exame de si, o juízo e a disciplina mostram o caminho ao conhecimento de si mediante a sobre imposição da verdade de cada um através da memória, ou seja, memorizando regras. Na exomologesis o penitente alcança a verdade sobre si por meio de uma ruptura e uma dissociação violentas. É importante insistir que a exomologesis não é verbal. É simbólica, ritual e teatral<sup>12</sup> (FOUCAULT, 1990 [1982], p. 86 [tradução nossa]).

O termo *exomologesis*, segundo Foucault (1993), significa a apresentação dos fatos, portanto, é anterior à penitência. A diferença entre a constituição da verdade do sujeito na filosofia greco-romana e no cristianismo é que na primeira a verdade é relembrada com o fim de alcançar a perfeição e a moral em si mesmas, na filosofia cristã o objetivo é penitenciar, pois a verdade é dividida entre o proibido e o permitido. Ambas as práticas visam o conhecimento da verdade, mas subjetivam os confitentes de modo diferenciado, enquanto na tradição estoica o sujeito passa a ser conhecer de si mesmo, na tradição cristã todos conhecem o pecado do confitente e ele é subjetivado como um penitente.

Para Foucault (1993), uma das tecnologias do eu mais importantes para a compreensão da constituição da subjetividade moderna é a hermenêutica do eu. Enquanto, segundo Candiotti (2008), a biografia e a autobiografia ou memória constituíam o arsenal de gêneros literários por meio dos quais se manifestava a escrita de si como a subjetivação de certas verdades e não outras, entre os greco-romanos antigos, com o desenvolvimento das práticas cristãs no Ocidente a partir da Idade Média, o diário e a confissão, constituintes da hermenêutica, emergem como a expressão de si para si mesmo e para o outro autorizado.

Em sua última fase, quando estuda a estética da existência, Foucault (2010c [1984]) compreende a constituição do sujeito em sua relação com a verdade. Na filosofia ou espiritualidade greco-romana antiga o cuidado consigo garantia a elaboração de um sujeito temperante e dominador de si. Entre os séculos I e II de nossa era a prática de si é elaborada em três grandes domínios: dietética, econômica e erótica, com remissões de um ao outro. Respectivamente, tratavam-se

---

<sup>12</sup> [I]a diferencia entre las tradiciones estoica e cristiana se debe a que en la tradición estoica el examen de sí, el juicio y la disciplina muestran el camino al conocimiento de sí mediante la sobreimposición de la verdad de cada uno a través de la memoria, esto es, memorizando reglas. En la exomologesis el penitente alcanza la verdad sobre sí por medio de una ruptura y una disociación violentas. Es importante insistir en que la exomologesis no es verbal. Es simbólica, ritual y teatral.

de exercícios pessoais em relação ao corpo, aos familiares e a casa, ao amor (FOUCAULT, 2011 [2001]).

Na hermenêutica cristã do desejo ou decifração de si, proposta pela pastoral cristã no século XVII, o sujeito está em relação com a verdade a ser descoberta, pois a ontologia do sujeito cristão está pautada sobre aquilo que se esconde ou deve ser escondido, ou aquilo que se mostra ou deve ser mostrado. Na pastoral cristã não se trata de uma dominação perfeita de si, mas de uma renúncia de si mesmo.

Na introdução de *O uso dos prazeres*, Foucault (2010c [1984]) compartilha com seus leitores a estruturação de seus estudos sobre a genealogia do homem de desejo a partir de uma cronologia simples: em *O uso dos prazeres* abordou a problematização da atividade sexual pela filosofia e pela medicina durante o século IV a.C.; em *O cuidado de si* se dedicou a abordagem da sexualidade em textos greco-romanos dos dois primeiros séculos d.C. e em *As confissões da carne* explorou a formação da pastoral da carne – original não publicado e em mãos do tesouro nacional francês.<sup>13</sup> Provavelmente, em *As confissões da carne* encontraríamos reflexões importantes sobre a constituição do sujeito moderno no ocidente envolvido pelas práticas cristãs que estimulam a confissão e a produção da verdade confessada.

Mas como já dissemos, não só quando se propôs a estudar a sexualidade Foucault enunciou sobre a confissão, ela está presente quando se enuncia sobre os loucos, sobre os condenados, sobre os criminosos, sobre a medicina, a doença, o paciente. Desde o século XVII, para o bom cristão é um dever conjugar corpo e alma a partir das prescrições do desejo. As condutas sexuais são detalhadas em textos prescritivos e o cristão, de seu lado, deveria confessar também de modo detalhado sobre suas condutas sexuais.

Desse modo, para Foucault (2007a [1976]),

[a] pastoral cristã procurava produzir efeitos específicos sobre o desejo, pelo simples fato de colocá-lo integral e aplicadamente em discurso: efeitos de domínio e de desinteresse, sem dúvida, mas também efeito de reconversão espiritual, de retorno a Deus, efeito físico de dores bem-aventuradas por sentir no seu corpo as ferroadas da tentação e o amor que lhe resiste. O essencial é bem isso: que o homem ocidental há três séculos tenha permanecido atado a essa tarefa que consiste em dizer tudo sobre seu sexo (FOUCAULT, 2007a [1976], p. 29).

---

<sup>13</sup> Veja reportagem disponível em: <<http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/noticias/arquivos-de-foucault-catalogados-como-tesouro-nacional>>. Acesso em: jul. 2014.

Há, portanto, em torno do sexo uma explosão discursiva. O corpo ou a carne são considerados a origem de todo mal e de todo pecado, é necessário então que as práticas que envolvem a carne sejam minuciosamente conhecidas e manipuladas de acordo com as condutas prescritas pela institucionalização da pastoral cristã. A partir de então, tudo que envolvia o sexo deveria ser atravessado “pelo crivo interminável da palavra” (FOUCAULT, 2007a [1976], p. 27). Não uma palavra livre de coerções como se tudo pudesse ser dito em qualquer lugar para qualquer um, mas uma palavra conduzida, interditada, censurada, regida.

A partir do século XVIII a preocupação com as práticas sociais e a própria pastoral cristã são ampliadas. Enquanto na espiritualidade cristã o sexo é julgado, nas relações políticas e econômicas ele deve ser administrado. A sexualidade está entre o indivíduo e a população, deve desse modo ser objeto do Estado. O sexo passa a ser policiado, normatizado, contabilizado e medicalizado.

Surge uma outra maneira de falar sobre sexo, surgem discursos institucionalizados e estatais sobre o sexo como o pedagógico, o jurídico e o médico. Com esse outro modo de controlar a sexualidade novas modalidades de formas ou rituais de linguagem são tomados como instrumento de dizer sobre o sexo, apropriar-se dele e controlar os seus sujeitos: o exame médico, o questionário, o relatório pedagógico, a investigação psiquiátrica, os interrogatórios, as narrativas autobiográficas, as cartas, as consultas, a hipnose – “assim as sociedades ocidentais começaram a manter o registro infinito de seus prazeres” (FOUCAULT, 2007a [1976], p. 73). As restrições discursivas de um gênero como a confissão não são um fim em si mesmas, mas se constituem pela necessidade funcional da confissão: revelar, permitir o julgamento e a penitência, afirmar uma verdade ou um segredo, redimir o confitente.

Todas essas elaborações e produções discursivas relativamente estáveis são permeadas pela prática da confissão desenvolvida pelo cristianismo. Mas o que é a confissão?

Ora, **a confissão é um ritual de discurso** onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa **relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro**, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar,

reconciliar; um ritual onde **a verdade é autenticada** pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde **a enunciação em si**, independentemente de suas consequências externas, **produz em quem a articula modificações intrínsecas**: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação (FOUCAULT, 2007a [1976], p. 70-71[grifo nosso]).

Anteriormente, citamos Foucault para diferenciar esse dizer sobre si mesmo entre os greco-romanos e os cristãos. Na pastoral cristã ou na *exomologesis* esse dizer sobre si não é verbal, ou não apenas verbal, mas teatral, simbólico e ritualístico. Por que, para Foucault, a confissão é um ritual discursivo? De acordo com Pimentel (2010), no ritual são materializadas as ideologias<sup>14</sup> e essa materialização se dá também por meio da linguagem, podendo o ritual apresentar falhas ou resistências. Enquanto em Althusser e Pêcheux o ritual é compreendido como interpelação ideológica, com falhas por envolver a linguagem e o inconsciente, em Foucault, de acordo com Pimentel (2010), o ritual é compreendido como um conjunto de restrições discursivas com possibilidade de resistência.

Conforme Foucault (1996 [1971]), a comunicação funciona no interior de complexos sistemas de restrição e a forma mais visível dessa restrição seria o que se pode nomear como ritual. O ritual pode ser então compreendido como uma ordem discursiva que define e estabiliza a qualificação obrigatória para aqueles que enunciam, os gestos, as circunstâncias, os comportamentos, a eficácia, os signos e os efeitos sobre aqueles a quem o ritual se dirige. “Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 1996 [1971], p. 39).

Em *Vigiar e punir*, por exemplo, Foucault (2007b [1975]) apresenta algumas características do ritual da confissão. Para o direito medieval a confissão era o ritual de produção penal da verdade, e embora sozinha não possa condenar o réu ela é mais forte do que qualquer outra prova criminal, pois a confissão é “o ato pelo qual o acusado aceita a acusação e reconhece que esta é bem fundamentada” (FOUCAULT, 2007b [1975], p. 35).

---

<sup>14</sup> Para Pêcheux, em *Semântica do Discurso*, a ideologia possui existência material, pois existe nos Aparelhos Ideológicos em suas práticas, e sua função é interpelar os indivíduos em sujeitos. Para Foucault, em *A arqueologia do Saber*, a ideologia existe como uma prática discursiva que se localiza no saber modificando-o ou o reproduzindo.

A confissão carrega em si, no direito medieval e no direito criminal clássico um caráter ambíguo: ela é elemento de prova e informação ao mesmo tempo em que o acusado deve ser coagido para proferi-la. Desse modo, a produção da confissão é moldada por formalidades que envolvem certas atividades que não são de linguagem, como a tortura ou a violência físicas e atividades de linguagem, como o juramento, a formulação da confissão diante de um tribunal competente e autorizado, a ameaça antes do interrogatório. A confissão do culpado representa a vitória daquele que interroga e é detentor de um poder institucionalizado sobre aquele que produz a verdade ritualmente.

De acordo com Foucault (2010b [1962]), durante o período clássico até o início do século XIX os loucos eram considerados monstros. Cabia à própria loucura mostrar-se, pois a confissão diante do tribunal e a exposição pública eram compreendidas como possibilidades de remissão dos pecados cometidos pelos loucos. A confissão seria um modo de trazer à luz as trevas nas quais se originou a loucura. Durante o século XVIII, essa relação do louco com a sua verdade confessada sofre algumas modificações, pois o outro presente no ritual da confissão é o médico. Não se confessa apenas sobre o pecado e a morte, mas sobre o corpo e a vida. A ciência também se apropria da confissão (FOUCAULT, 2007a [1976]).

Seja na esfera pedagógica, na relação entre médico e paciente, ou na elocubração de um crime, a confissão é acionada como técnica de produção da verdade, ou seja, não é o meio pelo qual a verdade escondida é encontrada, mas um modo de condução em que o sujeito que enuncia a confissão é conduzido pelo outro e também conduz a si mesmo. De acordo com Foucault (1995 [1984]), qualquer relação de poder é uma relação entre parceiros. Ao analisar o poder pastoral desenvolvido com a institucionalização da Igreja Católica, e depois absorvido e ampliado pelo Estado Moderno, Foucault (1995 [1984]) o compreende como uma prática de poder individualizante. Desse modo, a confissão é uma técnica individualizante que permite tanto ao sujeito que confessa quanto a quem se confessa o conhecimento de um segredo único, o conhecimento do interior de um sujeito.

A confissão pode ser também compreendida por sua relação com a liberdade, liberdade no sentido de condução de si próprio e no sentido de libertação do pecado, do segredo, do desconhecido. É na presença da liberdade o poder se exerce. Conforme Foucault (1995 [1984]),

[q]uando definimos o exercício do **poder** como um **modo de ação sobre as ações dos outros**, quando as caracterizamos pelo “governo” dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer (FOUCAULT, 1995 [1984], p. 244 **[grifo nosso]**).

Embora haja prescrições e formalidades para a confissão, a sua eficiência é possibilitada pela existência de uma sutil liberdade, em que o sujeito pode confessar desse modo ou daquele outro modo, pode confessar tudo ou confessar em partes, pode decidir não confessar, ou pode narrar uma mentira dada como confissão da verdade. Mais do que do lado de um regime jurídico ou de um regime guerreiro, a confissão se alia aos modos de governo ou de ações sobre ações dos sujeitos. A confissão é uma técnica de condução dos sujeitos e de suas verdades, já que a subjetividade é construída na relação com as verdades assumidas ou negadas.

O discurso da confissão é estruturado por uma relação de poder que não representa a vontade soberana daquele que quer saber e se supõe que não sabe, mas da relação entre quem fala e sobre o que se fala. No entanto, “a instância de dominação não se encontra do lado do que fala (pois é ele o pressionado) mas do lado de quem escuta e cala; não do lado do que sabe e responde, mas do que interroga e supostamente ignora” (FOUCAULT, 2007a [1976], p. 71). Mas não é apenas esse que se localiza no eixo da dominação que adquire o efeito desse discurso da verdade, e sim aquele de quem a verdade é extorquida. Uma instância de dominação possibilita então a relação de poder entre o confitente, o que é confessado e para quem se confessa, visto que a enunciação da verdade se dá sempre para alguém, mesmo que seja um ouvinte ou interpelador construído virtualmente.

De acordo com Fonseca-Silva (2004), estudiosos de Foucault, desde o século XVIII são criados dispositivos para escutar sobre o sexo, escutar as confissões sobre a sexualidade. Tais dispositivos, como por exemplo, o exame médico, não funcionam como aparelhos repressores, mas como mecanismos de incitação, pois ao mesmo tempo que administram a sexualidade também são envolvidos por ela. A partir do século XIX os mecanismos de confissão extrapolam a esfera religiosa da

penitência ou *exomologesis* se conjugam com o discurso científico na medida em que a medicina, a psiquiatria, a pedagogia, entre outros saberes, estimulam o falar sobre o sexo, sobre o segredo, sobre o desconhecido, sobre o interior do homem. Quando a vida e a subjetividade passam a ser alvo das relações de poder, o contar e o ouvir surgem como prazer, e não como coerção.

Para Queiroz (1999), a modernidade é caracterizada por um “cochicho” da espécie, pois os fluxos populacionais são codificados por meio do estímulo a narração de dramas, tradução dos traumas, exploração dos segredos, exposição da intimidade. A confissão já não é mais apenas um ritual que ocorre em frente a um tribunal autorizado, mas o confitente está autorizado a confessar sempre. Mas se para Queiroz (1999) era possível investir em espaços específicos para o exercício da confissão como a escola, o hospital, a fábrica ou o presídio, na atualidade tais espaços estão cada vez mais porosos. Confessa-se no *youtube*, no *whatsapp*, no *facebook*, no *instagram*, no *twitter* a milhares de auditores simultaneamente.

O sujeito da atualidade elabora inúmeros dossiês sobre a sua vida e a sua subjetividade. Mais do que uma prática de liberdade sobre suas próprias condutas, essa confissão exacerbada sutaliza e amplia os efeitos das relações de poder que capturam a vida. Conforme Queiroz (1999),

[t]eremos então que pensar os jogos de enunciação como efeitos de relações específicas de poder, e não como forças de ultrapassamento/descolagem dos registros do poder; o que é dizer: falar de si, detalhar os aspectos inconfessáveis da sexualidade antes de enunciar um espaço ético do sujeito que se afirma, é reforçar/intensificar/reiterar os efeitos do dispositivo, expandindo dessa forma as esferas de seu funcionamento e aumentando a eficácia de seus investimentos (QUEIROZ, 1999, p. 95).

Desse modo, a intensa discursivização da intimidade permite que sejam profundamente conhecidas as diferenças, as individualidades, as peculiaridades e as capacidades de resistência. A liberdade, a criatividade e a heterogeneidade não são puras formas de resistência, mas são aliadas aos mecanismos de controle e às práticas de poder na medida em que tudo é visto, exposto, rastreado, hackeado. As estratégias de administração da população não se encontram em sua maioria no campo da coerção ou do constrangimento, mas da invisibilidade de sua ação sobre os corpos e almas ou subjetividades visíveis.

Para Deleuze (1992), as sociedades disciplinares estão sendo substituídas por sociedades de controle. Portanto, os meios de confinamento como a escola, a fábrica, a prisão, o hospital encontram-se em crise, o que não significa o seu desaparecimento, mas uma transformação com relação à função de confinar. Enquanto os espaços de confinamento são reconhecidos como moldes, os espaços de controle são compreendidos como modulações auto-deformantes que podem se transformar a cada instante. Nas sociedades de controle os indivíduos são divisíveis e representados por cifras e as máquinas são de informática, as trocas são flutuantes e o que se compra são ações, assim como o que se vende são serviços.

É um novo regime de dominação ou de controle que está em voga, mais sutil, sorrateiro e inconfínvel. Já na década de 70, Foucault (2010i) afirmava o desmoronamento nítido da coação à confissão e utilização de suas técnicas. Os sujeitos são controlados na atualidade em espaços abertos, são localizados e detectados pela alta tecnologia. O desenvolvimento de um capitalismo mais liberal, de um Estado menos autoritário e laico e de uma tecnologia quase ficcional permitiram que os instrumentos de controle dos sujeitos, de suas individualidades e de seus corpos se tornassem ao mesmo tempo invisíveis e totalizadores. Nesse mesmo ínterim, as confissões não são tão somente elaboradas formalmente diante de um tribunal, em um espaço confinado e sobre segredos inconfessáveis. É necessário dizer sobre tudo, a intimidade dos sujeitos não é sequestrada, é oferecida.

De acordo com Foucault (2003a [1977]), embora a confissão sempre tome a forma de um relato da verdade, a partir da Reforma ela explodiu e não está apenas localizada no ritual da penitência nem é alcançada apenas pelo constrangimento. A confissão permanece como uma necessidade na alma ocidental moderna, mas as suas formas são outras. Mesmo a confissão na esfera religiosa sofreu mudanças com o desenvolvimento de novas tecnologias de controle desenvolveram-se, por exemplo, os “confessionários on-line” e aplicativos que auxiliam na avaliação de consciência dos pecadores.<sup>15</sup> A confissão, em suas variadas formas, é o procedimento pelo qual um sujeito é incitado a produzir um discurso de verdade que tenha efeitos sobre ele próprio (FOUCAULT, 2010i).

---

<sup>15</sup> Veja reportagem em: <<http://www.araraquara.com/noticias/cidades/NOT,0,0,944396,Internet+ajuda+catolico+a+se+preparar+para+confissao.aspx>>. Acesso em: jul. 2014.

A vida não está exaustivamente e totalmente dominada pelas tecnologias de controle modernas e ocidentais, ela escapa o tempo todo, resiste. Entretanto, é ela ao mesmo tempo alvo do poder e possibilidade de resistência. Esse gerenciamento da vida certamente provoca grandes consequências, entre elas transformações no discurso científico que passa a tomar o homem como objeto de uma espécie; o discurso científico também é vulgarizado e prescreve as condutas que garantem a otimização da vida, do corpo, da saúde; as normas e as regulamentações não estão acima da lei, mas é uma sociedade normalizadora o produto de uma tecnologia centrada na vida.

A vida torna-se muito mais um objeto político do que um objeto de penitência. Há que se confessar sobre ela não para penitenciar o confitente, mas para normalizá-lo de modo que sua vida seja mais útil, saudável, racional e produtiva. Enquanto o dispositivo<sup>16</sup> da sexualidade é um dos dispositivos mais característicos da constituição das subjetividades modernas, é a confissão, em suas várias formas, o ritual discursivo que possibilita o autoconhecimento e a inteligibilidade do sexo e do corpo a fim de gerenciar a própria vida.

Por uma inversão que começou, provavelmente, de modo subreptício há muito tempo – e já na época da pastoral cristã da carne – chegamos ao ponto de procurar nossa inteligibilidade naquilo que foi, durante tantos séculos, considerado como loucura; a plenitude de nosso corpo naquilo que, durante muito tempo, foi um estigma e como que a ferida neste corpo; nossa identidade, naquilo que se percebia como obscuro impulso sem nome. Daí a importância que lhe atribuímos, o temor reverente com que o revestimos, a preocupação que temos de conhecê-lo. Daí o fato de se ter tornado, na escala dos séculos, mais importante do que nossa alma, mais importante do que nossa vida (FOUCAULT, 2007a [1976], p. 170).

Assim, quando a vida, ou melhor, a possibilidade de vida no corpo torna-se alvo das relações de poder e das estratégias políticas que gerenciam a população, é sobre ela que se confessa para se conhecer o interior do homem, pois é o desejo da carne a expressão do pecado que reside na alma ou da anormalidade que reside na consciência. A confissão como produto da pastoral desenvolvida a partir do século XVI é constituída por uma tecnologia da alma e do corpo, ou de uma incorporação da carne e encarnação do corpo. Para Foucault (2013b [1997]), a união entre corpo

---

<sup>16</sup> Para Foucault (2010i [1979]), em entrevista a Alain Grosrichard, o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre o dito e o não dito, tendo como função estratégica dominante responder a uma urgência, como por exemplo, o dispositivo do aprisionamento.

e alma possibilitada pela pastoral faz surgir “o jogo primeiro do desejo e do prazer no espaço do corpo e na raiz mesma da consciência” (p. 165).

Durante o século XIX a confissão foi reinscrita em procedimentos ou atividades de linguagem próprios à esfera científica, como o exame, a narração de sintomas, a hipnose e o interrogatório. Conforme os estudos de Foucault (2007a [1976]), o princípio do sexo passou a envolver toda a prática científica, pois ele poderia causar tudo e nada. Nesse período não haveria distúrbio, transtorno ou doença que não fosse atravessado pela sexualidade. Desse modo, a confissão deveria ser constante, total e meticulosa. “Os perigos ilimitados que o sexo traz consigo justificam o caráter exaustivo da inquisição a que é submetido” (FOUCAULT, 2007a [1976], p. 75).

Esse deslocamento da confissão para a prática discursiva da ciência concedeu a esse ritual uma função hermenêutica, visto que a verdade não está mais no confitente, mas só pode ser completamente apreendida na relação com o outro. A confissão passa a ser o meio pelo qual a verdade escondida ao próprio sujeito pode ser compreendida. Assim, interrogado e interrogador participam da confissão, de modo que quem escuta possibilita a completude daquilo que se confessa e o exercício de uma terapêutica sobre quem confessa.

Com a medicalização da sociedade ocidental a confissão também é inserida como técnica de categorização ou diagnóstico do normal e do patológico. O dizer sobre si possibilitou a construção de saberes sobre o sujeito, sobre aquilo que o determina, que o divide, e que o faz escapar de si mesmo. O domínio do patológico solicita práticas de intervenção e normalização, portanto, mais do que uma forma de sacramento da penitência, a confissão constante da sociedade medicalizada solicita a cura dos desvios físicos, mentais, sexuais, morais, emocionais.

O homem do ocidente foi constituído enquanto sujeito também de desejo pelo desenvolvimento de uma pastoral cristã, seguida de procedimentos exaustivos de confissão e pela emergência de uma ciência do sexo. Para Foucault (2007a [1976]), esse homem que deseja inventou um novo prazer a ser alcançado pela forma de saber-poder da confissão: “o prazer da verdade do prazer, prazer de sabê-la, exibí-la, descobrí-la, de fascinar-se ao vê-la, dizê-la, cativar e capturar os outros através dela, de confiá-la secretamente, desalojá-la por meio de astúcia; prazer específico do discurso verdadeiro sobre o prazer” (FOUCAULT, 2007a [1976], p. 81).

Ao estudar o desenvolvimento do ritual da confissão na esfera religiosa, Foucault (2013b [1997]) afirma que por volta dos séculos IX e XI a confissão se realizava entre os leigos, posteriormente a Igreja se apropriou dessa técnica de produção da verdade inserindo-a nos rituais escolásticos e exigindo a sua frequência. A confissão entre os leigos acontecia quando após cometer o pecado não existisse um padre nas proximidades. Assim, o simples fato de enunciar sobre o seu pecado a uma pessoa ou várias pessoas o pecador se encontraria redimido. De modo semelhante ocorrem as confissões na atualidade que não estão inseridas em espaços de confinamento, mas em espaços abertos como as redes sociais ou as mídias. A remissão, a salvação ou a cura não dependem essencialmente da forma da enunciação, como ela se dá ou de quem é o ouvinte e se para ele há uma autorização, mas do próprio enunciado confessado ou melhor, da sua possibilidade de existir como tal.

Isso não quer dizer que o enunciado em si estabeleça a verdade do confitente, mas que o ato de produzi-lo, seja na forma de um ritual formalizado ou de modo mais flexível, permite a ocorrência de uma transformação na posição daquele que enuncia a sua confissão: de doente ele passa a ser são, de louco a ser racional, de pecador a redimido, de injustiçado a justificado. Para Foucault (1996 [1971]), desde o século VII a verdade possui outras possibilidades de se materializar, não mais o ato ritualizado, justo e eficaz somente, mas o próprio enunciado em sua forma, seu sentido, sua referência e seu objeto são materializações da verdade ou de sua produção. Mais do que se caracterizar pela forma ritualizada, a confissão deve ser compreendida pela sua função: operar um deslocamento ou uma conversão naquele que confessa.

Um dos instrumentos das técnicas de si entre os gregos antigos estudados por Foucault (1990 [1982]) é a escrita de si. Os *hypomnemata* eram textos elaborados entre os gregos antigos que permitiam a materialização da subjetividade no discurso. Não se trata de diários íntimos ou de relatos de experiências espirituais, os *hypomnemata* não possuem uma função confessional cristã de purificação ou julgamento, são anotações de lembranças que podem então ser retomadas. Ao estudar a escrita de si entre os gregos antigos, Foucault (1992a [1983]) a compreende não como a capacidade de confessar o inconfessável, mas de dizer o que já está dito com a finalidade da constituição de si mesmo.

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um “corpo” (*quicquid lectione collectum est, stilus redigat in corpus*). E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (*in viris, in sanguinem*). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional (FOUCAULT, 1992a [1983], p. 143).

O objetivo dos *hypomnemata* era o de reunir os textos fragmentários ouvidos e lidos e estabelecer uma relação desses textos consigo próprio. Assim, constitui-se uma unidade ou uma verdade para o sujeito na escrita de si a partir de leituras e audições. A escrita como esse exercício pessoal é caracterizada por uma ambiguidade: são justapostas a verdade tradicional já dita e a verdade singular possibilitada pelas circunstâncias que envolvem o uso dessa escrita de si. Para Sêneca, citado por Foucault (1992a [1983], p. 144), “como um homem traz no rosto a semelhança natural com os seus antepassados, assim é bom que se possa aperceber naquilo que escreve a filiação dos pensamentos que ficaram gravados na sua alma”. Na escrita de si o escritor ou autor constitui uma identidade para si a partir da assimilação de leituras, escritas e audições.

Embora não desconsidere a existência de um indivíduo que escreve e inventa, para Foucault (1996 [1971]), o autor não é aquele que escreve um texto ou enuncia uma fala, mas é uma função de rarefação do discurso na medida em que o autor possibilita a unidade e a coerência do discurso. Em certas formas discursivas, como na esfera científica, o autor é um indicador de verdade, o que não ocorre necessariamente em conversas cotidianas, por exemplo. O autor está inserido em um jogo de identidade em que os fragmentos inquietantes da linguagem assumem uma forma de individualidade e do eu.

Podemos então, a partir das leituras em Foucault (1992b [1983]), definir que o autor é uma função. De modo semelhante, Foucault (2009a [1969]) entende o sujeito como uma função. O autor é um nível constante de valor, um campo de coerência teórica ou conceitual, um momento histórico definido, é aquilo que permite explicar a presença de certos acontecimentos ou transformações em uma obra, é o princípio de unidade da escrita em que se resolvem as contradições, está ligado ao regime jurídico que articula o universo dos discursos.

A escrita de si com uma função etopoiética, ou seja, com a função de operar uma transformação no ethos, caracteriza-se entre os gregos antigos por uma outra forma discursiva além dos *hypomnemata*: a correspondência. A dupla função da carta ou da correspondência a aproxima muito dos *hypomnemata*, pois o gesto dessa escrita para o outro, permite uma atuação da escrita tanto sobre aquele que envia a carta, em virtude de ler para si o que escreveu, e sobre quem recebe, que fará a leitura e releitura do que foi escrito.

Para a filosofia grega o aperfeiçoamento contínuo da vida era feito não apenas a partir de um exercício sobre si mesmo, mas esse exercício era possibilitado pela participação de uma ajuda alheia. De acordo com Foucault (1992a [1983]), a aptidão de escrever só se torna possível pelo exercício e esse exercício é um instrumento de disciplinamento, seja dos corpos, dos pensamentos, dos desejos. Assim,

[a] carta que é enviada para auxiliar o seu correspondente – aconselhá-lo, exortá-lo, admoestá-lo, consolá-lo – constitui, para o escritor, uma maneira de se treinar: tal como os soldados se exercitam no manejo das armas em tempo de paz, também os conselhos que são dados aos outros na medida da urgência da sua situação constituem uma maneira de se preparar a si próprio para eventualidade semelhante (FOUCAULT, 1992a [1983] p. 147).

Mais do que um prolongamento da função de adestramento de si possibilitada pelos *hypomnemata*, a carta insere o escritor e o destinatário em um jogo de olhares quase físico, pois o escritor prevê para quem escreve, e o destinatário tem acesso à manifestação do escritor de modo que a presença deste se faz presente. “Escrever é pois “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (FOUCAULT, 1992a [1983], p. 150). Para Foucault (1992a [1983]), a correspondência permite mesmo um face a face entre escritor e destinatário. Além de uma decifração de si e um procedimento de introspecção, a carta é uma abertura de si mesmo para o outro.

A correspondência se relaciona com a prática do exame de si na medida em que permite ao escritor ser inspetor de si mesmo. Os temas que prevaleciam nas correspondências enviadas entre os gregos antigos eram as rotinas diárias e os cuidados medicinais com o corpo e com a alma. A diferença, para Foucault (1992a [1983]), entre os *hypomnemata*, a notação monástica e a correspondência era de que os primeiros tinham o objetivo de constituir o sujeito enquanto ser racional pela

apropriação de já ditos, a segunda permitia ao pecador revelar os segredos e libertar-se deles, e a carta faz conjugarem-se o olhar de si e o olhar do outro no aferimento das ações cotidianas.

Segundo Foucault (2011 [2001]), as técnicas de dizer sobre si e dizer o verdadeiro sobre si foram incluídas no processo de salvação da alma, com a possibilidade de realizar uma transformação no sujeito, com o desenvolvimento das instituições pastorais. A relação entre as técnicas de dizer sobre si mesmo a fim de se modificar e alcançar a salvação caracterizam profundamente a subjetividade do homem ocidental.

No discurso pastoral a escrita de si funciona como um meio de explorar os movimentos da própria alma e pelo constrangimento das ações e pensamentos descritos evitar novamente o pecado. A escrita de si toma, na esfera pastoral, o lugar do auditor da confissão. Mas esse auditor não é apagado, pois quando se escreve sobre si se escreve como se fosse para um outro ler e julgar. De acordo com Foucault (1992a [1983]), o que os companheiros eram para o asceta em uma comunidade, é o caderno de notas para o solitário. A obrigação de escrever exige o mesmo respeito e vergonha que o ato formal ritualizado da confissão.

Desse modo, a escrita na literatura cristã emerge com dois princípios: atenuar os perigos da solidão e combater o demônio; pois a escrita funciona como uma prova de que os pecados foram confessados e o confitente redimido. Na pastoral cristã a escrita de si exerce uma ação sobre os atos e também sobre os pensamentos dos cristãos. “O constrangimento que a presença alheia exerce sobre a ordem da conduta, exercê-lo-á a escrita na ordem dos movimentos internos da alma; neste sentido ela tem um papel muito próximo do da confissão ao diretor” (FOUCAULT, 1992a [1983], p. 131). Um escritor, portanto, sempre escreve para alguém, não para si, pois o si já se torna em si mesmo um outro.

A escrita de si como um processo da constituição do eu é possível pela ilusão de que a escritura permite à consciência voltar a si mesma, voltar ao seu discurso interior. Desse modo, há um apagamento do discurso e do sujeito como produtos históricos e sociais em virtude de conceber a escritura, a leitura ou a troca como práticas de um sujeito fundante (FOUCAULT, 1996 [1971]). Um sujeito que funda a si mesmo, a sua própria individualidade. Para a Análise de Discurso os indivíduos são transformados ou interpelados em sujeitos, ou seja, a constituição do

sujeito é social, é histórica, é ideológica. Mesmo a troca de signos em uma escritura ou em uma leitura existe por fatores que são sócio-históricos.

Ao estudar o modo ou os modos pelos quais os sujeitos na Grécia antiga se constituíam, Foucault (2011 [2001]) compreendeu a *parrhesía* como uma técnica de si que consistia em dizer tudo, o que significava dizer a verdade, toda a verdade. Para Foucault (2011 [2001]), a prática da *parrhesía* configura a materialização da prática de confissão entre os greco-romanos, não uma confissão punitiva, mas uma confissão que garantia a salvação do confitente e solicitava a benevolência dos ouvintes, garantindo salvação a estes também.

Em sua aula de 10 de março de 1982, no Collège de France, publicada na obra “A hermenêutica do sujeito”, Foucault (2011 [2001]) afirma que é entre os epicuristas que podemos observar os primeiros indícios de uma futura confissão cristã. A *parrhesía* epicurista tratava de responder ao outro de maneira franca, expondo a verdade de si mesmo. Diferentemente do que ocorria com o exame de si entre os estóicos, cujo objetivo era se converter a si mesmo, afastando-se das interferências exteriores, para dominar a si próprio. A inserção do outro na elaboração verbal de si mesmo na *parrhesía* epicurista, e posteriormente na confissão cristã, posiciona o outro como um juiz que deve testar a franqueza do confitente. Não se trata de um mestre que auxilia na condução conveniente do discípulo, mas de um diretor que vigia, investiga, seleciona.

Assim, o falar de si mesmo na cultura grega antiga e na cultura ocidental cristã não se diferenciam apenas pela função, na primeira um retorno a si, na segunda uma purificação dos pecados, mas propriamente pela modificação da relação verbal, posto que a confissão exige a presença do outro não apenas como amigo ouvinte, mas como propenso julgador para absolver ou condenar. Na confissão cristã “o sujeito da enunciação deve ser o referente do enunciado” (FOUCAULT, 2011 [2001], p. 367).

A própria confissão cristã sofreu transformações com o tempo, sendo primeiramente um ritual religioso com o fim de expor os pecados para que eles fossem apagados, posteriormente, apropriada pela esfera administrativa do Estado, em várias instituições como, por exemplo, a prisão, a casa de loucos e o hospital, assumiu o caráter instrumental de notação das anormalidades. Essa duas formas de confissão convivem ainda simultaneamente com um outro modo de confessar, percebido nas entrevistas dos colaboradores de nossa pesquisa, que resgata o

caráter grego antigo: falar sobre si mesmo para governar a si próprio, ou seja, para conduzir sua própria conduta. O ato de confessar permite ao sujeito reconhecer a verdade de si próprio não apenas para se objetivar, mas para criar subjetividades.

Na *parrhesía*, por certo, trata-se também de agir sobre os outros, não tanto para exigir-lhes algo, para dirigi-los ou incliná-los a fazer uma ou outra coisa. Agindo sobre eles, trata-se fundamentalmente de conseguir que cheguem a constituir por si mesmos e consigo mesmos uma relação de soberania característica do sujeito sábio, do sujeito virtuoso, do sujeito que atingiu toda a felicidade que é possível atingir neste mundo (FOUCAULT, 2011 [2001], p. 345).

Para que seja possível enunciar um discurso caracterizado como verdadeiro é necessário que o discurso enunciado coincida com o modo de vida daquele que diz tudo. Desse modo, o discurso que se enuncia como verdadeiro participa da subjetividade de um sujeito, pois está correlacionado a sua vida, seja em práticas discursivas ou não discursivas. O dizer sobre si mesmo possibilita também a construção de saberes sobre si e sobre a humanidade. As práticas de confissão muito tem a ver com os modos de subjetivação possíveis na atualidade.

A confissão na atualidade é um modo de constituição da subjetividade em que impera a manutenção e a otimização da vida. Talvez possamos neste momento compreender que os altos índices de desistência entre os profissionais do magistério não são sobretudo negativos, mas são permitidos pela positividade enunciativa da atualidade que convoca os sujeitos a manter a vida, protegê-la. As formas de subjetividade possíveis na atualidade são formas que resistem à morte, à doença, às péssimas condições de trabalho, às injustiças.

O ritual da confissão não deve ser compreendido como a expressão de uma individualidade, mas antes como uma resposta a outros enunciados e uma pergunta a tantos outros. De acordo com Chartier, em entrevista a Lustosa (2006), quando enunciamos sobre nós mesmos é impossível construir algo sincero, o que ocorre é que caímos em uma dupla ilusão: ilusão da singularidade e ilusão de uma coerência perfeita de nós mesmos durante a vida. O que Chartier nos diz é que a expressão de um relato, de um diário, de uma confissão permitem a construção de uma verdade que não é única, singular e nem possui sua origem no sujeito que enuncia. Essa suposta individualidade materializada em certos gêneros de discurso é uma construção histórica, social e compartilhada pelas práticas discursivas e não

discursivas movimentadas na malha social. Mesmo a confissão para si mesmo é permeada pelo contexto social.

Outro aspecto da ilusão biográfica ou autobiográfica é pensar que as coisas são muito originais, singulares, pessoais, quando são, na verdade, frequentemente, experiências coletivas, compartilhadas com as pessoas pertencentes a uma mesma geração. Ao fazer um relato autobiográfico é quase impossível evitar cair nesta dupla ilusão: ou a ilusão da singularidade das pessoas frente às experiências compartilhadas ou a ilusão da coerência perfeita numa trajetória de vida (Chartier apud LUSTOSA, 2006).

Um sujeito-professor confessa a sua desistência porque há condições de existência para um enunciado em que se afirme a desistência. Paradoxalmente, a construção de uma verdade sobre a desistência do magistério se correlaciona com a verdade sobre a proteção ou não desistência da vida, a saúde do trabalhador, a boa alimentação, a necessidade de lazer, enfim, as relações de saber e poder que sutilmente gerenciam a vida e a morte se entrelaçam nos discursos em que a vida sacrificial do professor é questionada. A subjetividade de um professor desistente construída na confissão é permeada por condições históricas de lutas e resistências, ou seja, é de fato, uma resposta.

Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). Acredito que na história podemos encontrar muitos exemplos destes três tipos de lutas sociais, isoladas umas das outras ou misturadas entre si. Porém, mesmo quando estão misturadas, uma delas, na maior parte do tempo, prevalece (FOUCAULT, 1995 [1984]).

Assim, há novas possibilidades de subjetividade para aquele que é professor, pois se luta contra certas formas de subjetivação. A identidade de professor encontra-se na atualidade fragmentada, pois o professor não é apenas um mártir, um nobre, ou uma vítima. Ele também é um ser vivo, e deve ser saudável, feliz, satisfeito. O discurso da desistência é de fato um discurso da desistência das condições profissionais que atingem a vida negativamente. Ao mesmo tempo em que a conjuntura atual exige dos sujeitos uma proteção da vida quase egoísta, em

que os sujeitos são livres e a prioridade é o seu bem-estar, os discursos sobre sustentabilidade e a compreensão das relações humanas como relações ecológicas estimulam o cuidado com a vida do outro, mas sem a destruição de uma outra vida.

Analisar uma confissão, e em nosso caso a confissão de professores desistentes do magistério, não é apontar os sinais de uma síndrome, diagnosticar anormalidades mentais ou vitimizar o confitente, mas compreender que a construção da subjetividade materializada na confissão só é possível porque os sujeitos estão inseridos em relações de saber e poder. Há possibilidades históricas, sociais e econômicas que propiciam a existência desse sujeito que ora gostaria de mudar o mundo através da educação e agora deseja apenas resguardar a sua vida e proteger-se do sistema educacional brasileiro.

A confissão trava, nesse sentido, uma luta, não apenas entre a vida e a morte, ou a punição e a remissão, mas entre o que é um ambiente ideal de trabalho para o professor e a realidade do nosso sistema de ensino. A confissão não é apenas um desabafo, mas um elo que não deve ser negado ao se pensar a educação brasileira. A produção de um discurso da desistência é, desse modo, uma maneira de governar, pois o professor que enuncia a sua desistência objetiva conduzir a própria vida, cuidar do próprio corpo e gerenciar as próprias paixões.

### CAPÍTULO 3

## ARCABOUÇO METODOLÓGICO: PRODUÇÃO E LINHA DE MONTAGEM DA PESQUISA

*O Tempo possuía uma legião de soldados chamados de “guardiões da rotina”: cuja principal incumbência era distrair os mortais para que não conhecessem a verdade sobre a existência humana [...] O tempo tenta sugar a alma do arqueiro, mas o menino maroto esconde-se atrás da Angústia, companheira fiel que assiste a tudo atentamente.*

*Marta Klumb Rabelo, 2005*

A epígrafe deste capítulo foi destacada do conto “O arqueiro que desafiou o tempo para desposar a transcendência”, de Marta Klumb Rabelo. O conto tem como personagens o arqueiro, o Tempo, a Transcendência, os guardiões da rotina e a Angústia e narra a história de um arqueiro que se apaixona pela Transcendência, esposa do Tempo, a qual concedia o espaço ao arqueiro para viver entre o nascer e o morrer. O Tempo reinava sobre os homens de modo opressor e tinha como soldados os “guardiões da rotina”, impedindo os homens de serem livres. Em guerra contra o Tempo, o arqueiro se esconde atrás da Angústia, considerada companheira fiel dos homens. O arqueiro fere o Tempo e chega ao Momento, coração pulsante do Tempo, sai da sombra da rotina, desposa a Transcendência, vê a si mesmo e torna-se senhor do nada.

Durante os capítulos anteriores falamos sobre a constituição de um sujeito-professor que confessa a sua desistência perante a educação. São as relações de poder-saber, que envolvem o trabalho docente, construídas historicamente, condições de possibilidade para a existência de um discurso da desistência docente, materializado em confissões cada vez mais públicas. Essas relações de saber-poder foram constituídas e se transformam na medida em que espaço e tempo são categorias que perpassam o entendimento sobre o ser humano e suas relações, sejam familiares, afetivas, trabalhistas, econômicas. No que se refere propriamente ao discurso da desistência, o tempo é concebido na narratividade das confissões como uma rotina opressora, produtora de sentimentos como a angústia.

Vimos que a gestão de sujeitos de trabalho exige o conhecimento sobre o corpo e as condições desse corpo, saudáveis ou não, mas também a verificação da saúde da alma, ou da normalidade mental. A fim de diagnosticar os sujeitos de trabalho docente, há instrumentos biopolíticos residuais que incitam uma espécie de confissão institucionalizada: os questionários aplicados por entidades sindicais e pelo Estado colhem quantificações sobre a presença da desistência entre os professores brasileiros.

A observação e o registro dos fatos em sala de aula e no ambiente escolar funcionam dando ao professor certa visibilidade, não no que tange sua protagonização, mas como objeto de fiscalização e vigilância contínuos em espaço determinado.

De modo simultâneo as confissões compartilhadas entre os professores durante um conselho escolar, o recreio, a visita de pesquisadores, na própria sala de aula ou mesmo em redes sociais, cria narrativamente a possibilidade de problematizar a desistência no espaço escolar como uma construção temporal, não só no que diz respeito à história, mas no próprio tempo presente, em que a organização do tempo, com seus fatos, ações, personagens, participa da constituição do sujeito-professor.

Como instrumento de coleta de dados, além da visita às escolas, com a aplicação de questionários e elaboração de notas de campo, também foram realizadas 3 entrevistas com professoras desvinculadas dessas escolas. O professor é, assim, calculável, observável e memorável. Mas antes de adentrarmos a materialização da desistência nos recursos dos quais nos dispomos, isto é, o questionário, as notas de campo e a entrevista, pensemos um pouco mais sobre a contextualização de nossa pesquisa.

### **3.1 Cenário pesquisado**

Uma pesquisa qualitativa se caracteriza pelo contato direto com o cenário pesquisado, portanto, mesmo que se utilize de dados estatísticos, por exemplo, esses dados são colhidos pelo pesquisador ou por sua equipe no contexto real pesquisado. Dessa forma, embora se utilize de instrumentos de coleta de dados, é o pesquisador o meio de acesso entre o objeto estudado e a comunidade científica.

Sendo o ambiente natural a fonte de dados, torna-se importante conhecer que ambiente é esse. Nosso cenário pesquisado constitui-se de 10 escolas geridas pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte – SEDUCE, do Estado de Goiás, sendo selecionadas escolas espalhadas pela região metropolitana do estado e escolas com regimes de tempo diferenciados.

### 3.1.1 Situação geográfica e histórica

Abordamos anteriormente sobre as relações possíveis entre trabalho, economia e a construção da subjetividade do professor. De fato, trabalho, economia e educação são esferas interligadas, não apenas porque são esferas sociais, mas porque a economia exige a formação de determinados sujeitos na escola, e de modo simultâneo, a escola forma sujeitos que modificam a economia e o mundo do trabalho. Como exemplo prático, podemos citar o desenvolvimento da educação tecnicista no Brasil a partir da década de 1960, que, de acordo com Saviani (2011), se caracteriza pelo aprender a fazer.

Em Goiás, o desenvolvimento da educação formal se deu de maneira lenta e gradual, aos passos da economia. Segundo Campos Júnior e Campos (2016), a economia goiana no século XVIII, mais precisamente a partir de 1726, restringia-se basicamente à mineração. No século XIX, com a crise mineradora, era a vez da emergência da economia agropecuária. No entanto, a falta de meios de comunicação e de malhas viárias emperravam o desenvolvimento econômico.

Os primeiros professores de educação formal e pública chegaram em nosso Estado no ano de 1788. Nossa primeira escola foi fundada em Pirenópolis, em 1787 e a segunda escola foi construída em Luziânia, na época chamada de Santa Luzia. No início do século XIX, a economia estava tão mal que o governo achou necessário fechar as poucas escolas que existiam e diminuir o salário dos professores – já não se compreendia a relação direta entre educação e crescimento. No início do século XX, o ensino secundário existia em apenas 17 municípios e em sua maioria eram escolas normais, ou seja, escolas para a formação de professores. Em 1940 o analfabetismo ainda estava presente entre mais de 80% da população.

O avanço econômico em nosso Estado na atualidade é evidente com a presença de pólos industriais e a chegada da tecnologia à economia agropecuária, no entanto, há que se discutir sobre a formação de recursos humanos e mão-de-

obra qualificada nas escolas. Na esfera federal, a exemplo, a implantação dos Institutos Federais, inclusive em Goiás, considera para a escolha dos cursos técnicos integrados, técnicos subsequentes, tecnológicos e superiores a serem oferecidos, os aspectos geográficos e econômicos das regiões.

Considerando que o ambiente natural onde se desenvolve qualquer pesquisa deve ser levado em conta no momento da coleta e análise de dados, optamos no início da pesquisa por visitar escolas da região metropolitana de Goiânia, constituída por 20 municípios. No entanto, como até o momento da efetivação da pesquisa nas escolas não havia qualquer perspectiva de percepção de bolsa para custear os avanços em campo, decidimos por abranger a apenas a capital.

Todas as 10 escolas participantes da pesquisa situam-se na cidade de Goiânia, sendo que 2 estão localizadas na região leste da capital, 2 na região noroeste, 2 na região norte, 2 na região sul, 1 na região sudoeste e 1 na região central de Goiânia. Decidiu-se por expandir ao máximo a localização geográfica das escolas com o fim de não situar o discurso da desistência como um problema específico de uma região geográfica da capital. A escolha das escolas se caracterizou não apenas pela variedade de regiões geográficas, mas pela proximidade física de escolas em regime de tempo regular e regime de tempo integral. Além, é claro, da disponibilidade e da autorização das escolas para que a pesquisa fosse realizada. Nem todas as escolas com as quais entramos em contato se dispuseram a nos receber.

Sobre os aspectos socioeconômicos, há algum tempo a cidade de Goiânia não pode mais ser dividida apenas entre centro e periferia. De acordo com estudos sociais sobre as metrópoles, e mais especificamente segundo Oliveira (2016), pesquisador do Observatório das Metrópoles: Instituto Nacional de ciência e tecnologia, a capital goiana conta com formas de integração excludentes, pois a presença de loteamentos clandestinos e assentamentos espalhados por toda a malha urbana evidenciam as condições de miséria em que vive parte da população.



Mapa 3.1: Região Metropolitana de Goiânia

Fonte: Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos  
[www.imb.gov.br](http://www.imb.gov.br)



Mapa 3.2: Administrações Regionais de Goiânia

Fonte: Skyscrapercity  
[www.skyscrapercity.com](http://www.skyscrapercity.com)

A expansão de condomínios verticais e atualmente de condomínios horizontais torna a desigualdade social e econômica de nossa cidade ainda mais discrepante. Enquanto em um mesmo bairro há alunos que chegam de carros importados na porta de suas escolas bilíngues, há aqueles que andam por quilômetros a pé, convivem com o tráfego nos pátios da escola e no retorno para casa não possuem o alimento necessário.

Diante da desigualdade geográfica, vejamos o contexto político educacional de nossa capital.

### 3.1.2 Contexto político educacional

Nossa pesquisa se iniciou no ano de 2014, sendo que as visitas às escolas, com aplicação de questionários, ocorreram no mês de novembro do referido ano, e as entrevistas, entre agosto e setembro de 2015. Portanto, nossa pesquisa está inserida na gestão governamental de Marconi Perillo, em seu quarto mandato como governador de Goiás, e no contexto político educacional do Plano Estadual de Educação – 2008-2017 – Lei Complementar nº 62, de 09 de outubro de 2008, cujos objetivos são:

1. erradicar o analfabetismo;
2. aumentar o nível de escolaridade da população;
3. universalizar a educação básica;
4. implantar, gradativamente, a jornada de tempo integral, com três refeições diárias;
5. garantir o fornecimento de merenda escolar para o ensino médio;
6. assegurar o fornecimento do livro didático para a educação básica;
7. garantir padrões mínimos de infra-estrutura e qualidade para todos;
8. valorizar e qualificar os profissionais da educação, inclusive com implantação de planos de carreira próprios em todos os municípios;
9. garantir efetiva gestão democrática em todos os níveis e modalidades educacionais;
10. manter, em parceria com a União e Municípios, os programas sociais de renda mínima (GOIÁS, 2008, p. 16).

Atualmente, vemos emergir discursos e tentativas de políticas públicas voltadas para a educação de tempo integral, muitas vezes confundida com a simples permanência dos alunos no espaço escolar durante o dia todo, sendo a eles oferecido um turno extra de *mais do mesmo*, ou o chamado contra-turno que apenas amplia o tempo escolar (Giolo, 2012). Lembro-me de minhas experiências com os

alunos do primeiro ano do técnico integrado ao ensino médio integral do Instituto Federal de Goiás, na cidade de Formosa: mais de 20 disciplinas por ano, inúmeras provas, o dia inteiro em sala de aula, refeitório inexistente, lanche apenas no “tio da frente” ou na “padaria Morte Lenta”, folga na sexta-feira à tarde, número alarmante de alunos em recuperação ou com dependência.

A educação integral constitui-se, ao menos em teoria, como uma educação em que as crianças permanecem na escola por no mínimo 7 horas diárias e têm acesso a conteúdos e práticas mais amplas, como dança, música, teatro, esportes, empreendedorismo, enfim, necessidades cotidianas, mas ainda não escolarizadas pela educação tradicional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, sobre a educação em tempo integral.

Não obstante, há reiteradas manifestações da legislação apontando para o seu aumento na perspectiva de uma educação integral (Constituição Federal, artigos 205, 206 e 227; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 9.089/90; Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 125 9.394/96, art. 34; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007). [...] Esse tipo de escola, quando voltada prioritariamente para o atendimento das populações com alto índice de vulnerabilidade social que, não por acaso, encontram-se concentradas em instituições com baixo rendimento dos alunos, situadas em capitais e regiões metropolitanas densamente povoadas, poderá dirimir as desigualdades de acesso à educação, ao conhecimento e à cultura e melhorar o convívio social. O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais. As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola. Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo

para a construção de redes sociais na perspectiva das cidades educadoras<sup>17</sup>. (BRASIL, 2013, p.124-125).

Embora o clamor popular e a militância política pelo direito à educação integral possam ter seu início datado na década de 70, a realidade concreta das escolas em tempo integral não é tão nova. Giolo (2012), em seu artigo “Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate” nos permite compreender a história da implantação e re-significação da educação integral em território brasileiro.

No período colonial, os colégios implantados pelos jesuítas funcionavam em tempo integral, durante o Império, os colégios e liceus também seguiam esse regime, muitos na verdade eram internatos. Do mesmo modo, os colégios republicanos, geridos por empresas ou instituições religiosas. Dois aspectos compartilhados por essas escolas devem ser considerados: não havia uma quantidade numerosa de alunos e seus alunos eram em sua grande maioria filhos da elite brasileira. Após os anos 1950, com a industrialização e o processo de urbanização brasileira, a demanda pela escola aumentou e a manutenção dos alunos por todo o dia no espaço escolar tornou-se muito onerosa. Escolas em tempo integral exigem refeitórios, chuveiros, salas temáticas, variados profissionais da educação, enfim, reorganização dos tempos e espaços e isso interfere no orçamento escolar. Assim, a escolarização da massa brasileira própria para o trabalho operário necessitava de menos tempo na escola para mais rápida entrada no mercado.

Giolo (2012) ainda levanta questões importantes sobre o ensino superior e o técnico. Enquanto os cursos voltados para a elite costumam ter uma longa duração e exigem dedicação quase integral, como medicina, direito, fisioterapia; os cursos técnicos, de menor duração, são voltados para as classes populares com o fim de qualificar a mão de obra brasileira. Com o tempo, entretanto, e os processos seletivos excludentes, as escolas técnicas passaram em sua grande parte a atender a elite e não exclusivamente as classes mais pobres.

A escola em tempo integral foi historicamente voltada para a formação da elite brasileira; atualmente, afirma-se o tempo integral na escola como uma das formas para se combater a vulnerabilidade social a que estão sujeitas as crianças e os adolescentes brasileiros. Arroyo (2012) assume o tempo como um fator essencial

---

<sup>17</sup> O conceito de cidade educadora não propõe a pedagogização dos espaços cotidianos, mas a educação como uma vivência em diversos tempos e lugares (BRANDÃO, 2012).

para a otimização da vida ou para a sua mortificação. Aliás, a formação da vida no corpo está atrelada as organizações espaciais e temporais.

Os corpos infantis-adolescentes sofrem toda precariedade de viver. O ser do corpo, o ser corpóreo está irremediavelmente atrelado ao ser espacial, ao ser temporal, ao sermos humanos. Vida-corpo-espaco-tempo são inseparáveis enquanto direitos básicos humanos (ARROYO, 2012, p. 40).

As escolas de tempo integral conservam o formato tradicional: quadro e professor à parte, alunos nas carteiras nos dois turnos. Com isso, o corpo desses sujeitos aprisiona-se em uma sala de aula para ações rotineiras, sem movimentação intelectual nem corporal.

A intelectualização excessiva da escola colocou a vida em segundo plano. Podemos aqui retomar a vivência dos alunos de primeiro ano do técnico integrado mencionado anteriormente: inúmeras disciplinas tradicionais e técnicas. Resta ao professor realizar o equilíbrio entre a produção de conhecimento e a realidade concreta de seus alunos. Deveríamos antes ser profissionais da vida. A redução de crianças e adolescentes a um tempo-espaco indignos, com violência, abuso, fome, falta de saneamento, arte, esporte, afeto, impede que ocorra de fato uma educação integral. Desse modo, uma educação integral e em tempo integral deve ser compreendida como uma política de redução das carências sociais, culturais, intelectuais e afetivas das crianças brasileiras (ARROYO, 2012). Mas qual o papel do professor nessa tentativa de implantação da educação integral na atual conjuntura de nosso país?

Se é necessário repensar os tempos e os espaços também é necessário repensar a identidade docente. Somos obrigados “a perguntar que sentido pode ter ensinar-aprender para infâncias-adolescências perdidas, submetidas a tempos-espacos tão hostis” (ARROYO, 2012, p. 42). Durante as nossas visitas às escolas ainda não foi possível encontrar uma nova identidade para o professor da educação integral, essa identidade está em formação. Temos professores que trabalham em escolas integrais, mas não permanecem nela e sim na permuta entre escolas por três turnos. Outros até permanecem na escola, mas se sentem mais prisioneiros dela do que potencializadores de saber e conhecimento.

Giolo (2012) realiza algumas reflexões sobre o professor de tempo integral. A partir delas podemos enumerar certas características dessa nova identidade docente: (a) escola de tempo integral exige professor de tempo integral; (b) o professor deve ministrar aulas em um turno e orientar atividades em outro; (c) o professor deve contar com o apoio de um estagiário; (d) o professor da escola integral deve trabalhar em regime de dedicação exclusiva; (e) o professor tem direito à formação continuada; (f) o professor tem direito a uma escola organizada, disciplinada e atuante; (g) o professor precisa de tempo para estudar e preparar o conteúdo a ser ensinado; (h) o professor deve ser bem remunerado; (i) deve manter uma relação profunda com a escola e a comunidade.

Seja nas escolas que funcionam em tempo integral ou nas escolas que funcionam em regime de turnos, as reclamações que ouvimos por parte dos professores, e foram registradas nas notas de observação durante a aplicação dos questionários, são as mesmas: violência, indisciplina, má remuneração, falta de estrutura física nos prédios escolares. Nos relatos dos professores das escolas de tempo integral três fatores aparecem com frequência: (1) a ausência de espaço apropriado para descanso e para a realização de planejamento de aulas; (2) a inexistência da possibilidade de sair para ir ao médico, ao banco ou realizar atividades de lazer, entre outras; (3) a proibição de a escola oferecer refeições aos professores.

No site da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás são elencadas as leis consideradas pelo Estado para a gestão tanto das escolas de turno como das escolas em regime de tempo integral: Lei Estadual nº 17.151 de 16 de setembro de 2010, que inclui medidas de conscientização, prevenção e combate ao Bullying; Lei Estadual 17.696 de 04 de julho de 2012 que cria a Semana de Combate ao Bullying e ao Cyberbullying; Lei Estadual nº 16.586 de 16 de junho de 2009 que dispõe sobre a educação ambiental; Lei Estadual nº 18.687 de 03 de dezembro de 2014 que implica a Reforma Administrativa do Estado de Goiás; Lei Estadual nº 13.666 de 27 de julho de 2000 que institui o Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola; Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que promulga as Diretrizes e Bases da Educação; o PNE 2014-2024 que constitui o Plano Nacional de Educação e o FUNDEB, Fundo de Manutenção da Educação Básica.

Dessa forma, o sujeito-professor possui direitos garantidos por lei, mas normalizado pelas práticas próprias de espaços e tempos escolares que por muitas

vezes descumprem o discurso legalizado. As condições de trabalho dos professores, o desenvolvimento de doenças relacionadas ao trabalho e a possibilidade da confissão nos levaram a ouvir os sujeitos alvo de nossa pesquisa. É na elaboração do discurso de si próprio que poderemos de fato observar a construção da subjetividade do professor em seu lugar de trabalho. Vejamos a princípio quem são os sujeitos colaboradores de nossa pesquisa.

### 3.1.3 Os sujeitos colaboradores

Estar em contato com sujeitos enquanto fonte de dados para uma pesquisa não é ter acesso à realidade concreta dos fatos pesquisados, mas ao modo como esses fatos produzem sentido para certos sujeitos. Para Telles (2002), três são os tipos de histórias vividas e recontadas pelos professores nas escolas: as histórias sagradas, impostas pelas instâncias superiores; as histórias secretas, vividas cotidianamente e em cumplicidade pelos personagens de cada escola; e as histórias de fachada, aquelas que os agentes da escola contam para os outros quando deixam os portões ao final do expediente. Acrescentamos que mesmo no interior da escola, histórias de fachada podem ser contadas para pesquisadores, para entrevistadores, para sindicalistas, políticos, pais, fiscais. Todas essas histórias possuem sua importância na constituição da educação brasileira e da subjetividade do ser professor. Verdadeiras ou falsas, essas histórias produzem sujeitos.

Três foram as formas de acesso aos sujeitos de nossa pesquisa: solicitação pessoal para a resolução do questionário, sendo que a pesquisadora permaneceu, na maioria dos casos, na presença do sujeito-informante, podendo mesmo responder dúvidas e ouvir seus comentários. Observação e pequenos diálogos com professores na sala de docentes ou nas bibliotecas, durante a aplicação dos questionários, mesmo quando os professores optavam por não responder à pesquisa. Entrevista semi-estruturada com duas professoras, em biblioteca e em cafeteria. Entrevista estruturada realizada por e-mail com uma outra professora.

Nas escolas responderam aos questionários 91 professores de disciplinas diversas e que davam aulas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. A única exigência era de que professores regentes respondessem às questões. Alguns coordenadores, no entanto, se dispuseram a responder, tendo em vista que em um turno eles exercem a função de coordenador e em outro turno a função de professor

regente. Participaram da pesquisa professores concursados e professores contratados, estes em menor número.

Durante a observação dos professores enquanto respondiam aos questionários ficou evidente a insatisfação daqueles que estão perto de aposentar-se. O que seria motivo de alegria manifesta-se em alguns como um remorso por ter escolhido a profissão de professor. Outros um pouco mais jovens expressam a possibilidade de fazer uma nova graduação, um curso técnico ou especializar-se em outra área que não exija o exercício em sala de aula. Dentre os participantes da pesquisa também estão professores readaptados por motivo de doenças físicas e psicológicas. Este talvez seja o quadro mais grave e aquele que mais impressionou a pesquisadora no momento de estar em campo para problematizar a Tese.

Três foram as professoras colaboradoras e participantes de nossas entrevistas. Elas foram selecionadas por estarem ou terem passado por um processo de desistência e foram sugeridas por professores de nosso convívio. Substituiremos os seus nomes pelas letras A, B e C. A professora A tem 39 anos, é solteira e não tem filhos. É formada em Geografia, com duas pós-graduações, concursada pelo Estado e pelo Município de Senador Canedo. Está há 16 anos trabalhando na educação e nos recebeu para a entrevista na biblioteca de uma das escolas em que trabalha, local onde realiza o seu processo de readaptação. Diagnosticada com *Síndrome de Burnout*, ficou três meses de licença médica, fez uso de medicação indicada por psiquiatra e terapia com sua psicóloga. Foi transferida por seis meses para a Secretaria do Meio Ambiente de Senador Canedo e após seu retorno para a pasta da Educação, foi readaptada para exercer sua função docente apenas no ambiente da biblioteca. No Estado ela já se encontra novamente em sala de aula, ministrando aulas para alunos do ensino médio.

A professora B tem 30 anos, também é solteira e não tem filhos. Graduada em Letras-Licenciatura em Língua Portuguesa, finalizou seu mestrado em Estudos Linguísticos no ano de 2013. Há 7 anos atuando como docente, entre oficinas, monitorias e substituições, encontra-se no momento afastada da sala de aula e solicitou que a entrevista fosse realizada por e-mail, de forma estruturada, pois ainda tem muita dificuldade em falar sobre o assunto abordado em nossa pesquisa. A professora B nunca tirou licença médica, pois quando os problemas relacionados ao trabalho começavam, ela decidia por sair do emprego. Em 2014, isso aconteceu por três vezes. Diagnosticada com Fobia Social, fez uso de ansiolíticos e Psicoterapia

Cognitiva. Como esses tratamentos não condiziam com a sua realidade financeira optou por tomar fitoterápicos e realizar exercícios físicos.

A professora C, com 32 anos, coincidentemente também é solteira e não tem filhos. Graduada em Letras-Licenciatura em Língua Portuguesa, Mestre em Estudos Linguísticos, finalizou o seu Doutorado em Estudos Linguísticos em 2014. Atua como professora há 12 anos, tanto no ensino privado como no público. Foi concursada no Município de Goiânia e no Estado, embora no Estado nem tenha chegado a tomar posse, atualmente é professora da Universidade Estadual de Goiás. A entrevista foi realizada em uma cafeteria, pois a professora não se sente à vontade para falar sobre esse assunto em casa, na presença de seus familiares. A professora C foi diagnosticada com Depressão, embora ela acredite que poderia ser diagnosticada com *Síndrome de Burnout*. Na Secretaria de Educação da Prefeitura de Goiânia fez uso de licença médica por quatro meses, saiu de licença particular e acabou por pedir exoneração.

Vejamos agora um pouco mais sobre os modos de acesso aos professores e como os dados puderam ser coletados.

### **3.2 Coleta de dados**

A coleta de dados é uma parte muito importante de qualquer pesquisa, pois uma boa coleta de dados diferencia afirmações de senso comum de afirmações pautadas sob rigor científico. Os dados coletados podem ser qualitativos ou quantitativos, e se referem ao contexto da realidade pesquisada. Desse modo, os dados coletados são interpretados pelos pesquisadores considerando o contexto em que eles puderam ser registrados (TELLES, 2002).

A coleta de dados é feita por instrumentos que, de acordo com os objetivos da pesquisa, melhor auxiliem o registro e o entendimento do objeto, dos sujeitos ou das práticas em estudo. A escolha dos instrumentos de coleta também depende da metodologia abordada, do método escolhido e da modalidade de investigação.

#### **3.2.1 Metodologia de investigação e método de pesquisa**

Antes de iniciarmos a abordagem seguinte, é necessário distinguir metodologia e método. De acordo com Serrano (1998) e Telles (2009), a

metodologia diz respeito às perspectivas teóricas que fundamentam a pesquisa, o método, por sua vez, é o conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados da pesquisa. Desse modo, no capítulo 2, ao abordarmos os preceitos foucaultianos, já apresentamos nossa metodologia de investigação, ou seja, a fundamentação teórica de nossa pesquisa.

Quanto ao método de pesquisa, embora academicamente sejam citados com maior frequência os métodos dedutivo e indutivo, são reconhecidos por Fernandes (2002), pelo menos oito: dedutivo, indutivo, dialético, experimental, comparativo, estatístico, quantitativo e qualitativo. Vale ressaltar que uma mesma pesquisa pode solicitar mais de um método, variando a influência de um ou de outro em graus de importância.

Como não se trata de um trabalho teórico sobre métodos de pesquisa, abordaremos apenas o método dialético, pois é aquele que melhor sustenta as necessidades de nosso trabalho. Com o auxílio de Fernandes (2002), compreendemos o método dialético como constituído de raciocínios baseados em opiniões prováveis. Diferentemente do método dedutivo, que pretende demonstrar a existência de uma premissa considerada verdadeira, o método dialético se caracteriza pela discussão, pela colaboração, pela necessidade de perguntas.

Por exemplo, é sabido que professores desistem da sala de aula. Essa premissa nem precisa ser demonstrada, está materializada em noticiários que assistimos e reportagens que lemos cotidianamente. Para quem está em sala de aula, como aluno ou professor, essa premissa também é vivida ao longo da vida acadêmica. O método dialético não objetiva provar essa realidade, mas problematizá-la. Por que o professor desiste, como ocorre a desistência, como a desistência é dita, que efeitos essa desistência opera no professor, em seu círculo social etc. A Análise de Discurso funcionará em nosso trabalho como alternativa ao espoco do método materialista histórico dialético, sendo ela herdeira do materialismo histórico.

Em seu texto *Os intelectuais e o poder*, Foucault (2010j [1979]) apresenta a compreensão de que as teorias não são totalizadoras, nem duram para sempre. As teorias são formas regionais de luta, por isso são práticas, que não devem pretender conscientizar a massa, pois a massa sabe perfeitamente sobre a realidade que vive, mas lutar contra as formas de poder que silenciam o saber das massas localizadas e periféricas. Nossa pesquisa não pretende provar a existência da desistência, posto

que a consciência de sua existência está presente nos discursos sociais, e sim refletir sobre essa verdade comum de que o professor desiste.

Definido o método, escolhemos a modalidade de pesquisa que melhor nos permite acessar ao nosso objeto. Como se trata de um método que leva à reflexão, optamos por uma modalidade de pesquisa mais qualitativa que quantitativa, o que não impede que recorramos a dados estatísticos para refletir sobre a desistência do professor.

### 3.2.1.1 Estudo de caso

A modalidade de pesquisa é o meio pelo qual o objeto de estudo será investigado. Exemplos de modalidades de pesquisa são a pesquisa etnográfica, a pesquisa narrativa, a pesquisa-ação, a pesquisa heurística e o estudo de caso. Para Ventura (2007), o estudo de caso se difere do estudo agregado porque não se trata de um estudo do todo, mas de uma de suas partes. Entretanto, o estudo da parte sugere compreensões sobre o todo.

A origem do estudo de caso enquanto modalidade de pesquisa é diversa: sua prática é registrada entre os saberes médico e psicológico, com a necessidade de se observar a dinâmica de certas patologias em indivíduos doentes; é materializada nos relatos antropológicos desde Malinowski; e na esfera jurídica, pois com o desenvolvimento do conceito de individualização das penas, era necessário reconstruir a história do indivíduo criminoso. Relembrando os estudos foucaultianos que vimos até aqui, podemos afirmar que o desenvolvimento de tal modalidade de pesquisa foi possível pela existência de tecnologias disciplinares cujo objeto era precisamente o indivíduo.

O exercício de um poder disciplinar exige a prática de exames, caracterizados por técnicas que permitem garantir a visibilidade dos indivíduos para então diferenciá-los, normalizá-los, qualificá-los e, se necessário, puni-los. O exame insere os indivíduos em uma rede de registros escritos que os fixam enquanto objeto de saberes positivos, disciplinares. As técnicas documentárias do exame fazem de cada indivíduo um caso:

[u]m caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder. O caso não é mais, como

na casuística ou na jurisprudência, um conjunto de circunstâncias que qualificam um ato e podem modificar a aplicação de uma regra, é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc (FOUCAULT, 2007b [1975], p.159).

Não é em vão que percebemos graus de dificuldade ao adentrar a escola para realizar pesquisas, escrever notas, observar alunos e professores, problematizar a dinâmica da instituição escolar e as práticas de ensino. O estudo de caso é visto pelos sujeitos objetos da pesquisa não propriamente como um estudo, mas como mais uma forma de avaliar, criticar, diminuir o valor do professor e dos demais profissionais da educação. E talvez também seja compreendido assim por parte dos pesquisadores.

Em seu artigo “O estudo de caso como modalidade de pesquisa”, Ventura (2007) ressalta a diversidade de opiniões na literatura sobre a definição do que é o estudo de caso. Geralmente, reconhecido como o estudo profundo de um único caso, o estudo de caso apresenta outras possibilidades. O foco do estudo de caso pode ser único ou múltiplo, quando múltiplo constitui-se do estudo, por exemplo, de vários indivíduos, várias escolas, várias instituições etc.

Os estudos de caso ainda podem ser classificados de acordo com seus objetivos: particular, quando se pretende compreender um caso em particular; instrumental, quando o objetivo é compreender outra questão a partir de um caso; coletivo, quando outros casos instrumentais são compreendidos a partir do estudo de um caso; e naturalístico, que pretende realizar uma abordagem mais qualitativa e exploratória do caso.

Nosso estudo de caso caracteriza-se por ser múltiplo e naturalístico. O caso múltiplo exige uma variedade de fontes de informação; o naturalístico a renovação de questionamentos e respostas durante o processo de investigação, a interpretação de dados de acordo com o contexto explorado, e a apreciação de pontos de vista diferentes sobre o objeto de estudo.

Desse modo, embora o estudo de caso seja em sua maior parte reconhecido na academia como uma modalidade de pesquisa descritiva, em nossa pesquisa, como se trata de um método dialético, o estudo de caso funciona de modo a explorar e problematizar os universos da desistência simbolizada do professor. Para

tanto, recorreremos a tipos variados de instrumentos de coleta de dados, como veremos a seguir

### 3.2.2 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de pesquisa são os meios utilizados para coletar os dados a serem interpretados por um pesquisador. Os instrumentos de coleta de dados, sejam dados qualitativos ou quantitativos, visam à documentação de determinadas informações sobre o objeto estudado (TELLES, 2002). Em nosso caso, sobre a materialização discursiva da confissão da desistência enunciada pelo próprio professor.

Utilizamos três instrumentos em nossa pesquisa: o questionário, as notas de campo e a entrevista. Antes de nos atermos a cada um desses instrumentos e como eles foram manuseados na nossa coleta de dados, acreditamos ser de suma importância realizar algumas considerações sobre a prática de tomar os sujeitos e grupos de sujeitos como objetos de saber científico e político. Para tanto, de forma não surpreendente, convocamos novamente os escritos foucaultianos.

Apontamos anteriormente a família como o centro da noção de economia e governo na antiguidade e que, com a expansão da humanidade, a partir do século XVII, as transformações nas relações comerciais e o aumento da produção de alimentos a economia não pôde mais ser vista apenas como familiar, mas principalmente como uma questão coletiva. O objetivo de gerir uma economia coletiva permitiu o desenvolvimento de saberes como a economia política, a ciência política, a demografia, a estatística entre outros. A população tornou-se a partir de então um objeto dos saberes e um alvo das relações de poder estatal; e a família, por sua vez, um elemento envolvido pela população.

A partir desse período de transformações econômicas e políticas ocorre a mescla de duas formas de poder: a disciplina e o biopoder, respectivamente funcionando sobre as individualidades dos corpos e globalmente sobre a população dos vivos. Em sua definição de biopolítica, Foucault (2007a [1976], p.155) a compreende como aquilo que “faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana”, ou seja, as biopolíticas são os meios pelos quais a população torna-se objeto das relações de saber-bio-poder. Na obra “Em defesa da Sociedade”

(2005 [1997]), Foucault realiza uma abordagem sobre algumas formas de biopolítica que materializaram um biopoder excessivo, como a biopolítica de exclusão, a biopolítica de exterminação e a biopolítica racial.

Algumas consequências desse exercício do biopoder foram exploradas por Foucault em “A vontade de saber” (2007a [1976]): ruptura no discurso científico clássico, pois a vida e história são então relacionadas não de modo dicotômico; emergência de tecnologias políticas sobre o corpo, sua saúde, a alimentação, a moradia, as condições de existência da espécie humana; crescimento da atuação da norma, o que caracteriza a sociedade do biopoder como uma sociedade normalizadora e hierarquizante; regressão jurídica, não que as leis deixem de existir, mas passam a assumir uma função mais reguladora que punidora; resistências e lutas centradas na vida, como lutas pelo direito à vida e à saúde.

O desenvolvimento de um poder sobre a vida foi possível pelo acúmulo de mecanismos de um exercício disciplinar;

[o] momento em que passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos **científico-disciplinares**, em que o **normal** tomou lugar do ancestral, e a **medida** o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do **homem calculável**, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo (FOUCAULT, 2007b [1975], p. 161 [grifo nosso]).

A produção de um homem calculável pelas ciências sociais, políticas, econômicas e até médicas foi historicamente possibilitada por estratégias de vigilância, segurança e controle. A necessidade da visibilidade dos indivíduos criou um campo documentário de anotações escritas sobre as minúcias das relações entre os indivíduos e as instituições através de métodos de descrição, identificação ou assimilação. “Um ‘poder de escrita’ é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina” (FOUCAULT, 2007b [1975], p. 157); era necessário, por exemplo, identificar os desertores do exército, reconhecer os doentes nos hospitais, caracterizar a aptidão de cada aluno.

A escrita disciplinar e seu método documentário tomam o indivíduo como um objeto passível de descrição e análise, bem como a população como o conjunto em que indivíduos são distribuídos em um sistema comparativo de grupos, fenômenos globais, fatos coletivos.

As ciências clínicas do século XVIII foram as grandes portas de entrada para esse exame e escrita minuciosos sobre todos os indivíduos. Na Idade Média, apenas os nobres e soberanos tinham suas vidas relatadas como um monumento para a memória futura.

A partir do século XVIII as descrições funcionam como um processo de sujeição e objetivação dos sujeitos, desse modo, é outra a função política assumida pela escrita. Mais do que caracterizada por rituais e cerimônias, as técnicas disciplinares são constituídas por ciências e fiscalizações.

As formas e as funções da escrita não se separam das atividades humanas, pelo contrário, a própria escrita é uma atividade humana e há formas para a materialização discursiva de estratégias biopolíticas.

### 3.2.2.1 Questionário

Se as narrações épicas eram inevitáveis no período monarquista, em regimes em que há um poder de Estado, os questionários são instrumento de acumulação de informações sobre os indivíduos, as famílias, os trabalhadores que compõem a população.

Há funcionalidades diversas para os questionários: questionários para verificar a apreensão de um conteúdo, verificar dados sociais e econômicos de uma comunidade, graus de satisfação do cliente, questionários aplicados antes de uma consulta odontológica, questionários que funcionam como teste para traçar o perfil de um indivíduo e questionários capazes de fazer emergir confidências.

Embora sejam heterogêneos, os questionários definem-se como um conjunto de perguntas direcionadas a um público ou indivíduo com algumas possibilidades de respostas que inferem um ponto de vista mais objetivo e residual dos fatos. Já que o exercício de uma biopolítica emerge como “um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela” (FOUCAULT, 2007a [1976], p.52), instrumentos como o questionário são extremamente necessários quando a população é um objeto das relações de saber e poder.

Diferentemente dos relatos, com personagens, tempos, espaços, acontecimentos, pontos de vista, identidades, características de um viés narrativo (COSTA, 2008), os questionários permitem uma construção residual do sujeito, pois longe de se tratar de uma narratividade, a produção textual de um questionário limita

o tempo, o espaço, o acontecimento e o personagem com o fim de obter e fornecer informação. Certos perfis são antecipados e outros são apagados. A subjetividade daquele que responde ao questionário é conduzida pela captura da confissão entre o sim e não, o concordo e o não concordo, ou outras respostas redutoras de argumentatividade ou narratividade. A população questionada torna-se, por meio do questionário, um agrupamento de traços individuais organizados como homogêneos dentro de uma coletividade limitadamente heterogênea.

Mais do que coletar informações, os questionários, principalmente os institucionais e governamentais, apontam os modos de viver na contemporaneidade. As possibilidades de resposta limitadas abaixo de cada pergunta conduzem o sujeito a se constituir e se afirmar com base em uma perspectiva residual da sociedade. Não é possível a um questionário com perguntas fechadas e respostas antecipadas compreender a concretude e amplitude da realidade cotidiana, mas apenas traçar certas linhas homogêneas entre uma quantidade de indivíduos sob supostas condições semelhantes de vivência.

De acordo com Bell (2008a), não é fácil criar um bom questionário e as respostas possíveis devem ser consideradas durante a sua elaboração, caso as possibilidades de resposta não sejam pensadas antecipadamente, pode ocorrer ao final da pesquisa de o pesquisador não saber o que fazer com os resultados, pois as respostas lhe encaminharam para um outro rumo que não o de compreender o seu objeto. Desse modo, para se elaborar um questionário eficiente é necessário estabelecer os objetivos da pesquisa, construir perguntas sem ambiguidades e bem estruturadas, evitar perguntas duplas ou ofensivas e escolher a melhor forma de distribuir os questionários (por e-mail, pessoalmente, por correio, etc).

Para formular nosso questionário tomamos alguns modelos de questionários sobre *Burnout*, pois poderíamos considerá-la a forma mais concreta da manifestação da desistência da sala de aula, com sintomas físicos, mentais e emocionais. Nesses questionários há uma peculiaridade: são abordados aspectos delicados sobre a relação do sujeito com o seu trabalho, por isso, nem sempre são perguntas confortáveis para quem está em processo de desistência.

Como instrumento de diagnóstico de *Burnout* consideramos dois importantes questionários, constituídos por afirmações: *O Teste do Esgotamento Profissional de*

Freundenberger<sup>18</sup> e o *Questionário Maslach Burnout Inventory*<sup>19</sup> (MBI).

Esses questionários, apresentados a seguir, permitem ao sujeito assumir certa subjetividade em relação ao seu trabalho. Essa subjetividade só é visualizada, de fato, ao confessar os graus de agravamento ou normalidade das afirmações sugeridas. Não que o sujeito entre em processo de *Burnout* ao tomar consciência de suas práticas comportamentais, mas que ele se reconhece com tais práticas na materialização discursiva do seu eu sugerida pelo outro; sugestão materializada tanto pela utilização do pronome pessoal de primeira pessoa “I” [Eu], no questionário de Maslach, como pelo pronome pessoal de segunda pessoa “Vous” [Você], no teste de Freundenberger.

### **Questionário para identificar Síndrome de Burnout**

**Pontue de 0-6 os itens seguintes de acordo com seus sentimentos e sintomas:**

**Pontuação:** 0 Nunca; 1 Uma vez ao ano ou menos; 2 Uma vez ao mês ou menos; 3 Algumas vezes em um mês; 4 Uma vez por semana; 5 Algumas vezes em uma semana; 6 Todos os dias.

**Preditores:** 1 As atividades que realizo exigem mais tempo do que eu tenho em um dia de trabalho; 2 Eu sinto que eu posso controlar os procedimentos e cuidar daquilo que me foi atribuído no lugar que eu trabalho; 3 O lugar onde eu trabalho reconhece e recompensa os diagnósticos precisos, cuidados e procedimentos realizados por funcionários; 4 Eu noto que o lugar que eu trabalho é sensível aos seus colaboradores, valorizando e reconhecendo o trabalho desenvolvido. Ele também investe na carreira, e incentiva o desenvolvimento profissional de seus colaboradores; 5 Eu vejo profundamente que existe respeito nas relações em minha instituição (entre a equipe de trabalho e os coordenadores); 6 No meu trabalho eu posso realizar um trabalho que eu considero importante.

**O que você sente devido ao trabalho? (sintomas somáticos):** 1 Dor de cabeça; 2 Eu fico facilmente irritado; 3 Eu tenho menos apetite ou apetite em excesso; 4 Pressão arterial elevada; 5 Dor no ombro ou na nuca; 6 Dor no peito; 7 Dificuldade para dormir; 8 Eu me

<sup>18</sup> Divulgado na obra *L'épuisement professionnel: La Brûlure Interne*. Disponível em: <http://www.psychologuedutravail.com/wp-content/uploads/2009/12/Questionnaire-BURN-OUT-Freundenberger.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

<sup>19</sup> Divulgado pelo artigo *Burnout Syndrome among nursing staff from an emergency department of an university hospital*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002009000200012&script=sci\\_arttext&lng=en#anx01](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002009000200012&script=sci_arttext&lng=en#anx01)>. Acesso em: ago. 2015.

sinto exausto mentalmente; **9** Eu tenho dificuldades sexuais; **10** Eu sinto que tenho pouco tempo para mim mesmo; **11** Fadiga geral; **12** Infecções menores; **13** Aumento do uso de álcool, cigarro ou substâncias químicas; **14** Dificuldade com memória e concentração; **15** Problemas estomacais; **16** Problemas alérgicos; **17** Estado contínuo de pressa; **18** Não se sente bem começando qualquer coisa; **19** Eu perco meu senso de humor; **20** Eu tenho gripe e febre; **21** Eu perco o desejo sexual.

### **Inventário de Maslach sobre Burnout (MBI)**

**Responda as seguintes questões usando a mesma pontuação:** **1** Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho; **2** Eu sinto que eu estou no fim da minha corda; **3** Eu me sinto emocionalmente drenado do meu trabalho; **4** Sinto-me frustrado pelo meu trabalho; **5** Eu me sinto esgotado pelo meu trabalho; **6** Eu sinto que estou trabalhando muito no meu trabalho; **7** Trabalhar com pessoas diretamente me coloca muito estressado; **8** Trabalhar com as pessoas durante todo o dia é realmente uma tensão para mim; **9** Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que enfrentar mais um dia no trabalho; **10** Eu me sinto muito energético; **11** Eu me sinto eufórico depois de trabalhar de perto com os meus destinatários; **12** Eu posso facilmente criar uma atmosfera relaxada com os meus destinatários; **13** Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho; **14** Eu lido de forma muito eficaz com os problemas dos meus destinatários; **15** Eu posso facilmente entender como os meus destinatários se sentem em relação às coisas; **16** No meu trabalho, eu lido com problemas emocionais muito calmamente; **17** Eu tenho realizado muitas coisas que valem a pena no meu trabalho; **18** Eu tenho percebido que alguns destinatários me culpam por seus problemas; **19** Eu sinto que trato alguns destinatários como se fossem objetos impessoais; **20** Tornei-me mais insensível para com as pessoas desde que assumi este trabalho; **21** Eu realmente não me importo com o que acontece com alguns beneficiários; **22** Preocupa-me que este trabalho está me endurecendo emocionalmente [Tradução nossa].

Questionnaire to identify Burnout Syndrome

Sociodemographic Data	Date of the interview: ____/____/____	Gender: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M
	Birth date: ____/____/____	Age: ____ Profession: _____
	Marital Status: _____	Children: <input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no
	Work situation: <input type="checkbox"/> temporary <input type="checkbox"/> registered <input type="checkbox"/> _____	
	# of weekly hours: _____	Work shift: <input type="checkbox"/> morning <input type="checkbox"/> afternoon <input type="checkbox"/> night (P)
	Schooling: <input type="checkbox"/> completed high school <input type="checkbox"/> undergraduate <input type="checkbox"/> specialization <input type="checkbox"/> master degree <input type="checkbox"/> PhD	
Professional Data	Are you readjusted? <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> no	If you are, what is the reason? _____
	Do you have another job? <input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no	If you do, how many? _____
	Profession: _____	What time do you do this work? _____
	How many weekly hours do you dedicate to work? (approximately) _____	
	How many justified absences did you have this month? _____	
	Month/year of the last vacation: _____	
Leisure activities	Do you attend college or another course? <input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no	What? _____
	What do you like to do in your free time? _____	
	Do you practice any sports? <input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no	If you do, which sport? _____
<b>Score from 0-6 the following items according to your feelings and symptoms:</b>		
0-	never	4- once a week
1-	once a year or less	5- some times in a week
2-	once a month or less	6- every day
3-	sometimes in a month	
<b>Predictors</b>		
	1. The activities I perform demand more time than I have in a work day.	Score
	2. I feel I can control the procedures and care that I am assigned for in the place I work.	
	3. The place where I work acknowledges and rewards accurate diagnoses, care and procedures performed by employees.	
	4. I notice that the place I work is sensitive to its employees, valuing and acknowledging the work developed. It also invests in career, and encourages professional development of its employees.	
	5. I clearly see that there is respect in the relationships in my institution (among the work team and the coordinators).	
	6. In my work I can perform a work that I consider important.	
<b>What do you feel due to work? (somatic symptoms)</b>		
	1. Headache.	Score
	2. I get easily irritated.	
	3. I have loss or excess of appetite.	
	4. High blood pressure.	
	5. Shoulder or neck pain.	
	6. Chest pain.	
	7. Sleeping difficulties.	
	8. I feel mentally exhausted.	
	9. I have sexual difficulties.	
	10. I feel I have little time for myself.	
	11. Overall fatigue.	
	12. Minor infections.	
	13. Increase the use of alcohol, cigarette or chemical substances.	
	14. Difficulty with memory and concentration.	
	15. Stomach problems.	
	16. Allergy problems.	
	17. Continuous state of speed.	
	18. Not feel like starting anything.	
	19. I lose my sense of humor.	
	20. I have coughs and the flu.	
	21. I lose the sex drive.	
<b>Maslach Burnout Inventory (MBI)</b>		
<b>Answer the following questions using the same scoring</b>		
	1. I feel used up at the end of a work day.	Score
	2. I feel that I am at the end of my rope.	
	3. I feel emotionally drained from my work.	
	4. I feel frustrated by my job.	
	5. I feel burned out from my work.	
	6. I feel I am working too much on my job.	
	7. Working with people directly puts too much stress on me.	
	8. Working with people all day is really a strain for me.	
	9. I feel tired when I get up in the morning and have to face another day on the job.	
	10. I feel very energetic.	
	11. I feel exhilarated after working closely with my recipients.	
	12. I can easily create a relaxed atmosphere with my recipients.	
	13. I feel I'm positively influencing other people's lives through my work.	
	14. I deal very effectively with the problems of my recipients.	
	15. I can easily understand how recipients feel about things.	
	16. In my work, I deal with emotional problems very calmly.	
	17. I have accomplished many worthwhile things in this job.	
	18. I have the feeling some recipients blame me for their problems.	
	19. I feel I treat some recipients as if they were impersonal objects.	
	20. I've become more callous toward people since I took this job.	
	21. I don't really care what happens to some recipients.	
	22. I worry that this job is hardening me emotionally.	

Questionário 4.1: Maslach Burnout Inventory utilizado em questionário para pesquisa de Síndrome de Burnout em enfermeiros.  
 Fonte: www.scielo.br

### **Teste do Esgotamento Profissional de Freudenberger**

Quais são as consequências do esgotamento profissional em você?

Podemos falar de "Burn Out"?

-Especifique seu nível de concordância com as seguintes afirmações, circulando o valor correspondente.

- Adicione os escores obtidos de todas as propostas para obter o total.

-Compare o seu resultado para a rede total de referência na parte inferior do questionário

**Não concordo em tudo**

**Absolutamente de acordo**

**1** *Você se cansa muito facilmente;* **2** *Você se sente mais cansado que enérgico;* **3** *As pessoas lhe irritam quando elas lhe dizem "Você não parece bem no momento";* **4** *Você trabalha mais e mais enquanto produz menos e menos;* **5** *Está cada vez mais cínico e desencantado;* **6** *Você muitas vezes experimenta uma tristeza inexplicável;* **7** *Você se esquece de seus compromissos ou de seus afazeres com mais frequência;* **8** *Você está mais irritado;* **9** *Você está mais nervoso;* **10** *Você está mais decepcionado com as pessoas ao seu redor;* **11** *Você vê os membros de sua família ou amigos próximos com menos frequência;* **12** *Você tem problemas físicos mais frequentes (dores, dor de cabeça);* **13** *Você se sente desorientado quando a atividade do dia termina;* **14** *Os momentos de alegria são raros;* **15** *Você é incapaz de rir de uma piada sobre você;* **16** *Sexo parece trazer mais problemas do que alegria;* **17** *Você tem pouco a dizer para as pessoas;* **18** *Você está ocupado demais para fazer coisas simples como fazer um telefonema, ler artigos ou enviar e-mails para seus amigos.*

Total da pontuação:

Comparação:

*0 a 25: não há problema aparente*

*26 a 35: iniciante transtorno de estresse*

*36-50: estado em risco de burnout*

*51 a 65: estado de burnout*

*mais de 65: condição perigosa*

[Tradução nossa]

## TEST D'EPUISEMENT PROFESSIONNEL DE FREUDENBERGER

Quelles sont les conséquences de l'épuisement professionnel sur vous ?  
Peut-on parler de « Burn Out » ?

- Précisez votre degré d'accord avec les propositions suivantes en entourant le chiffre correspondant
- Additionnez les scores obtenus de toutes les propositions pour obtenir le Total
- Comparez votre résultat Total à la grille de référence au bas du questionnaire

	pas du tout d'accord ↓					tout à fait d'accord ↓
	0	1	2	3	4	5
Vous vous fatiguez plus facilement	0	1	2	3	4	5
Vous vous sentez plutôt fatigué qu'énergique	0	1	2	3	4	5
Les gens vous ennuiant lorsqu'ils vous disent "tu ne sembles pas bien en ce moment"	0	1	2	3	4	5
Vous travaillez de plus en plus dur tout en produisant de moins en moins	0	1	2	3	4	5
Vous êtes de plus en plus cynique et désenchanté	0	1	2	3	4	5
Vous ressentez souvent une tristesse inexplicable	0	1	2	3	4	5
Vous oubliez vos rendez-vous ou vos affaires plus fréquemment	0	1	2	3	4	5
Vous êtes plus irritable	0	1	2	3	4	5
Vous êtes plus nerveux	0	1	2	3	4	5
Vous êtes plus déçu par les gens qui vous entourent	0	1	2	3	4	5
Vous voyez les membres de votre famille ou vos proches amis moins fréquemment	0	1	2	3	4	5
Vous avez des problèmes physiques plus fréquents (douleurs, maux de tête)	0	1	2	3	4	5
Vous vous sentez désorienté quand l'activité de la journée se finit	0	1	2	3	4	5
Les moments de joie sont rares	0	1	2	3	4	5
Vous êtes incapable de rire d'une plaisanterie à votre sujet	0	1	2	3	4	5
Le sexe semble apporter plus d'ennui que de joie	0	1	2	3	4	5
Vous avez peu de chose à dire aux gens	0	1	2	3	4	5
Vous êtes trop occupé pour faire des choses simples comme passer des coups de téléphone, lire des articles ou envoyer des emails à vos amis	0	1	2	3	4	5

Total des scores :

Comparaison :

- de 0 à 25 : pas de problème apparent
- de 26 à 35 : état de stress débutant
- de 36 à 50 : état à risque de burn-out
- de 51 à 65 : état de burn-out
- plus de 65 : état dangereux

*Freudenberger, H. (1998). L'épuisement professionnel: La Brûlure interne. Editions Broché*

Questionário 4.2: Test d'épuisement professionnel de Freudenbergier disponibilizado pelas Edições Broché

Fonte: [www.psychologuedutravail.com](http://www.psychologuedutravail.com)

É importante ressaltar a presença da gradação nesses dois questionários. No entanto, é o questionário de Maslach que mais nos chama a atenção, pois sua gradação é medida temporalmente: nunca; uma vez ao ano ou menos; uma vez ao mês ou menos; algumas vezes em um mês; uma vez por semana; algumas vezes em uma semana; todos os dias. Uma subjetividade marcada pela síndrome é marcada também pela frequência com que os sintomas físicos e emocionais aparecem na jornada do trabalhador. O tempo participa tanto da constituição de um sujeito que trabalha quanto do sujeito que trabalha enquanto está doente ou deixa de trabalhar por estar doente. Assim, é o tempo instrumento de medida tanto da doença quanto do trabalho. É o tempo uma forma de medida do homem.

O tempo também funciona como medida da satisfação pessoal. A revista ISTOÉ, no ano de 2009, publicou o questionário FIB (Felicidade Interna Bruta), provavelmente adaptado, em que podemos observar perguntas sobre práticas sociais que aferem um sujeito como muito infeliz (0-20), infeliz (20-40), satisfatório (40-60), feliz (60-80), muito feliz (80-128).

Entre possibilidades de resposta como nunca, raramente, às vezes, bastante e sempre, questiona-se sobre a prática de exercícios físicos, hábitos alimentares, remuneração, sono, trabalho, aparência, poupança, relações afetivas, trabalho voluntário, contato com a natureza, enfim. Essas ações são próprias do mundo ocidental contemporâneo. A própria felicidade não pode ser reduzida a uma emoção ou a impulsos nervosos, mas se trata de uma constante produção histórica em que se afirmam verdades sobre como ser um sujeito feliz ou infeliz.

## Teste a sua Felicidade Interna Bruta

Com que frequência você...



**1** - Pratica exercícios físicos?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**2** - Alimenta-se bem?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**3** - Tem boa saúde?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**4** - Considera-se bem remunerado?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**5** - Gosta do trabalho que faz?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**6** - Dorme bem?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**7** - Está satisfeito com sua aparência?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**8** - Acorda bem disposto?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**9** - Tem uma vida confortável?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**10** - Controla seu orçamento?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**11** - Volta para casa com a sensação de dever cumprido?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**12** - Consegue poupar?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**13** - Traça objetivos para o futuro?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**14** - Costuma alcançar as metas estipuladas?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**15** - É reconhecido por suas qualidades?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**16** - Compra as coisas que deseja?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**17** - Vê o lado positivo das coisas?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**18** - Aprende com seus erros?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**19** - Sabe lidar com suas emoções?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**20** - Administra bem o tempo?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**21** - Costuma valorizar as coisas simples da vida?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**22** - Aproveita as oportunidades que lhe são apresentadas?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**23** - Sabe equilibrar vida profissional com vida pessoal?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**24** - Está satisfeito com sua relação afetiva?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**25** - Compartilha conhecimento?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**26** - Encontra amigos/família com frequência?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**27** - Orgulha-se do caminho que traçou até agora?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**28** - Ajuda a comunidade?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**29** - Exerce seus direitos e deveres?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**30** - Costuma ter contato com a natureza?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**31** - Respeita as diferenças?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**32** - Reflete a preocupação com o futuro do planeta em atitudes do cotidiano?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

Fonte: Icatu Hartford

**RESULTADO**

**A** - 0 ponto

0 - 20 **Muito infeliz**

**B** - 1 ponto

20 - 40 **Infeliz**

**C** - 2 pontos

40 - 60 **Satisfatório**

**D** - 3 pontos

60 - 80 **Feliz**

**E** - 4 pontos

80 - 128 **Muito feliz**

Desse modo, o questionário como instrumento de biopolítica não apenas permite a produção de informações, às vezes confidenciais, como também a sua resolução propõe ao sujeito que responde uma re-escrita de si, na medida em que o questionário dirige-se a sua própria vivência, ao seu contexto social e econômico, às suas relações afetivas, aos seus hábitos.

O questionário, portanto, não é tão fechado, na medida em que possibilita ao sujeito pensar sobre si mesmo, se afirmar ou negar-se. Retomando a nossa reflexão sobre o sujeito-professor e a sua constituição no confessar a desistência, veremos como essa subjetivação pode emergir em questionários aplicados por sindicatos e governos estatais, tendo em vista que utilizamos em nosso questionário perguntas utilizadas por essas instituições, como algumas perguntas do questionário de Jbeili<sup>20</sup>.

Com o fim de observar e compreender a constituição do sujeito-professor na conjuntura atual, em que o discurso da desistência atinge a muitos antes mesmo da entrada no magistério, estruturamos um questionário a partir de perguntas elaboradas e materializadas no questionário de Jbeili, utilizado por sindicatos de professores e outros profissionais, e no questionário do professor veiculado pela Prova Brasil<sup>21</sup>, disponível no site do Inep - como este último se trata de um questionário um tanto extenso optamos por não reproduzi-lo no corpo do trabalho. Assim, temos perguntas advindas de perspectivas institucionais com enfoques aparentemente diferenciados, pois teoricamente pensamos sindicato e estado como dicotômicos. De fato, não o são.

---

<sup>20</sup> O questionário de Jbeili foi elaborado pelo professor Chafic Jbeili: teólogo com habilitação em filosofia, psicanalista, psicopedagogo e doutor honoris causa em psicanálise; frequentemente retomado no Brasil quando o assunto é a Síndrome de Burnout.

<sup>21</sup> Embora o questionário da Prova Brasil também solicite ao professor informações sobre questões afetivas, são apresentados pelo Inep apenas estatísticas relacionadas à formação e à carga horária dos docentes.

## QUESTIONÁRIO JBEILI PARA IDENTIFICAÇÃO PRELIMINAR DA BURNOUT

Elaborado e adaptado por Chafic Jbeili, inspirado no Maslach Burnout Inventory – MBI

Obs.: este instrumento é de uso informativo apenas e não deve substituir o diagnóstico realizado por Médico ou Psicoterapeuta.

**MARQUE "X" na coluna correspondente:**

1- Nunca | 2- Anualmente | 3- Mensalmente | 4- Semanalmente | 5- Diariamente

Nº	Características psicofísicas em relação ao trabalho	1	2	3	4	5
1	Sinto-me esgotado(a) emocionalmente em relação ao meu trabalho					
2	Sinto-me excessivamente exausto ao final da minha jornada de trabalho					
3	Levanto-me cansado(a) e sem disposição para realizar o meu trabalho					
4	Envolve-me com facilidade nos problemas dos outros					
5	Trato algumas pessoas como se fossem da minha família					
6	Tenho que desprender grande esforço para realizar minhas tarefas laborais					
7	Acredito que eu poderia fazer mais pelas pessoas assistidas por mim					
8	Sinto que meu salário é desproporcional às funções que executo					
9	Sinto que sou uma referência para as pessoas que lido diariamente					
10	Sinto-me com pouca vitalidade, desanimado(a)					
11	Não me sinto realizado(a) com o meu trabalho					
12	Não sinto mais tanto amor pelo meu trabalho como antes					
13	Não acredito mais naquilo que realizo profissionalmente					
14	Sinto-me sem forças para conseguir algum resultado significativo					
15	Sinto que estou no emprego apenas por causa do salário					
16	Tenho me sentido mais estressado(a) com as pessoas que atendo					
17	Sinto-me responsável pelos problemas das pessoas que atendo					
18	Sinto que as pessoas me culpam pelos seus problemas					
19	Penso que não importa o que eu faça, nada vai mudar no meu trabalho					
20	Sinto que não acredito mais na profissão que exerço					
<b>Totais (multiplique o numero de X pelo valor da coluna)</b>						
<b>Score</b>						
<b>Resultados:</b>						
<b>De 0 a 20 pontos:</b> Nenhum indício da Burnout.						
<b>De 21 a 40 pontos:</b> Possibilidade de desenvolver Burnout, procure trabalhar as recomendações de prevenção da Síndrome.						
<b>De 41 a 60 pontos:</b> Fase inicial da Burnout, procure ajuda profissional para debelar os sintomas e garantir, assim, a qualidade no seu desempenho profissional e a sua qualidade de vida.						
<b>De 61 a 80 pontos:</b> A Burnout começa a se instalar. Procure ajuda profissional para prevenir o agravamento dos sintomas.						
<b>De 81 a 100 pontos:</b> Você pode estar em uma fase considerável da Burnout, mas esse quadro é perfeitamente reversível. Procure o profissional competente de sua confiança e inicie o quanto antes o tratamento.						
<b>ATENÇÃO: este instrumento é de uso informativo apenas e não deve substituir o diagnóstico realizado por médico ou psicoterapeuta de sua preferência e confiança.</b>						

Adquira o DVD da palestra "Burnout em Professores" pelo site [www.chafic.com.br](http://www.chafic.com.br)

Antes de nos atermos ao nosso questionário e aos dados acumulados por sua implantação, acreditamos ser necessário relembrar o olhar metodológico sobre o gênero questionário. De acordo com Bell (2008a), um questionário bem formulado não é fácil de fazer, deve proporcionar informações necessárias ao pesquisador, ser aceito pelos informantes e não pode proporcionar problemas de interpretação na fase de análise. Além disso, deve estimular o informante a respondê-lo. Em nosso questionário utilizamos um texto introdutório com esse fim:

Olá, professor(a)! Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa “Uma nova ordem para a desistência do professor”<sup>22</sup>. O objetivo desse estudo é possibilitar a reflexão sobre as condições de trabalho do professor e como elas interferem na afetividade e mesmo na corporalidade dos profissionais docentes. Não é um instrumento para diagnosticar problemas comportamentais ou físicos entre os profissionais da educação, mas para apontar variáveis que nos possibilitam refletir sobre a relação entre as condições de trabalho e a constituição do sujeito-professor. Sua identidade será mantida em sigilo e sua cooperação contribuirá para a compreensão e valorização do professor como um profissional com necessidades afetivas e corporais específicas. Agradecemos a sua participação nessa pesquisa e a generosidade em nos permitir aprender mais sobre a realidade que nos cerca<sup>23</sup>.

Não podemos desconsiderar que o próprio enunciado de introdução às questões influencia o posicionamento do professor diante da pesquisa e de sua realidade. Na própria introdução é afirmado que as condições de trabalho interferem na afetividade e na corporalidade dos profissionais docentes e que o professor possui necessidades afetivas e corporais específicas. Assim, o docente já é levado a responder ao questionário considerando suas condições de trabalho, reconhecidas no Brasil como precárias, e que sua afetividade e seu corpo são atingidos por essas condições. O próprio ato de responder ao questionário é uma concordância com a tese apresentada na introdução. Em qualquer questionário, são expostos ou ao menos previstos os preditores ou o contexto vivencial do público que responderá as perguntas. Elaboram-se perguntas para um público específico com um objetivo traçado.

Observemos a estrutura do nosso questionário. Composto por 43 perguntas, dentre as quais 11 foram selecionadas do Questionário de Jbeili, abordando

---

<sup>22</sup> Primeiro título utilizado para nomear esta Tese.

<sup>23</sup> O questionário aplicado está em apêndice.

informações sobre os aspectos mais emocionais e físicos do trabalhador. Não optamos pela opção de respostas gradativas e temporais, posto que o questionário é apenas um dos instrumentos desta pesquisa, sendo que o aprofundamento dos dados foi possibilitado pelas notas de campo e entrevistas. Caso o questionário fosse o único instrumento de coleta de dados neste trabalho seria, portanto, necessária a elaboração de opções mais amplas entre as respostas possíveis, como nos questionários apresentados anteriormente.

Nosso questionário possibilitou aos professores respostas em sua maioria categóricas, ou seja, apenas duas respostas eram possíveis, o sim ou o não, o concordo ou o não concordo. Enquanto o sim e o não categorizam o fato mencionado na pergunta como existente ou não, a concordância e a discordância apontam de que modo o pesquisado se relaciona com o fato questionado.

Por exemplo, à pergunta “Você tem filhos?” não caberia a categoria concordo ou não concordo, pois ou você tem filhos ou não. Por outro lado, dar a possibilidade de concordar ou não com a afirmação “Com frequência sinto-me fisicamente exausto ao final da minha jornada de trabalho” leva tanto o pesquisado a refletir sobre o fato mencionado como posicionar-se sobre ele. Desse modo, a escolha das respostas categóricas depende do aspecto requerido pela pergunta: informação ou posicionamento. Nosso questionário foi dividido em 3 blocos: Dados pessoais; Informações sobre o trabalho docente; Aspectos afetivos e corporais em relação ao trabalho.

A responsividade ao questionário e os dados coletados serão expostos adiante, no capítulo de análise.

### 3.2.2.2 Notas de campo

Outra forma de coleta de dados utilizada em nossa pesquisa foi a elaboração de notas de campo, tendo em vista que acreditamos ter sido necessário observar e registrar as observações do contexto situacional em que os questionários foram aplicados. Em cada escola a aplicação se deu de maneira diferente, ora no contra turno, ora no recreio, ora durante a realização de provas pelos alunos, após o conselho escolar e entre os intervalos de cada aula. Por vezes os professores se reuniram durante a resolução dos questionários, provocando discussões, e em

algumas escolas, pela dinâmica possibilitada pela direção, cada professor respondeu ao questionário individualmente sem conversas com outros professores.

Segundo Serrano (1994), ao explorar as técnicas de investigação em educação, as notas de campo são uma forma narrativo-descritiva de relatar acontecimentos, ações e reflexões de situações. Além do registro, incluem interpretações e impressões do pesquisador que podem ser retomadas em investigações posteriores. O objetivo das notas é não perder a informação do campo observado.

Embora diferentes de um diário ou de um caderno de notas, que se referem ao registro de situações e ações em uma considerável continuidade temporal, as notas de campo não são menos importantes, pois permitem a incorporação de detalhes e permitem a elaboração de reflexões pelo pesquisador. Desse modo, as notas de campo registram o lugar da observação, as personagens presentes, a descrição do ambiente físico, as interações sociais, as atividades realizadas, acontecimentos que podem chamar a atenção do pesquisador e servir de material posterior, os sentimentos vivenciados pelo pesquisador durante a observação e suas intuições e interpretações.

Como vimos anteriormente, ao estudar sobre o exercício disciplinar, Foucault (2007b [1975]) cita o método descritivo como constituinte das redes de anotações escritas desenvolvidas pelo campo de vigilância da disciplina. Foram essas pequenas técnicas de registro e anotação que permearam e possibilitaram a constituição epistemológica das ciências do indivíduo. A partir dessas técnicas duas são as consequências primeiras: a integração de dados individuais em sistemas cumulativos, fazendo do indivíduo um objeto descritível e analisável; e a criação de um sistema comparativo entre indivíduos, grupos, fatos coletivos.

A crônica de um homem, o relato de sua vida, sua historiografia redigida no desenrolar de sua existência faziam parte dos rituais do poderio. Os procedimentos disciplinares reviram essa relação, abaixando o limite da individualidade descritível e fazem dessa descrição um meio de controle e um método de dominação. Não mais monumento para uma memória futura, mas documento para uma utilização eventual (FOUCAULT, 2007b [1975], p.159).

Essa nova descritibilidade garante à escrita a função política de individualização. A observação contínua e a contagem detalhada funcionam como

processos de objetivação e subjetivação, em que os indivíduos recebem cada o status de sua própria individualidade e não outra. Não se trata mais de um relato heróico memorável, ou de uma contemplação grega, mas da descrição e detalhamento dos indivíduos e suas formas de agrupamento.

A vigilância contínua e os sistemas de notação caracterizam, portanto, o exercício disciplinar e nos permite realizar analogias, como as de Foucault (2007b [1975]), entre a prisão, a escola, a fábrica, o hospital, o quartel, o asilo – instituições historicamente marcadas como disciplinares. As técnicas de vigilância e registro apenas deslocam os indivíduos de uma instância disciplinar a outra, assim, o mesmo professor que é observado e tem suas práticas registradas na esfera escolar, é notado em suas consultas médicas, esquadrinhado pelo setor de perícia médica do trabalho e respaldado pela justiça trabalhista. Mesmo que atualmente possamos vivenciar crises em certas instituições disciplinares, o registro escrito disciplinar é instrumento de controle, ordem, planejamento em exercícios de poder não estritamente disciplinares.

Uma das esferas estudadas por Foucault em que podemos observar suas reflexões sobre a função do olhar é a medicina, especialmente sobre o desenvolvimento da medicina clínica no século XIX. No prefácio de seu livro “O nascimento da clínica”, Foucault (2013a [1963]) afirma que o século XIX é marcado por uma soberania do olhar. O esquadrinhamento do corpo doente funda uma ciência médica mais objetiva. Exige-se na medicina clínica que a doença seja vista e dita.

O olhar passa a ser não redutor, mas fundador do indivíduo. Com o nascimento da clínica passa a se falar sobre o indivíduo a partir de um discurso com estrutura científica. Visualizam-se as manchas, os inchaços, a dureza, edemas, órgãos, ossos, veias. Essa vigilância empírica torna o olhar uma fonte de verdade sobre o indivíduo.

Na clínica são elaborados dossiês individuais para que cada paciente receba o tratamento adaptado à sua doença e ao seu próprio corpo. As informações que compõem esse dossiê não se limitam a exames, mas constituem-se também de observações do indivíduo de modo semelhante a uma observação de um experimento em laboratório. Considera-se o efeito da doença sobre o indivíduo de maneira singular, os temperamentos diferenciados dos indivíduos e a possibilidade de evolução das patologias.

O desenvolvimento da clínica permite à experiência médica o uso de um novo tipo de discurso, reconhecido materialmente por uma linguagem científica positiva. Não apenas o perceptível muda de figura, mas também o enunciável e o modo de enunciar. O diálogo entre médico e paciente, na medicina clínica, inicia-se com a pergunta: “Onde lhe dói?”, a partir do relato do paciente e das observações e descrições do médico os sintomas são registrados e a doença diagnosticada e localizada. A descrição e a observação fazem aparecer ao olhar aquilo que ainda não era visto.

Desse modo, a observação faz parte da constituição de saberes disciplinares cujo objeto não se reduz apenas a seres vivos irracionais ou seres não vivos. O ser humano, os acontecimentos e as situações são observados de modo empírico e positivo. No entanto, não se desconsidera que esse objeto que é o indivíduo possui uma peculiaridade, é um objeto que produz discurso sobre si mesmo. E esse discurso também é passível de estudo.

Desse modo, antes de nos adentrarmos as notas de campo de nossa pesquisa, acreditamos ser necessário refletir sobre a entrevista enquanto instrumento de coleta de dados, pois nas entrevistas as professoras colaboradoras assumiram essa função de sujeito que produz discurso sobre si mesmo.

### 3.2.2.3 Entrevista

Discorreremos longamente sobre a prática da confissão como a possibilidade, em diferentes épocas e esferas sociais, de conhecer a si próprio, cuidar de si, permitir o julgamento por outro, justificar a penitência e servir como prova criminal. A entrevista muito se relaciona com a confissão, na medida em que pressupõe-se que as perguntas feitas ao entrevistado têm como objetivo revelar a verdade, seja sobre fatos, coisas, sujeitos. Mas não se trata de uma verdade universal, mas o efeito de verdade produzido entre as respostas e o participante da entrevista.

Diferentemente de um questionário, a entrevista permite uma elaboração descritivo-narrativa do sujeito sobre si mesmo e sobre os eventos dos quais se fala. A tonalidade, o léxico escolhido, os gestos, a expressão facial, as hesitações também são elementos, entre outros, que vêm preencher a significação da entrevista tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado. Além disso, a entrevista não apenas permite ao pesquisador coletar informações, mas aquele que

é entrevistado realiza um trabalho sobre si mesmo no momento da produção discursiva e por vezes problematiza questões antes não consideradas ou consideradas de modo diferenciado.

Segundo Bell (2008b), no que refere ao roteiro da entrevista, três são os tipos considerados para a realização de pesquisas: entrevista estruturada, entrevista semi-estruturada e entrevista não-estruturada. As entrevistas estruturadas e semi-estruturadas requerem um planejamento anterior, com perguntas pré-formuladas e com uma lista de itens que precisam ser discutidos para a análise posterior da entrevista. A entrevista semi-estruturada não se prende apenas às perguntas elaboradas na entrevista-piloto, assim, outros questionamentos podem ser desenvolvidos no decorrer da entrevista.

As entrevistas não estruturadas se assemelham mais a uma conversa sobre um tema do que a um questionário com respostas subjetivas, no entanto, devido a sua fluidez, é necessário que o entrevistador tenha habilidade para que não se percam informações importantes e a conversa não se delongue demais, dificultando a análise.

Em nossa pesquisa – apesar do desejo de realizar uma conversa – a fim de coletar informações necessárias, optamos pela realização de entrevistas semi-estruturadas. De acordo com a disponibilidade dos entrevistados foram realizadas, então, duas entrevistas presenciais e semi-estruturadas e uma entrevista por e-mail e estruturada. Vejam que neste último caso, o próprio suporte define a estrutura mais fechada da entrevista. O contexto situacional de cada entrevista será explorado no capítulo seguinte.

As entrevistas também podem ser realizadas em grupo ou individualmente. Quando as pesquisas são realizadas em grupo o entrevistador funciona mais como um mediador para que os participantes interajam entre si. Em nossa pesquisa, devido ao tema e aos objetivos de analisar relatos do sujeito sobre si mesmo, optamos pela entrevista individualizada, mas consideramos que em projetos futuros seja de extrema importância, não só científica, mas afetiva, realizar entrevistas em grupo sobre o tema da desistência e sobre a identidade do professor na atualidade.

Outro aspecto importante a ser considerado é a forma de registro da entrevista, que pode ser filmada, gravada ou apenas transcrita. Em nosso caso, as duas entrevistas presenciais foram gravadas e transcritas e a entrevista por e-mail foi registrada, evidentemente, por seu próprio suporte. A transcrição das entrevistas

foi colocada integralmente em apêndice ao final da Tese a fim de evitar que o ponto de vista dos pesquisadores prevaleça sobre a capacidade de interpretação e análise dos leitores desse trabalho.

Sobre a relação entre o que é relatado na entrevista, o sujeito que relata e a verdade dos fatos relatados, podemos realizar uma reflexão ao comparar a entrevista com a prática do interrogatório. Em seus estudos, Foucault (2007b [1975]) chega à conclusão de que a confissão, enquanto elemento que prova um crime, geralmente é obtida por duas formas: o juramento e a tortura. Em ambos os casos pretende-se que a confissão seja verdadeira.

O desenvolvimento do direito penal clássico permitiu a elaboração do interrogatório como uma prática regulamentada de produzir a verdade e permear os meios de punibilidade. Nesse suplício judiciário eram lembradas as cenas do crime de modo quase teatral e adiantadas as possíveis penas no além, no inferno.

Ao lado do interrogatório, emergiu um outro gênero criminal: “as últimas palavras de um condenado”. Nesse relato público o criminoso confessava e legitimava o suplício sofrido, dando continuidade ao processo penal em que por meio do interrogatório, perpassado por torturas, a verdade foi revelada como tal.

Como veremos adiante, nas entrevistas, sobretudo nas que abordam temas afetivos, a memória participa da constituição da verdade significativa para o sujeito entrevistado. São lembrados os episódios de medo, desespero, descontrole em sala de aula e os efeitos desses sentimentos sobre o corpo e a mente dos entrevistados. Na entrevista, corpo e alma vivenciam novamente, pela elaboração discursiva, os momentos em que a desistência da sala de aula parecia ser a única opção de sobrevivência.

Na rememoração discursiva, corpo e alma sentem e falam novamente sobre a verdade que leva o professor à desistência. Enquanto há a presença de uma ética profissional e científica no termo assinado entre pesquisado e pesquisador, que supostamente exige a produção de uma verdade, as lembranças simbolizadas trazem graus de desconforto ao entrevistado e o interpelam a enunciar sobre esse próprio desconforto de maneira que a verdade deve ser observada na sua relação com o sujeito que a elabora.

Para Foucault (2011 [2001]), a confissão enquanto prática de si desenvolvida pela instituição do cristianismo constitui-se como “o momento em que o sujeito objetiva-se a si mesmo em um discurso verdadeiro” (p.296). De fato, na

confissão não se trata apenas de uma busca pela verdade, mas de uma submissão à lei. No caso da prática de si entre os gregos antigos, mais especificamente no período helenístico e romano, o momento do falar de si constituía-se pela subjetivação de um discurso verdadeiro e um exercício de si, um trabalho sobre si mesmo. Outra diferença é que, enquanto na confissão se confessa para alguém, supostamente uma autoridade; na prática de si helenística era necessário escutar a si mesmo, pois é o ouvido que garante o acesso da alma à razão.

São, portanto, variados os modos de acessar o discurso da desistência do professor por ele mesmo, seja nas respostas calculáveis aos questionários, seja pela observação do pesquisador ou pelos relatos produzidos a partir das perguntas do entrevistador. Vejamos a seguir nos discursos quer mais residuais, descritivos ou narrativos, como o sujeito-professor elabora a verdade sobre si, ou seja, como ele se objetiva em relação à possibilidade de desistência da sala de aula.

## CAPÍTULO 4

### O DISCURSO DA DESISTÊNCIA DOCENTE: CONTROLE DE QUALIDADE

*Creio que nem sempre fui egoísta e brutal. A profissão é que me deu qualidades tão ruins. E a desconfiança terrível que me aponta inimigos em toda parte! A desconfiança é também consequência da profissão. Foi este modo de vida que me inutilizou. Devo ter um coração miúdo, lacunas no cérebro, nervos diferentes dos nervos dos outros homens. E um nariz enorme, uma boca enorme, dedos enormes.*

*Graciliano Ramos, 1934*

Os nossos modos de viver participam ao longo da vida da nossa formação nos sujeitos que somos. A forma como trabalhamos e as exigências de nossas profissões nos inserem em um *modus operandi* de ser e marca nossos corpos, nossas emoções e nossas memórias com cargas administradas de maneira subjetiva por cada um de nós. Como o personagem Paulo Honório em São Bernardo, narrador da epígrafe acima, ambicioso capitalista, o trabalho útil levado à exaustão, por exemplo, inutiliza corpos, mente e emoções.

No capítulo que se segue apresentamos os resultados coletados pelos instrumentos selecionados para a pesquisa: questionário, nota de campo e entrevista; respectivamente sob os tópicos *o professor calculável*, *o professor observável* e *o professor memorável*. Os dados são analisados a partir da perspectiva da análise de discurso foucaultiana. Registramos durante a exploração dos dados nossa compreensão acerca da relação constituinte entre o sujeito-professor e o discurso da desistência. Nos exercícios de objetivação do fazer docente e das suas condições de trabalho, os professores colaboradores dessa pesquisa avaliam não apenas a conjuntura externa que envolve o trabalho do professor nas escolas públicas, mas objetivam também a si mesmos na relação com as práticas e estratégias que envolvem o ensino público.

Na enunciação sobre as consequências do fazer docente em sua saúde, os professores assumem o controle de suas próprias vidas, não apenas enquanto sujeitos de trabalho, mas sujeitos de direito – direito à vida e à sua plena defesa. Olhar o sujeito na sua elaboração discursiva sobre o trabalho é observar o

movimento de sua constituição verídica de si mesmo no confronto entre a vida e aquilo que gasta a vida.

#### **4.1 O professor calculável**

Em páginas anteriores refletimos sobre a função política da escrita e a função administrativa dos registros. De forma simplificada podemos considerar que as anotações sobre os indivíduos e os fenômenos humanos podem ser elaboradas por meio de uma narratividade, mesmo que sem muitos detalhes, ou através de anotações estatísticas em que os números indicam a intensidade das práticas estudadas. O homem pode, portanto, ser calculável. De fato, o é.

Remetendo-nos ao nosso campo de estudo que é a escola, uma das maneiras que melhor exemplifica a capacidade de um indivíduo ser calculado por instrumentos é a chamada prova. Mas não falamos de prova aqui apenas aos moldes de um exercício disciplinar desenvolvido no século XVIII, desde as práticas gregas do conhecimento de si a prova era necessária para que o indivíduo pudesse fazer uma medição de si próprio.

É por essa perspectiva que compreendemos a aplicação e a resolução dos questionários levados por nós às escolas. Aplicar um questionário é convocar o indivíduo a fazer uma interrogação sobre si mesmo, aceitar essa convocação é realizar um trabalho de pensar sobre si. Foucault (2011 [2001], p. 387) define a prova de maneira instigante ao garantir-lhe a concepção de exercício em que “busca-se medir em que ponto se está em relação àquilo que se era, em relação ao progresso já feito, e em relação ao ponto a que se deve chegar”. A prova é um exercício de subjetivação em que se exercita a subjetividade, em que ela é modificada.

Assim, os resultados coletados com o nosso questionário não são visualizados apenas como meras estatísticas, e as estatísticas também não são por nós menosprezadas. A medição do sujeito por si mesmo, ou pelo auxílio de um questionário, é uma das formas de retornar a si e reelaborar a sua própria existência.

Sobre o aceite ou não a essa convocação, entre um total de 164 professores presentes nas 10 escolas visitadas, 55% quiseram responder ao nosso questionário. Muitos dos 91 professores, enquanto o respondiam, afirmaram gostar de pensar

sobre o assunto e responder às perguntas, mesmo acreditando que ao final elas ficavam cada vez mais difíceis. Alguns professores chegaram a solicitar ou indicar outros colegas para participarem da pesquisa, dizendo que “o questionário tem tudo a ver com ele [ela]”; mas, nesses casos, não conseguimos a participação do professor referenciado.

Uma professora que se recusou a responder ao questionário decidiu respondê-lo após ouvir os comentários de outros professores que faziam o exercício proposto; o fato de estarem a respondê-lo iniciou uma discussão na sala de professores sobre as condições de trabalho. Outros professores se recusaram a responder por serem contratados temporariamente ou por terem que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento que autoriza a utilização das informações prestadas. Mesmo que esse Termo não estivesse anexado ao questionário respondido por cada professor, ele foi entendido por alguns como uma provável ameaça, visto que continha a identificação por meio da assinatura.

Questionários como o da Prova Brasil ou de Jbeili, nos quais nos baseamos para elaborar o questionário de nossa pesquisa, conduzem o professor a enunciar sobre a sua relação com o trabalho docente. Mesmo que com possibilidades de respostas fechadas, é confessada a desistência ou não da educação. A desistência não é caracterizada simplesmente pela saída da sala de aula, mas pela falta de significação do ser professor diante do ser alunos, ou seja, a desistência é também um ato simbólico.

Ao contrário da Prova Brasil, em que todos os professores responsáveis pelas turmas diagnosticadas têm a obrigatoriedade de responder ao questionário, em nosso caso, claramente, os professores decidiram participar ou não da pesquisa. Como já relatado anteriormente, praticamente apenas a metade dos professores se disponibilizou a realizar a atividade proposta, e a não-participação também nos diz muito sobre a relação entre a escola e a academia, o professor e o pesquisador, o anonimato e a confissão. Em tópicos seguintes faremos uma abordagem sobre esse silenciamento ou tentativa de apagamento da voz discursiva do sujeito-professor.

Um dos aspectos sobre os quais foram coletadas informações é o tempo, tanto na escola como fora dela. Tratando-se de uma profissão que como qualquer outra exige um gasto do tempo e considerando, como no questionário do FIB, que o tempo é um fator de felicidade ou infelicidade, seria ineficaz um questionário sobre a docência que não o tomasse como um indicativo do contexto estudado.

Sobre o regime temporal em cada escola pesquisada, alcançamos as seguintes informações:



Gráfico 4.1: Regime temporal na escola  
Fonte: Própria

De acordo com o gráfico, 73% dos professores que responderam ao questionário trabalham em uma escola de tempo integral, ou seja, escola em que os alunos nela permanecem durante seis ou sete horas diárias. Do quantitativo total, 54% dos professores permanecem em regime integral nas escolas, portanto, também ficam entre seis e sete horas no ambiente de trabalho. Entre as 10 escolas que receberam nossa pesquisa, 4 funcionam em regime integral, 3 em regime regular e 3 em regime misto, geralmente integral para o ensino fundamental e regular para o ensino médio.

Alguns professores relataram<sup>24</sup> ser muito difícil permanecer todo esse tempo na escola, pois não podem participar da merenda e do almoço, devem gastar com refeições fora da escola e o tempo disponível para a alimentação é curto, além disso, não há espaços adequados para que façam o planejamento. Durante as atividades burocráticas de preenchimento de planilhas e relatórios prevalece o som das crianças gritando, dançando, cantando, tocando tambores. Em sua Tese em Saúde Pública, Batista (2010) faz um estudo sobre as condições de trabalho do professor analisando a acústica, a iluminação e mesmo a temperatura das escolas pesquisadas. Assim, a elaboração discursiva da desistência é promovida, entre outros fatores, pela contextualização ambiental das escolas.

<sup>24</sup> Além da implantação do questionário a pesquisadora registrou notas de observação enquanto esteve presente nas escolas.

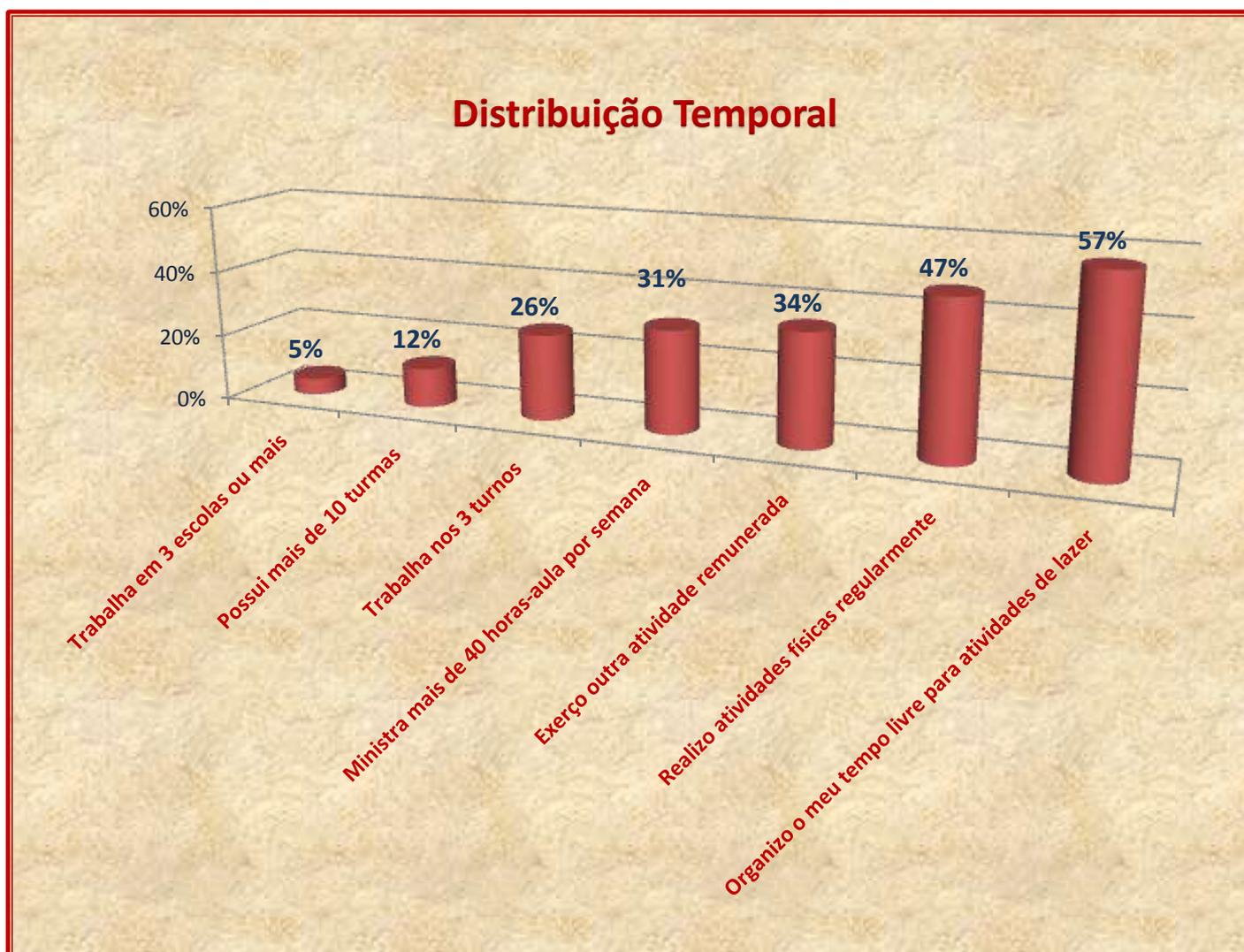


Gráfico 4.2: Distribuição temporal  
Fonte: Própria

O gráfico de distribuição temporal materializa o modo como o tempo dos professores costuma ser organizado entre o espaço físico das escolas e o espaço físico extra-escolar. 26% dos professores trabalham nos três turnos, ou seja, muitos compartilham a experiência de iniciar o seu dia na sala de aula às 7h00 e finalizar às 22h00. Mesmo que essa rotina não seja diária e aconteçam intervalos entre os turnos, há que se considerar uma jornada exaustiva. Carvalho (1997) aponta, em sua Tese em Educação, o modelo taylorista social como uma das fontes de insatisfação profissional entre os professores. Quanto mais aulas ministradas, mais turnos trabalhando, maior o salário. Assim, o professor assemelha-se ao operário na fábrica que ganha de acordo com a quantidade de peças produzidas.

Ainda assim, 34% declararam exercer uma outra atividade com o fim de complementar a renda mensal. Não é raro encontrar revistas de cosméticos na sala de professores ou utensílios com bombons a serem vendidos. Apesar da docência na rede estadual ser constituída por uma jornada de trabalho exaustiva, os professores colaboradores da pesquisa manifestaram a possibilidade de organizar o tempo para realizar atividades físicas e de lazer: 47% realizam atividades físicas e 57% atividades de lazer, quase impensável para professores que trabalham três turnos e com mais de 40 horas-aula semanais. A realidade concreta do trabalho docente exige uma grande carga horária de trabalho. Mesmo porque o professor também realiza parte de seu trabalho em sua própria casa ou na escola em momentos extra-classe.



Gráfico 4.3: Aspectos físicos e emocionais  
Fonte: Própria

Quanto aos aspectos físicos e emocionais a exaustão do corpo prevalece sobre a exaustão emocional, mas não são porcentagens tão distantes uma da outra. Se por um lado o discurso sobre o cuidar do próprio corpo aparece nas afirmações sobre a possibilidade de realizar atividades físicas e de lazer, o desgaste do corpo também emerge tendo em vista o tempo de trabalho exigido pelo exercício docente. Cerca de 80% dos professores concordaram que se sentem fisicamente exaustos ao

final da jornada de trabalho. O contexto laboral que atinge o corpo do professor é condição para a produção de certos tipos de sujeito.

Pelo menos metade dos professores apresenta-se sem disposição física para o trabalho, esgotada emocionalmente e estressada com as pessoas que a rodeia. No entanto, um dos fatores que justamente motiva o professor a permanecer na esfera docente é a presença de pessoas em seu próprio campo de trabalho que o motivam; cerca de 60% concordaram com essa afirmação. Leite (2007) confirma em sua Dissertação em Psicologia que um dos fatores importantes para a redução dos índices de burnout é o suporte social presente no local de trabalho.



Gráfico 4.4: Graus de desistência  
Fonte: Própria

Essa motivação, porém, não acontece muito no caso da família, em que, de acordo com os dados da nossa pesquisa, 44% dos professores declararam que sua família gostaria que mudassem de profissão. É semelhante o quantitativo daqueles que pensam em de fato trocar a profissão docente por outra. Podemos pensar, portanto, que é o relacionamento entre professor e aluno aquele que apresenta mais

fatores de risco, e não o relacionamento entre colegas de trabalho. Aliás, é a crise entre o profissional e o seu cliente uma das manifestações da *Síndrome de Burnout* ou *Síndrome da Desistência Simbólica*, crise nomeada pela Psicologia como despersonalização.



Gráfico 4.5: Medo e tristeza referentes ao trabalho docente  
Fonte: Própria



Gráfico 4.6: Agressão no ambiente de trabalho  
Fonte: Própria

Outro dado importante de nossa pesquisa é que 20% dos professores afirmam ter medo ou sentir tristeza ao ir para a sala de aula. Certamente, um dos fatores que influenciam o medo da sala de aula é a presença da violência: 80% dos professores afirmou já ter sofrido agressão ou presenciado agressões feitas por alunos. Em sua Tese em Saúde Pública, Fajardo (2012) aponta a violência

localizada ao redor da escola, e sua naturalização, como um dos fatores de adoecimento dos professores brasileiros. Embora, a pesquisa de Fajardo tenha a peculiaridade de ter sido realizada em zonas de risco no Rio de Janeiro, os índices de agressividade calculados a partir do nosso questionário se espalham por toda a Goiânia, não sendo uma agressividade pontual.

De acordo com Leite (2007), em sua Dissertação em Psicologia pela UnB, na região Centro-Oeste do Brasil, 15,7% dos professores apresentam a Síndrome da Desistência Simbólica. Participaram dessa pesquisa 8.744 docentes de 427 escolas. A Síndrome da Desistência é simbólica porque embora não culmine na ausência física do professor em sala de aula, não permite o envolvimento emocional do professor com a prática docente e se materializa na verbalização do desejo pela aposentadoria ou pela profissionalização em outra área.

Segundo esse estudo, entre os principais sinais de que a Síndrome da Desistência está em processo estão a exaustão emocional, a baixa realização profissional e a despersonalização, caracterizada por atitudes negativas em relação ao aluno, produto de seu trabalho, ou em relação aos colegas de trabalho. Enquanto o suporte social dos colegas de trabalho emergiu como pilar da manutenção dos professores com baixa realização profissional, o conflito entre trabalho e família foi apontado como o principal estressor ou agravador dos níveis de *Burnout*. Os percentuais alcançados com a nossa pesquisa são ainda maiores: de acordo com o gráfico 4.4, 24% dos professores já estão se profissionalizando em outras áreas e mais de 60% se sentem esgotados emocionalmente em relação ao trabalho.

A partir da aplicação do nosso questionário em 10 escolas da região metropolitana de Goiânia, de acordo com o gráfico 4.3, consideramos que pelo menos 60% dos professores apresentam exaustão ou esgotamento emocional diante do trabalho, 45% não se consideram realizados profissionalmente e 50% apresentam estresse ao se relacionar com as pessoas.

Se a outra metade dos professores presentes nas escolas no momento da pesquisa tivessem respondido ao questionário, poderíamos ter números ainda mais alarmantes, pois os próprios colegas de trabalho afirmaram que os professores que não responderam ao questionário eram aqueles que o deveriam responder, provavelmente por apresentarem problemas afetivos ou corporais. Desse modo, podemos afirmar que há entre os trabalhadores docentes a presença regular de um discurso de auto-percepção ou de reconhecimento de si carregado de valores

negativos, tanto em relação à própria saúde quanto à (in)satisfação pessoal em ser professor, o que corrobora com a pesquisa feita por Batista, em 2010.

Embora o questionário não possibilite o relato das situações vivenciadas pelos professores, ele norteia o compartilhamento quase homogêneo de discursos sobre a desistência docente; 100% dos professores que responderam ao nosso questionário, no item 29, por exemplo, concordam que recebem uma remuneração não proporcional às funções por eles executadas. Por isso é preciso atentar que

[...] cometer-se-ia um engano em ver nessa proliferação dos discursos um simples fenômeno quantitativo, um puro acréscimo, como se fosse indiferente o que neles se diz, como se o fato de falar nisso fosse, em si, mais importante do que as formas de imperativos que se lhe impõe ao falar (FOUCAULT, 2007a [1976], p.43).

Embora esteja nesse momento, na *História da Sexualidade*, abordando a proliferação de discursos sobre o sexo a partir do século XVII, Foucault nos auxilia a compreender a emergência discursiva, em nosso caso de discursos sobre a desistência docente, como instrumento de subjetivação. Dois aspectos importantes devem ser considerados ao se refletir sobre a proliferação de discursos sobre a desistência docente, também esta um modo de subjetivação: 1) a proliferação de discursos não é um simples fato quantitativo; 2) as formas que impõem a discursivização sobre determinados fatos são determinantes para a proliferação de certos discursos.

A regularidade em se afirmar a profissão docente como difícil, exaustiva, mal remunerada e até perigosa não é um falatório, mas um produto das condições concretas da existência docente em meio a uma construção histórica da sociedade brasileira em que a ampliação da escola para todos não foi acompanhada de qualidade das condições docentes.

As formas em que a confissão da desistência se materializa são igualmente importantes. É necessária a não identificação do confitente, não apenas por princípios éticos, mas também porque a escola não está livre da coerção e da punição. Ademais, se são elaborados pelo Estado, por sindicatos e por núcleos de pesquisa instrumentos discursivos para verificar as condições do trabalho docente e diagnosticar possíveis indícios de desistência é porque está cristalizado o temor

sobre uma ausência quantitativamente e qualitativamente enorme da figura do professor – que entre outras funções assume a de instrumento de governo.

Ao responderem ao questionário os professores não apenas contribuíram para a elaboração estatística de um fenômeno, mas realizaram um retorno sobre si na busca de reconhecer a medida de satisfação quanto à sua escolha de ser professor, que não consiste apenas em um papel social ou uma posição na organização da sociedade, ser professor participa de todos os outros seres compartilhados por um sujeito.

Ocupando a posição de esposa, filha, amiga, mãe, consumidora, atleta, escritora, cozinheira, a subjetividade de que se é professora contamina todas as outras. Assim como ser professora solteira, sem filhos, sem amigas, sem mãe, sem produtos, sedentária, sem literatura, sem cozinha é outra forma de ser professora. Ser professor não é o mesmo que ser professora, aliás.

De modo algum afirmamos a desistência da sala de aula como uma epidemia, posto que a desistência depende de uma escolha única do sujeito que possui suas próprias experiências, o que podemos afirmar pelos dados coletados através de nosso questionário é que existe uma epidemia discursiva garantida por contextos similares vivenciados pelos professores e instrumentos biopolíticos que permitem a emergência de certos enunciados. O sujeito docente pode assumir a subjetividade de um desistente.

## **4.2 O professor observável**

Quando realizamos uma pesquisa é fato que nos envolvemos com o nosso objeto de estudo, não apenas porque a pesquisa exige essa atitude, mas porque essa é uma habilidade inerente ao ser humano e cotidiana ao longo de nossas vidas. Aderimos àquilo que cativa os nossos olhos, nossos sentidos. Durante a nossa presença no campo de pesquisa, enquanto os professores respondiam ao questionário, pudemos registrar algumas notas daquilo que vimos, ouvimos, sentimos nas escolas. Claro que essa percepção vai de encontro à memória dos pesquisadores e nesse diálogo vivemos novamente experiências passadas e que nos constituem como professores, professores dos outros, professores de nós

mesmos. Aprecieiros tais notas, registradas em primeira pessoa, demarcando impressões subjetivas da pesquisadora responsável pelas visitas.

### **Escola A – Região Noroeste: 14 de novembro de 2014**

A primeira vez em que estive nessa escola foi durante o estágio obrigatório na graduação. Uma escola com boa estrutura física, utilizada em propagandas do governo e localizada em uma área de intenso tráfico de drogas. Cheguei à escola antes das 7h00 a fim de receber a assinatura da diretora, que era a mesma da época de meu estágio. Os professores ficaram à vontade para responderem ao questionário, alguns o levaram para a sala de aula e outros decidiram respondê-lo durante o recreio. Aguardei na sala de professores, onde de vez em quando ouvia comentários sobre a rotina na escola. Em conversas durante o recreio os professores reclamaram da jornada de trabalho, que quase todos os dias se inicia às 7h00 e termina às 22h20. Comentaram sobre a não participação de professores em projetos e mesmo assim tais docentes receberem gratificações relacionadas ao trabalho. Uma professora, agora bibliotecária, afirmou que todos os seus problemas de saúde se iniciaram na escola. Está para realizar sua segunda cirurgia. Após 15 anos de docência o que mais deseja é a aposentadoria. Ser compartilhada a sensação de cansaço e indignação para mim era natural, fora do comum era o olhar de uma das professoras, um olhar de ódio direcionado a mim, como se a academia fosse a culpada por sua frustração. Depois de deixar a escola tive a consciência de que apesar de ser professora, visitar outras escolas enquanto pesquisadora não seria tarefa muito confortável.

### **Escola B – Região Norte: 17 de novembro de 2014**

Uma escola grande, com estrutura mais antiga que a anterior. Uma palestra aconteceria após o recreio. Além do coordenador geral, a escola possui coordenadores de áreas. Entre os professores, ex-colegas da época da graduação e alunos de um curso de especialização da UFG, organizado pela nossa Faculdade de Letras. Pude me movimentar livremente na escola, solicitando a cada professor a resolução do questionário. Estive a maior parte do tempo entre duas salas de professores, uma voltada para os professores da educação infantil e outra para os professores do ensino fundamental. Embora eu andasse livremente, alguns funcionários me observavam e conversavam entre si. Durante a resolução dos questionários alguns professores disseram estar muito cansados e que trabalhar em escola integral é mais cansativo, pois o professor fica preso na escola, não tendo tempo nem para ir ao médico, muito menos para fazer atividade física. A quantidade de projetos a serem realizados na escola integral e a ausência de um espaço de convivência para o descanso do professor também foram apontados como problemas. Além disso, todo final de ano o professor sente a insegurança em não saber se vai continuar na mesma escola. Uma das professoras também chamou a atenção para a rotatividade de professores, “trabalhei nessa escola, ah, nessa também, também nessa”. Algumas professoras afirmaram não ter tempo para estudar e os sábados, em casa, são exaustivos: “a mente não consegue se concentrar nem para ler um texto”. Essas mesmas professoras, uma delas me lembro que era de matemática, afirmaram ainda estar investindo em cursos da área de beleza a fim de mudar de profissão. Essa professora de matemática chorou ao

dizer que passou ali o que nunca havia passado em outras escolas, foi xingada não só por alunos, mas também por colegas de trabalho, se sente completamente desrespeitada. Uma professora disse que teme a tendência das escolas tornarem-se todas de período integral, pois o cansaço é maior e o salário é menor, já que o professor deve ser exclusivo de uma escola só.

### **Escola C – Região Leste: 17 de novembro de 2014**

Escola enorme, de muros pichados, em uma rua muito movimentada. A coordenadora avisou aos professores sobre a pesquisa e eu permaneci na sala de professores aguardando os voluntários. Ao ouvir meu pedido de colaboração para a pesquisa uma professora disse que estava estressada demais para responder questionário, e outra perguntou de que adiantaria, seria apenas mais um papel. Outra professora ainda afirmou que o atual governo pesquisa todas as teses e dissertações da UFG para preparar suas políticas públicas relacionadas à educação, e o que esses estudos mostram é que o professor trabalha pouco. Claro que me senti indignada com essa afirmação, mas é preciso refletir sobre as interferências da Academia na educação básica. Temos feito papel de juiz ou de pesquisador? Muitos professores reclamaram de ter que ficar na escola o dia todo ouvindo o barulho de mais ou menos 400 pessoas, entre alunos e funcionários. Na escola não há um espaço apropriado para realizar o planejamento<sup>25</sup>. Para o aluno e para a família a implantação da escola integral foi ótima, para o professor é péssimo, afirmou uma professora que aguardava o horário para entrar em sala. Uma das professoras não fica integralmente na escola, trabalha em outra pela manhã e disse que no ano passado teve um ataque cardíaco quando trabalhava em uma escola de tempo integral: “o que estressa mais é ficar o dia todo na escola com esse ambiente inapropriado para atividades que exigem concentração e estudo. Além disso, o professor fica na escola vendo o aluno se alimentar e não recebe nenhum tipo de auxílio alimentação do governo, apesar de ficar o dia todo no ambiente escolar”. Apesar de possuir uma grande estrutura, como dito no início, ficou materializada na fala dos professores a falta de planejamento espacial e temporal condizente com as necessidades atuais da escola. As desestruturas físicas, arquitetônicas e temporal propiciam a desestruturação emocional.

### **Escola D – Região Central: 19 de novembro de 2014**

Uma escola menor, em comparação com as outras. Ali meu esposo estudou durante parte de sua infância. Encontrei uma colega da época da graduação. Aparência de um ambiente mais simples e familiar. Quase não tive contato com os professores. Cada um respondeu ao questionário em sua sala, meu contato maior foi com os questionários já respondidos. Apesar de a escola funcionar em tempo integral, não são todos os alunos que permanecem o dia todo na escola. Além disso, os professores não trabalham em regime integral, no período vespertino estão em

---

<sup>25</sup> O PNE de 2014-2024 tem com sexta meta a implantação da educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas brasileiras. Uma das estratégias para que tal fim seja atingido é “institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral” (BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014).

outras escolas, ou não. Essas informações me foram passadas por essa colega da época da graduação. Apenas dois professores reclamaram de estresse, mas não relacionado à escola em si ou aos alunos, mas ao governo estadual e ao modo de gestão atual. Sentem-se desvalorizados e desmotivados financeiramente. Um dos professores que se demonstrou insatisfeito com o governo atual não quis responder ao questionário.

#### **Escola E – Região Sudoeste: 24 de novembro de 2014**

Fui bem recebida ao chegar à escola, no entanto, após entrar na sala dos professores e permanecer ali por algumas horas quase me arrependi de ter entrado por essas portas. Estranho dizer isso de uma escola sendo eu professora, mas me senti constrangida, decepcionada, triste, indignada. Minha vontade era esquecer a pesquisa e ir embora. Duas professoras se mostraram bastante agressivas, no tom de voz e pelas palavras ditas, eufemisticamente disseram estar ocupadas e cansadas. Foi notória a indiferença pela maioria dos professores, que não quiseram responder à pesquisa. Um professor que respondeu à pesquisa afirmou que uma das professoras agressivas deveria responder ao questionário, mas ela não quis, apesar de ler algumas perguntas ao lado de outra professora que decidiu participar do questionário. Um aluno foi à sala dos professores pedir auxílio para encontrar sua mochila, o coordenador gritou e o chamou de criatura. Meu desconforto foi enorme. Mas ali eu era apenas uma observadora, se estivesse como professora não ficaria calada. De que adianta uma escola grande, cheia de salas, cheia de professores, cercada de grades, com vários projetos, inclusive discutidos na minha presença, e uma falta de amor tão grande. O que me assustou nessa escola acho que foi isso: falta de amor mesmo; ausência de empatia.

#### **Escola F – Região Noroeste: 24 de novembro de 2014**

Uma escola menor que as outras. Enquanto esperava o horário do intervalo assisti a um ensaio de dança coordenado pelo professor de Educação Física. Na sala de professores, bem pequena, mas aconchegante, acompanhei a resolução dos questionários pelos professores. Eles comentaram sobre a existência de violência tanto por parte de alunos, como de professores e outros funcionários da escola há alguns anos atrás. Um professor afirmou necessitar de ilusão para continuar no ambiente escolar e uma professora disse que a sua necessidade é material ou financeira. Outro professor afirmou que não se envolve emocionalmente com os alunos. Iniciaram discussão sobre os alunos “rep”(rovados) e o PIA, espécie de recuperação final exigida pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Quando o número de professores não é tão grande parece que a possibilidade de discutir sobre a escola e pensar em estratégias é maior. Todos os professores estavam ali, juntos, respondendo ao questionário e refletindo sobre suas reais condições de trabalho. Um dos fatores apontados pela literatura sobre *Síndrome de Burnout* que auxilia na recuperação daquele que sofre o processo de desistência é o apoio dos colegas de trabalho.

**Escola G – Região Sul: 25 de novembro de 2014**

Escola bem estruturada e organizada. Apenas alguns professores trabalham na escola em regime integral. Metade dos professores decidiu participar da pesquisa. Os professores que responderam ao questionário não demonstraram irritação ou cansaço, pelo contrário, se divertiam com a reflexão sobre as suas condições de trabalho. Era horário de recreio e eles brincavam uns com os outros. Na maioria jovens. Os professores que não quiseram responder ao questionário estavam reunidos fora da sala dos professores, parece que o assunto era algum problema relacionado à administração da escola; não consegui ouvir muito bem. Aparentemente um ambiente muito tranquilo; saí dali com a insegurança de que não conheci a realidade da escola de fato. Talvez essa sensação seja produto de um pensamento comum de que na escola brasileira tudo vai mal.

**Escola H – Região Leste: 25 de novembro de 2014**

Região marcada por violência e tráfico. Estrutura física precária e marcada pela falta de professores. Uma das professoras não quis responder ao questionário por ser contrato temporário e ter sua vida indefinida no Estado. Um professor parecia entusiasmado e até doou um exemplar de seu livro para a pesquisadora. Trabalha apenas nessa escola e está saindo da educação para advogar, talvez por isso seu ânimo fosse diferente dos outros. Possui um projeto de leitura e está esperando a finalização desse projeto para encerrar a carreira. Todos os outros professores responderam ao questionário, durante o recreio, e comentaram que os problemas maiores são o salário, a carga horária e o desrespeito por parte dos alunos. Durante a aplicação do questionário foram observadas atitudes de desrespeito por parte dos alunos em relação ao patrimônio da escola e aos professores. Uma das professoras foi recebida em sala pelos alunos com xingamentos, um aluno dizia para fecharem a porta para que ela não entrasse. Certamente, a visita a essa escola ficou marcada pela indisciplina dos alunos. Pela janela era possível perceber a agressividade por parte considerável deles. Os vidros quebrados e as pichações também materializam essa desvalorização da escola por parte do alunado.

**Escola I – Região Sul: 27 de novembro de 2014**

Escola com boa estrutura e localizada em região nobre da capital. Embora tenha sido acolhida com respeito, essa foi a escola com o menor percentual participativo, entre 10 professores apenas 1 optou por responder ao questionário. Mesmo assim decidi permanecer por algumas horas na escola, pois o não à pesquisa ou mesmo o silêncio produzem efeitos discursivos. Uma professora afirmou que não iria responder ao questionário porque no Termo de Consentimento ela teria que assinar o nome, então estaria sendo identificada. Outra professora disse estar sem tempo e outra não quis responder ao questionário por abordar questões emocionais. Os outros professores não justificaram a não participação, e não teriam a obrigação de fazê-lo. Uma professora que não respondeu ao questionário disse que sua irmã está completando 33 anos na educação e não aguenta mais esperar a sua aposentadoria. Está doente e há poucos dias foi socorrida na escola, teve um ataque cardíaco, parece. Afirmou que se a educação continuar como está não teremos professores saudáveis no futuro.

### **Escola J – Região Norte: 29 de novembro de 2014**

Sábado pela manhã, dia de conselho de classe. Os professores dos 3 turnos estavam realizando o Conselho e à medida que encerravam os conselhos de cada turma procuravam a pesquisadora na sala de professores para responderem à pesquisa. Foram bem receptivos, dois comentaram sobre a possibilidade de em algumas questões haver a alternativa “talvez” ou “mais ou menos” e uma professora, que estava há 10 anos longe da sala de aula, comentou que a desmotivação é ocasionada pelo desânimo dos alunos. Parece não haver sentido na escola para os alunos. Generalizações devem ser observadas com cuidado, mas com o fim das visitas às escolas parece que os professores mais jovens, entre 20 e 30 anos, estão mais abertos à pesquisa e ao diálogo. Certamente os anos em sala de aula e a própria experiência no serviço público participam da construção subjetiva de conversar ou não sobre determinados assuntos.

As notas de campo foram registradas no momento mesmo da visita às escolas ou pelo menos no mesmo dia da visita, permitindo um acesso residual à realidade observada. Algumas resguardam aspectos apenas descritivos, outras iniciam um processo de reflexão e comparação com outras escolas visitadas. Especialmente nas escolas A, B, H e I foram notadas práticas de desistência simbólica, como a espera pela aposentadoria e a profissionalização em outras áreas. Sintomas de desistência simbólica também foram registrados, tais como: cansaço mental, irritabilidade e distanciamento emocional.

A anotação dos comentários feitos por alguns professores também nos permitiu verificar a escola, principalmente a escola de tempo integral, marcada pela imagem negativa do aprisionamento, não somente pela necessidade de permanência do professor na escola, mas pela precariedade do espaço escolar que em sua própria arquitetura aprisiona a liberdade criativa necessária ao ensinar.

Outra semelhança com a prisão é a presença da agressividade, não direcionada unicamente à pesquisadora, representante da academia, mas espalhada por todas as relações sociais na escola: entre professores, professores e alunos, professores e coordenadores, professores e pais. A prisão, quer dizer, a escola, parece ser por si só, em alguns dos casos notados, um agente estressor. As grades e os muros altos não reeducam os alunos, nem recompensam o professor.

A partir da leitura das notas de observação podemos considerar que a aplicação de questionários, seja por parte de uma universidade, de um sindicato ou do próprio governo estatal, não pode apreender a complexidade da realidade

concreta dos professores brasileiros. Sem gravador e sem papéis a serem preenchidos, os professores se sentem mais à vontade e seguros para confessar a sua situação física e emocional diante do desafio ou da ousadia que é ensinar na atual conjuntura, que inclui, além da má remuneração e da ausência de respeitabilidade na relação professor-aluno, falta de estrutura física e organizacional das escolas para manter seus alunos durante um único turno, muito menos para gerenciar alunos, professores e funcionários no mesmo espaço durante um dia inteiro por vários anos.

### **4.3 O professor memorável**

Antes de iniciarmos nossa leitura das entrevistas a nós concedidas por 3 professoras voluntárias, é necessário explicar o que entendemos por professores memoráveis. Poderiam pensar que estamos por ora falando sobre professores heróicos, os quais tiveram seus grandes feitos reconhecidos, notados, premiados. Mas não se trata dessa memória homenageada, pelo contrário, trata-se de uma memória trágica e quase silenciada. Memória que pertence à experiência própria de cada uma das professoras entrevistadas, mas que ao mesmo tempo é compartilhada por docentes espalhados em território brasileiro, vivenciando condições de trabalho similares.

Em 1977, Foucault escreveu um ensaio intitulado “A vida dos homens infames”, que constitui uma reflexão do próprio Foucault sobre o seu desejo pessoal, e não propriamente científico, de compor uma antologia de existências breves, documentadas entre os anos de 1660 e 1760. Os documentos relacionados por ele para a busca de notícias de personagens miseráveis eram em sua maioria arquivos de internamento, arquivos da polícia, petições ao rei e cartas régias com ordem de prisão. Seus personagens não eram fictícios, mas pessoas reais, ainda não anunciadas, e que por representarem uma desordem administrativa foram momentaneamente registradas pelo poder de Estado, de modo a permitir sua exclusão, paralisação ou normalização.

A infâmia estrita é descrita no ensaio de Foucault como “aquela que, não sendo misturada nem de escândalo ambíguo nem de uma surda admiração, não compõe com nenhuma espécie de glória” (FOUCAULT, 2003, p. 208). Assim, não se

trata de uma má fama, daquele de quem se diz mal, mas daquele de quem mal se diz, quase nada ou nada é dito. Os infames são insignificantes, obscuros, simples, desventurados, escandalosos, desprezíveis, por isso, destinados a viver sem deixar rastro. Deles não haveria memória, pois não são heróicos. A relação com o poder institucional, ou propriamente o choque das vidas infames com os instrumentos de registro das instituições disciplinares, é que permitiu o registro, mesmo que breve, desses personagens reais e anônimos.

A linguagem não se constitui apenas por aquilo que é dito, mas também por aquilo que é dito pela metade, ou por aquilo que é interdito. O discurso da desistência, não apenas do professor, mas a desistência em si mesma é mal falada ou silenciada como se fosse um objeto digno de tabu. A leitura das entrevistas a seguir tangencia o tema do infame ou do mal falado, tendo em vista a desistência do professor brasileiro como uma prática que, embora seja documentada, não é apreciada positivamente pela moral institucionalizada que constitui a própria subjetividade do ser professor.

Ao escrever sobre existências infames, Foucault (2003) afirma que a narração das desventuras costuma se localizar entre a raridade e o silêncio. A produção de discursos em qualquer sociedade é policiada, controlada, organizada e distribuída seguindo convenções quanto ao perigo e ao poder que representam. Em “A ordem do discurso”, Foucault (1996 [1971]) nomeia a interdição ou a proibição de dizer certas coisas como um procedimento de exclusão constitutivo da produção discursiva.

Poderíamos então pensar na existência do dito e do não dito, mas longe de compreender a fala e o silêncio como formas antagônicas, entendemos o não dizer ou a sua raridade justamente como possibilidade de significar o que de fato é enunciado. É porque algo não foi dito que o que foi dito foi dito da forma como foi dito, produzindo os sentidos que produziu. Abordando a questão do silêncio e do policiamento das palavras, Foucault afirma que

não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discríção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 2007a [1976], p. 33-34).

Seria o século XVII, de acordo com os estudos foucaultianos, marcado pela imposição de silêncios, pela repressão. Mutismo, entretanto, marcado por discursos sobre a própria necessidade de silenciar. No primeiro capítulo de “A vontade de saber”, nosso filósofo francês aponta um dos questionamentos que o fazem tomar como objeto de estudo a proliferação do discurso da sexualidade pós século XVII: por que dizemos que somos reprimidos? Não está em questão a repressão, mas porque dizemos sobre ela? Por que nosso discurso é carregado de paixão, rancor contra o passado, contra o presente e rancor contra nós mesmos? Anos após essa publicação, Foucault (1994) concede uma entrevista a Stephen Riggins, em Toronto, no ano de 1982, lamentando que a sociedade ocidental tenha renunciado ao silêncio, pois há para nós uma obrigatoriedade de falar sobre tudo, inclusive de justificar o nosso silêncio.

De fato, existe a produção de um discurso sobre a desistência do professor brasileiro. Com alguma regularidade são elaboradas reportagens, notícias, capas de revista convocando a sociedade a refletir sobre as condições de trabalho do professor. Por vezes, também são publicados desabaços em redes sociais e blogs. Poderíamos falar sobre as greves, uma tentativa de permanecer na educação, exigindo valorização docente. Afirmar que esse discurso não existe seria uma fala utópica. Mas porque dizemos ou não dizemos a desistência do professor?

Durante nossa pesquisa nem todos os professores quiseram tocar nesse assunto, mesmo que respondendo a um questionário de forma anônima. Os questionários permitem informações residuais sobre as circunstâncias de elaboração dessa desistência. As notas de observação pertencem mais ao olhar do pesquisador do que propriamente à realidade concreta dos trabalhadores. Acreditamos, portanto, que é o (mal) falar de si mesmo que permite compreender que sujeito é esse que diz a desistência da sala de aula e se subjetiva como um desistente, ou resistente.

Embora o tema das 3 entrevistas tenha sido o mesmo, tentamos conversar sobre as experiências das professoras e não propriamente interrogá-las. Desse modo, não foram realizadas exatamente as mesmas perguntas para cada professora. A seleção das colaboradoras se deu tendo em vista o conhecimento de que elas enfrentavam ou enfrentaram o processo de desistência da sala de aula.

#### 4.3.1 A lembrança de si mesmo narrada pelo sujeito-professor

Retomando os escritos teóricos de nosso trabalho, a lembrança, ou a memória, pode ser compreendida sob os seguintes aspectos: (1) ela constitui a própria linguagem, na medida em que os enunciados possuem uma materialidade repetível e os sentidos são produzidos na relação com aquilo que já foi enunciado; (2) ela também faz parte do sujeito, pois pela lembrança o sujeito pode se examinar e conhecer a si mesmo; (3) a lembrança serve como técnica de si e técnica dos outros, no primeiro caso ela permite à alma, ou seja, ao sujeito de ação agir sobre si mesmo e ensinar a si mesmo, no segundo caso, ela possibilita o registro de informações para uma eventual utilização por instituições disciplinares e de controle.

Portanto, é pela prática da memória que o sujeito constitui a si mesmo como uma identidade real da qual ele não pode ser despossuído (FOUCAULT, 2011 [2001]). Observemos por ora alguns trechos das entrevistas em que as professoras fizeram uso dessa técnica de recontar o passado de si mesmo:

**Professora A:** *Num dos acontecidos eu estava de licença médica nesse período e acabei que eu saí na rua e deparei com a escola liberando os estudantes dessa faixa etária e quando eu os vi no primeiro momento eu queria sair correndo pra não estar próximo a eles, no segundo momento eu tive uma paralisação, eu não conseguia andar, é como se eu estivesse presa...*

A Professora A narra o acontecimento descrevendo o cenário de uma rua onde se localizava a escola. Para quem já experimentou o ambiente escolar, os detalhes são preenchidos no momento mesmo da leitura. Imaginamos essa professora parada na calçada, os portões grandes abertos e vários estudantes tomando conta de toda a rua, enquanto isso, carros e motos poderiam estar passando. Alguns estariam estacionando. Poderia ter um vendedor de balas ou sorvete. Mas na lembrança dessa professora o que há são os alunos e ela, presa, sem poder correr para longe deles. O que importa em seu processo de desistência é a sua relação com os alunos de certa faixa etária. Diante deles ela vê sua alma sem reação, sem governo de si.

**Professora A:** [...] *uma das sequelas que eu entendo que mesmo agora 2015 eu ainda sinto é a perda da memória, tipo, professor ele precisa muito ter conhecimentos armazenados no seu cérebro, eu tenho esse conhecimento [exaltação da voz] a partir do momento que eu tenho contato com o livro, então aí é como se, é on-line mas quando eu me ausento depois do desse processo de depressão eu não consigo armazenar nada na minha mente, o que muitas vezes me deixa bastante angu [voz embargada] angustiada [olhos marejados] porque fica aquela sensação assim de invalidez, de que parece que você perdeu a memória, de inut, inutilidade [sem compreensão] No início eu dava mais tarefas escritas do que explicativas, e aquela insegurança ela foi muito grande nos 6 primeiros anos, 6 primeiros meses que eu retornei pra sala de aula, hoje agora isso já tá mais tranquilo mas essa parte eu ainda sinto como sequela...*

No excerto acima, a Professora A lamenta sobre sua falta de memória, em decorrência de ter sofrido com o processo de *Burnout*. A memória é necessária para o processo de conhecimento, não apenas de si, mas o conhecimento de lugares, objetos, pessoas, seres em geral. É em contato com a lembrança que o sujeito guarda verdades e não verdades. Pela lembrança são realizadas escolhas no presente e planos para o futuro. Vimos anteriormente que os gregos antigos anotavam suas lembranças com o fim de convergirem seu olhar para si mesmos. Por meio dos *hypomnematas* se fazia a relação do que era lido e ouvido consigo próprio.

Um sujeito que pretende agir sobre si mesmo necessita realizar a própria crônica de si. Sem a capacidade de memória assumir o poder de si é mais difícil. Durante essa narrativa, a Professora se emocionou muito e chegou a afirmar que pela dificuldade que tem enfrentado com sua memória se sente inútil. Perder a memória é perder parte do seu eu, é morrer um pouco nessa vida. É pelo relembrar de si mesmo, relembrar que se dá pela linguagem, que o sujeito é capaz de reconhecer-se como tal.

**Professora B:** [...] *tenho dificuldade em falar sobre o motivo que me deixa fora das salas de aula. Eu travo, ainda é bem estressante pra mim, acho que isso acontece pq as coisas ainda estão muito recentes, não sei se me entende.*

Esse enunciado faz parte do primeiro e-mail enviado a nós pela Professora B. Sua entrevista foi realizada apenas por e-mail e de forma estruturada, por conta

mesmo dessa dificuldade em falar sobre o assunto. Escrever sobre si foi de certo modo mais confortável, pois a escrita não exige o contato corporal com o outro, não permite que o outro visualize, embora imagine, a materialização das emoções em seu corpo e pode ser apagada, reescrita, repensada, reorganizada. A própria lembrança ganha na escrita um caráter ainda mais narrativo, pois se na fala as lacunas são preenchidas pelo ouvinte, na leitura, embora também aconteçam preenchimentos, há uma melhor materialização de detalhes, propondo ao leitor viver essa memória ao lado de seu confitente. Não se escreve apenas sobre fatos, mas se realiza uma escrita de si.

**Professora B:** *Até que teve um dia que, ao sair de casa para o trabalho, senti um desconforto estranho, parecia uma sensação de medo. Algo tão intenso que me sentei no banco de uma praça e comecei a chorar. Não conseguia entender o que estava acontecendo comigo. Então, depois de quatro meses na escola, decidi que não aguentava mais. No outro dia, liguei para a coordenadora e me demiti sem muitas explicações. Achava que o meu problema era aquela escola. Depois, em outros trabalhos, tive outros eventos intensos de ansiedade que me fizeram abandonar a profissão.*

Nesse trecho, a Professora B narra sua primeira desistência. Até esse momento estava tudo bem com sua profissão. Teve boas experiências e tinha perspectivas para sua carreira, até que... No relato dessa professora o tempo é bem marcado, ele faz parte de todo o processo de desistência da sala de aula. Seu medo enquanto docente não foi imediato, mas foi construído durante dias em que oscilavam sensações de medo, ansiedade, pânico.

**Professora B:** *Até que tive uma crise de pânico em sala de aula. Então, eu saí da sala, fui para o banheiro, tranquei a porta, fiquei ali tentando me acalmar, mas era tão difícil. Eu pensava, não posso gritar. Não posso agir como louca. Não posso perder o controle. Isso não tem razão de ser. Logo, chegaram pessoas me perguntado o que houve. Eu apenas abri a porta, não me lembro bem do que aconteceu, só de que estava muito cansada. Acho que eles me levaram para um posto de saúde, lá parecia que eu estava normal, me levaram para casa, estava absolutamente exausta. Quando cheguei à minha casa, não havia nenhuma pessoa, para minha sorte, não queria responder nada para ninguém.*

Nesse momento, a Professora B narra o que ela considera o episódio mais traumático de sua carreira. Tão traumático que afirma não se lembrar exatamente do que aconteceu, mas de suas emoções ela se recorda. De modo semelhante à professora A, ela relata tentar assumir o controle de si mesma. Enquanto a Professora A se sentia paralisada diante dos alunos, a Professora B desejava justamente se paralisar, não gritar, não agir como louca, não perder o controle. O processo de desistência da sala de aula envolve uma luta consigo mesmo, com sua forma de se ver diante da relação mais imediata para o professor, que é a sua relação com o seu aluno. O professor em processo de desistência está em crise não apenas com o aluno, a escola, o Estado, mas com o governo de si mesmo quando diante dos alunos.

**Professora C:** *fui mandada embora no primeiro dia de aula...*

**Professora C:** *eu entrei na sala, num tinha experiência nenhuma e um aluno começou a conversar com outro aluno atrás, ele sentava perto da parede, e começou a conversar com outro, aí eu falei: Fulano, vira pra frente, qual o seu nome? Ele respondeu e eu falei: Vira pra frente, por favor. E esse menino continuou conversando e eu não tinha é nenhum traquejo ainda né com a educação, com aluno e tal, e ele virou pra trás, continuou conversando e eu perdi a paciência e disse: Dá licença da sala de aula. Eu tava dando aula e ele tava atrapalhando muito e eu falei: Dá licença da sala de aula. Ele saiu, pensei que houvesse ali algum bedel né que fosse cuidar desse aluno, não havia e eu não sabia porque eu não conversei com coordenador nem nada, e aí esse coordenador disse que o aluno saiu da escola sem autorização, foi embora pra casa, e de certa forma ele foi contemplado pela minha expulsão de sala e aí eu fiquei completamente transtornada no dia e ele falou: Oh, você está dispensada, eu não te quero aqui.*

Logo no início da entrevista a Professora C relembra seu primeiro dia como docente. Dia, por sua vez, marcado por seu primeiro afastamento da sala de aula. Durante sua narrativa notamos a capacidade de inserir-se na história de si mesma, usando o discurso direto, repetidas vezes, ao recontar os acontecimentos e o modo como ela e demais personagens reagiram. Nesse trecho, podemos ressaltar a importância da palavra, a nossa e a do outro, para a constituição de nós mesmos. Se tais palavras não fossem importantes, elas não fariam parte do reconto. As palavras ditas nos marcam, nos valorizam, nos historiam. Ouvir “eu não te quero

aqui” de um coordenador, certamente, produz efeitos naquele que se preparou para estar justamente nesse “aqui”.

Notamos também o desacordo entre a posição de professora e a posição dos alunos no que se refere ao saber-fazer. A professora C diz que não sabia como lidar com a situação de um aluno conversando, não sabia se havia algum bedel na escola, não tinha conversado com o coordenador sobre o funcionamento e as regras da escola. Esse primeiro dia de crise foi instaurado pela ausência de um saber, não acadêmico, mas um saber localizado, cotidiano, periférico. Aliás, não era sabido ainda o nome do aluno que estava conversando; no momento narrado conhecer o aluno não foi prioridade. Nos relatos também é materializado o exercício de micropoderes entre as diversas posições-sujeito localizadas no contexto escolar: professores, alunos, pais, diretores, além do poder estatal.

O passado confessado pelas professoras não permite apenas a nós, pesquisadores, leitores, uma compreensão sobre o caso em estudo, mas possibilita a cada professora a recriação de si mesma como sujeito de si. A memória não é apenas uma constatação do que já existiu, mais ainda uma elaboração discursiva do que é o sujeito aqui e agora após sua passagem no tempo relembrado. Memoriar-se é reconhecer o próprio eu, não acabado, em criação.

#### 4.3.2 O encontro com o próprio corpo na descrição medicalizada do sujeito-professor

Quando marcamos uma consulta médica ou procuramos uma central de emergência apresentamos anteriormente algum desconforto em relação ao nosso corpo. Alguma anormalidade é sentida e então acreditamos ser necessário procurar um especialista no assunto. Mas antes de nos consultarmos com um doutor, descrevemos para nós mesmos e às vezes para as pessoas próximas os nossos sintomas. Aprendemos a ficar atentos aos sinais corporais e a localizar onde há algo errado.

Vivemos em uma sociedade onde é fundamental que cada um gerencie sua saúde e reconheça suas próprias enfermidades. Como vimos anteriormente, até mesmo as nossas emoções estão inseridas no discurso da medicalização social, posto que elas são entendidas como reações químicas. Somos marcados não apenas pela prática do autodiagnóstico, mas também pela automedicação. A seguir

apresentamos os trechos das entrevistas em que as professoras-colaboradoras enunciam sobre a autopercepção desse corpo enfermo.

**Professora A:** *Foi éee, questão de doença psicológica, principalmente éee, não contato com estudante normalmente na faixa etária de adolescente por volta de 11 anos a 14 anos, quando num estágio de crise muito forte eu já não conseguia olhar nem estar no mesmo ambiente que eles...*

**Professora A:** *Eu sentia tremedera, taquicardíaco, e uma irritaç... irritabilidade muito grande, muito forte, a voz deles [exaltação da voz] me incomodava, [sem compreensão] noção exata, e durante o processo mesmo depressivo forte eu tinha até medo de ver aluno uniformizado.*

Nesse momento, a Professor A nos conta a dificuldade em estar no mesmo ambiente que qualquer aluno, essa proximidade desencadeava reações maléficas em seu corpo. Anteriormente, ressaltamos que um dos sintomas considerados para o diagnóstico da *Síndrome de Burnout* é a despersonalização, ou seja, não se considera mais o colega de trabalho ou o seu cliente, no caso do professor o aluno, de maneira positiva. De fato, essa despersonalização ocorre também em relação a si, pois não se é mais capaz de responder afetivamente de maneira esperada ao outro. O conceito elaborado pelo dicionário, a exemplo da edição Michaelis<sup>26</sup>, não se distancia da compreensão da Psicologia, pelo contrário, cita tanto o conceito em Psicologia quanto em Medicina:

**despersonalização**

*des.per.so.na.li.za.ção*

*sf (despersonalizar+cão) 1 Ação de despersonalizar-se. 2 Psicol "Perturbação consciente da personalidade, na qual o sujeito experimenta sentimentos de estranheza, em relação a si mesmo e ao mundo exterior" (A. Cuvillier). 3 Med Perda do senso da identidade pessoal ou da posse das partes do seu próprio corpo.*

O fato de não poder ver os alunos sem enfrentar uma série de alterações físicas e emocionais é impeditivo de personalizar-se como professor. Durante o processo de desistência há uma ruptura da condição de sujeito-professor e sujeito-aluno. Desse modo, o processo de subjetivação enquanto sujeito-professor não acontece, pois a subjetivação é o meio pelo qual o sujeito reconhece a si mesmo

<sup>26</sup> Disponível em: michaelis.uol.com.br. Acesso em: junho de 2016.

como sujeito de. O sujeito-professor em processo de *Burnout* ou *Desistência Simbólica* não reconhece mais a sua função e nem a função de seu aluno. Ocorre um desentendimento quanto às subjetividades assumidas por cada um, esse desentendimento se manifesta também na corporeidade.

**Professora A:** *Principalmente durante a minha licença que eu fui na perícia do Estado. Fizeram uma pesquisa específica dessa doença, para aquele dia no nível de até 100% o meu chegou a 97, atingiu a pontuação de 97 naquele dia...*

**Professora A:** *[...] no ponto máximo da doença eu não queria mais ser professora, eu cheguei a tomar raiva da profissão...*

A Professora A foi diagnosticada com a *Síndrome de Burnout* e seu diagnóstico foi realizado não apenas pelo relato de seus sintomas físicos e emocionais, mas também através da resolução de um questionário apresentado pela perícia do Estado. Provavelmente, um dos questionários destacados em nosso trabalho como os mais utilizados para confirmar o processo de *Desistência Simbólica*.

O diagnóstico de uma doença, física ou mental, não se dá apenas pelo relato de uma anormalidade no corpo, mas pela relação dos sintomas com toda a hermenêutica que envolve o diagnóstico de determinada doença. Há textos sobre as doenças e os resultados de exames divulgados até mesmo na internet. A narração dos sintomas, quer em forma de questionários ou entrevista clínica, é interpretada em conjunto com os saberes já registrados.

**Professora A:** *Ela não tem cura no sentido de que você não possa não tê-la nunca mais porque isso vai depender das suas condições psicológicas no momento, e do ambiente que você frequenta, se esse ambiente ele tá te oferecendo uma estabilidade emocional e psicológica boa, nesse ponto de vista eu vou te dizer que ela estará longe de você, você manterá essa doença afastada de você, mas se você estiver num ambiente ou passando por um determinado momento ou problema psicológico emocional, essa doença ela se aproxima de você, então é nesse sentido que por mim mesma eu posso afirmar que ela não tem cura mas o que os especialistas chamam de cura é o afastamento dela e essa atitude sim ela é muito pessoal, é de indivíduo para indivíduo, se você se mantém sempre vigilante, sempre procurando estar num ambiente tranquilo que te ofereça uma estrutura emocional boa realmente ela não estará com você, mas se ao contrário, você acabar tanto*

*profissionalmente quanto familiarmente quanto psicologicamente, porque às vezes só mesmo em seus pensamentos cria os seus monstros, então ela se aproximará de você a qualquer momento, assim como um dia você está muito alegre e muito feliz e em seguida no outro dia você está triste. Tristeza não é depressão, mas a tristeza pode levar à depressão porque a depressão nada mais é do que a continuidade de tristezas por um determinado tempo grande, isso, e é nesse sentido de que a vida ela não é pronta e acabada é que a gente precisa ser vigilantes no sentido de sentir e observar o que está se passando...*

Ao final da entrevista a Professora A realiza uma reflexão sobre sua própria enfermidade. A partir do tratamento médico e da observação de sua corporalidade, ela apresenta sua compreensão sobre a doença de *Burnout*, sobre *depressão*, sobre *tristeza* e ainda o modo pelo qual é possível evitar um novo processo de *desistência simbólica*: manter-se vigilante sobre si mesmo e afastar-se de ambientes que provoquem desestrutura emocional. Essa vigilância é marcada pela observação e pela percepção do que o seu próprio corpo está sentindo. Ela exercita sobre si o exercício de um biopoder, de um poder sobre o que ela tem de vida em si, conhecendo até mesmo os riscos de morte, física e mental, apresentados pelas doenças.

**Professora B:** *Com menos de três meses, comecei a me sentir mal em sala de aula, às vezes, ficava muito enjoada, depois comecei a ter insônia. Não conseguia planejar as minhas aulas, estava estressada e irritada. Comecei a faltar, era difícil sair de casa, não queria estar naquele lugar. Além disso, começava a pesar as minhas expectativas frustradas da família. Ouvia comentários que ressaltavam o quanto eu havia “perdido” tempo estudando e agora não tinha dinheiro nem para pagar as minhas contas direito. Aquilo dava voltas na minha cabeça.*

**Professora B:** *Tomei ansiolíticos e fiz por um tempo Psicoterapia Cognitiva, contudo, as drogas me davam muitos efeitos colaterais e a terapia eu tive que abandonar por condições financeiras. Aliás, todo tratamento é muito caro. Agora tomo alguns fitoterápicos leves e faço exercícios físicos para controlar os sintomas. E só. Isso é o que minhas condições financeiras permitem.*

A Professora B foi diagnosticada com *fobia social*, medo provocado pela exposição à avaliação social. Vimos anteriormente que o louco é categorizado como louco por meio da linguagem. Ele é louco porque o seu discurso apresenta

anormalidades quando confrontado com os discursos considerados verdadeiros e adequados pela sociedade. Certamente, foram os relatos e as respostas às perguntas do psiquiatra que diagnosticaram a existência de uma *fobia social*. E é na possibilidade de existência da entrevista aqui explorada que podemos observar como esse sujeito-professor se constituiu como um sujeito-professor-despersonalizado. Sua fobia não é genética ou individual, ela funciona na relação com o outro e se materializa discursivamente. Não era em qualquer lugar que a Professora B se sentia enjoada, seu mal estar estava ligado ao seu exercício profissional, à observação avaliativa que seus alunos faziam sobre ela.

**Professora B:** *Procurei outro trabalho, num outro colégio público. No começo até que não estava sentindo desconforto muito forte, mas depois de três semanas, voltaram os sintomas ainda mais intensos. Estar em sala de aula me causava sudorese, dores de cabeça, desconforto estomacal, isso me deixava cada vez mais estressada. Os alunos percebiam e eu ficava insegura, comecei a perder o controle da sala. Achava que era eu que estava fazendo “corpo mole”, tentava resistir mais. Até que tive uma crise de pânico em sala de aula. Primeiro parecia que estava num lugar estranho, a visão ficou um pouco embaçada e minha audição um tanto comprometida. Os alunos ficavam me olhando. Que sensação odiosa!E ficava cada vez mais violenta. O meu coração batia tão forte que pensei que ia morrer ali mesmo, o suor escorria da minha testa, minha roupa estava toda molhada de suor, sentia frio, náuseas, quando alguns alunos chegaram perto de mim, fiquei apavorada. Era como estar com uma arma apontada para minha cabeça e parecia que eu ouvia a todo o momento um estalo.*

Nesse relato podemos notar a quantidade de sintomas físicos citados pela professora: sudorese, dores de cabeça, desconforto estomacal, insônia, visão embaçada, audição comprometida, taquicardia. Como pensar em ministrar uma aula quando a sensação é de morte? Ela se revolta contra seu próprio corpo como se o pudesse governar em todos os momentos. No entanto, durante a doença, o controle do corpo nos escapa. Não temos total poder sobre ele. É por meio de uma enfermidade que o corpo do trabalhador cansado resiste à continuidade das mesmas condições. O corpo participa da constituição da subjetividade, posto que primeiramente é por meio do corpo e de sua corporalidade que um sujeito se posiciona, se reconhece, é visto.

**Professora C:** *Um dia eu tava tentando dar aula em uma turma, uma dessas turmas da prefeitura, eu já tava há um ano e meio, tava fazendo mestrado, estava extremamente cansada né, e os alunos conversando muito, era uma turma de 7º ano, só que lá era ciclo de aprendizagem né, então era a turma G, e os alunos conversando muito e eu tive um acesso de loucura na aula, aí eu falei: não dá pra vocês continuarem desse jeito [voz exaltada] gritando, éee, eu preciso dar aula, tal, e aí eu tive algo físico, agora eu tô lembrando que foi algo físico, comecei a tremer muito, suar frio, e aí saí da sala correndo, sentei no meio-fio lá da escola e fiquei chorando, depois voltei a mim tremendo muito e consegui chorar e chorei muito, tal, falei: preciso buscar um psiquiatra e fui atrás de um psiquiatra, quando eu fui atrás do psiquiatra ele receitou alguma coisa lá pra mim, falou que não era síndrome do pânico, mas que era depressão.*

Anteriormente, a Professora C havia declarado que nunca tinha percebido sintomas físicos em seu processo de desistência da sala de aula. Entretanto, relembando os acontecimentos e a forma como se colocou em cada um deles, ela nos conta que um dia sentiu sim algo físico, e então decidiu procurar um psiquiatra.

**Professora C:** *Bom, houve um episódio em que um aluno me mandou tomá no cu e aí eu falei pra ele que ele tava fedido por dentro e por fora e eu apelei com o menino, eu falei: olha se você me xingar você vai continuar fedido por dentro e por fora porque a realidade era periférica e os alunos muitos não tinham nem dinheiro pra comprar um sabonete, e eu não dava conta de lidar com essa diferença cultural, não sabia.*

No trecho acima é relatado um dos episódios vividos por vários professores brasileiros. Não é incomum ser xingado em sala de aula por um aluno. No entanto, apesar de uma quase naturalidade, esse xingamento funciona como uma agressão verbal e uma agressão ao corpo, pois a construção linguística “tomar no cu” refere-se a uma intimidade corporal que só diz respeito ao próprio indivíduo, e não ao outro-aluno. De modo semelhante, a professora C selecionou em seu léxico o adjetivo “fedido”, a fim de atingir de modo semelhante o seu agressor e o seu corpo. Essa agressividade materializa um combate discursivo em que um tenta atingir o corpo do outro e defender o seu. Mais do que a defesa de um corpo, defende-se uma subjetividade, um lugar discursivo, uma posição no mundo.

Há que ser notado também o caráter de franqueza dos relatos contados pela professora, pois ela poderia muito bem ocultar esse episódio, ou não contá-lo da

maneira como realmente aconteceu. Mas como em uma prática greco-romana de *parrhesía* a professora C tudo diz, sem preocupar-se com qualquer consequência punitiva. Afinal, é só uma conversa, não estamos em um processo avaliativo.

**Professora C:** *Não, eles eram agressivos, mas não chegavam a esse ponto de me xingarem, né. Eu acho que xingar é aí que tá, se a gente for pensar em gênero textual né, eu sou ali a autoridade naquele momento, então éee, me desqualifica muito, me fere muito profundamente porque eu falo palavrão demais, mas quando o aluno utiliza um palavrão pra se referir a mim isso é muito grave né porque aí desqualifica mesmo a minha condição como profissional, me desvaloriza, e isso é que me feriu muito. Mas na escola particular éeee sempre houve problemas, sempre, não não não não tô dizendo que na escola pública éee o problema é maior ou, não era, a questão era mesmo que eu sentia de falta de educação maior talvez né, de desrespeito era maior mesmo.*

No trecho acima, a Professora C diferencia os alunos de escolas públicas e particulares não pela ausência ou superabundância de problemas, mas pelo comportamento, segundo ela, menos respeitoso, que inclui a prática do xingamento de alunos em escolas periféricas. Entretanto, a própria professora admite que utiliza muitos palavrões, mas quando um aluno se refere a ela com um palavrão, para a professora, isso é uma forma muito grave de desrespeito. As palavras carregam valores, e desvalores. Historicamente, o professor e o seu corpo deveriam ser respeitados. A ruptura quanto à função do professor de modo a desvalorizá-lo inclui ataques, mesmo que verbais e discursivos, também em relação ao seu corpo. Quando se atinge o corpo, a própria dignidade é ferida.

O sujeito-professor está inserido em certas condições de produção de sua função de sujeito de linguagem e de sujeito de corporalidade – modo pelo qual o corpo se relaciona com o exterior. O seu lugar de professor que é o de, por exemplo, gerir a disciplina, periciar as estratégias de ensino e dominar conteúdos específicos, está exposto a um interlocutor que se posiciona, por vezes, de maneira agressiva e desmotivada. Existem formas de subjetivação para o professor, respectivas aos modos pelos quais ele se relaciona com esse outro real e concreto que é o seu aluno.

**Professora C:** *No dia como eu tava muito nervosa eu tomei um comprimido. E fiquei parece que fora do ar, eu me senti drogada de verdade, falei: isso aqui deve ser o que o*

*psicotrópico faz né porque eu não tô me sentindo bem, aí eu decidi que eu não tomaria os remédios, só o que é que eu fiz, como aquele ambiente de trabalho era o que me dava a certeza absoluta do problema, eu suspendi, como? Pegando mais atestados médicos e fingindo que eu tava tomando a medicação.*

Nesse momento, a Professora C afirma que uma das estratégias encontradas por ela para guardar a si mesma do ambiente que lhe causava mal foi utilizar-se de atestados médicos, mesmo não seguindo o tratamento medicamentoso prescrito. A própria professora chega à conclusão de que se a sala de aula faz mal, os remédios também fazem, assim, o tratamento adequado é apenas afastar-se da escola. Ela gerencia e resguarda sua própria vida elaborando, por meio de um discurso medicalizado, o que é mais saudável para si.

**Professora C:** *Aliás, uma professora ainda falava: ai, que difícil, e tal. O que eu sentia era que eu tava com depressão mesmo na época, eu não sei se era deprimida ou com depressão, isso eu não sei porque eu acho que o médico falou, o diagnóstico pra ele, eu não sei se era verdadeiro, eu não me redimo dessa condição de depressiva porque talvez eu seja mesmo, mas ninguém nunca me pesquisou a fundo pra saber se é mesmo esse diagnóstico, eu acho que não se faz um diagnóstico em 20 minutos, hoje tudo é patológico né, então tá muito fácil éee dizer que alguém tem isso ou aquilo, éee quanto à saúde mental, mas essa professora falou: é realmente muito difícil, eu me sinto desanimada. Eu era a única professora que fazia mestrado na época, então ninguém tinha qualificação, eu sentia que havia uma retalhação em relação a mim também e essa professora que era bastante próxima a mim ela falava: olha, eu já perdi aaa o ânimo, eu não tenho vontade de estudar, eu chego em casa eu sinto vontade de dormir, eu falei: engraçado, eu tô passando por isso, eu sinto vontade de dormir quando eu chego em casa após dar aula, eu me sinto tão cansada, eu falei: é assim que eu me sinto...*

**Professora C:** *Como se eu tivesse ido à guerra, eu sinto cansaço é físico e mental e aí eu sinto vontade de dormir, aí eu falei pra ela que eu tava sentindo o mesmo, e aí uma das minhas condições da minha do meu pedido de licença foi exatamente por isso porque eu me sentia mal, eee desestimulada a fazer as coisas, estudar, me sentia mal durante o mestrado, falei: olha, não dá pra eu ficar num ambiente que não me sinto valorizada e não me sinto estimulada a continuar me qualificando, então eu saí...*

Nos excertos acima a Professora C, de modo semelhante às outras, realiza uma objetivação de seu próprio estado de saúde mental e físico. Critica e desconfia

do diagnóstico feito pelo psiquiatra e aponta a existência de uma colega de trabalho com os mesmos sintomas. Há para o sujeito uma necessidade de realizar uma elaboração de si mesmo e de colocar essa construção em diálogo, mesmo que seja um diálogo consigo mesmo. É essa conversa sobre si uma técnica para ser senhor de si mesmo e decidir continuar ou desistir.

Nas entrevistas as professoras nos contam momentos de desgoverno de seus próprios corpos, emoções e mentalidade. Longe de limitar-se ao discurso, ou ao campo simbólico, as lutas cotidianas dos docentes materializam-se também em seus corpos concretos. Embora, em nosso campo de estudo nosso objeto se detenha ao corpo verbalizado no discurso das professoras, não podemos desconsiderar que são o corpo e seu movimento as provas mais evidentes de que há vida pela qual lutar.

Mesmo que entre os gregos antigos já fosse visível o caráter médico nos textos prescritivos sobre as boas condutas, é a partir do século XVIII, com o desenvolvimento da medicina moderna, que o corpo, segundo Foucault (2013), passa a ser o fundador do indivíduo, posto que é a primeira instância de contato entre os sujeitos inseridos em uma sociedade onde o olhar é o reduto da verdade. Além disso, o governo do corpo não atinge apenas o corpo, mas as emoções e o intelecto; retomemos que no século XIX as condutas físicas passam a ser exploradas como condutas morais.

É quando o corpo começa a dar sinais de que algo não vai bem que as professoras entrevistadas decidem procurar médicos, psicólogos, psiquiatras; não apenas porque os sintomas corporais indicam uma doença, mas porque indicam que algo saiu do controle. Geralmente, em busca da cura é necessário procurar outro sujeito, pois curar a si mesmo pode ser tarefa mais difícil. Foucault (2011 [2001]) nos fala um pouco sobre isso ao considerar o texto de Galeno, “Tratado da cura das paixões”. É necessário conhecer a doença, as paixões, os erros. O eu ama tanto a si mesmo que às vezes nega enxergar que algo vai mal, criando uma ilusão de si próprio, por isso o sujeito não pode ser médico de si mesmo.

Entretanto, como vimos, nossa sociedade medicalizada permite a elaboração de discursos de diagnóstico e acompanhamento de si mesmo. Entre os sintomas as professoras narram tremedeiras, taquicardia, náuseas, choro, paralisação, medo, suor. Além dos sintomas, utilizam o léxico presente na esfera médica para citar processos patológicos, tais como: doença psicológica, crise,

processo depressivo, eventos de ansiedade, crise de pânico, depressão. Se existem deontologias diversas, isto é, modos diversos de sujeição do sujeito às possibilidades de subjetivação que pode ou não assumir, existe também um combate sintomático diverso em que o corpo materializa sua resistência diante da vivência escolhida pelo sujeito. Vivência em sala de aula fisicamente, emocionalmente e moralmente infame, por vezes.

Há um combate do sujeito quando age com o fim de equilibrar os sintomas de desgoverno corporal. Nos três casos, essa luta não foi travada apenas com a utilização de medicamentos ou terapias, mas com o afastamento do sujeito-corpo de seu ambiente de trabalho: a sala de aula. Desistir, mesmo que momentaneamente da sala de aula, é resistir ao combate sintomático do corpo doente do docente. Fazer com que ele se acalme para ser novamente governado.

#### 4.3.3 A presença da Lei e das normas como reabilitadoras do sujeito-professor

Uma das características de uma sociedade é a existência de convenções, entre elas estão as leis oficiais, devidamente registradas, institucionalizadas, tendo seus fiscais e autoridades passíveis de exercerem julgamento, e as normas, ou seja, contratos sociais em que as práticas e suas discursividades são regulamentadas não necessariamente pelo exercício de um poder de julgamento e punição, mas pelo exercício da normalização em que os sujeitos, seus dizeres e fazeres são regularmente categorizados como aceitos ou não, certos ou não, morais ou não, adequados ou não, proibidos ou não. As normas constituem-se como normas de conduta.

Vimos anteriormente, a partir de nossas leituras na obra foucaultiana, que a norma é a lei da sociedade moderna. Ela não é nem maior nem menor que as leis jurídicas, mas funciona como a própria lei. É na relação entre o que é lei e o que é normal que são elaboradas, por exemplo, as jurisprudências. Apenas a lei não é suficiente para constituir os sujeitos modernos enquanto detentores de direitos e deveres. A flexibilidade do mundo moderno exige leis mais móveis, como as normas de conduta, que embora façam parte de um exercício de disciplinamento, aceitam mudanças mais facilmente que as leis institucionais.

A norma como uma medida útil para a sociedade é utilizada como instrumento de gestão da vida, dos corpos e dos sujeitos. No mundo do trabalho, e

no mundo docente, a norma e a lei participam da construção subjetiva do professor, pois um professor é o que é pela sua conduta, ou ao menos pelo seu discurso conduzido. Vejamos adiante as formas pelas quais as professoras colaboradoras se relacionaram com as normas e as leis em seu local de trabalho.

**Professora A:** [...] mas aí o que desencadeou mesmo foi que, por exemplo, eu dava conta de sair de casa uma vez só e como eu trabalhava de manhã pela prefeitura e à noite pelo Estado, de manhã eu sempre ia trabalhar todos os dias, e à noite a partir das 17h da tarde eu não conseguia sair de casa mais, então devido às grandes faltas que eu tinha no trabalho do Estado [exaltação da voz] foi feito uma reunião com o Conselho Escolar do Colégio onde eles sugeriram que eu procurasse alguma ajuda médica [...]

Devido ao seu estado emocional, a Professora A passou tanto pelo processo de licença médica quanto pelo processo de readaptação. Ao ser questionada sobre quando decidiu procurar uma ajuda médica a fim de compreender os seus sintomas, ela nos explicou que essa decisão foi embasada pela opinião dos colegas de trabalho, os quais compunham dentro da instituição um grupo hierárquico, o Conselho Escolar, com autoridade para resolver problemas pontuais da escola.

**Professora A:** Então eu fiquei 3 meses direto de licença médica, quando finalizou esses 3 meses de licença médica, aí sim eu entrei com o processo de readaptação, foi quando eu saí da sala de aula...

Durante a licença médica atestada por uma junta trabalhista, qualquer profissional fica afastado de suas obrigações laborais. A Professora A ficou por três meses ausente da sala de aula porque sua sanidade estava comprovadamente prejudicada. A lei garante ao trabalhador esse tipo de licença. Outro direito é o processo de readaptação, ou seja, o profissional é afastado das funções de seu cargo e não de seu trabalho. A maioria dos professores em processo de readaptação é lotada em bibliotecas. Esse ambiente de estudo é aparentemente compreendido como um lugar adequado para quem está doente. A função do bibliotecário é regularmente substituída por um professor sem condições de exercer sua função docente.

**Professora A:** *Foi entre abril, mas a readaptação só saiu em agosto, quando comecei a tomar os remédios por serem muito fortes e dar muito sono então automaticamente eu já pedi o encaminhamento da licença médica de afastar totalmente das escolas. Bom, diante o meu retorno primeiramente pelo Município eu fui trabalhar na Secretaria do Meio Ambiente, então não tinha contato com estudantes até porque no laudo a perícia pediu que não houvesse nenhum tipo de contato com aluno naquele período principal.*

Conforme a Lei 10.460, de 1988, que corresponde ao “Estatuto dos Funcionários Públicos e Cíveis do Estado de Goiás e de suas Autarquias”, a readaptação é a investidura do servidor em outro cargo considerado mais compatível com as suas capacidades física e intelectual, podendo ocorrer também quando ficar comprovado que o servidor é inapto para o exercício de suas funções, sem ser justificada, no entanto, sua demissão ou exoneração.

No caso da readaptação por modificação na capacidade física ou mental do servidor, o processo de readaptação somente é iniciado após laudo firmado por Junta Médica Oficial. Caso o servidor readaptado não se ajuste às novas condições de trabalho, deverá novamente ser submetido à perícia médica. Ficando comprovada sua incapacidade definitiva para o serviço público, o servidor é então aposentado por invalidez.

No caso das licenças médicas para tratamento de saúde, elas não podem exceder o período de vinte e quatro meses. Nos casos de servidores acometidos por doença profissional, ou seja, doença ocasionada pelas condições de serviço ou pelos fatos nele ocorridos, o prazo também é de dois anos, podendo a junta médica optar com antecedência pela aposentadoria. A lei garante ainda que o servidor em tratamento especializado devido à doença profissional receba auxílio-doença, sendo a sua hospitalização e o tratamento custeados pela Administração Pública.

As leis que gerenciam o trabalho dos servidores das instituições públicas concedem ao saber médico e suas práticas o caráter de discriminar aptos e inaptos, de acordo com as normalidades corporais, mentais e emocionais exigidas pelos cargos públicos.

**Professora A:** *6 meses. Foi de agosto a dezembro eu fiquei na Secretaria do Meio Ambiente, sem contato nenhum com aluno, o máximo que eu visitava era escola, mas só dava recado e pronto, então contato propriamente eu não tinha, e aí quando eu retornei pra pasta da educação aí eu já retornei para a biblioteca, quando eu retornei, eu senti mediante*

*os colegas assim uma discriminação com as pessoas que são readaptadas, como se elas já não tivessem mais importância, o que elas dizem não tem muito valor mediante uma reunião, que isso foi marcante pra mim [exaltação de voz] nessa instituição que inclusive não é a gestão atual da escola, mas eu sofri isso, agora [sem compreensão] porque eu já melhorei mais.*

Embora tanto as licenças médicas como a readaptação sejam processos pautados pela lei, a Professora A expõe as dificuldades que enfrentou com os colegas de trabalho no início de sua readaptação na biblioteca da escola. A lei não está cotidianamente acima da norma. As normas de conduta, por sua vez, podem ser imorais e ilegais. O fato de estar afastada da sala de aula corroborou para que sua identidade de professora fosse desconsiderada. Durante as reuniões de conselho de classe, por exemplo, a Professora A se sentia sem autoridade para discutir suas opiniões com seus colegas, também professores, no entanto, regentes e normalizados. Amparada pela lei, entretanto, discriminada pela norma, a Professora A travou uma resistência quanto à perda de sua subjetividade de professora.

**Professora B:** *Faltavam-me boas influências para conseguir uma oportunidade. Além disso, pelo que pude perceber, são escolas que suprimem quase que por completo a autonomia do professor, exigem que sigamos à risca a cartilha de ensino da escola. Certa vez, participei de uma entrevista para trabalhar em um dos preparatórios mais caros de Goiânia, o empregador foi bem categórico em suas afirmações, dizia que lá era assim: os professores, segundo ele, são bem pagos, trinta e cinco reais a hora aula, mas devem ensinar a partir da ideologia que mais aprova em vestibulares e em concurso e que apresenta resultados mais rápidos, baseados no lema “95% Pinochet e o resto Piaget”. Esclareceu que os seus professores não perdem tempo planejando aulas, eles apenas seguem o material didático. E, para deixar bem visível isso, todos os candidatos pré-selecionados passariam por um curso de “domesticação”, pois era imprescindível que todos os professores ensinassem de maneira categoricamente igual, a fim de preservar a qualidade de ensino oferecida pela instituição. Quando perguntei sobre o registro em carteira, ele me informou que poderia fazer isso, porém, com uma grande desvantagem, pois, ele seria obrigado a diminuir a hora aula do professor quase que pela metade. Justificou-se dizendo que os impostos são muito caros no Brasil, por isso agia assim. Todavia, as escolas particulares que pagam mal, até que fazem muitas entrevistas, mas a remuneração é bem vergonhosa, alguns pagam*

*apenas o que, segundo eles, obriga o sindicato, cerca de oito reais e vinte centavos a hora aula, poucos fazem registro em carteira, apenas contrato. Depois de muitas tentativas, o primeiro trabalho que encontrei foi de contrato no Estado, numa escola de tempo integral, dava aulas para alunos do ensino médio.*

**Professora B:** *Nunca tirei licença médica, pois, quando apresentava o problema, eu simplesmente saía do emprego, fiz isso três vezes no ano passado.*

Diferentemente das outras duas professoras-colaboradoras, a Professora B não tirou licenças médicas, não passou por procedimentos administrativos, nem foi readaptada. Segundo ela, quando os sintomas se iniciavam decidia por sair do emprego, sem recorrer a nenhum de seus direitos previstos em lei. Entre suas primeiras frustrações na esfera da educação está justamente a existência da ilegalidade nos colégios particulares e a normalização domesticada da prática em sala de aula, sem qualquer autonomia do professor. Essa resistência ao estilo mercadológico da educação pode ser explicada pela formação acadêmica da nossa colaboradora. Aliás, as universidades geralmente não formam professores para utilizarem um método 95% Pinochet, pelo contrário, formam professores para serem criativos, autônomos, engajados, libertários.

Ao menos em teoria... As entrevistas das três professoras demonstram a importância de que o professor conheça as leis e as normas de conduta de seu trabalho, a fim de que elas sejam usadas a favor de si e de seu trabalho, e não para seu prejuízo. O sujeito-professor também é um sujeito de direito.

**Professora C:** *peguei mais atestados médicos, fiquei de licença mais ou menos uns 3 meses ou 4 e entrei de licença por interesse particular na prefeitura, aí eu me afastei da prefeitura e permaneci e larguei de dar aula porque, por causa do mestrado, aí fiquei um tempo fora de sala de aula, depois eu retornei pra FANAP e continuei dando aula.*

**Professora C:** *Não, não, eu pedi exoneração no ano passado...*

**Professora C:** *Peguei licença por interesse particular aí depois eu pedi exoneração, que foi aquela carta que você viu...*

Antes de afastar-se de fato da sala de aula do ensino básico da rede pública, e divulgar seu pedido de exoneração em sua linha do tempo no *Facebook*, o que exemplifica a porosidade dos atuais espaços da confissão, a Professora C se utilizou de instrumentos legais e administrativos para manter-se temporariamente distante

de suas funções na escola. Além de atestados médicos e licença para tratamento de saúde, a licença por interesse particular, garantida ao servidor pelo período de até quatro anos, podendo ser prorrogada por igual período, serviu para o interesse particular de não estar no local de trabalho em proteção de seu próprio bem-estar. A licença por interesse particular possui o diferencial de não permitir ao servidor receber seus vencimentos. O interesse pela sanidade física e mental foi maior que a necessidade orçamentária da professora. Algo que notamos, aliás, nos questionários e nas notas de observação: embora as questões salariais sejam historicamente importantes, as condições de trabalho em sala de aula (agressividade, xingamento, falta de espaços de convivência, barulho, alimentação, violência, arquitetura) apresentam um nível estressor maior que propriamente o salário.

**Professora C:** *Bom, aí a diretora falou: bom, nós vamos ter de abrir aqui um, uma, eu não sei o nome do termo, mas era uma espécie de advertência em que eu fui parar na tal da regional, todo mundo chamava de regional, não sei o que é a função exata dessa regional, mas de certa forma era fiscalizar o que os professores faziam nas escolas, enfim, eu pra regional e aí é engraçado porque a pessoa lá que me atendeu disse que era pra eu educar o aluno, era da área de pedagogia, e eu tenho preconceito e ela falou que eu precisava educar o aluno, e me passou um texto de autoajuda, e eu ri na hora porque eu num tive paciência, fiquei calada sempre e quando ela me passou o texto que era algo do tipo você deve é cuidar do próximo porque você deve ser uma pessoa boa [voz modificada], era um texto bem de autoajuda, perdi a paciência e ri, aí ela falou: bom, essa postura irônica e sarcástica que você tem ela não, é, essa postura não é positiva pro seu aluno, então você de certa forma é incompetente pra dar aula, aí eu falei: bom, cê ta me, éee, denegrindo a minha imagem, é isso? E aí ele pegou e houve ali um desentendimento, depois...*

Semelhante à *exomologesis* presente na pastoral cristã, em que antes da punição se apresentava na confissão os fatos que antecederam o pecado, a fim de explicar seu pedido de exoneração, a Professora C nos relata os acontecimentos que antecederam seu pedido e sua necessidade de desistir dessa sala de aula. Entre os episódios estão: ser xingada por um aluno, receber uma advertência por ter respondido ao aluno que a xingou, desentendimento com o regional responsável pela fiscalização dos professores, desentendimento com duas diretoras de sua escola. Segundo a professora, os acontecimentos a seguir transcritos modificaram sua identidade de professora de modo negativo perante a instituição.

**Professora C:** *um aluno me xingou e eu falei isso porque eu perdi a paciência nesse dia e aí ele falou pra diretora que eu havia denegrado a imagem dele perante a turma, eu falei: bom, se ele eu denegri a imagem dele foi porque ele aprontou comigo, ah mas você é adulta e ele é uma criança, eu falei: bom, isso não o redime de qualquer punição, ele deve ser punido, se eu tomei tive essa postura é porque eu sou um ser humano assim como ele e me senti agredida porque eu respondi com agressão porque eu fui muito mais agredida do que ele, e eu acho que dizer que tá fedido por dentro e por fora é só um fato, não éeee, não é uma agressão, é só um fato, e e ele me xingou, mandou eu tomar no cu e etc.*

A defesa da professora é elaborada a partir do pressuposto de que sua agressão verbal foi apenas uma reação ao desrespeito do aluno e a agressão sofrida por ela foi maior, pois existe uma relação de alteridade entre professor e aluno que não é igualitária. Ela considera que não agrediu, mas que foi agredida, como se o aluno não fosse passível de sofrer agressão. Se defende como vítima, posto que não se espera que um professor seja desvalorizado e xingado em sala de aula por um aluno. Não nos interessa aqui julgar as medidas certas ou erradas praticadas pelos personagens dos fatos narrados, mas compreender a lei e a norma como medidas para as formas de subjetividade dos sujeitos. A Professora C como vítima exige punição para seu agressor. O aluno não corresponde à posição de aprendiz, mas de algoz. O Estado, por sua vez, considerou o contrário, o aluno-vítima e o professor-algoz.

**Professora C:** *Só a minha diretora, a diretora e ela. E aí quando saiu desse momento depois a gente voltou pra escola, a diretora me advertiu outra vez e falou: olha, era pra você ter ficado calada, você deveria ter ficado quieta porque você já tá sofrendo essa questão aí pode ser que você seja até exonerada e por conta de rebeldia, né, alguma coisa do tipo, porque você não está sendo conivente, você precisaria se disciplinar pra não ser conivente com essa questão de, teria que ter aceitado o que ela te indicou [...] meses depois eu tinha mudado, mudaram a direção e eu de certa forma fiquei marcada negativamente e aí quando mudou a direção um dia eu tive muita cólica menstrual e eu não pude ir à escola e avisei, falei: olha, acordei com muita cólica, não tô conseguindo levantar e se eu melhorar eu vou, aí a diretora falou que eu ia ficar com falta, falei: bom, por que que eu vou ficar com falta, se todo mundo pode depois fazer substituição e não tem problema, por que você quer me dar falta, porque coloca alguém aí pra me substituir no horário de de de estudo porque sempre havia horário de estudo e eu substituo essa pessoa depois, você vai me substituir? Não,*

*você vai ficar com falta. Falei: Bom, isso não é justo, mas ok, eu não posso ir praí porque eu tô doente, e desliguei o telefone e fiquei com falta de fato. Aí descontaram do meu contracheque o valor, já vou te falar o valor, 950 reais...*

No trecho acima, a Professora C retoma um mesmo tema abordado na narrativa da Professora B, a exigência de submeter-se ao regime escolar proposto, sendo ele legal ou não. Nota-se no aconselhamento da diretora o discurso funcionando como tentativa de controle e normalização: “deveria ter ficado calada”, “deveria ter ficado quieta”, exonerada por conta de rebeldia”, “precisaria se disciplinar”, “teria que ter aceitado”. A Professora C não apresenta um puro relato de desistência da sala de aula, mas uma jornada diária de embate aos mecanismos institucionais que envolvem a administração da esfera escolar. Seu embate é possível na medida em que se subjetiva como alguém de direito resguardado pela justiça, podendo inclusive afirmar o que é justo e o que é injusto.

Quer a lei ou as normas, ambas providenciam formas de reabilitação do sujeito ao contexto estressor do trabalho. Pelas práticas judiciais ou normalizadoras são permitidas formas de afastamento temporário e questionamentos e exigências acerca das condições de trabalho. A lei e a norma não são apenas instrumentos disciplinadores de opressão, pelo contrário, são formas de recriação do bem-comum e da justiça.

#### 4.3.4 As possibilidades de recriação do cotidiano escolar na construção narrativa do sujeito-professor

Se nos eixos temáticos anteriores observamos o relato de si pela lembrança recontada do cotidiano, nos excertos a seguir as professoras materializam a presença do porvir. Se é pelo passado que o sujeito é soberano de si e controla sua própria realidade, pela problematização do presente e imaginação do futuro ele resiste ao que já é pelo desejo do que há de ser.

**Professora A:** *o projeto que eu resolvi colocar na biblioteca era o empréstimo de livro literário ele acabou facilitando o contato diário com os estudantes, estudantes inclusive dessa faixa etária, porque aqui eu atendo alunos da primeira fase, por exemplo, menos de 10 anos, atendo também esses adolescentes e um pouquinho mais velhos de 14, 15 anos,*

*então esse primeiro contato principalmente nas primeiras semanas eu ainda senti ée medo, medo e pânico, eu me recordo que os primeiros alunos que eu estive com eles, as primeiras vezes ainda foi de pânico, principalmente quando eu tava fazendo o acompanhamento psicológico aí a minha psicóloga conversou comigo aí logo eu já acalmei mais, mas o início eu ainda senti os reflexos da doença.*

Em seu percurso narrativo a Professora A nos conta sobre seu cotidiano, apontando estratégias de permanência na esfera escolar, como quando durante seu período de readaptação na biblioteca implantou o empréstimo de livros literários – diga-se de passagem que a prática de emprestar livros deveria ser uma rotina natural do espaço da escola; há que se pensar sobre o uso das bibliotecas nas escolas públicas.

**Professora A:** *Sempre, sempre, isso era normal nessa faixa etária de idade sempre o desrespeito era muito grande. E a falta de interesse do aluno seja por ele não saber ou seja por ele não estar interessado que que acabava gerando a indisciplina ainda maior e o conflito entre professor e aluno isso tudo foi muito agravante [...] Então esses fatores, a sobrecarga de trabalho, porque professor não é só ali dentro da sala de aula os 50 minutos mas todos tudo todos os demais tempo que ele tem, finais de semana, ou prepara aula, ou pra corrigir tarefas, o que acaba tomando o tempo dele e não deixando lazer, algo que eu percebi muito depois desse processo que nós precisamos é de lazer, de distrair, para que a nossa mente ela não fique tão sobrecarregada, e com isso não poder vir ao estágio dessa doença que nós temos hoje na modernidade.*

**Professora A:** *Nesse período não, eu trabalhava todos os dias de manhã 5 aulas, e todos os dias à noite 5 aulas...*

Além da indisciplina e dos xingamentos, a Professora A aponta como um dos fatores de desgaste do profissional da educação a jornada de trabalho, que não se limita aos muros da escola, mas preenche as horas de lazer, de descanso e o tempo com a família. Segundo a Professora A, é necessário organizar um tempo de ócio para o professor, pois o ócio é útil para a descarga das tensões geradas no ambiente de trabalho.

**Professora A:** *Olha, as condições de trabalho do professor elas continuam cada vez pior, a partir do momento que você super lota uma sala de aula, a partir do momento que falta alguns recursos pedagógicos pra tá se trabalhando éee dependendo da escola há falta*

*organ organn organizacional de espaço físico da escola, ela também influencia nessas coisas, mas [voz exaltada] o que eu posso te dizer que mudou em mim em relação a tudo isso é que antes eu entendia que eu era a única culpada de toda a situação, eu me cobrava pelo desenvolvimento 100% de todos os meus estudantes, então quando eu via ali que um aluno não tinha alcançado a média e que num tinha interesse de entregar uma atividade em branco eu me desesperava [voz exaltada] hoje isso mudou porque hoje eu consigo compreender que não está só nas minhas mãos, parte está nas minhas mãos, parte da responsabilidade está na mão do estudante, independente da série, parte está na mão dos responsáveis desse estudante, e parte está na mão realmente das políticas educacionais do nosso país que ao partir do momento que proíbe-se em algumas séries a reprovação automaticamente desestimula o estudante a progredir.*

Durante suas lembranças sobre suas experiências em sala de aula, a Professora A problematiza seu presente enquanto professora apontando para mudanças em suas práticas, mudanças essas que objetivam proteger sua saúde e sua identidade profissional. Apesar de ter consciência de todas as más condições que envolvem o trabalho de ensinar-aprender, ela não se posiciona mais como responsável por transformar todas as barreiras que estão entre ela, seus alunos e o aprendizado. Se existe uma carga sobremodo grande quanto ao processo de ensinar-aprender, ela apenas participa e é responsável por parte do processo.

**Professora A:** *[Chorando] O sonho mesmo, o sonho que ele tem que existir sempre na nossa vida, você pelo menos acreditar, acreditar que mesmo aquele pouquinho que você está fazendo você está fazendo para a vida do seu semelhante e para a vida daquele alunado e pelos problemas eu brinco mesmo com eles falando não professor não, se você olhar a sua mente a parte de problemas e dificuldades que você tem que nós enquanto brasileiros enfrentaremos mais ainda, realmente hoje isso não é uma profissão do futuro, mas quando você olha o seu aluno lá na frente, formado, tocando a sua vida, e não só a disciplina em si, porque na verdade o maior papel do professor não é só ensinar a disciplina tal, mas é ensinar para a vida, ensinar com os seus exemplos, ensinar que vale a pena isso tudo, que vale a pena sonhar, que vale a pena lutar pra melhoria de vida de cada um, e que cada um melhorando a sociedade como um todo ela melhora. Então é isso, que ain, que hoje eu sinto e como esse processo que eu disse, essa esse desejo e essa vontade de ser professor e de participar ela voltou também. Então é isso que eu deixo pra todos os colegas, não desistir do sonho porque desistir do sonho é desistir do ser humano.*

No excerto acima a professora A responde ao questionamento sobre sua permanência em sala de aula. A resposta é elaborada pela argumentação do porvir. É feita uma pausa nas lembranças dos azares da profissão e mesmo das estratégias propostas no presente para focar no sonho de formar seres humanos melhores. É pela esperança no futuro que a Professora A resiste no presente às condições de trabalho ultrapassadas. Outra argumentação utilizada pela professora é a relação valorativa entre ensinar um conteúdo científico e escolar e ensinar para a vida, ou seja, ela afirma a artificialidade dos conteúdos de modo negativo, enfocando a presença da afetividade na escola. É justamente pensando no caráter vivencial da escola que a Professora A elabora sua fala de não desistência da escola, não desistência do sonho, não desistência do ser humano.

**Professora A:** *Principalmente é, o respeito, a dignidade, o acompanhamento dos gestores, dos coordenadores mediante o trabalho do professor. Quando eu iniciei o meu trabalho, eu iniciei umas uma um determinado momento onde a educação ela era importante para a família, a educação ela era importante para os governantes, e você tinha uma respeitabilidade na escola enquanto professor. Nós sabemos que indivíduo ele é diferente de um para o outro, então ele é suscetível de erros, mas o que eu vejo e percebo, não estou dizendo especificamente das unidades onde eu trabalho, mas de observar de modo geral, a partir do momento que o seu coordenador, o seu diretor chama a atenção do professor diante da sala de aula ele está matando [voz exaltada] o professor ali, não existe outro termo, o termo é esse, está matando porque acaba com a respeitabilidade que os estudantes têm dele, acaba com o emocional dele, dele se sentir éeee, qual é o, desprezado, não valorizado, eee, algum tempo eu estava observando e eu cheguei a conclusão de que independentemente de quando isso aconteça, mas sempre acontece na vida do ser humano, onde não é só o dinheiro que importa pra ele, mas sim o que ele está fazendo, como a família dele vê, como a sociedade o recebe. Como podemos perceber na nossa atualidade, a sociedade de modo geral, está recebendo muito mal a profissão de professor.*

No trecho acima há um movimento discursivo entre passado e presente, e um presente contínuo e em curso marcado pelo uso do gerúndio quando a Professora A enuncia o acontecimento da morte do professor pela falta de respeitabilidade. Na oração “o seu diretor chama a atenção do professor diante da sala de aula ele está matando [voz exaltada] o professor ali”, a morte do professor é

simultânea a chamada de atenção pelo diretor, compreendida como uma das formas de desrespeitar a identidade do docente.

É durante a desconsideração do professor enquanto tal que sua morte é efetuada. A morte do professor, no caso citado morte emocional, mas como já vimos em nosso trabalho morte também física, é contínua durante o exercício de sua profissão, pois é no trabalho que ele está exposto à desvalorização de si. As consequências da desvalorização não devem ser medidas como um produto distante da realidade, mas como uma interferência direta na qualidade de vida do professor e na efetividade da sala de aula.

**Professora B:** *Naquele tempo, [durante estágio no Mais Educação] já estava em contato com toda a precariedade que envolve o trabalho do professor na rede pública de educação. Escolas com estruturas mínimas de funcionamento, salas de aulas lotadas e professores desmotivados. Recordo-me que, em uma escola em Aparecida de Goiânia, para desenvolver o meu trabalho, a coordenadora nos colocou numa sala de depósitos de materiais. Eu, em meio à poeira, ficava com dose alunos semianalfabetos. E ainda não podíamos utilizar os livros da biblioteca, porque alegavam falta de zelo dos alunos. Eu trazia livros de casa ou tirava cópias com o meu próprio dinheiro.*

No trecho acima a Professora B retorna ao passado para relembrar seu trabalho docente de forma contextual, apontando características gerais que influenciam o trabalho do professor na rede pública de educação, tais como a lotação das salas de aula, a falta de motivação dos professores, a falta de estrutura das escolas e a dificuldade em se utilizar as bibliotecas, fato já relatado durante nosso trabalho. A seguir, ela explora a identidade social dos alunos de escolas públicas.

**Professora B:** *Os alunos eram rejeitados por suas dificuldades escolares, por serem indisciplinados, alguns tinham problemas com drogas, outros eram extremamente pobres. Lembro-me de uma menina do sexto ano que me confessou que, depois da escola, passava o dia comendo apenas dois pacotes de pipoca doce, só à noite que poderia ter algo decente para comer, sobras de comidas, que a mãe trazia do restaurante onde trabalha. Era tudo bem complicado, até hoje não sei como explicar direito o que me motivava estar ali. Todavia, descobria naquele trabalho uma possibilidade de vivenciar a realidade escolar e de colocar em prática as teorias que começava a conhecer na academia. Foram os primeiros*

*alunos que me chamaram de professora. Algo que possui grande valor para mim. Depois, no ano de 2009, trabalhei como monitora de língua portuguesa em um colégio de aplicação, as atividades eram também no período vespertino, eu ainda estava finalizando a minha graduação. Era com certeza outro ambiente de ensino. A maioria dos professores são mestres ou doutores, profissionais dedicados à prática pedagógica e às pesquisas no campo educacional. A escola serve de campo de experimentação pedagógica aos alunos de graduação e de programas de monitoria. Trata-se de uma escola reconhecida por suas inovadoras práticas pedagógicas. Era um espaço educacional propício ao diálogo, à autonomia do professor. Além disso, experimentava a liberdade e o apoio para propor projetos em parceria com os professores. Ficava admirada com as atividades desenvolvidas na escola, os alunos eram alunos desviadores, críticos e dialógicos. Tudo isso me entusiasmou profundamente. Permaneci como monitora por dois anos, depois tive a oportunidade trabalhar como professora substituta, em 2011, nesta mesma instituição.*

Nesse excerto a Professora B compara duas realidades escolares: uma escola pública regular e um colégio de aplicação, onde existe uma relação intensa com o fazer acadêmico. Enquanto ela afirma não saber o que a motivava trabalhar na primeira escola, em relação à segunda escola ela demonstra seu entusiasmo. Talvez a segunda escola estivesse mais próxima de sua formação docente e acadêmica. Embora considere a importância de conhecer a realidade da educação pública como na primeira escola. Durante os relatos das professoras é possível compreender que um dos fatores relevantes para a frustração do professor em sala de aula é a distância entre o conhecimento acadêmico e a sua prática no processo de ensino-aprendizagem. Na continuação da entrevista, a Professora B registra também sua decepção quanto à funcionalidade de seu diploma de mestrado, que para o mercado de trabalho parecia, até o momento, não ajudar muito.

**Professora B:** *Quando terminei o mestrado, no final do ano 2013, estava cheia de boas expectativas. Ainda no último trimestre desse mesmo ano, empenhei-me na busca de um novo trabalho registrado, contudo, não foi bem isso que ocorreu. Não encontrei nenhuma colocação que valesse a pena. O ano de 2014 foi bem complicado, entendi que o diploma de mestrado me traria poucas vantagens, não faria nenhuma diferença na busca de trabalho com um salário, pelo menos, razoavelmente remunerado.*

Após o mestrado a Professora B começou a trabalhar em uma escola de tempo integral. Ela narra as dificuldades que teve na escola, em que os projetos ficavam impossibilitados de serem colocados em prática por conta dos problemas estruturais:

**Professora B:** *Depois de muitas tentativas, o primeiro trabalho que encontrei foi de contrato no Estado, numa escola de tempo integral, dava aulas para alunos do ensino médio. Era um lugar complicado e desgastante, eu tinha muitas turmas e os alunos estão desinteressados. Todas as ideias e projetos inovadores instigados pela faculdade ficaram interditados, por causa dos problemas estruturais da escola, como: falta de livros didáticos, impossibilidade de fazer fotocópias, a biblioteca quase que embargada, pois a bibliotecária (desviada de suas funções em sala de aula, devido uma depressão) faltava quase todos os dias. As salas eram muito quentes, no período vespertino, praticamente, eu não conseguia dar aulas, pois os alunos ficavam inquietos e ainda mais apáticos. Recordo-me muito bem da merenda oferecida aos alunos: os lanches da manhã e da tarde eram quase sempre suco e bolacha de água e sal, o almoço nada variado, sempre era carne moída. Os alunos, durante os momentos de desca[n]so, ficavam no pátio, sem lugar para sentar, amontoavam-se no chão. Por mais que eu tentasse ignorar, toda aquela conjuntura me deixava muito frustrada, não conseguia desempenhar bem o meu trabalho, para piorar os alunos tinham muitas dificuldades em leitura e escrita. Alguns colegas diante dessa situação ficavam apáticos, agiam do jeito que dava, na qual a palavra de ordem era ignorar mesmo. Não os reprovei, acredito que era uma forma de continuar e de resistir. Eles eram fortes e persistentes nesse preceito. Eu, infelizmente, não conseguia agir assim. Com menos de três meses, comecei a me sentir mal em sala de aula [...].*

Na narrativa acima, a Professora B descreve o ambiente e a rotina de muitas escolas públicas, embora a descrição possa ser desanimadora, ela é completamente natural aos professores. Ao falar sobre os momentos de descanso entre uma atividade e outra do contraturno, a Professora B acaba por equivocar-se linguisticamente, subtraindo o “n” de descanso, escrevendo descaso. Semanticamente, porém, essa escolha aparentemente equivocada traduz a prática registrada pela reflexão da docente colaboradora de nossa pesquisa. Não se tratava de minutos de descanso, mas de descaso.

**Professora B:** *Apesar de tudo, sinto-me realizada ensinando, ainda não quero muito ensinar, mas falta-me coragem.*

**Professora B:** *É necessário ser abundantemente forte para aguentar tudo, ou torna-se alheio à realidade que cerca o trabalho do professor. Ignorando a violência moral gratuita, intensificada pelos péssimos salários que mal pagam as nossas necessidades básicas; desrespeito dos alunos e também dos pais permissivos e/ou superprotetores; suportar um trabalho que nunca cessa e que toma conta da vida pessoal do professor; adaptar-se ao lecionar em escolas sem condições mínimas de funcionamento. Talvez o mais difícil de tudo seja aceitar que os seus alunos passem de ano sem aprender o mínimo do mínimo. Aliás, para completar, somos culpados comumente, por todos outros e, principalmente, por nós mesmos, dos problemas graves que passam a escola brasileira. Não quero dizer como isso que não existam vantagens de ser professor no Brasil, mas elas permanecem entremeadas pelas dificuldades diárias. Perdem a cor, o brilho e o poder de motivação.*

Nos excertos selecionados acima três afirmações se relacionam de modo a nos propor a posição assumida pela Professora B em relação ao seu próprio ser-professor: “alguns colegas diante dessa situação ficavam apáticos, agiam do jeito que dava, na qual a palavra de ordem era ignorar mesmo. Não os reprovó, acredito que era uma forma de continuar e de resistir”; “falta-me coragem” e “é necessário ser abundantemente forte para aguentar tudo, ou torna-se alheio à realidade que cerca o trabalho do professor”.

Ao relatar os problemas enfrentados na educação e assumir que a conjuntura educacional lhe frustrou a ponto de atingir seu corpo próprio e sua normalidade emocional, a Professora B cita a resistência e a força de seus colegas docentes por permanecerem na educação, mas simultaneamente explica que a estratégia utilizada por eles é a da ignorância, não ignorância por falta de conhecimento, mas ignorância por não se incomodarem mais com os problemas conjunturais. Mesmo que diga não reprovar aqueles que agem assim, ela não admite uma postura como essa como parte do sujeito que é.

Questionada sobre o desejo de voltar para a sala de aula, novamente a Professora B, mesmo em uma entrevista estruturada e enviada por escrito, materializa equívocos que não ressoam como erro gramatical ou de digitação, mas como a contradição própria do ser humano que não se transparece na língua, mas se constrói em seu movimento. Assumindo que se sente realizada ao ensinar, ela escreve “*ainda não quero muito ensinar, mas falta-me coragem*”. A conjunção “mas” não assume nesse período as suas funções mais regulares, não contradiz, não adiciona, explica. Ela ainda não quer muito ensinar porque lhe falta coragem.

O equívoco também poderia estar presente na inserção indevida do “não”: *“ainda [não] quero muito ensinar, mas falta-me coragem”*. Afinal, quer ou não voltar à sala de aula?

Por fim, em sua narrativa a Professora B traça duas linhas estratégicas para a permanência do professor em salas de aula como as descritas por ela: “ser abundantemente forte para aguentar tudo” ou “tornar-se alheio à realidade”. Entre as professoras colaboradoras, a Professora B é a que menos fez uso da criação de um projeto de futuro, mesmo que por meio de suas reflexões possamos considerar o que ela deseja ou imagina para a educação.

Até o momento da entrevista ela permanecia afastada da sala de aula, atuando como corretora de redações. Provavelmente, seja a falta de coragem enunciada por ela a impossibilitadora de criar uma história do futuro. Mesmo assim, quando perguntada se queria voltar para a sala de aula, ela nos respondeu: “Sim! Muito!”. As exclamações não são em vão.

**Professora C:** *E a gente estudava que tinha que dar aula por exemplo de gêneros textuais e eu dava aula de gramática fragmentada, então até hoje eu vivo esse problema, esse dilema, e talvez até por isso eu tenha desenvolvido essa doença, eu acho que, eu suponho que eu tenha, mas nunca fui atrás pra descobrir diagnóstico. Daí eu ficava frustrada né, porque eu escutava uma coisa na faculdade e fazia outra lá [...].*

A Professora C é entre as nossas colaboradoras aquela que enfoca o distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade da sala de aula. Sua frustração, de acordo com sua narrativa, é gerada pela dificuldade em praticar na sala de aula o que estudou na teoria.

**Professora C:** *[...] pra mim a minha formação me foi dada não pra educar porque pra mim esse é papel da família, tem-se terceirizado cada vez mais a educação, eu acho que berço como se diz, né, ensino, é é, pela instituição familiar é coisa de pai e mãe fazer e não de professor, então eu acho que a minha função não era falar pro aluno jogar o papel no lixo, isso deveria ter sido aprendido em casa, e a escola queria que eu ensinasse isso pro aluno, que ele parasse de me xingar, que ele jogasse o lixo lá dentro da lixeira, que eu fizesse até educação sexual, que eu ensinasse a usar camisinha, eu disse: olha, o seguinte, eu não fui formada pra isso, a minha área é Letras-Língua Portuguesa e a minha função aqui é dar aula disso, eu não vim aqui pra ser educadora, eu vim pra ser professora, inclusive eu odeio*

*esse termo na área de educação, que eu sou da área da educação mas a minha função aqui é ensinar a área de língua portuguesa e não éeeee, entender aí meandros que envolvem a função éee da mãe e do pai do aluno, por exemplo. Bom, como eu sempre me neguei a fazer esse tipo de atividade, e eu acabava fazendo, porque eu me negava na diretoria e acabava fazendo em sala de aula esse serviço que pra mim não competia a mim [...].*

Além de relatar o distanciamento entre teoria e prática no âmbito escolar, a Professora C também reflete sobre os conceitos de ensinar e educar. Para ela lhe cabe o ensino de língua portuguesa, tendo em vista sua formação, e não a educação moral ou civilizatória, responsabilidade, segundo seu relato, dos pais ou responsáveis legais pelo aluno. Entretanto, ela afirma que mesmo discordando do papel de educadora, ela o assumia em sala de aula. Nesse ponto, Professora C e A se diferenciam, lembrando que no relato da Professora A ela afirma que o professor tem um papel de extrema importância, pois é um exemplo para os alunos, ensina para a vida e forma seres humanos, de modo que o ensino não pode se limitar apenas ao conteúdo.

**Professora C:** *[...] eu sinto ansiedade de de tempos novos na educação, tanto em relação à metodologia de ensino de língua portuguesa quanto em relação ao modo como os alunos vão nos tratar né, e eu digo isso em todas as nuances porque, porque tanto na educação privada, já passei por EAJA, já passei por por educação básica, de ensino fundamental, de ensino médio, passei pelo ciclo de aprendizagem, eu sei o que que é aquele programa ACELERA do Estado, né, eu nunca cheguei a substituir no Estado, eu já fui concursada do Estado, mas era muito distante da minha casa então eu não assumi, e éeee, na prefeitura eu via todas as circunstâncias assim de alunos de 14 anos no que corresponde a 8ª série que era a turma I, hoje 9º ano, éee, todas essas nomenclaturas que mudam mas que na prática a gente vê que nada se modifica, um aluno de 14 anos que não sabia escrever o próprio nome, né, isso na prefeitura e eu fiquei completamente angustiada, que que eu posso fazer que faça que possa fazer com que esse aluno tenha condição de acompanhar a aula com todas as outras todos os outros aluno ali, por mais que a turma fosse heterogênea, todos sabiam ler e escrever, esse aluno não sabia o básico que era mecanicamente decodificar os signos ali, então eu me sentia mal nesse tempo de prefeitura, eu me senti mal no tempo de EAJA, porque eu me sentia alfabetizadora, né, no EAJA, porque eu substitui só 2 meses também e éeee, o que a gente estuda na teoria os alunos meus alunos hoje de estágio dizem: você é sonhadora, isso é utopia. Eu tive problemas na minha turma de*

*estágio agora na UEG por que, porque os alunos disseram que eu sou utópica, e eles não querem ser professores por que, porque eu chego na universidade nas aulas de estágio supervisionado e eu falo uma coisa chega lá na prática é outra, e de fato eu tive que fazer aquilo que as professoras fazem no ensino médio, da forma como elas fazem eu também já fiz no meu início de carreira, com o tempo claro que a gente vai adquirindo experiência, mas essa varinha de condão seria fazer que de fato a epistemologia que a gente estuda funcione na prática e além disso, que esse neoliberalismo estraga o mundo é fato, por que, porque terceirizar cada vez mais inclusive os seres humanos éeee faz com que a gente perca a condição de de de fazer com que esses alunos sejam melhores inclusive como cidadãos, né, crítico-reflexivos né, que eles possam éeee, encarar a realidade não apenas pelo viés do senso comum e isso me desagrada, sabe talvez é isso que me desaponte tanto como professora, porque eu espero um resultado positivo e aí de repente eu vejo os meus alunos de estágio hoje éee praticarem o que eu não digo pra praticar, que eu digo pra não praticar, aliás [...].*

No trecho acima a Professora C cita suas experiências nos diferentes níveis da educação, expondo as dificuldades em se relacionar teoria e prática. Ao refletir sobre o futuro, afirmando estar ansiosa por tempos novos na educação, na metodologia de ensino de língua portuguesa e na relação entre professor e aluno, ela lembra de seus alunos no estágio, que a consideram utópica, justamente pelo fato de que a teoria ensinada por ela na faculdade não corresponde à realidade em sala de aula vivenciada por eles e por ela própria.

Apesar de anteriormente ter elaborado uma argumentatividade em favor do ensino conteudístico, a Professora C, ao enunciar sobre o futuro, pretende que o trabalho em sala de aula possa formar seres humanos melhores e cidadãos crítico-reflexivos. Sua insatisfação é explicada, segundo ela, pela expectativa não alcançada em sala de aula. Na academia aprendemos a planejar aulas com objetivos, estratégias e método. Elaboramos o futuro determinando até mesmo o que acontecerá entre os cinquenta minutos de uma aula. Mas nem sempre o futuro acontece exatamente daquela maneira como ele foi inventado – mas então já não é mais futuro, o que há de vir está sempre no porvir, passível de ser novamente criado.

**Professora C:** *Às vezes a gente discute tanto né as as as epistemologias, ah tem que dar aula integrando, é transdisciplinando, interdisciplinarizando e tal, mas na prática às vezes o*

*aluno ta ali conversando com o colega e não ta nem prestando atenção se você ta dando uma aula mais estruturalista, um pouco mais crítica ou um pouco mais estruturalista, ele nem sabe éeee, discernir o que é bom pra ele ou o que é ruim, ele num sabe, ele não tem poder crítico, então como que ele vai avaliar a nossa aula, ele não tem condição disso, então isso me frustra na educação, cada vez mais, tem hora que eu quero desistir, tem hora que me dá um desespero aí eu falo: não, eu vou largar de mão, vou pro comércio porque é isso que ta pegando mesmo né...*

Nesse trecho, a Professora C materializa ainda com mais clareza que seu desejo de desistência está relacionado à dificuldade de colocar em prática as epistemologias estudadas. Entretanto, devemos ressaltar a desconsideração por parte da professora de que os alunos possuem poder crítico, sabem o que é bom ou ruim para eles e têm condições de avaliar uma aula. Certamente, o julgamento de uma aula feito por um aluno de ensino médio é completamente diferente do julgamento de um orientador de estágio, mas é um julgamento e deve ser considerado.

Em outros momentos de sua narrativa, a Professora C demonstra sua dificuldade de empatia em relação aos alunos, quando, por exemplo, afirma que ela sofreu agressão ao ser xingada, mas ao fazer o mesmo com o aluno ela não o agrediu. Há, portanto, uma crise na governabilidade entre professor e aluno. As tentativas de conduzir a conduta do outro não se encaminham para o processo de ensino-aprendizagem, suas funções de professor e aluno restam então inoperantes. Ambos se desconsideram. Relembremos que essa falta de empatia pelo alunos é um dos sintomas da *Síndrome da Desistência Simbólica* entre professores.

**Professora C:** *Eu fui mandada embora da PUC agora, fui demitida... eu sou uma resistente [...] eu sempre reivindicava era que a gente tivesse lisura no processo seletivo e não havia, e éeee respeito, ética, nunca houve, e pedir que a gente tivesse carga horária de pesquisa, mas meu contrato era de horista, então como que o professor horista na universidade vai desenvolver pesquisa, extensão, éee iniciação científica com o aluno de graduação, não num tem, então éee é outra coisa que me frustrou muito no ensino superior que todas as etapas, por isso que eu falo de todas as etapas, todas as etapas têm graves problemas estruturais [...].*

Diferentemente das outras colaboradoras, a Professora C narra experiências em níveis diferentes da educação, apontando suas frustrações também na educação de nível superior. Acima ela explica sua demissão de uma universidade: reivindicava lisura nos processos seletivos, ética e carga horária para pesquisa e extensão. Logo depois de enunciar “fui demitida”, com uma pequena pausa, ela diz “eu sou uma resistente”. Confessando suas frustrações e seu desejo de desistir a Professora C constrói uma identidade verídica de si mesma não como uma professora azarada, derrota e desistente, mas uma resistente, que permanece na educação apontando falhas, incoerências no contexto educacional. É pela resistência que a possibilidade de construir um futuro na educação é possível. Mas essa recriação da educação se dá pela avaliação do passado e do presente. Inserido no esquecimento não há como criar um futuro, mas apenas ser levado por ele.

## A QUEM OUSA ENSINAR

*As perturbações da educação são uma resposta sã a uma educação insana. As crianças são tachadas como doentes com distúrbios de atenção e de aprendizado, mas em muitos casos trata-se de uma negação sã da mente da criança de não querer aprender o irrelevante.*

*Cláudio Naranjo, 2015*

Em entrevista a revista *Época*, no ano de 2015, Cláudio Naranjo, psiquiatra chileno, afirma que a educação atual produz alunos zumbis, pois desconsidera uma abordagem afetiva dos procedimentos didáticos. Questionado sobre o uso inadequado de nomenclaturas patológicas para explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, responsivamente Naranjo diz que “as perturbações da educação são uma resposta sã a uma educação insana”. Do ponto de vista do psiquiatra, as perturbações de fato são sinais de que há falta de racionalidade, ou ao menos razoabilidade, não entre as sinapses neuróticas das crianças tachadas precocemente com distúrbios de aprendizagem, mas na própria estrutura educacional.

Embora nosso olhar não seja psicológico, clínico ou sociológico, pela observação dos sujeitos de nossa pesquisa, constituindo na linguagem as suas verdades enquanto professores, analogicamente nos utilizamos do enunciado de Naranjo, para compreender que as perturbações narradas pelos professores são uma resposta às condições insanas de trabalho.

Organizada em quatro capítulos nossa tese dialogou com os textos foucaultianos de modo a apresentar a Análise de Discurso de viés foucaultiano como uma ferramenta de leitura das práticas discursivas que participam de nosso cotidiano concreto, entre eles, a sala de aula. Isso só foi possível a partir da compreensão de que língua, corpo e sujeito estão entrelaçados não como substâncias estanques ou faces de um quadrado mágico, mas como materialidades que em níveis diferentes fazem parte de quem fomos, quem somos e quem seremos.

Ao abordar a desistência como também uma construção discursiva de nossa sociedade medicalizada, pudemos problematizar a relação preconceituosa entre a afetividade e a ciência não apenas no âmbito do nosso objeto de estudo, mas nos próprios procedimentos de pesquisa refletimos sobre os instrumentos de coleta de dados como técnicas discursivas de (des)construir o outro como ser afetivo. A ciência por vezes decide desconhecer os sujeitos em sua plenitude.

Por fim, com a apresentação e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa demonstramos algumas das formas de objetivação e subjetivação dos sujeitos-professores, sendo categorizados por vezes como desistentes e ora identificando-se, nas confissões, como potentes de resistência e detentores do comando de suas vidas, práticas, lembranças e mesmo do futuro. Os discursos de desistência pontuados pelo questionário e pelas notas de observação materializam-se nas entrevistas dessa pesquisa, entendidas por nós como confissões de cunho reflexivo, como estratégias de resistência e governo de si mesmo.

Refazendo o percurso narrativo das entrevistas das professoras colaboradoras, podemos citar alguns indícios de desestruturação da educação pública: salas lotadas, falta de apoio pedagógico, indisciplina por parte dos alunos, ausência de recursos pedagógicos, desorganização do espaço escolar, ausência dos pais, desvalorização salarial, tráfico de drogas nas escolas, falta de autonomia para o professor atuar em sala, violência moral gratuita, dificuldade em relacionar a formação acadêmica e a prática docente, corrupção em processos e instrumentos seletivos.

Embora cada corpo e cada mente reajam de modo diferenciado às cargas de trabalho, existem formas relativamente estabelecidas de reação ao trabalho docente. A enfermidade é uma forma anormal de reação, no entanto, regular e cotidiana. O corpo e mente doentes, materializados na narrativa de si mesmas das professoras colaboradoras da pesquisa, evidenciam não apenas a luta contra as condições insalubres de trabalho do professor brasileiro. O discurso reflexivo do eu que confessa seus azares trava a luta contra as formas de subjetividade impostas pela estrutura educacional tradicional.

Talvez seja essa uma das explicações para o silenciamento de tais narrativas, posto que na grande mídia as narrativas divulgadas são aquelas de professores que realizam projetos eficientes, criativos e diferenciados em condições extremas de trabalho.

Em entrevista a Bernard Henri-Lévy, após a publicação de “A vontade de saber” em 1976, Foucault (2010k [1979]) afirma que a resistência, para que funcione como tal, deve ser tão criativa, móvel e produtiva quanto o poder. Havendo uma relação de poder, há possibilidade de resistência. O poder não aprisiona, pois sempre há a permissão de estrategicamente enfrentá-lo e modificá-lo.

De forma complementar, em seu texto “O sujeito e o poder”, escrito em 1982, intensamente citado por sintetizar o trabalho de Foucault em seus últimos vinte anos, Foucault (1995 [1984]) realiza algumas explanações sobre as formas de resistência. Para ele, seria simplista afirmar as resistências apenas como lutas antiautoritárias. As resistências contemporâneas são lutas transversais, por não estarem limitadas a um país, uma forma política e econômica de governo; objetivam ir de encontro aos efeitos de poder; são imediatas, posto que não visam um inimigo mor, mas o inimigo mais próximo, nem esperam por uma solução futura, se movimentam no presente; combatem o governo da individualização, ou seja, garantem o estatuto da diferença e se posicionam contra o egoísmo; lutam contra os privilégios dos saberes; giram em torno do questionamento “quem somos nós?”.

Assim, são três os tipos de luta. Luta-se contra as formas de dominação étnica, social e religiosa. Luta-se contra as formas de exploração que separam os indivíduos de seus produtos. Luta-se contra as formas de subjetivação, entendidas como aquilo que liga o indivíduo a si mesmo.

Nas narrativas das professoras colaboradoras de nossa pesquisa podemos observar a emergência dessa luta em constituir a própria identidade. Segundo Foucault (1995 [1984]), um sujeito é sujeito a si mesmo quando está preso à sua identidade própria por meio do autoconhecimento ou consciência de si. Ao elaborarem suas histórias as professoras conhecem a si mesmas e demarcam sua identidade de professoras. Não se acomodam com uma subjetividade imposta do que seria o professor ideal, mas constroem a partir da narração do passado formas de serem professoras e permanecerem, ou não, em sala de aula.

Enquanto em sua origem religiosa a confissão tenha sido estruturada como um ritual punitivo, com o passar do tempo é a ela acrescido o caráter libertador. Confessar liberta do pecado, do passado, dos traumas, dos azares. A confissão ganha ares de resistência na medida em que permite ao sujeito conhecer a si mesmo e avaliar seus próprios modos de ser, sem necessariamente, finalizar-se em uma condenação.

A exigência moderna ocidental de falar sobre tudo não deve ser compreendida como uma divulgação fútil das práticas mais cotidianas e íntimas dos sujeitos, mas como uma tecnologia de governo que ensina o sujeito a gerenciar a própria vida de maneira sutilmente mais livre e simultaneamente mais preso a si mesmo.

Os discursos espalhados por essa tese não são “um universo único do discurso” que analisamos aqui do exterior. Há uma conjuntura social da qual emergem os discursos de desistência e resistência do professorado brasileiro. A função-sujeito professor sofre o exercício de uma exploração capitalista neoliberal em que, mesmo em escolas públicas, por exemplo, os índices do Ideb são expostos em placas na entrada, demarcando em forma numérica o sucesso ou o fracasso daquele que ocupa a função de ensinar e do outro que ocupa a função de gerir e controlar. Além disso, atualmente se discute a cessão da educação pública do Estado de Goiás a Organizações Sociais, a priori sem fins lucrativos. Não há que se pensar o discurso da desistência do professor sem considerar a sua imersão em seu real concreto: real social, político, histórico e econômico. Real que delimita ao discurso uma ordem própria.

No ano de 1970, em “A verdade e as formas jurídicas”, em sua aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 02 de dezembro, e já transcrita no ano seguinte em Paris, pelas Edições Gallimard, Foucault realiza uma reflexão sobre o próprio ato de discursar em instituições durante atos solenes usando formas ritualizadas. Enquanto a instituição o encoraja a reafirmar um discurso que está na ordem das leis e da honra; o desejo de quem abre uma solenidade é não ter que começar o seu discurso. Mas Foucault afirma ainda mais um desejo: “gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo [...] não haveria, portanto, começo” (1996 [1971], p.5). A partir de então, Foucault inicia sua abordagem sobre o conceito de ordem discursiva ou como se intitula essa aula inaugural: a ordem do discurso.

O discurso não é uma simples expressão ou manifestação do que estava em oculto, por meio dele e por ele lutas são travadas, pois o discurso se relaciona com o desejo e com o poder. Por meio do discurso um sujeito se posiciona e é posicionado. Desse modo, os discursos não funcionam por aí em uma massa amorfa e completamente contraditória, há uma ordem para os dizeres:

[e]m toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996 [1971], p.8-9).

Sempre há algo que diz antes de nossa fala. Nossos discursos estão em relação com o que foi dito, é dito e será dito, caso contrário, não existiria discurso. Uma consideração científica da materialidade discursiva deve considerar, segundo Foucault (1996 [1971]), os discursos como práticas descontínuas, que até se ignoram e por vezes se excluem; os discursos como específicos não são constituídos por significações prévias; mas também apresentam regularidade; além disso, devem ser consideradas as condições externas que possibilitaram a produção de um discurso e não de outro.

Portanto, a emergência de discursos sobre a desistência da sala de aula não representa uma profusão confusa de professores delirantes e fracos, mas uma ordem discursiva racional, construída historicamente e possibilitada pelas práticas políticas voltadas para a não valorização da educação e do professor brasileiros. A medicalização das sociedades ocidentais advinda de uma espécie de governo pastoral ao mesmo passo em que permite o cuidado com o trabalhador, também produz o preconceito em relação àqueles que se encontram doentes, frustrados, desanimados.

A “nova” ordem educacional complexifica as condições da desistência docente para além de questões salariais. Mais do que nunca a ampla desistência do professorado brasileiro aponta para urgentes políticas públicas que efetivamente coloquem em prática debates há muito tempo discursivizados, como a valorização do professor quanto aos aspectos materiais, financeiros, físicos e afetivos; a reestruturação física das escolas; a reorganização qualitativa do tempo escolar e a ressignificação do que é a escola para os nossos alunos e para a comunidade. Ademais, é preciso ousar.

*É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência [...] É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar,*

*aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente* (FREIRE, 1997, p.8-9).

Só há ousadia quando se pensa diferentemente do que se pensa. Ousar é resistir à ordem de discurso proposta como imanente. Um novo modo de valorizar a educação é necessário para que essa caminhada continue. Os professores não estão apenas esgotados, estão desiludidos. É preciso voltar a sonhar, com os pés no chão. Devemos sim desistir. Renunciar ao modo como tradicionalmente se pensa a educação, a economia e a política em nosso país.

Talvez seja essa a proposta da implantação das escolas de tempo integral, mas para que o sonho se realize elas devem ser nossas e não dos publicitários coordenadores de campanhas governamentais que estampam índices de avaliação nas portas das escolas.

Parte dessa luta deve se efetivar no nível do discurso. Se a própria língua já é lugar de distinção, de ideias distintas, o discurso é uma das maneiras pelas quais nos posicionamos momentaneamente e agimos sobre as ações dos outros. Confessar nossa desistência não é um ritual de fraqueza, mas antes uma relação de poder consigo mesmo e uma articulação com o outro-companheiro.

Se é no reconhecimento de si mesmo que o sujeito-professor encontra as estratégias para resistir a certas formas de ser-professor, no reconhecimento do outro está a base para a reconstrução de uma escola para todos e com qualidade. Em nossa caminhada que não se encerra aqui e agora, andemos em busca da compreensão do outro com quem compartilhamos nossa vida, nossos sonhos, nossos projetos, frustrações, ideais, nossos corpos, nossa alma. Há outros habitando a sala de aula, conversemos.

## REFERÊNCIAS

- ALVIM, D. M. O rio e a rocha: resistência em Gilles Deleuze e Michel Foucault. In: *Intuitio*, Porto Alegre, v.2, n.3, 2009, p. 78-90.
- ANDRADE, C. D. Canto ao homem do povo Charlie Chaplin [1945]. In: \_\_\_\_\_. *Antologia poética*. 52.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003ap.140-149.
- \_\_\_\_\_. Especulações em torno da palavra homem [1955]. In:\_\_\_\_\_. *Antologia poética*. 52.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003b. p.295-299.
- ANDRE, M.E.D.A; LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- AHLERT, A.; THIELE, M. E. B. *Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento*. [S.n.t.]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf>>. Acesso em: março de 2014.
- ARANHA, M. L. A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3.ed. São Paulo, Moderna, 2011.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. [et al]. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- ASSIS, J. M. M. *Quincas Borba*. 1994. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/romance/marm07.pdf>>. Acesso em: maio de 2014.
- BAMPI, L. Governo, subjetivação e resistência em Foucault. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 27, n.1, jan/jun 2002, p. 127-150.
- BARONAS, R. L. Notas sobre o efeito-Saussure na Análise do Discurso. *Anais do Sead (2003)*. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Paineis/RobertoLeiserBaronas.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2016.
- BATISTA, J. B. V. *Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental: um problema de saúde pública não percebido*. 2010. 191f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Centro de Pesquisas Ageu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife. 2010.
- BAUMAN, Z. Trabalho. In:\_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 150-192.
- \_\_\_\_\_. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13.ed. São Paulo: HUCITEC, 2009 [1929-30].

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João, 2010a [1984-85].

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b [1979].

BELL, J. Criando e aplicando questionários. In: BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Trad. Magda França Lopes. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 119-134.

BELL, J. Planejando e conduzindo entrevistas. In: BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Trad. Magda França Lopes. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008b. p.135-148.

BÍBLIA. N.T. Lucas. Português. Bíblia online. Disponível em: <<http://www.bibliaonline.com.br/>>. Acesso em: junho de 2015.

BÍBLIA. A.T. Ageu. Português. Bíblia online. Disponível em: <<http://www.bibliaonline.com.br/>>. Acesso em: outubro de 2016.

BRANCA-ROSOFF, S. Formação discursiva: uma noção excessivamente ambígua? In.: BARONAS, R. L. e KOMESU, F. (Orgs.). *Homenagem a Michel Pêcheux: 25 anos de presença na análise do discurso*. Trad. Roberto Laiser Baronas e outros. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BRANDÃO, C. R. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71.

BRASIL. *Lei 10.460, Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Goiás e de suas Autarquias*. Assembléia Legislativa do Estado de Goiás. 1988. Disponível em: <[http://www.mpgo.mp.br/portalweb/hp/39/docs/estatutofuncionariopublico\\_estadual.pdf](http://www.mpgo.mp.br/portalweb/hp/39/docs/estatutofuncionariopublico_estadual.pdf)>. Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL. *Lei Complementar nº 62, Plano Estadual de Educação*. Governo do Estado de Goiás. Secretaria Estadual de Educação. 2008. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/brasil-em-numeros/consedrh-estudo-comparativo/planos-estaduais-de-educacao/pee-go.pdf>>. Acesso em: maio de 2016.

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação. 2013. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&task=doc...>. Acesso em: julho de 2015.
- BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\_03/\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: julho de 2015.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: bases legais*. Ministério da Educação e Cultura. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: abril de 2014.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação e Cultura. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: abril de 2014.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\_2.pdf>. Acesso em: abril de 2014.
- CALDAS, A. R. *Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba*. 2007. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2007.
- CAMPOS Jr., P. B.; CAMPOS, R. G. M. *Educação e economia em Goiás*. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/pub/conj/conj4/04.htm>. Acesso em: abril de 2016.
- CANDIOTTO, C. Subjetividade e verdade no último Foucault. *Trans/Form/Ação*. São Paulo, v.31, n.1., 2008. p. 87-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v31n1/v31n1a05>. Acesso em: julho de 2014.
- CARVALHO, D. Q. *Enquanto a primavera não vem ou a loucura de ser professora*. 1997. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.
- CASTRO, E. Entrada “resistencia”. In: \_\_\_\_\_. *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo, 2004.
- \_\_\_\_\_. Verbetes “poder”. In: \_\_\_\_\_. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas e autores*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 323-333.

- CASTRO, F. J. G. *Burnout, projeto de ser e paradoxo organizacional*. 2010. 392f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.
- CODO, W; SAMPAIO, J. J. C.; HITOMI, A. H. *Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COSTA, A. Interdisciplinaridade e transversalidade: considerações sobre a epistemologia do trabalho escolar brasileiro. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, n.9, v.2, 2008. p. 25-44.
- DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In:\_\_\_\_\_. *Conversações: 1972-1990*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 219-226.
- Despersonalização. In: Weiszflog, Walter. *Michaelis, dicionários de português online*. Disponível em: <[http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/despersonalizacao%20\\_944179.html](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/despersonalizacao%20_944179.html)>. Acesso em: outubro de 2015.
- DUARTE, A. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, M; VEIGA-NETO, A. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 45-55.
- DUFFY, B. Análise de evidências documentais. In: BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Trad. Magda França Lopes. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.107-170.
- FAJARDO, I. N. *Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã*. 2012. 228f. Tese (Doutorado em Ciências na área de Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2012.
- FERNANDES, J. *Técnicas de estudo e pesquisa*. 5.ed. Goiânia: Kelps, 2002.
- FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FONSECA, M. P. *Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente*. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2013.
- FONSECA-SILVA, M. C. Foucault e a arqueogenalogia do sujeito. In: FERNANDES, C. A. et al. (Org.). *Sujeito, identidade e memória*. Uberlândia: EDUFU, 2004. p. 27-69.
- FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1990 [1982]. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7166461/Foucault-Tecnologias-Del-Yo>>. Acesso em: Junho de 2013.

- FOUCAULT, M. A escrita de si. In: \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* Trad. Eduardo Cordeiro. 7.ed. Lisboa: Passagens, 1992a [1983]. p. 129-160.
- \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* In: \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* Trad. Eduardo Cordeiro. 7.ed. Lisboa: Passagens, 1992b [1983]. p. 29-87.
- \_\_\_\_\_. Verdade e subjectividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/211116812/FOUCAULT-M-Verdade-e-Subjetividade>>. Acesso em: julho de 2014.
- \_\_\_\_\_. *Silêncio, sexo e verdade*. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. 1994. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/silencio.pdf>>. Acesso em: julho de 2016.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995 [1984]. p. 231-249.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [1971].
- \_\_\_\_\_. “*Omnes et singulatim*”: para uma crítica da razão política. Trad. Selvino. J. Assmann. Florianópolis, 2001a [1981]. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/omnes.htm>>. Acesso em: dezembro de 2013.
- \_\_\_\_\_. *Hermenéutique du sujet: cours au Collège de France, 1981-1982*. Édition établie par François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros. Paris: Seuil/Gallimard, 2001b.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002a [1966].
- \_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3.ed. Rio de Janeiro: Nau editora, 2002b [1979].
- \_\_\_\_\_. Poder e saber. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos IV*. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a [1977] p. 223-240.
- \_\_\_\_\_. A vida dos homens infames. In: *Ditos e escritos IV*. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b [1977]. p. 203-222.
- \_\_\_\_\_. Aula de 17 de março de 1976. In: \_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1997]. p. 286-315.
- \_\_\_\_\_.

- da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e outros. 18.ed. São Paulo: Graal, 2007a [1976].
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b [1975].
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a [1969].
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009b [1984].
- \_\_\_\_\_. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980*. Trad. Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009c.
- \_\_\_\_\_. A política da saúde no século XVIII. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a [1979]. p. 193-207.
- \_\_\_\_\_. *História da loucura na idade clássica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010b [1962].
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e outros. 13.ed. São Paulo: Graal, 2010c [1984].
- \_\_\_\_\_. O nascimento da medicina social. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010d [1979]. p.79-98.
- \_\_\_\_\_. Poder-corpo. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010e [1979]. p. 145-152.
- \_\_\_\_\_. O olho do poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010f [1979]. p. 209-227.
- \_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010g [1979]. p. 277-293.
- \_\_\_\_\_. A casa dos loucos. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Edições Graal, 2010h [1979]. p. 113-128.
- \_\_\_\_\_. Sobre a história da sexualidade. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Edições Graal, 2010i [1979]. p. 243-276.
- \_\_\_\_\_. Os intelectuais e o poder. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Edições Graal, 2010j [1979]. p. 69-78.
- \_\_\_\_\_. Não ao sexo rei. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Edições Graal, 2010k [1979]. p. 229-242.
- \_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [2001].

\_\_\_\_\_. *O nascimento da clínica*. Trad. Roberto Machado. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a [1963].

\_\_\_\_\_. Aula de 19 de fevereiro de 1975. In: \_\_\_\_\_. *Os Anormais*. Trad. Eduardo Brandão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013b [1997]. p. 143-171.

FREIRE, P. *Palestra*. São Paulo, USP, 1994. Vídeo, 1h22min48seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>>. Acesso em: agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREUNDENBERGER, J. H. *Test d'épuisement professionnel de Freudenberg*. Disponível em: <<http://www.psychologuedutravail.com/wp-content/uploads/2009/12/Questionnaire-BURN-OUT-Freundenberger.pdf>>. Acesso em: agosto de 2015.

FUCHS, C.; PÊCHEUX, M. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). Trad. Bethania S. Mariane [et al]. 3.ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997. p. 163-235.

GÉLIS, J. O corpo, a igreja e o sagrado. In: CORBIN, A; COURTINE, J-J; VIGARELLO, G. *História do Corpo 1: da renascença às luzes*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 19-130.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

HAROCH, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. Trad. Roberto L. Baronas e Fábio C. Montanheiro. In: BARONAS, R. L. *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2007, p.13 - 32.

IMPLICANTE. *Para Cid Gomes, novo Ministro da Educação indicado por Dilma, "professor deve trabalhar por amor, não por dinheiro"*. 2014. Disponível em: <<http://www.implicante.org/blog/para-cid-gomes-novo-ministro-da-educacao-indicado-por-dilma-professor-deve-trabalhar-por-amor-nao-por-dinheiro/>>. Acesso em: agosto de 2015.

JBEILI, C. *Burnout em professores: identificação, tratamento e prevenção*. Disponível em: <<http://www.saudedoprofessor.com.br/Burnout/Arquivos/cartilha.pdf>>. Acesso em: junho de 2014.

JODAS, D.A.; HADDAD, M. C. L. Questionnaire to identify Burnout Syndrome. In: \_\_\_\_\_. Burnout Syndrome among nursing staff from an emergency of a university hospital. *Acta Paulista de Enfermagem*. v.22. n.2. São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002009000200012&%20script=sci\\_arttext&tlng=en#anx01](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002009000200012&%20script=sci_arttext&tlng=en#anx01)>. Acesso em: agosto de 2015.

JOSE JÚNIOR, A. Questões/Problemas em perícias médicas nos casos de depressão. *Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto*. v.10. n.2. 2011. Disponível em: <[http://revista.hupe.uerj.br/detalhe\\_artigo.asp?id=116](http://revista.hupe.uerj.br/detalhe_artigo.asp?id=116)>. Acesso em: agosto de 2015.

KREUTZ, L.; KUIAVA, E. A.; NODARI, P.C. Representação do magistério sob o movimento da restauração católica e seu reflexo nas escolas da imigração alemã no RS. *História Unisinos*. 2011. v.11. nº1. p.91-99. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/965/168>>. Acesso em: agosto de 2015.

LEITE, N. M. B. *Síndrome de burnout e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da educação básica*. 2007. 168 f. Dissertação – Instituto de Psicologia, UnB, 2007.

LE BRETON, D. A produção farmacológica de si. In: \_\_\_\_\_. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Trad. Marina Appenzeller. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 55-66.

LEMOS, J. C. G. *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. 2009. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2009.

LOURO, G.L. (Org). Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. p. 9-33.

LUSTOSA, I. *Conversa com Roger Chartier*. Fevereiro de 2006. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2479,1.shl>>. Acesso em: setembro de 2014.

MACHADO, R. Epistemologia, arqueologia, genealogias. In: \_\_\_\_\_. *Foucault, a ciência e o saber*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 143-181.

\_\_\_\_\_. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010. p. 7-23.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MEDICINANET. Z73: Problemas relacionados com a organização de seu modo de vida. Disponível em: <[http://www.medicinanet.com.br/cid10/3103/z73problemas\\_relacionados\\_com\\_a\\_organizacao\\_de\\_seu\\_modos\\_de\\_vida.htm](http://www.medicinanet.com.br/cid10/3103/z73problemas_relacionados_com_a_organizacao_de_seu_modos_de_vida.htm)> Acesso em: agosto de 2015.

MILANI, S. E. Historiografia de Saussure: o Curso de Linguística Geral. *Letras & Letras*. Uberlândia, n.25, n.1, 2009, p. 55-71. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25470>>. Acesso em: janeiro de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Burnout: síndrome afeta mais de 15% dos docentes. *Jornal do professor*, p.1-2. Acesso em: junho de 2013. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoImpresso.html?conteudo=38>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Problemas de saúde que afastam professores da escola. *Jornal do professor*, p.1. Acesso em: junho de 2013. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoImpresso.html?conteudo=19>>.

MORAES, R.D. Prazer e sofrimento no trabalho docente: estudo com professoras de ensino fundamental em processo de formação superior. *Revista Psicologia*. Florianópolis, v.5, n.1, 2005, p.159-183. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572005000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572005000100007)>. Acesso em: junho de 2013.

MORAES, V. *Operário em construção* [1956]. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/literatura/vinicius-de-moraes/>>. Acesso em: janeiro de 2016.

NARANJO, C. A educação atual produz zumbis. *Época*. 2015. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/05/claudio-naranjo-educacao-atual-produz-zumbis.html>>. Acesso em: agosto de 2016.

OLIVEIRA, A. F. *Goiânia heterotópica: a integração excludente*. Disponível em: <[http://www.observatoriodasmetroles.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=160%3Agoiania-heterotopica-a-integracao-excludente&catid=36%3Aartigos-cientificos&Itemid=124&lang=pt](http://www.observatoriodasmetroles.net/index.php?option=com_content&view=article&id=160%3Agoiania-heterotopica-a-integracao-excludente&catid=36%3Aartigos-cientificos&Itemid=124&lang=pt)>. Acesso em: maio de 2016.

*O que é FIB?* Disponível em: <<http://www.visaofuturo.org.br/pdfs2/O%20Que%20%E9%20o%20FIB%20-%20pdf.pdf>>. Acesso em: junho de 2015.

ORLANDI, E. P. Nota ao leitor. In: PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni. P. Orlandi. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.p. 7-9.

- PANIAGO, M. L. F. S. *Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar*. 2005. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.
- PARAGUASSÚ, A. C. M. *Corpo e sujeito: uma análise discursiva*. Judiaí, SP: Paco editorial, 2014.
- PÊCHEUX, M. A Análise de Discurso: três épocas. In: *Por uma análise automática do discurso*. GADET, F.; HAK, T. (Org.). Trad. Bethania S. Mariane [et al]. 3.ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997a [1983]. p. 311-318.
- \_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997b [1975].
- \_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008 [1988].
- \_\_\_\_\_. Especificidade de uma disciplina de interpretação. In: *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em Análise do discurso*. PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.). São Paulo: Contexto, 2011 [1984]. p. 99-103.
- PEREIRA, S. M. A. *A síndrome de burnout: o estresse em docentes das instituições de ensino superior privadas de Porto Velho*. 2008. 87 fl. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde). Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília. 2008.
- PIMENTEL, R. M. L. Tematizando o ritual de linguagem. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v.10, n.2, p. 275-292, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322010000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322010000200003&script=sci_arttext)>. Acesso em: junho 2014.
- PLATÃO. *Diálogos III: A república*. Trad. Leonel Vallandro. 26.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- PORTOCARRERO, V. Os limites da vida: da biopolítica aos cuidados de si. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M.; SOUZA FILHO, A.; VEIGA-NETO, A. *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 419-430.
- Qual o seu índice de felicidade? ISTOÉ, n 2089, 25 de novembro de 2009. p. 96-103. Disponível em: <[http://www.istoe.com.br/reportagens/14228\\_QUAL+O+SEU+INDICE+DE+FELICIDADE](http://www.istoe.com.br/reportagens/14228_QUAL+O+SEU+INDICE+DE+FELICIDADE)>. Acesso em: junho de 2015.
- QUEIROZ, A. Poder e corpo; modalidades de corte. In: \_\_\_\_\_. *Foucault: o paradoxo das passagens*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999. p. 80-105.

QUEIROZ, V. R. F. *O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação*. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2014.

RABELO, M.K.O. *7ª antologia de contos: autores contemporâneos*. Rio de Janeiro: CBJE, 2005. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/contos/36056>>.

Acesso em: janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos. In: Moll, J. [et al]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-127.

RAMOS, G. *São Bernardo*. 64. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995 [1934].

REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA. Disponível em: <[http://www.imb.go.gov.br/viewcad.asp?id\\_cad=5100&id\\_not=2](http://www.imb.go.gov.br/viewcad.asp?id_cad=5100&id_not=2)>. Acesso em: março de 2016.

REGIÕES DE GOIÂNIA. Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=750876>> Acesso em: março de 2016.

REVEL, J. Nas origens do biopolítico: de Vigiar e punir ao pensamento da atualidade. In: GONDRA, J. ; KOHAN, W. O. (Org). *Foucault 80 anos*. Trad. Beta Mourad. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. p. 51-62.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SAVIANI, D. *História da ideias pedagógicas no Brasil*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SERRANO, G. P. Técnicas de investigación em educación social. Perspectiva etnográfica. In: \_\_\_\_\_. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de dados*. Madrid: La Muralla, 1994. p. 13-69.

\_\_\_\_\_. Modelos o paradigmas de análisis de la realidad. In: \_\_\_\_\_. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. 2.ed. Madrid: La Muralla, 1998. p. 15-42.

SILVA, E. F. *Trabalhadores/as de escolas e construção de uma “comunidade ampliada de pesquisa”*: a busca da promoção da saúde a partir dos locais de trabalho. 2003. 265f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2003.

SILVA, T. R. S. Arqueologia foucaultiana e morte do homem. In: *Cadernos do PET Filosofia*, v.5, n.5, p.1-7, 2014. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/pet/article/view/1785>>. Acesso em: jan. 2016.

SINÉSIO, L. E. M. *A desistência da carreira do magistério no município de Campo Grande/MS: discursos e outras práticas de si*. 2014. 131f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2014.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, v.5, n.2, 2002. p. 91-116.

Teste a sua felicidade interna bruta. *ISTOÉ*. n. 2089. Nov. 2009. Disponível em: <[http://www.istoe.com.br/reportagens/14228\\_QUAL+O+SEU+INDICE+DE+FELICIDADE](http://www.istoe.com.br/reportagens/14228_QUAL+O+SEU+INDICE+DE+FELICIDADE)>. Acesso em: junho de 2015.

VEIGA-NETO, A. Domínios foucaultianos. In: *Foucault e a educação*. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p. 35-42.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *SOCERJ*, v.20, n.5, Rio de Janeiro, 2007, p. 383-386.

## APÊNDICES

### **Questionário constituinte da pesquisa *Uma nova ordem para a desistência do professor***

(A aplicação deste questionário foi autorizada pela SESMT/SEDUC-GO e pelo Comitê de Ética da UFG e é acompanhada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Pesquisadora: M<sup>a</sup> Alita Carvalho Miranda Paraguassú (IFG/UFG).

Orientador: Dr. Alexandre Ferreira da Costa (UFG).

Escola: \_\_\_\_\_

*Olá, professor(a)! Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa “Uma nova ordem para a desistência do professor”. O objetivo desse estudo é possibilitar a reflexão sobre as condições de trabalho do professor e como elas interferem na afetividade e mesmo na corporalidade dos profissionais docentes. Não é um instrumento para diagnosticar problemas comportamentais ou físicos entre os profissionais da educação, mas para apontar variáveis que nos possibilitam refletir sobre a relação entre as condições de trabalho e a constituição do sujeito-professor. Sua identidade será mantida em sigilo e sua cooperação contribuirá para a compreensão e valorização do professor como um profissional com necessidades afetivas e corporais específicas. Agradecemos a sua participação nessa pesquisa e a generosidade em nos permitir aprender mais sobre a realidade que nos cerca.*

#### **Dados pessoais**

##### **1. Sexo**

- a) Masculino.                      b) Feminino.

##### **2. Idade**

- a) Até 24 anos.                      b) De 25 a 29 anos.                      c) De 30 a 39 anos.  
d) De 40 a 49 anos.                      e) De 50 a 54 anos.                      f) 55 anos ou mais.

##### **3. Qual é o seu estado civil?**

- a) Solteiro(a).                      b) Casado(a) ou união estável.  
c) Divorciado(a).

##### **4. Você tem filhos?**

- a) Sim.      b) Não.

**5. Qual o seu nível de escolaridade?**

- a) Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau)  
b) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau)  
c) Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau)  
d) Ensino Superior – Pedagogia  
e) Ensino Superior – Licenciaturas  
f) Ensino Superior – Escola Normal Superior  
g) Ensino Superior – Outros.

**6. Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.**

- a) Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).  
b) Especialização (mínimo de 350 horas).  
c) Mestrado.  
d) Doutorado.

**7. Além da atividade como docente você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?**

- a) Sim.                      b) Não.

***Informações sobre o trabalho docente***

**8. Você trabalha em uma escola de tempo integral?**

- a) Sim.                      b) Não.

**9. Em quantas escolas você trabalha?**

- a) Apenas nesta escola.    b) Em 2 escolas.    c) Em 3 escolas.  
d) Em 4 ou mais escolas.

**10. Você possui quantas turmas ao todo?**

- a) Até 5 turmas.                      b) Entre 6 e 10 turmas.  
c) Mais de 10 turmas.

**11. Marque em quais turnos você trabalha como docente.**



a) Concordo.                      b) Não concordo.

**19. Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.**

a) Concordo.                      b) Não concordo.

**20. A equipe de professores leva em consideração as minhas ideias.**

a) Concordo.                      b) Não concordo.

**21. Eu levo em consideração as ideias de outros colegas.**

a) Concordo.                      b) Não concordo.

**22. Você já presenciou agressão verbal ou física a professores ou outros profissionais da educação na escola ou nas escolas em que trabalha?**

a) Sim.                                b) Não.

**23. Quem foi o agressor?**

a) Aluno.                              b) Professor.                      c) Funcionário.

**24. Você já sofreu agressão verbal ou física na escola ou nas escolas onde trabalha?**

a) Sim.                                b) Não.

**25. Quem foi o agressor?**

a) Aluno.                              b) Professor.                      c) Funcionário.

**26. Você já necessitou se afastar da sala de aula por problemas físicos ou emocionais?**

a) Sim.                                b) Não.

**27. Com frequência sinto-me fisicamente exausto ao final da minha jornada de trabalho.**

a) Concordo.                      b) Não concordo.

**28. Com frequência sinto-me esgotado emocionalmente em relação ao meu trabalho.**

a) Concordo.                      b) Não concordo.

**29. Sinto que meu salário é desproporcional às funções que executo.**

a) Concordo.                      b) Não concordo.

**30. Não me sinto realizado(a) com o meu trabalho.**

a) Concordo.                      b) Não concordo.

**31. Tenho me sentido mais estressado(a) com as pessoas que atendo.**

- a) Concordo.                      b) Não concordo.

**32. Penso que não importa o que eu faça, nada vai mudar no meu trabalho.**

- a) Concordo.                      b) Não concordo.

**33. Tenho pensado em mudar de profissão.**

- a) Concordo.                      b) Não concordo.

**34. Levanto-me cansado e sem disposição para realizar o meu trabalho.**

- a) Concordo.                      b) Não concordo.

**35. Envolve-me com facilidade nos problemas dos outros.**

- a) Concordo.                      b) Não concordo.

**36. Trato algumas pessoas como se fossem da minha família.**

- a) Concordo.                      b) Não concordo.

**37. Sinto-me com pouca vitalidade, desanimado.**

- a) Concordo.                      b) Não concordo.

**38. Sinto que sou uma referência para as pessoas que lido diariamente.**

- a) Concordo.                      b) Não concordo.

**39. A minha família gostaria se eu mudasse de profissão.**

- a) Concordo.                      b) Não concordo.

**40. Estou estudando ou me profissionalizando em outra área.**

- a) Concordo.                      b) Não concordo.

**41. Sinto medo ou tristeza quando tenho que ir para a sala de aula.**

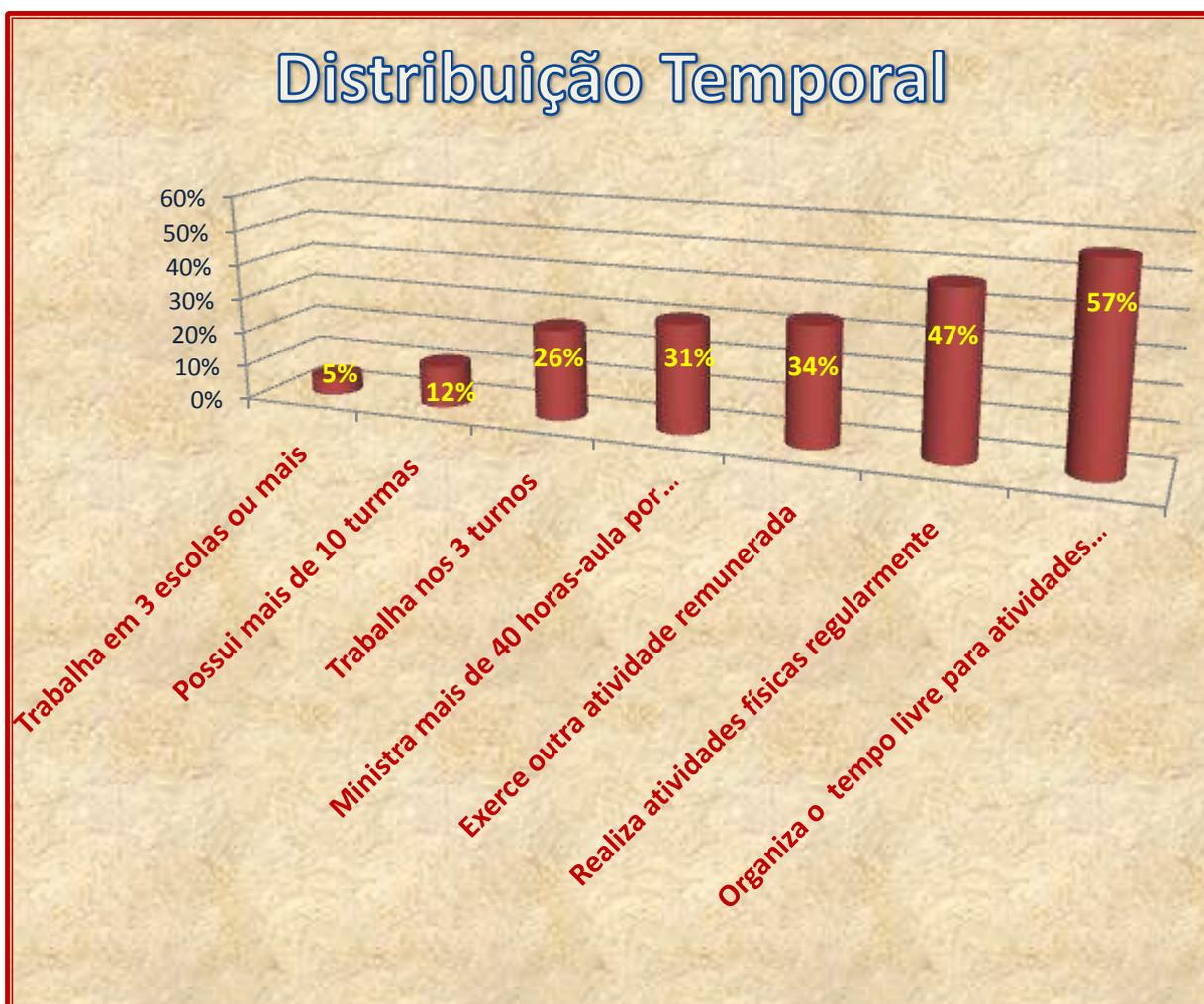
- a) Concordo.                      b) Não concordo.

**42. Realizo atividades físicas regularmente.**

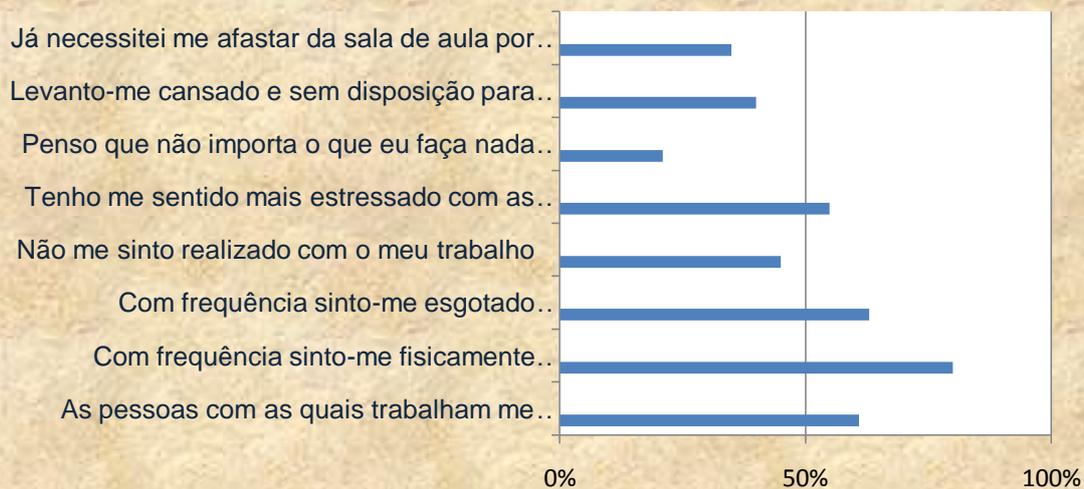
- a) Concordo.                      b) Não concordo.

**43. Consigo organizar o meu tempo livre para realizar atividades de lazer (viagens, passeios em parques, teatro etc).**

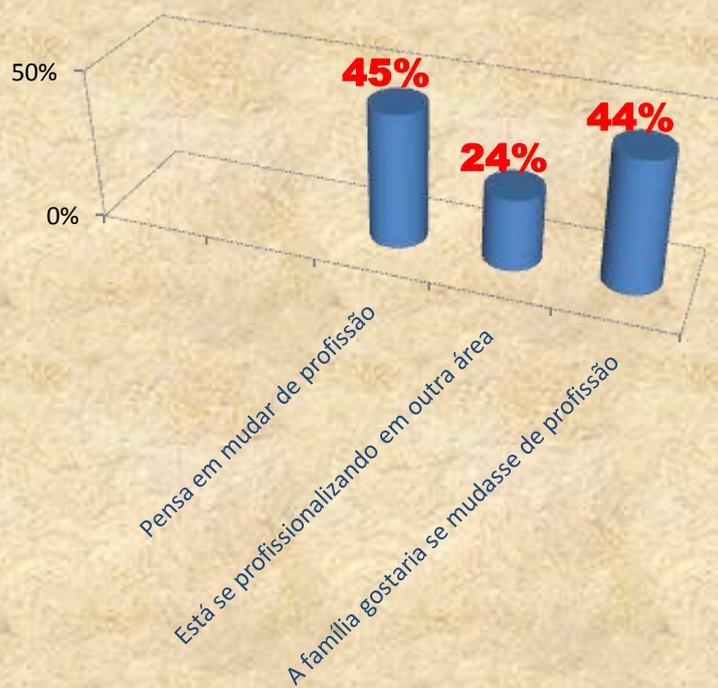
- a) Concordo.                      b) Não concordo.



## Aspectos Físicos e Emocionais

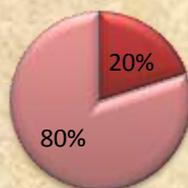


## Graus de Desistência



## MEDO E TRISTEZA REFERENTES AO TRABALHO DOCENTE

- Sentem medo ou tristeza quando têm que ir para a sala de aula 20%



## Agressão no ambiente de trabalho



## TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PROFESSORA A

27 DE AGOSTO DE 2015, ÀS 14H00

**Pesquisadora:** Então, AAAAAA, primeiro brigada, né, por aceitar ser entrevistada, eeeee... antes eu queria que você falasse seu nome completo, sua idade, se é casada, tem filhos, quanto tempo tá na educação e a sua formação. Suas informações básicas, assim.

**Professora A:** Meu nome é AAAAA AAAAA AAAAA, tenho 39 anos, sou solteira, sou concursada pelo Estado, entrei em 1999, e sou concursada pela prefeitura [Senador Canedo] entrei em 1998, formada em Geografia em 2000, pós-graduada em Educação Ambiental em 2001 pela PUC, pós-graduada em Técnicas de Ensino pela Universo em 2003, e há 16 anos, né, eu estou em sala de aula, totalmente no Pedro [Colégio Estadual Pedro Xavier em Senador Canedo], e há 2 anos fora da sala de aula no Município por motivo de readaptação.

**Pesquisadora:** Eee o motivo dessa entrevista é que é assim, como eu te falei, quando eu te conheci você não tava na sala de aula, né, na escola você trabalhava só naaa biblioteca, aí eu queria saber com você o que que antecedeu essa readaptação, por que que você veio pra biblioteca.

**Professora A:** Foi éee, questão de doença psicológica, principalmente éee, não contato com estudante normalmente na faixa etária de adolescente por volta de 11 anos a 14 anos, quando num estágio de crise muito forte eu já não conseguia olhar nem estar no mesmo ambiente que eles...

**Pesquisadora:** Que que você sentia assim...

**Professora A:** Eu sentia tremedera, taquicárdíaco, e uma irritaç... irritabilidade muito grande, muito forte, a voz deles [exaltação da voz] me incomodava, [sem compreensão] noção exata, e durante o processo mesmo depressivo forte eu tinha até medo de ver aluno uniformizado. Num dos acontecidos eu estava de licença médica nesse período e acabei que eu saí na rua e deparei com a escola liberando os estudantes dessa faixa etária e quando eu os vi no primeiro momento eu queria sair correndo pra não estar próximo a eles, no segundo momento eu tive uma paralisação, eu não conseguia andar, é como se eu estivesse presa...

**Pesquisadora:** Você tava sozinha?

**Professora A:** Estava sozinha na rua nesse momento, então foi um momento muito crítico que eu gostaria de tá pontuando pra pesquisa dessa doença... e...

**Pesquisadora:** Mas você chegou a ser diagnosticada assim com pânico, ou com síndrome do esgotamento, foi dado um nome?

**Professora A:** Aquele outro nome daquela o nome daquela doença?

**Pesquisadora:** Burnout?

**Professora A:** Isso.

**Pesquisadora:** Você foi diagnosticada com Burnout?

**Professora A:** Foi. Principalmente durante a minha licença que eu fui na perícia do Estado. Fizeram uma pesquisa específica dessa doença, para aquele dia na no nível de até 100% o meu chegou a 97, atingiu a pontuação de 97 naquele dia...

**Pesquisadora:** Mas... assim...

**Professora A:** No relatório das perguntas que eles fizeram.

**Pesquisadora:** Éee, quando você começou a sentir assim, medo, irritação, tremedera, quem que você procurou primeiro? Você comentava com os colegas, os professores, comentava com diretor, como que foi isso?

**Professora A:** Não. Na verdade em termos de escola com ninguém.

**Pesquisadora:** Com a família?

**Professora A:** Eu tive a ideia de... com a família também não. Eu tive a ideia de procurar uma psicóloga no meu aniversário em abril e eu comecei a fazer terapia, e aí ela já havia dito, olha procura um psiquiatra, mas ah, o preconceito ele existe, ele é real, existe também na nossa categoria, até então eu tinha muito preconceito de procurar psiquiatra porque psiquiatra era coisa de doido, e aí no decorrer dessas terapias foram mexendo em algumas áreas pessoais que acabou agravando ainda mais esse quadro e quando agravou ela pediu novamente pra eu ir no psiquiatra e tomar a medicação porque somente ele pode passar, né, mas aí o que desencadeou mesmo foi que, por exemplo, eu che dava conta de sair de casa uma vez só e como eu trabalhava de manhã pela prefeitura e à noite pelo Estado, de manhã eu sempre ia trabalhar todos os dias, e à noite a partir das 17h da tarde eu não conseguia sair de casa mais, então devido às grandes faltas que eu tinha no trabalho do Estado [exaltação da voz] foi feita uma reunião com o Conselho Escolar do Colégio onde eles sugeriram que eu procurasse alguma ajuda médica, então mediante já a aos apelos da minha psicóloga mais esta reunião do Conselho é que eu tomei a decisão em si de procurar um psiquiatra, eu procurei o psiquiatra inclusive foi pela SENAPREV...

**Pesquisadora:** Ah, foi pelo SENAPREV [Previdência dos Servidores de Senador Canedo]?

**Professora A:** SENAPREV. Onde SENAPREV e também pelo IPASGO, mas eu o tratamento eu fiz pelo...

**Pesquisadora:** SENAPREV.

**Professora A:** SENAPREV. É que agora eu não lembro o nome dele. E aí onde ele passou medicação pra mim, e eu ainda muito com muito preconceito...

**Pesquisadora:** Mas como que foi a reação assim na escola? Quando você começou a fazer esse tratamento?

**Professora A:** Na escola... Na verdade, quando eu iniciei a parte de procurar o psiquiatra eu já vim com a licença logo em seguida...

**Pesquisadora:** Ah...

**Professora A:** Então eu fiquei 3 meses direto de licença médica, quando finalizou esses 3 meses de licença médica, aí sim eu entrei com o processo de readaptação, foi quando eu saí da sala de aula...

**Pesquisadora:** Mas tudo isso foi...

**Professora A:** Foi entre abril, mas a readaptação só saiu em agosto, quando comecei a tomar os remédios por serem muito fortes e dar muito sono então automaticamente eu já pedi o encaminhamento da licença médica de afastar totalmente das escolas. Bom, diante o meu retorno primeiramente pelo Município eu fui trabalhar na Secretaria do Meio Ambiente, então não tinha contato com estudantes até porque no laudo a perícia pediu que não houvesse nenhum tipo de contato com aluno naquele período principal. Quando eu retornei após o final do ano...

**Pesquisadora:** Você ficou quanto tempo sem...

**Professora A:** 6 meses.

**Pesquisadora:** 6 meses?

**Professora A:** 6 meses. Foi de agosto a dezembro eu fiquei na Secretaria do Meio Ambiente, sem contato nenhum com aluno, o máximo que eu visitava era escola, mas só dava recado e pronto, então contato propriamente eu não tinha, e aí quando eu retornei pra pasta da educação aí eu já retornei para a biblioteca, quando eu retornei eu senti mediante os colegas assim um uma discriminação com as pessoas que são readaptadas, como se elas já não tivessem mais importância, o que elas dizem não tem muito valor mediante uma reunião, que isso foi marcante pra mim [exaltação de voz] nessa instituição que inclusive não é a gestão atual da escola, mas eu sofri isso, agora [sem compreensão] porque eu já melhorei mais.

**Pesquisadora:** Nessa fase assim que você ficou trabalhando só na biblioteca você éeee, refletiu assim sobre você como professora, assim pensar assim ah eu num sou professora mais, ou a minha formação num... o que você pensou assim...

**Professora A:** Não, não, não eu num pensei nada nesse sentido...

**Pesquisadora:** Você pensava em voltar?

**Professora A:** Eu só pensava que eu estava nesse processo onde eu realmente precisava de afastar mas não deee no sentido assim de ser inútil, incapaz, num dá conta nunca de retomar e tal e aí éee... como éee... o projeto que eu resolvi colocar na biblioteca era o empréstimo de livro literário ele acabou facilitando o contato diário com os estudantes, estudantes, estudantes inclusive dessa faixa etária, porque aqui eu atendo alunos da primeira fase, por exemplo, menos de 10 anos, atendo também esses adolescentes e um pouquinho mais velhos de 14, 15 anos, então esse primeiro contato principalmente nas primeiras semanas eu ainda senti ée medo, medo e pânico, eu me lembro que os primeiros alunos que eu estive com eles, as primeiras vezes ainda foi de pânico, principalmente quando eu tava fazendo o acompanhamento psicológico aí a minha psicóloga conversou comigo aí logo eu já acalmei mais, mas o início eu ainda senti os reflexos da doença.

**Pesquisadora:** Agora assim AAAAA, vamo voltar lá trás, você compreende assim ou sabe exatamente por que que começou esse problema?

**Professora A:** O começar é o desgaste da profissão [voz exaltada], salas lotadas, éeee, falta de apoio principalmente éee pedagógico, a indisciplina, um dos motivos assim que senti muito assim foi a questão indisciplinar em salas de aulas, porque até então eu estava na sala de aula desde o concurso sempre dando aula para sextos, sétimos, oitavo e nono ano, e as turmas de sexto ano [voz exaltada] e é exatamente essa faixa etária pela qual um dia eu apresentou mais nitidamente a doença, são fases onde a [in]disciplina é muito grande éee... ao ponto...

**Pesquisadora:** Você chegou a ser assim xingada? Alguma coisa nesse...

**Professora A:** Sempre, sempre, isso era normal nessa faixa etária de idade sempre o desrespeito era muito grande. E a falta de interesse do aluno seja por ele não saber ou seja por ele não estar interessado que que acabava gerando a indisciplina ainda maior e o conflito entre professor e aluno isso tudo foi muito agravante, foi tão agravante que no ponto máximo éee eu cheguei a quase avançar num estudante, não de vias de fato, mas quase aconteceu isso, foi quando eu fui ver se a minha [re]adaptação já tinha saído e realmente ela já tinha saído de tanto que foi... Então esses fatores, a sobrecarga de trabalho, porque professor não é só ali dentro da sala de aula os 50 minutos mas todos todos os demais tempo que ele tem, finais de semana, ou prepara aula, ou pra corrigir tarefas, o que acaba tomando o tempo dele e não deixando lazer, algo que eu percebi muito depois desse processo que nós precisamos é de lazer, de distrair, para que a nossa mente ela não fique tão sobrecarregada, e com isso não poder vir ao estágio dessa doenças que nós temos hoje na modernidade.

**Pesquisadora:** Você trabalhava todos os dias assim de manhã, à noite, à tarde também né acabava trabalhando em casa?

**Professora A:** Nesse período não, eu trabalhava todos os dias de manhã 5 aulas, e todos os dias à noite 5 aulas...

**Pesquisadora:** Desgastante...

**Professora A:** Muito desgastante.

**Pesquisadora:** Mas e assim, éeee, você disse que mesmo quando você tava só na biblioteca você pensava em voltar pra sala de aula, não isso é só um processo que eu preciso passar por ele agora e eu vou voltar pra sala de aula, mas em algum momento assim éee nesses 16 anos né que você tá na sala de aula você já pensou assim não eu não quero mais isso.

**Professora A:** Sim, no ponto máximo da doença eu não queria mais ser professora, eu cheguei a tomar raiva da profissão...

**Pesquisadora:** Você queria sair mesmo, fazer outra coisa...

**Professora A:** Fazer outra coisa, nunca mais ver aluno na minha frente eee, só que agora com a evolução e com a melhora eu já não penso assim. Agora, um fator relevante...

**Pesquisadora:** Ah?

**Professora A:** Que teve da doença desde o seu início é que no meu caso específico, ela teve uma idade bem específica, dos adolescentes, foi bem específico, paralelamente, eu trabalhava com ensino médio, portanto a idade aí de 18, 17 anos pra frente, eu não sentia na sala de aula os mesmos sintomas que eu sentia nas salas de aula...

**Pesquisadora:** De sexto ano...

**Professora A:** Desse período, tanto é que quando eu retornei de licença médica o meu psiquiatra me disse olha já que você sente mais segura com os alunos do ensino médio eu te aconselho a mesmo que você não consiga voltar 100%, não continuar longe da sala de aula porque se não seu retorno ele será muito mais difícil do que já vai ser e assim eu acabei acatando a ideia dele e quando terminou a licença eu voltei a dar aula novamente no ensino médio mas éee... o meu processo depressivo uma das seqüelas que eu entendo que mesmo agora 2015 eu ainda sinto é a perda da memória, tipo, professor ele precisa muito ter conhecimentos armazenados no seu cérebro, eu tenho esse conhecimento [exaltação da voz] a partir do momento que eu tenho contato com o livro, então aí é como se, é on-line mas quando eu me ausento depois do desse processo de depressão eu não consigo armazenar nada na minha mente, o que muitas vezes me deixa bastante angu [voz embargada] angustiada [olhos marejados] porque fica aquela sensação assim de invalidez, de que parece que você perdeu a memória, de inut, inutilidade [sem compreensão] No início eu dava mais tarefas escritas do que explicativas, e aquela insegurança ela foi muito grande nos 6 primeiros anos, 6 primeiros meses que eu retornei pra sala de aula, hoje agora isso já tá mais tranquilo mas essa parte eu ainda sinto como seqüela...

**Pesquisadora:** Mas o psiquiatra falou alguma coisa disso ou...

**Professora A:** Que o retorno ele seria gradual, que não era pra eu cobrar muito de mim, que de repente poderia sim levar a uma faixa de 2 a 3 anos pra que isso retornasse, após esse período então aí a situação já era mais conflitante como tem tá indo anida pra 3 anos e já por eu ter já melhorado mais...

**Pesquisadora:** E deixa eu te falar, você disse assim que o que te levou a esse estado tanto físico quanto emocional foram as condições de trabalho do professor. Como que você hoje, depois de ter passado por esse processo de Burnout, depois de ter passado por isso como que você avalia hoje as condições de trabalho do professor?

**Professora A:** Olha, as condições de trabalho do professor elas continuam cada vez pior, a partir do momento que você super lota uma sala de aula, a partir do momento que falta alguns recursos pedagógicos pra tá se trabalhando éee dependendo da escola há falta organ organn organizacional de espaço físico da escola, ela também influencia nessas coisas, mas [voz exaltada] o que eu posso te dizer que mudou em mim em relação a tudo isso é que antes eu entendia que eu era a única culpada de toda a situação, eu me cobrava pelo desenvolvimento 100% de todos os meus estudantes, então quando eu via ali que um aluno não tinha alcançado a média e que num tinha interesse de entregar uma atividade em branco eu me desesperava [voz exaltada] hoje isso mudou porque hoje eu consigo compreender que não está só nas minhas mãos, parte está nas minhas mãos, parte da responsabilidade está na mão do estudante, independente da série, parte está na mão dos responsáveis desse estudante, e parte está na mão realmente das políticas educacionais do nosso país que ao partir do momento que proíbe-se em algumas séries a reprovação automaticamente desestimula o estudante a progredir. Hoje, por exemplo, eu estou numa realidade diferenciada, a minha escola, a escola onde eu trabalho que era estadual ela se tornou militar, onde agora você pode reprovar, onde a disciplina ela tem que existir, em menos de um mês nós percebemos uma melhora muuuito grande, e esta melhora reflete na saúde do professor porque ele não precisa mais desgastar com o aluno porque cada um agora sabe o seu papel, então um num fica atropelando no outro, e cada um sabe também as suas responsabilidades e são cobradas essa responsabilidades, o que no ensino do ensino me éee de prefeitura, e também mais voltado pra o ensino público, muitas das vezes éee num é cobrado do estudante uma postura disciplinar. Nó nós professores temos a mania de usar a expressão de passar a mão na cabecinha, então vem ali o próprio professor erra quando faz isso, a coordenação também tem essa política do ah vamos analisar a situação sócio-econômica do seu estudante, os problemas, só que mesmo antes disso tudo eu sempre pensei o seguinte, no vestibular ele num vai querer saber a sua origem, então a gente acaba que naquele momento quer ajudar mas que pra vida nós não estamos nos ajudando e quando a gente percebe que não está ajudando também pra vida isso também volta

novamente pra nós como uma forma de cobrança pessoal e profissional, que que eu estou fazendo?

**Pesquisadora:** Eee AAAAA, pra finalizar, assim, que que te faz permanecer na educação hoje? Por que que você é professora hoje? Depois, mesmo tendo passado por um processo de Burnout, mesmo tendo pensado em desistir, hoje você é professora, por quê?

**Professora A:** [Chorando] O sonho mesmo, o sonho que ele tem que existir sempre na nossa vida, você pelo menos acreditar, acreditar que mesmo aquele pouquinho que você está fazendo você está fazendo para a vida do seu semelhante e para a vida daquele alunado e pelos problemas eu brinco mesmo com eles falando não professor não, se você olhar a sua mente a parte de problemas e dificuldades que você tem que nós enquanto brasileiros enfrentaremos mais ainda realmente hoje isso não é uma profissão do futuro, mas quando você olha o seu aluno lá na frente, formado, tocando a sua vida, e não só a disciplina em si, porque na verdade o maior papel do professor não é só ensinar a disciplina tal, mas é ensinar para a vida, ensinar com os seus exemplos, ensinar que vale a pena isso tudo, que vale a pena sonhar, que vale a pena lutar pra melhoria de vida de cada um, e que cada um melhorando a sociedade como um todo ela melhora. Então é isso, que ain, que hoje eu sinto e como esse processo que eu disse, essa esse desejo e essa vontade de ser professor e de participar ela voltou também. Então é isso que eu deixo pra todos os colegas, não desistir do sonho porque desistir do sonho é desistir do ser humano.

**Pesquisadora:** Tá certo, brigada [risos].

### **Continuação da entrevista**

**Pesquisadora:** AAAA, éeee, depois da entrevista você tá me falando uma coisa que eu acho que é importante, que a gente precisa registrar, você disse assim que essa doença, tanto a depressão quanto a Burnout, pra você, por você mesmo, você diz que ela não tem cura, aí eu queria que você continuasse o seu raciocínio, me explica...

**Professora A:** Ela não tem cura no sentido de que você não possa não tê-la nunca mais porque isso vai depender das suas condições psicológicas no momento, e do ambiente que você frequenta, se esse ambiente ele ta te oferecendo uma estabilidade emocional e psicológica boa, nesse ponto de vista eu vou te dizer que ela estará longe de você, você manterá manterá essa doença afastada de você, mas se você estiver num ambiente ou passando por um determinado momento ou problema psicológico emocional, essa doença ela se aproxima de você, então é nesse sentido que por mim mesma eu posso afirmar que ela não tem cura ma ela oo que os especialistas chamam de cura é o afastamento dela e essa atitude sim ela é muito pessoal, é de indivíduo para indivíduo, se você o mantém sempre vigilante, sempre procurando estar num ambiente tranquilo que te ofereça uma estrutura emocional boa realmente ela não estará com você, mas se ao contrário, você acabar

tanto profissionalmente quanto familiarmente quanto psicologicamente, porque às vezes só mesmo em seus pensamentos cria os seus monstros, então ela se aproximará de você a qualquer momento, assim como um dia você está muito alegre e muito feliz e em seguida no outro dia você está triste. Tristeza não é depressão, mas a tristeza pode levar à depressão porque a depressão nada mais é do que a continuidade de tristezas por um determinado tempo grande, isso, e é nesse sentido de que a vida ela não é pronta e acabada é que a gente precisa ser vigilantes no sentido de sentir e observar o que está se passando...

**Pesquisadora:** E assim, você disse que pra isso, pra você ter esse controle, né, você precisa de um ambiente que ofereça uma estrutura adequada pro seu emocional né...

**Professora A:** Exatamente...

**Pesquisadora:** E que que você acha que seria essa estrutura adequada pro pra saúde emocional do professor?

**Professora A:** Principalmente é, o respeito, a dignidade, o acompanhamento dos gestores, dos coordenadores mediante o trabalho do professor. Quando eu iniciei o meu trabalho, eu iniciei umas uma um determinado momento onde a educação ela era importante para a família, a educação ela era importante para os governantes, e você tinha uma respeitabilidade na escola enquanto professor. Nós sabemos que indivíduo ele é diferente de um para o outro, então ele é suscetível de erros, mas o que eu vejo e percebo, não estou dizendo especificamente das unidades onde eu trabalho, mas de observar de modo geral, a partir do momento que o seu coordenador, o seu diretor chama a atenção do professor diante da sala de aula ele está matando [voz exaltada] o professor ali, não existe outro termo, o termo é esse, está matando porque acaba com a respeitabilidade que os estudantes têm dele, acaba com o emocional dele, dele se sentir éeee, qual é o, desprezado, não valorizado, eee, algum tempo eu estava observando e eu cheguei a conclusão de que independentemente de quando isso aconteça, mas sempre acontece na vida do ser humano, onde não é só o dinheiro que importa pra ele, mas sim o que ele está fazendo, como a família dele vê, como a sociedade o recebe. Como podemos perceber na nossa atualidade, a sociedade de modo geral, está recebendo muito mal a profissão de professor. Tem enes motivos, então não adiantaria também pagar um salário de 40 mil reais pro professor se na prática onde ele precisa ser respeitado que é na sua sala de aula ele não é. Então esse respeito vem daí. Segunda forma de desrespeito que hoje os professores estão recebendo no Brasil, as políticas educacionais, tanto federal, quanto estadual, quanto municipal, elas não prevêm a valorização deste profissional, que embora não gostem, mas é a única profissão que se for extinta hoje não existirá mais nenhuma outra. Seje desde alfabetização a um doutorado como é o seu caso, então não existiria mais, e o ser humano ele precisa sim de levantar todos os dias e saber que ta indo para o trabalho, que esse trabalho dele é digno, honesto, mas que ele tem um respeito

também das demais pessoas e não só dele, porque professor que é professor de verdade não é que ele se importe com isso, não o tempo todo, mas há sim momentos de questionamentos pessoais onde ele pergunta que profissão é essa que eu escolhi? Devo continuar nela? E aí, retomando ao que eu te disse, sim, a gente deve porque se a gente desistir disso nós estamos desistindo da vida...

**Pesquisadora:** Brigada, mais uma vez [risos].

### **Primeira resposta por e-mail (Professora B):**

Olá, Alita,

o professor Agostinho me falou da sua pesquisa. Aceito participar, mas queria saber como será a entrevista. Se for uma entrevista estruturada, para facilitar as coisas, vc pode me enviar as perguntas por e-mail, eu as respondo e depois assino o termo de compromisso pra vc. Não sei se professor Agostinho disse, mas tenho dificuldade em falar sobre o motivo que me deixa fora das salas de aula. Eu travo, ainda é bem estressante pra mim, acho que isso acontece pq as coisas ainda estão muito recentes, não sei se me entende.

Um grande abraço.

## **ENTREVISTA PROFESSORA B**

*Por e-mail enviado no dia 16 de setembro de 2015*

*Olá, Professora! Primeiro quero lhe agradecer por aceitar o convite em participar desta entrevista. Para nós muito importa a voz do professor sobre as atuais condições do trabalho docente no Brasil.*

*Gostaria que você ficasse tranquila para responder às questões a seguir, pois o seu depoimento nos auxiliará no posicionamento diante dos discursos de desistência, e de resistência, produzidos na ordem educacional em que estamos inseridos atualmente.*

**1) Preciso que me informe alguns dados importantes como o seu nome completo, sua idade, se tem filhos e estado civil.**

Meu nome éBBBBBBBBBBBBBBBBBBBB, sou solteira e não tenho filhos.

**2) Qual é a sua formação acadêmica? Pode nos contar um pouco sobre ela?**

Possuo graduação em Letras, com licenciatura em língua portuguesa pela FL/UFG (2010), e mestrado em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da FL/UFG (2013).

**3) Por quanto tempo trabalhou como professora? Como foi o seu ingresso nessa carreira? Em que esferas trabalhou? Município, Estado, escolas particulares, confessionais, como contrato ou servidora pública? Alunos de ensino fundamental, médio ou superior?**

Eu trabalho como professora desde 2008, minhas primeiras experiências foram ainda quando cursava a faculdade, participei do projeto *Mais Educação* em escolas públicas nas periferias de Goiânia e de Aparecida de Goiânia. Eu dava oficinas de leitura e escrita, para alunos do ensino fundamental e médio, por meio da leitura de lendas gregas, urbanas e contos literários. Nesse tempo, cheguei a trabalhar em cinco escolas diferentes ao mesmo tempo, sempre no período vespertino. Eu recebia extraordinários sessenta reais por turma. As oficinas eram planejadas unicamente por mim, sem diálogo com os coordenadores pedagógicos ou com professores da escola. Tinha apenas que assinar uma folha de ponto que ficava na secretaria. Às vezes, eles me pediam para cobrir a falta de professores, lembro-me de uma vez que estive 15 dias substituindo uma professora com licença médica. Em compensação, fiquei 15 dias sem precisar comparecer às oficinas.

Naquele tempo, já estava em contato com toda a precariedade que envolve o trabalho do professor na rede pública de educação. Escolas com estruturas mínimas de funcionamento, salas de aulas lotadas e professores desmotivados. Recordo-me que, em uma escola em Aparecida de Goiânia, para desenvolver o meu trabalho, a coordenadora nos colocou numa sala de depósitos de materiais. Eu, em meio à poeira, ficava com dose alunos semianalfabetos. E ainda não podíamos utilizar os livros da biblioteca, porque alegavam falta de zelo dos alunos. Eu trazia livros de casa ou tirava cópias com o meu próprio dinheiro. Para os alunos participarem das oficinas de esportes, teriam que participar da minha, essa foi a tática encontrada pela coordenadora para que a minha oficina fosse um fracasso por falta de alunos. Eu lia as histórias e, por incrível que pareça, eles ficavam atentos à leitura, depois conversávamos sobre o que eu havia lido. Como eles não traziam cadernos, folhas

ou lápis para escrever, por mais que eu insistisse, eu emprestava todo material e pedia que eles escrevessem um parágrafo sobre o que mais gostaram da leitura. Uma boa parte deles, no princípio, não sabia o que consiste um parágrafo, outros apenas faziam um desenho, ou ainda escreviam algumas frases precárias. Isso é muito triste, pois estou falando de alunos que já cursavam a segunda fase do ensino fundamental e médio.

Os alunos eram rejeitados por suas dificuldades escolares, por serem indisciplinados, algum tinham problemas com drogas, outros eram extremamente pobres. Lembro-me de uma menina do sexto ano que me confessou que, depois da escola, passava o dia comendo apenas dois pacotes de pipoca doce, só à noite que poderia ter algo decente para comer, sobras de comidas, que a mãe trazia do restaurante onde trabalha. Era tudo bem complicado, até hoje não sei como explicar direito o que me motivava estar ali. Todavia, descobria naquele trabalho uma possibilidade de vivenciar a realidade escolar e de colocar em prática as teorias que começava a conhecer na academia. Foram os primeiros alunos que me chamaram de professora. Algo que possui grande valor para mim.

Depois, no ano de 2009, trabalhei como monitora de língua portuguesa em um colégio de aplicação, as atividades eram também no período vespertino, eu ainda estava finalizando a minha graduação. Era com certeza outro ambiente de ensino. A maioria dos professores são mestres ou doutores, profissionais dedicados à prática pedagógica e às pesquisas no campo educacional. A escola serve de campo de experimentação pedagógica aos alunos de graduação e de programas de monitoria. Trata-se de uma escola reconhecida por suas inovadoras práticas pedagógicas. Era um espaço educacional propício ao diálogo, à autonomia do professor. Além disso, experimentava a liberdade e o apoio para propor projetos em parceria com os professores.

Ficava admirada com as atividades desenvolvidas na escola, os alunos eram alunos desviadores, críticos e dialógicos. Tudo isso me entusiasmou profundamente. Permaneci como monitora por dois anos, depois tive a oportunidade trabalhar como professora substituta, em 2011, nesta mesma instituição. Lecionava para alunos do ensino fundamental e médio e também orientava estagiários da faculdade de letras e de teatro, sendo que, com os estagiários de teatro, realizava atividades interdisciplinares. Supervisionei cerca de 15 estagiários e orientei dois Trabalhos de Conclusão de Curso. Naquele momento, já havia terminado a graduação e

começado o mestrado em Estudos Linguísticos. Quatro anos muito proveitosos, aperfeiçoei-me em minha carreira profissional e acadêmica.

Quando terminou o meu contrato de trabalho, no colégio, em 2013, tive que dedicar um tempo à escrita da minha dissertação, mas, mesmo assim, realizava pequenos trabalhos ainda relacionados ao ambiente escolar, como corretora de redações e também dava aulas de acompanhamento escolar, em lugares especializados nesse tipo de atendimento e de preparação para concursos públicos. Quando terminei o mestrado, no final do ano 2013, estava cheia de boas expectativas. Ainda no último trimestre desse mesmo ano, empenhei-me na busca um novo trabalho registrado, contudo, não foi bem isso que ocorreu. Não encontrei nenhuma colocação que valesse a pena. O ano de 2014 foi bem complicado, entendi que o diploma de mestrado me traria poucas vantagens, não faria nenhuma diferença na busca de trabalho com um salário, pelo menos, razoavelmente remunerado. As escolas particulares que pagam relativamente bem e que tive a oportunidade de conhecer, não faziam exames de seleção para contratação de novos professores, escolhiam os seus profissionais unicamente por indicação de pessoas que já trabalham no colégio. Faltavam-me boas influências para conseguir uma oportunidade. Além disso, pelo que pude perceber, são escolas que suprimem quase que por completo a autonomia do professor, exigem que sigamos à risca a cartilha de ensino da escola. Certa vez, participei de uma entrevista para trabalhar em um dos preparatórios mais caros de Goiânia, o empregador foi bem categórico em suas afirmações, dizia que lá era assim: os professores, segundo ele, são bem pagos, trinta e cinco reais a hora aula, mas devem ensinar a partir da ideologia que mais aprova em vestibulares e em concurso e que apresenta resultados mais rápidos, baseados no lema “95% Pinochet e o resto Piaget”. Esclareceu que os seus professores não perdem tempo planejando aulas, eles apenas seguem o material didático. E, para deixar bem visível isso, todos os candidatos pré-selecionados passariam por um curso de “domesticação”, pois era imprescindível que todos os professores ensinassem de maneira categoricamente igual, a fim de preservar a qualidade de ensino oferecida pela instituição. Quando perguntei sobre o registro em carteira, ele me informou que poderia fazer isso, porém, com uma grande desvantagem, pois, ele seria obrigado diminuir a hora aula a hora aula do professor quase que pela metade. Justificou-se dizendo que os impostos são muito caros no Brasil, por isso agia assim.

Todavia, as escolas particulares que pagam mal, até que fazem muitas entrevistas, mas a remuneração é bem vergonhosa, alguns pagam apenas o que, segundo eles, obriga o sindicato, cerca de oito reais e vinte centavos a hora aula, poucos fazem registro em carteira, apenas contrato. Depois de muitas tentativas, o primeiro trabalho que encontrei foi de contrato no Estado, numa escola de tempo integral, dava aulas para alunos do ensino médio. Era um lugar complicado e desgastante, eu tinha muitas turmas e os alunos estão desinteressados. Todas as ideias e projetos inovadores instigados pela faculdade ficaram interditados, por causa dos problemas estruturais da escola, como: falta de livros didáticos, impossibilidade de fazer fotocópias, a biblioteca quase que embargada, pois a bibliotecária (desviada de suas funções em sala de aula, devido uma depressão) faltava quase todos os dias. As salas eram muito quentes, no período vespertino, praticamente, eu não conseguia dar aulas, pois os alunos ficavam inquietos e ainda mais apáticos. Recordo-me muito bem da merenda oferecida aos alunos: os lanches da manhã e da tarde eram quase sempre suco e bolacha de água e sal, o almoço nada variado, sempre era carne moída. Os alunos, durante os momentos de descanso, ficavam no pátio, sem lugar para sentar, amontavam-se no chão.

Por mais que eu tentasse ignorar, toda aquela conjuntura me deixava muito frustrada, não conseguia desempenhar bem o meu trabalho, para piorar os alunos tinham muitas dificuldades em leitura e escrita. Alguns colegas diante dessa situação ficavam apáticos, agiam do jeito que dava, na qual a palavra de ordem era ignorar mesmo. Não os reprovoo, acredito que era uma forma de continuar e de resistir. Eles eram fortes e persistentes nesse preceito. Eu, infelizmente, não conseguia agir assim.

Com menos de três meses, comecei a me sentir mal em sala de aula, às vezes, ficava muito enjoada, depois comecei a ter insônia. Não conseguia planejar as minhas aulas, estava estressada e irritada. Comecei a faltar, era difícil sair de casa, não queria estar naquele lugar. Além disso, começava a pesar as minhas expectativas frustrada se da família. Ouvia comentários que ressaltavam o quanto eu havia “perdido” tempo estudando e agora não tinha dinheiro nem para pagar as minhas contas direito. Aquilo dava voltas na minha cabeça. Até que teve um dia que, ao sair de casa para trabalho, senti um desconforto estranho, parecia uma sensação de medo. Algo tão intenso que me sentei no banco de uma praça e comecei a chorar. Não conseguia entender o que estava acontecendo comigo. Então, depois

de quatro meses na escola, decidi que não aguentava mais. No outro dia, liguei para a coordenadora e me demiti sem muitas explicações. Achava que o meu problema era aquela escola. Depois, em outros trabalhos, tive outros eventos intensos de ansiedade que me fizeram abandonar a profissão.

**4) Neste momento, qual é a sua condição docente? Você mudou de profissão ou está afastada momentaneamente da sala de aula?**

No momento, estou afastada por problemas de saúde. Tento me sustentar ajudando a gerenciar um site novo de correções online de redações para o ENEM, corrijo redações escolares e trabalhos acadêmicos.

**5) Precisou tirar alguma licença médica? Como foi esse processo? Como diretores e colegas de trabalho se posicionaram diante da sua necessidade?**

Nunca tirei licença médica, pois, quando apresentava o problema, eu simplesmente saía do emprego, fiz isso três vezes no ano passado.

**6) Qual tipo de tratamento foi realizado?**

Tomei ansiolíticos e fiz por um tempo Psicoterapia Cognitiva, contudo, as drogas me davam muitos efeitos colaterais e a terapia eu tive que abandonar por condições financeiras. Aliás, todo tratamento é muito caro. Agora tomo alguns fitoterápicos leves e faço exercícios físicos para controlar os sintomas. E só. Isso é o que minhas condições financeiras permitem.

**7) Você foi diagnosticada com alguma síndrome como depressão, burnout, pânico ou outra?**

Fui diagnosticada com Fobia Social.

**8) Por e-mail você me disse que ainda tem dificuldade em falar sobre o motivo que lhe deixa fora das salas de aula. Você quer falar sobre isso agora?**

Bem, sinto vergonha, acho que todo mundo vai achar que tenho alguns parafusos a menos.

Vamos lá. Procurei outro trabalho, num outro colégio público. No começo até que não estava sentindo desconforto muito forte, mas depois de três semanas, voltaram os sintomas ainda mais intensos. Estar em sala de aula me causava sudorese, dores de cabeça, desconforto estomacal, isso me deixava cada vez mais estressada. Os alunos percebiam e eu ficava insegura, comecei a perder o controle da sala. Achava que era eu que estava fazendo “corpo mole”, tentava resistir mais. Até que tive uma crise de pânico em sala de aula. Primeiro parecia que estava num lugar estranho, a visão ficou um pouco embaçada e minha audição um tanto comprometida. Os alunos ficavam me olhando. Que sensação odiosa! E ficava cada vez mais violenta. O meu coração batia tão forte que pensei que ia morrer ali mesmo, o suor escorria da minha testa, minha roupa estava toda molhada de suor, sentia frio, náuseas, quando alguns alunos chegaram perto de mim, fiquei apavorada. Era como estar com uma arma apontada para minha cabeça e parecia que eu ouvia a todo o momento um estalo. Então, eu saí da sala, fui para banheiro, tranquei a porta, fiquei ali tentando me acalmar, mas era tão difícil. Eu pensava, não posso gritar. Não posso agir como louca. Não posso perder o controle. Isso não tem razão de ser. Logo, chegaram pessoas me perguntado o que houve. Eu apenas abri a porta, não me lembro bem do que aconteceu, só de que estava muito cansada. Acho que eles me levaram para um posto de saúde, lá parecia que eu estava normal, me levaram para casa, estava absolutamente exausta. Quando cheguei à minha casa, não havia nenhuma pessoa, para minha sorte, não queria responder nada para ninguém. No outro dia, achava que estava com algum problema cardíaco, era a única explicação que encontrei para o ocorrido. Quando pensava apenas em voltar àquela escola, o meu coração disparava, não teve jeito me demiti de novo. Fiquei praticamente quatro dias sem dormir, sentia culpa, teve um dia, no meio da madrugada, pensei que ia enfartar. Então, procurei um médico, que me pediu alguns exames, mas não deram nada. Pela forma que as coisas aconteceram, ele me disse que poderia ser algum transtorno de ansiedade, sugeriu-me que eu procurasse um psiquiatra. Fiquei muito supressa com a sugestão dele, nessas horas, é quase impossível não pensar que estava ficando louca. Permanecia relutante, até decidi ir ao psiquiatra que, depois de uma série de perguntas e algumas consultas,

diagnosticou que estava com ansiedade social ou fobia social, como é mais conhecida.

**9) Você se lembra de quando os problemas físicos ou emocionais se iniciaram? Há algum evento específico que tenha lhe marcado?**

É difícil precisar quando as coisas começaram, sempre fui tímida. O psiquiatra me disse que a timidez se torna patológica quando ela começa nos impedir de fazer nossas atividades rotineiras, ele ainda me disse que a fobia social está relacionada ao ambiente social, além de predisposição genética do paciente. Seguindo esse raciocínio, acho que tudo começou no ano passado e se agravou por uma carga de estresse. Além disso, ele me falou que sou muito perfeccionista, isso faz com que tenha a tendência de alimentar altas expectativas que são difíceis de cumprir.

**10) O que você sente ou sentia quando tinha que entrar em uma sala de aula?**

Sentia medo, mas não é medinho qualquer, a sensação é horrível, é uma sensação de morte iminente, medo de sentir medo, medo das pessoas acharem que eu estou louca, pois o que desencadeia todas as reações em mim, são coisas banais e imprevisíveis. Como eu, uma professora, vou explicar que tenho medo de entrar numa sala de aula. Parece tão sem sentido. Agora, depois de tudo o que eu sinto ao entrar em sala de aula, ainda é algo que não posso responder, não tive coragem bastante para enfrentar.

**11) BBBBBBBB, você gostaria de voltar a dar aulas?**

Sim! Muito! Apesar de tudo, sinto-me realizada ensinando, ainda não quero muito ensinar, mas falta-me coragem.

**12) Qual é a sua avaliação sobre as condições de trabalho do professor?**

Muito ruim, chega a ficar descrente quanto ao futuro desta profissão. É muito desrespeito e muita desvalorização. É necessário ser abundantemente forte para

aguentar tudo, ou torna-se alheio à realidade que cerca o trabalho do professor. Ignorando a violência moral gratuita, intensificada pelos péssimos salários que mal pagam as nossas necessidades básicas; desrespeito dos alunos e também dos pais permissivos e/ou superprotetores; suportar um trabalho que nunca cessa e que toma conta da vida pessoal do professor; adaptar-se ao lecionar em escolas sem condições mínimas de funcionamento. Talvez o mais difícil de tudo seja aceitar que os seus alunos passem de ano sem aprender o mínimo do mínimo. Aliás, para completar, somos culpados comumente, por todos outros e, principalmente, por nós mesmos, dos problemas graves que passam a escola brasileira. Não quero dizer como isso que não existam vantagens de ser professor no Brasil, mas elas permanecem entremeadas pelas dificuldades diárias. Perdem a cor, o brilho e o poder de motivação.

**13) Após responder a essas perguntas, você sente a necessidade de nos relatar mais algum fato ou expressar a sua opinião sobre o que tem vivenciado nos últimos meses?**

Não. Acho que, na oportunidade que me foi propiciada, já disse o que eu queria dizer. Muito obrigada, Alita, por me dar voz e vez em sua pesquisa.

***Professora, mais uma vez obrigada por aceitar nosso convite e pela coragem em falar sobre um assunto que, por ora, lhe incomoda emocionalmente.***

**Alguns dias depois, por e-mail:**

Oi, Alita,

tbém compartilho da mesma esperança. Esqueci de colocar a minha idade, é 30 anos. Se precisar de mais alguma coisa, disponha. Foi uma experiência muito boa, apesar de ainda ser algo estressante para mim. Obrigada pela oportunidade de participar da sua pesquisa.

Um grande abraço.

**ENTREVISTA PROFESSORA C**  
**24 DE SETEMBRO DE 2015, ÀS 15H00**

**Pesquisadora:** Então, CCC, te agradeço porque você tá aqui, né, aceitou participar da pesquisa. Pra começar, queria assim que você me informasse seus dados básicos assim: você é solteira? Você tem filhos? Há quanto tempo...

**Professora C:** Sou solteira e não tenho filhos.

**Pesquisadora:** Há quanto tempo você tá na educação?

**Professora C:** Ai, boa pergunta (risos)... eu entrei, provavelmente, é, bom, aí é uma história até grande, desde criança eu quis ter filhos, ter filhos, olha o ato falho, desde criança eu quis ser professora daí éeee, com o tempo daquela coisa de escrever no quadro e tal sempre quis, aí aos 17 anos eu tive um aluno particular que era meu vizinho e tinha dificuldades de aprendizagem e ele foi meu aluno, eu fazia terceiro ano e daí eu tive mais certeza de que eu queria fazer letras ou jornalismo, prestei pros dois cursos, não passei pra jornalismo e fui fazer letras na PUC. E aí depois, deve ter sido aos 19 anos ou 20, por aí, que eu comecei a dar aula, eu tô com 32 anos, então tenho 12 anos mais ou menos de sala de aula...

**Pesquisadora:** Você ainda tava na graduação ainda?

**Professora C:** Tava na graduação, aí esse caso, eu não sei se te interessa, mas eu fui contratada pra dar uma carga horária de mais ou menos quarenta horas e fui mandada embora no primeiro dia de aula...

**Pesquisadora:** (risos) Por quê? Mas o que que aconteceu?

**Professora C:** (risos) Porque eu entrei na sala, num tinha experiência nenhuma e um aluno começou a conversar com outro aluno atrás, ele sentava perto da parede, e começou a conversar com outro, aí eu falei: Fulano, vira pra frente, qual o seu nome? Ele respondeu e eu falei: Vira pra frente, por favor. E esse menino continuou conversando e eu não tinha é nenhum traquejo ainda né com a educação, com aluno e tal, e ele virou pra trás, continuou conversando e eu perdi a paciência e disse: Dá licença da sala de aula. Eu tava dando aula e ele tava atrapalhando muito e eu falei: Dá licença da sala de aula. Ele saiu, pensei que houvesse ali algum bedel né que fosse cuidar desse aluno, não havia e eu não sabia porque eu não conversei com coordenador nem nada, e aí esse coordenador disse que o aluno saiu da escola sem autorização, foi embora pra casa, e de certa forma ele foi contemplado pela minha expulsão de sala e aí eu fiquei completamente transtornada no dia e ele falou: Oh, você está dispensada, eu não te quero aqui.

**Pesquisadora:** Mas isso era escola particular?

**Professora C:** Era. Eraaa... uma escola perto ali do Goiânia Shopping, era uma escola particular que havia sido, era tradicional aqui em Goiânia, mas ela de repente, parece que o diretor faliu, e aí recontrataram novos professores, ficaram devendo os anteriores, e nessa recontratação eu entrei, já era uma escola bastante decadente mesmo porque eu não tinha experiência nenhuma e me contrataram e aconteceu isso. O coordenador também era muito irresponsável, faltava ética e tal. E anos depois ele me recontratou em outra escola...

***Criança gritando na cafeteria...***

**Pesquisadora:** Pode continuar... (risos)

**Professora C:** Ele me recontratou em outra escola. E aí depois a gente começou meio a que se entender. Esse coordenador tava em outra escola porque essa escola faliu, e ele foi pra outra escola e entreguei currículo lá uns dois anos depois e ele me recontratou, já tava graduada...

**Pesquisadora:** Ele te reconheceu? (risos)

**Professora C:** Reconheceu, claro, sem dúvida. Ele: Ah, sim, lá no Alfabeta, vou falar o nome da escola, te mandei embora, agora vamo lá de novo, né? Eu sei que agora você tá mais experiente, num vai mandar mais aluno pra fora de sala. Nessa outra escola em que ele coordenador era uma escola que também estava começando e o público era de alunos muitos revoltados porque eram alunos expulsos de grandes escolas tradicionais aqui de Goiânia, então aluno expulso do Marista, do Externato São José, de todas as escolas boas de Goiânia e [sem compreensão], então as turmas eram o cróis... super difícil...

**Pesquisadora:** Então enfim, tem quantos anos que você tá na educação? Começou lá na graduação...

**Professora C:** Dos 19 até os 32 né? Não sei se você quer contar esse dia que eu fui mandada embora, tem uma experiência grande aí... Foi uma grande experiência traumática pra mim, né?

**Pesquisadora:** (risos) É, CCC, então você falou que você é formada em Letras, né, só Letras-português ou...

**Professora C:** Português.

**Pesquisadora:** Português, né? É, você já terminou o doutorado né?

**Professora C:** Terminei o ano passado.

**Pesquisadora:** E me fala sobre a sua carga horária, essa primeira escola você foi contratada por 40 horas, depois disso, as próximas experiências sempre trabalhando 40 horas?

**Professora C:** Eu sempre substitui licenças maternidade, aí que que acontecia, eu ficava por 6 meses e aí pegava a carga horária dessa professora e aí uma vez eu fui, minha primeira experiência posterior a essa da que eu fui mandada embora, elaaa, o professor, o coordenador me contratou, a professora saiu de licença maternidade, eu fiquei 6 meses e fui dispensada porque não havia mais vaga na escola, ela foi recontratada depois da licença, aliás, ela permaneceu na escola né? E aí foi uma experiência boa porque eu já devia já tava formada se não me engano, acho que tava formada, tava por volta de 20 21 anos, e dei aula nessa escola e era ensino médio, foi uma boa experiência, mas tudo que eu aprendi na Universidade era diferente do que eu deveria praticar e isso me deixava transtornada...

**Pesquisadora:** Mas também era particular ou não?

**Professora C:** Particular. E a gente estudava que tinha que dar aula por exemplo de gêneros textuais e eu dava aula de gramática fragmentada, então até hoje eu vivo esse problema, esse dilema, e talvez até por isso eu tenha desenvolvido essa doença, eu acho que, eu suponho que eu tenha, mas nunca fui atrás pra descobrir diagnóstico. Daí eu ficava frustrada né, porque eu escutava uma coisa na faculdade e fazia outra lá, e eu acho que já tava formada nessa época, depois disso eu dei aula num, éee, Centro de Línguas Vivas lá da PUC, e dei aula de português também fragmentado, e isso também me deixava frustrada, depois eu dei aula no Externato São José, era uma realidade difícil também, InterAmérica, que era uma das melhores escolas em que eu dei aula, mas eu precisei sair porque eu passei na prefeitura e acho que a prefeitura é o que há de mais grave pra depois você fazer análise... Que mais que você quer?

**Pesquisadora:** A sua experiência maior foi em escola particular então, né?

**Professora C:** Foi. Em escola particular.

**Pesquisadora:** Quando entrou na prefeitura que...

**Professora C:** Quando entrei na prefeitura que as coisas ficaram piores.

**Pesquisadora:** É. Então vamo falar sobre isso. Antes deixa eu te perguntar: Problema de saúde você nunca teve, né, relacionado à profissão?

**Professora C:** Mental?

**Pesquisadora:** Mental e físico também.

**Professora C:** Físico não. Mas saúde mental sim. Porque é um caso assim curioso... assim... eu to pensando numa pessoa que se você quiser entrevistar eu te apresento... elaaa me relatou, é uma ex-aluna minha da PUC, ela me relatou que houve uma dificuldade que ela chegava na frente dos alunos e não conseguia dar aula porque se sentia pressionada e eu vivi isso também. Igualzinho. Ela me pediu ajuda, eu falei: como que eu vou ajudar se eu já vivi isso também...

**Pesquisadora:** Mas você não chegou a ir em médico, psicólogo...

**Professora C:** Fui, fui, pois é quando eu entrei na prefeitura eu saí do InterAmérica e do Externato São José que tinham realidades um pouco melhores, mas é claro que haviam dificuldades né, quando eu entrei no no na prefeitura a clientela me assustou muito porque havia um caso lá de um aluno de uma mãe que era prostituta e um pai que era foi assassinado e aí isso, é foi assassinado não, suicidou, e eu fiquei muito assustada com essa realidade, casos e casos ali de de alunos em situação de periferia, alunos que machucavam o braço e iam com o braço porque a mãe tinha batido brigado com o pai e ele foi tentar separar a briga, então isso tudo foi me afetando muito emocionalmente. Um dia eu tava tentando dar aula em uma turma, uma dessas turmas da prefeitura, eu já tava há um ano e meio, tava fazendo mestrado, estava extremamente cansada né, e os alunos conversando muito, era uma turma de 7º ano, só que lá era ciclo de aprendizagem né, então era a turma G, e os alunos conversando muito e eu tive um acesso de loucura na aula, aí eu falei: não dá pra vocês continuarem desse jeito [voz exaltada] gritando, éee, eu preciso dar aula, tal, e aí eu tive algo físico, agora eu tô lembrando que foi algo físico, comecei a tremer muito, suar frio, e aí saí da sala correndo, sentei no meio-fio lá da escola e fiquei chorando, depois voltei a mim tremendo muito e consegui chorar e chorei muito, tal, falei: preciso buscar um psiquiatra e fui atrás de um psiquiatra, quando eu fui atrás do psiquiatra ele receitou alguma coisa lá pra mim, falou que não era síndrome do pânico, mas que era depressão. Eu falei: bom, por que depressão sendo que eu dou aula numa faculdade e não tenho nada disso lá, tava dando aula numa outra faculdade, éee, e aí ele falou: não, é depressão e a impressão que eu tive é que ele fez um diagnóstico muito assim rápido, em 20 minutos, foi muito rápido o diagnóstico...

**Pesquisadora:** Você não respondeu nenhum questionário?

**Professora C:** Não, nada, nada... Falei: bom, então tá, você vai tomar esse remédio aqui e eu nem lembro qual que era, falei: tá, então tá, levei pra casa e ele me deu amostra grátis...

**Pesquisadora:** Você tomou o remédio?

**Professora C:** No dia como eu tava muito nervosa eu tomei um comprimido. E fiquei parece que fora do ar, eu me senti drogada de verdade, falei: isso aqui deve ser o que o psicotrópico faz né porque eu não to me sentindo bem, aí eu decidi que eu não tomaria os remédios, só o que é que eu fiz, como aquele ambiente de trabalho era o que me dava a certeza absoluta do problema, eu suspendi, como? Pegando mais atestados médico e fingindo que eu tava tomando a medicação, peguei mais atestados médicos, fiquei de licença mais ou menos uns 3 meses ou 4 e entrei de licença por interesse particular na prefeitura, aí eu me afastei da prefeitura e permaneci e larguei de dar aula por que, por causa do mestrado, aí fiquei um tempo fora de sala de aula, depois eu retornei pra FANAP e continuei dando aula.

**Pesquisadora:** Mas depois desse episódio você ainda retornou pra prefeitura?

**Professora C:** Não, não, eu pedi exoneração no ano passado...

**Pesquisadora:** Então você tava de licença particular e...

**Professora C:** Peguei licença por interesse particular aí depois eu pedi exoneração, que foi aquela carta que você viu...

**Pesquisadora:** Vamo falar sobre essa carta?

**Professora C:** Tá.

**Pesquisadora:** Então, no dia 15 de abril de 2014, você publicou lá na sua linha do tempo no facebook seu pedido de exoneração, escrito a punho, exonerando-se da Secretaria de Educação da Prefeitura de Goiânia, os motivos que você aponta lá porque você foi xingada por alunos, você se sentiu desvalorizada pela própria categoria, e você também disse que a diretoria da escola também foi arbitrária. Aí eu queria assim, que você explicasse o que que antecedeu esse pedido, e coisas que me chamaram a atenção, essa questão da desvalorização da própria categoria, que é uma coisa que quando a gente conversa com os professores eles repetem muito isso, que a própria categoria desvaloriza, e a questão da diretoria também, como que foi essa relação.

**Professora C:** Bom, houve um episódio em que um aluno me mandou tomá no cu e aí eu falei pra ele que ele tava fedido por dentro e por fora e eu apelei com o menino, eu falei: olha se você me xingar você vai continuar fedido por dentro e por fora porque a realidade era periférica e os alunos muitos não tinham nem dinheiro pra comprar um sabonete, e eu não dava conta de lidar com essa diferença cultural, não sabia, pra mim a minha formação me foi dada não pra educar porque pra mim esse é papel da família, tem-se terceirizado cada vez mais a educação, eu acho que berço como se diz, né, ensino, é é, pela instituição familiar é coisa de pai e mãe fazer e não de professor, então eu acho que a minha função não era falar pro aluno

jogar o papel no lixo, isso deveria ter sido aprendido em casa, e a escola queria que eu ensinasse isso pro aluno, que ele parasse de me xingar, que ele jogasse o lixo lá dentro da lixeira, que eu fizesse até educação sexual, que eu ensinasse a usar camisinha, eu disse: olha, o seguinte, eu não fui formada pra isso, a minha área é Letras-Língua Portuguesa e a minha função aqui é dá aula disso, eu não vim aqui pra ser educadora, eu vim pra ser professora, inclusive eu odeio esse termo na área de educação, que eu sou da área da educação mas a minha função aqui é ensinar a área de língua portuguesa e não éeeee, entender aí meandros que envolvem a função éee da mãe e do pai do aluno, por exemplo. Bom, como eu sempre me neguei a fazer esse tipo de atividade, e eu acabava fazendo, porque eu me negava na diretoria e acabava fazendo em sala de aula esse serviço que pra mim não competia a mim, éeee um aluno me xingou e eu falei isso porque eu perdi a paciência nesse dia e aí ele falou pra diretora que eu havia denegrido a imagem dele perante a turma, eu falei: bom, se ele eu denegri a imagem dele foi porque ele aprontou comigo, ah mas você é adulta e ele é uma criança, eu falei: bom, isso não o redime de qualquer punição, ele deve ser punido, se eu tomei tive essa postura é porque eu sou um ser humano assim como ele e me senti agredida porque eu respondi com agressão porque eu fui muito mais agredida do que ele, e eu acho que dizer que ta fedido por dentro e por fora é só um fato, não éeee, não é uma agressão, é só um fato, e e ele me xingou, mandou eu tomar no cu e etc. Bom, aí a diretora falou: bom, nós vamos ter de abrir aqui um, uma, eu não sei o nome do termo, mas era uma espécie de advertência em que eu fui parar na tal da regional, todo mundo chamava de regional, não sei o que é a função exata dessa regional, mas de certa forma era fiscalizar o que os professores faziam nas escolas, enfim, eu pra regional e aí é engraçado porque a pessoa lá que me atendeu disse que era pra eu educar o aluno, era da área de pedagogia, e eu tenho preconceito e ela falou que eu precisava educar o aluno, e me passou um texto de auto-ajuda, e eu ri na hora porque eu num tive paciência, fiquei calada sempre e quando ela me passou o texto que era algo do tipo você deve é cuidar do próximo porque você deve ser uma pessoa boa [voz modificada], era um texto bem de auto-ajuda, perdi a paciência e ri, aí ela falou: bom, essa postura irônica e sarcástica que você tem elas não, é, essa postura não é positiva pro seu aluno, então você de certa forma é incompetente pra dar aula, aí eu falei: bom, cê ta me, éee, denegrindo a minha imagem, é isso? E aí ele pegou e houve ali um desentendimento, depois...

**Pesquisadora:** Tinha mais alguém na sala?

**Professora C:** Só a minha diretora, a diretora e ela. E aí quando saiu desse momento depois a gente voltou pra escola, a diretora me advertiu outra vez e falou: olha, era pra você ter ficado calada, você deveria ter ficado quieta porque você já ta sofrendo essa questão aí pode ser que você seja até exonerada e por conta de rebeldia, né, alguma coisa do tipo, porque você não está sendo conivente, você precisaria se disciplinar pra não ser conivente com essa questão de, teria que ter aceitado o que ela te indicou, leu lá o texto de auto-ajuda como se isso fosse

resolver a vida dos alunos e eu falei: olha, a minha competência não se mede por aquele dia, se você preferiu me denegrir [sem compreensão], o problema foi aqui na escola, se você deu apoio ao aluno e não me escutou porque é porque você realmente é incompetente, a grande incompetente aqui da história é você, falei pra diretora, e aí no fim ficou por isso mesmo, um dia depois, meses depois eu tinha mudado, mudaram a direção e eu de certa forma fiquei marcada negativamente e aí quando mudou a direção um dia eu tive muita cólica menstrual e eu não pude ir à escola e avisei, falei: olha, acordei com muita cólica, não to conseguindo levantar e se eu melhorar eu vou, aí a diretora falou que eu ia ficar com falta, falei: bom, por que eu vou ficar com falta, se todo mundo pode depois fazer substituição e não tem problema, por que você quer me dar falta, porque coloca alguém aí pra me substituir no horário de de de estudo porque sempre havia horário de estudo e eu substituo essa pessoa depois, você vai me substituir? Não, você vai ficar com falta. Falei: Bom, isso não é justo, mas ok, eu não posso ir praí porque eu to doente, e desliguei o telefone e fiquei com falta de fato. Aí descontaram do meu contra-cheque o valor, já vou te falar o valor, 950 reais...

**Pesquisadora:** Quê isso?

**Professora C:** Que eu recebia por mês pela prefeitura, e descontaram lá o dia, eu não lembro qual era o valor. Então é isso que aconteceu, por isso eu fui desvalorizada pela categoria, nesse aspecto, os professores, os colegas, quando havia greve eu era a única que queria aderir à greve e a minha escola nunca aderiu às greves, e ainda havia essa questão, eu era a única...

**Pesquisadora:** Eles não te apoiaram nesse problema que você teve?

**Professora C:** Não.

**Pesquisadora:** Quando o aluno te xingou eles não falaram nada?

**Professora C:** Só me puniram e me levaram pra tal regional.

**Pesquisadora:** Nenhum professor te apoiou? Meu Deus!

**Professora C:** Não, nenhum professor. Aliás, uma professora ainda falava: ai, que difícil, e tal. O que eu sentia era que eu tava com depressão mesmo na época, eu não sei se era deprimida ou com depressão, isso eu não sei porque eu acho que o médico falou, o diagnóstico pra ele, eu não sei se era verdadeiro, eu não me redimo dessa condição de depressiva porque talvez eu seja mesmo, mas ninguém nunca me pesquisou a fundo pra saber se é mesmo esse diagnóstico, eu acho que não se faz um diagnóstico em 20 minutos, hoje tudo é patológico né, então ta muito fácil éee dizer que alguém tem isso ou aquilo, éee quanto à saúde mental, mas essa professora falou: é realmente muito difícil, eu me sinto desanimada. Eu era a única

professora que fazia mestrado na época, então ninguém tinha qualificação, eu sentia que havia uma uma retalhação em relação a mim também e essa professora que era bastante próxima a mim ela falava: olha, eu já perdi aaa o ânimo, eu não tenho vontade de estudar, eu chego em casa eu sinto vontade de dormir, eu falei: engraçado, eu tô passando por isso, eu sinto vontade de dormir quando eu chego em casa após dar aula, eu me sinto tão cansada, eu falei: é assim que eu me sinto...

**Pesquisadora:** Exausta?

**Professora C:** Como se eu tivesse ido à guerra, eu sinto cansaço é físico e mental e aí eu sinto vontade de dormir, aí eu falei pra ela que eu tava sentindo o mesmo, e aí uma das minhas condições da minha do meu pedido de licença foi exatamente por isso porque eu me sentia mal, eee desestimulava a fazer as coisas, estudar, me sentia mal durante o mestrado, falei: olha, não dá pra eu ficar num ambiente que não me sinto valorizada e não me sinto estimulada a continuar me qualificando, então eu saí...

**Pesquisadora:** Deixa eu te perguntar, CCCC, você acha que esse ambiente que você cita bem em relação ao ambiente era porque eram alunos mais novos ou você acha que era porque era escola pública?

**Professora C:** Era a condição cultural, era uma escola pública com uma clientela periférica... tenho certeza disso. Absoluta.

**Pesquisadora:** É, porque tanto na escola particular você teve alunos assim às vezes até mais agressivos né, mas você não teve tanta dificuldade...

**Professora C:** Não, eles eram agressivos, mas não chegavam a esse ponto de me xingarem, né. Eu acho que xingar é aí que ta se a gente for pensar em gênero textual né, eu sou ali a autoridade naquele momento, então éee, me desqualifica muito, me fere muito profundamente porque eu falo palavrão demais, mas quando o aluno utiliza um palavrão pra se referir a mim isso é muito grave né porque aí desqualifica mesmo a minha condição como profissional, me desvaloriza, e isso é que me feriu muito. Mas na escola particular éeee sempre houve problemas, sempre, não não não não to dizendo que na escola pública éee o problema é maior ou, não era, a questão era mesmo que eu sentia de falta de educação maior talvez né, de desrespeito era maior mesmo.

**Pesquisadora:** Éeee, CCCC, eu vou ler o último parágrafo aqui do seu pedido de exoneração. Éee você diz assim: Espero ainda otimista que um dia a educação em todos os sentidos seja efetivada em todas as nuances sociais, considero que a profissão de professor ainda é mágica, bela, mas a realidade tem sido cruel, aguardo a varinha de condão que transforme em plenos cidadãos a população goianiense. Eu queria que você comentasse assim que você disse que a educação

ainda é mágica, mas você espera essa varinha de condão, queria que você falasse sobre isso, o que que seria essa varinha de condão?

**Professora C:** Então, aí eu vou relacionar também ao que eu vivo hoje, ao que eu vivi nesse período e que eu sempre vivi como estudante e depois na prática eu me senti mal também porque eu não via o que acontecia na teoria acontecer na prática. Tá, então a varinha de condão de certa forma a gente vive um tempo líquido e que é tudo a curto prazo né, que a gente descarte o que é ruim e fique com o que é bom, então de certa forma eu eu sinto ansiedade de de tempos novos na educação, tanto em relação à metodologia de ensino de língua portuguesa quanto em relação ao modo como os alunos vão nos tratar né, e eu digo isso em todas as nuances por que, porque tanto na educação privada, já passei por EAJA, já passei por educação básica, de ensino fundamental, de ensino médio, passei pelo ciclo de aprendizagem, eu sei o que que é aquele programa ACELERA do Estado, né, eu nunca cheguei a substituir no Estado, eu já fui concursada do Estado, mas era muito distante da minha casa então eu não assumi, e éeee, na prefeitura eu via todas as circunstâncias assim de alunos de 14 anos no que corresponde a 8ª série que era a turma I, hoje 9º ano, éee, todas essas nomenclaturas que mudam mas que na prática a gente vê que nada se modifica, um aluno de 14 anos que não sabia escrever o próprio nome, né, isso na prefeitura e eu fiquei completamente angustiada, que que eu posso fazer que faça que possa fazer com que esse aluno tenha condição de acompanhar a aula com todas as outras todos os outros aluno ali, por mais que a turma fosse heterogênea, todos sabiam ler e escrever, esse aluno não sabia o básico que era mecanicamente decodificar os signos ali, então eu me sentia mal nesse tempo de prefeitura, eu me senti mal no tempo de EAJA, porque eu me sentia alfabetizadora, né, no EAJA, porque eu substituí só 2 meses também e éeee, o que a gente estuda na teoria os alunos meus alunos hoje de estágio dizem: você é sonhadora, isso é utopia. Eu tive problemas na minha turma de estágio agora na UEG por quê, porque os alunos disseram que eu sou utópica, e eles não querem ser professores por quê, porque eu chego na universidade nas aulas de estágio supervisionado e eu falo uma coisa chega lá na prática é outra, e de fato eu tive que fazer aquilo que as professoras fazem no ensino médio, da forma como elas fazem eu também já fiz no meu início de carreira, com o tempo claro que a gente vai adquirindo experiência, mas essa varinha de condão seria fazer que de fato a epistemologia que a gente estuda funcione na prática e além disso, que esse neoliberalismo estraga o mundo é fato, por quê, porque terceirizar cada vez mais inclusive os seres humanos éeee faz com que a gente perca a condição de de de fazer com que esses alunos sejam melhores inclusive como cidadãos, né, crítico-reflexivos né, que eles possam éeee, encarar a realidade não apenas pelo viés do senso comum e isso me desagrada, sabe talvez é isso que me desaponte tanto como professora, porque eu espero um resultado positivo e aí de repente eu vejo os meus alunos de estágio hoje éee praticarem o que eu não digo pra praticar, que eu digo pra não praticar, aliás, éeeee nessa época quando eu escrevi isso da exoneração foi porque eu lembrei dessa situação que eu já relatei com a diretora né,

com as duas diretoras, e durante o meu tempo de exercício lá na escola e é isso. Aaaa parte tanto da questão emocional do controle emocional tanto do professor quanto do aluno porque os alunos nos vêem como autômatos né, que a gente é um robzinho que vai lá dá aula e não tem nervos, a impressão que eu tenho é essa, então essa relação interpessoal é muito complicada porque um tem uma experiência é claro, mas a partir daí a gente deveria é entrar num consenso e num consegue entrar. Às vezes a gente discute tanto né as as as epistemologias, ah tem que dar aula integrando, é transdisciplinando, interdisciplinarizando e tal, mas na prática às vezes o aluno ta ali conversando com o colega e não ta nem prestando atenção se você ta dando um aula mais estruturalista, um pouco mais crítica ou um pouco mais estruturalista, ele nem sabe éeee, discernir o que é bom pra ele ou o que é ruim, ele num sabe, ele não tem poder crítico, então como que ele vai avaliar a nossa aula, ele não tem condição disso, então isso me frustra na educação, cada vez mais, tem hora que eu quero desistir, tem hora que me dá um desespero aí eu falo: não, eu vou largar de mão, vou pro comércio porque é isso que ta pegando mesmo né...

**Pesquisadora:** Mas hoje você ta só no ensino superior?

**Professora C:** Só, só no ensino superior.

**Pesquisadora:** Mas assim, você se considera uma desistente? Ou uma resistente?

**Professora C:** Acho que uma resistente. Eu fui mandada embora da PUC agora, fui demitida... eu sou uma resistente, por quê, porque o comércio que é a educação, ainda mais quando a gente fala de educação privada, é um comércio mesmo, claro que a instituição pública também é um comércio de certa forma porque há falta de investimento por conta da corrupção né, eee outros fatores que vão éee integrando o grande problema que a gente tem que é um poço sem fundo que é o problema da educação, mas na PUC o que eu sempre reivindicava era que a gente tivesse lisura no processo seletivo e não havia, e éeee respeito, ética, nunca houve, e pedir que a gente tivesse carga horária de pesquisa, mas meu contrato era de horista, então como que o professor horista na universidade vai desenvolver pesquisa, extensão, éee iniciação científica com o aluno de graduação, não num tem, então éee é outra coisa que me frustrou muito no ensino superior que todas as etapas, por isso que eu falo de todas as etapas, todas as etapas têm graves problemas estruturais, então como é que a gente quer melhorar a nossa avaliação do PISA, nooo Provinha Brasil e todos esses instrumentos de avaliação que aferem conhecimento e de certa forma também a gente não deveria sustentar muito a veracidade desses dados, a confiabilidade, por exemplo, esse caso aí do Thiago Peixoto que, qual é o nome da avaliação esqueci que ele vai falar, IDEB né, ah Goiás ficou em primeiro lugar no IDEB, aí faz uma avaliação extremamente anacrônica, e fala que aquilo lá éeeee instrumento de avaliação, pra mim aquilo não é instrumento de avaliação, então falar que Goiás saiu bem pra tornar os alunos cada vez mais alienados então realmente ganhamos né, nós temos mesmo, nós somos o Estado do país que mais

aliena alunos porque eu vi a prova, a prova afere um conhecimento completamente estruturalista, que que é um substantivo, que que é um adjetivo, é isso que vai formar o nosso aluno? Então, essas questões todas que envolvem uma conjuntura maior, é macroestrutural é que vão me deixando chateada né, e de certa forma desistente, mas não por quê, porque eu to resistindo ainda há uns 12 anos, sei lá quanto tempo. Quer mais?

**Pequisadora:** [risos] Não, acho que tá bom. CCC, brigada viu.

**Professora C:** Disponha. Falo demais.

## ANEXOS

### Questionnaire to identify Burnout Syndrome

Sociodemographic Data	Date of the interview: ____/____/____		Gender: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	
	Birth date: ____/____/____		Age: _____	
	Profession: _____		Marital Status: _____	
	Children: <input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no		Work situation: <input type="checkbox"/> temporary <input type="checkbox"/> registered <input type="checkbox"/> _____	
	# of weekly hours: _____		Work shift: <input type="checkbox"/> morning <input type="checkbox"/> afternoon <input type="checkbox"/> night (P)	
	Schooling: <input type="checkbox"/> completed high school <input type="checkbox"/> undergraduate <input type="checkbox"/> specialization <input type="checkbox"/> master degree <input type="checkbox"/> PhD		Are you readjusted? <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> no	
	If you are; what is the reason? _____			
Professional Data	Do you have another job? <input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no		If you do, how many? _____	
	Profession: _____		What time do you do this work? _____	
	How many weekly hours do you dedicate to work? (approximately) _____		How many justified absences did you have this month? _____	
	Month/year of the last vacation: _____		Do you attend college or another course? <input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no	
	What? _____			
Leisure activities	What do you like to do in your free time? _____			
	Do you practice any sports? <input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no			
	If you do, which sport? _____		How many times a week? _____	
<b>Score from 0-6 the following items according to your feelings and symptoms:</b>				
0- never		4- once a week		
1- once a year or less		5- some times in a week		
2- once a month or less		6- every day		
3- sometimes in a month				
<b>Predictors</b>				Score
1. The activities I perform demand more time than I have in a work day.				
2. I feel I can control the procedures and care that I am assigned for in the place I work.				
3. The place where I work acknowledges and rewards accurate diagnoses, care and procedures performed by employees.				
4. I notice that the place I work is sensitive to its employees, valuing and acknowledging the work developed. It also invests in career, and encourages professional development of its employees.				
5. I clearly see that there is respect in the relationships in my institution (among the work team and the coordinators).				
6. In my work I can perform a work that I consider important.				
<b>What do you feel due to work? (somatic symptoms)</b>				Score
1. Headache.				
2. I get easily irritated.				
3. I have loss or excess of appetite.				
4. High blood pressure.				
5. Shoulder or neck pain.				
6. Chest pain.				
7. Sleeping difficulties.				
8. I feel mentally exhausted.				
9. I have sexual difficulties.				
10. I feel I have little time for myself.				
11. Overall fatigue.				
12. Minor infections.				
13. Increase the use of alcohol, cigarette or chemical substances.				
14. Difficulty with memory and concentration.				
15. Stomach problems.				
16. Allergy problems.				
17. Continuous state of speed.				
18. Not feel like starting anything.				
19. I lose my sense of humor.				
20. I have colds and the flu.				
21. I lose the sex drive.				
<b>Maslach Burnout Inventory (MBI)</b>				Score
<b>Answer the following questions using the same scoring</b>				
1. I feel used up at the end of a work day.				
2. I feel that I am at the end of my rope.				
3. I feel emotionally drained from my work.				
4. I feel frustrated by my job.				
5. I feel burned out from my work.				
6. I feel I am working too much on my job.				
7. Working with people directly puts too much stress on me.				
8. Working with people all day is really a strain for me.				
9. I feel tired when I get up in the morning and have to face another day on the job.				
10. I feel very energetic.				
11. I feel exhilarated after working closely with my recipients.				
12. I can easily create a relaxed atmosphere with my recipients.				
13. I feel I'm positively influencing other people's lives through my work.				
14. I deal very effectively with the problems of my recipients.				
15. I can easily understand how recipients feel about things.				
16. In my work, I deal with emotional problems very calmly.				
17. I have accomplished many worthwhile things in this job.				
18. I have the feeling some recipients blame me for their problems.				
19. I feel I treat some recipients as if they were impersonal objects.				
20. I've become more callous toward people since I took this job.				
21. I don't really care what happens to some recipients.				
22. I worry that this job is hardening me emotionally.				

## TEST D'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL DE FREUDENBERGER

Quelles sont les conséquences de l'épuisement professionnel sur vous ?  
Peut-on parler de « Burn Out » ?

- Précisez votre degré d'accord avec les propositions suivantes en entourant le chiffre correspondant
- Additionnez les scores obtenus de toutes les propositions pour obtenir le Total
- Comparez votre résultat Total à la grille de référence au bas du questionnaire

	pas du tout d'accord ↓					tout à fait d'accord ↓
	0	1	2	3	4	5
Vous vous fatiguez plus facilement	0	1	2	3	4	5
Vous vous sentez plutôt fatigué qu'énergique	0	1	2	3	4	5
Les gens vous ennuient lorsqu'ils vous disent "tu ne sembles pas bien en ce moment"	0	1	2	3	4	5
Vous travaillez de plus en plus dur tout en produisant de moins en moins	0	1	2	3	4	5
Vous êtes de plus en plus cynique et désenchanté	0	1	2	3	4	5
Vous ressentez souvent une tristesse inexplicable	0	1	2	3	4	5
Vous oubliez vos rendez-vous ou vos affaires plus fréquemment	0	1	2	3	4	5
Vous êtes plus irritable	0	1	2	3	4	5
Vous êtes plus nerveux	0	1	2	3	4	5
Vous êtes plus déçu par les gens qui vous entourent	0	1	2	3	4	5
Vous voyez les membres de votre famille ou vos proches amis moins fréquemment	0	1	2	3	4	5
Vous avez des problèmes physiques plus fréquents (douleurs, maux de tête)	0	1	2	3	4	5
Vous vous sentez désorienté quand l'activité de la journée se finit	0	1	2	3	4	5
Les moments de joie sont rares	0	1	2	3	4	5
Vous êtes incapable de rire d'une plaisanterie à votre sujet	0	1	2	3	4	5
Le sexe semble apporter plus d'ennui que de joie	0	1	2	3	4	5
Vous avez peu de chose à dire aux gens	0	1	2	3	4	5
Vous êtes trop occupé pour faire des choses simples comme passer des coups de téléphone, lire des articles ou envoyer des emails à vos amis	0	1	2	3	4	5

Total des scores :

Comparaison :

- de 0 à 25 : pas de problème apparent
- de 26 à 35 : état de stress débutant
- de 36 à 50 : état à risque de burn-out
- de 51 à 65 : état de burn-out
- plus de 65 : état dangereux

## Teste a sua Felicidade Interna Bruta

Com que frequência você...



**1** - Pratica exercícios físicos?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**2** - Alimenta-se bem?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**3** - Tem boa saúde?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**4** - Considera-se bem remunerado?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**5** - Gosta do trabalho que faz?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**6** - Dorme bem?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**7** - Está satisfeito com sua aparência?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**8** - Acorda bem disposto?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**9** - Tem uma vida confortável?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**10** - Controla seu orçamento?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**11** - Volta para casa com a sensação de dever cumprido?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**12** - Consegue poupar?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**13** - Traça objetivos para o futuro?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**14** - Costuma alcançar as metas estipuladas?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**15** - É reconhecido por suas qualidades?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**16** - Compra as coisas que deseja?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**17** - Vê o lado positivo das coisas?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**18** - Aprende com seus erros?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**19** - Sabe lidar com suas emoções?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**20** - Administra bem o tempo?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**21** - Costuma valorizar as coisas simples da vida?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**22** - Aproveita as oportunidades que lhe são apresentadas?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**23** - Sabe equilibrar vida profissional com vida pessoal?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**24** - Está satisfeito com sua relação afetiva?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**25** - Compartilha conhecimento?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**26** - Encontra amigos/família com frequência?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**27** - Orgulha-se do caminho que traçou até agora?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**28** - Ajuda a comunidade?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**29** - Exerce seus direitos e deveres?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**30** - Costuma ter contato com a natureza?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**31** - Respeita as diferenças?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

**32** - Reflete a preocupação com o futuro do planeta em atitudes do cotidiano?

- (a) Nunca  
 (b) Raramente  
 (c) Às vezes  
 (d) Bastante  
 (e) Sempre

Fonte: Icatu Hartford

**RESULTADO**

**A** - 0 ponto

**B** - 1 ponto

**C** - 2 pontos

**D** - 3 pontos

**E** - 4 pontos

0 - 20 **Muito infeliz**

20 - 40 **Infeliz**

40 - 60 **Satisfatório**

60 - 80 **Feliz**

80 - 128 **Muito feliz**

## QUESTIONÁRIO JBEILI PARA IDENTIFICAÇÃO PRELIMINAR DA BURNOUT

Elaborado e adaptado por Chafic Jbeili, inspirado no Maslach Burnout Inventory – MBI

Obs.: este instrumento é de uso informativo apenas e não deve substituir o diagnóstico realizado por Médico ou Psicoterapeuta.

**MARQUE "X" na coluna correspondente:**

1- Nunca | 2- Anualmente | 3- Mensalmente | 4- Semanalmente | 5- Diariamente

Nº	Características psicofísicas em relação ao trabalho	1	2	3	4	5
1	Sinto-me esgotado(a) emocionalmente em relação ao meu trabalho					
2	Sinto-me excessivamente exausto ao final da minha jornada de trabalho					
3	Levanto-me cansado(a) e sem disposição para realizar o meu trabalho					
4	Envolve-me com facilidade nos problemas dos outros					
5	Trato algumas pessoas como se fossem da minha família					
6	Tenho que desprender grande esforço para realizar minhas tarefas laborais					
7	Acredito que eu poderia fazer mais pelas pessoas assistidas por mim					
8	Sinto que meu salário é desproporcional às funções que executo					
9	Sinto que sou uma referência para as pessoas que lido diariamente					
10	Sinto-me com pouca vitalidade, desanimado(a)					
11	Não me sinto realizado(a) com o meu trabalho					
12	Não sinto mais tanto amor pelo meu trabalho como antes					
13	Não acredito mais naquilo que realizo profissionalmente					
14	Sinto-me sem forças para conseguir algum resultado significativo					
15	Sinto que estou no emprego apenas por causa do salário					
16	Tenho me sentido mais estressado(a) com as pessoas que atendo					
17	Sinto-me responsável pelos problemas das pessoas que atendo					
18	Sinto que as pessoas me culpam pelos seus problemas					
19	Penso que não importa o que eu faça, nada vai mudar no meu trabalho					
20	Sinto que não acredito mais na profissão que exerço					
<b>Totais (multiplique o numero de X pelo valor da coluna)</b>						
<b>Score</b>						

### Resultados:

**De 0 a 20 pontos:** Nenhum indício da Burnout.

**De 21 a 40 pontos:** Possibilidade de desenvolver Burnout, procure trabalhar as recomendações de prevenção da Síndrome.

**De 41 a 60 pontos:** Fase inicial da Burnout, procure ajuda profissional para debelar os sintomas e garantir, assim, a qualidade no seu desempenho profissional e a sua qualidade de vida.

**De 61 a 80 pontos:** A Burnout começa a se instalar. Procure ajuda profissional para prevenir o agravamento dos sintomas.

**De 81 a 100 pontos:** Você pode estar em uma fase considerável da Burnout, mas esse quadro é perfeitamente reversível. Procure o profissional competente de sua confiança e inicie o quanto antes o tratamento.

**ATENÇÃO:** este instrumento é de uso informativo apenas e não deve substituir o diagnóstico realizado por médico ou psicoterapeuta de sua preferência e confiança.

Adquira o DVD da palestra “Burnout em Professores” pelo site [www.chafic.com.br](http://www.chafic.com.br)