



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Presidente Prudente

PPGE/FCT/UNESP/PP

ADEMIR HENRIQUE MANFRÉ

**O MAL-ESTAR DOCENTE E OS LIMITES DA EXPERIÊNCIA NO
TEMPO PRESENTE: UMA LEITURA FRANKFURTIANA**

Presidente Prudente/SP
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus de Presidente Prudente

PPGE/FCT/UNESP/PP

ADEMIR HENRIQUE MANFRÉ

**O MAL-ESTAR DOCENTE E OS LIMITES DA EXPERIÊNCIA NO
TEMPO PRESENTE: UMA LEITURA FRANKFURTIANA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – PPGE/FCT/UNESP/PP/SP, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: “Processos formativos, diferença e valores”.

Orientador: Prof. Dr. Divino José da Silva

Presidente Prudente/SP
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Manfré, Ademir Henrique.
M241m O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente : uma leitura frankfurtiana / Ademir Henrique Manfré. - Presidente Prudente : [s.n.], 2014
221 f. : il.

Orientador: Divino José da Silva
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Mal-estar docente. 2. formação (*Bildung*). 3. Semiformação (*Halbbildung*). 4. Experiência (*Erfahrung*). 5. Teoria Crítica I. Silva, Divino José da. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Divino José da Silva

PROF. DR. DIVINO JOSÉ DA SILVA
ORIENTADOR

Alberto Albuquerque Gomes

PROF. DR. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
(FCT/UNESP)

Pedro Angelo Pagni

PROF. DR. PEDRO ANGELO PAGNI
(FFC/UNESP)

Sinesio Ferraz Bueno

PROF. DR. SINESIO FERRAZ BUENO
(FFC/UNESP)

Ari Fernando Maia

PROF. DR. ARI FERNANDO MAIA
(FC/UNESP)

Ademir Henrique Manfre

ADEMIR HENRIQUE MANFRE

Presidente Prudente (SP), 29 de Setembro de 2014.

RESULTADO: *Aprovado*

DEDICATÓRIA

Dedico esta escritura aos meus bens mais preciosos: meus pais Ademir e Eliana, que me educaram na possibilidade de ser uma pessoa melhor; meus irmãos, Thiago e Leandro, os quais sempre me apoiaram em meus estudos; meus sobrinhos, João Victor e Felipe com quem compartilho minhas horas livres para renovar minha alegria e meus pensamentos e à minha avó Zenita (*In memoriam*) com quem apreendi a alegria, a força e a coragem de empreender grandes obras.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que foram de grande importância para que este trabalho fosse concretizado. Ao longo do tempo vamos adquirindo uma infinidade de dívidas que não podem ser pagas com dinheiro, pois representam uma importância que vai além do material. É para demonstrar a infinita gratidão a essas pessoas que manifesto meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, e de forma muito especial, agradeço ao meu orientador, prof. Dr. Divino José da Silva, pela generosidade com que me recebeu como seu orientando, por sua leitura atenta desde meu projeto de pesquisa à execução deste e por sua sabedoria, orientação competente e pelas numerosas sugestões que contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho e também para minha formação.

Aos meus valiosos pais, Ademir e Eliana, para quem tenho minha maior dívida, pois sempre pude contar com o apoio e suporte deles para enfrentar todas as dificuldades de minha vida. Obrigado por não medirem esforços para meus estudos, sempre prontos a me apoiar, mesmo que de maneira tímida. Sei que o orgulho que sentem por mim é silencioso, pois quando desvelado, pode ter seu brilho admirado.

Aos meus irmãos, Thiago e Leandro, por todo o carinho, apoio e incentivo.

Aos membros da banca examinadora de qualificação, pela leitura minuciosa e atenta, pelas ricas e significativas contribuições que fizeram ao meu trabalho: prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni e prof. Dr. Ari Fernando Maia.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação, Departamento de Educação e Central de Pesquisa pelo apoio pedagógico e administrativo que me proporcionaram.

Aos colegas do Doutorado que participaram das minhas alegrias e dificuldades nesta caminhada.

Ao meu grupo de amigos e amigas do grupo de pesquisa “Valores, educação e formação de professores”, com o qual tive a oportunidade de construir e trocar conhecimentos, mas, sobretudo, de aprender. Sou grato pelos momentos felizes.

A todos os amigos que partilharam esses momentos de minha trajetória, pela escuta, pelo incentivo e pelo acolhimento.

Para encerrar, gostaria de agradecer aos funcionários da biblioteca da FCT/UNESP/Prudente/SP e do IPUSP pela forma que gentilmente me atenderam e mostraram-se solícitos em me ajudar.

Através de todas essas pessoas que citei e as que ficaram ocultas é que tive o privilégio de estudar e concluir esse trabalho.

Creio que a realização deste projeto talvez não fosse possível sem o apoio de diferentes formas de algumas pessoas. Quero externar a todas elas os meus mais sinceros agradecimentos. Na dedicatória, todas elas estão referidas e os seus nomes grifados, certamente, no silêncio acolhedor do meu coração. Silencioso, mas pulsante de gratidão. Muito obrigado!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP - pelo apoio financeiro a esta pesquisa, permitindo a concretização desta etapa de minha vida.

RESUMO

MANFRÉ, Ademir Henrique. **O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente:** uma leitura frankfurtiana. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP, 2014.

Esta pesquisa, de natureza teórica, está vinculada à linha de pesquisa “Processos formativos, diferença e valores” do Programa de Pós-graduação em educação da FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP e discute o tema do mal-estar docente e seus vínculos com a formação. Para tanto, partimos da suposição de que o mal-estar docente é decorrente do processo de expropriação da experiência no tempo presente. Desse modo, tivemos como objetivo principal investigar em que consiste o mal-estar docente, clarificando o seu sentido. Uma das intenções da presente pesquisa foi refletir sobre as contradições geradas pela modernidade no que se refere à sua proposta de formação cultural (*Bildung*). Inicialmente, tecemos considerações a respeito das implicações do debate educacional acerca da temática mal-estar docente para se pensar a pobreza da experiência na atualidade. Posteriormente, discutimos as principais teses freudianas e de autores contemporâneos com relação ao “mal-estar na civilização” como processo inerente à constituição das subjetividades. Por fim, nossa preocupação foi pensar nos desafios postos pela atualidade para a realização de uma educação com base em uma experiência formativa. Nesse contexto, refletimos sobre a importância de se conceber os caminhos de uma educação comprometida com a formação dos indivíduos autônomos, capazes de buscar a sua identidade, re-significando a percepção da realidade pela via dessa mesma experiência. Enfim, vimos na Teoria Crítica um referencial teórico-filosófico que contempla a possibilidade de desenvolvermos em bases diferentes a análise do processo social em que se insere a educação escolar na atualidade bem como seus vínculos com a produção do mal-estar docente.

Palavras-chave: mal-estar docente; semiformação; educação.

ABSTRACT

MANFRÉ, Ademir Henrique. **The instructor's inquietude and the limits of experience in nowadays:** a Frankfortian reading. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP, 2014.

This research aims at discussing the topic of the instructor's inquietude and its relations to the formative activity. From a theoretical approach, this research is part of the Graduation Program in Education of FCT/UNESP/Campus of Presidente Prudente/SP, more specifically of the research line on “Formative process, differences and values”. To investigate our topic we assume the assumption that the instructor's inquietude is due to the process of expropriation of the experience in nowadays. From this, we investigate what is the instructor's inquietude so that clarifying its meaning. One of the intentions of this research was to think about the contradictions produced by Modernity in relation to its proposal for cultural formation (*Bildung*). Initially, we make some considerations in respect of the implication of the educational debate on instructor's inquietude to motivate the reflection about the poorness of experience in nowadays. In a second moment, we discuss the main Freudian thesis, and of others contemporary experts, about the “*Civilizations and its Discontents*” as an inherent process to the constitution of subjectivities. Finally, our central worry in this work was to think about the challenges posed in nowadays to the achievement of an education based in a formative experience. In this context, we reflected about the importance of conceive the paths for a compromised education with the formation of autonomous individuals, which are able to seek for its own identity, giving a (new) meaning to the perception of reality via its experience. In summary, we saw in the Critical Theory a philosophical-theoretical referential that contemplates the possibility for the development (in different basis) of an analysis of the social process in which is inserted the school education in nowadays, as well its relations to the productions of the instructor's inquietude.

Keywords: Instructor's inquietude; Instructor's formation; Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1. Situando o mal-estar docente	22
1.1. A produção do mal-estar docente	24
1.2. Mal-estar docente: uma problemática da atualidade	25
1.3. Análise sobre o mal-estar docente	66
1.4. Educação e experiência: (re) significando o mal-estar docente pelo pensamento autorreflexivo	67
Capítulo 2. O mal-estar na modernidade	77
2.1. Freud e o mal-estar na civilização	77
2.2. O fracasso do projeto do esclarecimento na modernidade	101
Capítulo 3. O mal-estar na contemporaneidade	109
3.1. Mal-estar, cultura e subjetivação	113
3.2. <i>A performance</i> do indivíduo na contemporaneidade	125
3.3. Mal-estar e produção de “novas” subjetividades	128
Capítulo 4. O mal-estar docente e a (im) possibilidade da experiência	138
4.1. A degradação da experiência (<i>Erfahrung</i>)	139
4.2. A decadência da narração como expressão do empobrecimento da experiência	148
4.3. Vida danificada e declínio da experiência: um diagnóstico contemporâneo	165
4.4. Formação cultural (<i>Bildung</i>) e semiformação (<i>Halbbildung</i>)	172
4.5. Mal-estar docente: o que há de (inter) dito na escola na contemporaneidade?	185
5. Considerações finais	198
Referências	214

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, de natureza teórica, situa-se no campo da Filosofia e Filosofia da Educação e tem por objetivo investigar em que consiste o mal-estar docente que hoje se manifesta como “fenômeno” social no campo da educação.

Optamos em nossa pesquisa pela análise bibliográfica. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51) “esse tipo de pesquisa interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Durante o processo da pesquisa e de, especialmente de coleta de dados, o pesquisador deve-se perguntar quais foram os elementos constitutivos de uma determinada ação ocorrida e não apenas com a ação em si”.

Para tanto, propomos os seguintes objetivos específicos para o desenvolvimento deste trabalho:

1. Investigar o que consiste o mal-estar docente, clarificando o seu sentido;
2. Analisar quais relações se podem estabelecer entre mal-estar docente, formação docente e semiformação;
3. Investigar, a partir de Benjamin e Adorno, os impactos das mudanças tecnológicas sobre a subjetividade dos indivíduos e o que disso decorre para o empobrecimento da experiência;
4. Refletir sobre a possibilidade de se reconstruir a experiência tomando por base os diagnósticos de Benjamin e Adorno e a reflexão que os autores fazem acerca desse empobrecimento.

Pensar na ideia do que seja experiência é importante para compreendermos como ocorre o processo de desenvolvimento do mal-estar docente, bem como o possível empobrecimento dos modos de refletir sobre o contexto atual. O mal-estar docente não é algo novo. O problema aqui é analisar o modo como essa temática vem sendo abordada no campo da discussão pedagógica brasileira, bem como evidenciar os limites dessa mesma discussão.

Diariamente ouvimos dos telejornais, revistas educacionais e entidades sindicais o quanto o mal-estar docente tornou-se algo assolador no campo da escola brasileira. Nesse sentido, é necessário investigar por que essa problemática tornou-se tão acirrada na atualidade e, dessa forma, evidenciar o que essa discussão entende por mal-estar-docente, relacionando-o com o empobrecimento da experiência, clarificando seu sentido.

A partir dos objetivos acima delineados pretendemos ampliar as abordagens que foram feitas por alguns estudiosos, tais como Esteve (1999), Kobori (2010), Sampaio

(2008), Leão (2003), Lapo & Bueno (2003), Fonseca (2009), Rodrigues (2011), Fernandes (2008), Niches (2010), Strehl (2010), Gonçalves (2008), Rodrigues (2009), Weber (2009) acerca do mal-estar docente a partir da leitura que realizamos de Sigmund Freud e de outros autores, pensando no sentido do mal-estar na cultura, refletindo sobre os impasses, as dificuldades e limites no tratamento desta temática e, neste caso, as dificuldades de tratar desse tema no âmbito da própria educação.

O que se busca, portanto, é identificar os elementos que contribuem para a perpetuação de uma falsa apropriação cultural, de uma consciência reificada que se manifesta na perda da capacidade de significar ou conferir sentido ao que acontece no contexto escolar.

O tema desta pesquisa é recorrente no debate educacional brasileiro na atualidade. Os problemas que afligem a profissão docente não é algo novo nem original e acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à desvalorização social dessa profissão. Há de se ressaltar que, com a industrialização e modernização crescentes das técnicas e do modo de trabalho manejados pelas forças do capitalismo, a escola e o profissional da educação tiveram que acompanhar as mudanças aceleradas oriundas do contexto atual que assolaram o campo pedagógico.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – o indivíduo deve ser formado para o exercício da cidadania e para a qualificação para o mercado de trabalho. Esse parece ser o fim último da formação humana. O discurso que circula é o de que o professor deve estar preparado e especializado para educar, conforme os padrões pré-estabelecidos pelas normas e legislações educacionais, as quais são “efeitos” do mercado sobre as instituições escolares.

O que mais impressiona é o contínuo acirramento do mal-estar docente em todo o mundo. Do mesmo modo que o tecido social, a docência é desgastada ante as insatisfações grandemente justificadas dos professores, os descontentamentos dos alunos, a insatisfação com relação às políticas públicas para a educação, a questão salarial, as condições de trabalho precárias, classes superlotadas, indisciplina, pais omissos, ausência de uma rede de apoio, falta de autonomia dos professores, enfim.

Todos esses são fatores que se têm associado ao que Esteve (1999), Codo (2002) e Jesus (1998) denominam de mal-estar docente¹ e que têm levado o professor a vivenciar momentos de despersonalização, exaustão emocional e pouco envolvimento no trabalho.

O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do *status* que lhes atribui. [...]. As pesquisas realizadas coincidem em descrever o professor como uma pessoa condenada a fazer mal seu trabalho, já que nos últimos anos acumulou-se sobre suas costas a quantidade de responsabilidades, sem as contrapartidas correspondentes para poder cumpri-las, que profissionalmente se encontra esgotado, faltando-lhe tempo material para cumprir tudo aquilo que considera seu dever. (ESTEVE, 1999, p. 144-145)

Na escola, esse mal-estar² fica evidente quando professores, direção e pedagogos não sabem o que fazer para lidar com aqueles que não se encaixam na “norma” geral que a escola apresenta nas suas propostas pedagógicas. Além dessa primeira constatação, há outra que se refere ao tema da formação, também de grande repercussão no debate educacional brasileiro, acerca, sobretudo, da formação de professores.

Ao fazer uma revisão da literatura sobre formação de professores, seja em artigos de revistas especializadas, seja em obras literárias - Nóvoa (1997), Freire (1996), Pimenta (2002), para citar alguns - o que ganha destaque é a questão da formação continuada. Manifestam-se, nesse contexto, como temáticas privilegiadas, as discussões e investigações sobre a formação de professores reflexivos, de professores autônomos, de professores pesquisadores, de professor colaborador, professor polivalente, autoformação, interformação e de muitos outros adjetivos para o professor que se possa imaginar. Assiste-se a uma valorização da produtividade na escola, da competitividade, da capacidade de se

¹Esta expressão tem sido largamente usada, nos últimos anos, na literatura que versa sobre os professores e o magistério, especialmente após a publicação, em 1986, da obra de José Manuel Esteve intitulada “O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores”, cuja tradução para o português ocorreu em 1992.

² Na psicanálise, o termo mal-estar é usado por Freud para designar a angústia. De acordo com Kaufman, (1996), a expressão mal-estar surgiu primeiramente em um artigo de Freud produzido em 1895 para destacar um desconforto típico da neurose de angústia. Mais tarde, o termo reaparece no texto “O mal-estar na civilização” de 1930, no qual Freud situa as exigências da civilização como uma das causas das neuroses e sofrimentos humanos. A inquietude de Freud estava em descobrir o que tinha de oculto, o que estava escondido por trás do sintoma e da doença. Como médico neurologista, além do exame físico, Freud passou a ouvir mais as queixas de seus pacientes, compreendendo que por trás da manifestação do sofrimento psíquico ou físico, havia todo um contexto histórico, social e cultural, passando a se importar com a trajetória de vida da pessoa, da infância em especial. O pai da psicanálise evidenciou que o ser humano passa por diversas experiências que são essenciais para a constituição de sua personalidade, mas que nem sempre são benéficas ao bem-estar da vida cotidiana. Dito de outro modo, essas vivências marcantes são inconscientes e ao se manifestarem o fazem de diversas formas, tais como atos falhos, sonhos, transtornos, chistes, enfim, por sintomas psíquicos e físicos – causadores do mal-estar. Como veremos adiante, esse mal-estar é próprio da condição humana, portanto, não há como o indivíduo dele escapar.

adaptar continuamente, de ser criador e criativo, de aprender constantemente e de diferentes formas.

Nesse contexto multifacetado estão incluídos a figura do professor e os saberes que servem de base para a sua prática pedagógica. A formação muitas vezes é entendida como sinônimo de qualificação, preparação, profissionalização, como uma ação educativa, como um saber fazer pautado por um aspecto técnico-instrumental. Constata-se uma visão utilitarista na configuração da formação de professores. Nesse sentido, acreditamos que o arcabouço teórico a respeito da formação de professores no Brasil apresenta limites para se pensar a própria ideia do que seja o mal-estar docente vivenciado pelo professor na escola.

Lopes (2001) anota que, em pesquisa realizada na Europa sobre a escolha profissional dos professores, foram apontadas, dentre as principais razões, o gosto por trabalhar com crianças, a missão social que ainda permeia o trabalho na escola e também pela adequação dos horários (especialmente para a mulher, também dona de casa) e pelo número de dias de férias.

No entanto, argumenta Lopes (2001), após a formação inicial e ao entrar na profissão, o discurso do professor muda: as motivações positivas que o fizeram aderir ao magistério, dando vazão ao caráter estereotipado da profissão, entram em “choque com a realidade” revelando uma “discrepância entre o sonhado e o realizado” (p. 46) e isso vem acompanhado de sentimentos de insatisfação e mal-estar.

Esteve (1999) enfatiza que o coletivo dos professores encontra-se diante de uma crise de identidade, apresenta sentimentos contraditórios sobre o sentido do trabalho que realiza, angústias e dúvidas decorrentes das mudanças socioeconômicas produzidas pela inovação tecnológica, as quais refletem no âmbito pedagógico conduzindo-os a uma posição de desconcerto que caracteriza o que denomina mal-estar docente.

Esses processos, segundo Esteve (1999), geram no professor o desencadeamento de vários sintomas: ansiedade, aflição, dores de cabeça, cansaço físico, levando-o a não desenvolver ou não ter um bom desempenho no trabalho. Nesse sentido, entrega-se a um mal-estar relacionado à sua nova função requerida pelas mudanças socioeconômicas.

Codo (2002), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), apresenta uma pesquisa realizada com uma amostra de 30.000 trabalhadores em educação, tendo como resultado “a imagem do professor desanimado, queixoso até de detalhes insignificantes sobre o seu trabalho, sua clientela, tratando os alunos como se estivessem lidando com uma linha de montagem de salsichas...” (p. 237).

Jesus (1998, p. 17), estudando a situação do trabalho docente em Portugal, destaca que “os professores portugueses apresentam índices de mal-estar superior aos verificados com os professores de outros países europeus”. O mal-estar é descrito por Jesus (1998, p. 61) como a “última fase de um processo de confronto”, resultado dos esforços do professor para corresponder às exigências profissionais que ultrapassam seus recursos adaptativos, gerando estresse. Esse esforço, quando não encontra uma resposta positiva, gera exaustão profissional e define a situação de mal-estar docente.

Conforme Farber (2001), os professores sentem-se fisicamente e emocionalmente exaustos, apresentam-se irritados, ansiosos e com tristeza profunda. Como sintomas, os mais apresentados são insônia, dores de cabeça, úlceras e hipertensão. Lapo & Bueno (2003), em estudo realizado entre os anos 1990 e 1995, constatou a presença de alguns aspectos relacionados ao contexto social que se mostraram relevantes para a geração do mal-estar docente, “primeiramente, por gerarem uma sobrecarga de trabalho; depois, a falta de apoio dos pais dos alunos, um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam; a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, também, é claro, os baixos salários” (p. 77).

Segundo Esteve (1999), frente à sobrecarga de trabalho, o absentismo tem sido cada vez mais comum, isto é, o professor termina por recorrer às licenças médicas que possam interromper temporariamente seu trabalho. O professor passa a investir menos energia em seu trabalho, apega-se a rotina e assume uma rigidez na relação com seus alunos, chegando mesmo ao abandono da profissão, doenças mentais e dificuldades na atuação profissional.

Se atentarmos para os diferentes diagnósticos expostos sobre a educação contemporânea, constataremos que todos eles não fogem, de modo geral, do seguinte quadro de problemas: inadequada formação dos educadores; os currículos e programas inadequados/ultrapassados; a violência escolar e a indisciplina; ausência na sala de aula de tecnologias de última geração; instalações precárias e insuficientes; ausência de comprometimento entre a escola e a comunidade. São todos problemas que, de alguma forma, afligem os sujeitos envolvidos com a educação, confirmando o quadro desalentador em que esta se encontra.

Recentemente, alguns pesquisadores brasileiros, tais como Rodrigues (2011), Kobori (2010) e Gonçalves (2008), afirmaram em suas pesquisas que o mal-estar docente é um “fenômeno” que se reforça cada vez mais no campo educativo. Para estes autores, a

cada dia aumentam, no cenário contemporâneo, as exigências de novas competências para o mundo do trabalho e ao profissional da educação. Nesse contexto, é fundamental buscar novas formas de aprender, pesquisar para identificar os problemas educacionais. Para esses pesquisadores, no cenário contemporâneo têm ocorrido grandes modificações que exigem dos docentes atualizações e construção constante de conhecimentos, tendo que criar estratégias para solucionar o mal-estar.

Esse parece ser o fim último da educação, ou seja, ao professor resta apenas criar mecanismos para evitar que o mal-estar docente o impeça de exercer sua atividade didática e pedagógica de maneira satisfatória, com eficácia e eficiência. Nesse ponto, o mal-estar docente é encarado como algo que assola o contexto escolar, algo que impede o professor de exercer seu trabalho de acordo com o que determinam os programas pedagógicos.

Aqui, reside um dos aspectos de nosso trabalho de pesquisa, qual seja, estabelecer uma crítica com relação às abordagens que foram feitas do mal-estar docente e a leitura que pretendemos realizar amparados em conceitos fundamentais como experiência (*Erfahrung*), vivência (*Erlebnis*), formação (*Bildung*) e semiformação (*Halbbildung*). Todos os fatores anteriormente assinalados geram, segundo Esteve (1999, p. 74), “o desejo de abandonar a profissão docente, porém, sem conseguir um abandono real, recorre a diferentes mecanismos para fugir dos problemas cotidianos”.

De acordo com Esteve (1999), o mal-estar docente é um fenômeno internacional, cujos sintomas começaram a se fazer evidentes no início da década de 1980 do século passado. Partindo de dados estatísticos de relatórios sobre saúde, os quais indicam problemas referentes à atividade docente, este autor apresenta a evidência do problema em fatores característicos da função docente como questões relativas aos recursos materiais e humanos e, ainda, nas modificações no contexto social das últimas décadas, o que trouxe mudanças significativas para o perfil do professor e as exigências pessoais e do meio em relação à eficácia de sua atividade.

O diagnóstico do nosso presente que esses autores realizam coloca desafios para o campo educacional. Talvez o mais imediato seja o de pensarmos de maneira crítica a forma como o ensino se transformou em um campo de aplicação de saberes científicos, eliminando, assim, qualquer margem de indeterminação própria à prática educativa.

Esse problema suscita uma suspeita em relação ao projeto da modernidade³, lembrando a ele os custos de seu desenvolvimento: a redução da experiência ao empírico – produzida pela racionalização da existência desenvolvida pela aplicação da ciência e da técnica à vida – a restrição do pensamento às categorias formais, rígidas, o que teria minado a autonomia dos indivíduos.

A expropriação da experiência no mundo moderno está eminentemente relacionada com o projeto de ciência moderna, à medida que a mesma instaura o pensamento racional como a única via possível para o acesso ao conhecimento. O filósofo italiano Agamben (2005) encontra no projeto das ciências modernas e em Bacon o primeiro indicativo da fragmentação entre conhecimento e sujeito.

De acordo com Bacon, afirma Agamben (2005, p. 25), a verdadeira experiência inicia-se com o predomínio do conhecimento racional, que guia os passos do conhecer e do dominar o objeto de conhecimento e orienta as ações produzindo novos experimentos passíveis de controle. Assim, a verdade fixa, então, no experimento e não na experiência produzida pelo sujeito que a realiza.

Desse modo, o sujeito já não tem mais a possibilidade de fazer experiência, mas apenas de apropriar-se de um conhecimento resultado de experimentos pré-determinados e manipulados e não os necessariamente produzidos por aquele que detém seus resultados.

³ O tema do projeto da modernidade é o tema da razão como um projeto de uma racionalidade baseada numa dimensão de autonomia, vinculada ao domínio da natureza e não mais baseada na autoridade metafísica. O projeto Iluminista equivalia à pretensão de desenvolver a emancipação do indivíduo do jugo da autoridade, libertar os seres humanos do “mito” a partir da capacidade humana de criação e da descoberta científica, ou seja, ampliar o grande ideal de esclarecimento no próprio progresso humano, no seu desenvolvimento dentro da sociedade moderna. Esse otimismo na “razão esclarecedora” levava o pensamento filosófico a afirmar que o indivíduo havia alcançado a possibilidade da maioria racional e que a razão se desenvolvia plenamente para que o conhecimento da realidade e das ações humanas fosse atingido por completo. O germe do desenvolvimento da concepção de razão cientificista e tecnológica já encontra em Descartes espaço privilegiado, colocando a necessidade do método para garantir que a representação dos objetos, isto é, que as imagens mentais interiores correspondam às manifestações dos objetos exteriores. Para o racionalismo cartesiano a razão tem como objetivo estabelecer o princípio das ideias claras e distintas, afirmando que estas não vinham da experiência sensível, mas já era uma construção do espírito, das ideias inatas, que não estão sujeitas ao erro, sendo [a razão] o fundamento de toda ciência moderna. A partir do pensamento moderno inaugura-se um plano da razão como experiência das promessas de poder e domínio da espécie humana. Os domínios da razão, orgulhosa de suas possibilidades, vislumbravam um entusiasmo em seu caráter autossuficiente, especialmente a partir das conquistas científicas inseparáveis da técnica. Assim, a modernidade desenvolveu a crença de que a humanidade caminha na história guiada pela razão em direção a um mundo melhor. Como vimos, os ideais da modernidade eram configurar um pensamento legítimo para formar o ser humano cada vez mais racional, desenvolver nele sua individualidade autônoma, pautar-se sobre uma crença na autonomia da razão, na consciência ética e na liberdade humana. Mas, a razão moderna, ao ficar reduzida ao desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, assumindo um modo unilateral de racionalidade, demonstra uma visão parcial e instrumental que tenta adequar meios e fins do conhecimento humano, levando o indivíduo a diferentes formas de dominação, afirmam Adorno & Horkheimer (1985).

Agamben (2005) localiza também outro marco, por ele denominado de “projeto moderno”, que se focaliza a partir do pensamento cartesiano, no qual a centralidade do conhecimento está no sujeito, contrastando o pensamento racional com a sensibilidade, na maior parte das vezes enganadora, levando a um pensar inexato e sujeito ao erro.

Descartes propõe alguns caminhos, regras, um método para se guiar na razão: o eu penso (*ergo cogitum*) garante a certeza da qual não se pode duvidar. Essa certeza constrói o edifício da razão que ignora a sensibilidade e, por consequência, de qualquer experiência empírica para se chegar a verdades. Desse modo, o conhecimento não poderia mais estar amparado em algo que estivesse fora do sujeito da razão ou que viesse fora dele. De acordo com Descartes, observa Agamben (2005, p. 29), um conhecimento só poderia ser produzido pelo sujeito da razão e pelo uso correto e exato dessa razão, dado a partir da consciência.

Nas ciências modernas, afirma Larrosa (2002), a experiência é menosprezada à medida que é objetivada, homogeneizada, controlada, previsível e fabricada de tal forma que acaba por converter-se em experimento. Uma das consequências disso é a exclusão da imaginação dos limites da experiência, que ocasiona um irremediável empobrecimento das formas de chegar ao conhecimento.

Como ressaltado anteriormente, partimos da suposição de que o mal-estar docente está ligado à “pobreza da experiência”, ou melhor, à impossibilidade do professor resignificar, no sentido crítico, o que acontece na escola e fora dela. Aqui reside o núcleo central de nosso trabalho de pesquisa, ou seja, pretendemos criticar as leituras dos autores que estudam o mal-estar docente encarado como um “fenômeno” - consideradas por nós limitadoras da compreensão desse mesmo mal-estar.

É uma compreensão limitadora no sentido de que esses pesquisadores negam a dimensão subjetiva que compreende o ofício docente, desconsiderando que, já em sua gênese, o docente estaria fadado ao mal-estar dado à própria função civilizatória. Para esses pesquisadores, combater o mal-estar docente através de medidas como o *coping*, resiliência, terapias de grupo é o que cabe à escola na atualidade. Desse modo, ao desconsiderar a ambiguidade do seu próprio trabalho – face objetiva e outra afetivo-pessoal – o docente estaria envolvido por um empobrecimento de sua experiência com o contexto escolar. A dificuldade aqui está em identificar como isso acontece conosco no tempo presente, principalmente numa cultura marcada pela pressa, pela rapidez, pelo pensar instrumental.

A partir do exposto, consideramos relevante a realização de outras leituras que focalizem a temática mal-estar docente na atualidade. Aqui reside um dos elementos de nossa reflexão, qual seja, o de avançar na compreensão do mal-estar docente, levando em consideração o sentido formativo da experiência a qual estamos aqui reivindicando, permitindo novos sentidos, como construção, como lugar de significação, de descontinuidade.

Tendo em vista os objetivos propostos para esta pesquisa, organizamos esta tese em quatro capítulos, nos quais buscamos articular os temas e os conceitos que, a nosso ver, são pertinentes para a discussão em torno do chamado “fenômeno” mal-estar docente pela literatura analisada. A relevância deste trabalho firma-se em apontar a necessidade de atentar a novas construções subjetivas de nossa época, ampliando, portanto, a possibilidade de investigação sobre a temática proposta. Partimos da consideração de que um dos elementos que descreve o mal-estar docente é aquilo que foi descaracterizado, desconsiderado pela racionalidade instrumental, ou seja, a individualidade, a autonomia e o pensamento crítico.

No capítulo de abertura, intitulado “Situando o ‘fenômeno’ mal-estar docente”, analisamos o modo como o mal-estar docente vem sendo discutido no campo educativo. Apresentamos uma síntese dos estudos sobre o mal-estar docente para, em seguida, avançarmos na compreensão dessa abordagem. Nessa parte do trabalho, detemo-nos na análise de parte dos 21 trabalhos levantados (19 dissertações e 2 teses), cujo recorte temporal compreendeu os anos entre 2001 e 2010.

As pesquisas e estudos aqui apontados comprovam a existência do problema e, sobretudo, revelam um quadro preocupante no que diz respeito ao exercício da docência diante do aumento do mal-estar entre os professores. Uma sociedade que vive a urgência do momento, a superficialidade ou o caráter unívoco de algumas análises do mal-estar docente nos conduz a elaborar outros olhares a respeito dos sentidos e indefinições atribuídos a essa temática.

No segundo capítulo, intitulado “O mal-estar na modernidade”, refletimos, a partir do referencial psicanalítico freudiano, acerca das bases constituintes do mal-estar na civilização. Para Freud, a civilização impõe ao homem a renúncia das pulsões, tanto da sexualidade quanto da agressividade. O modo como Freud (1997) apresenta a concepção de mal-estar, nesse momento, abrange uma série de outros conceitos desenvolvidos ao longo da teoria psicanalítica. Contudo, a gênese desta ideia remete-nos ao início do

movimento psicanalítico, já que a relação entre o mundo externo e as pulsões sempre tenha sido concebida por Freud como da ordem do conflito, sendo, portanto, uma das fontes de mal-estar. O texto referência para este debate é o ensaio freudiano “Mal-estar na civilização”, de 1930.

Na perspectiva de compreendermos o mal-estar instalado no professor pelo programa de uma educação racionalizada e instrumentalizada, decidimos buscar na obra freudiana e também em outros autores da psicanálise contemporânea reflexões que possibilitem desvendar os caminhos que levam o profissional da educação a apresentar sintomas de sofrimento psíquico oriundos do mal-estar desencadeado pelo processo civilizatório. Podemos perceber que a noção de mal-estar na psicanálise não está resumida a uma visão biológica do organismo em vias de adoecimento, como na medicina tradicional, mas apresenta-se como um reflexo da subjetividade do sujeito, ou seja, como algo que quer significar uma outra forma de um outro sofrimento. O mal-estar é constituinte da civilização e do próprio indivíduo, uma vez que os processos de desenvolvimento do sujeito e da civilização estariam conjugados.

Nessa parte do trabalho também recorreremos aos diagnósticos apontados por Adorno & Horkheimer (1985) com relação à ideia de que o projeto da *Alfklärung* encontra-se immanentemente presente desde os primórdios da civilização e se caracteriza, fundamentalmente, pelo fato de que o progresso sempre esteve atrelado, paradoxalmente, à regressão das capacidades humanas. A proposta dos frankfurtianos é pensar de que forma a razão transformou-se em irracionalidade, voltada apenas para a dominação, discutindo aspectos inerentes à formação do indivíduo na qual a subjetividade é enfraquecida.

Dedicamos o terceiro capítulo à temática mal-estar e contemporaneidade. A fim de analisar a formação das subjetividades, buscamos elencar os destinos do desejo na atualidade, na medida em que se torna possível investigar o que há de sofrimento nas atuais formas de personalidade e então elaborar uma compreensão do mal-estar vivenciado pelo professor. Segundo Birman, temos dificuldade em dar um destino ao mal-estar (conflito entre pulsão x civilização) no campo do pensamento e da linguagem e, conseqüentemente, sintomatizamos esses elementos no corpo por meio do patológico. É necessário ressaltar que o nosso trabalho não visa o estudo de patologias específicas, mas sim modalidades de experiências do sujeito que convive com o mal-estar docente.

Considerando que a leitura freudiana do mal-estar está profundamente enraizada na modernidade, autores como Bauman (1998, 2001, 2004, 2009), Birman (1999) propõem

pensar o mal-estar freudiano dando relevância para a frequência em que o mesmo é considerado na atualidade. Certamente, a condição humana é afetada pelas transformações advindas desse novo contexto. Os modos de ser sofrem as consequências desse momento em que domina o discurso da produtividade, da competitividade, da rapidez e do individualismo.

No quarto capítulo, intitulado “O mal-estar docente e a (im) possibilidade da experiência” defendemos a tese de que a experiência, no sentido benjaminiano, seria um elemento fundamental para a formação e para a educação sem o qual, portanto, ambas se dão de modo precário. Nos anos 1930, Benjamin (1994a) já pressentia que o empobrecimento da experiência não era um problema puramente individual, psicológico ou subjetivo. Era o mal-estar de uma época, pretensamente civilizada, tecnicamente desenvolvida, que constrói um labirinto entre a herança cultural e o homem ocidental. Para o filósofo, o monstruoso desenvolvimento da tecnologia, a mercantilização da cultura e a miséria da vida humana levaram os indivíduos a usurparem a experiência (*Erfahrung*) em favor da vivência (*Erlebnis*), a formação pela semiformação, o passado pela instantaneidade dos fatos corriqueiros.

A experiência (*Erfahrung*), portanto, tem um caráter histórico, que se integra à vida de uma pessoa com o passar do tempo e com a acumulação de outros aprendizados, sendo capaz de deixar marcas por onde passou. Por isso, é que ela não pode ser uma vivência, entendida como uma simples sensação, efêmera e que pode ser rapidamente esquecida. A experiência (*Erfahrung*) é algo forte, deixa rastros e alimenta-se da memória e das lembranças, afirma Benjamin (1994a).

Da mesma forma que Baudelaire, Benjamin faz dessa constatação não só objeto de sua reflexão, mas a transforma num modo de viver constitutivo de um novo *ethos*, cujo pressuposto consiste em tomar o “contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de sua época” (BENJAMIN, 1989, p. 116). A experiência aqui é pensada exatamente pela impossibilidade de objetivação e de universalização da razão, características tão caras ao pensamento moderno.

A experiência (*Erfahrung*) está vinculada por isso, à narrativa. É nesse sentido que se pode compreender o conceito de experiência dado por Adorno no texto “Teoria da semicultura”. Ela é entendida como a “continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo” (p. 405).

Diante da amplitude que caracteriza a temática, consideramos importante refletir sobre a crítica do presente; pensar sobre a relação entre mal-estar e temporalidade; mal-estar e domínio do saber científico no debate educacional; mal-estar e competitividade; mal-estar e formas de controle; mal-estar e as dificuldades para se pensar a pobreza da experiência; pensar sobre a relação entre mal-estar docente, formação docente e semiformação, elementos estes não clarificados e não explicitados pelos estudiosos da temática mal-estar docente na atualidade. Trata-se, portanto, de refletir sobre o impacto causado pela modernidade na produção das subjetividades dos indivíduos, levando em conta esses aspectos.

Diante do exposto, objetivamos, em nosso trabalho de pesquisa situar o modo como a temática mal-estar docente vem sendo discutida no debate educacional brasileiro para, em seguida, pensarmos formas de re-significar tal problemática, tendo a experiência formativa como um elemento-chave desse processo. Podemos afirmar que os estudiosos do mal-estar docente apresentam um limite em suas considerações teóricas, pois os mesmos se limitam apenas a reforçar os diagnósticos sobre o mal-estar vivenciado pelos docentes, pouco acrescentando à discussão da subjetividade do professor que vivencia o mal-estar na escola.

Novamente, colocamo-nos diante do processo de desapropriação ou empobrecimento da experiência no âmbito da escola, processo este que se tornou necessário graças à racionalidade instrumental, que tem nas inovações tecnológicas destinadas ao cotidiano o enquadramento dos indivíduos nos mecanismos de interdição, controle e de silenciamento não só da subjetividade (percepção, aparato psíquico), mas também do nosso corpo, adestrando-o. Esses elementos tornam mais difíceis a tradução dos fatos da vida em experiências narráveis que se reproduzem nas escolas, através de seu intento de uma multiplicidade uniforme e contínua de conhecimento.

Assim, temos na relação mal-estar e empobrecimento da experiência o nosso principal ponto de discussão em nosso trabalho de pesquisa. Desse fato decorre a necessidade de ampliarmos, a partir da leitura de Freud, Benjamin, Adorno e de outros autores, o sentido do mal-estar na cultura para se pensar os impasses, as dificuldades e limites no tratamento desta temática e, nesse caso, as dificuldades de tratar desse tema no âmbito da própria educação.

CAPÍTULO 1 – SITUANDO O MAL-ESTAR DOCENTE

Nesta parte do trabalho investigamos o que consiste o mal-estar docente e como o mesmo é retratado no campo educativo. Para a elaboração deste capítulo, analisamos pesquisas e publicações sobre o mal-estar docente com o objetivo de verificar a recorrência da abordagem sobre essa temática, de modo a legitimar nossa preocupação nesse campo de estudo. É que, quanto mais nos aproximávamos do “sofrimento” docente, mais percebíamos que a “raiz”, se assim podemos dizer, do mal-estar docente era algo que não se encontrava na própria reflexão do professor. Dentre as publicações examinadas destacam-se, para os propósitos desta tese, as obras de Esteve (1999), Kobori (2010), Lapo & Bueno (2003), Leão (2003), Lopes (2001), Mosquera & Stobaus (2000), Niches (2010), Prioste (2006), Rodrigues (2009), Sampaio (2008), dentre outros. Na bibliografia consultada o mal-estar docente é encarado como um “fenômeno” no campo educacional. Em nossas análises tentaremos demonstrar que considerar o mal-estar docente como um “fenômeno” implica em descaracterizar o mal-estar como um elemento inerente à própria subjetividade do professor.

Esteve (1999), a partir de pesquisas realizadas por outros autores europeus, tornou-se o primeiro a utilizar a expressão “mal-estar docente” na década de 1980. Nesse sentido, pretendemos entender porque este autor é tomado como referência nos estudos sobre mal-estar docente nas produções bibliográficas analisadas neste trabalho. Antes dele, o professor Juan Mosquera, foi autor de diversas publicações na década de 1970, resultantes de pesquisas na área de educação. Mosquera aborda a temática da afetividade que atravessa todo o processo de ensino-aprendizagem e que não era levada em conta, principalmente nos cursos de formação de professores. Ele não utiliza a expressão mal-estar docente, mas pontua em seus escritos “a problemática do professor”, refletindo sobre o sofrimento derivado das suas frustrações na prática da sala de aula e conduz sua investigação a partir da dualidade professor como pessoa x professor como profissional.

A palavra mal-estar se presta a inúmeras conotações, de acordo com a perspectiva adotada. Neste estudo, é usada para designar um elemento inerente à própria condição humana, que diz respeito a um resto não satisfeito ou por satisfazer, que se atualiza em cada cena cotidiana articulada nas relações do sujeito com o mundo. Os modos de expressão do mal-estar, por sua vez, constituem-se como efeito das práticas sociais que implicam o sujeito em vínculos que sustentam a sua existência.

O dicionário Houaiss vincula “mal-estar” ao “desgosto”. O significado de mal-estar aparece como:

- sensação desagradável de perturbação do organismo; indisposição que não chega a configurar doença; incômodo, indisposição; 2. Estado de inquietação, de aflição mal definida, ansiedade, insatisfação; 3. Situação embaraçosa; constrangimento (HOUAISS, 2001, verbete mal-estar).

Esses são sinais concretos que, mais adiante, serão apontados nas pesquisas realizadas no campo educacional. Este estudo não visa, portanto, patologias específicas, mas modalidades de experiências dos sujeitos que vivenciam o mal-estar na educação. Assim, não pretendemos nos deter sobre situações em que, por exemplo, a ocorrência de um quadro tradicional da psicopatologia psiquiátrica é determinante do modo como o sujeito se insere no campo escolar. Não é nossa intenção também determo-nos em figuras específicas do campo da psicopatologia do trabalho, como é o caso da síndrome de *burnout* ou do esgotamento profissional.

Pretendemos nos deter nas posições do sujeito frente à vivência do mal-estar na escola, que consideramos características do cenário contemporâneo e que são determinantes das formas de mal-estar docente. O trajeto proposto não tem obviamente a pretensão de esgotar o tema, no sentido de abordar todas as formas de mal-estar na escola. Trata-se tão somente de um recorte orientado por interesses específicos que advêm da nossa experiência como pesquisador no campo educacional, ou seja, trata-se de investigar o modo como a temática vem sendo debatida no campo da pedagogia, mais especificamente, questionar como os pesquisadores dessa temática concebem tal elemento presente no campo educativo.

As pesquisas e estudos aqui analisados comprovam a existência do problema e, sobretudo, revelam um quadro preocupante no que diz respeito ao exercício da docência diante do aumento do mal-estar entre os professores. Diante desse cenário, numa sociedade em que vive a urgência do momento, ou seja, a velocidade, a rapidez, o transitório, o pensar instrumental, o consumismo exacerbado, o narcisismo nosso de cada dia, a superficialidade de algumas análises do mal-estar docente nos instiga a construir outros olhares a respeito dos sentidos e indefinições atribuídos a essa problemática.

1.1. A PRODUÇÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE

As pesquisas realizadas entre 2001 e 2010 envolvendo teses e dissertações de mestrado, disponíveis no banco de dados da CAPES⁴, têm demonstrado, entre outras, a preocupação em apontar as causas do mal-estar docente bem como as possibilidades e estratégias de prevenção.

Para encaminhar a discussão sobre o mal-estar docente realizamos uma análise preliminar da produção acadêmica sobre essa temática. Como uma das fontes de pesquisa para abordar a temática mal-estar docente, consultamos a base de dados do Portal CAPES na internet. Embora reconheça que o portal CAPES não representa todo o conjunto da produção acadêmica na área da educação, a opção por esse banco de dados levou em conta a sua importância, já que o mesmo tem se tornado referência para a comunidade acadêmica brasileira, especialmente no campo da educação.

A análise da produção teórica acerca da temática mal-estar docente permitiu-nos identificar 21 trabalhos envolvendo teses e dissertações de mestrado. O recorte temporal – 2001-2010 – se justifica pelo crescente aumento do interesse pelo tema ocorrido ao final da década de 1990. Outro fator a ser considerado é que pretendemos focalizar o momento atual, atentando para o que se tem produzido sobre o tema nos últimos anos.

Estamos conscientes de que o universo pesquisado por nós está longe de fazer justiça a tudo o que se tem publicado sobre a temática aqui proposta. Entretanto, acreditamos que nossa amostra constitui um acervo bastante representativo da produção, respondendo aos objetivos propostos nesta pesquisa, que consistiu na análise do mal-estar docente e na clarificação de seu sentido. Selecionamos, como palavras-chave para este trabalho, as seguintes: mal-estar docente; esgotamento profissional, síndrome de *Burnout*, angústia docente, insatisfação docente.

A análise bibliográfica se faz necessária pela complexidade do objeto de estudo. Nesse sentido, também pretendemos identificar nos trabalhos como tem sido abordada a questão da formação docente no que diz respeito à produção do mal-estar. A temática do mal-estar é atualmente objeto de estudos de alguns pesquisadores (educadores estrangeiros e brasileiros) preocupados com o aspecto profissional e com a vida pessoal, com o trabalhador e com a pessoa do trabalhador da educação. No Brasil, as pesquisas envolvendo a temática mal-estar docente estão mais voltadas para os professores do ensino

⁴Fonte: Pesquisa bibliográfica Portal CAPES 2011.

fundamental e do ensino médio. A maioria desses estudos tem como metodologia a aplicação de uma série de questionários para investigar o macrouniverso da escola.

A primeira constatação que nos chama a atenção é o recorte da realidade escolhido pelos pesquisadores. Assim, além das peculiaridades geográficas (cidade/estado) e de rede de ensino (pública/particular e municipal/estadual), temos pesquisas sobre educadores de creche, professores de ensino fundamental, médio, universitário, de educação especial e de ensino a distância. Essas pesquisas comprovam a existência do problema e, sobretudo, revelam um quadro preocupante no que diz respeito ao exercício da docência perante o aumento do mal-estar entre os professores.

No Brasil, os estudos realizados pelos pesquisadores recorrem permanentemente aos estudos desenvolvidos por Esteve (1999) e Jesus (1998), respectivamente, pesquisadores da Espanha e de Portugal, reconhecidos em vários países da Europa e também no Brasil, influenciando, sobremaneira, as pesquisas brasileiras.

1.2. MAL-ESTAR DOCENTE: UMA PROBLEMÁTICA DA ATUALIDADE

Reconhecido como um “fenômeno” internacional, a temática do mal-estar docente tem levado um número significativo de pesquisadores e educadores à produção de estudos investigativos em razão do elevado número de professores que vivenciam a angústia docente na prática do magistério. No Brasil, o problema não é diferente, pois sinais do mal-estar docente estão estampados nas atitudes de muitos de nossos professores⁵.

Quando se remete ao mal-estar, basicamente está se falando de um sentimento de angústia, frustração, algo que não vai bem. Aparentemente, é motivado por uma série de fatores de ordem pessoal e institucional que acometem os professores, os quais se sentem sem condições para enfrentar com desenvoltura os desafios postos em seu ambiente de trabalho.

O afastamento dos professores de suas atividades pedagógicas por motivo de saúde e, em particular, por problemas que afetam o estado emocional tornou-se um aspecto cada vez mais frequente em todo o mundo. É comum os noticiários dos telejornais, revistas, internet, das mais diferentes regiões do globo sobre como as dificuldades do cotidiano escolar têm transformado a profissão docente como algo estressante, levando os

⁵Diariamente, acompanhamos pelas mídias as diferentes situações de mal-estar vivenciadas pelos professores, ocasionadas por situações de violência, abandono da sala de aula, estresse, crise de identidade, falta de apoio pedagógico e dos pais, dentre outros.

professores a sofrerem distúrbios de toda ordem e de uma insatisfação permanente com o ofício de educar.

Já em 1981, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) considerava a atividade educativa como profissão de risco e uma das mais estressantes. Pelas evidências, continua até a atualidade em face dos vários desafios que o professor encontra para desenvolver sua tarefa.

Cardoso (2006) observa que em uma pesquisa realizada pela UnB – Universidade de Brasília – no ano de 1999, de uma amostra de 30 mil professores, num total de 1.440 escolas de ensino fundamental e médio em todo o país, 26% apresentaram um quadro de exaustão profissional.

Outra pesquisa, indicada por Gentile (2007) e realizada pela Fundação Victor Civita com professores da rede pública de todo o país, revelou em uma amostra de 500 professores que 48% sentiam-se inseguros com relação à violência escolar; 63% apontaram viver um nível significativo de estresse; 54% revelaram sua insatisfação com relação aos benefícios; 47% demonstraram insatisfeitos com os baixos salários e apenas 21% afirmaram satisfeitos com a profissão docente.

De acordo com um levantamento realizado pelo jornal Folha de São Paulo, em 2010, a cada dia, um professor se licencia por dois anos e 8% de todos os professores da rede estadual já estão readaptados, o maior número entre todo o funcionalismo. (TAKAHASHI, 2010).

Para os professores que ainda não conseguiram se aposentar ou serem remanejados para outra função, resta o recurso das licenças médicas que, por vezes, perduram por quase todo o ano letivo. O resultado é a constante falta de professores na escola pública⁶, a qual é mencionada pelos especialistas em educação como um dos principais fatores de baixa qualidade do ensino.

Segundo matéria publicada na revista Nova Escola, de abril de 2008, a rede estadual de São Paulo, que contava com 250 mil professores, registrava 30 mil faltas por dia. No ano letivo de 2006, foram aproximadamente 140 mil licenças médicas com uma duração média de 33 dias, o que redundou numa monstruosa cifra de mais de 4,5 milhões de dias não trabalhados. O custo anual desse absentismo é de 235 milhões de reais e essa quantia era “correspondente ao valor destinado pelo MEC para construir, mobiliar e

⁶Dados da secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo, os transtornos mentais são a principal causa de afastamento dos educadores (32,2%), seguido das doenças dos sistemas osteomusculares (17,6%) e das doenças do aparelho respiratório (7,4%). (BARROS, 2008, p. 26)

equipar 330 escolas de educação infantil em 2008” (POLATO, 2008, p. 39). Segundo os estudiosos do tema, tal quadro de adoecimento e deserção profissional do professor é bastante complexo por não se tratar de um problema pontual, mas de uma situação generalizada.

No ano de 2007, uma pesquisa realizada pelo IBOPE com professores das redes municipal, estadual e federal de todas as regiões do país, 40% dos pesquisados queixaram-se de dores musculares crônicas e outros 40% declararam sofrer de alguma doença ou mal-estar cotidiano. Tal pesquisa informa também que 70% dos profissionais afirmaram estar insatisfeitos com a carreira docente.

É comum nas matérias jornalísticas sobre a temática mal-estar docente, além de um acúmulo de dados estatísticos, a reprodução dos relatos dos docentes narrando suas experiências traumáticas do cotidiano da sala de aula e os sintomas de suas principais patologias. Assim, temos uma infinidade de relatos sobre agressões (físicas e verbais), casos de indisciplina, falta de motivação profissional e desinteresse dos alunos como possíveis causas do mal-estar vivenciado pelo professor na escola. A escola pública é apontada como um espaço de conflitos constantes, um local insalubre que atenta contra a saúde física e psicológica do professor.

Conforme a APEOESP – Sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo – maior sindicato de professores do Brasil, é preciso levar em conta, além do desprestígio socioeconômico, também as razões de ordem pedagógica, como as novas políticas que teriam minado a principal função do professor, que é ensinar. No discurso dos sindicalistas, a “doença escolar” torna-se uma bandeira política na luta pela melhoria da educação básica e motivo para uma infinidade de críticas ao governo, às autoridades competentes e ao sistema capitalista neoliberal.

A APEOESP publicou, no ano de 2007, um estudo sobre a saúde do professor paulista. A pesquisadora Leda Leal Ferreira, responsável pelo projeto, afirma que a iniciativa da APEOESP deve aprofundar caminhos e encontrar possíveis soluções para as péssimas condições de trabalho do professor brasileiro (APEOESP/DIEESE, 2007, p. 7).

A APEOESP também disponibiliza em sua página na internet os trabalhos sobre a saúde do professor e tem produzido seus próprios levantamentos estatísticos com os docentes associados. Numa pesquisa realizada pelo sindicato em 2010, 34,4% dos professores declararam que, no ano anterior, precisaram se afastar ao menos uma vez da escola por motivos de doença, sendo que, dentre eles, 42,5% por males ligados ao

exercício docente. O levantamento também mostrou que 48,5% dos entrevistados têm diagnóstico confirmado de estresse e 26,6% de depressão crônica (DIEESE, 2010, p. 27). Em comparação a 2005, esses números eram respectivamente 46% e 25% (APEOESP/DIEESE, 2007, p. 10), o que demonstra uma estabilidade no quadro de adoecimento. Ainda segundo a pesquisa, mais de 40% dos docentes afirmam sentir frequentemente “cansaço, sobrecarga, frustração e exaustão emocional em relação ao seu trabalho” (APEOESP/DIEESE, 2010, p. 28).

O jornal Folha de São Paulo, em 2007, publicou uma matéria sobre o tema no caderno Cotidiano. A manchete de capa do caderno foi “30 mil professores faltam por dia na rede pública de SP” (TAKAHASHI, 2010).

É fato que a temática mal-estar docente tornou-se, na última década, um problema de saúde pública que tem pautado as discussões educacionais nacionais e internacionais. Desse modo, o mal-estar docente é encarado como algo que pode e deve ser remediado para solucionar os problemas escolares.

A profissão docente tem sofrido ao longo do tempo mudanças que interferem no seu papel desempenhado na ação educativa, deixando entreabertas lacunas entre o ideal e a realidade do trabalho docente. Segundo Pimenta (2000), na Idade Média, o acesso à escola continuava sendo restrito à elite da sociedade. Além do trabalho das artes da educação, o professor assume seu trabalho incorporando o valor de sacerdócio. A tarefa de professor uma fé atrelada à de professor uma verdade única passa a ser de responsabilidade do professor. Dessa forma, ensinar uma doutrina era o indispensável na ação docente. Também aparece como destaque o sentido forte da profissão docente como vocação e que passa a ser considerada condição essencial para o exercício da docência.

Com o advento da Modernidade, o desempenho das fábricas passa a ser uma referência para o funcionamento das escolas. De acordo com Pimenta (2000), a produção capitalista dita normas e regras de relacionamento e traz a universalização do ensino. Entretanto, continua mantendo-se a dualidade do ensino. Privilegia-se uma educação para o disciplinamento, com um currículo mínimo capaz de garantir a formação de um trabalhador com as elementares noções de leitura e de escrita e a matemática prática elementar. E há outra escola destinada à formação da elite dominante.

Diante do avanço do capital, a profissão docente foi passando por situações tensas na procura de uma identidade. A profissão de professor sempre foi questionada e julgada por suas ações sobre a ótica da singularidade e não da complexidade de relações presentes

no tecido do seu trabalho. Na década de 1980, no Brasil, a profissão docente foi marcada por uma consciência de classe trabalhadora; os professores tiveram um ápice de uma trajetória de identidade de categoria construída com lutas para reconhecimento da profissão, afirma Pimenta (2000).

Recentemente, porém, não há como desvincular a escola do âmbito maior da sociedade capitalista e ao enfraquecimento das suas redes de apoio, como os sindicatos por exemplo. Isso levou as escolas e os docentes a se recolherem, voltando-se para os seus problemas cotidianos e o professor ficou numa posição de isolamento diante da realidade de seus alunos e de sua profissão. Assim, os professores, isolados em suas escolas, sofrem com a intensificação das cobranças atuais da sociedade tecnológica e sentem-se frustrados diante do pouco êxito do seu trabalho por não encontrarem um ambiente favorável ao desenvolvimento do seu ofício.

Assim, durante a formação docente, na maioria das vezes o professor não toma contato com o contexto real das escolas, apenas com imagens que não se coadunam com a situação do cotidiano. Os professores formados nessa perspectiva, ao ingressarem nas escolas, sentem-se perdidos, pois as imagens que tinham sobre a educação e sobre os alunos esfumam-se no decorrer do seu trabalho, afirma Pimenta (2000).

Outro ponto nevrálgico do trabalho docente é sua situação financeira. Esse profissional que lutou para ser reconhecido e ter uma posição digna, capaz de manter sua sobrevivência teve que estender sua jornada de trabalho e postergar muitos de seus sonhos. A escola expressa os conflitos da própria sociedade. Seria a escola líquida, parafraseando Bauman (2001). O descompasso entre o discurso da escola e as novas exigências requeridas pelo mercado de trabalho geram no professor uma crise de identidade, constata Pimenta (2000).

Pimenta (2000) nos fala das expectativas crescentes em torno do trabalho do professor na contemporaneidade no sentido de atender a todas as exigências requeridas pelo mercado competitivo e polivalente, que demanda profissionais qualificados, flexíveis, com capacidade de aprender a aprender constantemente. Todas essas demandas hercúleas aumentam os conflitos desse profissional que, consciente das expectativas em torno do seu trabalho, sente-se impotente, fragilizado diante dos resultados dos alunos. A sociedade espera a atuação do super-herói, ao projetar na figura do professor o protótipo de salvador e o professor se rende à culpa por não atingir os objetivos esperados pelo seu trabalho, finaliza Pimenta (2000).

Diante do exposto, a culpa sentida pelo professor diante do seu trabalho provoca diversos mal-estares, que influenciam diretamente no seu trabalho, estabelecendo um círculo vicioso de descontentamento. Quando o professor tem uma percepção negativa do trabalho ou de si próprio, desenvolve o que denominamos de “crise de identidade”⁷. O docente não vê resultados positivos da tarefa que desenvolve e se sente incompetente para reverter tal quadro.

Outro elemento passível de se pensar a crise da identidade do professor, bem como a situação do mal-estar na escola, é a questão da precarização do seu trabalho que, segundo alguns autores, verifica-se cotidianamente nas escolas em ações como contratações temporárias, cujas consequências são a intensificação do regime de trabalho, o aumento das exigências curriculares, a insatisfação com a jornada de trabalho, o aumento do individualismo, precarização dos direitos sociais, medo constante, estresse, *burnout*.

No caso da síndrome de *burnout*⁸, é gigantesco o número de informações que se podem obter em poucos minutos de pesquisa. Com o aumento das pesquisas na década de 1980 e 1990 o termo foi se popularizando nos chamados países de Primeiro Mundo e o conceito de *burnout* se legitimou como uma importante questão social que começou a despertar a atenção das autoridades não apenas educacionais, mas políticos, agentes de saúde e dos próprios trabalhadores. Encontram-se desde informações mais rasas sobre os sintomas do distúrbio e os possíveis tratamentos, até artigos científicos que se utilizam de investigações complexas para calcular a validade do inventário internacional de caracterização dessa doença, mais conhecido como Maslach Burnout Inventory (MBI).

⁷A discussão sobre a crise de identidade docente é muito presente no debate educacional brasileiro contemporâneo. A crise de identidade docente, segundo Teodoro (1998), associa-se ao mal-estar docente devido a alguns fatores. Dentre eles, o autor aponta três que são emblemáticos para a crise de identidade do professor: 1. Exaustão emocional; 2. Despersonalização e 3. A reduzida realização pessoal. Contudo, além dos fatores contemporâneos que geram a crise de identidade do professor e o faz desenvolver características do mal-estar docente, Pimenta (2000) enfatiza que não se pode ignorar a história da educação e das escolas nessa análise. Para a autora, a maneira como se institui a democratização das escolas e as formas de organização sindical e de controle da formação docente são fontes de crise e mal-estar docente. A autora nos alerta ainda que o estudo e o entendimento da crise na identidade do professor e na formação de professores podem apoiar-se na história da educação e na compreensão de que a construção de uma identidade por cada geração é feita com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, buscando a transformação e reconstrução dessa identidade.

⁸O uso do termo *burnout* é um consenso dos pesquisadores que pesquisam o mal-estar docente e as doenças ocupacionais dos docentes. É a partir dos anos 1978 que os estudos sobre *burnout* começaram a adquirir um caráter científico, uma vez que foram elaborados modelos teóricos e instrumentos capazes de registrar e compreender esse sentimento crônico de desânimo, apatia e despersonalização. A primeira a propor um método de investigação capaz de captar o *burnout* na vida dos mais diversos profissionais foi a psicóloga americana Christina Maslach em 1978 (cf. Codo, 1999).

Independentemente das características ocupacionais da amostra, o MBI tem sido uma das ferramentas utilizadas pelos pesquisadores para avaliar o desgaste ocupacional tanto de um indivíduo quanto de uma classe inteira de trabalhadores. A principal característica do MBI é ser um instrumento de autoavaliação muito rápido, com o qual o trabalhador não perde nem 15 minutos para preenchê-lo. O questionário é composto por 3 grupos de questões (subescalas). O primeiro (MBI- 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 e 20) avalia a “exaustão emocional”; o segundo (MBI – 5, 10, 11, 15 e 22), a “despersonalização do indivíduo”; já o terceiro grupo (MBI – 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21) avalia a “realização profissional”. O instrumento está assim finalizado. Basta então aplicá-lo para se conseguir “medir” a subjetividade do indivíduo e sua saúde mental diante dos esforços laborais. Esse modelo é um dos principais recursos utilizados para as pesquisas com professores brasileiros. Além dele, há outros modelos explicativos da doença desenvolvidos em várias partes do mundo, entre eles, o modelo brasileiro “afeto-trabalho” de Codo (1999).

No Brasil existem ainda outros projetos de medição das doenças mentais produzidas pelo universo do trabalho. Como exemplo, citamos o inventário “Diagnóstico Integrado do Trabalho” (DIT). Criado no final dos anos 1990 pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UNB), ele se tornou modelo para a maioria das pesquisas aplicadas que têm como característica avaliar a subjetividade de um grupo de trabalhadores. Por meio dessas mediações, podemos visualizar que o mapeamento e a produção de estatísticas sobre a saúde do professor envolvem diversos setores: institutos de pesquisa, organizações sindicais.

É importante ressaltar que a maioria das pesquisas analisadas justifica o emprego do MBI e de outros instrumentos equivalentes de avaliação da subjetividade dos professores, alegando que há poucos estudos sobre as doenças ocupacionais dos docentes brasileiros e, em particular, sobre o *burnout* provocado pelas relações escolares.

O que de fato caracteriza essa síndrome? Em quase todas as pesquisas aqui analisadas o *burnout* aparece como uma síndrome psicossocial oriunda do estresse interpessoal crônico ocorrido na situação de trabalho. O Ministério da Saúde (Brasil, 2001) reconhece a síndrome como uma reação psíquica a condições de trabalho adversas e que atinge principalmente profissionais que atuam em contato com o público. Segundo as autoridades médicas, a doença inicia-se com a desmotivação para o trabalho e pode ocasionar enfermidades psicossomáticas mais graves, levando o profissional ao afastamento temporário ou definitivo de suas funções.

De acordo com nosso levantamento bibliográfico, podemos afirmar que as principais manifestações da doença são: fadiga, cansaço físico, insônia, transtornos cardiovasculares, quedas de cabelo, bronquite, asma, alergias, disfunções sexuais, perturbações psíquicas, emagrecimento, tristeza profunda, falta de apetite. Como decorrência desse contexto, situações de desconforto são constantes, justificando assim a existência do mal-estar vivenciado atualmente diante da complexidade do cotidiano do professor.

As indicações dadas consideram que o mal-estar é consequência de uma multiplicidade de fatores – crise de identidade, problemas na formação inicial e continuada, idealização do contexto pedagógico, síndromes, patologias - que revelam a falta de zelo para com os professores, cuja função passa por profundas transformações, exigindo novas competências e conhecimentos que lhes permitam dar respostas adequadas às necessidades de um cotidiano que se modifica rapidamente.

Observadas essas constatações, é importante tratarmos aqui dos estudos de Dejours (1998) em “*A loucura do trabalho: estudo sobre a Psicopatologia do trabalho*”, sobre as relações existentes entre trabalho, prazer e sofrimento a partir da organização do trabalho.

Dejours (1998) trata de uma abordagem muito ampla sobre o conceito de sofrimento do trabalho, em especial, pode-se destacar sua abordagem sobre a ambivalência “bem-estar” e “mal-estar” no contexto do trabalho. Quando o autor trata da ambivalência bem-estar e mal-estar quer dizer que o sofrimento no trabalho pode ser entendido “como o espaço de luta que ocorre no campo situado entre, de um lado, o bem-estar, e, de outro, a doença mental ou a loucura” (DEJOURS, 1998, p. 153).

Sob o aporte teórico da Psicodinâmica do trabalho, Dejours (1998) explica que, se a organização do trabalho não é capaz de atender aos projetos, anseios, e desejo do indivíduo, isso favorece um tipo de sofrimento que é de natureza mental e tem início quando o indivíduo não consegue empreender mudança com o objetivo de adequar as tarefas às suas necessidades fisiológicas e desejos psicológicos, ou seja, quando a relação homem-trabalho é bloqueada.

Assim, o sofrimento depende do tipo de organização do trabalho. Isso significa dizer que um trabalho repetitivo cria a insatisfação para as descompensações mentais ou doenças somáticas. Para que o trabalho não seja fonte de sofrimento, mas sim fonte de

equilíbrio e bem-estar, salienta Dejours (1998), ele deve favorecer o equilíbrio mental e a saúde do corpo.

Seguindo nesse caminho e tomando como referência pesquisas realizadas na Espanha, Esteve (1999) considera que o coletivo dos professores encontra-se diante de uma crise de identidade, apresenta angústias, sentimentos contraditórios sobre o sentido do trabalho que realiza decorrentes de um entorno sócio-econômico-pedagógico em constante mudança, o que se reflete em uma posição de desconcerto e caracteriza o que denomina “mal-estar docente”. O autor argumenta que “quando usamos o termo ‘mal-estar’ sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê”. (ESTEVE, 1999, p. 12).

Esteve (1999) afirma que o mal-estar provoca efeitos permanentes no professor derivados da modificação do papel que o mesmo deve (ria) desempenhar na atualidade e das novas exigências requeridas para a preparação dos alunos para atuar no mercado de trabalho.

A acelerada mudança do contexto social, em que exercemos o ensino, apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais [...]. Portanto, os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. (ESTEVE, 1999, p. 13)

Esteve (1999) considera que a educação na contemporaneidade coloca ao professor interrogações que extrapolam a dimensão do conhecimento e atingem o âmbito dos valores, as atitudes frente à sociedade e o contexto educativo, fazendo-o rever permanentemente a coerência da própria ação e do próprio pensamento, residindo aí a ambivalência da implicação pessoal.

Os estudos baseados na sociologia – como os de Esteve (1999) -, na Psicodinâmica do trabalho – como os de Dejours (1998), apontam para a necessidade de analisar a saúde/doença do professor numa perspectiva não apenas da individualidade. Ao contrário, essas análises indicam a necessidade de contextualizar sempre, tanto em nível das políticas públicas educacionais, quanto no universo específico que constitui cada escola.

Analisando a situação do trabalho docente em Portugal, Jesus (1998, p. 17) afirma que “os professores portugueses apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados com os professores de outros países europeus”. O autor enfatiza um programa de ações

que, além de promover o entendimento sobre esse mal-estar, possa contribuir para o desenvolvimento de estratégias que o evitem, possibilitando a realização e desenvolvimento profissional, encaminhando o professor para o bem-estar docente.

Frente a essas colocações, Jesus (1998) explica que entre os fatores de estresse e mal-estar docente podem ser apontadas implicações decorrentes da massificação do ensino, as alterações ocorridas na estrutura e dinâmica das famílias, o aumento das contradições no exercício educativo, o acelerado desenvolvimento tecnológico e a ruptura do consenso social sobre a educação.

O mal-estar é descrito por Jesus (1998, p. 61) como a “última fase de um processo de confronto”, resultado dos esforços do professor para corresponder às exigências profissionais que ultrapassam seus recursos adaptativos, gerando estresse. Esse esforço, quando não encontra uma resposta positiva, gera exaustão profissional e define a situação de mal-estar docente.

Como contribuição a essa temática do mal-estar docente, o autor elaborou um programa de formação contínua para tentar minimizar os efeitos do mal-estar vivenciado pelo professor. Essa formação tem a duração de 50 horas e é realizada em várias seções em que são trabalhados os sintomas do mal-estar a partir do enfoque no modelo relacional. As conclusões desse trabalho, segundo Jesus (1998), evidenciam uma melhoria nos indicadores de mal-estar.

Codo (2002), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), apresenta uma pesquisa realizada com uma amostra de 30 mil trabalhadores em educação, tendo como resultado “a imagem do professor desanimado, queixoso até dos detalhes insignificantes sobre o seu trabalho, sua clientela, tratando os alunos como se estivessem lidando com uma linha de montagem de salsichas...” (p. 237).

Para Codo (2002), a pesquisa por ele coordenada esperava encontrar, diante da situação limite em que os professores desenvolvem suas atividades pedagógicas, uma classe de trabalhadores pautada pelo “sentimento de desistência” por ganhar mal e viver tão mal. Ao ver-se diante de um quadro em que as frustrações somam quase a totalidade do seu trabalho na escola, desmorona e seu idealismo cede lugar à exaustão emocional, seus afetos são questionados, sua identidade é contestada. O passo seguinte é o fechamento, depois a despersonalização e, conseqüentemente, a indiferença ou o afastamento de suas atividades (CODO, 2002, p. 54).

Desde essa publicação de Codo, é possível atestar um aumento nas pesquisas relacionadas com a saúde dos professores brasileiros. Todas essas pesquisas, produzidas nos centros de pesquisas educacionais, nas universidades públicas, publicadas sob a forma de artigo científico e divulgadas pela imprensa, atestam o surgimento de uma espécie de “epidemia” de distúrbios emocionais decorrentes do estresse ao qual estariam submetidos os professores. Nessas pesquisas, o número de professores com algum tipo de distúrbio psíquico varia de 20% a 70%, dependendo do universo escolhido pelos pesquisadores e da metodologia adotada. A patologia mais comum nesses levantamentos é a síndrome de *burnout*, caracterizada pela literatura médica como um esgotamento emocional crônico provocado pelo estresse no trabalho.

Nas pesquisas de Esteve (1999), as manifestações do mal-estar docente compreendem desde sintomas físicos como úlceras, insônias, tensão muscular, problemas de coluna, doenças cardiovasculares, afecções da laringe e pregas vocais a sintomas psicológicos, tais como ansiedade e depressão, até chegar a graves comprometimentos da saúde mental. Para o autor, o mal-estar é resultado das dificuldades no gerenciamento desse “fenômeno”, ou ainda, da impossibilidade de sua superação.

O pensamento do autor pode ser melhor expresso quando, utilizando-se da classificação de Blase (1982, p. 103) acerca dos fatores causadores da configuração do mal-estar, estes podem ser agrupados em fatores primários (que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula) e fatores secundários (referentes às condições ambientais ou contextuais, afetando e diminuindo a motivação do professor para o trabalho).

Os fatores primários são classificados a partir dos seguintes aspectos:

1. recursos materiais e condições de trabalho;
2. violência nas instituições escolares;
3. o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor;

Os fatores secundários são os elencados abaixo:

1. a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização;
2. a função docente: contestação e contradições;
3. modificação do apoio do contexto social;
4. os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento;

5. a imagem do professor.

Segundo Esteve (1999) esse segundo grupo de fatores atua indiretamente na ação do professor, afetando sua produtividade, diminuindo a motivação e, em decorrência, o esforço, a dedicação. Quando esses fatores se acumulam, cita Esteve (1999), interfere na imagem do professor, delineando uma crise de identidade, conduzindo-o a diferentes reações.

O autor pontua algumas fraquezas na formação inicial e continuada do professor como causas do mal-estar docente. Na formação inicial, Esteve (1999) critica a seleção dos novos professores centrada nos critérios de qualificação intelectual e com enfoques normativo-idílicos arraigados na imagem social do papel do “bom professor”. Na formação continuada, critica a inexistência de uma intervenção prática coerente para evitar contradições na prática docente.

Delineia-se aqui uma ideia que permeará muitas outras passagens, a de que o professor não está preparado para enfrentar as mudanças e isso gera conflitos inevitáveis. Segundo Esteve (1999) o professor se sente inseguro, angustiado, pois já não sabe mais o que ensinar e como ensinar. Ele é pressionado pela sociedade para cumprir um papel que exige dele novas ações, novas opções metodológicas, o uso de novos recursos tecnológicos em sala de aula; porém, continuam as velhas condições de trabalho, além de que sua formação profissional não propicia as condições necessárias para o enfrentamento das novas exigências tão requeridas pelo mercado de trabalho na atualidade.

Outro elemento apontado por Esteve (1999) como desencadeador do mal-estar é a fragmentação do trabalho do professor. Cada vez mais seu trabalho se torna burocratizado, pois, simultaneamente, o professor tem que desenvolver a atividade de ensino e atividades de administração.

Para evitar o mal-estar docente vivenciado pelo professor na escola, Esteve (1999) propõe duas abordagens distintas. São elas:

1. preventiva: propõe a reformulação do modelo de formação inicial de professores, buscando uma maior adequação às novas exigências e problemas do ensino, incorporando novos modelos de formação que considerem as mudanças do papel do professor, do contexto social e das relações interpessoais (ESTEVE, 1999, p. 117);

2. curativa: estruturas de apoio e ajuda aos professores em exercício que não conseguiram uma via de atuação prática suficientemente coerente para evitar oscilações e contradições em seu estilo docente (ESTEVE, 1999, p. 118).

Esteve (1999) considera ainda como estratégias para se evitar o mal-estar docente:

1. confiança em si mesmo, favorecendo a identificação pessoal na profissão;
2. a comunicação como veículo de auto-realização do professor nas relações interpessoais com seus colegas e demais agentes da comunidade escolar, dialogando sobre problemas metodológicos, organizacionais, pessoais e sociais;
3. metodologia de grupo de autoaprendizagem;
4. técnicas de relaxamento para responder ao estresse fisiológico e técnicas cognitivas para atuar sobre o construto cognitivo da ansiedade;
5. melhorar o ensino como posto de trabalho e como profissão. Conclui afirmando que programas e técnicas de formação de professores podem conseguir algumas melhorias, mas é imprescindível a formação universitária superior somada ao apoio social aos educadores como fatores de superação do mal-estar docente (ESTEVE, 1999, p. 140-145).

Diante do exposto, não há como negar que a profissão docente é uma das mais estressantes. O seu dia-a-dia é sufocante, marcado por sentimentos de angústia, irritação, preocupações, frustrações, desmotivações, ansiedades. Com o objetivo de analisar as teses e dissertações de mestrado levantadas para este estudo, traçamos uma panorâmica com relação ao percurso empregado.

Para explicitar o modo de construção do objeto de estudo aqui recortado é oportuno o registro de seus vários movimentos. Como dito inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; elaboração de resumos a partir da leitura dos textos e identificação de elementos e de aspectos relacionados ao mal-estar docente, tais como: tipos de estudo, abordagens teóricas, referências bibliográficas consultadas sobre o assunto, contextos de aplicação, modalidades de ensino, as palavras-chave como ponto de entrada no conjunto da produção e cruzamento de ideias presentes nas pesquisas realizadas.

Cabe ainda explicitar que, nesse primeiro movimento, privilegiamos algumas questões de análise, tais como: o que as pesquisas consultadas entendem por mal-estar docente? Como elas o caracterizam e o contextualizam? Quais referências são as mais privilegiadas? Qual a relação entre formação docente x mal-estar docente, ou seja, o que

foi lido nas teses e dissertações de mestrado sobre formação de professores; quais os limites de tal temática encontrados nos estudos?

Quanto à configuração teórico-metodológica privilegiada nas pesquisas é importante observar que a maioria delas (15 trabalhos no total) corresponde a estudos empíricos, embora essa denominação algumas vezes pareça esvaziada na medida em que indiscriminadamente utilizada, chegando a sugerir uma espécie de “guarda-chuva” para abrigar os mais diversos estudos pontuais.

Na esmagadora maioria das teses e dissertações de mestrado predominam as indicações aos estudos de Esteve (1999), Codo (2002), Jesus (1998), referências estas que se tornaram uma espécie de “bíblia” para aqueles que se prontificaram a estudar o mal-estar docente no Brasil.

Na dissertação de mestrado intitulada “Organização e condições de trabalho de professoras – mal-estar docente e permanência no emprego: estratégia defensiva?”, Kobori (2010) investiga o que leva o professor a continuar o exercício do magistério diante do contexto de insatisfação ou de mal-estar docente. Os questionamentos que permearam o pensamento da autora para a realização desse estudo foram: 1. Como as condições de trabalho produzem o mal-estar na profissão docente? 2. Mesmo vivenciando situações de insatisfação, o que leva o professor a permanecer no trabalho educativo? 3. Como a remuneração dos professores pode ou não influenciar na escolha dessa profissão?

Para selecionar a amostra com 11 professores da escola que atendessem aos interesses da pesquisa, apenas quatro professores de uma escola de séries iniciais do município de Jundiaí/SP foram entrevistados e um questionário foi elaborado para levantar as características gerais desses docentes. As entrevistas tiveram como foco principal investigar a atratividade e a permanência na profissão docente, isto é, o que leva os professores ao magistério e por quê se mantêm como docentes. O roteiro das entrevistas abordou temas como: condições socioeconômicas; a formação para a profissão docente; as condições em que os professores trabalham; a organização da escola e como as condições educativas interferem na produção do mal-estar docente.

No depoimento dos professores, afirma Kobori (2010), é possível perceber que uma das principais queixas sobre o trabalho docente refere-se à relação estabelecida entre a escola e a comunidade escolar, mais especificamente, entre professores e pais de alunos, traduzindo-se numa certa desvalorização profissional.

O mal-estar sentido por muitos docentes e advindo dessa situação de desvalorização social da profissão também é expresso pelos professores entrevistados, principalmente aqueles cujo tempo de magistério é maior. Kobori (2010) utiliza-se das formulações de Esteve (1999) para entender que parte desse conflito entre pais e escola advém da falta de consenso da sociedade quanto ao estabelecimento dos valores a serem transmitidos, do que se deve esperar da escola e da educação.

Percebe-se que a falta de apoio social ao trabalho docente, as condições em que o trabalho educativo é desenvolvido, as aceleradas transformações ocorridas na sociedade, a relação estabelecida entre a escola e a comunidade escolar geram no professor uma

[...] situação de instabilidade e indeterminação da conduta a ser desenvolvida pelos professores que ocasiona nesses professores sentimentos de ansiedade, fracasso e descontentamento com a profissão. Não se trata, porém, de uma insatisfação ao nível individual e subjetivo, mas de algo concreto, experimentado pelos professores como um todo e que afeta não só seu desempenho na profissão, mas também sua saúde física e mental. (KOBORI, 2010, p. 70)

Outra dificuldade presente no contexto educativo e vivenciado pelo professor, afirma Kobori (2010), refere-se à falta de formação adequada desses profissionais perante às novas exigências do trabalho docente. Atualmente, com o avanço das novas tecnologias e dos meios de comunicação, os professores se veem obrigados a incorporá-los na didática de suas aulas como forma de dinamizar o ensino dos conteúdos; ao mesmo tempo, com acesso à informação presente nos meios de comunicação, a escola tem que concorrer com as novas tecnologias quanto ao tipo de conhecimento a ser transmitido.

Nesse quadro, podemos perguntar: que tipo de formação é oferecida aos alunos hoje? E ainda podemos ir mais longe: o que a educação, os professores e todos os envolvidos no contexto pedagógico na contemporaneidade entendem por formação? Em nosso entendimento, essas questões merecem estudos mais detalhados, pois não são abordadas na pesquisa realizada por Kobori (2010). O mal-estar aqui é sentido apenas como um sintoma social e outros elementos são desconsiderados nessa produção do mal-estar vivenciado pelo professor.

Sendo assim, um dos aspectos mais importantes constatados na pesquisa foi que as estratégias defensivas com relação à vivência do mal-estar foram desenvolvidas e praticadas por todos os docentes entrevistados. No caso dos professores, Kobori (2010)

constatou que as dificuldades do trabalho docente são tomadas individualmente, seja como um problema do professor, seja como um problema do aluno.

Como resultado de pesquisa, Kobori (2010, p. 91) considera que a permanência do professor na escola, apesar de todo o mal-estar que é vivenciado, é uma estratégia de defesa. “A estratégia é atribuir ao trabalho docente o caráter de missão ou de paixão pela profissão. Alguns profissionais continuam trabalhando, apesar das dificuldades, pelo gosto de fazer um trabalho relevante, embora desvalorizado socialmente”.

Percebendo que o mal-estar docente é um dos fenômenos presentes na educação brasileira, Sampaio (2008), na Dissertação de Mestrado intitulada “Programa de apoio ao bem-estar docente: construção profissional e cuidar de si”, objetivou investigar como a aplicação de um conjunto de estratégias defensivas seria importante para minimizar a vivência do mal-estar dos professores na escola. A ideia inicial desse estudo empírico foi a de auxiliar os professores a refletirem sobre sua docência para que construam condições de bem-estar tanto na vida profissional como na vida privada, envolvendo as dimensões social, mental, afetiva, física e espiritual, para que construam condições para o seu bem-estar.

Após a definição da base teórica para essa temática, baseada nas pesquisas desenvolvidas por Esteve (1999) e Jesus (1998), a autora apresenta a condução do trabalho investigativo, as questões de pesquisa, os objetivos e as decisões metodológicas adotadas na realização da pesquisa.

A pesquisa foi proposta aos 34 professores do município de Ibema, no estado do Paraná, atuantes em três escolas, sendo uma privada e duas do ensino público de ensino. De forma voluntária, os professores responderam a um questionário aberto, com questões que versavam sobre o que os professores entendiam por mal-estar docente; quais os objetivos do sistema de ensino; o que eles entendiam por identidade docente; o que eles consideravam como fatores do esgotamento docente, bem como a acumulação de exigências sobre o professor.

Analisando os questionários, Sampaio (2008) observou que muitos fatores da vida atual, tais como o ritmo de vida acelerado, os ambientes de elevada competitividade, a sociedade imediatista e consumista e as situações de estresse são fatores que levam o professor a vivenciar o mal-estar.

Um dos elementos presentes na fala dos professores foi a questão do estresse. Segundo Sampaio (2008), o estresse, para o seu melhor entendimento, necessita de

algumas considerações, haja vista a intensidade com que é mencionado em vários estudos e por diversos autores.

O conceito de estresse, afirma o autor, foi utilizado pela primeira vez pelo endocrinologista canadense Hans Selye, na década de 30 do século passado. Desde o surgimento do conceito, muitas definições têm sido usadas para explicar o estresse e a maioria o conceitua como um conjunto de situações de alarme e adaptação às condições ambientais que incluem respostas de ordem fisiológica, psicológica e comportamental que se manifestam em sujeitos submetidos à excessiva exaustão.

Sampaio (2008, p. 26) identificou que no conjunto de professores pesquisados os seguintes fatores emocionais são os mais presentes: “distanciamento afetivo, tédio, impaciência, frustração, dificuldade de concentração, sentimentos depressivos”. O autor também considera como fatores geradores do mal-estar docente as alterações ocorridas na sociedade e nas escolas nos últimos anos. A questão da preparação dos alunos para atuar no mercado de trabalho é a que fica mais evidente. Com isso, algumas condições educativas foram deixadas de lado com o objetivo último de “formar” os alunos rapidamente para o mercado.

As consequências, segundo Sampaio (2008), foram: excessivo número de alunos em sala de aula; demasiada preocupação com o conteúdo da disciplina, esquecendo o processo de ensino-aprendizagem; grande número de tarefas fora de sala de aula; a péssima recompensa econômica; carência de material didático; a falta de interesse dos alunos pela sala de aula, figurando como um dos maiores problemas do ensino hoje, conforme afirma o autor.

Diante do exposto, o autor busca na literatura sobre a temática medidas preventivas, algumas referências que indicam formas de como reunir meios para combater o mal-estar docente, pensando assim em estratégias para o bem-estar docente. O autor destaca os estudos desenvolvidos por Jesus (1998) e por Esteve (1999):

Encontramos em Esteve referências que partem primeiramente de um processo de formação inicial do professorado. Para o autor, esse processo tem uma importância grande no sentido de buscar uma maior adequação dos professores frente às novas exigências educacionais citando assim uma seleção inicial do professorado, a substituição de enfoques normativos por enfoques descritivos e a adequação dos conteúdos de formação inicial durante a formação inicial e a realidade prática do ensino. (SAMPAIO, 2008, p. 31)

Para tanto, o professor deve desenvolver mecanismos para evitar o mal-estar, conclui o autor. Outro aspecto ressaltado por Sampaio (2008) é a autoimagem e a autoestima dos professores no processo de construção do bem-estar docente. Desse modo, o professor pode entender e antecipar seus comportamentos, cuidar-se nas relações com outras pessoas, aprender a interpretar o meio ambiente em que vive e tentar ser o mais adequado às exigências que lhe são feitas (SAMPAIO, 2008, p. 39).

Sampaio (2008) cita ainda as estratégias de *coping* e a resiliência no sentido dos professores desenvolverem a capacidade de, pessoalmente ou em grupo, resistirem a situações adversas sem perderem seu equilíbrio inicial. A resiliência aqui é entendida como a capacidade de resistência ao choque, à tensão, à pressão vivenciada no contexto escolar.

As formas com que cada professor pode lidar com as situações de mal-estar podem variar de acordo com a maneira que cada um vê a situação. O grau de mal-estar docente depende da forma como o professor lida com as potenciais fontes desse mal-estar, podendo esta forma de lidar ser aprendida. A formação educacional pode ajudar o professor a desenvolver competências ou qualidades (resiliência) e estratégias (*coping*) para fazer face às principais fontes de mal-estar, contribuindo para a sua realização e bem-estar profissional. (SAMPAIO, 2008, p. 37)

Aqui reside um dos elementos que também está presente nas demais teses e dissertações em análise, qual seja, a predominância do discurso de se buscar uma maior adequação dos professores frente às novas exigências educacionais, adequando conteúdos à realidade da prática do ensino. Racionalizando o contexto educativo, outras possibilidades de entendimento do que acontece na escola – como a valorização das subjetividades, do tato pedagógico, do indeterminado no espaço escolar – são descartadas. Trata-se, portanto, de uma leitura muito reduzida e simplificada em nosso entendimento.

Weber (2009) estuda em sua tese de doutorado, intitulada “Uma investigação acerca dos fatores que contribuem para o mal-estar e o bem-estar dos professores que trabalham com EAD”, os fatores que contribuíram para que docentes do curso de Pedagogia da UDESC/SC vivenciassem estados de bem-estar ou de mal-estar no exercício de suas atividades. O estudo, baseado em entrevistas semi-estruturadas, via internet, através de um site elaborado especialmente para este fim, foi realizado com 15 professores universitários que exerceram, pela primeira vez, a docência na educação a distância. O fio condutor da pesquisa alicerçou-se teoricamente nos conceitos de mal-estar e bem-estar na docência expressos por Esteve (1999) e Jesus (1998) e também por Mosquera e Stobaus (2000).

Weber (2009) afirma que a acelerada mudança no contexto social em que se exerce o ensino apresenta, a cada dia, novas exigências diante dos quadros multiculturais e pluralistas nas sociedades. Nosso sistema de ensino, afirma a autora, congestionado de burocracias e reformas apressadas para atender às mudanças sociais mais urgentes, acaba por multiplicar as exigências em relação aos docentes, sem o reconhecimento social de que eles não contam com estruturas de ensino adequadas às novas demandas.

Na verdade, os professores, em sua grande maioria, estão submetidos a desafios quase que intransponíveis para as suas capacidades diante de uma educação praticamente falida, desconectada da realidade, uma escola que não responda às necessidades do educando e um professor marginalizado socialmente e que, só por crença e esperança, continua a realizar o seu trabalho. Este quadro, no meu entendimento, tem provocado sentimentos de insatisfação naqueles professores que desempenham a docência decentemente. (WEBER, 2009, p. 16-17)

Frente às mudanças sofridas pelo contexto atual, a autora aponta as causas do mal-estar docente (p. 26): 1. carência de tempo suficiente para elaborar um trabalho condizente com a realidade do aluno no contexto tecnológico; 2. trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa primordial da escola, que é ensinar; 3. descrença no ensino como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos; 4. modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade.

A autora explica que o professor não está preparado para enfrentar as mudanças e isso gera conflitos inevitáveis. Novas atividades têm que ser assumidas, porém, continuam as antigas condições de trabalho, além de considerar que a formação profissional dos docentes não propicia as condições necessárias para o enfrentamento das novas exigências e necessidades.

O professor se sente inseguro, angustiado e já não sabe mais o que ensinar e como ensinar. É pressionado pela sociedade para cumprir um papel que exige dele um conhecimento mais amplo que ele não tem e não tem tempo para construí-lo. Exige mudanças metodológicas, mas não assegura as condições de trabalho, os recursos necessários para que as mudanças se efetivem. A sociedade ignora, pois, as condições de trabalho, os limites institucionais, os baixos salários que não asseguram uma vida digna e muito menos permitem a atualização profissional. (WEBER, 2009, p. 28)

Alimentando esse quadro de mal-estar estão as mudanças nas relações professor-aluno. Situações conflitivas, tais como violência escolar e indisciplina estão presentes cada

vez mais na prática educacional e os professores ainda não conseguiram organizar novos modelos de convivência e que, por esse motivo, geram também mal-estar, afirma a autora.

Outro elemento examinado por Weber (2009) em sua pesquisa refere-se à síndrome de *burnout*, que é expressa, efetivamente, pelo desgaste, sentimento de debilidade, de perda de autocontrole, de abatimento e de desamparo (p. 31). Para a autora, o *burnout* traduz o resultado não apenas do estresse em si, mas da falta de um sistema de suporte ou de uma adequada forma de lidar com o estresse, sendo, portanto, um problema de nossa realidade educacional e um dos indicadores do mal-estar dos professores, motivo de preocupação, uma vez que estudos e pesquisas mostram que é cada vez maior o número de pessoas e profissionais que são acometidos pelo estresse.

Diante desse quadro “pouco positivo” no que se refere à realidade escolar no Brasil, Weber (2009) considera que o bem-estar emocional é uma condição necessária para a boa prática educativa e implica em desenvolvimento profissional do professor e a qualidade do ensino.

Amparada nos estudos de Seco (2002) – “A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências” a autora indica que se deve privilegiar os seguintes fatores para a construção do bem-estar docente: 1. A importância da relação com os alunos; 2. O grau de autonomia percebido; 3. O sentido da responsabilização e de realização do trabalho pedagógico; 4. Oportunidade para o desenvolvimento de novas aprendizagens; 5. A diversidade das tarefas e a oportunidade de utilização de competências e capacidades valorizadas pelo indivíduo.

Esses fatores, segundo Weber (2009), devem levar o professor a verificar até que ponto está cumprindo com sua parte na construção de uma nova sociedade, até que ponto está trabalhando no sentido de atenderem suas necessidades e suas expectativas em relação à preparação dos indivíduos para o contexto atual.

Examinando mais detalhadamente os argumentos de Weber (2009) podemos inferir que a autora aponta que mudar a imagem da função docente – tanto para o ponto de vista da sociedade, como do próprio professor – e tentar reduzir o mal-estar que a atinge implica mudanças desde a formação, passando pela seleção de pessoal e pelos programas de ensino, bem como pelo alerta às autoridades, às entidades de classe e à própria categoria da educação, contribuindo para a vivência do bem-estar na escola. Esse parece ser o objetivo máximo da educação na atualidade.

De acordo com Leão (2003, p. 37), a rotina na ação educativa é o núcleo do mal-estar docente. Consiste numa ação educativa a que os professores acabam “por aderir devido à mobilização excessiva de mecanismos de defesa, com intenção de controlar a ansiedade que emerge da discrepância pressentida entre o seu ideal profissional (moldado na formação inicial) e a realidade profissional encontrada”.

Lapo & Bueno (2003), em estudo focalizado entre os anos 1990 e 1995, constataram a presença de alguns aspectos relacionados ao contexto social que se mostraram relevantes para a geração do mal-estar docente “primeiramente, por gerarem uma sobrecarga de trabalho; depois, a falta de apoio dos pais dos alunos, um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, também, é claro, os baixos salários” (p. 77).

Conforme Lapo & Bueno (2003), a burocracia institucional, o controle do trabalho do professor, a falta de apoio pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional contribuem para a geração do mal-estar docente, levando o professor a assumir posturas defensivas que podem ir desde comportamentos agressivos, queixas constantes, críticas excessivas, restringindo o convívio com os alunos e colegas de trabalho ao mínimo possível.

Por se encontrarem inseridos em uma sociedade que se transforma muito rapidamente e que exige constantes mudanças e adaptações, eles se sentem insatisfeitos ao não conseguirem dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional. As exigências nem sempre são claramente explicitadas e entendidas pelos professores, mas são sentidas mediante a percepção de que as coisas na escola não estão indo bem, de que por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigida pela sociedade a ponto de reverter a situação de precariedade profissional em que se encontram. (LAPO & BUENO, 2003, p. 77)

Todos os fatores anteriormente assinalados geram, segundo Esteve (1999, p. 74), “o desejo de abandonar a profissão docente, porém, sem conseguir um abandono real, recorre a diferentes mecanismos para fugir dos problemas cotidianos”. E o mal-estar é um desses mecanismos.

Prioste (2006), refletindo sobre a angústia e o mal-estar docente, afirma que, frente à sobrecarga de trabalho, o absentismo tem sido cada vez mais comum no contexto educativo, isto é, o professor acaba por recorrer às licenças médicas que possam interromper temporariamente sua atuação profissional. Além disso, o professor passa a

investir menos energia em seu trabalho, apegando-se à rotina, terminando por desenvolver uma rigidez na relação com seus alunos, desimplicando-se das tarefas pedagógicas.

A autora destaca que mal-estar e angústia são termos correlatos (p. 142) e no âmbito da educação o mal-estar docente é tomado como um sintoma de nossa época, atingindo grande número de profissionais.

As reclamações dos professores podem tanto revelar reivindicações justas, quanto demonstrar um modo específico do funcionamento psicodinâmico. Em geral, as reivindicações pressupõem um movimento que conduza à resolução do problema, enquanto a queixa repetitiva apenas justifica o problema, ao mesmo tempo em que o mantém sob determinado controle, uma vez que, ao resolver a situação adversa, o queixume deveria cessar, e nem sempre é isso que se deseja. (PRIOSTE, 2006, p. 151)

Fonseca (2009), refletindo sobre o mal-estar docente na rede municipal de ensino em Olinda/PE, investigou em sua dissertação de mestrado a presença do mal-estar na educação e seus fatores produtores. O estudo foi realizado com 15 docentes de 06 escolas da rede pública de ensino fundamental e baseou-se na escuta por meio de entrevistas individuais, tratadas posteriormente pelo método de análise de conteúdo. Dentre os estudos consultados por Fonseca (2009), merecem destaque o trabalho de Esteve (1999), cujas pesquisas realizadas em diversos países apontam a presença desse mal-estar, e o da UNESCO (2004)⁹.

Fonseca (2009) afirma que em pesquisa realizada no Brasil pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO – constatou-se que há um expressivo número de professores descontentes com a sua profissão, uma vez que 35,7% gostariam de abandonar a função docente. Esses professores, numa amostra de 5000 (cinco mil) e residentes nos 27 (vinte e sete) estados brasileiros, não relacionavam a insatisfação à renda salarial, mas ao trabalho em sala de aula; trabalho que exige um esforço em atender exigências cada vez maiores.

Segundo a pesquisa, tais exigências levam a um descompasso causado pela distância entre as responsabilidades e o reconhecimento que lhe é atribuído. Esse forte dilema gera angústia, sofrimento, mal-estar. Os alunos usam da violência contra a escola e os professores retribuem com sua ausência, desinvestimento na educação, descrédito na família e no futuro dos alunos. Como conseqüência, aos sujeitos desse contexto resta o

⁹Cf. UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Brasília: Instituto Paulo Montenegro, MEC/INEP. Moderna, 2004.

adoecimento, apresentando sintomas que chamam a atenção dos envolvidos no contexto pedagógico.

A autora encontrou como fatores preponderantes na produção do mal-estar na educação: ausência de recursos materiais; acumulação de exigências sobre o professor; condições de trabalho desfavoráveis; modificações no papel do professor; violência; indisciplina; modificação no apoio do contexto social ao professor e modificações na imagem do professor.

Com relação aos sintomas que constituem o mal-estar docente, nesse estudo, a autora identificou: sentimentos de desajustamento e insatisfação, estresse, angústia, sintomas físicos, afastamento, dores de cabeça, insônia, depressão.

Os entrevistados queixam-se do ambiente escolar, dos alunos e de suas famílias, da estrutura do sistema educacional e da sua trajetória profissional, sintetizando os fatores como produtores do mal-estar na educação. Indagados sobre como se sentem em relação à sua função profissional, revelaram-se afetados negativamente em seu exercício profissional, devido à desvalorização e ao desrespeito. (FONSECA, 2009, p. 99)

No decorrer da pesquisa, Fonseca (2009) identificou como elemento mais presente no depoimento dos professores as condições de trabalho desfavoráveis, incluindo-se a remuneração e a extenuante carga horária, a ausência de recursos materiais, acumulação de exigências na pessoa do professor, “um forte sentimento de desvalorização existente a partir das condições adversas de trabalho” (p. 74). Nas entrevistas realizadas nessa pesquisa, em 80% dos professores a autora encontrou expressões que revelam esse conjunto de consequências negativas ou o ciclo degenerativo da eficácia docente, manifestado em sintomas.

Os entrevistados, observa Fonseca (2009), queixaram-se do ambiente escolar, dos alunos e de suas famílias, da estrutura do sistema educacional e de sua trajetória profissional, sintetizando os fatores como produtores do mal-estar na educação. Indagados sobre como se sentem em relação à sua função profissional, revelaram-se afetados negativamente em seu exercício devido à desvalorização e ao desrespeito. Os professores seguem a sua rotina, adoecendo, sentindo esse mal-estar, que não é apenas seu, mas da educação como um conjunto, conclui a autora.

Nesse sentido, salienta a autora, as condições para que o processo educativo se realize encontram-se prejudicadas. O professor tem sua função esvaziada de sentido e

reconhecimento, contribuindo para a sua desistência de assumir o papel de condutor do processo educativo.

O conjunto dos professores presentes nesta categoria analisada, possivelmente sofre do mal-estar. Permanecem na profissão sofrendo, revelando uma descrença diante do aluno e do sistema educacional. Sentem-se desgastados e admitem as dificuldades de enfrentarem sozinhos toda uma estrutura deficiente em que a educação está inserida. Ao mesmo tempo, não têm iniciativa de procurar soluções para essa permanência e parecem demonstrar pouco ou nenhum desejo de buscar um trabalho que lhes dê mais prazer. Permanecem presos num estado de angústia e num duelo difícil com as famílias, com os alunos e com o próprio sistema educacional. É possível que, em algum momento do seu percurso profissional, tenham tentado investir, mas que tenham abandonado esse investimento. (FONSECA, 2009, p. 121)

Fonseca (2009) concluiu em sua pesquisa que uma efetivação das políticas públicas do piso salarial nacional, a modificação nos currículos dos cursos de formação de professores, do acesso por meio de concurso público e das exigências de qualificação mínima da graduação para o exercício da docência são atitudes fundamentais e eficientes no enfrentamento do mal-estar docente. Mais uma vez coloca-se que a formação de professores seria um ponto-chave para solucionar o mal-estar docente vivenciado na escola pelos professores. Mas, de que formação esses pesquisadores estão falando?

Na dissertação de mestrado “Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil”, Rodrigues (2011) analisou os indicadores que produzem mal-estar e bem-estar docente em 05 professores de cada país, do ensino fundamental de escolas estaduais e provinciais, respectivamente, da cidade de Porto Alegre/Brasil e La Plata/Argentina, identificando características pessoais de quem está vivenciando o mal-estar. A pesquisa teve como objetivo geral investigar as estratégias que os docentes desenvolvem para a constituição do seu bem-estar. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, utilizando como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Os dados da pesquisa foram analisados através da técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin.

A temática focalizada nessa investigação foi a produção do bem-estar docente para a superação do mal-estar. A partir da incursão nos pressupostos teóricos, interligados com os dados coletados na parte empírica, as questões da pesquisa se baseiam na verificação, a partir dos elementos que desencadeiam e produzem o bem-estar/mal-estar

docente, de quais indicadores de bem-estar docente podem ser identificados entre o grupo de professores pesquisados, observa Rodrigues (2011).

Relacionados com os temas mal/bem-estar docentes, as categorias emergentes da pesquisa foram as seguintes: 1. ambiente de trabalho; 2. a formação e a prática docente; 3. a relação professor-aluno; 4. as políticas educacionais e os professores.

A autora toma como referência na pesquisa os estudos realizados por Esteve (1999) considerando que este autor foi um dos pioneiros a definir o mal-estar docente como sendo um sentimento resultante dos efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor (p. 16.).

Rodrigues (2011) afirma que na profissão docente há a presença de duas situações bem delimitadas: o bem-estar e o mal-estar. O primeiro retrata a realização profissional, tornando a profissão docente idealizada; por outro lado, o segundo pode transformar-se numa relação destrutiva, afetando o professor e o aluno, levando-o a adoecer, ficar esgotado e estressado, o que pode ocasionar o abandono da profissão.

Segundo a autora, esses temas estão presentes em discussões na sociedade, sendo uma preocupação mundial, pois o mal-estar na docência está ocasionando efeitos negativos, afetando a personalidade do professor e interferindo na sua prática. Embora a autora reconheça que os problemas que atingem a docência sempre tenham existido, manifestando-se de alguma forma, hoje há uma maior preocupação devido ao crescimento dessa situação.

Por outro lado, afirma, mesmo sabendo que o mal-estar docente é um tema bastante complexo, existem tentativas de mudar esse quadro, sendo necessárias algumas mudanças para alcançar esse fim. É o que a autora chama de situações de bem-estar docente. Aqui, de forma simplista, o mal-estar docente é visto como antônimo de bem-estar. E a escola deve favorecer situações geradoras de bem-estar como contraponto ao mal-estar vivenciado pelo professor, finaliza Rodrigues (2011).

Rodrigues (2011) identifica que nas últimas décadas houve uma transformação do mundo nas áreas tecnológicas, científicas, econômicas, políticas, sociais e culturais. O conhecimento e a informação têm ocupado funções sociais e econômicas, o avanço das tecnologias de informação e comunicação tem facilitado a produção e o movimento de informações. Isso, segundo a autora, são fatores que exigem dos profissionais mudanças e atualizações como, por exemplo, o domínio das tecnologias da informática. Alguns professores, afirma Rodrigues (2011), têm utilizado com harmonia as vantagens que

oferecem os novos agentes da tecnologia, enquanto que outros mantêm a ideia tradicional, ignorando a força de penetração e o interessante potencial educativo que os canais de informação poderiam oferecer ao seu serviço.

Ausência de valorização social do professor, violência nas instituições escolares, desgaste profissional, acúmulo de exigências ao professor, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, trabalho excessivamente burocrático, estresse são alguns dos aspectos constatados nas falas dos professores da pesquisa que vivenciam o mal-estar na docência.

Assim como no Brasil e na Europa, a Argentina passa pelas mesmas crises educativas e institucionais, com necessidades de mudanças no ensino devido aos avanços das novas tecnologias, das novas exigências requeridas pela sociedade na atualidade, afirma Rodrigues (2011).

Os resultados da pesquisa revelaram que os professores utilizaram-se de estratégias para constituir o bem-estar, tornando-se mais resilientes na ação educativa, desenvolvendo características positivas e otimistas frente às situações cotidianas vivenciadas não só no contexto educativo.

É fundamental aprender a reduzir o mal-estar e constituir o bem-estar do professor, e esse deve aceitar a possibilidade da existência das situações causadoras de problemas, compreender o significado dos sintomas, identificar os fatores causadores de mal-estar, utilizar as estratégias de *coping* no seu trabalho e na sua vida pessoal e, por fim, desenvolver programas personalizados para a redução do mal-estar. (RODRIGUES, 2011, p. 37)

Dentre as diversas questões postas pela autora, a criação de alternativas para superar o mal-estar dentro do contexto escolar, mudando a maneira de ver o ser humano, de modo a enxergar o que há de mais positivo no indivíduo é o que prevalece como resultado da pesquisa.

Outro aspecto pontuado pela autora refere-se às políticas públicas de formação de professores. Pensar em políticas para a formação docente implica, segundo Rodrigues (2011), pensar em projetos sociais e políticos, uma formação para a competência e para a pesquisa, visando resolver situações-problema, desenvolvendo no processo formativo a reflexão sobre a prática.

Nesse sentido, o estudo realizado por Rodrigues (2011) demonstra que a educação de qualidade depende fundamentalmente da qualidade pessoal dos seus agentes educativos,

apesar de que nos relatos aparece o descontentamento dos professores – tanto brasileiros quanto argentinos – referente à sua formação.

As respostas dos entrevistados quanto às estratégias utilizadas para constituir o bem-estar evidenciam as alternativas, as formas que o docente utiliza para constituir seu bem-estar pessoal e profissional. Estas foram traduzidas como: “resiliência, projeto de vida, ou seja, valorização de uma formação pessoal” (p.100).

Ao analisar os relatos dos entrevistados, Rodrigues (2011) aponta que os docentes utilizam a resiliência (p. 101), a fé (espiritualidade – segundo lugar dentre as respostas dos docentes), (p. 103), afastamento dos problemas (p. 104), como 4º lugar figura as questões de impor limites, dialogar, buscar harmonia no seu trabalho (p. 105), realizar paralisações e/ou greve (p. 106) e em sexto e último lugar aparecem os relatos dos docentes realizarem terapia (p. 106) como estratégia para superar o mal-estar docente.

Baseada nos argumentos de Jesus (1998), a autora aponta como alternativas para solucionar o problema do mal-estar na educação o bem-estar na docência – como contraponto às angústias sofridas pelo professor na sala de aula– e suas inter-relações com a gestão do estresse, a motivação docente, os processos de formação inicial e continuada e as práticas educativas como um todo.

Outra competência a ser desenvolvida é de gestão de sintomas físicos, ou seja, o docente deve desenvolver atividades pessoais que lhe deem prazer, permitindo sentir-se despreocupado e descontraído, por exemplo: relaxamento com música, cozinhar, ler, passear, conviver, praticar esportes. Há ainda a competência da gestão do tempo. Devido à sobrecarga de funções que os professores apresentam, existe a falta de tempo para realizarem tudo o que gostariam, tornando-se um problema. Jesus (1998) sugere identificar as tarefas profissionais que para si são prioritárias e as de rotina que lhe ocupam tempo demais. Depois ele deve analisar a possibilidade de alterar a forma de realização das tarefas de rotina, ficando com mais tempo livre para a execução de tarefas prioritárias. (RODRIGUES, 2011, p. 37)

Da citação acima compreendemos que ao professor é admitida a capacidade de gerir seus sintomas físicos de modo a desenvolver as tarefas consideradas prioritárias no contexto educativo. E, para isso, deve administrar racionalmente seu tempo, como se o tempo subjetivo tivesse as mesmas características do tempo cronológico, objetivo do relógio. Mais uma vez, a subjetividade do professor, sua memória e sua história, suas angústias, incertezas são desconsideradas. Apenas os aspectos racionais do contexto escolar são ressaltados para a superação do mal-estar sofrido pelo professor.

Para a discussão dessa temática, Fernandes (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada “A insatisfação no trabalho docente: uma das faces do mal-estar na contemporaneidade” investigou os fatores que interferem de forma mais imediata no trabalho do professor e os que especialmente causam mal-estar, insatisfação ou desconforto do docente.

A partir da análise da produção das novas subjetividades no contexto da contemporaneidade, a autora afirma que “o estresse e a depressão, as perturbações do sono, são exemplos patentes do que provoca o novo estilo de vida” (FERNANDES, 2008, p. 49).

Citando Esteve (1999) a autora descreve alguns indicadores determinantes das mudanças que afetam o trabalho docente. Dentre eles, citamos o “aumento as exigências em relação ao professor”. Para Fernandes (2008), diante das mudanças oriundas do desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, ao professor cabe adequar-se a esse novo contexto no sentido de preparar seus alunos de forma competente, com capacidade para resolver problemas com o objetivo de acompanhar a velocidade dos fatos e informação, pois “a adaptação a todas essas condições é prioridade docente” (FERNANDES, 2008, p. 73). Esse pensamento aproxima-se daquele desenvolvido e defendido por Rodrigues (2011).

Com relação ao item “mudança dos conteúdos escolares” em análise no seu trabalho de investigação, a autora afirma que os conteúdos escolares devem estar adequados à nova realidade do aluno, preparando-o para um futuro próximo. Nesse sentido, aos professores cabe uma formação continuada que lhes deem subsídios e segurança “acabando com a desinformação frente às numerosas e constantes alterações” (FERNANDES, 2008, p. 75).

Outro item analisado pela pesquisadora e também estudado por Esteve (1999) é a “fragmentação do trabalho do professor”. Para Fernandes (2008), o professor, na atualidade, além do planejamento, da avaliação e da organização do tempo na escola, envolveu-se em atividades paralelas que passaram a sobrecarregá-lo, impedindo-o de desenvolver um trabalho pedagógico eficiente.

Fernandes (2008) concluiu que o cansaço físico e mental, o esgotamento, o desgaste são consequências naturais do mal-estar vivenciado pelo professor na sala de aula e que o mesmo se vê impossibilitado de trabalhar esses aspectos que o afligem cotidianamente. Finalizando a dissertação, a autora propõe que mais pesquisas sejam desenvolvidas e que ações fundamentais possam ocorrer junto ao magistério, desde a

formação inicial passando pelo acompanhamento do trabalho docente no cotidiano escolar com o objetivo exclusivo de se evitar o mal-estar que acomete os professores na atualidade. Competência, adequação dos conteúdos, planejamento. Esses parecem ser os elementos fundamentais para um bom desenvolvimento da aprendizagem na escola, evitando, assim, a vivência do mal-estar docente.

Strehl (2010) na dissertação “Narrativas de professores sobre o mal-estar docente” estudou as concepções dos professores com relação aos sintomas que os mesmos desenvolviam em seu campo de atuação. Apoiada em Esteves (1999) e em outras pesquisas sobre a temática mal-estar docente para fundamentar os fatores determinantes do mal-estar Strehl (2010) destaca a falta de apoio social, as difíceis relações estabelecidas entre professores e alunos na escola, o deficiente funcionamento das escolas, além de determinadas variáveis pessoais dos docentes.

Em busca de estratégias e prevenção do mal-estar docente, a autora apoia-se em Jesus (1998) para afirmar que a formação continuada deve adequar-se à realidade vivida pelo professor e que esta não seja apenas uma forma dos professores acumularem créditos para a progressão na carreira, mas também de contribuir para a qualidade do ensino, para o desenvolvimento de competências e, principalmente, para o seu bem-estar.

Por isso, fica evidenciada a necessidade da formação inicial e continuada ampliar o seu olhar para o docente, levando em consideração, além do aspecto pedagógico, as histórias e as necessidades dos professores; podendo, assim, tornar-se um importante instrumento de atualização, aperfeiçoamento, reflexão, autoavaliação, troca de experiências, debates, cooperação e tomada de consciência das práticas pedagógicas. Por isso, necessita estar centrada na realidade, nos interesses dos professores e adequada ao meio no qual a escola está inserida. (STREHL, 2010, p. 33)

Para continuar aprofundando de que forma o mal-estar atinge os professores, Niches (2010), na dissertação “Significados do mal-estar docente entre os professores de história”, investiga o modo como os professores vivenciam o mal-estar na educação. A pesquisa realizada por Niches (2010) insere-se no campo de discussão da formação de professores e teve como objetivo geral verificar como os professores caracterizam o mal-estar e como os mesmos contextualizam-no. Para tanto, Niches (2010) utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas aplicadas junto a 6 (seis) professores de História do município de Montenegro/RS.

A partir da revisão do que tem sido produzido acerca da temática mal-estar docente, a autora constata que tal abordagem seria relevante na identificação de elementos

e pressupostos que serviriam de subsídios para se pensar em processos formativos mais efetivos. No estudo que a autora realiza sobre o tema do mal-estar, fica evidente que o processo de ensino-aprendizagem sofreu mudanças nos últimos anos e esse é um dos fatores geradores do mal-estar docente. Niches (2010) acrescenta a imprescindível persistência da reflexão e debate sobre os fins e sentidos da escolarização em nossa atual configuração social, levando em consideração os avanços tecnológicos com estruturas de ensino adequadas às novas demandas.

A autora parte da hipótese de que o contexto educacional (político, econômico e social) é determinante na produção do mal-estar quanto à implicação de cada docente na profissão.

Parece que o mal-estar dos professores e a indisciplina dos alunos alinham-se num movimento que denuncia uma ruptura maior – a escola com seu tempo – e que deixam em seu rastro poucas sombras de consenso. Fertilizam-se discursos e propostas reformistas e inovadoras, despontam experiências pontuais nos sistemas educacionais, mas ainda num processo lento, sem atingir proporções de maior significado, conforme resultados das avaliações nacionais. (NICHES, 2010, p. 47)

Alguns elementos foram identificados na pesquisa como consequências do mal-estar sofrido pelos professores: 1. “o absentismo trabalhista e o abandono da profissão docente” (p. 55). Aqui, a atuação do professor em sala de aula é realizada de forma rígida para atender aos parâmetros necessários de ensino e presentes nos planos de aula (e também no Projeto Político Pedagógico da escola), impedindo-o de mostrar o que pensa ou sente, reduzindo a aula a explicações dos conteúdos, sem buscar relações com o que os alunos vivem. Mais ainda, o professor reduz e impõe limites ao uso da palavra para que as perguntas dos alunos não o atinjam; 2. “repercussões negativas da prática docente sobre a saúde do professor” (p. 55). A autora considera esse fator como último degrau do esgotamento docente. Nesse aspecto, a saúde física ou mental é afetada em função das tensões e contradições acumuladas do exercício docente. Assim, depreciação do ego e culpabilização diante da possibilidade de melhorar o ensino, ansiedade permanente e angústias são o trajeto realizado pelo indivíduo na manifestação do seu mal-estar.

Fica nítido no acima exposto que quase nada é apontado sobre a subjetividade do professor. Ressaltam-se apenas os aspectos “aparentes” do mal-estar vivenciado pelo docente. Parece-nos que o mal-estar docente é minimizado em sua compreensão, em sua singularidade, em sua dinâmica, deixando margem a outras possíveis interpretações.

A autora, ao investir no olhar que esses docentes lançam sobre o mal-estar que atinge a profissão, propõe simplesmente que se estabeleça, urgentemente, desde a formação inicial, um novo parâmetro profissional, menos ideal e mais real e consistente, capaz de apreender as mazelas de seu tempo visando desenvolver uma prática pedagógica satisfatória e eficiente. Percebe-se que a própria noção do tempo ganha uma nova dimensão quando melhor administrado para se evitar a produção do mal-estar docente na escola.

Gonçalves (2008), apoiada em Esteve (1999) e Jesus (1998), em sua dissertação de mestrado intitulada “Escola pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero” investigou as possíveis relações entre bem-estar e mal-estar docente no quadro docente de uma escola pública no sul do país.

Dentre os objetivos da pesquisa, a autora analisou qual a prevalência dos sintomas de mal-estar e bem-estar docente em professores de uma escola de educação básica do município de Alegrete/RS, envolvendo professores efetivos e contratados, em atividade nos ensino Fundamental e Médio. Nesse estudo de natureza qualitativa e quantitativa, a autora realizou uma entrevista semi-estruturada com uma amostra de 30 professores dessa escola, referente ao processo de vivência do mal-estar ou bem-estar docente. Duas principais variáveis indicadoras do mal-estar docente foram identificadas: 1. estresse diário (tensão muito elevada e/ou durante demasiado tempo) e 2. altos índices de exaustão profissional (que, juntamente com o estresse docente, foi o que mais apareceu nas entrevistas).

Na entrevista realizada com uma professora (identificada como professora A), com tempo de serviço de 31 anos, com 48 horas em sala de aula (ensino fundamental e ensino médio), distribuídas em duas escolas, ocupando 23 horas semanais com tarefas relacionadas à atividade docente, ficou evidenciado que, devido ao estresse, tal professora relata que pensou seriamente em deixar a profissão nos últimos cinco anos. Destaca ainda que a professora apresenta “intranquilidade, inquietude, náuseas, problemas estomacais e/ou distúrbios alimentares, sensação de formigamento no corpo, crises de pânico ou insônia, não conseguindo raciocinar tão rapidamente quanto antes” (p. 46-47).

As reflexões elaboradas pela autora permitem identificar que os professores se deparam, frequentemente, com carência de recursos didáticos em sala de aula, falta de tempo e de condições para atualização profissional, cobrança de novas metodologias, violência, estresse, indisciplina e excessiva jornada de trabalho.

[...] as condições socioeconômicas da categoria docente vêm sofrendo declínio nos últimos anos em virtude da inexistência de políticas salariais adequadas, o que determina uma procura cada vez maior por horas extraordinárias ou trabalho, resolvida na forma de convocações, contratações por tempo determinado e trabalho em duas ou mais escolas. Esses fatores, aliados às implicações institucionais, especialmente em relação à política de recursos humanos e ao sucateamento da escola pública, aumentam, consideravelmente, as possibilidades de estabelecimento de estresse e exaustão profissional. (GONÇALVES, 2008, p. 86)

Como proposta de estratégia para solucionar o problema do mal-estar docente, a autora assinala que o bem-estar docente, nessa perspectiva, seria essencial para desenvolver níveis adequados de motivação, crenças e expectativas, atitudes positivas e resilientes frente às situações vivenciadas como angustiantes, contribuindo para o equilíbrio entre o esforço ou dedicação com as condições objetivas de desempenho da profissão docente. Nesse estudo, percebemos como o pensamento de Gonçalves (2008) e Rodrigues (2011) se aproximam com relação às estratégias para se “resolver” o mal-estar vivenciado pelo professor, ou seja, apenas com algumas doses de bem-estar, identificadas aqui como atitudes de resiliência, relaxamentos, terapia coletiva, o professor poderá sentir-se melhor em sua atividade pedagógica na escola.

Finalizando seu estudo, Gonçalves (2008) propõe, como forma de lidar com os fatores estressores, o *coping*¹⁰, já que o grau de mal-estar docente é determinado pela forma com que os professores são afetados pelos fatores geradores do mal-estar. Desse modo, conclui a autora, a partir de sua construção pessoal de estratégias de *coping* e de resiliência, o professor poderá desencadear o “*eustress*” (estresse com conotação positiva, p. 54) que encaminha para a resolução das situações que produzem o mal-estar na escola.

Atitudes positivas, resilientes, *coping*, situações de motivação são os elementos identificados no estudo de Gonçalves (2008) que traduzem formas de encarar, senão resolver, o mal-estar docente vivenciado pelo professor na escola. Mais uma vez destacamos que a esses estudos perfaz um grande desafio que se volta para a soma e construção de novos saberes, propondo novos olhares, intervenções e propostas, acreditando ser o início de outros estudos e reflexões sobre a temática mal-estar docente. Trata-se, portanto, de pensarmos como o mal-estar docente pode ser resultado de

¹⁰ Na literatura educacional, o *coping* pode ser entendido como capacidade de estabelecer estratégias diferenciadas para lidar com os fatores potenciais de mal-estar docente.

impossibilidade de (re) significar, pela crítica, o que acontece na escola e fora dela, como estamos propondo nesse trabalho.

Rodrigues (2009), em sua dissertação de mestrado intitulada “O mal-estar docente: trabalho, saúde e educação”, abordou o mal-estar docente como um “fenômeno”, decorrente do exercício da profissão do magistério. Numa pesquisa realizada com os 357 professores que atuam na rede estadual de ensino (fundamental e médio) da cidade de Curitiba/SC a autora constatou que 81,19% deles padecem de algum tipo de mal-estar. A investigação realizada caracterizou-se com um estudo exploratório de natureza qualitativa e quantitativa, objetivando investigar as possíveis conexões entre transformações da sociedade e o mal-estar docente.

A autora conceitua mal-estar docente como uma doença social, reflexo das transformações sociais e econômicas que afetam determinadas profissões ou condições de trabalho. Percebe-se que esse conceito é baseado nas formulações de Esteve (1999).

Visando dar conta do problema de pesquisa, o estudo foi alimentado pelos seguintes questionamentos: 1. “as práticas, o cotidiano e as relações no contexto escolar contribuem para o afastamento do professor da sala de aula?” (p. 21). 2. “quais os principais aspectos patológicos que acometem a saúde do professor?”.

A autora aponta que a manifestação dessa doença social tem atingido, direta e indiretamente, o contexto escolar, com níveis de intensidade diferentes, acarretando diversas consequências ao estado de saúde dos professores. Um dos principais fatores ressaltados por Rodrigues (2009) refere-se às modificações ocorridas na sociedade tecnológica e que a escola não acompanhou tais transformações de modo eficaz.

Outro elemento debatido pela autora refere-se à função docente, que sofreu inúmeras intervenções e estruturações ao longo da história. De preceptor a mestre de ofício, de mestre de ofício a professor, de professor a docente, sofrendo alterações a cada época. Baseada nos estudos de Tardiff (2002) “Saberes docentes e formação docente”, Rodrigues (2009) afirma que os professores ocupam um lugar fundamental no processo social produtivo. Eles exercem atividades de assistência interpessoal e de dedicação ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, ficando predispostos aos chamados riscos psicossociais no trabalho, somados aos agravos na condição física que proporcionam desgastes profissionais.

O tema da identidade docente como um dos fatores geradores do mal-estar do professor também foi considerado por Rodrigues (2009). Para a autora, o trabalho

educacional acumula em sua identidade enquanto profissional, uma construção histórica, pouco analisada em sua coletividade. Observa que a ausência de estudos sobre o trabalho focado na docência acabou não constituindo uma identidade profissional conclusa, mas influenciou na tomada de consciência de condição de assalariado, desvalorizada e qualificada como trabalhador que serve aos modos de produção.

Desse modo, o professor é assumido pelo mercado de trabalho globalizado como servidor público e destinando-o para atividades de manutenção de atividades burocráticas pedagógicas e controlador do conflito social entre escola e comunidade, ou seja, o professor não apenas como responsável pelo processo ensino/aprendizagem, mas por tarefas administrativas. Assim, ampliaram-se as funções do professor, restando pouco tempo para que ele se qualificasse enquanto docente em sala de aula.

Para corroborar suas teses, Rodrigues (2009) cita a pesquisa desenvolvida por Araújo (2005), intitulada “Mal-estar docente: a avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição”, realizada na rede pública de ensino de Vitória da Conquista/BA. Com uma amostra de 250 professores, os quais apresentavam queixas de saúde como: cansaço mental, 59%; dor em membros superiores, 52% e distúrbios psíquicos em 55% dos entrevistados. O resultado dessa pesquisa realizada na Bahia evidenciou o que Rodrigues (2009) também constatou em seu estudo como os aspectos que promovem o mal-estar docente: ritmo frenético e repetitivo no contexto escolar; falta de políticas públicas educacionais; ausência de uma rede de apoio educacional e ausência do apoio familiar.

No tópico “Condições de trabalho e saúde dos professores”, Rodrigues (2009, p. 51) afirma que as doenças ocupacionais oriundas do exercício do magistério são originadas exclusivamente no interior ambiente escolar. No contexto das condições de trabalho e saúde dos professores, as sobrecargas de trabalho são caracterizadas por uma extensa jornada que pode chegar a três turnos; ritmo intenso de trabalho; pequeno período para as pausas reservadas ao descanso mental; número extenso de alunos por sala de aula, enfim. Segundo a autora, o estudo das condições de trabalho nas escolas permite caracterizar os processos laborais e descrever o perfil dos trabalhadores em educação. Com isso, objetiva-se uma melhor qualificação dos professores que atuarão na educação do século XXI.

O estudo desenvolvido por Rodrigues (2009) apontou que o mal-estar docente constitui um tipo de manifestação que demanda atenção por parte das instituições educativas, dos gestores escolares e também da legislação vigente que organiza e regulamenta a educação.

Destas acepções, pode-se salientar que a dinâmica escolar implica num desencadeamento de doenças, pois a relação trabalho-saúde não é neutra e pode contribuir para o adoecimento dos professores. Disso decorre o aparecimento de sintomas que vai depender da estrutura de personalidade, adquirida muito antes da relação homem-trabalho. (RODRIGUES, 2009, p. 13)

Da citação acima, podemos apreender que a relação homem-trabalho é o principal fator desencadeante de doenças no campo escolar. Fica evidente que quando se perde o sentido e o significado do trabalho docente, algo fica por elaborar no contexto pedagógico.

Mediante esses fatos, observa-se, segundo Rodrigues (2009), a necessidade de um profissional da educação voltado aos problemas atuais de ensino, questionando os acontecimentos do cotidiano de seus alunos, pois é a partir desse exercício que o professor pode solucionar¹¹ o mal-estar que o acomete diariamente. Uma observação se faz necessária: como questionar os acontecimentos escolares sem o exercício da formação? Como fazer da dúvida um dos elementos condutores do exercício da reflexão no interior da sala de aula? Como permitir que a subjetividade do professor se manifeste num contexto marcado pela racionalidade instrumental? São questionamentos que nos fazemos e lançamos aos pesquisadores que estudam o mal-estar docente.

A autora identificou os seguintes fatores provocadores do mal-estar docente: falta de recursos gerais como material didático; escassez de móveis e locais não adequados para o exercício da docência; defasagem na formação dos professores; deficientes condições de trabalho e mudanças na relação professor-aluno, professor-família, professor-escola.

Rodrigues (2009) finaliza a pesquisa afirmando que o contexto educacional contribui para o desencadeamento do sofrimento psíquico e físico do docente oriundos de inúmeros fatores, entre eles poderíamos apontar questões relacionadas à saúde e trabalho, considerados pontos fundamentais para surgimento do desgaste e do estresse, entre outros, provocados pela intensa jornada de trabalho, perda da autoridade do professor, perda da posição social da profissão.

Como estratégia de prevenção do mal-estar docente, a autora enfatiza que a formação docente deve proporcionar a aquisição constante de conhecimentos, auxiliando o professor a “desenvolver competências, qualidade e estratégias (*coping*) para saber lidar

¹¹Essa expressão “solucionar” aparece de forma corriqueira nas teses e dissertações aqui analisadas. Desse modo, percebemos como a própria literatura sobre o mal-estar docente tecnologiza a subjetividade do professor, criando técnicas de “resolução” do mal-estar docente, como as estratégias de *coping*, resiliência, terapia grupal, yoga, situações de bem-estar profissional.

com as principais fontes de mal-estar, contribuindo para sua realização e bem-estar profissional” (RODRIGUES, 2009, p. 21).

Além da estratégia acima, a autora propõe outras (p. 141), tais como: 1. desenvolvimento de estratégias de intervenção da adaptação do docente em relação à saúde/doença; 2. proporcionar a organização da carga horária do professor sem que desencadeie a fragmentação do seu trabalho; 3. orientação sobre os fatores de risco que a profissão apresenta e de proteção da saúde destes profissionais no desempenho de suas atividades educacionais.

Se atentarmos para os diferentes diagnósticos expostos até o presente momento sobre a educação contemporânea, constataremos que todos eles não fogem do seguinte quadro de problemas: deficiência na formação dos professores; os currículos e programas inadequados/ultrapassados; a violência escolar e a indisciplina; ausência de tecnologias de última geração na sala de aula; instalações precárias e insuficientes; ausência de comprometimento entre a escola e a sociedade. São todos problemas que, de alguma forma, afligem os sujeitos envolvidos com a educação, confirmando o quadro desalentador em que esta se encontra.

Podemos notar que os argumentos mais citados pelos autores que estudam o mal-estar docente se reduzem a reforçar apenas a insatisfação da ação educativa. À luz do que fora considerado até o presente momento, podemos afirmar que o diagnóstico que esses autores realizam do nosso presente coloca desafios para o campo educacional. Talvez o mais importante seja o de pensarmos de forma crítica como o ensino se transformou em um campo de aplicação de saberes científicos e técnicos, eliminando, assim, qualquer margem de indeterminação própria à prática educativa. O modo como o contexto educativo (meramente racionalizado e instrumentalizado) e as mazelas pedagógicas atingem o professor na atualidade fazem-no um autômato a serviço da racionalidade instrumental, impedindo-o de re-elaborar e (re) significar de forma crítica o que acontece na escola e fora dela.

Nos estudos aqui mencionados nada é apontado sobre a subjetividade, os desejos, a percepção dos professores. Apenas a insatisfação dos professores em sua ação cotidiana junto à escola, como o esgotamento físico e mental, classes superlotadas, violência escolar, indisciplina dentre tantos outros elementos reforçados pelos autores em seus estudos são levados em consideração na geração do mal-estar docente, desconsiderando outros elementos constitutivos do sofrimento do professor, como exemplo o empobrecimento da

experiência, ou melhor a negação da experiência dentro da escola. Nos estudos são destacados os elementos que os docentes devem ter/desenvolver para se evitar o mal-estar na escola, mas nada é apontado sobre a singularidade das produções subjetivas sobre tal aspecto. De maneira diferente, pensamos no sentido formativo da experiência a qual estamos aqui reivindicando, permitindo novos sentidos, como um florescer, como construção, como lugar de significação, de descontinuidade.

De forma resumida, a instalação do mal-estar docente provoca uma série de consequências que afetam a saúde do professor e, conseqüentemente, transtornos no trabalho. Uma graduação das consequências do mal-estar docente é identificada nos estudos dos pesquisadores brasileiros, nesta ordem:

1. sentimentos de desconcerto e insatisfação ante problemas reais da prática da educação, contradição com a imagem ideal que os professores queriam realizar;
2. desenvolvimento de esquemas de inibição;
3. pedido de transferência como forma de fugir de situações conflitivas;
4. desejo de abandonar a docência;
5. absentismo trabalhista;
6. esgotamento e cansaço físico permanente;
7. ansiedade como risco ou ansiedade de expectativa;
8. estresse;
9. depreciação de si, autculpabilização;
10. ansiedade como estado permanente;
11. neurose reativa;
12. depressões.

A partir das consequências do mal-estar acima expostas, os autores que trabalham com a temática mal-estar docente prosseguem em suas análises referindo-se às estratégias para evitá-lo. Desse modo, caracterizam alguns indicadores que podem atuar nesse sentido:

1. desenvolver a capacidade de adaptação aos diferentes contextos (Kobori, 2010);
2. desenvolver a capacidade de superação dos potenciais estressores (Weber, 2009);
3. potencializar a autoestima (Prioste, 2006);

4. ser resiliente (Fonseca, 2009);
5. resolver positivamente os conflitos (Fernandes, 2008);
6. desenvolver intervenções motivacionais no processo educativo (Gonçalves, 2008);
7. favorecer a auto-confiança do professor (Sampaio, 2008);
8. desenvolver a capacidade de avaliar/resolver as reações dos alunos (Leão, 2003);
9. entender a escola como um organismo social harmônico (Niches, 2010).

A formação continuada é apontada por Jesus (1998) como um processo que deve, fundamentalmente, constituir uma oportunidade de construção do bem-estar a partir de um trabalho em equipe dentro de um processo relacional. A ênfase, nesse caso, deveria ser dada ao trabalho cooperativo entre os professores no processo de formação, orientando para a resolução de conflitos e no fortalecimento do apoio mútuo, “[...] o trabalho em equipe pode permitir a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas, bem como a aprendizagem e desenvolvimento profissional” (JESUS, 1998, p. 62).

Jesus (1998) também faz menção ao “modelo relacional”, como estratégia de redução do acúmulo de tensão no trabalho docente. Além disso, o autor afirma que o grau de mal-estar docente depende da forma como o professor lida com as potenciais fontes desse mal-estar, podendo esta forma ser aprendida. Para Jesus (1998), a formação inicial pode ajudar o professor a desenvolver competências ou qualidades (resiliência) e estratégias (*coping*) para fazer face às principais fontes de mal-estar, contribuindo para sua realização e bem-estar profissional.

Também encontramos em Esteve (1999) referências que partem primeiramente de um processo de formação inicial do professorado. No caso de professores afetados pelo acúmulo de estresse e tensões em seu trabalho pedagógico diário, Esteve (1999) indica as seguintes estratégias: controle do estresse, técnicas de relaxamento, estratégias para resolução de problemas, “adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do magistério” (p. 127).

Portanto, “para enfrentar de forma efetiva o mal-estar docente, onde se deve atuar prioritariamente é sobre suas condições de trabalho e sobre o apoio que o professor recebe para realizá-lo” (ESTEVE, 1999, p. 144).

Esteve (1999), Jesus (1998) e os pesquisadores brasileiros que a eles recorrem evidenciam a centralidade do professor no processo educativo e com seus estudos apontam a necessidade do reconhecimento social e material do professor, pelas autoridades educacionais, o que implica em favorecer condições de trabalho satisfatórias e uma formação voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional docente como estratégias para se evitar o mal-estar docente.

Os estudos aqui apontados estão pautados, sobretudo, nas análises realizadas por Esteve e Jesus, engessando outras maneiras de se pensar o mal-estar docente como a que estamos propondo neste estudo, ou seja, pensar o mal-estar docente pela via da crítica e do empobrecimento da experiência na contemporaneidade. As pesquisas brasileiras parecem se limitar a confirmar o que esses autores já confirmaram em seus estudos, onde até mesmo o arcabouço de categorias (fatores geradores do mal-estar docente as possíveis estratégias de prevenção) é muitas vezes repetido nas análises que se faz do mal-estar docente no Brasil.

Os pesquisadores brasileiros dão sentidos e definições ao mal-estar docente recorrendo ao arcabouço teórico desenvolvido por Esteve (1999) e Jesus (1998) no sentido de propor medidas práticas e rápidas numa “possível solução” para o mal-estar docente. Dito de outro modo, tais pesquisadores procuram dar validade a seus estudos pautando-se em estudos já realizados como os dos autores acima referidos. Mas, como ressaltamos anteriormente, eles pouco avançam em suas análises, desconsiderando outros fatores imprescindíveis para se pensar o mal-estar docente. Nosso trabalho de pesquisa não é concordar com essas leituras. Mas também não é nosso objetivo desqualificá-las. Temos por objetivo (re) significá-las por meio da crítica, trazendo como elemento de reflexão a ideia de experiência.

Vimos que são vários os estudos que tentam entender esse diagnóstico, bem como muitos propõem estratégias para se eliminar o mal-estar docente. Retomar esses estudos pode nos ajudar a entender melhor os mal-estares sociais e o mal-estar docente em particular bem como nossa proposta de pesquisa que é pensar o mal-estar docente como um depauperamento da experiência na escola.

A partir da revisão do que tem sido publicado sobre a produção do mal-estar docente, constatamos a ausência de pesquisas com o objetivo de tecer outros olhares acerca da problemática do mal-estar vivenciado pelo professor na escola como o que estamos aqui propondo, ou seja, o de (re) significar, por meio da crítica, essa mesma problemática.

Ficou constatado, a partir da leitura das pesquisas, o caráter polissêmico da expressão mal-estar docente, utilizada para expressar sintomas físicos, problemas sentimentais e emocionais gerados por situações relativas à natureza do trabalho docente, que envolve tanto os alunos, os professores, os pais e toda a comunidade escolar.

As causas relacionadas apontam para o fenômeno da globalização e da configuração neoliberal do capitalismo, as aceleradas mudanças sociais e constantes reformas educacionais numa perspectiva de articulação entre escola e sociedade. Nesses novos contextos, o ambiente de trabalho, a indisciplina, o relacionamento interpessoal desarmonioso e a questão salarial configuram como os principais fatores desencadeadores do mal-estar do professor. Há também o reconhecimento velado nas teses e dissertações de que a profissão docente é uma das mais estressantes devido às contradições e exigências inerentes à complexidade geradas pela carga de interações diárias que demanda.

Em relação aos sintomas descritivos do mal-estar, são apontados nas pesquisas a angústia, a tristeza profunda, o sentimento de frustração do professor, o cansaço e a depressão. Esses trabalhos indicam a necessidade de se descobrir como combinar estratégias pessoais, suporte administrativo e apoio emocional coletivo que fortaleçam a resiliência e promovam o *engagement*, que seria um estado de envolvimento saudável e equilibrado no trabalho pedagógico.

As discussões presentes nas pesquisas articulam teorias sociológicas e educação, medicalização e educação, racionalização e pedagogização. Sendo assim, na quase integralidade desses trabalhos, o mal-estar é abordado como um desconforto, um sintoma social passível de ser resolvido pela via do bem-estar que a escola pode e deve ofertar ao professor que “sofre” desse mesmo mal-estar.

Esses estudos buscam formas estratégicas de agir sobre a formação de professores no sentido de ampliar sua consciência para buscar um equilíbrio afetivo-energético e com o acréscimo de políticas voltadas para essa formação e para a prevenção de doenças ocupacionais dessa categoria.

As pesquisas fundamentadas em elementos pedagógicos apontam para a necessidade de analisar a saúde/doença dos professores numa perspectiva não só da

individualidade. Ao contrário, essas análises indicam a necessidade de contextualizar sempre, tanto no nível das políticas públicas quanto no universo específico que constitui cada escola. Coloca-se que o equilíbrio físico e mental do docente depende prioritariamente de seu empenho em buscar atualização e ferramentas necessárias para seu trabalho, tornando-o assim significativo.

Outra perspectiva que surge em termos de pesquisas sobre a temática centra-se nas manifestações de professores sobre a condição de bem-estar na docência, no desenvolvimento de esquemas de resiliência e estratégias de *coping*. Essa abordagem é fortemente embasada pela Pedagogia Progressista, teorizada por Snyders (1974)¹², que foca a alegria como categoria fundamental do trabalho pedagógico, juntamente com os conceitos de satisfação e felicidade.

O que fica evidenciado nesta revisão de literatura é que o mal-estar é visto como um “fenômeno” recente, assumindo hoje as características de seu entorno macrossocial e local. Configura-se na complexidade dos tempos de globalização e, para além de um sentimento de desencanto e insatisfação, assume um *status* de marca registrada da docência desses nossos tempos.

A leitura das pesquisas selecionadas para este trabalho no período recortado (2001 a 2010) permitiu identificar pelo menos duas “tendências” diretamente ligadas à temática mal-estar docente: uma “preventiva”, destacando estratégias para se evitar o mal-estar vivenciado pelo professor no seu processo de formação inicial e uma curativa, adequação do conteúdo da formação continuada à realidade prática do magistério. Com relação às estratégias para se evitar o mal-estar docente, os trabalhos destacam que o professor deve ser polivalente, desenvolver a capacidade de aprender a aprender constantemente, deve substituir os enfoques normativos da educação por enfoques mais descritivos, amplos e generalistas, simplificados.

Com relação à “tendência curativa”, o que se observou foi a presença de soluções coerentes que evitem o aumento, constatado nos últimos anos, das repercussões negativas do exercício da docência sobre a eficiência no processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, as pesquisas aqui consultadas tendem a pensar a formação de professores com base em competências, qualificação, atualização, treinamento e habilidades que, somadas, apontam para a superação do mal-estar docente na escola. Trata-se de proposta de ruptura com os padrões já estabelecidos na escola, da possibilidade de contar com novos

¹² SNYDERS, Georges. *A Alegria na Escola*. São Paulo: Ed. Manole, 1974.

dispositivos pedagógicos, da criação de redes como forma de viabilizar novas práticas preventivas do mal-estar docente.

O que prevalece nesse debate é uma certa minimização, senão erradicação do mal-estar no campo escolar. Há, enfim, uma unanimidade entre os autores de que a minimização do mal-estar se daria pela conjunção de várias instâncias responsáveis pela educação: do grupo de professores, da direção escolar, dos governos pela valorização do profissional, dos sindicatos docentes, das famílias e da sociedade em geral.

Quanto às questões que propomos analisar - os significados atribuídos ao mal-estar docente – podemos dizer que não diferem daqueles apresentados por todas as pesquisas aqui citadas. Os pesquisadores, como dissemos acima, reconhecem o mal-estar docente como um “fenômeno”, como marca da profissão na atualidade e significam-no como raiva, indignação, cansaço, desesperança, falta de preparo para lidar com as novas configurações sociais e escolares, falta de vontade de enfrentá-las, escolhas profissionais equivocadas. Atribuem a ocorrência dessa problemática a uma conjunção de elementos, a dizê-los: ao quadro de desvalorização da profissão por parte dos governos; ao realinhamento da educação nos moldes neoliberais; às transformações sociais e culturais; a ausência de referentes que guiem os processos educativos; ao individualismo profissional ocasionado pela burocratização escolar que os afasta das decisões importantes, posicionando-os como o último elo de uma cadeia de determinações.

Creemos que os elementos evidenciados nas pesquisas analisadas não se prestam a desenhar “novos perfis” docentes, mas apenas apresentam aspectos que têm subsidiado as ações educativas em torno do mal-estar docente. Com relação à formação docente que propomos aqui analisar, os estudiosos que trabalham com a temática mal-estar do professor atribuem um peso significativo à formação inicial e contínua, apostando que essa formação poderá ser mais efetiva e consistente à medida que o pensar e o teorizar estejam cada vez mais aliados à experiência prática. O interessante de se notar é que a formação aqui é entendida como qualificação, profissionalização, competição, preparação.

1.3. ANÁLISE SOBRE O MAL-ESTAR DOCENTE

Ressaltemos neste momento a visão de autores como Esteve (1999), Jesus (1998), Kobori (2010), Weber (2009), Sampaio (2008), Leão (2003) para nossas reflexões. Esses autores defendem a tese de que os professores melhores capacitados estariam em boas

condições de evitar o adoecimento, o mal-estar, a angústia. Desse modo, compreendem o bom professor como aquele que não adocece, ou seja, o professor seria aquele indivíduo que encontra satisfação nos próprios sintomas.

Diante dos estudos sobre o mal-estar docente, percebemos como as pesquisas selecionadas para este estudo defendem simplesmente a adoção de medidas preventivas/paliativas para evitar o adoecimento docente. Outros investem em formas de enfrentamento do mal-estar que atuem efetivamente sobre suas condições de trabalho e que comecem desde o início da formação do professor.

Reforça-se a tese do gerenciamento do mal-estar docente por meio da preparação do professor para suportá-lo. A formação inicial e depois a formação em serviço faria com que o professor adquirisse saberes que o auxiliassem a aguentar o mal-estar da profissão, desenvolvendo meios para vivenciar momentos de bem-estar na escola.

O que está em pauta é a desconsideração, por parte dos autores mencionados, da importância de outros fatores para o “problema” do mal-estar docente. O que queremos dizer é que o mal-estar docente, diferente de ser encarado como um “fenômeno atual” como querem os pesquisadores aqui analisados, deve ser entendido como um elemento constitutivo da personalidade do indivíduo e não como uma simples mazela que atinge o trabalho do educador na escola. Diante da complexidade da questão, cabe-nos apontar alguns aspectos a partir dos quais tentamos direcionar um olhar mais cuidadoso acerca da temática aqui em estudo.

A partir da leitura e análise das obras dos autores que trabalham com a temática mal-estar docente, entendemo-lo como um traço do ser professor nos dias atuais que se evidencia nas ações e interações que ocorrem no cotidiano da escola e fora dela também. Trata-se, em nosso entender, de um dos fatores presentes no exercício da docência e que deveria permitir ao professor (re) significar o que acontece na escola e fora dela.

1.4. EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA: (RE) SIGNIFICANDO O MAL-ESTAR DOCENTE PELO PENSAMENTO AUTORREFLEXIVO

Mesmo não sendo um teórico da educação, Adorno, em suas reflexões filosóficas, oferece discussões fundamentais para pensarmos numa educação autorreflexiva dos indivíduos. Pois, para o filósofo, a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995 a, p. 121). A fim de refletir sobre a

(re) significação do mal-estar docente é que pensamos a autorreflexão enquanto elemento que poderia levar o professor a (re) significar aquilo que o acomete. Isso significa que, mesmo inseridos nos processos de (de) formação do nosso tempo, podemos buscar um arcabouço substancial de resistência para as relações empobrecidas na escola.

A condição atual da educação tem revelado inúmeros mecanismos de empobrecimento do pensamento. A pretensa ordem objetiva tem abordado o problema da educação a partir de um discurso programado e proposital, situando-se num contexto de aligeiramento formativo da experiência educativa. Quando não, medidas paliativas são mencionadas para resolver os “problemas” que a escola não dá conta de pensar ou refletir. Dessa forma, a educação tem assumido um caráter instrumental, restringindo sua forma de pensamento crítico.

No entanto, quanto mais se busca escapar ao processo de instrumentalização, mais ele se intensifica. Os exemplos¹³ se multiplicam aos nossos olhos. O fracasso educacional se intensifica e “novas propostas” metodológicas, com suas didáticas “revolucionárias”, são chamadas a resolver tal problemática. Quando tratamos da temática do mal-estar docente, pensadores são buscados para discutir os modos e mecanismos para se evitar tal condição.

Desse modo, o que se exige da educação é, segundo Seligmann-Silva (2003, p. 38), “que recupere a capacidade de autorreflexão; que dialogue com indivíduos autênticos, e não com membros de uma massa amorfa”. O desafio aqui é manter-se no caminho da resistência, que requer o caminho da contradição. Talvez esse seja o principal problema a ser enfrentado na educação contemporânea, ou seja, assumir os limites da experiência formativa no confronto com aquilo que é negado pela lógica instrumental. Isso significa que a compreensão educacional não se limita às questões de natureza formal, mas está vinculada à busca da realização da própria formação (*Bildung*).

As experiências educativas tomadas unicamente como meio e fim em si mesmas tornam-se impedimentos à própria formação, uma vez que ela mesma requer espontaneidade, imaginação, resistência. Sua relação com o tempo deve diferenciar-se da

¹³Os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável. Os sistemas educacionais sofrem pressões para construir e consolidar escolas eficientes e aptas a partir de uma lógica instrumental: formar um maior número de indivíduos e com maior rapidez. A exigência da educação se reduz apenas em preparar as novas gerações para o mercado formal de trabalho. Além disso, na atualização do sistema escolar, criam-se mecanismos para regulação e controle envolvidos no processo da educação. Assim, cursos convertem-se em instrumentos de treinamento para aplicação de métodos e receitas, sem problematizar o próprio ensino.

rapidez do consumo e da maquinaria, pois este impede e controla o pensamento necessário à própria experiência formativa. É nesse contexto que afirmamos que o mal-estar docente não pode ser compreendido por estratégias gerenciadoras, defensivas como *coping*, resiliência, relaxamentos, terapias coletivas, medidas profiláticas, resiliência.

Ao professor que vivencia o mal-estar docente, segundo as pesquisas aqui apontadas, resta apenas adquirir instrumentos, treinamentos para aplicação de métodos e técnicas que supostamente “eliminariam” o mal-estar vivenciado por ele, sem problematizar o próprio ensino e esse estado que o assola. A própria caracterização em fatores primários e secundários da produção do mal-estar docente, as abordagens curativas e “formativas” como propostas de resolução do mal-estar que atinge o educador se traduzem num pensamento instrumental e reificador.

É nesse sentido que propomos pensar a educação como formação cultural, como elemento de resistência e autorreflexão, o que permitiria uma compreensão da realidade que ultrapasse o mero uso de esquemas conceituais e práticos. A educação torna-se o que é pela relação com o que não é, ou seja, a experiência formativa confronta-se diretamente com o existente, com o já formado e o recusa, resiste, afirma Zuin (1999). Desse modo, a experiência formativa é uma não adequação, uma não identidade. Assim, a recuperação da autorreflexão na educação corresponde a uma necessidade de sobrevivência do indivíduo perante os mecanismos instrumentalizantes que provocam sua aniquilação.

Nos termos do pensamento adorniano, a experiência autorreflexiva provoca o estranhamento diante do imediatamente dado, permite a realização das potencialidades do indivíduo em vez de reprimi-las, o que evitaria a massificação do todo social que produz o enrijecimento do próprio pensamento. Uma vez reconhecidos os limites da educação, na sua referência ao problema do todo social, é ainda a essa educação que é preciso recorrer. Não para buscar uma forma de síntese, mas, antes, para compreender a existência dos problemas relacionados à persistência da razão instrumental nos processos educativos. A educação, para ser efetivamente formativa, é crítica da semiformação e é resistência contra as formas de dominação exercidas no plano da produção material, concebe Adorno (1996). Tal perspectiva não integrada ou integradora seria o ponto de partida, como mediação da ação educativa.

Como apresentamos, com Adorno, podemos realizar profunda crítica das formas operantes, por meio de sua dialética, apontando os elementos que criam a antítese dos movimentos históricos e de nós mesmos; enunciando uma noção de formação que contrarie

a semiformação generalizada, exigindo dos meios de formação mais do que o adestramento profissional.

Adorno apontará a autorreflexão como forma de cultivo do indivíduo. Apenas ela poderia formar indivíduos capazes de liberdade para pensar, sentir e agir. Por isso, ainda encontramos espaço para pensar a formação (*Bildung*) e a autorreflexão no presente e, ao fazê-lo, colocamo-nos como defensores do potencial da experiência reflexiva em educação, bem como daquela experiência reveladora do não-idêntico, advinda da afetação do pensamento por elementos não comunicáveis pela razão.

Adorno (1996, p. 410) termina seu texto sobre a “Teoria da Semiformação” afirmando que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”. Nesse ponto, o filósofo supõe a ideia de indivíduo como elemento central para pensarmos a crítica. Somente um indivíduo capaz de se espantar com a realidade ao seu redor pode ser portador da autorreflexão. Novamente surge a experiência como meio para se desenvolver a *Bildung*. Experiência possível de sensibilizar o indivíduo ante o outro, o diferente que se encontra tanto fora de si como em si mesmo.

Assim, o indivíduo é indivíduo de experiência, que é capaz, inclusive, de perceber o enredo da semiformação generalizada. Por isso mesmo a importância do resgate da memória, reconstruir as determinações do passado no presente, não meramente apontar como foi o passado, exercitando sua reconstrução integral, mas sim como este persiste no presente de modo consciente ou inconsciente. A postura de Adorno é clara: não há outro caminho à educação senão preparar o indivíduo para a contradição e a resistência.

Percebe-se que tal concepção de resistência é o resultado depurado da exigência de Adorno de se manter a tensão do pensamento, a autorreflexão. A resistência do indivíduo não está na proteção de uma individualidade falsamente existente, mas na renúncia à integração total da mônada¹⁴ pela falsa dinâmica entre individuação e

¹⁴É como sendo comparável a uma mônada que Adorno vê a forma de existência assumida pelo indivíduo à época de sua anulação. Com isso, o autor mostra as características básicas da individualidade na sociedade administrada e do capitalismo tardio: sua condição de “célula” isolada do contato consciente com o meio social em que está envolvida, bem como com as demais “células” que compõem este meio. Esta, não obstante seu isolamento cego, traz em sua constituição a mediação social sob uma forma velada e, portanto, não reflexiva. Adorno (1996) mostra que, ao identificar a cultura como falsa porque não reflete, por exemplo, a verdadeira realidade social opressiva, a crítica cultural acaba por perder o momento de verdade daquele caráter falso da cultura, quando o mesmo pode servir à negação da realidade opressiva ou à promessa de uma outra realidade, ao mesmo tempo, justifica a realidade social opressiva dando-lhe o status de “verdadeira verdade” somente pelo fato de existir. O que o filósofo pretende ressaltar é o aspecto de falsidade que a verdade carrega consigo quando seu conceito é derivado pura e simplesmente do reconhecimento do

socialização. No centro das preocupações de Adorno está o indeterminado da existência, o caminho através do qual a subjetividade se constitui.

Diferentemente dos autores que pensam o mal-estar docente enquanto algo a ser superado, solucionado, administrado no contexto pedagógico, pensamos tal problemática por meio da autorreflexão enquanto elemento de tensão a respeito das condições objetivas e subjetivas que engendram a (des) construção da experiência no ambiente pedagógico. Pensar, nos dias atuais, na relação entre semiformação e pobreza da experiência implica em criar possibilidades de resistência do indivíduo perante a sociedade que o nega e o aniquila, mediante pensamento autorreflexivo.

A auto-reflexão crítica indica, primeiramente, uma postura que garante o sujeito enquanto autônomo, o que se revela através da dimensão indicada pelo prefixo auto. A reflexão, considerada um processo de esclarecimento, de negação e oposição à aparência do objeto, permite um especular fundamentado, no qual a procura de aprofundamento deve conduzir, contraditoriamente, a inverdade e verdade do objeto. A reflexão crítica diz respeito ao modo dialético de refletir, que se propõe a considerar os movimentos, as contradições e, principalmente, a manter a negatividade no pensar. (WERLANG, 2005, p. 116)

Assim, ao relacionarmos o mal-estar docente com a pobreza da experiência, estamos dizendo que a impossibilidade da experiência acaba por traduzir-se também na ausência do pensamento autorreflexivo, pois tampouco a memória, o pensar o próprio pensamento, a narração são conservadas nesse processo de danificação da subjetividade. Ao professor, não mais é permitido narrar, refletir, fazer experiência da própria impossibilidade da experiência, a fim de que ele possa dar conta daquilo que o constitui e, assim, tendo consciência sobre os elementos que possam impedi-lo de se exercer autonomamente.

Ao mostrarmos que a experiência na educação é impedida de se realizar pela imediatividade da relação entre os indivíduos e os bens culturais, pela relação de consumo, pela rapidez, pela perda das referências, estamos afirmando que decorre do declínio da

meramente dado. Entretanto, é preciso ter cuidado para não absolutizar o indivíduo, pois ainda que ele possa ser o depositário da resistência, não o será, segundo o frankfurtiano, se for concebido de forma isolada da sociedade. Seu poder de resistir a esse processo reside no fato de que ele pode se entender nessa contraposição com a tendência geral e na medida em que ele consegue compreender tal relação, também pode negá-la. Assim, a insistência no indivíduo não pode torná-lo absoluto a tal ponto que se torne objeto, pois esse modo parcial de compreendê-lo é também o princípio daqueles que exercem a violência sobre os homens. O problema da absolutização do indivíduo é justamente negar-lhe a humanidade transformando-o em mero objeto, manipulável e sujeito à dominação. Tal foi o projeto do esclarecimento na medida em que renunciou à reflexão do pensamento, ao mesmo tempo em que a racionalidade possuía apenas um caráter técnico e instrumental. Não só a natureza foi subjugada pela dominação, mas também os homens, que reduzidos a objetos, puderam ser dominados.

experiência a incapacidade do indivíduo de lidar com o objeto do conhecimento e assimilá-lo pelo trabalho da memória e da autorreflexão.

Nesse sentido, propomos re-significar o mal-estar docente pela via da crítica, através da autorreflexão, rejeitando uma rasa interpretação que propõe a “resolução do mal-estar docente” (ou até mesmo sua eliminação) pela via do bem-estar, de medidas preventivas, das estratégias de *coping*, da resiliência, das terapias de grupo, do gerenciamento do mal-estar como propõem os teóricos do mal-estar docente.

É nesse sentido que ressaltamos a importância que Adorno (1996) dá ao conceito de experiência no processo de formação. Isso porque, quando as possibilidades de experiência estão barradas, “as condições da produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam” (p. 394). Adorno argumenta que, depois de Auschwitz, a exigência primeira que se faz à educação é que “Auschwitz não se repita”, isto é, que pensemos em como o desenvolvimento da civilização conseguiu culminar nessa extrema barbárie e pensemos também naquilo que a educação pode fazer para impedir a formação de indivíduos heterônomos que podiam seguir qualquer ordem, mesmo a do genocídio.

A educação ganha importância para o filósofo devido ser “extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos”, o que faz com que “as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz” (ADORNO, 1995a, p.121) sejam impelidas para o lado subjetivo. Adorno está preocupado com aquilo que pode ser feito e entre essas “tentativas de mudança subjetiva” ele elenca, em primeiro lugar, a educação infantil e, em segundo, o esclarecimento geral. A preocupação direta do filósofo é saber o que a educação pode fazer para evitar o retorno do fascismo, já que a possibilidade de mudanças nas condições objetivas parece paralisada. Se se pode fazer algo, o que seria?

Em uma palavra seria esclarecer, no sentido forte do termo. Não no sentido desgastado e submetido aos ditames da razão instrumental, que significa, grosso modo, dominação. Esse esclarecimento do qual falamos acima aparece sob o nome de “produção de uma consciência verdadeira”. Nem modelagem, nem transmissão de conhecimentos. A maneira possível de produção de uma consciência verdadeira é por meio da produção da experiência (*Erfahrung*) em oposição à consciência reificada, concebe o frankfurtiano.

A análise do mal-estar docente como constituinte do magistério leva-nos a compreender que o ato de formar, da educação do outro, da formação do outro, implica o

olhar para si mesmo, daquele que experiencia o ato educativo. No âmago das nossas discussões, consideramos que o quadro acirrado de “manifestações patológicas” no magistério precisa ser (re) significado pelo próprio professor.

Ressaltamos que o professor vive um momento marcado pela demanda de cientificização da educação, por uma compulsão em transformar tudo em ciência. O investimento no consumo de métodos educacionais, supostamente eficazes, almeja a superação do medo da angústia, do imprevisível frente aos desafios cotidianos. Ao longo da história, o professor sofreu com a construção social de sua imagem, sempre atrelada a figuras (tabus) negativas. Estas ainda dominam o imaginário social e atribulam a profissão docente, principalmente no que tange à constituição do educador como sujeito emancipado.

Adorno (1995b) nos afirma que ao longo da história da civilização foram construídas imagens pejorativas a respeito do professor e que até hoje influenciam nossa visão.

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. (ADORNO, 1995b, p. 98)

Encontramos em Ulisses, a personagem central da epopeia homérica, uma figura importante para pensarmos a realidade do professor na contemporaneidade. No excurso “Ulisses ou mito e esclarecimento”, na obra “Dialética do esclarecimento”, temos presente a informação de que as aventuras das quais o herói sai vitorioso são todas elas perigosas seduções que desviam o eu da trajetória de sua lógica racional. O mesmo Ulisses que procura escapar do mito acaba por recair nele, assim como toda a nossa civilização que até os dias de hoje não conseguiu se emancipar da violência da regressão, da autopreservação, tendo assim reduzida a experiência com a cultura.

A Odisséia é uma obra exemplar para Adorno e Horkheimer (1985). A força do artilho ulissiano é o protótipo da automatização e racionalização do pensamento esclarecido na ciência moderna que, no jogo da natureza reduzida a esquemas quantitativos, vale-se de um método inflexível, o qual marginaliza a sensibilidade do pensamento para a esfera do não-científico, lugar destituído de qualquer crédito. O homem moderno, assim como Ulisses, se enrijeceu em prol da frieza e do cálculo instrumental, afirmam Adorno e Horkheimer (1985). Para os frankfurtianos, não se trata, pois, de ceder indiretamente ao

irracionalismo, desacreditando sem mais na razão e na ciência moderna, mas de evidenciar suas contradições, desbloqueando dialeticamente, pela força da negação, da crítica, as tendências emancipadoras ainda existentes.

No campo da educação, a realidade para o professor que vivencia o mal-estar é encarada de forma angustiante, apavorante, vislumbrada até mesmo como possível “fuga”. Nesse contexto, diante do mal-estar vivenciado, a “fuga” pode ser compreendida como uma tentativa de autoconservação, como também de um “não querer” encarar a realidade social com vistas à sua superação, dirá Adorno (1995b). Aqui reside uma das razões para o estudo da problemática mal-estar docente. O esforço é pensar na possibilidade de o mal-estar constituir a profissão docente.

Na “Dialética do esclarecimento” (1985), Ulisses estava amarrado ao mastro e somente seus remadores estavam com o ouvido obstruído pela cera e sofriam por não acompanhar o canto. Somente o herói gozava, pois seus remadores trabalhavam e se mantinham alheios à sedução. Assim, comparando o episódio à situação do professor, o mesmo sofre por trabalhar sem usufruir de forma significativa do ato educativo. O professor fica amarrado ao próprio trabalho cotidiano e não vislumbra nada para além dele, pois a educação escolar expulsou a experiência de seu contexto, impossibilitando a manifestação do caráter indeterminado da formação. Posto isso, podemos nos interrogar: em que a escola se transformou hoje?

Em “Modernidade líquida”, Bauman (2001) afirma que os membros da sociedade estão envolvidos atualmente como consumidores e não mais como produtores. No âmbito da educação escolar, educadores e educandos parecem enfrentar dificuldades para se mobilizarem em torno do saber que ali circula. Diante da impossibilidade de um ensino significativo, muitos professores manifestam o desejo de “fugir” da escola, livrar-se do peso que constitui o fato de não cumprir o seu papel que é o de ensinar.

Gostaríamos de ressaltar aqui a importância dos estudos realizados acerca do mal-estar docente. Sem esses estudos seria impossível avançar na compreensão desta discussão no contexto educacional. Mas, arriscamos a trabalhar em sua definição em outra perspectiva.

Acreditamos que o mal-estar estaria no entrecruzamento do desejo de ensinar, educar, exercer a docência e as condições objetivas e subjetivas encontradas e mobilizadas nesse exercício, tendo o elemento formativo da experiência como elemento-chave desse processo. Portanto, não se trataria apenas de uma doença social da educação, como fazem

acreditar alguns estudiosos como Esteve (1999), Kobori (2010), Lapo e Bueno (2003), e sim de um dos fatores presentes no exercício da docência na atualidade.

Conforme assinalado acima, o mal-estar docente poderia ser, ao mesmo tempo, a manifestação de algo que não vai bem, uma resposta consciente às vicissitudes do exercício do ofício do professor, mas, também, quando simbolizado e mediatizado pela experiência, uma possibilidade de (re) significar pela crítica e pela autorreflexão o que acontece na escola e fora dela.

Aqui reside um dos elementos de nossa reflexão, qual seja, o de avançar na compreensão do mal-estar docente, levando em consideração o sentido formativo da experiência a qual estamos aqui reivindicando, permitindo novos sentidos, como um florescer, como construção, como lugar de significação, de descontinuidade.

Neste primeiro momento do trabalho, apresentamos os diagnósticos do mal-estar docente produzidos pela literatura consultada e os aspectos pensados para sua (re) significação. No próximo capítulo da tese, utilizamos da psicanálise freudiana tendo em vista justificar que o mal-estar é inerente à subjetividade e não como algo que pode ser superado através das estratégias de *coping*, resiliência e de medidas protetivas e curativas como supõe Esteve (1999), como supõem os pesquisadores aqui analisados.

Estes autores levantaram pontos importantes acerca dessa problemática como o tema da idealização dos professores, os novos valores a transmitir, a transformação no papel do educador, modificação no *status* social dos professores e crise de identidade sem, no entanto, relançá-los para maiores análises sobre as tensões que esses pontos abrigam. Podemos afirmar que o mérito das investigações desses autores¹⁵ está em nos apresentar situações produtoras de mal-estar docente relacionadas às circunstâncias da sociedade em que vivem. Os autores nos informam sobre a circunscrição de sintomas no exercício da docência, sem, contudo, irem além do caráter descritivo que suas teorizações concebem.

Desse modo, o mal-estar docente não pode ser reduzido à questão instrumental¹⁶ como está posto pelos discursos dos estudiosos dessa temática. Resgatamos Freud para criticar a literatura que está posta acerca dessa temática. O que se começa a delinear aqui é

¹⁵Esteves (1999), Rodrigues (2011), Fonseca (2009), Fernandes (2008), Niches (2010), Gonçalves (2008), Kobori (2010), Prioste (2006), Sampaio (2008).

¹⁶Meramente identificado como estados perturbadores que assolam a prática pedagógica, sintomas como irritabilidade, depressão, insônia, desmotivação, desânimo, desconforto, aliados ao desalento na profissão, poucas oportunidades de promoção, queda no prestígio social da profissão, caracterizam o mal-estar docente de acordo com os pesquisadores analisados neste trabalho. A própria classificação em fatores primários e secundários na geração do mal-estar docente remete ao que estamos chamando de instrumentalização acerca dessa temática.

que o trabalho pedagógico é (re) produtor de mal-estar. Portanto, temos que falar do mal-estar que temos e do mal-estar que produzimos na escola não como algo conciliatório, mas encarando o mal-estar docente como algo vivido com o sofrimento da experiência trágica da vida.

CAPÍTULO 2 – O MAL-ESTAR NA MODERNIDADE

Com o objetivo de compreender mais detalhadamente o que estamos nos referindo quando falamos de mal-estar, convém voltarmos nossa atenção à maneira como Freud (1997) concebeu a constituição do indivíduo e a participação do mal-estar nesse processo. No texto “O mal-estar na civilização”, Freud apresenta a tese de que a evolução da civilização ocasiona um mal-estar nos seres humanos.

Diante do assinalado, ressaltamos que a compreensão de uma obra de importância como “O mal-estar na civilização” passa pela referência à forma em que a mesma foi pensada. Trata-se de uma apresentação e aplicação dos pontos de vista e das teses psicanalíticas visando elucidar, entre outras, questões de natureza social que extrapolam as abordagens clínicas. Posto isso, queremos dizer que Freud, em “O mal-estar na civilização”, indica ser o mal-estar e o desamparo inerentes à condição do ser humano. E o mesmo suporta essa condição através de três focos de sofrimento: a natureza interna, a natureza externa e os relacionamentos múltiplos, sendo estes últimos fonte a mais penosa de todas.

Nesse sentido, considerações históricas, sociológicas, antropológicas e até mesmo míticas serviram de base para que Freud pudesse formular suas teses sobre a civilização.

2.1. FREUD E O MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO

A obra freudiana sobre o mal-estar na civilização publicada em 1930 retrata a inserção do indivíduo na cultura¹⁷ e, mais do que isso, a relação desse sujeito com as exigências impostas a ele pelo processo civilizatório. No texto de Freud é apresentada a

¹⁷ Freud desprezou a distinção entre civilização e cultura, declarando: “Desprezo ter que distinguir entre cultura e civilização” (Freud, 1927, O futuro de uma ilusão, p. 16). Buscando expor as bases desta determinação, vamos à obra “O futuro de uma ilusão”, de 1927, na qual inicia afirmando que o homem difere do animal, o que expressa como “civilização humana”, a partir de tudo que a vida humana se colocou em plano superior de sua posição meramente animal, e que apresenta dois aspectos. Um é “todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas” (p.16), o controle do meio que o cerca, possibilitando ganhos em diferentes grupos. Outro, “inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, as riquezas disponíveis” (p. 16), plano mais das relações entre os homens e seus objetos. Em “O mal-estar na civilização”, texto de 1930, Freud (1997, p. 41) afirma que “a palavra civilização descreve a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos”. De modo geral, a cultura traduzir-se-ia em algo que reconciliaria o homem com esta mesma civilização.

tese de que a evolução da civilização ocasiona o mal-estar. Para a presente pesquisa, sua importância não se dá apenas pela descrição desse processo, mas sim porque aponta características dos indivíduos que estão para além de sua inserção na cultura, isto é, elementos que constituem o ser humano e o acompanham ao longo de sua existência.

O mal-estar é uma expressão que está presente na obra de Freud desde o início para designar um estado perturbador que assola os seres humanos. O termo é aplicado naquela fase de suas teorizações, associado à neurose de angústia que tem na sexualidade a fonte dos problemas. Para Freud (1895), as circunstâncias em que a angústia se instala têm na origem a abstinência sexual desecandadora do acúmulo de excitação sexual e a subsequente incapacidade de tolerar tal acúmulo. Esse processo é acompanhado por um decréscimo de participação do sexual na esfera do psíquico, levando à formação de sintomas. Podemos perceber que a vinculação do mal-estar à sexualidade e à formação de sintomas aparece desde os estudos pré-psicanalíticos freudianos.

Na sequência das edições pré-psicanalíticas¹⁸, localizamos Freud no ano de 1897 associando a formação dos sintomas à renúncia e ao sacrifício dos indivíduos a uma parte do sexual em benefício da “comunidade maior”. Esse ponto de seus estudos é importante pela descrição detalhada da origem do mal-estar como qualidade fundante da subjetividade. Menciona a dimensão do sacrifício e do elevado grau de abnegação que do indivíduo é demandado para conviver em coletividade. Proclama: “o incesto é antissocial – a civilização consiste em renúncia progressiva” (FREUD, 1897, p. 277). O indivíduo, limitado pelo processo de recalque¹⁹, teria nos sintomas criações que atuariam como realizações de desejos evitando erupções o que trariam prejuízos à civilização.

As exigências da sociedade, com a conseqüente produção de desconforto e mal-estar, vão se configurando na obra de Freud nos diversos textos que se sucedem. As ideias principais presentes em “O mal-estar na civilização” (1930) não eram verdadeiramente novas na obra de Sigmund Freud, visto que ele já as apresentara rapidamente no texto “Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna” (1908) e depois as repetira no texto

¹⁸FREUD, Sigmund. Publicações Pré-Psicanalíticas (1886-1899). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. 1.

¹⁹O recalque é um mecanismo em que “a ideia que representa a pulsão passa por vicissitude geral que consiste em desaparecer do consciente, caso fosse previamente consciente, ou em ser afastada da consciência, caso estivesse prestes a se tornar consciente” (FREUD, 1915, p. 176). “Para Sigmund Freud, o recalque designa o processo que visa manter no inconsciente todas as ideias e as representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 647).

de 1927 intitulado “O futuro de uma ilusão”. Porém, é no texto de 1930 que Freud parece deter-se de forma mais contundente e específica na análise da relação entre desejo e civilização. Originalmente pensava em dar outro nome à obra: “Meu trabalho talvez pudesse se chamar, - escreveu a Eitingon em julho de 1929 - , se realmente precisa de um título: A infelicidade na cultura” (GAY, 1989).

Em “Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna” - texto de 1908 - Freud toma como ponto de discussão o livro publicado um ano antes por um professor de Filosofia, Christian von Ehrenfels (1850-1932), intitulado “Ética sexual”. Discute a distinção operada pelo professor de filosofia entre moral sexual “natural” e “civilizada”.

A primeira é aquela que permite a um grupo humano vivenciar a sexualidade, conservando saúde e eficiência. A segunda, ao estimular uma intensa produção cultural, na realidade, sacrifica de tal maneira a sexualidade que compromete tanto a saúde dos indivíduos quanto os objetivos da cultura. Essa moral sexual “civilizada”, restrita ao casamento monogâmico, ignorando as diferenças naturais entre os sexos, acaba gerando uma moral *dupla e ambígua*, uma para as mulheres e outra, mais liberal, para os homens e, além disso, impossibilita a *seleção pela virilidade*, o que permitiria um aperfeiçoamento da constituição humana. Ehrenfels (1907) afirma que, sob o regime vitoriano de uma moral sexual civilizada, contudo, a saúde e a eficiência dos indivíduos estavam sujeitas a prejuízos pela intensidade dos sacrifícios que lhes eram exigidos.

Nesse texto de 1908 Freud (1996) ainda se refere ao aumento das doenças nervosas na sociedade de seu tempo. Propõe realizar um rápido “exame da vida moderna” tomando os testemunhos de Erb (1839), a quem considera um iminente observador ao enumerar uma série de elementos que explicam as causas da “doença nervosa”. Dentre eles, Freud destacou algumas mudanças referentes ao progresso, às extraordinárias realizações dos tempos modernos, às descobertas científicas e às invenções em todos os setores e à manutenção do progresso com o incremento das comunicações – rede telegráfica e telefônica. Tais transformações desencadearam alterações no modo de vida das pessoas: a vida urbana cada vez mais sofisticada, as pessoas se subordinaram à pressa e à agitação, à falta de tempo para o sono e o lazer. Há uma estimulação e excitação incomensurável da audição por grandes doses de música “ruidosa e insistente”. As artes plásticas mostram o feio, o repulsivo, apresentando as imagens mais horríveis que a vida pode oferecer.

Para o pai da psicanálise, as descrições que esse quadro geral apresenta trazem elementos suficientes pra indicar os “numerosos perigos à evolução da civilização moderna” no incremento das doenças atuais (FREUD, 1996, p. 191). Freud está protestando o aspecto descritivo das formulações de Erb e aponta para os estudos metapsicológicos da angústia e sua relação com os sintomas neuróticos. Dito de outro modo, trata-se do “preço a pagar” pela supressão das pulsões em função daquilo que Freud denomina como contribuições individuais para “o acervo cultural de bens comuns e ideais” (FREUD, 1996, p. 192).

Nesse artigo²⁰ de 1908, a relação entre o incremento do aumento das doenças modernas e a intensificação das restrições sexuais é o que move o pensamento freudiano. A repressão prejudicial e nociva da vida sexual dos povos civilizados através da moral sexual civilizada produz distúrbios, os sintomas.

Em “O mal-estar na civilização”, manuscrito de 1930, Freud extrai as consequências do ser humano imerso no mundo civilizado, trazendo à tona novamente essa discussão do desenvolvimento das ciências, sem deixar de dar destaque para o que ele chama de “fator adicional de desapontamento”: o progresso nas ciências e sua aplicação técnica, possibilitando controlar as ameaças da natureza sobre os humanos, a subjugação do poder da natureza não trouxeram aos homens mais satisfação e nem felicidade.

Embora Freud não elimine o valor do progresso para a economia da felicidade, acrescenta a expressão “prazer barato”. O que sobressai em seu texto é a irreduzível coerção da civilização como fonte de mal-estar, cuja situação o progresso não tem conseguido solucionar satisfatoriamente. Para Freud (1997), a civilização impõe ao homem a renúncia das pulsões, tanto da sexualidade quanto da agressividade. “O homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança” (FREUD, 1997, p.72).

Freud (1997) inicia “*O mal-estar...*” procurando investigar o que foi designado por Romain Rolland²¹ como “sentimento oceânico”, um sentimento de vínculo indissolúvel

²⁰Se no texto de 1908 o mal-estar estava relacionado à impossibilidade de potencializar a sexualidade erótica, em 1930, o mal-estar é decorrente da presença nos sujeitos da pulsão de morte (ou de destruição) no trato com o outro. Em “Além do princípio do prazer”, texto de 1920, Freud fala da dialética da pulsão de morte e da pulsão de vida na constituição do psiquismo. Afirma que a pulsão de vida tem como objetivo realizar a ligação P-O-S (pulsão - objeto - satisfação) e a pulsão de morte desfaz essas ligações e pode se transformar em falência de mediação do outro, experiência de destruição do outro. Seria, portanto, uma pulsão destrutiva.

²¹Romain Rolland (1866-1944) fez importante observação sobre o livro “O Futuro de uma Ilusão” (1927), de Sigmund Freud. Essa observação foi a premissa usada por Freud para escrever o livro seguinte, “O Mal-estar na Civilização” (1930). Rolland escreve a Freud após ter lido a obra “O futuro de uma ilusão”,

com o mundo externo, uma sensação de eternidade, de bem-estar, de completude. Freud empreende uma investigação acerca de suas raízes psicológicas. Para o pai da psicanálise, as sensações de ilimitação, de falta de bordas ou contornos característicos do sentimento oceânico corresponderiam à sobrevivência de estágios primitivos do desenvolvimento psíquico.

O estágio em questão referir-se-ia àquele estado de desenvolvimento primitivo em que a instância egóica ainda não havia sido formada. Após revelar seu estranhamento quanto à existência de tal sentimento, termina por concluir que a vida é árdua demais e repleta de sofrimentos e que, para suportá-los, usamos medidas paliativas e construções auxiliares como um esforço para a felicidade. Nesse sentido, Freud (1997) nos adverte que o homem, por constituição²², não é feliz. Seu destino está mais próximo da infelicidade, mais facilmente experimentada do que a felicidade.

Freud (1997) apresenta os caminhos que o homem procura percorrer em sua busca infundável pela felicidade. Primeiramente, cita o caminho do poder; depois, o sucesso e riqueza, indicando como são falsos padrões de avaliação. Em outros termos, a vida é para o ser humano tarefa por demais árdua, pois causa sofrimento, decepções, impõe tarefas impossíveis. Fazem-se, por isso, necessários paliativos para dar suporte à vida, que Freud (1997) exemplifica a partir de três vias: “derivativos poderosos, que nos fazem extrair luz de nossa desgraça; satisfações substitutivas, que a diminuem; e substâncias tóxicas, que nos tornam insensíveis a ela. Algo deste tipo é indispensável” (FREUD, 1997, p. 22).

A partir dessa discussão, chega-se à questão que iniciou o segundo capítulo de “O mal-estar na civilização”: qual é o propósito da vida humana? Ao indagar-se sobre o que os homens buscam na vida, através de seu comportamento, o que se obtém como resposta é a felicidade e, em maior extensão possível, ausência de sofrimento e desprazer. Tem conexão com a busca de respostas aos enigmas da vida, de garantias de segurança. O ser

argumentando que Freud não havia apreciado de forma adequada a verdadeira fonte do pensamento religioso que, de acordo com ele, seria um sentimento peculiar experimentado por milhares de pessoas, um sentimento de eternidade; descreve-o, por fim, como um sentimento oceânico.

²²O indivíduo é constituído por duas experiências básicas, diz Freud no texto de 1930. 1. de satisfação e, 2. de dor. Para Birman (1999), a experiência de satisfação faz surgir o desejo, que se traduz num impulso em busca de satisfação. Já a experiência de dor faz surgir o afeto. A dor, segundo o psicanalista brasileiro, é uma quantidade de excitação que rompe um dispositivo de proteção, separa, fica no limite entre o objeto e o sujeito. Psicicamente é algo que perturba o aparelho psíquico, um conflito entre desejo x proibição. Como consequência dessa ruptura ocorre uma descarga, que vem sob a forma de uma comoção. Dessa forma, a dor seria um desinvestimento de tudo o que está a minha volta. Dor, segundo Birman (1999), é violência, viola alguma coisa.

humano busca alento, ausência de sofrimento. É o que está implicado no funcionamento psíquico.

A palavra felicidade está intimamente ligada com prazer, sendo este seu propósito. Tal princípio permeia o aparelho psíquico desde o início e as dificuldades que encontram no atendimento desse princípio justificam a conclusão de Freud (1997, p. 24) de que “a intenção que o homem seja feliz não se acha incluída no plano da criação”. Portanto, a felicidade só pode ser pensada como satisfação repentina e episódica, parcial.

Esforçam-se para obter felicidade; querem ser felizes e assim permanecer. Essa empresa apresenta dois aspectos: uma meta positiva e uma meta negativa. Por um lado, visa uma ausência de sofrimento e de desprazer, por outro, a experiência de intensos sentimentos de prazer. Em seu sentido mais restrito, a palavra ‘felicidade’ só se relaciona a esses últimos. Em conformidade a essa dicotomia de objetivos, a atividade do homem se desenvolve em duas direções, segundo busque realizar – de modo geral ou exclusivamente – um ou outro desses objetivos. (FREUD, 1997, p. 23- 24)

A infelicidade ou o sofrimento é de fácil encontro e nos cerca, diz Freud (1997, p. 25), por três vias, a saber: da natureza interna, através do nosso corpo, cujo destino é a decadência e dissolução; do mundo externo, que porta o possível ataque contra o ser humano mesmo e, a mais penosa delas, o relacionamento com outros homens.

Em decorrência disso, as reivindicações de felicidade ajustam-se ao princípio de realidade. Assim, evitar desprazer ou sofrimento suplantou a expectativa de obtenção do prazer, embora, diga Freud (1997, p. 25), ainda assim “uma satisfação irrestrita de todas as necessidades apresenta-se-nos como o método mais tentador de conduzir nossas vidas”. Para entender esses aspectos, busquemos uma maior compreensão sobre a natureza da civilização, uma vez que foi afirmada sua impossibilidade de proporcionar felicidade.

Freud (1997, p. 41-42) entende civilização como “a soma integral das realizações e regulamentos que nos distingue de nossos antepassados animais, e que serve a dois intuitos, a saber: proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos”. Levantado esses dois propósitos, afirma Freud (1997), o primeiro é de fácil compreensão, pois as atividades culturais reúnem todos os recursos úteis ao homem e possibilita a cada um instrumentos que recriam seus próprios órgãos ou ampliam a visão, a audição, a voz, a memória. Entretanto, tais desígnios à semelhança de um “Deus de prótese”, declara Freud, não equipou o homem de felicidade.

O homem, por assim dizer, tornou-se uma espécie de “Deus de prótese”. Quando faz uso de todos os seus órgãos auxiliares, ele é verdadeiramente magnífico; esses órgãos, porém, não cresceram nele e, às vezes, ainda lhes causam muitas dificuldades. Não obstante, ele tem o direito de se consolar pensando que esse desenvolvimento não chegará ao fim exatamente no ano de 1930 A.D. As épocas futuras trarão com elas novos e provavelmente inimagináveis grandes avanços nesse campo da civilização e aumentarão ainda mais a semelhança do homem com Deus. No interesse de nossa investigação, contudo, não esqueceremos que atualmente o homem não se sente feliz em seu papel de semelhante a Deus. (FREUD, 1997, p. 44-45)

Freud (1997) examina o terceiro aspecto que caracteriza a civilização - os relacionamentos humanos – e como são regulados. Afirma que a “liberdade do indivíduo não constitui um dom da civilização” (p. 49), uma vez que o desenvolvimento da civilização impõe restrições a ela, pois está submetida ao desafio da civilização de encontrar uma acomodação capaz de agregar felicidade.

Freud afirma que a civilização representa, nesse contexto, as renúncias às quais o indivíduo deve ceder a fim de adquirir segurança necessária à sua sobrevivência. O preço pago pelo avanço cultural é uma diminuição da felicidade em virtude do aumento do sentimento de culpa decorrente do conflito entre os objetivos individuais – de satisfação das pulsões – e os objetivos coletivos. A civilização impõe restrições aos impulsos agressivos – considerados por Freud como o maior impedimento ao progresso – a favor de uma união menos destrutiva dos homens.

Dentre os recursos humanos existentes pra lidar com a infelicidade, Freud cita o trabalho, especialmente a atividade profissional livremente escolhida, como o mais eficiente. O grande mérito do trabalho consiste, segundo Freud, em amarrar de forma mais sólida o homem à realidade da comunidade humana. Porém, ressalta que os homens geralmente só trabalham sob coerção, e não veem nessa atividade um caminho para a felicidade. E o fracasso constante dessa busca pela felicidade provoca no ser humano um sentimento de ódio à civilização. Esse ódio é resultado de uma longa e duradoura insatisfação com a civilização então existente e que gerou a condenação da mesma.

De acordo com “*O mal-estar...*” durante toda a história, a civilização tem representado um esforço para subjugar as forças da natureza, mas não somente as da natureza externa, mas também as forças presentes na relação com seus semelhantes, ou seja, a civilização também representa o esforço de dominar a própria natureza pessoal de agressividade para que se possa conviver em comunidade. Segundo Freud, o passo

fundamental pra a cultura foi dado quando se renunciou fazer justiça com as próprias mãos. Porém, ao fazer isso, o homem instaurou, além do processo civilizatório, o mal-estar, fruto de suas profundas necessidades instintivas, que se manterão vivas no inconsciente em busca de uma vazão.

O mal-estar na civilização define o homem freudiano na cultura. É um homem pressionado por pulsões, amores e ódios primitivos. Por outro lado, as instituições sociais são, entre outras coisas, interditoras contra o estupro, o assassinato e o incesto. Ao mesmo tempo em que servem para proteger a vida em sociedade, são responsáveis pela supressão das necessidades primitivas, portanto, pela promoção do mal-estar. Assim, a vida em sociedade é um compromisso imposto e insuperável que carrega em si um inevitável estado de infelicidade.

Neste momento de nossa exposição, consideramos oportuno discutir os dois princípios que regem o funcionamento do aparelho psíquico: o princípio de prazer e o princípio de realidade. Freud propõe uma análise a respeito de como nos inserimos no mundo e de que maneira nos protegemos daquilo que pode se apresentar como ameaçador ao nosso psiquismo. Como compreender a relação que o indivíduo estabelece com a realidade? Qual seria o significado da realidade? Freud fez esses questionamentos para tentar compreender a realidade e como nos relacionamos com ela. Freud chama de “princípio de prazer” a esses processos primários de desenvolvimento humano, em que o indivíduo busca a obtenção de prazer. Caso haja um desprazer, a atividade psíquica se recolhe (a esse processo de recolhimento Freud chamará de recalque). Portanto, nem tudo que desejamos podemos satisfazer, pois a realidade – regida pelo princípio da realidade - impede que o desejo seja satisfeito da maneira “plena”.

Enquanto o princípio do prazer desconsidera a realidade e age de maneira impulsiva (um bom exemplo disso são as paixões), o princípio da realidade leva em conta a mesma. Em outras palavras, a realidade exige que o ser humano desenvolva a capacidade de tolerar a frustração de não satisfazer-se imediatamente através de ações impulsivas, o que implica em maior consciência. Porém, quando o indivíduo apresenta sintomas neuróticos, podemos observar que naquele aspecto o paciente afasta-se da realidade, pois a mesma entra em conflito com seus desejos, e desenvolve sintomas que, na verdade, são defesas contra esse sofrimento, porém ineficazes para lidar com a realidade. Nesse sentido, esse princípio é uma atividade psíquica que abdica da imaginação, da fantasia e concebe o real com todas as suas vicissitudes e suas possíveis consequências desagradáveis.

O princípio de prazer é “um dos dois princípios que - segundo Freud - regem o funcionamento mental²³”; o outro é o princípio de realidade, que modifica o primeiro, este se impõe como regulador, adia a satisfação por imposição do mundo externo, segundo o qual a atividade psíquica tem por finalidade evitar desprazer, alcançando nisso o prazer, portanto um prazer negativo. Trata-se, portanto, de um princípio econômico na medida em que o desprazer está ligado ao aumento das quantidades de excitação e o prazer à descarga.

No texto “O mal-estar na civilização” é realizada uma comprovação do caráter agressivo da condição humana e da forma como se estabelecem os laços entre os homens e o quanto isso é ameaçador. *Eros* é indicado como o impulso necessário para a preservação, mas seu opositor, *Tânatos*, está constante, também, nas relações humanas. Assim, a civilização é um mal necessário que, no entanto, fomenta a agressividade inerente ao ser humano, por ser sua fonte de prazer e complementar ao amor. A civilização é nomeada como espaço simbólico de onde fluem as proibições e as prescrições.

Posso agora acrescentar que a civilização constitui um processo a serviço de *Eros*, cujo propósito é combinar indivíduos humanos isolados, depois famílias e, depois ainda, raças, povos e nações numa única grande unidade, a unidade da humanidade. Porque isso tem de acontecer, não sabemos; o trabalho de *Eros* é precisamente este. Essas reuniões de homem devem estar libidinalmente ligadas umas às outras. A necessidade, as vantagens do trabalho em comum, por si sós, não as manterão unidas. Mas o natural instinto agressivo do homem, a hostilidade de cada um contra todos e a de todos contra um, se opõe a esse programa da civilização. Esse instinto agressivo é o derivado e o principal representante do instinto de morte, que descobrimos lado a lado de *Eros* e que com este divide o domínio do mundo [...]. Ele deve representar a luta entre *Eros* e a Morte, entre o instinto de vida e o instinto de destruição tal como ela se elabora na espécie humana (FREUD, 1997, p.81-82).

No processo de desenvolvimento individual, o princípio essencial é a satisfação, a busca da felicidade, o prazer. Quando o objetivo se volta para a questão grupal, o que sobressai é a premência cultural que impõe proibições.

O homem tem nos objetivos do princípio de prazer a busca do “gozo máximo” e a evitação da dor, algo inalcançável. Em decorrência, há muito maior probabilidade e sofrimento do corpo, provocado pela hostilidade do meio externo e pela insatisfação resultante das relações com os outros. O homem renuncia à felicidade e desemboca na busca de atenuar ou eliminar o sofrimento. Essa saída, dependendo de cada um, é a neurose, a intoxicação, a angústia, o sentimento de culpa ou a psicose.

²³Laplanche e Pontalis (1998). Dicionário de Psicanálise, p. 364.

Na passagem abaixo, Freud (1997) consegue atrelar as concepções desenvolvidas até o presente momento sobre a angústia, o sentimento de culpa, a neurose e o superego e o seu papel na constituição do mal-estar enquanto constitutivo da subjetividade.

[...] no fundo, o sentimento de culpa nada mais é do que uma variedade topográfica da angústia; em suas fases posteriores, coincide completamente com o medo do superego. E as relações da angústia com a consciência apresentam as mesmas e extraordinárias variações. A angústia está sempre presente, num lugar ou outro, por trás de todo sintoma; e, determinada ocasião, porém, toma, ruidosamente, posse da totalidade da consciência, ao passo que, em outra, se oculta tão completamente, que somos obrigados a falar de angústia inconsciente, ou, se desejamos ter uma consciência psicológica mais clara – visto a angústia ser, no primeiro caso, simplesmente um sentimento - das possibilidades de angústia. Por conseguinte, é bastante concebível que tampouco o sentimento de culpa, produzido pela civilização, seja percebido como tal, e em grande parte permaneça inconsciente, ou apareça como uma espécie de mal-estar, uma insatisfação, para a qual as pessoas buscam outras motivações (FREUD, 1997, p. 98-99).

De acordo com Freud (1997), vimos acima que qualquer realidade implica o mal-estar²⁴. Durante toda a história, a civilização tem representado um imenso esforço para subjugar as forças da natureza, não somente as da natureza externa, mas também as forças presentes nos relacionamentos com seus semelhantes, ou seja, a civilização também representa o esforço de domar a própria natureza pessoal de agressividade para se poder viver em comunidade. Com isso, o homem instaurou, além da civilização, o mal-estar, fruto da supressão de suas mais necessidades instintivas, que se manterão vivas no inconsciente em busca de uma vazão.

Freud (1997) observa claramente que, em seu julgamento, há mais maneira do homem experimentar a infelicidade e o sofrimento do que a felicidade propriamente dita. Argumenta que, exposto a tanta infelicidade, o homem se conformou em restringir as suas reivindicações à felicidade, colocando em primeiro plano evitar o sofrimento e, em segundo, a obtenção de prazer. Constata ainda que o mesmo ocorre com o princípio do prazer quando exposto às agruras do mundo externo, tornando-se, mais tarde, um princípio

²⁴Renúncia, castração, limite, trabalho, culpa. Esta é a série que, com equivalências variadas, fundamenta a cultura e constitui o seu preço. O homem a faz e a sofre, condenado a submeter-se a ela se quiser tornar-se criativo, se quiser tornar-se “homem”. O que Freud (1997) quer dizer é que o mal-estar que se manifesta na cultura, nas sociedades civilizadas modernas e que se traduz por uma busca infeliz e infantil da felicidade, corresponde ao sentimento de insatisfação que os homens experimentam face à civilização e aos seus “progressos”. Mas, de que teria que se desfazer a criança? Para Freud (1997), este seria o preço que cada um de nós teria que pagar pela cultura, pelo processo civilizatório. A criança teria que renunciar a determinados desejos infantis: aos desejos de onipotência, de prazer permanente, de plenitude, de gozo absoluto. Isto é descrito por Freud (1997) como uma renúncia à pulsão, a um prazer pulsional, para que o trabalho da cultura possa desenvolver-se.

de realidade. Assim, é natural que o homem busque maneiras de evitar o sofrimento, a dor, numa tentativa de diminuir o mal-estar.

Como ressaltado anteriormente, é inegável a conquista da natureza por meio da tecnologia. Todavia, não podemos, orgulhosamente, dizer o mesmo sobre este triunfo nas relações humanas. A passagem do estado natural para o estado de direito, não garantiu liberdade verdadeira aos homens e, muito menos, justiça, afirma Freud (1997). Administrado pela vontade da maioria em detrimento de sua própria, o homem se submete ao represamento de suas energias libidinais de forma perigosa.

Quando guiado pelo estado natural, o homem estava submetido a lutar incessantemente para impor sua vontade sobre a dos outros, uma vez que, em contrapartida à sua liberdade instintual, havia a imposição pela força que obrigava os mais fracos a se submeterem aos mais fortes. Enquanto isso, no estado de direito existe uma lei que deve, a rigor, ser seguida conjuntamente, permitindo a todos gozarem de suas vontades. Esse estado é alcançado pela renúncia dos instintos mais primitivos²⁵ do ser humano que são, por princípio, contrários à ordem civilizatória.

Diante do exposto, o papel da civilização é o de mediar e acomodar de forma imparcial o desejo individual com os desejos coletivos. Porém, conforme Freud (1997),

²⁵Em 1913, Freud publica “Totem e tabu”. Nessa obra analisa a origem da organização da vida em sociedade. A organização grupal entre os homens teria surgido das necessidades de proteção, de reprodução e de alimentação da própria espécie. Freud afirma que, com o desenvolvimento das relações entre os membros da horda, o pai (chefe desse grupo, embora possa não corresponder ao genitor de todos, assim o era considerado, em todos os sentidos) teria monopolizado as fêmeas para si e expulsado aqueles que, de alguma forma, ameaçavam o seu deleite. Certo dia, os irmãos que tinham sido expulsos retornaram juntos, mataram e devoraram o pai, colocando assim, um fim à horda patriarcal. Esses parricidas foram movidos pelo ódio, afirma Freud. Mas eles também amavam e admiravam o pai. O lugar do pai fora o desejo original de cada um deles nessa trama. O resultado desse desejo não totalmente realizado foi o sentimento de culpa, que, para Freud, teria tornado o pai mais forte morto do que quando vivo. Com isso, Freud quer dizer que o parricídio e o incesto foram as duas leis básicas que fundaram uma nova organização social. Visando reconstituir uma espécie de gênese das instituições religiosas e, num sentido mais amplo, da moralidade, pode-se dizer que a importância desse estudo está em que, ao teorizar sobre a origem da religião, coloca no mesmo patamar a origem da moral, da sociedade e da religião. Também nessa obra aponta novamente a importância da renúncia dos instintos, discorrendo sobre as tribos nativas, que propicia limites severos e rigorosos os quais estão na base da constituição da vida social. São os chamados tabus e totens. Nesse sentido, Freud mais uma vez enfatiza a íntima ligação existente entre a constituição do social e da estrutura individual psíquica. Reconhece, por exemplo, que em quase todos os lugares em que encontra totens, encontra também uma lei contra relações sexuais entre pessoas do mesmo totem e, conseqüentemente, contra seu casamento, uma proibição que se destina a impedir um perigo que ameaça toda a comunidade como se tratasse de alguma culpa a que estivesse pressionando a cada homem. Assim, proibição e culpa são temas que Freud aborda como questões pertinentes ao mal-estar na civilização. Também Freud demonstra que, se não há lei estabelecida, há um sistema de tabus, proibições que, se não forem obedecidas pelas pessoas, estas recebem punições severas. Freud reconhece que todas essas providências têm por finalidade também proteger o homem de seus próprios impulsos hostis. Assim, a negação dos desejos é a pedra angular e o fundamento do processo civilizatório.

toda vez que essa acomodação não for alcançada de forma justa, será sempre o indivíduo, e não o grupo, quem pagará as consequências.

Constata-se, dessa maneira, que independentemente da mediação promovida pela civilização, a busca do equilíbrio nunca será suficiente para evitar que os instintos sejam reprimidos e que a lei da não satisfação dos instintos seja imposta. Portanto, para se constituir uma comunidade fora necessário abrir mão da satisfação dos instintos. Freud (1997) localiza como passo inicial para a renúncia dos instintos a passagem de uma relação familiar para outra comunitária. Assim, a prerrogativa para o surgimento da sociedade é, antes de mais nada, a inibição do amor em sua finalidade. Neste momento, podemos afirmar que a infelicidade jazia dentro do espírito do homem civilizado.

Freud (1997) chama a atenção para outra exigência que a civilização impunha sobre os homens e que seria responsável, justamente com a repressão da sexualidade, pelo “mal-estar” - a agressividade.

[...] adoto, portanto, o ponto de vista de que a inclinação para a agressão constitui, no homem, uma disposição instintiva original e auto-subsistente, e retorno à minha opinião de que ela é o maior impeditivo à civilização. (FREUD, 1997, p. 81)

A agressividade é, segundo Freud (1997), uma devastadora força capaz de por fim a todas as conquistas da civilização. Vê-se, na civilização, uma necessidade de novas medidas interditoras para conter tal destrutividade.

Dessa maneira, fez-se necessária a intervenção da civilização no intuito de conter essa agressividade natural do homem. Com isso, métodos são empregados com a finalidade de agrupar os seus constituintes sob fortes relações e identificações que são fundamentais para o amor inibido em sua finalidade. Contudo, não houve nenhuma civilização, afirma Freud (1997), que realmente mantivesse a agressividade de seus indivíduos sob total controle. Desse modo, utiliza essa agressividade como ferramenta para solidificar ainda mais a coesão do grupo, dirigindo-a contra outros grupos estrangeiros pelos quais o ódio pode ser nutrido.

O mal-estar do sujeito e da cultura do qual falava Freud é produzido como um preço a se pagar pela vida coletiva humanizada pelo simbólico. Desde o início de seus estudos, Freud investigava a partir de um ponto: o que ia mal para o sujeito, denunciando a existência de conflitos psíquicos na formação das conversões histéricas, as cegueiras e paralisias das mulheres da era vitoriana do final do século XIX e início do século XX.

A partir do exposto, podemos afirmar que o mal-estar é constitutivo do sujeito, que renuncia à satisfação individual em nome da civilização. O mal-estar permanece como exigência própria da cultura porque é condição de sua existência. Encontramos nesse texto de 1930 a etapa final do desenvolvimento da concepção freudiana da cultura, para a qual a pulsão de morte mostra-se central. A partir desse texto, a visão conciliadora de sujeito e cultura desaparece. O homem vai estar sempre insatisfeito, e a cultura, causadora de infelicidade. Nem mesmo a rejeição racional da satisfação pulsional, em substituição à frustração, irá resolver a indisposição do ser humano. A civilização é expressão do conflito entre pulsões, ela é essencialmente definida pelo amor e pelo ódio, sendo o mal-estar a condição indispensável para sua manutenção, porque permite a sociabilidade não destrutiva pelo retorno de parcela da agressividade ao sujeito.

No encerramento de “O mal-estar na civilização”, Freud (1997) demonstra, mais uma vez, um certo receio de que o homem, dominando a natureza, torna-se cada vez mais prepotente e desenvolva ao extremo, a agressividade e a auto-destruição. Ao constatar essa força, o homem se inquieta e cresce a sua angústia.

Se o desenvolvimento da civilização possui uma semelhança de tão grande alcance com o desenvolvimento do indivíduo, e se emprega os mesmos métodos, não temos nós justificativa em diagnosticar que, sob a influência de premências culturais, algumas civilizações, ou algumas épocas da civilização – possivelmente a totalidade da humanidade – se tornaram neuróticas? (FREUD, 1997, p. 109-110)

Encontramos nessa obra freudiana alguns elementos da problemática da tensão dialética do processo civilizatório revelado por Adorno e Horkheimer (1985). Graças a racionalidade, afirmam os frankfurtianos, a civilização pôde proporcionar aos indivíduos facilidades na satisfação de suas necessidades básicas de existência. Por outro lado, essa mesma civilização que nós produzimos para tornar possível a perpetuação de nossa espécie é produtora de um indivíduo infeliz, fracionado em seus desejos e condenado a se deparar constantemente com a falta.

Na obra adorniana²⁶, a Psicanálise freudiana exerceu um papel importante, principalmente em textos e pesquisas específicas que tinham como reflexão a denúncia de

²⁶No ensaio escrito em 1969, Educação após Auschwitz, Adorno faz referências de forma contundente a duas obras freudianas – O mal-estar na civilização e Psicologia de Grupo e Análise do Ego. Em relação à recaída das sociedades modernas na barbárie, Adorno então atribui importância à psicanálise freudiana naquilo em que ela pode servir de esclarecimento sobre os mecanismos subjetivos que tornam as pessoas capazes de violência e de endossar a dominação. Nas palavras do filósofo: “Entre as instituições de Freud que realmente também alcançam o domínio da cultura e da sociologia, uma das mais profundas, a meu ver, é a de que a

fenômenos irracionais presentes no século XX, bem como em estudos sobre os movimentos de massa contemporâneos, a personalidade autoritária, os fatores relacionados ao antissemitismo e os efeitos psicossociais da indústria cultural.

Devido às necessidades históricas impostas por um dos principais objetos de pesquisa de Adorno – as irracionalidades presentes nos movimentos de massa da sociedade capitalista contemporânea – os conceitos da Psicanálise freudiana foram utilizados pelo frankfurtiano tanto em suas análises técnicas sobre objetos estéticos (como a música, por exemplo), como também em seus ensaios teóricos de crítica à ideologia e à cultura. Nesses últimos, são levantados problemas referentes à formação cultural dos indivíduos expostos à situação de massa, problemas que se manifestam por meio de comportamento e pensamentos restringidos, padronizados, ou seja, instrumentais.

Podemos afirmar que a relação de Adorno com a Psicanálise freudiana não foi incondicional, mas sim marcada por críticas. Um dos principais textos em que Adorno discute a relação entre Teoria Crítica e Psicanálise é “Da relação entre sociologia e psicologia”, publicado em 1955 depois do livro “Dialética do esclarecimento”. No referido texto, Adorno visa se apropriar do núcleo materialista da psicanálise, ou melhor, daquilo que diz respeito à base material da subjetividade, tendo em vista a teoria da libido como um suporte teórico de suma importância para demonstrar as vinculações da psicologia individual com as transformações históricas, essas últimas pautadas na dominação que tiveram implicações na subjetividade, assim esclarecendo acerca da dialética entre indivíduo e cultura.

Com o advento da sociedade industrial do capitalismo tardio, marcada por uma forma de dominação alicerçada na racionalidade instrumental e tecnológica, surge uma nova maneira de configuração dos indivíduos, representada por atitudes padronizadas e irracionais, assim como por um ego frágil, pouco desenvolvido e facilmente cooptado por movimentos sociais totalitários.

Tal situação, observa Adorno, (de) forma tais sujeitos, se sacrificam cotidianamente ao colocarem sua existência em perigo e ao se entregarem a latentes desejos de morte. Adorno (1955) destaca que a antiga explicação que utiliza o argumento de que meia dúzia de interessados controla todos os meios formadores de opinião tem seu lado de verdade, mas também seu lado de falsidade, ou seja, por si só essa abordagem não

civilização engendra por si mesma o anticivilizatório e o reforça progressivamente. As suas obras ‘O mal-estar na civilização’ e ‘Psicologia de grupo e análise do ego’ mereceriam a maior difusão, precisamente em relação a Auschwitz”. (ADORNO, 1995a p. 105)

dá conta de explicar o fenômeno. É aqui que entra o conceito de indivíduo e a Psicanálise, pois as massas²⁷ não se deixariam levar por essas propagandas toscas e falsas se não houvesse algo nos próprios indivíduos que os ligassem a tais mensagens.

A estrutura objetiva de funcionamento da sociedade atual suscita essa “entrega” dos indivíduos, que são “fisgados” por meio de seus próprios mecanismos psicológicos. O indivíduo se submete na intenção de se salvar, assim como o herói Ulisses no episódio das sereias que se submete à lógica do mito, navega na direção das sereias e amarrado ao mastro escuta o sedutor canto das sereias. Segundo Adorno, para entender como esses mecanismos psicológicos individuais são suscitados e administrados pela lógica objetiva de funcionamento da sociedade, faz-se necessária uma teoria do sujeito, uma teoria psicológica que acrescente à Teoria Social. Adorno recorre à Psicanálise para desenvolver seu estudo sobre o conceito de indivíduo enquanto um dos temas básicos da Teoria Social, a fim de compreender sua dinâmica pulsional e a totalidade que envolve tal fenômeno.

Um aspecto, segundo Adorno, que refletia a relação entre Teoria Social e a Psicologia, especificamente a psicanálise, é o fato de que essa relação não pode ser refletida unicamente como uma mera indicação do lugar de cada uma dessas disciplinas dentro do sistema das ciências. Segundo o frankfurtiano, a relação entre indivíduo e sociedade é em si conflitante e contraditória. Desse modo, salienta Adorno, buscar um quadro teórico que harmonize essa relação é falso. Não se trata de fazer apologia à plena separação entre as ciências e, tampouco, do elogio à simples unificação das disciplinas, pois a separação entre sociedade e psiquê é falsa consciência, eterniza, em forma de categorias estanques, a cisão entre o sujeito vivente e a objetividade social, situação que domina os sujeitos e que eles mesmos reproduzem.

As modificações históricas sofridas pela individualidade são consequências diretas da transformação da estrutura social, afirma Adorno (1955). Nesse processo histórico e social de transformações objetivas, o indivíduo ameaçado foi obrigado a desenvolver em si a racionalidade instrumental, tornando-se um mero apêndice da maquinaria, incorporando e defendendo a objetividade que o oprime. Com o enfraquecimento do ego, os impulsos psicológicos e as pulsões individuais tornaram-se elementos totalmente integrados à sociedade. Essa regressão do ego ao id, fomentada pela força da opressão social, deve ser estudada para entendermos quais são os fatores ligados à

²⁷O termo massas aqui é entendido segundo os diversos sentidos atribuídos por Freud em “Psicologia de massa e análise do ego”, de 1923: multidão, grupos, instituições.

“autossubmissão” dos indivíduos à cultura, que lhes retira a possibilidade de autonomia, esclarece o frankfurtiano.

Outro aspecto importante que reforça a necessidade de se estudar a Psicanálise é que, segundo Adorno, ela é uma teoria psicológica que reflete o indivíduo separado e isolado, analisa-o sem considerar diretamente seus determinantes sociais, se preocupa em estudar o indivíduo em si, sem considerar a sociedade. A princípio, dirá Adorno, isso é um equívoco teórico-metodológico, mas, ao mesmo tempo, acaba sendo um reflexo da sociedade que o produz. Assim, a psicanálise acaba sendo o reflexo da própria lógica de funcionamento objetivo da sociedade, que considera e afirma cada vez mais o indivíduo enquanto uma dimensão autônoma.

[Adorno] critica a sociologia pensada sem indivíduos e a psicologia voltada unicamente ao seu objeto, por desconhecer que esse se desenvolve socialmente e que é a sociedade e a cultura que lhe permitem se constituir como indivíduo; essa relação é histórica e, assim, a possibilidade do indivíduo ser mais ou menos diferenciado depende da configuração social e de sua necessidade de reprodução (não é casual que o autor enfatize que a sociedade produz os homens que necessita para se manter tal como é); a sociedade não determina externamente a formação do indivíduo, mas de forma imanente; na atualidade a sociedade tem primazia acerca da determinação do comportamento individual. (CROCHIK, 2011, p. 36)

Nesse contexto, Adorno, ao refletir sobre os limites da Psicanálise para além das questões concernentes às relações da psicologia com a teoria social, tem por objetivo elucidar o quanto o objeto estudado por Freud, ou seja, o indivíduo, se modificou mediante o desenvolvimento das forças econômicas e sociais do capitalismo avançado.

O frankfurtiano dirá que a teoria psicanalítica faz ideologia quando tenta definir o seu objeto independente de determinações sociais ao absolutizar o indivíduo em sua forma burguesa, cuja compleição psíquica encontra-se intrinsecamente relacionada aos determinantes sociais e econômicos de uma dada época. Mas, por outro lado, afirma Adorno, a teoria psicanalítica consiste ser um saber que preserva o indivíduo frente à objetividade, cujo aparato tecnológico tem contribuído para a sua supressão, quando essa teoria psicológica ainda resguarda um espaço psíquico “extra-social” no qual o particular é admitido e diferenciado do todo.

Adorno destaca que, devido às transformações históricas da estrutura social, o ego, que, segundo Freud, é a instância mediadora do desejo e da realidade, passa a não ter condições de exercer essa função, visto que a formação social do capitalismo avançado não

necessita, para a adaptação social, desse tipo de agente mediador na esfera particular, pois, atualmente, esse papel foi “transferido” da esfera individual para a esfera coletiva, ou seja, é realizado pela própria sociedade administrada. A mediação que deveria ser exercida por meio da reflexão e da razão pelo ego (consciência) agora é realizada de antemão pela própria sociedade totalitária. Essa transformação histórica da sociedade mostra a superação do ideal de indivíduo liberal e a conseqüente “obsolescência” da Psicanálise freudiana.

O que estamos dizendo é que as funções cognitivas do ego – por exemplo, pensamento e consciência – são reprimidas para que as pulsões individuais, atualmente dominadas e administradas pelo mercado, possam ser “mais ou menos” liberadas para o consumo de objetos previamente produzidos para retroalimentar esse processo. Sob a égide de um capitalismo de oligopólios, a autonomia individual²⁸ é extinta junto com o enfraquecimento psíquico dos indivíduos diante da irracionalidade objetiva, também resultando do modo de produção do capitalismo avançado.

Podemos afirmar que, no período moderno, encontramos um conceito de indivíduo dotado de uma explicação própria sobre a sua constituição que, por sua vez, vai apontar para o “espaço psíquico” tal como hoje podemos compreender. No que diz respeito a Freud ter considerado o indivíduo como uma mônada²⁹, destacamos que Adorno também faz severas críticas, posto ter Freud assim colaborado para uma teoria ideológica sobre o indivíduo. A concepção monadológica do indivíduo é a que vai ser usada por Adorno quando o mesmo visa apontar que, de fato, frente às sociedades capitalistas, em que se dá a primazia do econômico sobre as necessidades psíquicas individuais, os indivíduos passam a se perceber como mônadas mediante a objetividade alienada.

Nesse sentido, o indivíduo acaba sendo obrigado a dirigir sua libido ao ego, quanto mais a objetividade irracional torna-se para ele mais desagradável e o trabalho sem sentido, assim como passará a buscar satisfações substitutivas, fornecidas por alguns mecanismos sociais irracionais a fim de engrandecer seu ilusório sentimento de onipotência, seus sentimentos narcísicos primários, para tentar se desfazer das frustrações individuais, geradas pela sociedade de troca. As satisfações narcísicas mais arcaicas,

²⁸Mesmo que a configuração do indivíduo no capitalismo liberal do século XIX tenha possibilitado uma formação autoritária e coercitiva, fruto de relações sociais estabelecidas dentro de princípios familiares e religiosos, sua constituição psicológica, ainda que conflituosa, possibilitava uma relativa autonomia enquanto indivíduo frente às condições sociais e econômicas de seu tempo, protegendo sua capacidade de resistir e conflitar contra a sociedade que tentasse aniquilar seus interesses, afirmam Adorno & Horkheimer (1985).

²⁹O caráter monadológico atribuído ao indivíduo pela psicologia, no caso, a teoria psicanalítica, diz respeito ao espaço psíquico fechado que consiste num jogo de forças, com lógica e leis próprias, independentes da sociedade.

mobilizadas pelos mecanismos sociais de controle da sociedade de massa, permitem o ajustamento conformista dos sujeitos à cultura totalitária.

Retomando essa temática da crítica de Adorno à mônada psíquica, devemos considerar que, se a psicologia reforça a mônada enquanto ideologia ao se desfazer dos aspectos sociais que compõem o indivíduo e sua historicidade, há de se considerar também que a ideia de indivíduo mônada pode ser válida tendo em vista a análise da situação objetiva dos indivíduos no capitalismo tardio.

Dito de outro modo, a configuração psíquica empobrecida dos indivíduos frente aos poderes sociais, as formas preponderantes de individualismo do capitalismo tardio expressas nas aflições narcísicas contemporâneas e as forças coletivas que tendem a nivelar os indivíduos, faz com que a ideia de mônada torne-se a mais adequada para caracterizar os indivíduos que não se reconhecem nessa sociedade. Esses últimos encontram-se aprisionados aos ditames irracionais de seu psiquismo, externamente gerenciados pelas forças sociais dominantes, tendo cada vez menos consciência das leis sociais que o atravessam e, por isso, suas “consciências monadológicas” têm sido fortalecidas.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar do texto adorniano é o fato de que, das hipóteses de Freud acerca do inconsciente – a partir da segunda formulação do aparelho psíquico – Adorno faz algumas considerações sobre o legado “naturalista” da teoria freudiana que não se absteve de “psicologizar” o social. Dito de outro modo, Adorno afirma que, quando Freud tende a reduzir a história humana à linguagem do inconsciente, também “naturalizado”, acaba por ignorar as relações concretas que determinam a subjetividade, assim se desfazendo da radicalidade da sua teoria, correspondente aos primeiros ímpetus da psicanálise, que era o de revelar os conteúdos inconscientes reprimidos, transfigurados pela realidade da dominação social, para fazê-los conscientes.

A Freud no se le há de recriminar que haya descuidado lo social concreto, sino que se haya conformado demasiado simplemente com el origen social de aquella abstracción, la rigidez del inconsciente, que él reconoce com la incorruptibilidad del investigador de la naturaliza [...]. Lo histórico se torna invariable y lo psíquico, em cambio, acontecimiento histórico. En la transición de las imagines psicológicas a la realidade histórica, olvida la modificación de todo lo real em el inconsciente, por él mismo descubierta, y atribuye erroneamente realidad a sucesos tales com el asesinato del padre por la horda primitiva. (ADORNO, 1955, p. 54)³⁰.

³⁰ Não se trata de recriminar Freud por ter descuidado do concreto social e, sim, por ele ter se conformado, simplesmente, com a origem social daquela abstração, a rigidez do inconsciente, que ele reconheceu com a incorruptibilidade do investigador da natureza [...]. O histórico se torna invariável e o psíquico, por sua vez, em acontecimento histórico. Na transição das imagens psicológicas à realidade histórica, esquece a

Segundo Adorno, Freud acaba por interpretar os dados históricos e culturais (como a morte do pai primevo), encontrada na sua obra “Totem e Tabu”, como também os “mitos freudianos” a partir das fantasias do id, esse último visto como uma invariante. O pai da psicanálise inverte a questão: as suas especulações a respeito das fantasias inconscientes individuais são tomadas como verdades e fatos históricos universais. O mito do Édipo, a proibição do incesto traduzem-se em realidade histórica que cada indivíduo deve, necessariamente, em sua “interioridade psíquica”, repetir e experienciar com relação às figuras parentais, pois trata-se de uma invariância que configura o destino individual de cada pessoa, posto que se encontra na história da espécie humana.

O que Adorno faz é chamar a atenção para os perigos de uma redução da história humana às leis gerais de um inconsciente que determinam a vida de cada humano à repetição condenada a um estado de não liberdade e de infelicidade humana – a uma condição universal dada pelas leis do inconsciente – que se manifestam na culpa e na renúncia ao prazer, pois, dessa forma, perde-se a possibilidade de modificação crítica ao estado de infelicidade pelo qual o homem, de fato, se encontra numa cultura marcada pela dominação.

Ao se apropriar da ideia de inconsciente, Adorno se utiliza e se refere ao inconsciente em suas análises para fundamentar suas críticas sociais, por exemplo, ao evidenciar os conteúdos históricos e concretos do inconsciente que, ao longo do processo histórico, foram expurgados da dominação social sobre a natureza, posto que tais conteúdos remetem aos elementos desta mesma natureza rechaçados pela racionalidade instrumental. Segundo o frankfurtiano, as dessemelhanças do consciente e do inconsciente “são marcas do desenvolvimento social pleno de contradições” e resquícios da dominação histórica sobre a subjetividade.

Para Adorno, “no inconsciente se sedimenta o que nunca progride no sujeito, o que tem que pagar a conta do progresso e da ilustração. Este resíduo volta-se como algo atemporal” (ADORNO, 1955, p. 53)³¹. É nesse contexto que as críticas frankfurtianas em relação à dialética do esclarecimento vão se dar: a história da civilização burguesa se

modificação de todo o real no inconsciente por ele mesmo descoberta, e atribui erroneamente realidade aos acontecimentos, tal como o assassinato do pai pela horda primitiva. (ADORNO, 1955, p. 54).

³¹ “En el inconsciente se sedimenta lo que nunca progresa en el sujeto, lo que tiene que pagar la cuenta del progreso y la ilustración. El residuo se vuelve algo intemporal”.

baseou no domínio da natureza externa e, assim, também da “natureza interna”, implicando na cisão entre sujeito e objeto, na reificação do indivíduo e de sua subjetividade.

Diante do exposto, Adorno “desnaturaliza” o inconsciente freudiano ao dizer que a psicanálise registra e expressa, objetivamente, os “traumas da existência contemporânea” da sociedade burguesa industrial, alicerçada nas relações de poder. Essas relações de dominação estabelecidas entre os homens e a natureza, entre os homens mesmos, implicaram no repúdio e na tentativa de neutralização sobre tudo o que poderia remeter à lembrança primária humana que teve de ser reprimida ao longo do processo civilizatório.

A partir do exposto, podemos afirmar que a categoria inconsciente em Adorno seria uma categoria de suma relevância por poder expressar os resultados da dominação objetiva. Assim, tudo aquilo que a psicanálise e a sociedade atual designam como natureza na realidade trata-se de “segunda natureza”, tendo em vista a opressão constante sobre aqueles que lembram a “fraqueza”, a possível felicidade.

Adorno vai dizer que, se de um lado “a atitude naturalista de Freud” resultou na repetição da vida psíquica ao reino do indiferenciado, ou seja, a tragédia humana deve ser vivenciada por todos, desde o “assassinato do pai primevo” à culpa destrutiva sedimentada no psiquismo, de outro, essas considerações freudianas acerca da indiferenciação do inconsciente puderam, de fato, ser confirmadas no mundo da racionalidade instrumental: sob a pressão dos produtos estandardizados da indústria do entretenimento, as “aflições psíquicas do indivíduo” expressam a racionalidade econômica do capitalismo avançado, posto que as leis do inconsciente foram tomadas pelo poder social, as irracionalidades individuais perderam seu caráter particular e expressam, mais do que nunca, a objetividade que tende a anular o indivíduo e seus desejos.

Adorno, ao dar uma “virada” em suas críticas³² em relação à Psicanálise, afirma que a teoria freudiana, que condena o indivíduo ao sempre igual da lógica do inconsciente, acaba por ser confirmada na realidade das sociedades administradas em que podemos encontrar formas de comportamentos compulsivos e de aflições psíquicas que se tornaram comportamentos “padronizados”, contribuindo para o funcionamento da máquina racional.

³² Crochik (2011, p. 58-59) afirma que, se Freud e a Psicanálise foram criticados por Adorno por seu ímpeto de adaptar o indivíduo à sociedade, “a psicanálise que se pretende filosófica e social destrona o princípio de realidade e o substitui pelo tempo lógico atribuído ao sujeito. Ao fazer isso, retira a possibilidade de crítica à própria realidade: o sujeito gira em torno de si, ou melhor, em torno do nada. A crítica de Adorno à própria terapia psicológica era a de que não se pode tratar entre quatro paredes o que é gerado socialmente, ou melhor, isso é possível, mas para melhor conformar os indivíduos: esses terão clara noção das armadilhas que fazem para si próprios, mas estarão mais alheios ainda da fonte de sua desgraça”.

Um outro elemento que merece ser destacado são as críticas de Adorno aos aspectos adaptativos da Psicanálise encontrados na segunda tópica freudiana e no “equilíbrio de forças entre as três instâncias” formulados por Freud em 1931, prefigurando o que ele chamou de “imagem analítica”, também concebido como “ideal freudiano de homem”, representada pela igualdade de forças entre o id, o ego e o superego. Segundo Adorno, a Psicanálise, ao pressupor um homem “integral” e de “personalidade equilibrada”, acaba por negligenciar a realidade existente, bem como as descobertas freudianas acerca da opressão social a que os indivíduos são submetidos, pois, como o próprio Adorno disse, Freud alcançou, paradoxalmente, no modelo da mônada psíquica, a mediação social.

Entendemos pelo exposto acima que o indivíduo ajustado, o modelo de homem, é o que mais contém em si a patologia da sociedade que se relaciona à destrutividade geral dos sistemas totalitários, pois em seu comportamento, acaba por refletir as marcas objetivas irracionais. É nesse contexto que Adorno diz ser a base da “saúde reinante” a própria “morte”, isto é, o ajustamento à irracionalidade objetiva é realizado às custas da própria mutilação psíquica do sujeito que, por sua vez, firmou-se como modelo de “normalidade”. Para o frankfurtiano, os sujeitos que obtêm êxito em sua adaptação à sociedade não são menos enfermos que os indivíduos supostamente “doentes”, ao contrário, confirmam o triunfo da coletividade sobre a esfera individual.

No aforismo “Convite à dança”, Adorno afirma ser o sentimento de satisfação e de felicidade, prescritos pela psicanálise aos seus analisandos, na realidade, são satisfações precárias que contribuem para a infantilização dos mesmos. Dito de outra maneira, a psicanálise, enquanto medida profilática que prescreve formas de ajustamento com base num protótipo de “normalidade”, prometendo restituir aos pacientes a “capacidade de ter prazer”, termina por confundir o prazer com a aderência à diversão socialmente administrada, refletindo assim, as tendências dominantes da sociedade atual.

A psicanálise costuma ufanar-se de devolver aos homens a sua capacidade de gozo, quando esta foi perturbada pela enfermidade da neurose. Como se a simples expressão capacidade gozo não bastasse já, se é que existe, para notavelmente a diminuir. Como se uma felicidade, devida à especulação sobre a felicidade, não fosse justamente o contrário da felicidade: uma outra irrupção dos comportamentos institucionalmente planejados no âmbito cada vez mais restrito da experiência. [...]. Só na náusea do falso gozo, na aversão ao que se oferece, e no pressentimento da insuficiência de felicidade, inclusive onde alguma existe – para não falar de onde ela se consegue com o esforço de uma resistência,

supostamente patológica, aos seus sucedâneos impostos – se teria uma ideia do que se poderia experimentar. (ADORNO, 2001, p. 59-60)

A falsa reconciliação e integração do indivíduo à realidade significa a dissolução do particular na totalidade.

Também no aforismo “Aquém do Princípio do prazer” encontramos a reflexão de Adorno sobre as posições contraditórias de Freud a respeito do indivíduo em sua intrínseca relação com a cultura.

Como especialista da psicologia aceita em bloco, sem exame, a oposição entre social e egoísta. Também não é capaz de nela reconhecer a obra da sociedade repressiva como o vestígio dos fatídicos mecanismos que ele próprio caracterizou. Ou antes, hesita, falho de teoria e ajustando-se ao preconceito, entre negar a renúncia ao instinto como repressão contrária à realidade ou louvá-la como sublimação fomentadora da cultura (ADORNO, 2001, p. 57).

Da citação acima, observamos que Adorno faz críticas aos elementos presentes na psicanálise freudiana que concorrem para o conformismo individual, como, por exemplo, a terapia voltada para os objetivos do ajustamento social do indivíduo, a despeito das descobertas iniciais de Freud com relação aos conflitos entre as pulsões e as exigências da adaptação à realidade.

Do exposto, podemos afirmar que, conforme Adorno, Freud, por vezes, tende a não privilegiar os caminhos da pulsão quando reduz o prazer à conservação da espécie, assim não reconhecendo que a realização do indivíduo na cultura, ou seja, o seu contato com a realidade e a possibilidade de refletir sobre a mesma, conferindo a tais elementos um caráter racional, e não somente restrito à autoconservação pura e simples, deveria se dar pela mediação do princípio do prazer.

Nas análises de Adorno, a recaída da psicanálise como terapêutica do conformismo não deixam de ser resultantes da primazia da sociedade sobre a psicologia. A ciência que prontificava o respeito ao particular e revelava as lesões psíquicas como consequências da civilização acaba por reproduzir em seu interior o caráter contraditório da realidade social e assim, sucumbe aos ditames desta mesma realidade.

Também nos escritos psicanalíticos freudianos encontra-se essa contradição que Freud não recusou, afirma Crochik (2011). Ao mesmo tempo em que Freud concorda que a renúncia ao prazer pode levar à patologia, à doença, também afirma, em seus últimos

escritos, que o sacrifício psíquico do indivíduo, em favor do princípio da realidade, deve ser feito, embora isso também “prejudique o sujeito”. Para Adorno, é aqui que reside a grandeza freudiana, por ele deixar tais contradições sem resolvê-las e recusar uma “reconciliação” entre sujeito e sociedade, tendo em vista que o caráter antagônico da cultura e a irracionalidade objetiva tornam-se denunciadas nas próprias contradições lançadas dentro da psicanálise em sua teoria terapêutica.

Retomando “Da relação entre sociologia e psicologia”, uma das observações feitas por Adorno a Freud é a de que a Psicanálise nas enunciações da segunda tópica deixou de perceber o caráter dialético do ego que é o de ser, ao mesmo tempo, representante das pulsões, como o da sociedade, em que ficam em evidência as suas funções conscientes de adaptação à realidade. O que Adorno está tentando dizer é que o “contexto do ego ser dialético” implica no conhecimento de que a consciência é tanto um fenômeno psíquico quanto histórico.

Segundo o frankfurtiano, Freud teria enaltecido o ego como um sistema “autônomo”, cujo objetivo é organizar todas as excitações psíquicas ao fazer mediação entre o mundo externo e as pulsões dentro de uma definição psicológico-imanente, isto é, o ego, na reformulação freudiana, acabaria por ser visto como algo abstrato, alheio aos elementos sociais que compõem a psicologia do indivíduo e que, nas análises adornianas, esses elementos acabam por determinar a impotência do indivíduo. Na segunda tópica, o ego como o mediador dos conflitos psíquicos é abstraído dos fatores objetivos dos quais também se origina e deve fazer com que as exigências do princípio da realidade prevaleçam frente às demandas pulsionais.

A partir do exposto, Adorno quer dizer que, ao fazer referência ao ego como um sistema ou uma instância, Freud acabou por priorizar esta instância como uma “estrutura autônoma”, independentemente das contradições sociais que permitem a formação desse mesmo sistema. Posto isso, Adorno critica Freud por ele ter dado ênfase às funções adaptativas do ego em detrimento de uma visão crítica sobre a realidade que impede as funções cognitivas do ego, salienta Crochik (2011, p. 55).

Levando em conta os textos freudianos da teoria da cultura – “O mal-estar na civilização” ou “O futuro de uma ilusão” – parece-nos que Adorno foi injusto com Freud. Pensamos então que as observações feitas por Adorno a Freud têm como objetivo apresentar novas discussões. O que está claro nas críticas de Adorno a Freud é que o frankfurtiano salientou a dimensão dialética do ego, justamente porque, uma vez

compreendida esta dimensão, além de preservar a dialética do indivíduo e da sociedade – da natureza e da história - esse conceito, em sua complexidade, pode lançar questionamentos sobre a problemática forma de adaptação à realidade que tem restado ao homem do capitalismo avançado, sendo que a condição do ego esclarece a real situação do indivíduo nas sociedades totalitárias.

O ego, não conseguindo se diferenciar, acabará por regressar, sobretudo, à libido mais próxima a ele, chamada por Freud de libido do ego, ou pelo menos fusionará suas funções conscientes com as inconscientes. O que no fundo queria ir mais além do inconsciente entrará a seu serviço e, assim, se é possível, reforçará os seus impulsos. (ADORNO, 1955, p. 63)³³

Assim, consideramos que as referências de Adorno ao ego, nas suas análises desse conceito à luz das tendências sociais imperantes, visam elucidar as novas formas de subjetivação correspondentes às transformações sócio-econômicas do capitalismo avançado (e que também visualizamos nos dias atuais), de uma cultura marcada pela padronização e pela pressão totalitária dos movimentos de massa. Em nosso entender, se a crítica de Adorno parece estar voltada basicamente ao sistema freudiano, o objeto maior do autor é, ao contrário, apontar a cultura predominante como aquela que sustenta os comportamentos narcisistas, que esvazia as funções egóicas e que contribui para a ruptura entre indivíduo e sociedade, assim delimitando a fraqueza individual que, por sua vez, determina a obsolescência de alguns conceitos psicanalíticos para o estudo do indivíduo perante as transformações históricas.

Em outros aforismos – como exemplo o “Ego e o id” – Adorno discute a questão da dissolução do indivíduo e, conseqüentemente, o enfraquecimento do ego no capitalismo avançado sugerindo que, quanto mais a Psicologia e a Psicanálise voltam-se para o ego, muito mais se revela o quando o indivíduo encontra-se enfraquecido nesta sociedade.

Podemos afirmar que os conceitos freudianos, bem como suas ideias, carregam em si uma historicidade. São conceitos dinâmicos que visam expressar uma realidade histórica de um sujeito e que, esses mesmos conceitos, contêm elementos que contribuem para a sua própria negação. Freud escreveu sua obra no final do século XIX e início do século XX, ou seja, estudou o indivíduo na transição do capitalismo liberal para o capitalismo de monopólios, expressando, dessa maneira, as modificações de seu objeto à

³³ “Cuando ao yo se le malogra lo suyo próprio, lo diferenciado, regresará sobre todo a la libido más semejante a él, llamada por Freud libido del yo, o por lo menos fusionará sus funciones conscientes com las inconscientes. Lo que em el fondo queria ir más allá de lo inconsciente, entrará en su servicio y, así, si es posible, reforzará sus impulsos”.

luz de tais transformações sociais, mas, é claro, sem recorrer a explicações econômicas ou sociológicas e sem atentar para tais transformações sociais (ADORNO, 1955).

Podemos dizer, assim, que as categorias psicanalíticas não são conceitos imutáveis ou “naturais” que possam ideologicamente expressar uma forma universal de individualidade ou de sujeito, a despeito do próprio Freud ter dado margens a tais tipos de interpretação como pudemos ver nas críticas do frankfurtiano direcionadas a ele.

Em “De la relacion...” Adorno afirma que, apesar de Freud não ter se detido sobre as questões políticas ou sobre as mudanças sociais que determinavam seu objeto de estudo, ele conseguiu apreender e perceber nos confins monadológicos do indivíduo os traços de sua crise profunda e sua tendência a se submeter inquestionavelmente a poderosas instâncias coletivas externas. Adorno se utiliza da psicanálise freudiana em seus diversos trabalhos partindo da ideia de que a teoria psicológica, ao apontar para a esfera subjetiva, esclarece sobre os fatores objetivos que têm “moldado” e determinado a individualidade, assim tentando redescobrir o elemento social no plano das categorias psicológicas, visto que tais categorias indicam as relações, não de forma direta, entre os fatores subjetivos e o sistema social objetivo, sendo o último o fator essencial para as análises de Adorno.

Consideramos que se Adorno faz críticas contundentes aos conceitos freudianos da segunda tópica é porque, em nosso entendimento, o autor tenta ser fiel à complexidade do problema, qual seja, a de que o indivíduo freudiano não é desprovido de seu componente social, o que possibilita retomar as categorias psicológicas como conceitos dinâmicos, contrastadas às condições históricas, para elucidar acerca da condição do indivíduo no capitalismo tardio, tendo em vista a introjeção da irracionalidade social pelos sujeitos, que impede o desenvolvimento da própria individualidade supostamente “autônoma”. A teoria adorniana lembra que o indivíduo tem formação tipicamente social e cultural e não meramente psicológica. É o que veremos a seguir.

2.2. O FRACASSO DO PROJETO DO ESCLARECIMENTO NA MODERNIDADE

Em Adorno & Horkheimer (1985) e Freud (1997) a terra resplandece sob o signo da crise de um projeto de construção de uma civilização que fracassou. É nessa perspectiva que a civilização se funda: na negação e repressão dos desejos e aspirações individuais. Em Freud (1997) o civilizatório produz o anticivilizatório na medida em que os elementos

animalescos, como os instintos violentos, tiveram que ser reprimidos para nos tornarmos sujeitos supostamente esclarecidos e racionais.

Dentro desse cenário, a vida na civilização é constituída por homens ressentidos, resignados e frustrados, que cotidianamente reprimem seus desejos que iriam lhes proporcionar prazer para realizar as exigências morais, religiosas, econômicas e educacionais necessárias à manutenção da civilização³⁴.

De criador da civilização, o homem moderno passou a ser criatura submissa e alienada à sua própria criação. Os ganhos de bem-estar proporcionados pela civilização através da ciência, das novas tecnologias, da medicina, das comunicações, funcionam como paliativos ao mal-estar dos indivíduos.

No interior da própria produção cultural, podemos observar os conflitos entre os desejos idiossincráticos e as leis sociais, entre o indivíduo e a sociedade. É uma definição de cultura que revela a influência de Sigmund Freud, sobretudo o Freud dos textos *O futuro de uma ilusão* e *O mal-estar na cultura*, no que diz respeito à difícil relação entre o homem e a sociedade, baseada na produção cultural que impinge a privação da satisfação imediata dos desejos mais profundos, resultando na consequente permanência da sensação de insatisfação e no deslocamento das pulsões para as atividades socialmente aceitas. (ZUIN, 1999, p. 58)

Resgatando Freud, Adorno & Horkheimer (1985) parecem compartilhar algo ainda mais crucial em “O mal-estar na civilização”, ou seja, uma visão crítica bem pouco esperançosa sobre os rumos da civilização e da participação do indivíduo nela.

Confirma-se aqui que, mediante a renúncia à satisfação de suas pulsões mais primárias, tal como na “Dialética do esclarecimento³⁵”, também em “O mal-estar na

³⁴ Acrescentamos a isto as discussões tomadas por Adorno & Horkheimer (1985) acerca da sociedade ser contraditória, pois serve tanto à liberdade quanto à reprodução material. Todavia, ela, a sociedade, tem se revelado ser mais voltada à autoconservação e à reprodução, assim fortalecendo os sentimentos de desamparo nos homens quando os mesmos percebem que os ideais culturais tornaram-se irracionais, não voltados para a sua felicidade individual, mas para a reprodução da sociedade, fomentando, assim, o medo nos homens e seus sentimentos de frustração.

³⁵ Na obra “Dialética do esclarecimento”, Adorno & Horkheimer fazem uso de grande quantidade de fontes da antropologia e da história. Ao invés de traçar uma sistematização geral em seu desenvolvimento através de eras e períodos, buscam em alguns pontos-chave da história os elementos necessários para criar sua teoria dialética sobre o esclarecimento. Os autores fazem uma história das ideias no ocidente, mas não de maneira sistemática, que procurasse traçar uma cronologia do desenrolar progressivo da ideia de esclarecimento na história, mas, pelo contrário, procuram discutir em forma de ensaio os conceitos e os exemplos, trabalhando a dialética inerente ao próprio processo de esclarecimento. Não fazem uma análise historicista, buscando dados para criar um modelo histórico generalizado sobre esse momento da humanidade, mas o analisam filosoficamente. Assim como Freud, que analisou o totemismo e os tabus das sociedades ditas primitivas para encontrar elementos de explicação sobre certos comportamentos infantis e em doentes mentais na atualidade,

civilização” trata-se da tentativa de impedir que os homens voltem a um estado anterior de sua história. O problema geral ainda é o mesmo: para garantir sua existência, a civilização tem de impedir que os homens regridam a uma fase filogeneticamente mais primitiva, impondo a renúncia ao impulso de satisfazer suas pulsões mais selvagens. Como nos lembra Freud (1997), com a não satisfação dos impulsos, o desejo não satisfeito tende a aumentar, aumentando com isso o sentimento de culpa e a necessidade de punição.

Nesse sentido, é justamente esse aumento desmedido do sentimento de culpa a maior fonte de ameaça à felicidade do indivíduo e, conseqüentemente, a principal fonte de mal-estar experimentado pelos homens no desenrolar da civilização³⁶. Torna-se patente o quanto a nossa civilização é responsável pela infelicidade e insatisfação individual, quando as satisfações pulsionais são proibidas o que contribui para a hostilidade do homem à civilização.

A história da civilização é a história da introversão do sacrifício. Ou por outra, a história da renúncia. Quem pratica a renúncia dá mais de sua vida do que lhe é restituído, mais do que a vida que ele defende. Isso fica evidente no contexto da falsa sociedade. Nela, cada um é demais e se vê logrado. Mas é por uma necessidade social que quem quer que se furte à troca universal, desigual e injusta, que não renuncie, mas agarre imediatamente o todo inteiro, por isso mesmo há de perder tudo, até mesmo o resto miserável que a autoconservação lhe concede. Todos esses sacrifícios supérfluos são necessários: contra o sacrifício. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 54)

Para Adorno & Horkheimer (1985), Ulisses era o protótipo do indivíduo burguês. Esse herói, senhor de muitas posses, saiu de sua terra e enfrentou muitos perigos. Monstros, ciclopes, gigantes, deuses, sereias e outros atribularam sua vida. Entretanto, ele venceu as batalhas, na medida em que se perdia a fim de se ganhar. A astúcia era o recurso utilizado para vencer as batalhas, que consistiam em perder para se autoconservar.

As aventuras de Ulisses nada mais são que a descrição dos riscos que constituem o caminho para o sucesso. Ulisses vive segundo o princípio

eles buscam os elementos desse momento primitivo para compreender o desenrolar desencantado da moderna história esclarecida (ZUIN, 1999).

³⁶À luz de Adorno e Freud, podemos perguntar: qual foi o preço que pagamos por esse tipo de vida que ora desfrutamos? Na visão desses dois autores, pagamos preços altos demais pela organização da nossa civilização: a escravidão diária no trabalho, a diluição da individualidade na totalidade administrada, o aniquilamento da experiência, a negação da liberdade. É nesse sentido que, segundo Adorno, o esclarecimento revela seu teor de irracionalidade. Tal é a dialética adorniana da razão esclarecida, pois ela produz conforto e miséria, saúde e doença, riqueza e pobreza, vida e morte. Dessa forma, a nossa civilização, produto de uma racionalidade instrumentalizada, remeteu os homens ao desígnio da infelicidade e da frustração, uma vez que se sustenta em bases racionais que, por sua vez, produzem, também, estados de profunda barbárie.

primordial que constituiu outrora a sociedade burguesa. A escolha era entre lograr ou arruinar-se. O logro era a marca da *ratio*, traíndo sua particularidade. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 59)

O herói conseguia extrair do sacrifício aquele artifício que lhe era inerente, a capacidade de iludir. Talvez em razão dessa astúcia, Ulisses tenha sido interpretado por muitos homens de seu tempo como uma verdadeira divindade, afirma Gagnebin (1997).

No entender de Adorno & Horkheimer (1985), a racionalidade ocidental, na medida em que concebe a natureza como objeto e o homem como razão dominadora, elimina da relação homem-natureza o elemento da mediação, ou seja, a indeterminação do sentido da história. A realidade objetiva, afirmam os autores, passa a ser uma determinação da subjetividade humana cuja objetivação ocorreu através da racionalidade instrumental. As críticas dos frankfurtianos, então, voltam-se à sociedade que não tem colaborado como a diferenciação individual, posto ter o capitalismo avançado desenvolvido formas de poder mais avançadas e racionalizadas, assim mantendo e revigorando, por meios “racionais”, a dominação e a violência enraizada na civilização desde os tempos imemoriais, das quais, por sua vez, o fascismo tem sido expressão mais degradante.

O que está em questão aqui são os confins monadológicos do indivíduo à luz das transformações históricas, pois, para Adorno, os próprios conceitos trazem em seu bojo tal historicidade quando indicam e expressam as “afecções” psíquicas que a mônada freudiana visa representar. O empobrecimento do ego individual nas massas fascistas – aqui o ego denota o “indivíduo”, como a instância psíquica definida na segunda tópica – e o fortalecimento das pulsões narcísicas para a sobrevivência dos indivíduos em meio à barbárie generalizada, lançam luz às transformações históricas dos indivíduos e aos modos de adaptação exigidos aos sujeitos pelos movimentos totalitários. Com isso, perde-se a noção de totalidade e da unidade homem-natureza da relação dialética entre o eu e a alteridade.

Na verdade, o sujeito Ulisses renega a própria identidade que o transforma em sujeito e preserva a vida por uma imitação mimética do amorfo. Ele se denomina Ninguém porque Polifemo não é um eu e a confusão do nome e da coisa impede ao bárbaro logrado escapar à armadilha: seu grito, na medida em que é um grito por vingança, permanece magicamente ligado ao nome daquele de quem quer se vingar, e esse nome condena o grito à impotência. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 63)

Diante do exposto, a preocupação de Adorno & Horkheimer (1985) é demonstrar que a ruptura dessa relação mediadora homem-natureza traz, como resultado, perdas significativas para o ser humano, sendo a principal delas a negação de sua própria identidade.

O duplo aspecto burguês da dominação e da exploração desde o tempo de Ulisses era evidente. A própria condição do “herói” remete-nos à do burguês: era senhor de terras e possuía escravos. A racionalidade da civilização impunha ao homem um processo de dominação da natureza e dos demais homens. O preço pago à dominação era a negação da própria natureza humana, na medida em que o que importava era a autoconservação; o homem, a partir do mero aspecto biológico, de satisfação das necessidades primordiais. A lógica civilizatória nos outorgava um sacrifício: a dominação do homem sobre si mesmo. O dilaceramento do sujeito era a condição necessária para a sua perpetuação. Nessa empreitada, enfrenta situações difíceis e pode sofrer grandes perdas. Seu brio é alcançado quando sua vontade de ter a “felicidade plena” é repensada ou mesmo abandonada. A lógica da astúcia de Ulisses consiste em destruir o estatuto imposto, ou a racionalidade, cumprindo-o.

O esquema da astúcia ulissiana é a dominação da natureza mediante essa assimilação. A avaliação das relações de força, que de antemão coloca a sobrevivência na dependência por assim dizer da confissão da própria derrota e virtualmente da morte, já contém *in nuce* o princípio da desilusão burguesa, o esquema exterior para a interiorização do sacrifício, a renúncia. O astucioso só sobrevive ao preço de seu próprio sonho, a quem ele faz as contas desencantando-se a si mesmo bem como aos poderes exteriores. Ele jamais pode ter o todo; tem sempre de saber esperar, ter paciência, renunciar; não pode provar do lótus [...]. Ele tem de se virar, eis aí sua maneira de sobreviver, e toda a glória que ele próprio e os outros aí lhe concedem confirma apenas que a dignidade de herói só é conquistada humilhando a ânsia de uma felicidade total, universal, indivisa. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 55-56)

Detendo-se no personagem Ulisses, os frankfurtianos desenvolvem argumentos que revelam que a vitória do herói sobre o ciclope e as demais forças da natureza dá-se à custa da perda de sua liberdade, do enrijecimento do eu, enfim, da identidade. Concluem que a autonegação e a renúncia são os preços que os indivíduos pagam para dominar, para estabelecer a ordem no mundo, para formarem-se.

Adorno & Horkheimer insistem com razão no preço pago pelo herói para escapar da simbiose mágica e constituir-se em sujeito autônomo. Esse preço é alto. Ele poderia ser descrito com a transformação da mimese originária, prazerosa e ameaçadora ao mesmo tempo, uma mimese

perversa que reproduz na insensibilidade e no enrijecimento do sujeito, a dureza do processo pelo qual teve que passar para se adaptar ao mundo real e, diríamos com Freud, deixar de ser criança para se tornar adulto (GAGNEBIN, 1997, p. 89).

A partir do exposto, Ulisses - tanto no episódio das sereias quanto no do ciclope Polifemo – para citar apenas alguns dos embates da subjetividade emergente contra as potências da natureza na Odisséia - é-lhes inferior fisicamente, não podendo enfrentá-los de forma direta. Portanto, deve ser cauteloso, controlar seus apetites e calcular, planejar sem erros para se autoconservar.

Assim, na saga de Ulisses, aparece uma mescla de astúcia, autoflagelo e violência infligida, da qual ao mesmo tempo se põe como protagonista e vítima do processo civilizatório, característica da relação entre civilização e dominação. Aqui, o pensamento dos frankfurtianos se aproxima do pensamento freudiano no sentido dos objetivos da civilização, ou seja, para viver em sociedade, o indivíduo teve de abrir mão dos seus desejos mais sublimes³⁷, vivendo sob o aspecto da renúncia.

Nesse ponto, podemos afirmar que o mesmo Ulisses que procura escapar do mito, acaba por recair nele, assim como toda a nossa civilização que, até os dias de hoje, não

³⁷O termo “sublimação”, no campo artístico, particularmente no que se refere às belas artes, utiliza-se a palavra “sublime” para adjetivar uma obra de grande valor estético, que suscita no observador sensações mais espiritualmente elevadas. Freud transportou este termo para a psicanálise para denominar um processo exclusivo da psiquê. Segundo Laplanche & Pontalis (1998), o fenômeno da sublimação pode ser descrito como um “processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. (...) Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo objetivo não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados”. Segundo Laplanche & Pontalis, é importante ressaltar que a sublimação não incide sobre a totalidade das pulsões sexuais, mas, antes, apenas sobre uma parte, que é justamente aquela que não se integra na forma definitiva da genitalidade. Vimos que ocorre uma troca de meta, que era originalmente de conteúdo sexual e que passa a ser um objetivo não diretamente sexual, mas psiquicamente semelhante à meta. As atividades humanas decorrentes desses deslocamentos da libido continuam sendo alimentadas pelo desejo sexual, porém se concretizam através de ações voltadas à criação artística e intelectual. À medida que exploramos a dinâmica do processo sublimatório, mais nos aproximamos de admitir a logicidade da ideia que Freud tentou demonstrar através de uma complexa rede de deduções e induções, ou seja, a premissa da necessária renúncia pulsional para o desenvolvimento do modo de vida civilizado. Assim como a civilização impõe restrições à vida sexual e à inata agressividade humana, de modo também intenso o processo civilizador busca aumentar a unidade cultural, através da sublimação. Nesse sentido, a sublimação é uma imposição da civilização sobre a natureza pulsional, visto que é condição necessária para o desenvolvimento das características exclusivas da civilização. É através da sublimação que as atividades intelectuais do ser humano ganharam maior valor do que a satisfação dos desejos pulsionais e que a constante não-satisfação pôde ter seu negativismo amenizado. Mais do que isso, os produtos advindos do processo sublimatório têm a função de recompensar o homem pelas perdas que ele enfrenta ao optar pela sociedade e não pelo indivíduo, isto é, trabalhar no projeto da civilização e engavetar o sonho de ser feliz. Como percebemos pela exposição acima, o homem precisou colocar sua intelectualidade e seu psiquismo à disposição da arte e da ciência, e a sublimação encarregou-se de transformar o trabalho humano em fonte de prazer. Esse é o prêmio que as instituições da civilização oferecem ao homem.

conseguiu se emancipar da violência da regressão, da autopreservação, tendo, desse modo, reduzida a experiência com a cultura.

Levando em consideração que a leitura freudiana do mal-estar está profundamente enraizada na modernidade, autores como Bauman (1998), Birman (1999) propõem uma (re) leitura do mal-estar. Diríamos que a razão principal dessa escolha se deve na tentativa de refletir sobre os escritos desses autores a partir do diálogo que pode ser estabelecido com a perspectiva do mal-estar na contemporaneidade – sem perder de vista, decerto, as especificidades de cada autor. Portanto, ambos reconhecem os paradoxos e/ou limites da razão esclarecida na modernidade e do processo civilizador que lhe é correspondente, sem negar o mal-estar como elemento constitutivo do indivíduo.

Em outros aspectos, porém, a sociologia de Bauman atualizaria a perspectiva adorniana³⁸ ao fazer comentários pontuais sobre os desígnios nada promissores da formação e de uma educação política na sociedade do capitalismo tardio, como Adorno a designava, ou então na sociedade de consumo atual, conforme Bauman caracteriza nosso presente. Isso pode ser demonstrado sem perder de vista a própria dinâmica da formação cultural nos “diferentes” estágios da modernidade a que Bauman se refere. Em outros termos, é possível fazer uma leitura do fracasso do ideal formativo na modernidade líquida, recorrendo à própria terminologia adorniana.

Não se trata, portanto, de realizar uma aproximação “forçada entre os autores”, mas sim de estabelecer uma reflexão, entre os conceitos por eles desenvolvidos, que nos apontam para a queda do “ideal de indivíduo” posto pela modernidade. Na sociedade de consumo atual, isso corresponderia a abandonar o valor atribuído pelo tempo moderno-sólido ao adiamento da satisfação de uma necessidade, de um desejo ou do gozo como valor em si mesmo e abraçar, como preceito da relação com o mundo, a estética do consumo. Quer dizer, o desejo induzido de encurtar aquele adiamento ou aboli-lo de todo em prol do “pleno” gozo destituído do prazer – acompanhado da tendência de encurtar a duração da sensação obtida para poder desfrutar das novas sensações prometidas e nunca, ou talvez apenas parcialmente, satisfeitas. É dessa maneira, na concepção de Freud e Adorno, que a civilização se funda, ou seja, como a vida em sociedade não pode propiciar

³⁸Trabalhamos com a ideia segundo a qual a análise de Bauman com relação à sociedade e o indivíduo, a seu modo, complementam aquelas desenvolvidas por Adorno em muitos dos seus aspectos, avançando-as em alguns pontos e afastando-se em outros, especialmente devido à recusa baumaniana em oferecer um tratamento psicológico às questões contemporâneas.

aos homens felicidade, ela cria satisfações substitutivas, que se constituem em prazeres artificiais, imediatos, propiciados pelo consumo e pela facilidade da vida moderna.

Em suma, da mesma forma que a civilização criou a massificação do consumo, ela criou também a massificação do prazer. Dito de outra maneira, o prazer individual deve estar submetido ao tipo de prazer proporcionado pela civilização. Impossibilitado de lidar com seu desejo e marcado pela falta, o indivíduo moderno está condenado a buscar em instâncias diversas a produção de sua felicidade. A mesma civilização que impõe normas, regras, valores, que determina a forma de agir em sociedade, e que, portanto, produz o mal-estar, cria a demanda que ela se propõe a satisfazer. Esse aspecto se expressa na tensionalidade das exigências do indivíduo e da civilização, na tensionalidade da saúde e da doença, na tensionalidade das exigências internas e externas, na tensionalidade, enfim, da felicidade e do mal-estar.

Mais do que exaltar os caminhos por meio dos quais o indivíduo pode encontrar-se com a tão sonhada felicidade para assim permanecer, Freud propõe que nos atentemos ao fato de irremediavelmente a inscrição do homem na civilização incluir um limite a esta ideia de felicidade. Esse limite será expresso pelo conflito entre pulsão e civilização, que tem como resultado aquilo que Freud denomina mal-estar, sendo a relação entre os homens definida por ele como o sofrimento “mais penoso do que qualquer outro” (FREUD, 1997). Desse modo, apostar na superação do mal-estar vivenciado pelo professor através de medidas de *coping*, de resiliência e de outras estratégias como querem os pesquisadores assinalados nessa pesquisa, coloca em cena um impasse insuperável - posto que é de ordem interna – que tem como resultante uma experiência de mal-estar.

É essa crença na possível “resolução do mal-estar” como assinalada pelos estudiosos do mal-estar docente que nos permitiu circunscrever o pensamento freudiano, isso porque afirma jazer por trás deste mal-estar uma “natureza inconquistável”, uma parcela de nossa própria constituição psíquica (FREUD, 1997). A leitura que realizamos de Freud pôde nos ajudar a compreender essa temática no que concerne a um posicionamento distinto daquele encontrado na leitura que realizamos das teses e dissertações de mestrado.

CAPÍTULO 3 - O MAL-ESTAR NA CONTEMPORANEIDADE

A temática do mal-estar na civilização continua sendo muito debatida em nossos dias, como podemos comprovar a partir das muitas discussões que tratam dos sintomas contemporâneos e as preocupações da humanidade em relação ao seu próprio futuro. Birman (1999) e Bauman (1998, 2001, 2009) fornecem uma tentativa de explicação para os males que afligem a vida dos indivíduos na civilização, contribuições que ainda hoje se mostram relevantes e reveladoras. Os modos de ser sofrem as consequências desse momento em que domina o discurso da competitividade, da produtividade, da flexibilidade, da transitoriedade, da velocidade. O mal-estar inerente ao indivíduo o convoca a mostrar outras faces de sua subjetividade para responder ao legado de seu tempo. A nossa época é revestida e investida de valores que indicam o consumo, a oferta e o excesso, como afirma Birman (2005, p.104): “Inventamos necessidades em função exatamente do excesso e não sabemos o que fazer com ele”.

Os autores aqui apontados, como Bauman, Birman, afirmam que os modelos teóricos de representação do indivíduo na época contemporânea não podem ser desvinculados das transformações históricas e sociais que pautam o contexto atual. O importante a se ressaltar é que esses debates também estão pautados na tentativa de compreender como as mudanças sociais produzem “novos” modelos de individualidade e desestruturam modelos de representação antigos. Sob esse aspecto, as análises feitas pelos autores tentam articular como as diversas transformações do mundo contemporâneo forjam “novos processos” de constituição dos sujeitos e “novas dimensões” de representação dos indivíduos.

Como se verá mais adiante, esses modelos postulam um indivíduo fragmentado que possui, dentre suas principais características, a quase impossibilidade de se constituir em bases estruturais/institucionais e referências culturais tradicionais. Com isso, não queremos dizer que “o mal-estar na contemporaneidade” se traduz numa nova faceta do “mal-estar na modernidade”. Na verdade, estamos enfatizando as “novas” configurações atuais - predominantemente mercadológicas - sobre a (de) formação das subjetividades dos indivíduos. De certa forma, Bauman se filia a uma vertente de pensadores críticos acerca dos limites e contradições do processo civilizatório. Os matizes teóricos que muitas vezes pautam seus pensamentos são Norbert Elias, Theodor Adorno, Freud.

O estresse, o tédio, a depressão, a melancolia, as perturbações do sono, as angústias, os transtornos mentais, as síndromes, o TDAH, as bulimias, as anorexias, apesar de não serem fenômenos novos (talvez o que tenha modificado sejam as maneiras de pensá-los e relacioná-los ao presente, além da sua frequência), representam as manifestações do mal-estar na atualidade. Quanto mais esses elementos são fluídos, maior a sensação de vazio e a desmotivação que se instalam na vida pessoal e na profissional. Ações diárias causam estresse: deitar-se para dormir, acordar pela manhã, o trajeto para ir ou voltar ao trabalho, buscar os filhos na escola, educá-los, sair de férias, estabelecer algum tipo de diálogo com o vizinho e até mesmo amadurecer e envelhecer.

No campo pedagógico, se nos perguntássemos por que, nas últimas décadas, as crianças estão sendo cada vez mais medicadas³⁹ para aprender e se comportar melhor, teríamos várias respostas possíveis. Para alguns, essas crianças são portadoras de determinados transtornos psiquiátricos, descritos e supostamente comprovados pela ciência médica, ao que tudo indica herdados geneticamente e que prejudicam o bom funcionamento de seus cérebros, órgão responsável por suas aprendizagens e comportamentos. Para estes, trata-se de um problema cujos principais fatores determinantes são indiscutivelmente de base neurobiológica, devendo ser enfrentados, em muitos casos, preferencialmente pela via medicamentosa, no sentido de restabelecer o adequado funcionamento neuroquímico. Os fatores ditos ambientais podem contribuir mais ou menos, dependendo do caso, mas não devem ser considerados como a principal causa para esses transtornos.

Para outros, as crianças estão tomando os chamados psicofármacos porque seus comportamentos perturbadores e seus baixos desempenhos escolares estão deixando os adultos, pais e professores, confusos e inseguros a respeito do que fazer para contornar tais problemas. E que, ao invés de procurarmos as supostas causas em seu funcionamento cerebral, deveríamos contextualizá-las em relação à nossa contemporaneidade, procurando conhecer a dinâmica atual de instituições sociais importantes, como a família e a escola, para entender de que forma elas, tentando enfrentar seus novos desafios, participam desse estado de coisas. Para estes, além de ocultar importantes questões de ordem social e

³⁹Vale ressaltar que, em momento algum, estamos negando ou subestimando o fato de que existam crianças e adolescentes que apresentam problemas, às vezes graves e preocupantes, em seus processos de escolarização e socialização, bem como que os psicofármacos não possam trazer uma melhora na qualidade de vida de muitos sujeitos cujo nível de sofrimento psíquico representa o rompimento de laços sociais e o consequente isolamento. Nosso propósito foi demonstrar, nesta breve reflexão, algo que nos parece evidente e que, justamente por isso, não pode ser ocultado ou silenciado.

política, tal problemática representa uma das faces de um movimento muito maior e também mais lucrativo que afirma ser o consumo dessas substâncias o caminho mais curto e eficaz para a solução de não poucos

problemas que experimentamos em nossa “modernidade líquida”.

É notável observar como a técnica e o consumismo exacerbados produzem o isolamento social. É comum olharmos para o nosso lado e avistarmos pessoas andando com fones de ouvido, escutando músicas, não importa o quê, com seus *tablets* de última geração nas plataformas do metrô, nos corredores da faculdade, com celulares ultrapotentes acessando as redes sociais a todo instante, os noticiários, sem citar outras parafernalias tecnológicas.

O movimento, a velocidade, a flexibilidade, a competitividade exigidos aos indivíduos no enfrentamento de situações diversas cotidianas geram uma atmosfera de permanente estresse, redundando no aparecimento de crescentes distúrbios psicossomáticos.

O que nós parecemos temer, quer estejamos ou não sofrendo de ‘depressão dependente’, seja à luz do dia ou assombrados por alucinações noturnas, é o abandono, a exclusão, ser rejeitado, ser banido, ser repudiado, descartado, despido daquilo que se é, não ter permissão de ser o que se deseja ser. Temos medo de nos deixarem sozinhos, indefesos e infelizes. Tememos que nos neguem companhia, corações amorosos, mãos amigas. Receamos ser atirados ao depósito de sucata. O que mais nos faz falta é a certeza de que isso não vai acontecer – não conosco. Sentimos falta de garantia de exclusão da ameaça universal e ubíqua da exclusão... (BAUMAN, 2005, p. 99)

A insegurança, o medo, o mal-estar gerados pela angústia do que é perceptível, palpável, tornam-se a regra na modernidade fluida, nos moldes postulados por Bauman (2005). O urgente se sobrepõe ao importante. As compulsões – novas síndromes da atualidade – levam à bulimia, ao consumo e às drogas como forma de preenchimento do vazio das pessoas. O “ter” é mais importante que o “ser”, a questão é ter “*status*”, são as roupas de marca, o sapato da moda, a música do momento, afirma Kehl (2009).

A exacerbada valorização da imagem, a contínua submissão frente às imposições da mídia tendo como consequência direta a formação de pseudovalores e pseudo-necessidades na contemporaneidade, a globalização dos costumes, necessidades e modos de ser e de consumir dos indivíduos enquanto atores da cena social configuram o cenário da existência dos indivíduos. É por meio da estimulação pelo discurso social que essa

“cultura da imagem” impulsiona o indivíduo a uma vivência essencialmente narcisista, o *eu* sendo o principal objeto de investimento libidinal e o *outro* usado apenas como recurso para o prazer imediato.

A nova configuração do espaço e do tempo na atualidade – o presente efêmero e fugaz – onde tudo o que nos é apresentado, desde as coisas materiais, bens de consumo, produções culturais, todas se mostrando incertas e transitórias, além do consumo exacerbado, passam a moldar a subjetividade dos indivíduos. O consumismo chega também aos laços de afeto. Família, os amigos, os vizinhos, a escola perdem o encanto e as ligações tornam-se superficiais, com durabilidade programada. O fenômeno do consumismo, exacerbando a preocupação com o adquirir objetos na tentativa do indivíduo evitar estar em contato com suas faltas, parece apontar para a ideia, muito presente na sociedade contemporânea, que enaltece o pragmatismo como regra fundante, onde a felicidade é um bem objetivo e material. E que, portanto, deve ser encontrada no consumo. Felicidade esta, centrada no próprio umbigo, buscando bastar-se em si mesmo e cada vez mais afastado do “outro”.

Bauman (2001) aponta como uma das marcas da contemporaneidade a dissolução da temporalidade histórica, situando o sujeito no imediatismo orientado pela satisfação dos desejos e necessidades pessoais.

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 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. Se a satisfação instantânea é a única maneira de sufocar o sentimento de insegurança (sem jamais saciar a sede de segurança e certeza), não há razão evidente para ser tolerante em relação à alguma coisa ou pessoa que não tenha óbvia relevância para a busca da satisfação, e menos ainda em relação a alguma coisa ou pessoa complicada ou relutante em trazer a satisfação que se busca. (BAUMAN, 2001, p. 188-189)

Por quais caminhos chegamos a esse quadro atual? Bauman (1998, 2001, 2004, 2005) tece alguns conceitos interessantes, que podem nos auxiliar a montar um quadro explicativo do que vivenciamos, quando fala da passagem da Modernidade para o que ele denomina de Modernidade Líquida. Com seu conceito de Modernidade Líquida aponta

para a fluidez da relação do sujeito com o objeto⁴⁰. Quando tomamos o outro como esse objeto, ocorre um processo de intensa e constante transformação das formas e desenhos corporais, conduzidos pelos ditames da cultura.

3.1. MAL-ESTAR, CULTURA E SUBJETIVAÇÃO

Temos uma “nova” preocupação que assola o indivíduo contemporâneo com relação aos seus anseios, desejos, frustrações e sofrimentos na maneira de se relacionar com a civilização ou a cultura. “Novas” maneiras de atuar em sociedade, cujos critérios de inclusão ou exclusão assumem parâmetros de diversas ordens. Esse panorama nos faz pensar sobre vários aspectos pelos quais se constitui o indivíduo e a subjetividade. Em especial, o que nos chama a atenção é a vivência das manifestações do mal-estar na contemporaneidade. Será, portanto, necessário, lançar olhar sobre a produção sócio-cultural modificada por essa nova ordem, resultando naquilo que podemos chamar de contemporaneidade. Esta nos captura na visão do sujeito, que vivencia uma significativa transição da posição da ação coletiva para uma atuação individualizada, autocentrada, voltada quase que exclusivamente para si mesmo (COSTA, 2004).

No século XX, com o advento dos meios de comunicação de massa, as bases materiais da sociedade capitalista, a indústria e o mercado, expandiram suas lógicas passando a estabelecer condicionantes para a subjetividade, num processo de formatação estética das massas, contradizendo a própria premissa liberal da promoção da liberdade dos indivíduos. Na Indústria Cultural, o capital encontra o seu triunfo, pois consegue estabelecer condicionantes estéticos ao indivíduo. Palavra, música e imagem encontram-se perfeitamente, imprimindo no mesmo por meio de elementos sensíveis às mesmas lógicas da reprodução, presentes no pátio da indústria. Após o dia-a-dia no trabalho e/ou na escola, após a experiência cotidiana na realidade fabricada e transformada pela indústria, o indivíduo deve se orientar pela unidade da produção.

Para tanto, os meios de comunicação entretêm as massas com uma espécie de simulacro de arte, arte leve, na medida em que não coloca o indivíduo diante de um contraponto ao vivido. Ocorre uma espécie de atrofia da imaginação e da espontaneidade

⁴⁰A lei do consumo nos dita que é preciso comprar, consumir, adquirir, fazendo de um objeto não presente do cotidiano do sujeito algo indispensável. Elegemos os objetos, erotizamos-os e o trazemos para nosso corpo, na busca de satisfazer o desejo.

do consumidor cultural, por meio da reprodução e repetição, paralisando a capacidade de se pensar em outra realidade que não a que se vive. A indústria cultural fornece às massas seu próprio belo, o consumo e o prazer efêmero, como uma suposta experiência de negação da realidade presente, mas que acaba por confirmá-la, observa Costa (2004).

Zygmunt Bauman, em diálogo com a análise de Theodor Adorno, tem dedicado especial atenção ao estudo da sociedade contemporânea. Segundo Bauman (2009, p. 105)

A sociedade de consumo tem por premissa satisfazer os desejos humanos de uma forma que nenhuma sociedade do passado pôde realizar ou sonhar. A promessa de satisfação, no entanto, só permanecerá sedutora enquanto o desejo continuar irrealizado; o que é mais importante, enquanto houver uma suspeita de que o desejo não foi plena e totalmente satisfeito. [...] A *não* satisfação dos desejos e a crença firme e eterna de que cada ato visando a satisfazê-los deixa muito a desejar e pode ser aperfeiçoado – são esses os anúncios da economia que têm por alvo o consumidor.

A racionalidade moderna consumista promove uma insatisfação crônica. É sobre essa base que se sustenta a sociedade capitalista. Essa plena identificação entre expectativas de consumo e a condição existencial dos indivíduos tem se estendido para outras áreas da vida social, como a educação por exemplo.

Outro impacto da cultura de consumo está na experiência do tempo. Um dos traços do mundo contemporâneo é que o ser humano não se compreende mais como ser histórico. Isso se deve, segundo Costa (2004), à quantificação do tempo pelo uso generalizado do relógio, pela sensação de que o tempo passa rapidamente e pela valorização mercadológica do tempo pela necessidade da produção. Esses fenômenos geram no ser humano uma grande sensação de *perda de tempo*.

Bauman (1998), na introdução de “O mal-estar na pós-modernidade”, traça um paralelo entre os mal-estares da modernidade, cujas referências são as concepções freudianas do mal-estar na civilização (FREUD, 1930) e os mal-estares contemporâneos⁴¹. Com o objetivo de fundamentar tal discussão, o autor dá destaque a um elemento importante que assume um lugar diferenciado em cada época, a “liberdade individual⁴²”. Para Bauman (1998), a modernidade foi caracterizada pela comunidade tradicional fechada e isolada, pelos laços e obrigações sociais fundados na afetividade e na tradição, a religião,

⁴¹Assim como Theodor Adorno e demais pensadores frankfurtianos, Bauman também vai dialogar com Freud nas obras *Mal estar da Pós-Modernidade* e *Mal-estar da Civilização*, onde afirma o ser humano como ser que se move no mundo a partir dos seus desejos, um ser desejante.

⁴²O autor utiliza o termo “liberdade” no sentido da autonomia, do projeto moderno do esclarecimento, da suposta emancipação individual a partir do uso da razão e do cálculo instrumental.

antigos sólidos que moldavam a vida humana desde milênios. A modernidade almejava, acima de tudo, o melhoramento, o progresso, a razão, com o projeto de formação de um indivíduo autônomo e esclarecido, livre.

Em relação ao momento presente, este pode ser caracterizado como a era da liquefação do projeto moderno, a modernidade líquida, afirma Bauman (1998). O momento atual da modernidade é caracterizado justamente pela dissolução das forças ordenadoras que permitiam ativamente reenraizar e reencaixar os antigos sólidos em novas formas sociais modernas. Os padrões sociais de referência que balizavam a ordem social da modernidade tornaram-se liquefeitos, a classe, o Estado-nação, a cidadania, juntamente com a livre expansão global das forças de mercado e o retrocesso da veia totalitária da ordem moderna libertaram os indivíduos de seus grilhões atados a uma ordem rígida e racional-instrumental.

Na modernidade líquida os indivíduos não possuem mais padrões de referência, nem códigos sociais e culturais que lhes possibilitem, ao mesmo tempo, construir sua vida e se inserir dentro das condições de classe e cidadão. Chega-se, no entender de Bauman (2001), à era da comparabilidade universal, onde os indivíduos não possuem mais lugares pré-estabelecidos no mundo onde poderiam se situar, mas devem lutar livremente por sua própria conta e risco para se inserirem numa sociedade cada vez mais seletiva econômica e socialmente. No momento da modernidade líquida, os indivíduos foram justamente “condenados” a serem livres.

A segurança da ordem social, dada na modernidade sólida, que poderia garantir um “seguro coletivo contra os infortúnios individuais” se liquefez jogando aos indivíduos a solitária responsabilidade pelos seus problemas. A insegurança em relação ao futuro decorre justamente do fato de que o poder moderno não é mais público (voltado para manutenção e segurança do mundo público), mas é privatizado, contingente e, para os indivíduos, fugaz. Para Bauman (1998), é justamente da escassez de liberdade – resultado do excesso de organização da vida civilizada – que resulta o mal-estar que marca a modernidade.

Em benefício da segurança, o indivíduo sacrificou parte de sua liberdade individual e a consequência disso foi a impossibilidade de se atingir a “felicidade plena”. Essa é a conhecida justificativa proposta por Freud em 1930 e incansavelmente repetida para justificar a infelicidade como o destino do homem civilizado.

“A civilização se constrói sobre uma renúncia ao instinto”. Especialmente – assim Freud nos diz – a civilização (leia-se: a modernidade) “impõe grandes sacrifícios” à sexualidade e agressividade do homem. “O anseio de liberdade, portanto, é dirigido contra formas e exigências particulares da civilização ou contra a civilização como um todo”. E não pode ser de outra maneira. Os prazeres da vida civilizada, e Freud insiste nisso, vêm num pacote fechado com os sofrimentos, a satisfação com o mal-estar, a submissão com a rebelião. A civilização – a ordem imposta a uma humanidade naturalmente desordenada – é um compromisso, uma troca continuamente reclamada e para sempre instigada a se renegociar. (BAUMAN, 1998, p. 8)

Oito décadas após Freud ter escrito “O mal-estar na civilização”, é a liberdade individual que reina soberana (BAUMAN, 1998, p. 9).

Desde Freud em “O mal-estar na civilização”, o modelo de análise que fundamentava grande parte das análises das Ciências Humanas postulava a interferência do Estado e das esferas públicas na dimensão da vida privada, na intimidade, na privacidade e no processo de formação dos indivíduos. Ser moderno, nesse sentido, é acreditar na razão esclarecedora, na autonomia individual.

Entretanto, o modelo de sociedade contemporâneo, caracterizado pela globalização, pela transnacionalização, inverteu a lógica desse receio. A questão do controle da economia sobre o Estado e dos processos formativos dos indivíduos deu lugar a uma tendência de descentralização, flexibilização, desregulamentação e precarização de todos os processos constitutivos que moldavam as sociedades ocidentais no período pós-guerra em diante. Na obra “O mal-estar na pós-modernidade”, Bauman afirma que a modernidade foi caracterizada pela segurança no mundo, pela confiança na razão, pela racionalidade. Na modernidade, a racionalidade ganhou corpo social, mecanismos sociais. No entanto, o mal-estar na pós-modernidade é caracterizado, sobremaneira, pela liberdade, ou seja, sou livre, mas livre das tradições modernas. Não preciso obedecer à tradição, uma vez que ela não mais existe. Obedeço apenas à lei do mercado. É essa liberdade que nos atormenta.

Esses aspectos canalizam na noção de liberdade todos os anseios e promessas de realização desse novo modelo de indivíduo, o qual encontrou na liberdade do consumo e a desresponsabilização pelo outro as maiores evidências da realização desse novo processo. Essa ênfase na liberdade que desregulamentou e retirou as responsabilidades estatais que estruturavam as relações e os vínculos sociais e produtivos é a mesma que agora está

diretamente ligada às sensações de incerteza e insegurança que dominam a nossa vida atual.

O indivíduo contemporâneo, segundo o sociólogo polonês, sacrifica uma parte de suas possibilidades de segurança por felicidade, o que também não promete um “estado pleno” de satisfação, mas somente momentos dela, tal como exposto também por Freud no texto de 1930.

Os mal-estares da modernidade, afirma Bauman (1998), estavam relacionados à pequena liberdade adquirida para a felicidade individual, enquanto os mal-estares da pós-modernidade⁴³ relacionam-se a uma liberdade para a busca pelo prazer que tolera um mínimo de segurança individual. Os principais meios para atingir uma vida feliz são as mercadorias, mas não apenas objetos que servem ao consumo. Quem busca uma marca, uma grife, um *logo*, deseja o reconhecimento que isso irá lhe proporcionar perante os outros. Um dos efeitos de manter a busca da felicidade atrelada ao consumo de mercadorias é tornar essa busca interminável e a felicidade sempre inalcançada. Se não se pode chegar a um estado de felicidade duradouro, então a solução é continuar comprando, com a esperança de que a próxima linha de produtos superfáceis de usar ou a nova tendência outono-inverno redima os incansáveis buscadores de felicidade. A grande cartada dos mercados foi transformar o sonho da felicidade de uma “vida plena” e satisfatória em uma busca incessante de “meios” para se chegar a isso. Essa característica da busca frenética da felicidade através do reconhecimento social tem impactos importantes na identidade. Na modernidade sólida, as identidades eram sim autoconstruídas, no entanto, eram também feitas para durar. No caso da experiência dos

⁴³O debate sobre a alternativa da pós-modernidade se travou em diferentes tradições filosóficas e é difícil determinar com precisão quais autores se localizam na esteira desse movimento. Arrisco-me a indicar alguns, com maior destaque para Lyotard (*A condição pós-moderna*, 1998), Deleuze e Guattari, Giddens (*As consequências da modernidade*, 1991), Jameson (*Pós-modernismo*) que enfatizam o pós-moderno como um cenário que denota um mal-estar abrangendo vários contornos sociais. As questões do pós-moderno se colocam como crítica e oposição às posturas epistemológicas do moderno para efeito desconstrutivo da própria modernidade, indicando-a como palco extravagante das mazelas da sociedade industrial. O discurso pós-moderno se tornou tema de debate que aglutinou a própria discussão da modernidade, tematizando os deslocamentos das grandes narrativas, a descontinuidade e a fragmentação aparecem como escopo das mudanças contemporâneas. Veiga- Neto (2004) (Foucault e a educação) bem percebe que “tem sido comum caracterizar a pós-modernidade numa perspectiva de negação, isso é, pelo que ela não é, por aquilo que ela não quer fazer”, complementando, que “assim, o pensamento pós-moderno opera uma mudança, uma reversão, em relação às condições anteriores, próprias da Modernidade, tomada essa no plano histórico como quase sinônimo de Iluminismo”. Então, como podemos dizer afirmativamente de nosso tempo? Destacamos a problematização feita por Bauman (1998, 1999, 2001, 2004), que pensa a contemporaneidade em termos líquidos, fluidos, provisórios, transitórios, incertos, duvidosos. É essa caracterização que adotaremos neste trabalho.

indivíduos na versão líquida da modernidade, a identidade é continuamente montada e desmontada. E tem de ser assim, visto que a busca fugaz da felicidade exige adaptabilidade e mudança constante, portanto prender-se a uma “identidade” pode ser o desfecho final de um destino infeliz. O aspecto funcional dessa identidade fabricada e portátil é que ela pode ser descartada no momento em que se tornar inconveniente. Quando não estiver mais feliz com o seu “eu”, *self*, o indivíduo pode descartá-lo e comprar um novo no mercado dos produtos de estilo. Mais fácil para uma felicidade continuamente buscada, visto que se pode fabricar “eus” distintos quando for necessário e dependendo do poder de compra do consumidor. Nesse sentido, a ideia de felicidade em Bauman pode ser entendida como um lugar ilusório em que o vasto empreendimento de novas promessas esmaece o excesso de decepções, fazendo com que a crença nessa busca não seja perdida e permaneça reatualizando a cultura consumista.

Portanto, é o prazer individual que estabelece a ordem a ser seguida na contemporaneidade. Nas palavras do autor:

Os mal-estares da modernidade proviam de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais. (BAUMAN, 1998, p. 10)

Essa liberdade já está integrada com a angústia devido à perda de estrutura diante das incertezas e do novo, oriunda das transformações sociais, políticas e econômicas, ocorridas no mundo contemporâneo e que têm como marca a fragmentação da coletividade e da segurança estabelecida *a priori*. A nossa atualidade se caracteriza, dentre outras coisas, pela sensação de liberdade individual, tão almejada durante tanto tempo. São tempos em que a própria noção de tempo tornou-se algo impreciso, efêmero em virtude da velocidade dos acontecimentos e das inúmeras, senão infinitas, possibilidades que se oferecem aos nossos olhos.

Nesse cenário, afirma Bauman (1998), a pós-modernidade oferta aos indivíduos uma liberdade aparente à custa de um sentimento de insegurança generalizado e, dessa forma, os mal-estares pós-modernos vão se caracterizando pela liberdade fluida, e não pela opressão e repressão de outrora:

Os mal-estares, aflições e ansiedades típicos do mundo pós-moderno – resulta do gênero de sociedade que oferece cada vez mais liberdade individual ao preço de cada vez menos segurança. Os mal-estares pós-

modernos nascem da liberdade, em vez da opressão. (BAUMAN, 1998, p. 156)

Para o autor, a liberdade individual em busca de toda possibilidade de prazer se concretiza ao preço de um sentimento avassalador de insegurança, uma vez que nada é garantido, nada é definitivo e sólido como fora alguma vez em épocas anteriores. O sentimento de incerteza aumenta na medida em que nossa sensação de seres humanos descartáveis se torna cada vez mais disseminada com as transformações dramáticas pelas quais o mundo do trabalho vem se estruturando.

Esse movimento torna-se uma obrigação, um imperativo na atualidade. Não chegamos a pensar em “por que mudar”, “por que assumir”, “por que desejar”, “por que flexibilizar”. Somente sabemos que o movimento, a atualização são fundamentais para que o indivíduo tente evitar ficar para trás, tornar-se descartado, palavra-chave desse contexto da modernidade líquida, segundo Bauman (2009), e até mesmo evitar “ser excluído. O estranho é o fora do lugar e sem casa. É o desordenado, sua lealdade é duvidosa, afirma o autor. Na modernidade, elegiam-se os elementos que deveriam ser ensinados, atribuíam-se lugares justos e convenientes a tudo e a todos. Buscavam-se também o maior controle possível dos acontecimentos. E aqueles que transgrediam esses limites eram convertidos em estranhos e considerados indesejados. Aqui, o estranho é visto como aquele que questiona, que despedaça a segurança da vida diária. O impuro oferece desequilíbrio à ordem e à previsibilidade, razão pela qual é rechaçado e aniquilado. O impuro é o inadequado, fora do lugar, fora de ordem, torna-se “sujo”, “imundo”, agentes poluidores, coisas “fora do lugar”. Aqui, o mal-estar é o fora do lugar. Os estranhos criam identidades não previstas no projeto de Nação. Segundo Bauman (1998), diante da fluidez generalizada, apesar da maior convivência entre os diferentes, a capacidade dos homens de tratar o “estranho” com humanidade continua comprometida e prejudicada. Nesse debate, Bauman (1998) discute quatro pontos da dimensão da incerteza na modernidade líquida. São eles: 1) a nova desordem do mundo; 2) a desregulamentação universal; 3) o enfraquecimento das outras redes de segurança e 4) a cultura do espetáculo. Nesse contexto, se quisermos recensear os valores pós-modernos (“liberdade”, diversidade, tolerância), dirá Bauman (1998), constataremos que a liberdade e a diversidade se cingem à opção do consumo guiado pelo mercado e que a tolerância pode desembocar em isolamento e indiferença. Em linhas gerais, o estranho, o depressivo, o melancólico na era

do consumo é aquele indivíduo que fracassou diante da sociedade do espetáculo e do consumo.

Conforme Bauman (2001), se na modernidade⁴⁴ a velocidade e a mobilidade eram desejadas, na pós-modernidade esse desejo se transforma em obrigação, se transforma, na exigência máxima para permanecer vivo. No movimento do sujeito para ascender em sua vida particular e social (lembrando que essa corrida visa sempre à realização de um desejo de felicidade e bem-estar), esse percurso para atingir tal finalidade se mostra incerto e duvidoso a cada passo que se dá em direção ao objetivo almejado.

No meio do trajeto, encontramos desvios impostos pela própria dinâmica do cenário contemporâneo, dadas a instabilidade e incerteza das circunstâncias atuais. No mesmo instante em que se conquista algo, logo se está sujeito a perdê-lo, uma vez que não há garantia nenhuma de que as conquistas sejam duradouras ou eternas.

Nesse mundo, poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda irrevogáveis. Poucas derrotas são definitivas, pouquíssimos contratemplos, irreversíveis; mas nenhuma vitória é tampouco final. Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar-se em realidade para sempre. Melhor que permaneçam líquidas e fluídas e tenham “data de validade”, caso contrário, poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura. (BAUMAN, 2001, p. 74)

Diante do bombardeio desenfreado de ofertas de todos os tipos e gostos, a tarefa de escolher se torna um fardo angustiante em virtude do excesso de alternativas e possibilidades que se fazem por aparecer.

O mundo cheio de possibilidades é como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos que nem o mais dedicado comensal poderia esperar provar de todos. Os comensais são consumidores, e a mais custosa e irritante das tarefas que se pode pôr diante de um consumidor é a necessidade de estabelecer prioridades: a necessidade de dispensar algumas opções inexploradas e abandoná-las. “Será que utilizei os meios à minha disposição da melhor maneira possível?” é a pergunta que mais assombra e causa insônia ao consumidor. (BAUMAN, 2001, p. 75)

⁴⁴Bauman (2001) vai distinguir a modernidade em dois períodos: modernidade e pós-modernidade ou modernidade sólida e modernidade líquida. Para Bauman (2001), a modernidade aqui é caracterizada como princípio ordenador e individualizador, tendo a ordem racional como motor do projeto moderno. Tudo deveria ser conhecido e categorizado, controlado e dominado pela ordem racional, conforme previa tal projeto. Toda ambivalência, aquilo que era tido como incerto, duvidoso, indeterminado, deveria ser eliminado. Se a modernidade sólida foi para Bauman (2001) uma tentativa de controle racional do mundo, a modernidade líquida é o mundo do descontrole. A liquidez das relações, a aceleração do ritmo de vida, a velocidade da tecnologia, a incerteza, a dúvida, o consumo, enquanto principal forma de construção da individualidade, são elementos que, como produtos que se alternam nas propagandas, fazem com que o indivíduo rompa com a fixidez, dando um ar de “liberdade plena e irrestrita”.

A contemporaneidade exige do indivíduo performances sucessivas, tendo estas a característica principal da valorização de uma capacidade de desligar-se de tudo que se apresenta como duradouro ou sólido. Esse é o ponto nodal do estilo de existência estimulada pela contemporaneidade. A velocidade com que as coisas acontecem num contexto onde as fronteiras deixaram de existir somada à distância que se tornou nula em decorrência dos avanços das novas tecnologias da informação e comunicação demanda do sujeito sempre uma leveza em seus movimentos, a fim de torná-los tão velozes e eficazes quanto a evolução das possibilidades.

Em virtude da efêmera instantaneidade dos eventos que ocorrem cotidianamente em nossas vidas, a nova configuração de tempo e espaço forjada nos dias de hoje liquida qualquer possibilidade de cristalizar-se um passado histórico. Nesse contexto, as características do mundo internetizado e sem fronteiras, onde qualquer vínculo com o passado é rapidamente esquecido e o presente efêmero é o que importa, acabaram por negar as possibilidades de projetarem-se ambições para um futuro a médio e longo prazos. Assim, os projetos pessoais deixam de fazer sentido, uma vez que o tempo valorizado na atualidade não nos permite pensarmos em prazos longínquos. A possibilidade de experienciar, viver a experiência⁴⁵ de fato das coisas e dos acontecimentos é retirada do sujeito em tempos demasiadamente acelerados, fluidos, transitórios e líquidos.

A metáfora do fluído, do líquido, trazida por Bauman (2001) é preciosa para compreendermos as transformações sociais pelas quais passamos. Para o sociólogo, as inúmeras esferas da sociedade contemporânea, vida privada, vida pública, os relacionamentos humanos, são atingidos por uma série de transformações cujas consequências esgarçam o tecido social. Tais transformações, de acordo com Bauman (2001), fazem com que as instituições sociais percam a solidez e se liquefaçam, tornando-se fluidas, amorfas, paradoxalmente, como os líquidos.

A partir do exposto, na perspectiva baumaniana, o sujeito da modernidade líquida é atravessado por inúmeros mal-estares, sentimentos de desapego, aflição, insegurança, ansiedade, fuga, astúcia, evitação, fragilidade dos laços afetivos, depressão, uma vez que são constantemente ameaçados pela possibilidade de se tornarem supérfluos, descartados como lixo.

⁴⁵Voltaremos ao tema da experiência no capítulo 4, onde discutiremos a partir de Benjamin (1994a) as possibilidades da experiência, uma vez que a mesma encontra-se em baixa na atualidade.

Em suma: a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram esse tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta. A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes. Entre as artes da vida líquido-moderna e as habilidades necessárias para praticá-las, livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las. (BAUMAN, 2009, p. 8)

No mundo como nos é apresentado hoje, em que as produções culturais, os bens materiais, os bens de consumo, as diretrizes políticas, sociais e até mesmo as educacionais, todas se mostrando leves e incertas, a tarefa do sujeito em se adequar a esse movimento é árdua demais e custa-lhe abdicar de toda e qualquer possibilidade de segurança.

Para engatar suas reflexões a respeito do indivíduo na contemporaneidade – que não encarnaria de fato o *status* de cidadão, mas sim, o de consumidor – Bauman discorre sobre as instigantes metáforas do Peregrino, do Turista, do Jogador e do Vagabundo, sendo neste trabalho utilizadas as duas primeiras. Trata-se, portanto, de uma alegoria utilizada pelo pensador para descrever a estratégia de vida moderna.

Para o sociólogo, o Peregrino é um buscador silencioso, buscador do sentido da vida, de sua essência, da verdade. Para essa figura metafórica, a verdade encontra-se em outro lugar, distante de si, que não se acha no agora, nesse instante. O suposto lugar está sempre longínquo, tanto no tempo quando no espaço e ele o busca incansavelmente. Essa seria sua missão, sua maneira de se encontrar, no contexto dessa busca.

De certo modo, a viagem é o destino. O lugar ideal para o Peregrino seria o deserto, ambiente desolador com grande significado a ele. O deserto representaria para o peregrino o arquétipo da liberdade selvagem, da ausência de quaisquer limites, do verdadeiro encontro com o “eu”. Como terra virgem, o Peregrino conseguiria se afastar dos códigos mundanos e manter contato consigo mesmo e com o silêncio. O pressuposto do longo prazo fixado na peregrinação vivifica e dá forma ao que é informe e faz um todo de um fragmentado. A essa busca por sentido à vida é o que se denomina construção da identidade. O mundo e o Peregrino adquirem sentido juntos, um através do outro. Para Bauman (1998), o lugar do Peregrino, ou dos construtores da própria identidade, deve ser ordenado, paulatino, sólido, onde suas pegadas fiquem marcadas para sempre, a fim de

eternizar os registros de suas viagens passadas. Dito de outro modo, a peregrinação é um mergulho interior, uma experiência de autodescobrimento.

Em um sistema pulverizado pela instabilidade, Bauman afirma que hoje os valores a serem buscados são calculados com o objetivo frívolo de descarte instantâneo. O enfoque da vida moderna, cujo lema é “Viver só o dia de hoje” é, mais do que nunca, evitar a perpetuação da identidade e fomentar a alteração da identidade, objetivos contrários aos do Peregrino.

Se, para o Peregrino, a viagem – alegoria para a vida – tem significados, motivações, espera, contemplação e faz de seu percurso um ato de reflexão, o Turista é aquele que se volta pra fora de si mesmo, detém-se no que lhe é externo e se dispõe à caça de aventuras ao longo da viagem. Está atrás de sensações novas, fazendo de seu trajeto um ato de consumo.

[...] os turistas que valem o que comem são os mestres supremos da arte de misturar os sólidos e desprender o fixo. Antes e acima de tudo, eles realizam a façanha de não pertencer ao lugar que podem estar visitando: é deles o milagre de estar dentro e fora ao mesmo tempo. O Turista guarda sua distância e veda a distância de se reduzir à proximidade. (BAUMAN, Z., 1998 – p. 114)

O mundo do Turista é pensado por critérios estéticos e seu grande medo é o confinamento a um só lugar. Seu jogo persiste em olhar o horizonte sempre como meta a ser alcançada, como novas sensações a serem vividas. O pressuposto fundamental da vida do Turista é a busca sistemática de experimentações até que elas deixem de ser algo desconhecido e lhe provoquem tédio. O trajeto é enfadonho, não vendo ele a hora de chegar a um novo lugar. Se o Peregrino cultivava relações duradouras, o Turista só mantém relações momentâneas com pessoas, coisas e lugares, sendo todos para ele circunstanciais e substituíveis.

Diante do exposto, utilizamos dessas duas metáforas para refletirmos como na contemporaneidade as relações sociais são muito mais afeitas à lógica funcional do Turista, ou seja, ela é uma simples sequência de eventos sem encadeamento. Assim como o indivíduo moderno, o Turista é aqui mencionado como alguém com planos de curto prazo, tendo a vida uma sucessão de acontecimentos sem ligação uns com os outros, uma vida de prazer imediato, de fragmentos, vive um eterno presente. Assim como o Turista, o indivíduo moderno esquece o passado, vive o momento presente, não guardando memórias de seus feitos, esquecendo-se de tudo velozmente.

Assim podemos afirmar que os indivíduos não são tão autores como supunha a modernidade. É nesse sentido que Bauman (2001) se apropria do termo “consciência pós-moderna” para se referir à consciência do fracasso da modernidade, afirmando que essa mesma consciência se instala a partir de um mal-estar. Para o autor, esse mal-estar faz com que o indivíduo desperte do sonho para o pesadelo. Ao sonho moderno da busca de uma sociedade completamente ordenada, Bauman – e isso também está presente na “Dialética do esclarecimento” – demonstra-nos como essa ânsia acaba (re) produzindo seu oposto.

De acordo com a passagem retomada por Bauman de Adorno & Horkheimer (1985), do capítulo *O conceito do Esclarecimento*, o que os homens modernos querem aprender da natureza é como utilizá-la para dominá-la completamente e aos outros homens. Nada mais importa. Qualquer estrutura que comprometa a ordem, “[...] a harmonia, o plano, rejeitando assim um propósito e significado, é Natureza. E, sendo natureza, deve ser tratada como tal. E é natureza *porque é tratada assim*” (BAUMAN, 1999, p. 48-49).

Uma leitura atenta indica que, de fato, há uma ríspida crítica à forma de vida moderna e à sua cultura; entretanto, não se trata, porém, do abandono da modernidade, mas, sim, de uma despedida de antigas ilusões de outrora (embora, à primeira vista, essa citação pareça indicar o contrário). Subjacente a esse reconhecimento está a compreensão baumaniana, já presente na própria *Dialética do esclarecimento* (1985), segundo a qual as maiores atrocidades e os maiores crimes do século XX, o século que pode entrar para a história como o século dos campos (BAUMAN, 1999), foram cometidos não só em nome do domínio humano sobre a natureza, mas também sobre o senhorio total sobre a natureza humana, suas necessidades, sonhos e desejos. Quando esse trabalho de domínio (da ordem) se torna incontestável diante de outras considerações que não a mera instrumentalidade, os seres humanos transformam-se eles próprios em natureza morta, em seres humanos realmente supérfluos.

Nesse aspecto, irão convergir de forma surpreendente a leitura de Bauman com aquela feita por Adorno a respeito da primazia da racionalidade instrumental na era moderna (embora Adorno, com veremos, não deixe de pensar também em termos psicanalíticos as questões que ele sabe que são, em um primeiro momento, sociais).

3.2. A PERFORMANCE DO INDIVÍDUO NA CONTEMPORANEIDADE

A contemporaneidade, sob as égides do capitalismo e do consumismo exacerbado, tem em suas mercadorias e produtos a matéria-prima básica para a criação e produção das condições espetaculares. Diante das novas configurações socioculturais atuais (talvez não sejam tão novas assim, mas elas aparecem com mais frequência), os indivíduos executam estilos de existência possíveis, algumas vezes em consonância com os trâmites da sociedade globalizada e do discurso social, outras se apresentando aquém do mesmo, ambos caracterizando estilos de performances e modos de subjetivação⁴⁶ específicos da atualidade.

Sempre na direção da rapidez, da fluidez, da liquidez, do transitório, o consumir ganha enorme importância para os indivíduos na contemporaneidade. Para atender as demandas e exigências de uma sociedade que se desenvolve sobre o primado do capitalismo é necessário que sejamos consumidores em potencial da avalanche de bens e produtos à nossa disposição.

A sociedade do espetáculo, de Debord (1997), retrata um contexto em que os meios de comunicação de massa atingem um estado de desenvolvimento tão avançado que fazem da imagem e da aparência o valor mais importante a ser almejado.

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação. As imagens que se destacaram de cada aspecto fundem-se num fluxo comum, no qual a unidade dessa mesma vida já não pode ser restabelecida. A realidade considerada parcialmente apresenta-se em sua própria unidade geral como um pseudomundo à parte, objeto de mera contemplação. (DEBORD, 1997, p. 13)

Para Debord (1997) o espetáculo é a confirmação da aparência. E o que de fato existe é aquilo que aparece na mídia, aquilo que está na pauta dos telejornais, na internet e em todos os meios de comunicação de massa.

A sociedade do espetáculo, de acordo com Debord (1997), obtém seus artefatos do capitalismo exacerbado para compor seu cenário *glamouroso* e espetacular aos indivíduos. Desse modo, a possibilidade de participar satisfatoriamente no palco forjado socialmente depende da alta capacidade de consumo dos indivíduos. E consumir sempre,

⁴⁶Estamos entendendo modos de subjetivação – ou processo de subjetivação – como um processo de resultado de si, de produção de si.

cada vez mais e mais, pois esta é a performance que o sistema demanda de seus consumidores.

Na linha de pensamento de Debord, Türcke (2010, p. 9), estudando a sociedade excitada, traz um interessante elemento para refletirmos sobre a sociedade performática: “Originalmente, sensação significou nada mais do que percepção. Nos dias atuais, entende-se principalmente como sensação aquilo que, magneticamente, atrai a percepção: o espetacular, o chamativo”. Türcke (2010) afirma que, a partir do momento em que vivemos num contexto que nos exige determinadas formas de (a) parecer na cena espetacular, é inevitável que diante da impossibilidade de participação nesse teatro espetacular, o (a) parecer na cena social se torna questão de existência.

Nessa cultura de estetização do eu, o indivíduo tem seu valor atribuído pelo o que aparenta ser, mediante as imagens produzidas para se apresentar na cena social e, dessa forma, a exibição se transforma no lema essencial da existência – razão de seu ser. Este é o cenário e o pano de fundo onde se desvelam os dramas individuais e coletivos característicos de nosso tempo, onde os indivíduos posicionam-se de maneira peculiar no espaço de sociabilidade, desenhando assim, um autorretrato de nossos dias.

Outro autor que nos auxilia a pensar na nova configuração das subjetividades na contemporaneidade é Jurandir Freire Costa na obra “O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo”. Costa (2004) afirma que, na contemporaneidade, a dominação espetacular é plena sobre as subjetividades individuais e/ou coletivas, ao passo que a tentativa de fuga desse contexto performático se revestirá das malhas finas do próprio espetáculo, pois a cena espetacular cria a seu bel-prazer a realidade vivida em nossa atualidade.

A mercadoria, uma vez exposta como um atributo excessivamente valorizado no presente-relâmpago da cena social passa a ser um verdadeiro objeto de fetiche para os consumidores, os quais idealizam o produto, conferindo-lhe características fantásticas e ideais. Esse produto passa a representar simbolicamente um determinado indicador de status no cenário espetacular, um verdadeiro passaporte para o rol da fama, onde o indivíduo possa se reconhecer e ser reconhecido pelo outro social.

O espetáculo reordena o mundo como um desfile de imagens que determina o que merece atenção ou admiração. Como viver sexualmente, como amar romanticamente; como educar os filhos; como ter saúde física e mental; como conquistar amigos e fazer amigos; como vencer no mundo dos negócios; [...] tudo isso é aprendido por intermédio da mídia;

nada disto convida o sujeito a pensar por que o significado do real se exaure em sua versão virtual. (COSTA, 2004, p. 228)

Para além das configurações performáticas na atualidade, o próprio individualismo extremo já se caracteriza como sintoma de uma sociedade narcisista⁴⁷. Nessa dinâmica subjetiva das individualidades, onde o outro é sempre desconsiderado em virtude dos benefícios próprio de cada um, o estopim de todas as formas de violência e agressividade encontram-se latente e prontos para eclodir ao menor sinal, concretizando os sentimentos de insegurança e medo.

Na medida em que o autocentramento do indivíduo é sua marca característica, o outro representa uma ameaça e um perigo o qual deve ser combatido. Sob as égides do lema “a melhor defesa é o ataque”, as individualidades estão propensas a veicularem toda hostilidade ao menor sinal de ameaça. Costa (2004) afirma que o indivíduo da atualidade personifica de forma caricaturizada a verdadeira representação de um homem-bomba, num sentido subjetivo, um sujeito que em sua relação empobrecida com o outro pode, enfim, concretizar variadas práticas de violência no que diz respeito aos seus envolvimento sociais.

Nesse contexto, o indivíduo vive o dilema da tentativa de pertencer e ser reconhecido pela sociedade, ao mesmo tempo em que se esforça para não perder sua identidade. Uma relação do indivíduo com o social, que em sua essência é contraditória e conflitante, é estabelecida, de forma que as concessões por parte dos indivíduos permitam que se sintam, ao menos um momento, como integrados a esta sociedade espetacular, ao passo que, no sentido contrário, um posicionamento mais singular e individual, com o qual não se adere aos padrões e ideais da atualidade, legam-lhe um sentimento de exclusão e rejeição por essa mesma sociedade que supostamente o integra e o exclui ao mesmo tempo.

Em suma, todos os comportamentos do indivíduo na sociedade performática visam sempre a sua autoafirmação egóica, onde o outro é apenas um objeto para ser usado e, posteriormente, descartado, tanto nos seus atributos físicos, um corpo para o gozo,

⁴⁷Lembremos que Narciso, o jovem e belo rapaz que despontava o interesse de todas as ninfas e competia em sua beleza com os deuses, se apaixonou por sua própria imagem no espelho d' água. Sendo assim, ao tocar a água em busca da imagem refletida, ela desaparecia. Como o jovem não podia ter aquela bela imagem, apenas a contemplava, aparentemente e, posteriormente, definha, morre em seu desejo de possuí-la. Na atualidade, constatamos que o comportamento narcisista é ressaltado na relação com o outro, consigo mesmo, com a mercadoria, uma vez que a beleza plástica, em detrimento da beleza estética, é emoldurada conforme os reclames do mercado. Conforme Adorno & Horkheimer (1985), citando o mito de Thântalo, a indústria do entretenimento promete suprir todos os desejos individuais, mas não cumpre. Assim como Narciso, o indivíduo moderno tem medo de envelhecer. Daí sua busca infundável pela aparência. Nessa busca, ele sofre, nega sua própria identidade, se insurge contra as dores e os sofrimentos.

quanto para subjugar o desejo outro em face de seu próprio desejo de origem narcísica, afirma Costa (2004). Numa sociedade narcisista como a que vivemos, as diferenças são sempre intragáveis, o indivíduo ao engrandecer à custa do outro, acaba por atropelar e desconsiderar a subjetividade outra, não podendo reconhecer e assimilar qualquer indício de alteridade, o que poderia pôr em risco seu próprio narcisismo. Entretanto, nessa relação, se mostra evidente a total dependência do narcisista com relação ao outro, fato aparentemente contraditório, porém explicativo da essência de toda performance do indivíduo com vistas a preservar seu narcisismo avassalador.

No espetáculo, a imagem é tudo. Assim, a cultura espetacular da atualidade, regida pela estetização do eu, o qual transparece e se evidencia nas performances subjetivas das individualidades, é o produto e sintoma da sociedade espetacular. Nesse trâmite performático vivenciado pelos indivíduos, o espaço social enquanto *locus* de trocas intersubjetivas fica empobrecido, um vazio se abre no entremeio das relações, pois a cultura narcisista e individualista não é capaz de tolerar o outro, o diferente.

Por meio de uma busca desenfreada à perfeição estética, observa Costa (2004), temos as bases das configurações psicopatológicas de ordem narcísica na atualidade, em que a imagem perfeita segundo os padrões sociais e midiáticos é perseguida obsessivamente pelos indivíduos, acarretando empreendimentos neuróticos com relação ao próprio corpo, implicando na existência das variadas formas de bulimias e anorexias, para citar alguns exemplos, estas se manifestando como a forma mais extrema de uma tentativa subjetiva para se inscrever nos trâmites espetaculares. Toda a pressão do discurso social e midiático acaba excluindo a maioria dos indivíduos, uma vez que poucos são capazes de acompanhar os ideais da sociedade do consumo.

3.3. MAL-ESTAR E PRODUÇÃO DE “NOVAS” SUBJETIVIDADES

O mal-estar inerente ao sujeito o convoca a mostrar outras faces de sua subjetividade para responder ao legado de seu tempo. A nossa época é revestida e investida de valores que indicam o consumo, a oferta e o excesso, como afirma Birman (2005, p.104): “Inventamos necessidades em função exatamente do excesso e não sabemos o que fazer com ele”. Diante disso, que respostas subjetivas são construídas e estabelecidas?

A contemporaneidade apresenta características distintas que acabam por produzir determinadas formas de subjetivação específicas de nossos dias. A rapidez é uma

característica das mudanças na contemporaneidade e parece derivar das dificuldades de se manter fiel a qualquer identidade por muito tempo, de manter uma conduta ou ideário que sejam uma referência permanente para o indivíduo, o que o leva a não se agregar a nenhuma posição de forma definitiva, tornando possível a manifestação de múltiplas identidades.

É notório o papel da indústria cultural na construção de modelos referenciais na constituição da subjetividade, as proposições da nova caracterização estética do indivíduo, construindo e desconstruindo modelos de sustentação efêmera do ideal de eu. Nesse caso, a indústria do entretenimento ocupa o papel de mediadora comunicativa da cultura que propõe um superinvestimento no eu, impelindo o indivíduo a voltar-se para si mesmo, com a valorização da intimidade e do individualismo proposta pela sociedade de consumo. A própria indústria cultural se ocupa do papel de enunciar o que Debord (1997) chamou de sociedade do espetáculo que, quando incita o sujeito à valorização do eu, o faz com o indicativo de exibição de seu universo íntimo e individual.

Esse panorama traz uma roupagem diferente para a sensação de aceitação do indivíduo por parte do outro. As determinações introjetadas na cultura de um ideal de eu valoriza, sobremaneira, o sentimento de bem-estar associado à perfeição estética exposta em sociedade. O indivíduo é capturado pela ideia de que só será aceito pelo outro quando corresponder ao modelo. O homem contemporâneo se descartou de um modelo reprimido e puritano para um sujeito mais liberado, permissivo e tolerante. Isso não quer dizer maior aceitação do outro, e sim uma grande indiferença. É um sujeito desejoso de satisfações imediatas, o que inclui o alívio rápido do sofrimento (LASCH, 1979).

O fato de tentar romper com um rigoroso modelo repressor não tornou o sujeito contemporâneo mais feliz ou tranquilo. Se, por um lado, abdicou da culpa religiosa e repressora, o sujeito se perdeu num círculo vicioso de angústia e desamparo na valorização do corpo “saudável”, respondendo aos modelos determinados pela cultura narcísica do consumo.

Conforme assinalamos, determinadas características da sociedade contemporânea contribuem para a constituição e vivência de uma subjetividade que leva o indivíduo a experimentar intensas sensações de mal-estar. Determinadas configurações nas formas de entrelaçamento social da época vigente levaram a um tipo de padronização dos comportamentos, afetando diversas esferas da vida.

Birman (2009) referencia em seus estudos a atualidade do pensamento freudiano em “O mal-estar na civilização”, texto escrito em 1930 e que, após décadas, permanece atual. A explicação para a atualidade da obra é considerada pelo autor à crítica que reside no âmago do questionamento de Freud que, segundo o psicanalista, tem como alvo o projeto da modernidade. Birman (2009) considera que Freud observava no mal-estar em ascensão o resultado do próprio projeto da modernidade.

O teórico se prontifica a realizar uma leitura do mal-estar tendo como referência a problemática da subjetividade. Segundo o autor, “não se pode falar de mal-estar sem que se aluda ao sujeito, já que o mal-estar se inscreve sempre no campo da subjetividade” (BIRMAN, 2009, p. 15). Com o propósito de analisar o que se passa na produção das subjetividades na atualidade, Birman (2009) se propõe a pensar sobre os destinos do desejo, na medida em que, de certa forma, torna-se possível investigar o que há de sofrimento nas atuais formas de subjetivação e, então, elaborar uma compreensão do mal-estar. Birman (2009) se utiliza dos referenciais teóricos formulados por Debord (1997) e por Lasch (1979)⁴⁸ para realizar a leitura das “novas formas” de subjetivação.

O mal-estar evocado pelo projeto da modernidade pode, em síntese, ser atribuído à constatação do homem de sua real posição no mundo. Segundo Birman (2009, p. 143) “o discurso do último Freud indica como a racionalização do mundo pela ciência e o correlato esvaziamento dos deuses que encantavam o mundo produzem, no sujeito, um desamparo originário e inevitável”.

Freud⁴⁹, afirma Birman (2009), deixa de apostar na ciência como remédio para o conflito existente entre vida pulsional e vida social. O conflito não é mais passível de

⁴⁸Em “A cultura do narcisismo” Lasch (1979) utiliza o conceito psicanalítico de narcisismo para compreender o impacto psicológico no indivíduo, das mudanças sociais. O narcisismo, segundo o autor, seria uma defesa contra as tensões da vida moderna. O autor questiona alguns aspectos da vida psíquica dos sujeitos de sua época, tais como, a dificuldade de desenvolvimento pessoal, o medo de envelhecer, a instabilidade das relações pessoais, dentre outros. Nasce assim, os homens narcisistas de nosso tempo, caracterizados pela superficialidade emocional, medo da intimidade, hipocondria, pseudoauto percepção, promiscuidade sexual, horror à velhice e à morte. A incessante busca de prazer do homem contemporâneo, segundo Lasch, torna-se uma obsessão, seguida de queixas de vazio interior. No mesmo sentido tomado por Debord, o autor aponta a realidade cotidiana, tornando insuportáveis o fracasso e a perda.

⁴⁹Em “Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna”, texto de 1908, Freud reflete sobre o antagonismo que já reconhece entre civilização e vida pulsional, ou ainda, sobre a distância que separa os interesses dos indivíduos e os do agrupamento social, já delineando para a renúncia que o último exige dos primeiros, responsável por aquilo que caracterizou como doença nervosa moderna. Nesse texto, Freud continua refletindo sobre as exigências que a civilização impõe, prazeres e ânsias materiais, o que gera pressa e agitação, rouba sono, o que propicia nervos exauridos, que se refugiam em prazeres ditos intensos, em detrimento muitas vezes da própria ética e ideais. Já em 1913, em “Totem e tabu”, discorrendo sobre as tribos nativas, Freud aponta novamente a importância da renúncia dos instintos, , que propicia limites severos e rigorosos os quais estão na base da constituição da vida social. Mais uma vez Freud enfatiza a íntima ligação

solução, de modo que se torna essencial uma constante vigilância sobre ambos para que o conflito seja levado a bom termo. Desse ponto de vista, constatamos que Freud lança o homem a uma eterna prisão de onde nunca poderá se libertar da condição de desamparo vivida inicialmente e, segundo consta, por toda a sua existência.

A afirmação sobre o desamparo do sujeito indica o ponto de chegada do discurso freudiano. Foi com este enunciado conciso que Freud delineou a posição de fragilidade estrutural do sujeito, ao relacionar este à sua corporeidade, às ameaças da natureza e aos horrores gerados nas relações ambivalentes com os outros. Essa formulação sobre o desamparo condensa a totalidade do discurso freudiano anterior, sendo a inflexão máxima da descoberta psicanalítica. Seria porque os homens são frágeis, finitos e mortais que eles precisam criar todos os artifícios para o tamponamento daquelas marcas que se materializam com os ouropéis da vaidade, da suposta auto-suficiência e onipotência. (BIRMAN, 2009, p. 36)

Podemos afirmar, seguindo os argumentos de Birman (2009), que o desamparo está no cerne da problemática do mal-estar vivido pelos homens na atualidade. Nessa perspectiva, o desamparo levou o homem a encontrar ferramentas que fornecessem mais conforto para a ideia terrível da finitude de sua existência. Em consonância com Freud (1930), Birman afirma que o mal-estar é um conflito inevitável entre as exigências instintuais e as possibilidades de sua satisfação, ou seja, um conflito entre desejo x civilização. Daí o indivíduo entrar no mundo da civilização pelo mal-estar pautado pela renúncia do impulso sexual.

Acreditamos que Freud já apresentava uma determinada compreensão dos avanços da humanidade, que resulta hoje na contemporaneidade, quando expõe em *O mal-estar na civilização* (1930) a visão de uma busca intensa pela felicidade vinculada à ideia de perfeição, ou seja, o eu ideal. Dentro do contexto da situação de desamparo vivida pela volatilidade das fronteiras existentes entre o desejo próprio e o desejo do outro, produz-se a

existente entre a constituição do social na estrutura individual psíquica. Posteriormente, em 1915, logo após a eclosão da Primeira Grande Guerra, Freud escreve “Reflexões para os tempos de guerra e morte”, onde se atém a pensar de maneira bastante pessimista sobre as possibilidades de sustentação das conquistas morais da civilização. Nesse texto, Freud trata da desilusão que acarreta a destruição da guerra, em que o princípio da civilização se perde, os seres humanos se tornam desorientados. Sem leis, os instintos são livres e se apresentam numa condição primitiva, sem quaisquer restrições. Em 1927, em “O futuro de uma ilusão”, Freud deposita sua crença nos progressos da razão, preconizando a superação de toda forma infantil e supersticiosa de compreensão da realidade por outra adulta e racional. Nesse conjunto de obras, Freud (1997, p. 16) tenta responder “por que todo indivíduo é inimigo da civilização”. Mas é em “O mal-estar na civilização”, texto de 1930, que Freud se demonstra mais pessimista com relação aos poderes da razão na condução de uma sociedade justa. O trabalho psicanalítico nos mostrou, afirma Freud (1997), que as frustrações advindas da restrição sexual, satisfação que nunca é completa, são o que o neurótico não tolera e, por isso, busca satisfações substitutivas, o que lhe causa dificuldades na vida.

angústia. Não existe mais uma forma delimitadora ou até mesmo uma tendência a ser seguida. Segundo Birman (2009), a situação de mobilidade de limites é o que propicia a sensação de desamparo. Na problemática aqui ressaltada, concordamos com Birman (2009) que a limitação existente para o gozo individual torna-se estabelecida pelo gozo do outro. E, nessa medida, a questão que desorienta o sujeito é o quanto se deve ceder em seu gozo. A resposta do autor é que, nessa perspectiva, o indivíduo não possui mais à sua disposição uma medida exata das coisas, não há, assim, qualquer resposta segura.

A subjetividade é lançada a um estado de desamparo em que não existe um refúgio seguro, ou seja, está fadada a vagar sem rumo por um vasto campo aberto. Nessa dinâmica subjetiva das individualidades, onde o outro é sempre desconsiderado em seus desejos, são as relações que acabam empobrecidas, sendo lançadas as sementes do “mal-estar” nas práticas de sociabilidade dos indivíduos na coletividade. Os indivíduos que padecem desses mal-estares acabam sendo estigmatizados como culpados pelo insucesso na vida social, fruto de seus sofrimentos.

Desse modo, sofrer, na atualidade, é sinônimo de vergonha, sofrendo-se duas vezes, ou seja, pelas próprias condições subjetivas individuais inerentes a cada sujeito e pelo peso da culpa de se encontrar em tal situação. Assim, desconsidera-se a dimensão simbólica e subjetiva das formas de mal-estar atuais numa sociedade espetacular que não propicia o tempo subjetivo da experiência. Parece-nos que a dinâmica do mal-estar vivenciado pelo professor na escola inclui essa lógica de negação da dimensão simbólica e subjetiva, impedindo o docente de re-significar o que lhe aflige.

Nesse ponto da discussão, Birman (2009) conclui que o resultado último do projeto da modernidade se afirma no desamparo das subjetividades. Atribui ao homem o juízo do que seja pertinente ou não dentro da relação com o outro. Assim, cabe ao indivíduo avaliar o quanto se deve permitir o gozo próprio e do outro. Tal tarefa, segundo o autor, se mostra inexecutável por não existir um parâmetro para mediá-la, uma vez que foram quebrados os valores e as tradições.

Incrementa-se muito, dessa maneira, o potencial de incerteza do sujeito, já que este passa a ser exposto a maiores opções e escolhas. A insegurança e a angústia se multiplicam, como consequência. Estas se transformam em sua qualidade, assumindo novas formas anteriormente inexistentes, além de seu aumento qualitativo. Em função disso, o desamparo do sujeito se incrementa bastante, revelando-se o tempo todo como uma ferida exposta e sangrenta. Enfim, o sujeito passa a se inscrever num mundo que lhe abre muitas possibilidades, mas que também lhe aponta muitas impossibilidades existenciais. (BIRMAN, 2009, p. 79)

Uma das maneiras de interpretar a citação acima é que, sob o desamparo, o sujeito é perpassado por intensidades pulsionais em excesso, sendo obrigado a dar conta de encontrar objetos que possibilitem a satisfação das pulsões, por um lado, e nomear esse excesso de pulsão, por outro. É a incapacidade de lidar com a intensidade e o excessivo pulsional, dirá Birman (2009), que gera o mal-estar.

Desse modo, o sujeito vive constantemente o dilema de pertencer e ser reconhecido pela sociedade, ao mesmo tempo em que luta para não perder sua identidade. Assim, uma relação do sujeito com o social é estabelecida, mas a mesma é, em sua essência, contraditória e conflitante. Numa sociedade na qual o reconhecimento é parcial e momentâneo, independente dos esforços que se faça, e o desprezo e a anulação dos “estranhos”⁵⁰ se concretiza, é sempre o sujeito quem sai perdendo algo.

Desse modo, na cena espetacular, onde a possibilidade de reconhecimento só se faz por meio da estetização da imagem e da aparência, os sujeitos são conduzidos a modelos de existência cada vez mais individualistas.

Nessa medida, o sujeito é regulado pela performatividade mediante a qual compõe os gestos voltados para a sedução do outro. Este é apenas um objeto predatório para o gozo daquele e para o enaltecimento do eu. As individualidades se transformam, pois, tendencialmente, em objetos descartáveis, como qualquer objeto vendido nos supermercados e cantado em prosa e verso pela retórica da publicidade. Pode-se depreender, com facilidade, que a alteridade e a intersubjetividade são modalidades de

⁵⁰ Podemos compreender que estes “estranhos”, produzidos no âmago das condições sociais, representam uma parcela de fracassados e incapazes. Ao mesmo tempo em que sua existência é pré-condição para a possibilidade de existência das elites, esses excluídos são identificados pelos signos do fracasso social. São, por assim dizer, a vergonha do ideal de sucesso espetacular, estes que devem ser escondidos do Palco social, é uma presença ameaçadora, representantes-símbolo da miséria e da falta de sorte (DEBORD, 1997). Bauman (1998) se dedica no item “A criação e a anulação dos estranhos” a refletir sobre aqueles que estão “fora” das relações espetaculares, identificados como inimigos da sociedade. Nas palavras do autor: “se os estranhos são pessoas que não se encaixam nos mapas cognitivos, moral ou estético do mundo [...] se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo em que fazem atraente o fruto proibido, se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se tendo feito tudo isso geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos [...] ela não pode senão gerar pessoas que encobrem limites julgados fundamentais para sua vida ordeira e significativa, sendo assim acusadas de causar a experiência do mal-estar como a mais dolorosa e menos tolerável” (BAUMAN, 1998, p. 27). No texto “O estranho”, de 1919, Freud afirma que o encontro com o outro que é diferente provoca desconforto e o desejo de mantê-lo distante, pois há sempre o risco de ser amado ou odiado, há um perigo iminente para o narcisismo de cada um, assim como também há o risco do encontro com o que há de mais estranho em nós mesmos, “que remete ao que é conhecido, de velho e há muito familiar” (FREUD, 1919, p. 238). Nesse texto, Freud vai mais longe, analisa os estranhamentos entre os indivíduos como aspectos inconscientes que emergem e que estão além da compreensão intelectual.

existência que tendem ao silêncio e ao esvaziamento. (BIRMAN, 2009, p. 188)

Como mencionado anteriormente, toda a dialética subjetiva marcadamente narcisista veicula o individualismo extremo em que as trocas das inter-relações e o convívio com a dimensão de alteridade subjetiva se tornam impossíveis.

De acordo com Birman (2009), há um estilo de sujeito em destaque na atualidade, cuja base situa-se no ideal de valores que pauta as individualidades, ou seja, que valoriza determinados aspectos da personalidade em detrimento de outros. O psicanalista brasileiro propõe uma importante diferenciação de sentido existente entre duas expressões referentes ao sujeito – o dentro-de-si e o fora-de-si.

Para Birman (2009), antigamente, a expressão fora-de-si era empregada para definir pessoas psiquicamente descontroladas, fora do contexto e, conseqüentemente, ignoradas pela sociedade. O dentro-de-si, contrariamente, qualificava o sujeito cuja conduta era aceita socialmente, ou seja, que se encaixava dentro dos parâmetros socialmente almejados ou aceitos. Na atualidade, tais expressões assumem outro sentido. É o dentro-de-si que não tem espaço na sociedade atual, pois implica em uma interiorização, valorizada pela psicanálise, mas rechaçada pelas regras de condutas atuais. O dentro-de-si, atualmente, estaria presente nos depressivos, por exemplo, representando uma anormalidade. O fora-de-si seria aquele que tem espaço na atualidade, pois indica o sujeito que, mesmo individualista, está voltado para fora, ou seja, para a apreciação do outro.

Como consequência das constantes transformações da ordem social, portanto, os modelos instituídos de subjetividade se transformam tantas vezes quantas forem necessárias, sendo que é o próprio sujeito quem paga o preço por se submeter a tantas mudanças. Todos os empreendimentos do sujeito visam sempre a autoafirmação egóica, onde o outro é apenas um corpo para ser usado oportunamente e, posteriormente, descartado, tanto em seus atributos físicos – um corpo para o gozo – quanto para subjugar o desejo do outro em face de seu próprio desejo de origem narcísica. Aqui, o (a) parecer rouba a cena, dando origem à verdadeira cultura da imagem.

A cultura da imagem é o correlato essencial da estetização do eu, na medida em que a produção do brilharco social se realiza fundamentalmente pelo esmero desmedido na constituição da imagem pela individualidade. Institui-se assim a hegemonia da aparência, que define o critério fundamental do ser e da existência em sua evanescência brilhosa. (BIRMAN, 2009, p. 167)

Diante da amplitude que caracteriza a temática, as condições que constituem o cenário espetacular contemporâneo propiciam a formação de subjetividades identificadas com o próprio contexto do espetáculo. A lei do consumo nos dita que é preciso comprar, consumir, adquirir, fazendo de um objeto não presente do cotidiano do sujeito, algo indispensável. Elegemos o objeto, o erotizamos e o trazemos para nosso corpo, na busca de reiterar a completude. O sujeito recorre ao objeto de consumo⁵¹ como anseio de evitar estar em contato com suas faltas, o consumo atinge em cheio ao sujeito na sua fragilidade e o inebria na sua dor, no entanto, impede-o de estar em contato com seu sofrimento e isso tem as suas consequências. Às condições de vida cotidiana as quais estamos submetidos em nossa contemporaneidade emergem como dispositivos potencializadores de mal-estar, em que a imagem do “depressivo”, do “panicado”, do “toxicômaco” evidencia o extremo oposto dos ideais espetaculares. O fora-se-si é o que ganha espaço na atualidade.

A cultura dos sofrendores e dos espíritos desesperados já era. Não se admite mais, no contexto da sociedade do espetáculo, os personagens sofrentes e desesperados, que marcaram as gerações do pós-guerra, como as gerações existencialista e *beat*. O que interessa agora é a estetização da existência e a inflação do eu, que promovem uma ética oposta à do sofrimento. Enfim, por esse caminho pode-se entender a cultura do evitamento da dor promovida pela medicina e pela indústria de drogas pesadas, pois por seu intermédio a magia do silêncio do sofrimento psíquico está sempre em pauta. (BIRMAN, 2009, p. 248-249)

Por todas as características acima mencionadas inerentes às performances dos indivíduos, eles tornam-se a vergonha da sociedade espetacular. Nesse ponto, podemos supor experimentar uma subjetividade submetida ao espetáculo, empobrecida em consequência disso, na referência à representação, ou seja, há o que podemos dizer de uma falência do pensamento. Dessa forma perguntamo-nos: onde está o espaço da memória, das lembranças, dos vestígios das reminiscências?

No cenário atual em que a primazia individual rouba a cena em detrimento dos vínculos sociais, o estopim de todas as formas de violência e agressividade encontra-se latente e pronto para eclodir ao menor sinal, concretizando os sentimentos de insegurança e perigo perpétuos. Enquanto o autocentramento do sujeito é sua marca característica, o

⁵¹Pensando na moda, as marcas traduzem-se em estereótipos que negam a própria individualidade, ou seja, a marca substitui o indivíduo, descaracteriza-o. No corpo não aparece mais as características do indivíduo, mas o do produto, a da marca que dita o que ele é.

outro é desconsiderado e, em última instância, representa uma ameaça e um perigo o qual deve ser combatido.

A rapidez é característica das mudanças na contemporaneidade, e parece derivar das dificuldades de se manter fiel a qualquer identidade por muito tempo, de manter uma conduta ou ideário que seja uma referência permanente para o sujeito, o que o leva a não se agregar a nenhuma posição de forma definitiva, tornando possível a manifestação de múltiplas identidades. Isso passa a permitir a criação de novos movimentos para a sociedade.

Esse panorama traz uma roupagem diferente para a sensação de aceitação do sujeito por parte do outro. As determinações introjetadas na cultura de um ideal de eu valoriza, sobremaneira, o sentimento de bem-estar associado à perfeição estética exposta em sociedade. O sujeito é capturado pela ideia de que só será aceito pelo outro quando corresponder ao modelo. De acordo com Bauman (1998) e Birman (2009), o sujeito tem que ser, ou melhor, parecer feliz, ainda que as condições de sua vida em certo momento sejam adversas; tem que ser ágil e flexível, ainda que não saiba o que sejam a agilidade e a flexibilidade demandadas. O resultado desse esvaziamento da interpretação como recurso para lidar com o impasse é o vazio, na forma, por exemplo, da depressão, para a qual a indústria farmacêutica vem em socorro do sujeito ao lhe oferecer outro objeto – o Prozac –, prometendo-lhe alívio e “felicidade plena”.

Assim, “cada um por si e foda-se o resto parece ser o lema maior que define o *ethos* da atualidade, já que não podemos, além disso, contar mais com a ajuda de Deus em nosso mundo desencantado” (BIRMAN, 2009, p. 24-25). A marca do sujeito contemporâneo em relação ao seu próprio desejo e ao desejo do Outro, resultante das configurações sociais, econômicas, culturais e educacionais que priorizam determinada estética da existência num mundo espetacular, predetermina as condições propiciadoras de mal-estar.

Com efeito, nessa versão da atualidade, o que orienta o indivíduo é a busca desesperada de uma poção mágica que impossibilite o reconhecimento do sofrimento inerente à existência, impedindo então a constatação dasilusões que a vida inevitavelmente provoca em qualquer ser humano, de forma que o sujeito possa existir em estado nirvânico. Portanto, nesse pacto, o valor que direciona o sujeito existencialmente é um antivalor, pois é um não saber sobre as condições fundamentais do sujeito que está em pauta. Por isso mesmo, trata-se de um pacto e não um contrato, pois não mais existe reciprocidade quando a vida de uma das partes se transforma em objeto de troca e, então, o

contratante necessariamente desaparece. Enfim, o que se estabelece é um pacto de morte, numa transação marcada pela alienação da vida do sujeito no outro, por meio de um objeto ambíguo de satisfação/mortificação. (BIRMAN, 2009, p. 202-203)

No próximo capítulo discutiremos como esse mesmo indivíduo percorre os caminhos e descaminhos possíveis para o mal-estar vivenciado no contexto educacional.

CAPITULO 4 – O MAL-ESTAR DOCENTE E A (IM) POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA

Nesta parte do trabalho, recorreremos aos diagnósticos realizados por Benjamin, Adorno em seus escritos filosóficos acerca do empobrecimento da experiência na atualidade, objetivando entender como o mal-estar docente pode decorrer desses limites e o quanto os mesmos impossibilitam os professores re-significarem no sentido crítico o que acontece na escola e fora dela.

Como discutido no capítulo anterior, na sociedade do espetáculo, o indivíduo se ajusta às características, às propriedades e funções da racionalidade instrumental (marcada pelo pensamento reificado, pela semiformação, pela impossibilidade de estabelecer a experiência com a cultura nos moldes postulados por Adorno) – não são mais os bens materiais que se ajustam às necessidades humanas, mas sim as necessidades humanas que são ajustáveis aos novos bens produzidos - que modificam a experiência humana, miserabilizando-a. É a apropriação do inconsciente pela totalidade social que, a partir do domínio das bases materiais de produção, vai encontrando caminhos de administrar também a subjetividade dos indivíduos.

Justificamos que a reflexão sobre os conceitos benjaminianos, assim como os adornianos, torna-se válida na atualidade devido à intensificação do empobrecimento da experiência no campo escolar e no trato com essa temática nas discussões atuais sobre a produção do mal-estar docente vivenciado pelo professor. Num contexto marcado pelo agir instrumental, pela especialização e fragmentação do conhecimento, pelo ofuscamento do incerto e do duvidoso na prática pedagógica, pela pressa, pela negação do pensamento, a identificação com a realidade posta, o enquadramento dos indivíduos ao esquematismo moderno e à racionalidade capitalista são processos que promovem a coisificação do indivíduo, conformam as subjetividades ao consumismo e à cultura do entretenimento e se perpetuam por meio da semiformação cultural. O professor, impossibilitado de (re) significar o que acontece com ele na escola, manifesta um mal-estar crescente que o incapacita de pensar, por meio da crítica, os processos de (de) formação cultural aos quais está inserido.

Portanto, o mal-estar do professor na contemporaneidade convoca o debate em torno dessa questão, que tem inscrito distanciamentos entre o aprender e o ensinar, além de ressaltar a urgência de repensar o lugar e posição do professor, do aluno e da escola nesse

contexto. Repensar esse lugar pressupõe adentrar nas bases políticas em que está assentada a escola contemporânea, pressupõe destituir-se de um ideal de escola pronta, acabada, para deixar entreaberto o estranho, o inusitado, o incongruente. Além disso, pressupõe também que o professor assuma a sua condição de sujeito do desejo e sustente seu lugar e posição no cenário educativo contemporâneo, levando em consideração que o mal-estar vivenciado por ele é parte integrante de sua subjetividade, podendo (re) significá-lo, por meio da crítica, naquilo que acontece na escola e fora dela.

A proposta aqui é destacar essa forma de enfraquecimento da subjetividade⁵² posta pelo fracasso do projeto moderno de formação cultural, discutindo a crítica frankfurtiana em relação a essa perda ou empobrecimento da experiência na escola.

4.1. A DEGRADAÇÃO DA EXPERIÊNCIA (*ERFAHRUNG*)

“O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado”
(VALÉRY apud BENJAMIN, 1936, p. 206).

⁵²Referindo-se ao sujeito tradicionalmente entendido a partir da modernidade, Ghiraldelli Júnior (2000, p. 24) afirma que “[...] a subjetividade pode ser descrita por meio de ‘formas da consciência’: o eu, a pessoa, o cidadão e o sujeito epistemológico. O eu é a identidade, formada das vivências psíquicas; é a forma de conhecimento singular [...] A pessoa é a consciência moral [...] O cidadão é a consciência política [...] O sujeito epistemológico é a consciência intelectual [...] A subjetividade assim composta [...] é a instância da qual o homem (empírico ou abstratamente genérico) deve participar. Se conseguir isso, autenticamente, torna-se o sujeito – ‘aquele que é consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos’ [...]”. A partir dessa afirmação podemos conceber o sujeito como aquele de características múltiplas e, nesse sentido, possuidor de certo traço de autonomia em relação às influências que recebe. Como ponto de partida para a discussão temos a proposta de Descartes. Para o filósofo, o que está em jogo é a busca da certeza pautada na evidência para o alcance da “verdade” já que o conhecimento das ciências é considerado potencialmente falso, ou seja, não corresponde a uma realidade absoluta uma vez que muito do que afirma se baseia nas informações oferecidas pelos sentidos, o que não seria uma fonte segura para tal, por exemplo. Explica-se dessa forma, a busca de um patamar epistemológico básico a partir do qual todos os outros conhecimentos seriam derivados, com a insígnia de conhecimento seguro e localizado então na instância da subjetividade. Partindo da desconfiança sobre os sentidos e expandindo pelas demais experiências e certezas humanas, a saída encontrada pelo autor é a dúvida metódica que consiste no processo de duvidar de tudo. O resultado acima levou à formulação do *cogito ergo sum* – penso, logo existo – como primeira verdade indubitável, uma intuição racional. Assim, vai tomando forma o sujeito do conhecimento em um longo debate que marca a história da filosofia, permitindo a configuração de um campo específico, a Epistemologia - delineada a partir da volta do sujeito sobre si mesmo, num esforço de se perguntar do alcance, validade e possibilidade das suas próprias capacidades de conhecer alguma coisa. As coisas sensíveis passam a ser geradas não pela ‘forma’ potencialmente preexistente num mundo das ideias, mas sim forjadas no conhecimento construtor do próprio homem. Mas os duros golpes à subjetividade em nossa época gerou uma série de consequências que apontam para uma quebra de centralidade do homem frente ao mundo. A subjetividade moderna, amparada pelos conceitos de autoformação, esclarecimento, foi sendo desconsiderada ao longo do processo civilizatório. A civilização se outorga a responsabilidade de manter patente a não diferença, a igualdade do mesmo, aponta o outro como incivilizado, não ser, e a si mesmo como referência. Observamos a formação de uma identidade frágil, sustentada não pelos laços e vínculos que poderiam surgir como fonte de construção de novas formas de ser, mas sim, pautada pelo isolamento e enfraquecimento da própria noção de eu. Sobre a dúvida do que se é, surge o vazio, o nada.

Experiência, enquanto efeito ou ato de experimentar, significa prática de vida, remetendo ao fato de suportar ou sofrer algo, como quando se diz que se experimenta uma dor, um sofrimento, uma alegria ou um evento traumático.

Em outro sentido, experiência é sinônimo de competência social ou técnica, no sentido de se possuir habilidade, prática adquirida com a dedicação constante a uma profissão, a arte ou ofício.

Com o advento da modernidade, experiência significa prova, demonstração, tentativa, modelo. Essa concepção equivale ao processo de experimentação enquanto método científico que consiste em observar um fenômeno natural, utilizando-se de instrumentos, aparatos que permitem ampliar o conhecimento que se tenha das manifestações ou leis que regem um fenômeno, tendo como modelo o cálculo matemático e o funcionamento mecanizado do relógio.

Chauí (2004) afirma que, na filosofia, experiência significa o conhecimento transmitido pelos sentidos, ou seja, a apreensão sensível da realidade externa, cuja confirmação ou possibilidade de confirmação é empírica. Experiência é aqui entendida em seu caráter interno como fato de viver algo dado anteriormente a toda reflexão.

Na concepção platônica, afirma Chauí (2004), a experiência apresenta-se como prática que antecede a razão e o mundo das ideias. A distinção platônica entre mundo inteligível e mundo sensível equivale, em parte, segundo Chauí (2004), à diferenciação entre experiência e razão. No conhecido “mito da caverna”, as sombras projetadas na parede da caverna e o eco que lhes fornece voz, embora sejam simulacros, ecoavam como verdades ou realidades para os prisioneiros, sendo, portanto, produto de sua sensibilidade e de sua experiência restrita àquele espaço. Somente aquele que foi libertado dos “grilhões” do “obscuro” e que experimentou novas sensações pôde ascender à luz do sol da razão e da reflexão. Desse modo, observa Chauí (2004), a subida para o mundo que está fora da caverna e a contemplação das coisas existentes lá fora representam a ascensão da alma ao mundo inteligível.

Orientando-se pelos princípios aristotélicos⁵³, os modernos consideram a experiência como originária exclusivamente dos sentidos. Em “Infância e história:

⁵³ Chauí (2004) afirma que, em Aristóteles, a experiência garante os princípios pertencentes às ciências, por isso cumpre observar os fenômenos e ver o que são com o fim de proceder depois às demonstrações. Aqui, a experiência é entendida como apreensão do singular, o universal pertence à ciência. A experiência emerge da memória de repetidas percepções sensoriais. Dito de outro modo, a experiência significa a confirmação dos juízos sobre a realidade por meio de uma verificação sensível. Na qualidade de fonte universal, ela é sempre

destruição da experiência e origem da história”, Agamben (2005, p. 25) chega a afirmar que a expropriação da experiência já estava implícita no projeto da ciência moderna. Para tanto, cita Bacon para demonstrar a condenação da experiência no sentido tradicional.

A experiência, se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada recebe o nome de experimento. Mas a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender um lume, e só então pôr-se a caminho. A verdadeira ordem da experiência começa por acender o lume; com este, em seguida, aclara o caminho, iniciando pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e às avessas; primeiro deduz os axiomas e depois procede a novos experimentos. (BACON, *apud* AGAMBEN, 2005, p. 25)

Em Bacon, segundo Agamben (2005), o conhecimento não estaria na narrativa daquele que experiencia determinado acontecimento, mas sim na relação entre a dedução e a comprovação científica por meio dos experimentos que levam o indivíduo ao conhecimento verdadeiro. Desse modo, a verdade fixa-se no experimento e não na experiência produzida por esse indivíduo. Ao indivíduo resta apenas apropriar-se de um conhecimento que não foi necessariamente produzido por ele, um conhecimento que resulta de experimentos. Experiência e conhecimento são, assim, constituídos independentes e produzidos externamente ao indivíduo.

Agamben (2005, p. 25) observa ainda outro aspecto ao afirmar que Bacon define a experiência como uma selva e um labirinto, nos quais se propõe a colocar ordem. Para esse autor, a dúvida sem precedentes em relação à experiência, como era tradicionalmente entendida, é pressuposto básico para o nascimento da ciência moderna.

Esse elemento tecnicista que se instaura na e por meio da ciência moderna exige exatidão, comprovação e rigor quantitativos transferindo totalmente, como assinala Agamben (2005, p. 26), a experiência para fora do homem e confiando-a aos números. Desse modo, experiência passa a ser sinônimo de experimento porque este sim é compatível com a certeza e o cálculo e leis científicas tão fundamentais ao método científico moderno.

Os meandros da experiência em sentido tradicional são fontes de dúvida e confusão. Em Descartes, fica evidente a ideia de que os sentidos nos enganam (p. 26). Descartes contrapõe pensamento racional à sensibilidade. Propõe regras para bem conduzir

um conhecimento singular, enquanto a arte e, sobretudo, a ciência, são conhecimentos universais, afirma Chauí (2004). O universal está pressuposto no singular para depois ser captado pela alma no ato perceptivo.

o pensamento, apartado da sensibilidade, muitas vezes, enganadora. Um método que garantisse a certeza, sem a possibilidade da dúvida: o eu penso. O eu racional abole a sensibilidade e prescinde de qualquer experiência empírica para chegar às verdades. Portanto, o conhecimento não precisaria mais estar fundado em algo que estivesse fora do sujeito da razão ou que viesse fora dele.

Segundo Agamben (2005, p. 28) “em sua busca pela certeza, a ciência moderna abole esta separação e faz da experiência o lugar – o método, isto é, o caminho – do conhecimento”. Somente o uso correto da razão que se funda no método cartesiano poderia produzir um conhecimento racional verdadeiro. E esse conhecimento seria dado a partir da consciência.

Com base nos textos “Experiência e pobreza” e “Sobre alguns temas em Baudelaire” é possível apontar alguns elementos que caracterizam o conceito de experiência o qual privilegiamos neste trabalho. Segundo Benjamin (1994), as manifestações da experiência rigorosamente comunitárias (primitivas) passavam necessariamente pelo rito (conjunto de expressões, sentidos, ações, gestos que enquadra as maneiras de expressão individual numa rede de significantes coletivos), modos de contar, modos de produzir a cultura, hábitos, caracterizando-se numa configuração mediada de experiência que se torna aceita dentro do grupo, predispondo a todo um conjunto de alianças, projetos, ações partilhadas e códigos de valores compartilhados.

À luz do que o próprio Benjamin sinaliza em seus textos, esse tipo de experiência torna-se empobrecida nas sociedades modernas, onde as pessoas vivem atomizadas em seus pequenos mundos, enquadradas nos ambientes funcionais da arquitetura contemporânea. A vivência corporal, própria das comunidades ritualísticas, criava outras formas de experiência mais íntimas, interiorizadas, cujo vínculo indissolúvel com o passado era efetivo, onde os rituais eram vivenciados e transmitidos de geração a geração⁵⁴. Na modernidade, dirá Benjamin (1994a), ao contrário, configuram-se expressões de comportamento cada vez mais individualizadas, cada indivíduo torna-se independente um do outro, prevalecendo microssistemas que apenas se tocam tangencialmente.

⁵⁴Benjamin (1994a) não quer, portanto, nem evocar o sujeito que se dissolveu e nem retornar à comunidade tradicional que se perdeu. Aliás, no texto “Experiência e pobreza”, Benjamin (1994a) saúda a perda da tradição como possibilidade para o surgimento de algo novo: “Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda”. Segundo Benjamin (1994a), isso caracterizaria uma espécie de barbárie positiva, isto é, a possibilidade de um novo começo sem as limitações impostas pelo depauperamento da experiência.

Tiburi (2003) afirma que, com a modernidade, uma nova concepção do tempo passa a se impor diante dos ritmos da natureza e dos ciclos característicos de uma vida marcada pelo trabalho artesanal e coletivo.

Os ponteiros do relógio, na mesquinha marcação dos segundos, testemunham o sentido vazio do tempo, a cobrança dos poderosos, dos detentores dos meios de produção, enquanto, simultaneamente, indicam - via negativa - que cada segundo é um agora que se perde. (TIBURI, 2003, p. 143)

O agora que se perde é um agora dos ciclos da natureza, do amanhecer e do anoitecer, das estações do ano, das fases da lua, das épocas, das festividades e dos eventos de uma vida marcada pelo ritmo do trabalho artesanal, pelo manejo com a terra e com os animais, quando a jornada de trabalho era iniciada pelo canto do galo pela manhã e finalizada ao anoitecer. Escreve Tiburi (2003, p. 142) que “o tempo moderno, o tempo capitalista, é o avesso do tempo do sol”.

Dessa maneira, o Sol que radiava o trabalho de seus filhos agora esvazia-se de sentido diante do trabalho humano repetitivo, monótono e sem conclusão. O tempo moderno e sombrio torna-se vazio de sentido na medida em que se prende na eterna repetição de um tempo sempre igual medido na necessidade de um constante recomeçar. Para Benjamin, é um tempo infernal “em que transcorre a existência daqueles a quem nunca é permitido concluir o que foi começado” (BENJAMIN, 1989, p. 129). Esse tempo infernal, o tempo do trabalhador assalariado, é o mesmo do jogo de azar. Benjamin (1989) afirma que o jogo, assim como o trabalho assalariado, invalida a ordem da experiência, da sabedoria coletiva.

O jogador parte do princípio do ganho – isso é óbvio. Seu empenho em vencer e ganhar dinheiro não poderá ser considerado como um desejo no verdadeiro sentido do termo. Talvez esteja imbuído de avidez, de uma determinação obscura. Em todo o caso, ele não se encontra em condições de dar à experiência a devida importância. (...) O jogo invalida as ordens da experiência. (BENJAMIN, 1989, p. 128-129)

Da mesma forma que o jogo, o modo de produção capitalista, que é regulado mecanicamente pelos ponteiros do relógio, possui como princípio a eterna necessidade de recomeço, de repetição. Repetem-se as rodadas e as jogadas, repete-se a linha de montagem e a jornada de trabalho. A repetição obscurece os sentidos, oculta a falta de conteúdo do trabalho capitalista moderno. Esse efeito entorpecente do jogo bem que

poderia ser libertador, na medida em que possibilitasse tornar consciente a experiência de que o tempo nos escapa, entretanto, o desejo de ganho imediato mantém com embotamento a aniquilação da experiência.

O entorpecimento do jogo, que proíbe a tomada de consciência a respeito da destruição da experiência na sociedade moderna, está presente também no esquecimento provocado pela repetição inútil e vazia. A experiência de choque do operário industrial ou a do soldado na preparação para a guerra de trincheiras baseia-se em certo tipo de adestramento, suas vidas se “coisificaram” e passaram a ser organizadas em torno de conhecimentos cotidianos e fracos, sob a experiência moderna do indivíduo isolado, sintoma do tempo vazio que o homem moderno se propôs e não pode mais sair. A experiência coletiva que o homem antigo possuía com a terra foi completamente substituída pela devoção ao espírito da técnica. A fisionomia da modernidade não consegue assim se desvencilhar da sensação de catástrofe constante e do aspecto de ruína, de destroços de um aniquilamento que não cessa (TIBURI, 2003). Nessa esfera do esquecimento ao qual a humanidade está destinada surge a deformação (ADORNO, 1996).

Para Benjamin (1994a), os rituais de iniciação, as festas folclóricas e outros dispositivos sociais antigos desapareceram. A sociedade atual, repleta de comunicações eletrônicas e tecnológicas instantâneas, isola as pessoas em seus redutos, impedindo outro tipo de contato que não o da virtualidade, o da instrumentalidade. Mesmo as ligações afetivas, assim como as comerciais e acadêmicas, inserem-se no contexto virtual, mediatizadas pelo instantaneísmo, pelo utilitarismo.

Primeiramente o termo alemão *Erfahrung* é utilizado para referir-se a uma espécie de experiência semelhante a uma sabedoria coletiva de vida, que se refere a algo comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na transmissão da palavra de pai a filho; uma continuidade e temporalidade das sociedades ‘artesaniais’. Ou ainda, a sabedoria coletiva passada de geração para geração na forma de narração, como são as narrações de viagens.

Nos ensaios “Experiência e pobreza”, de 1933 e “O narrador”, de 1936, Benjamin estabelece um jogo entre conceitos, imagens e parábolas para delinear a correspondência entre o declínio da arte de narrar e a nova transformação de um mundo não mais compartilhado como coletividade.

Em seu leito de morte, o pai comunica aos filhos a existência de um tesouro escondido em seus vinhedos. Depois da notícia dada aos filhos, estes cavam a procura do

tesouro, porém não encontram nada. No próximo outono, as vinhas produzem mais do que qualquer outra da região e os filhos reconhecem que a riqueza não provém de nenhum tesouro, mas sim da experiência que o velho pai lhes transmitiu. O pai transmite aos filhos o que eles constataram com o passar do tempo através da lição da experiência. Dito de outro modo, a felicidade é fruto do trabalho e do tempo. Benjamin (1994a) ressalta que era a transmissão da experiência que conferia autoridade aos mais velhos.

Gagnebin (2004, p. 66) afirma que a experiência para Benjamin “se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho”.

A experiência coletiva (*Erfahrung*) é concebida por Benjamin como uma experiência aberta que se aproxima mais da alegoria por suscitar muitas leituras e inúmeros significados sobre ela. Graças a ela, o passado, o presente e o futuro poderão ser movimentados através da rememoração de tais experiências.

As narrativas, os provérbios, as histórias cingiam o tempo de viver, de contar, de narrar, de ver, de transmitir e ouvir. A parábola citada no ensaio “Experiência e pobreza” é contada por Benjamin (1994a) para esclarecer, inicialmente, o que é uma experiência, pois foi somente após a boa colheita da uva, resultado da terra mexida, que os filhos entenderam o que o pai lhes havia transmitido. A própria relação do indivíduo com o tempo é elemento de reflexão em Benjamin.

Percebendo que as ações da experiência estão em declínio, Benjamin (1994a) questiona:

O que foi feito de tudo isso? Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994a, p. 114).

Num mundo completamente marcado pela barbárie das guerras mundiais, dos massacres em massa, da instrumentalização da vida, onde o “minúsculo e frágil corpo humano” se depara com toda a ostentação dos aparatos bélicos da guerra tecnológica, a experiência perde seu significado. Segundo Benjamin (1994a), as catástrofes geradas pela guerra extrapolam os campos de batalha, nos termos de mutilações permanentes, miséria, violência, doenças psíquicas, desintegração dos laços familiares. Os horrores da Primeira

Guerra Mundial se prolongaram da terra aos mares, aos oceanos e ao céu utilizando-se de técnicas sofisticadas de destruição de massas.

[...] os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. [...]. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. (BENJAMIN, 1994a, p. 114-115)

Assim como as guerras de destruição de massa, o desenvolvimento tecnológico provoca uma nova forma de miséria. Em consequência do ritmo de vida acelerado e desumano que o modo de viver moderno exige de cada indivíduo, resta ao homem assumir a pobreza da experiência na qual ele se encontra. Manifestando-se como uma sequência de vivências individualizadas e fragmentadas, esse tipo de experiência produz um ser empobrecido, que acredita que as coisas são assim mesmo e que cada um deve pensar apenas em si.

Quando Benjamin (1994a) nos remete à imagem dos meninos indo à escola em um bonde conduzido por animais e chega a um “frágil e minúsculo corpo humano” (p. 115) abandonado sob os escombros das bombas e explosões, refere-se a um tempo de avanço técnico-científico e de modernização acelerada com o qual sonhara o homem do século XIX, mas que se concretiza apenas no século XX ao custo das duas grandes catástrofes mundiais. Esses fatos evidenciam que o resultado do progresso não se traduziu em emancipação, mas em ruínas e fracasso do próprio homem.

De acordo com as indicações dadas, Benjamin (1994a) aponta como exercício de pensamento, observar os quadros de Ensor⁵⁵. As figuras grotescas de seus quadros oferecem uma imagem caricaturizada da barbárie a que Benjamin se refere ao mostrar a falta de vínculos com as “sólidas” produções culturais da humanidade. Benjamin (1994a, p. 115) é categórico em afirmar: “qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”.

⁵⁵James Ensor (1860-1949) artista belga, de origem inglesa, gravador, compositor, pintor e escritor. É identificado como uma espécie de pintor visionário da modernidade. Em suas pinturas, chama a atenção o elemento grotesco, a caricatura e a satirização dos costumes. Disponível em: <http://www.universal.pt_enc.php>. Acesso em: 04 out. 2012.

Se, como diz o autor, a experiência é entendida como o elo que nos vincula ao passado e a tudo que pertence a ele enquanto patrimônio histórico e cultural e nos encontramos expropriados dessa experiência que nos foi “hipócrita ou sorrateiramente subtraída”, resta-nos assumir essa pobreza, que não é mais privada e sim de toda a humanidade. No entanto, assumir esse empobrecimento da experiência não significa que os homens aspirem a novas experiências:

Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possa ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. (BENJAMIN, 1994a, p. 118)

Como metáfora dessa época de desvínculos na qual as referências são perdidas, Benjamin (1994) cita Paul Scheerbart⁵⁶, o construtor das casas de vidro, como emblema da modernidade. O filósofo afirma que o vidro é um material em que “nada se fixa”, um “material frio e sólido”, é um “inimigo do mistério”. Comparando a moradia burguesa do século XIX, cheia de vestígios com seus adornos e ínfimos detalhes de seus habitantes, as moradias do século XX são, ao contrário, ambientes em que é difícil deixar marcas sob as insígnias frias do aço e do vidro.

A arquitetura moderna (defendida pelo arquiteto Adolf Loos⁵⁷), constata Benjamin (1994a), rejeitava vínculos com um “passado superado”, remetendo sua arquitetura a um novo homem, mais integrado a uma atmosfera de renovação intensa. Esse suposto novo homem, pobre em experiências comunicáveis, formata-se aos contextos

⁵⁶Paul Karl Wilhelm Scheerbart (1863-1915) foi um escritor alemão, autor de literatura e desenhos de corte fantástico. A sua obra mais conhecida é o ensaio *Arquitetura de cristal* (*Glasarchitektur*, 1914), que influenciou a arquitetura expressionista. Nessa obra atacou o funcionalismo pela sua falta de sentido artístico e defendeu a substituição do tijolo pelo cristal. Disponível em: <http://www.universal.pt_enc.php>. Acesso em: 04 out. 2012.

⁵⁷Adolf Loos foi um notável arquiteto, nascido a 10 de dezembro de 1870, na República Checa, tendo exercido durante largos anos a sua profissão na Áustria, onde morreu, em Kalksburg (hoje pertencente a Viena), no dia 23 de agosto de 1933. Dentre seus trabalhos, destaca-se o projeto para o *Chicago Tribune*, realizado em 1922, quando trabalhava com Louis Sullivan, que consiste numa enorme coluna dórica assente sobre uma base cúbica. Foi precursor do *Raumplan*, o desenvolvimento da planta em diferentes cotas. Através das variações de altura das divisões, bem como das proporções adotadas e das mudanças de materiais, é estabelecida uma hierarquia entre os diversos espaços; criam-se zonas dentro da casa, definindo também graus de intimidade de cada divisão. Disponível em: <http://www.universal.pt_enc.php>. Acesso em: 04 out. 2012.

modulados e funcionais, conformado às necessidades práticas da vida moderna em que os “rastros são apagados”.

Como decorrência dessas proposições o que resta é uma nova barbárie que deve e precisa ser assumida para que o homem moderno possa dar conta de tamanhas perdas e sobreviver à cultura.

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco[...].(BENJAMIN, 1994a, p. 115-116)

No texto “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, escrito em 1936, Benjamin desenvolve sua reflexão sobre a narrativa, em especial, sobre sua extinção na sociedade capitalista em vias de ser dominada pela técnica. Consideramos que esses dois textos benjaminianos se complementam ao abordar a temática da experiência e seus vínculos com a memória, com a história, com a arte de contar, com o passado, com a experiência. A necessidade de narrar o que se viveu, o que se passou, contar, mesmo sabendo da (im)possibilidade de se narrar o inenarrável, é tarefa que cabe à escola na atualidade.

4.2. A DECADÊNCIA DA NARRAÇÃO COMO EXPRESSÃO DO EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA

No texto “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (1936), Benjamin (1994b) trata do tema da experiência sob o ponto de vista da narrativa da tradição oral. O pensamento do autor sobre esse assunto pode ser melhor expresso na seguinte passagem:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. (BENJAMIN, 1994b, p. 198)

A preocupação central benjaminiana encontra-se na assertiva de que o “narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 1994b, p. 201). A narração, para Benjamin (1994b), representa uma experiência existencial do indivíduo dentro de uma tradição que parte da história, da

memória, do testemunho em que a narração oral é a matéria fundamental para a troca de experiências.

No processo de narração, na relação entre narrador e ouvinte, existe o interesse de conservar na memória aquilo que foi narrado.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade - é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994b, p. 205)

Ao longo do ensaio, Benjamin (1994b) apresenta, de forma sumária, alguns elementos que constituem a arte de narrar. Em primeiro lugar, fica evidente no texto benjaminiano que a matéria do narrador é a vida humana. Alicerçada na tradição oral, a narrativa se desenvolve seja em provérbios, seja em histórias prolixas e está sustentada na autoridade dos mais velhos ou mesmo dos moribundos. Esse movimento é condição de manutenção da própria narrativa visto que sua existência está condicionada à necessidade de ser recontada. Benjamin (1994b) anota que a riqueza da narração oral não está apenas na voz de quem narra, mas também no gesto de paciência de quem ouve. A possibilidade do ouvir é parte da comunidade dos ouvintes.

É interessante notar que a experiência narrativa é um chamamento ao diálogo, partindo da memória para dela construir seu argumento quanto ao valor da experiência para a formação do sujeito. E Benjamin (1994b) encontra na experiência do trabalho artesanal o elemento da troca de experiências e o fortalecimento da tradição a que eles pertenciam.

Pensando no declínio da experiência na modernidade, Benjamin (1994b) convida-nos, logo no início do ensaio “O narrador”, a refletir sobre o trabalho, dando-nos dois exemplos: o primeiro é o do camponês sedentário e o segundo, do marinheiro comerciante.

Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário. (BENJAMIN, 1994b, p. 199).

Esses fatos evidenciam que o camponês passou toda a sua vida em contato com a terra, dela subtraindo seu sustento, assim como construiu pelo trabalho uma experiência.

Experiência essa compartilhada com seu aprendiz que, pela transmissão oral, recebe um saber, uma tradição. A relação homem-terra-trabalho permite à comunidade guardar sua tradição. Do mesmo modo, o marinheiro comerciante, de suas longas viagens, traz novas experiências, novas tradições, novas comunicações, novas lições. É uma oportunidade de comparação entre o antigo e o novo. É uma relação, afirma Benjamin (1994b), que possibilita ao narrador compreender seu papel na história.

Quando Benjamin (1994b) postula que a arte de narrar está em declínio, seu argumento se baseia na experiência cotidiana. Segundo ele, a velocidade da informação, aliada a um capitalismo ascendente transformou por completo o que então tomávamos por tradição e abala a experiência (*Erfahrung*) do homem. Opondo-se radicalmente à narração, a literatura de informação aspira a um consumo imediato, uma verificação imediata. Assim como no romance, a informação tem na imprensa a condição básica de sua ascensão. No lugar da valorização de um saber proveniente de terras ou tempos longínquos, tal como valorizava os indivíduos da tradição, os indivíduos da modernidade se reduzem a se apegar ao imediato, ao passageiro e sem vínculos com o outro que está próximo.

Ainda que a avalanche de informações não cesse todos os dias, a perplexidade e a surpresa são cada dia menos ressaltadas ao nosso campo perceptivo. O motivo disso reside no fato de que para cada notícia tem-se, imediatamente, a exploração da explicação. Logo após a foto, a legenda explicativa. O mundo da informação é acompanhado de explicações, algo que não acontecia com a narração oral. Ela sempre evitou explicações. Na narração oral, ressalta Gagnebin (1994), o importante é o exercício da subjetividade por parte do ouvinte. Ao transmitir o extraordinário e o miraculoso, a narração não tenta impor o contexto psicológico ao leitor, dessa forma, o episódio narrado alcança uma amplitude que não existe na informação.

A técnica transforma não apenas o mundo, mas também o homem. A narração oral possui uma lógica particular, seu conhecimento não pode ser aceito pelo pensamento moderno, que vive de resultados imediatos e instrumentais. A linguagem precisa de tempo para adquirir significado. Com o advento da imprensa ocorre uma produção contínua de informações. A informação divulgada no jornal exige pouco do leitor. Ao abrir o jornal a cada manhã, seja na mesa do café da manhã ou no escritório, o único esforço do leitor é adequar seu estado psicológico ao que lhe é noticiado pelo jornal.

Esse elemento prévio da informação que é sustentada pela verificação imediata põe a modernidade sob o signo da abreviação. Assim, uma abreviação necessita ser

renovada incessantemente. Nesse movimento, ela se entrega inteiramente e, por conseguinte, deve explicar-se sem deixar margem alguma para interpretações de qualquer tipo. Como choque, a informação implica num permanente estado de ruínas, pois a cada entrega ela se fragmenta e impõe a si mesma uma outra notícia, já inteiramente nova.

Como transmissão de meros acontecimentos, a informação gravita sobre a órbita da sensação e, assim, distingue-se da narração, que incorporava ao ouvinte uma experiência e permitia sua transmissão ao longo de sua vida. Como choque, a informação anuncia uma atrofia da experiência e ajuda a traçar o perfil no qual a modernidade se inscreve. Numa era de liquidação da experiência e de nova perspectiva de produção e consumo de bens culturais abrem-se novas formas de narrar. E essas formas fragmentadas que se dão por meio do choque traduzem as vivências da modernidade.

Em “O narrador”, fica exposto o dilema do homem moderno durante a passagem da experiência “*Erfahrung*” para a vivência “*Erlebnis*”, que valoriza a vida particular do indivíduo em detrimento da vida coletiva que existia até então. Nesse contexto, predomina a solidão em que o homem moderno se torna vítima da civilização urbana e industrial, não conhecendo mais a experiência “*Erfahrung*”, que se baseia na memória de uma tradição cultural e histórica.

Resta a esse novo homem que surge da modernidade a vivência “*Erlebnis*” (BENJAMIN, 1994b). É dessa mudança que surge a vivência do choque, vivência essa que empobrece a memória do homem na modernidade. Essa pobreza é a pobreza das experiências comunicáveis e é uma das marcas do tempo infernal preconizado pela sociedade capitalista a que Benjamin se refere. Para o filósofo, o choque é parte integrante da vida moderna. Nesse contexto, a experiência não se submete a uma ordem contínua, mas passa a fazer parte de uma estrutura em que predominam inúmeras interrupções que constituem a vida cotidiana moderna.

O papel desempenhado pela narração é fundamental para a formação de um sujeito conhecedor das coisas e de si mesmo. A narrativa, de acordo com Gagnebin (1994), serve como um suporte tanto para a rememoração como para a experiência e é uma forma de linguagem. Daí a autora afirmar que a narrativa passa a ser entendida como o entrecruzamento entre o passado, o presente e o futuro.

Como vimos anteriormente, se não é possível modificar o cenário que origina as narrativas – a história, a memória, o testemunho – temos então que repensar o trabalho do narrador dentro desse moderno cenário. O narrador, diz Gagnebin (1994), precisa, diante

desse contexto modificado, ser como o sábio de antigamente. Mesmo com o declínio da experiência que aí predomina, o desafio será encontrar condições para narrar os restos e os cacos. Enfim, o que foi esquecido pelos relatos da história oficial. Não se trata, portanto, de restaurar o passado, mas de nele buscar o que foi perdido.

Uma problemática que a modernidade nos apresenta, de acordo com a autora, é a perda da autoridade na hora de contar uma experiência. Essa autoridade, conforme vimos no texto “Experiência e pobreza”, não é privilégio de quem possui um conhecimento formal destacado. Essa autoridade só é possível para aquele que experiencia sua história através da lembrança do passado, em consonância com o presente e com o futuro. É essa condição que deixou de existir na modernidade.

Gagnebin (1994) resgata o poema de Brecht, citado por Benjamin, intitulado “Apague os rastros”, para enriquecer sua análise sobre o conceito de narração.

Abaixo, transcrevemos a primeira e última estrofes do poema:

“Separe-se de seus amigos na estação
De manhã vá à cidade com o casaco abotoado
Procure alojamento, e quando seu camarada bater:
Não, oh, não abra a porta
Mas sim
Apague as pegadas

Cuide, quando pensar em morrer
Para que não haja sepultura revelando onde jaz
Com uma clara inscrição a lhe denunciar
E o ano de sua morte a lhe entregar
Mais uma vez
Apague as pegadas
(Assim me foi ensinado)”.

Esse poema⁵⁸ é exemplar, segundo Gagnebin (1994, p. 70), pois “descreve na sua crueldade as condições de vida anônima da maioria dos habitantes de grandes cidades, denunciando, simultaneamente, os bastidores de um palco no qual se poderia ainda encarar o espetáculo ingênuo da doçura de viver (espetáculo burguês, segundo Brecht)”.

Percebemos que esse poema abre as cortinas e mostra o palco onde a modernidade se apresenta. Nele, não há espaço para a experiência, para a linguagem, para a memória,

⁵⁸O poema completo pode ser conferido no livro “História e narração em Walter Benjamin”. A autora ainda cita a obra original de Brecht, de onde o poema é extraído (GAGNEBIN, 1994, p. 69). BRECHET, B. “Aus einem Lesebuch für Städtebewohner”, Ges. Werke, Suhrkamp, vol. 8, pp 267-268. Trad. brasileira Paulo Cesar Souza, em Brechet, Poemas, São Paulo, Brasiliense, 1986.

para a história, portanto, não há mais narrativas. Gagnebin (1994, p. 70) chama a atenção para o último verso, pois ele indica “cronicamente, que a única experiência que pode ser ensinada hoje é a da sua própria impossibilidade, da interdição, da partilha, da proibição da memória e dos rastros até na ausência de túmulo”. Esse pequeno fragmento revela um sentimento e um comportamento comum na modernidade: individualista, revelador de um desejo burguês de deixar rastros através do ter, da materialidade, dos objetos, de vivências e não de uma vida marcada por experiências relembradas graças às narrativas.

Mas é no ensaio “Sobre alguns temas em Baudelaire”, que Benjamin apresenta de maneira mais clara a distinção fundamental entre experiência (*Erfahrung*) e a vivência (*Erlebnis*). O filósofo busca demonstrar de que maneira a vivência (*Erlebnis*) se tornou na modernidade o único tipo de experiência possível. Benjamin evoca, a partir da lírica de Baudelaire, um conjunto de elementos e conceitos que se vinculam diretamente ao da experiência. O tempo, o trauma, a arte, a alegoria, a memória, a tradição, a vivência do choque na metrópole moderna são faces que caracterizam a discussão acerca da experiência.

As intensas excitações recebidas produzem um choque traumático no indivíduo. É sobre esse choque que nos fala Benjamin no ensaio sobre Baudelaire⁵⁹.

Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência. Afinal, talvez seja possível ver o desempenho característico da resistência ao choque via sua função de indicar ao acontecimento, à custa da integridade do seu conteúdo, uma posição cronológica exata na consciência. Este seria o desempenho máximo da reflexão, que faria do incidente uma vivência. Se não houvesse reflexão, o sobressalto agradável ou (na maioria das vezes) desagradável produzir-se-ia, invariavelmente, sobressalto que, segundo Freud, sanciona a falha da resistência ao choque. (BENJAMIN, 1989, p. 111)

O ensaio benjaminiano sobre Baudelaire gira em torno do homem moderno no período de consolidação do capitalismo. A industrialização crescente na era moderna remodela a relação que o indivíduo estabelece também com o trabalho. Com a

⁵⁹No ensaio “Sobre alguns temas em Baudelaire”, Benjamin amparado na teoria freudiana sobre a correlação entre memória e consciência, na perspectiva de uma crítica da cultura, afirma que o sistema percepção-consciência é incapaz de conservar os vestígios das excitações recebidas, mas tem a função básica de proteger o aparelho psíquico contra seus excessos provenientes do mundo exterior. As intensas excitações cotidianas produzem um choque traumático, afirma Kehl (2009).

fragmentação do trabalho na linha de montagem, o operário se torna alheio ao produto que resulta de seu trabalho, alheio à experiência propriamente dita do trabalho. O operário, tal como a máquina que ele opera, comporta-se automaticamente frente à linha de produção. Seu gesto é sempre uma repetição que obedece aos ritmos que a máquina lhe dirige, aos comandos por ela suscitados, cabendo ao indivíduo responder, de maneira reflexa e imediata, pelo tempo que lhe é devido, a esses inúmeros e sucessivos choques.

Talvez o filme “Tempo modernos” de Charles Chaplin traduza o modo como a modernidade inaugura um cotidiano em que o cidadão se vê exposto constantemente aos choques da multidão. Se no trabalho artesanal o artesão vivia em contato com os ciclos da natureza, dela extraindo elementos para sua experiência, ao indivíduo moderno nada resta, apenas uma série de repetições entrecortadas pela imposição de choques advindos da maquinaria industrial.

A realidade fotografada por Chaplin é emblemática na apreciação dessa personagem moderna que é o operário nos grandes centros industriais. Ele põe em discussão o processo de mimetização que acomete o empregado em relação à máquina. O que não se pode perder de vista nessa moderna engrenagem das esteiras do trabalho é o estado permanente de tensão diante dos bruscos movimentos da máquina, pois a ameaça de uma mutilação é lembrada a todo instante. Ao operário não resta senão a reprodução dos movimentos do autômato.

A esse comportamento irrefletido do operário nas fábricas corresponde o do passante nas ruas da metrópole moderna. Esse aspecto demonstra, de forma bastante drástica, a degradação da experiência na sociedade moderna e capitalista. Ao se modificar a estrutura da experiência, modifica-se também o modo como o indivíduo moderno se relaciona com o tempo, a memória, o espaço, ou seja, modifica-se a sensibilidade. Disso, deriva a tal “crise da percepção”⁶⁰, na qual ao indivíduo resta apenas aparar choques aos que Benjamin se refere nesse mesmo ensaio.

⁶⁰A experiência contemporânea torna-se esvaziada da sabedoria aclamada por Benjamin, passando a ter uma nova configuração: sua primazia é o instante, a excitação que toma o lugar da experiência. A fugacidade desse novo patamar da experiência pode ser observada no cerne daquele que assume o papel de protagonista da “narração” no capitalismo: o mercado. O que resulta desse maculoso condensado no qual “cada imagem, cada som luta pelo seu próprio”, de forma que imagens e sons se sucedem uns aos outros cada vez mais rápido e violentamente, é que tal velocidade que tange as relações dos indivíduos com as narrativas e as relações humanas passam a sustentar-se sobre a seguinte máxima: “Mesmo em todas as formas de interação humana vale o seguinte: quem não chama a atenção constantemente para si, quem não causa uma sensação corre o risco de não ser percebido”. Como salienta Türece (2010, p. 20): “Ou seja, de tudo que não está em condições de causar uma sensação tende a desaparecer sob o fluxo de informações, praticamente não sendo

Benjamin afirma que o choque é onipresente. O cidadão age de uma forma muito semelhante ao do tipo esgrimista⁶¹. Na exposição aos choques da multidão, ele atua com traços marciais livrando-se deles e produz um novo tipo de percepção voltada para o idêntico. O cidadão age na interpelação do choque, sua elaboração e sua neutralização e, dessa forma, se opõe à sensibilidade tradicional que antes se defendia por meio da consciência, a qual tinha a possibilidade de evocar experiências sedimentadas em seu próprio passado e também na tradição coletiva. Destituído de memória para lidar com a hiperexposição aos choques, o indivíduo moderno se firma como um autômato e, ao mesmo tempo, mantém-se atento aos perigos próprios dos grandes centros urbanos. Para compreender esse empobrecimento da memória⁶² sob as condições da vivência do choque, Benjamin se utiliza da oposição entre memória e consciência estabelecida por Freud em “Além do princípio do prazer”.

Conforme mostra Benjamin, a consciência tem funções opostas às da memória em relação à preservação de vestígios mnemônicos. Sua principal função não é manter os estímulos exteriores, mas apenas recebê-los e transmiti-los a outros sistemas psíquicos capazes de armazenar vestígios dos estímulos recebidos do mundo externo. A função do consciente não é, portanto, conservar vestígios de impressões. O consciente tem outra função, que é a de agir na proteção contra os traumas que os estímulos externos poderiam causar ao inconsciente. A maior parte dos estímulos é aparada pelo consciente, deixando passar apenas uma pequena parte que se deposita no inconsciente.

Os choques externos exigem, desse modo, um treinamento do sistema psíquico a fim de diminuir a intensidade dos traumas que os estímulos produzidos por eles poderiam causar ao inconsciente. De acordo com Benjamin (1989), quanto maior o treinamento do consciente em aparar os choques vindos do mundo externo, tanto menor a probabilidade de que algum estímulo atravessasse essa proteção e se deposite na memória.

O fato de o choque ser assim amortecido aparado pelo consciente emprestaria ao evento que o provoca o caráter de experiência vivida em sentido restrito. E, incorporando imediatamente este evento ao acervo das lembranças conscientes, o tornaria estéril para a experiência poética (BENJAMIN, 1989, p. 110).

mais percebido, então isso quer dizer, inversamente, que o rumo vai na direção de que apenas o que causa uma sensação é percebido”.

⁶¹Segundo Gagnebin (1994), Benjamin, no texto “A modernidade” (1938), localiza no tipo esgrimista, dentre os rastreados pelo filósofo no cenário urbano francês do século XIX, os aspectos dessa “cultura do choque”.

⁶²Benjamin, em “Alguns temas sobre Baudelaire”, diferencia memória de recordação. Para o filósofo, a memória conserva, preserva; a lembrança apaga, destrói. Essa última é o elemento importante para se pensar a experiência do século XIX, uma experiência marcada pela fragilização da memória, do tempo, da tradição.

A passagem da oposição entre memória e consciência para a oposição entre experiência e vivência é feita por Benjamin utilizando a concepção de memória involuntária de Proust. A memória de Freud, aquele reservatório que guarda vestígios mnemônicos dos estímulos externos, é equiparada por Benjamin à memória involuntária de Proust⁶³. Por esse prisma, os estímulos, quando aparados pelo consciente, não são armazenados no inconsciente e, conseqüentemente, não podem ser posteriormente recuperados pela memória involuntária e integrados à experiência.

Disso resultam, para Proust, as lembranças conscientes que nada guardam do verdadeiro passado e são, portanto, estéreis para a constituição da experiência em sentido estrito. O que sucede ao indivíduo nesse contexto é apenas a vivência. Dito de outro modo, fatos e lembranças isolados que a proteção contra os choques assimila imediatamente, impedindo que sejam depositados no reservatório de sua memória e, posteriormente, recuperados para construção do que Benjamin (1989, p. 106) chama de “uma imagem de si”, ou seja, para a estruturação da experiência a partir do contato com o passado propiciado pela memória.

É necessário esclarecermos que o ensaio benjaminiano não se mostra, porém, na demonstração de que a memória e, conseqüentemente, a experiência, mantém uma estreita relação com a proteção contra os choques do mundo exterior. É importante compreender que isso não representaria em si uma ameaça à constituição da experiência. O que provoca o seu empobrecimento é a frequência crescente, na vida diária, de situações em que a percepção é exposta ao choque. É esse o alcance do texto de Benjamin, afirma Gagnebin (1994). Ele compreende um momento em que a memória e a experiência se enfraquecem em face da transformação da percepção cotidiana, isto é, no momento em que o choque passa a ser a forma dominante pela qual os eventos externos atingem a percepção dos

⁶³Proust, que parte “Em busca do tempo perdido”, de acordo com Benjamin, determina dois tipos de memória qualitativamente opostos: a memória voluntária e a memória involuntária. Por memória voluntária, Proust entende toda sorte de vivências passadas que poderiam ser acessadas arbitrariamente pelo intelecto. Desse modo, a memória voluntária se relaciona mais com uma capacidade de desagregação do que propriamente de conservação. Assim, a memória voluntária apresenta-se de forma limitada, restrita, sujeita “aos apelos da atenção. As informações sobre o passado, por ela transmitidas, não guardam nenhum traço dele” (BENJAMIN, p. 106). De outro lado, a memória involuntária indica o domínio da sensibilidade sobre o intelecto. A memória involuntária está mergulhada no estético. Ela presentifica um tempo que a memória voluntária, espontânea, não foi capaz de apreender, o tempo da rememoração, o qual não se reduz à mera consecução dos segundos, que não se mede pelos ponteiros do relógio, mas sim, aquele através do qual a verdadeira experiência se desdobra. Fica explícito no texto benjaminiano que a memória involuntária reintegra o indivíduo a uma experiência mais próxima da verdadeira. Ela lança o indivíduo a uma outra dimensão espaço-temporal, ampla e indeterminada, espaço e tempo onde a tradição pode ser contemplada.

indivíduos. A investigação benjaminiana se ocupa, no treinamento do consciente à percepção descontínua do choque, com a emergência de uma temporalidade empobrecida, própria à vida urbana e à busca incessante do novo, que, por estar inteiramente permeada pela instantaneidade do choque, representa uma ameaça à experiência⁶⁴.

As noções de vivência e experiência em Benjamin adquirem um *status* de conceitos. Veremos como isso se resolve no texto sobre Baudelaire,

[...] a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados e com frequência inconscientes, que afluem à memória. (BENJAMIN, 1989, p. 105)

A citação acima permite delinear, sob múltiplos aspectos, o conceito de experiência em Benjamin. Alguns termos presentes nessa passagem remetem a uma série de outros elementos, tais como a memória, a tradição, o inconsciente. Isso quer dizer que a experiência do indivíduo nunca é uma só, nunca está alheia à experiência da história, da tradição, em suma, o indivíduo nunca é um ser isolado da cultura.

Em “Sobre alguns temas em Baudelaire” fica explícito que a experiência é o espaço do tempo e o tempo do espaço. É um tempo completamente oposto ao tempo da vivência, brutal e descontínuo. O tempo da vivência é mecânico e unidimensional, próprio do indivíduo preso à repetição, a exemplo do operário na fábrica, que chega em casa à noite e não tem nada a narrar, a contar, pois nada lhe aconteceu. O tempo da vivência é, desse ponto de vista, um tempo engessado, repetitivo, rígido, sempre igual a si mesmo. Para o indivíduo moderno, o tempo se petrifica, a história não acontece, todos os dias permanecem exatamente iguais uns aos outros.

Na perspectiva benjaminiana, a experiência necessita de uma relação construtiva com o tempo. Para constituir uma verdadeira experiência, o tempo não pode ser apenas uma série de instantes que passam repetitivamente, mas deve criar condições para que os acontecimentos se acumulem formando um sentido apreensível pela memória.

⁶⁴É nesse contexto que reside nossa principal investigação de pesquisa, qual seja, compreender como o mal-estar docente pode ser decorrente do processo de expropriação da experiência no tempo presente. Num tempo marcado pela pressa, pelo agir instrumental, pelo movimento constante do aparar os choques dos estímulos externos, pelo insensível, como pensar a experiência na educação escolar? Aqui o pensamento de Benjamin sobre o empobrecimento da experiência reforça nossa reflexão de que a escola poderia ainda ser um local de resistência e inconformismo, principalmente numa cultura marcada pela pressa, pela rapidez, pelo pensar instrumental.

No ensaio benjaminiano fica explícito que a vivência do choque aniquila a possibilidade de reflexão. É a isso que se deve o declínio da experiência na era moderna. O presente, dirá Benjamin, não converge mais sobre o passado, esse não se vê refletido, interligado ao presente. Desamparado pela experiência antes oferecida pela tradição, o indivíduo moderno não tem o que ensinar e, conseqüentemente, a sua possibilidade de aconselhar se perde, bem como sua possibilidade de receber ensinamentos. Não se trata mais de uma experiência duradoura como a do artesão. A experiência do choque substitui o qualitativo pelo quantitativo, em que a durabilidade e a contemplatividade são destituídas.

A transformação na estrutura da percepção na modernidade, que por sua vez ocasionou uma grave modificação na estrutura da própria experiência (*Erfahrung*), também foi objeto de reflexão na “Tese IX” de Benjamin. Essa metamorfose da percepção é utilizada pelo filósofo para caracterizar o homem moderno, com as intermináveis exposições ao choque e com a incansável tarefa de concentrar suas energias a apará-lo incansavelmente.

O *Angelus Novus*, quadro de Klee, assume, segundo Benjamin, a feição de desespero, a feição daquele “que gostaria de demorar-se, de despertar os mortos e juntar os destroços”, mas é impelido cada vez mais para o futuro que se repete e se desdobra em violências e catástrofes.

O Anjo da História gostaria de parar, cuidar das feridas das vítimas esmagadas sob os escombros amontoados, mas a tempestade o leva inexoravelmente à repetição do passado: novas catástrofes, novas hecatombes, cada vez mais amplas e destruidoras. [...] Por mais desordenado que pareça o confronto da liberdade humana com o desenvolvimento do mundo, a História observa com tranquilidade esse jogo confuso; porque seu olhar, que tem um longo alcance, já descobre, de longe, o objetivo para o qual essa liberdade sem regras é conduzida pela cadeia da necessidade. (LOWY, 2005, p. 90-91)

Trata-se, portanto, dos limites apontados por Benjamin em relação ao progresso desenfreado, à experiência do homem moderno com o tempo, com a memória e com sua história. O tempo do progresso, afirma o filósofo, é o tempo da marcha dos lucros, absoluto e infinito, transposição da linguagem matemática para a história. Na medida em que seu enfrentamento está voltado para o choque, para o idêntico, o homem moderno se torna desprovido de uma remissão mnemônica e tende a uma ação que o alinha a de um autômato. O que resta ao homem automatizado da modernidade?

A *Erfahrung* pode encontrar seu lugar no panorama desolado da pobreza de experiências nas sociedades moderna e contemporânea, no momento em que somos capazes de construir imagens – são as alegorias – e, assim, oferecer um significado à nossa própria pobreza de experiência presente. Em contraposição à constituição de uma consciência em expansão, de uma personalidade centrada em um sujeito estável, autônomo e soberanos da história, Benjamin concebe o conhecimento como florescer alegórico e a história, por conseguinte, como lugar de significação e morte, de potencialidade e limite, de ação, mas também de passividade. O que caracteriza esse conhecimento é o abandono do conceitual por um pensamento por imagens. (MITROVITCH, 2011, p. 89)

Mitrovitch (2011) nos permite afirmar que Benjamin não está disposto a relegar ao homem a categoria de autômato. As indicações dadas pela autora apontam a necessidade de forjar outra relação com o passado. Isso implica em rever a relação da modernidade com o tempo, com a memória, com a história, com a experiência, com a arte.

A degradação da experiência corresponde também à redução da participação do indivíduo na produção da arte. Claro, Benjamin não faz a defesa de um esteticismo desmesurado, mas do estético como a dimensão através da qual nasce a arte, no seu sentido reflexivo. Na era moderna, portanto, a técnica se sobrepõe à criação artística. No ensaio sobre Baudelaire, afirma Mitrovitch (2011), Benjamin revisita essa discussão, aproveitando esse aspecto para refletir ainda mais sobre a crise da percepção que caracterizaria, segundo ele, a experiência na modernidade.

A arte moderna, dirá Benjamin (1996), embotou o olhar, por conseguinte, perdeu a capacidade de ver. Isso se anuncia, de modo mais drástico, no surgimento das novas linguagens artísticas, como a fotografia e o cinema. Os dispositivos próprios de geração desse tipo de arte demonstram a atrofia da experiência no desenvolvimento do próprio artefato. Esse fenômeno Benjamin (1996) atribui ao desaparecimento da aura nas sociedades modernas. A aura é, como Benjamin (1996) afirma em seu ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, uma experiência cultural. Desse modo, a aura da obra de arte está por isso condicionada à sua vinculação com a tradição. Isso explica porque Benjamin é pessimista com relação à produção da arte na era moderna. Para o filósofo, a arte moderna é uma arte não auratizada, ela se sustenta na técnica e não como obra a serviço da vida social, sob a forma de culto.

Essa transformação da percepção para com o elemento artístico remete ao primado de uma atitude cognitiva que procura se sobrepor aos conteúdos do sensível, ou seja, remete às experiências que ultrapassariam e sobredeterminariam o conhecimento, a

razão discursiva. O estético, afirma Benjamin (1996), ritualiza o pensamento, dá a ele uma aura. Ele é um estado que cria uma disposição temporal diversa do tempo da máquina e da indústria, que amplifica, que redimensiona o real, os indivíduos, os objetos, o conhecimento, a experiência.

Segundo Benjamin (1996), o estético é uma inflexão por intermédio da qual o objeto de arte é criado, concebido, produzido. A obra, nesse sentido, há de ser uma reflexão de um corpo que acolhe, recebe o mundo. Na visão benjaminiana, a obra de arte resulta de um gesto humano, sendo, por isso, expressiva, orgânica, vivente. A obra de arte deve, por isso, impulsionar a tensão: olhar a coisa, ser olhado pela coisa.

Os objetos petrificados e inertes, como aqueles que podemos observar dispersos ao chão na gravura *Melancolia I*, de Albert Dürer, podem ser verificados na modernidade com o processo de reificação da consciência ocasionado pela sociedade capitalista e seu modo de produção. No entanto, esse patrimônio de “objetos vazios e petrificados”, e que muito se confundem com as mercadorias, é expresso por Benjamin através de experiências que exigem múltiplas significações. Esse papel é exercido pela linguagem plural e altamente crítica da alegoria.

É a alegoria que possibilita a Benjamin cavar no meio das ruínas de significados que antes possuíam integridade, para modificá-los em modos profundamente novos. Por isso, sua preferência pelo teatro de Brecht, pela poesia alegórica de Baudelaire, pelas “memórias” de Proust, entre outras formas que impedem a interpretação unívoca sobre a realidade de ruínas. A alegoria, desse modo, permite uma multiplicidade de usos, permite “ler a história a contrapelo”, afirma Gagnebin (1994).

A alegoria é o modo de expressão de um mundo que se despojou de significado, de uma existência humana genuína. O “*objeto se torna alegórico sob o olhar da melancolia, ela o priva de sua vida, a coisa jaz como se estivesse morta, mas segura por toda a eternidade*” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

O uso da alegoria em Benjamin é uma resposta à crise da própria experiência, da arte de narrar, que teve suas causas no desenvolvimento da sociedade capitalista industrial e que transformou drasticamente uma forma de sabedoria coletiva (*Erfahrung*) e que, por sua vez, influenciou o modo de produção artística na Modernidade. Escreve Benjamin que o desejo mais profundo em Baudelaire era o de interromper o curso do mundo. Dessa maneira, o poeta serve-se de retardatário diante do progresso da humanidade, com passos desajeitados tal qual o albatroz apreendido pelos tripulantes de uma embarcação.

Nos poemas de Baudelaire fica nítida sua revolta, expressa em poemas alegóricos, contra a decadência moderna, contra a depreciação de coisas em mercadorias. Na sociedade administrada, na qual o número tornou-se o cânone do conhecimento, o indivíduo, com seu corpo docilizado, é aquele que visa ao equilíbrio, à imparcialidade, imerso num arcabouço de vivências irrefletidas do mundo da mercadoria. Essa compreensão lógica do mundo se faz no sentido oposto à possibilidade da experiência⁶⁵ defendida por Benjamin.

Nos moldes semiformativos da indústria cultural, os indivíduos são impelidos para a inércia da sua própria vida, tornando-se expectadores passivos de seu próprio enredo. A experiência sucumbe e dá lugar à vivência, que almeja o choque imagético, vazio, empobrecido, mas, em contrapartida, não consegue captar nada para além da perene e frágil película do espetáculo de si. Segundo Tiburi (2003), Baudelaire sabia que o seu sofrer, o *spleen*, o *taedium vitae*, expressavam, de maneira mais exata, a assinatura de sua própria experiência no tempo catastrófico da modernidade.

Benjamin afirmará que o *spleen*, esse sentimento que corresponde à catástrofe em permanência, leva ao heroísmo de Baudelaire. O heroísmo por fazer poesia alegórica a partir da “vivência” (*Erlebnis*) chocante enquanto indivíduo isolado em meio a um mundo que se degrada, onde a mercantilização é onipresente e parece ser todo-poderosa e onde reinam aparências, ilusões e fantasmagorias. Segundo Benjamin, o que caracteriza o *spleen* não é o abandono das questões da memória, do distanciamento e da experiência, mas a reflexão sobre elas a partir da situação histórica que as inviabilizou.

Conforme Gagnebin (1994) o *spleen* se mostra na tensão entre o desejo por uma experiência e o reconhecimento de sua impossibilidade, revelando a origem dessa negatividade: ela não é originária do *spleen*, mas de uma experiência histórica que teria encontrado nele sua forma de expressão. O *spleen* volta cada choque contra a mesma história que o produziu, negando qualquer paliativo que pudesse aliviá-lo da dor ou qualquer pacto com aqueles que sucumbiram à vivência do choque. A reflexão histórica empreendida pelo *spleen* sobre o empobrecimento da experiência garante a apreensão de estilhaços da verdadeira experiência, afirma Gagnebin (1994).

⁶⁵O ato de experiência é, sobretudo, um modelar artesanal feito pelas mãos próprias do indivíduo, na imersão dos objetos em seu arcabouço de experimentações refletidas do mundo da vida. A experiência em Benjamin não é uma relação vertical daquele que supostamente detém uma sabedoria, mas sim a construção, destruição, reconstrução do sujeito e do objeto, da linguagem, que se conectam mutuamente e dali emergem renovadas e possibilitam a consolidação da experiência.

O *spleen*⁶⁶ baudelaireiano funcionaria aqui como uma espécie de afastamento, mas, também, de aproximação do cotidiano e só assim consegue criticamente, através de meditações sem fim, produzir questionamentos simples do tipo “O que devemos fazer agora?”. O poeta Baudelaire, afirma Tiburi (2003), consegue superar a experiência fraca do cotidiano e comunicar um saber marcado pela dor, cheio de cicatrizes. Ao sujeito moderno, embebido em suas próprias vivências solitárias, e manipulado pelos mecanismos de nosso mundo administrado não é dada a nobre capacidade de sinceramente questionar. Essa capacidade surge apenas ao olhar alegórico do sujeito, um sujeito afetado (ou encolerizado) pelo *spleen*⁶⁷. No dilaceramento das coisas, a alegoria, através de sua conceituação flexível, abre a possibilidade de, à sua maneira, representar as ideias e salvar as coisas de sua inexorável destruição.

Nesse contexto, parece merecer maior destaque para Benjamin a alegoria do *flâneur*⁶⁸. A alegoria da multidão, por exemplo, sugere nossa solidão nas grandes cidades modernas, nosso anonimato. A alegoria da mercadoria, por sua vez, sugere a ideia de esgotamento da aura, de cópia. A ruína também é uma alegoria presente na obra de Benjamin, sugerindo os cacos da história. A Europa de sua época, atravessada por um processo de destruição – as duas Grandes Guerras – essa última alegoria poderia representar a ruína da cidade. E é sob esse céu catastrófico que Benjamin faz uso da alegoria do *flâneur*.

Em meados do século XIX, escreve Gagnebin (1994), esteve em moda a prática de flunar pelas ruas. Mas, nesse período, não se podia caminhar calmamente pelas diversos pontos da cidade em função da carência de largas calçadas. As reformas posteriores do

⁶⁶Benjamin chamou a atenção aqui para o fato de que, no *spleen*, Baudelaire ainda dispõe de estilhaços da verdadeira experiência histórica. É a consciência histórica do declínio da experiência que lhe garante apanhar esses fragmentos. Na experiência, afirma Gagnebin (1994), o sujeito que atualiza no presente o passado reflete antes de tudo sobre sua própria situação histórica, o passado com o qual ele se comunica na rememoração vêm-lhe à presença trazendo as marcas da distância que os afasta. Essas marcas indicam a importância do passado para a constituição do presente que o recorda. É do significado do passado para o presente que se origina a reflexão histórica do sujeito da experiência. A relação com o presente é mediada pela reflexão do sujeito sobre o seu próprio passado, pela relação desse passado com um passado coletivo e pela possibilidade de atualização da relação entre passado individual e passado coletivo no presente. Dito de outro modo, a relação do indivíduo com o seu tempo presente é mediada pela tradição. Nenhum outro termo, afirma Gagnebin (1994), define melhor a compreensão de Benjamin de uma experiência coletiva. Como algo que se atualiza no presente, a tradição não é um monumento ao qual o presente presta reverência, mas a transmissão de uma experiência entre passado e presente.

⁶⁷Nas considerações finais deste trabalho, arriscamos em lançar a ideia da possibilidade do professor, afetado pela angústia, (re) significar o mal-estar pela melancolização do *spleen*.

⁶⁸A figura do *flâneur*, segundo Gagnebin (1994), se coaduna ao conceito de alegoria desenvolvido por Benjamin em seu texto “Origem do drama barroco alemão” escrito na década de vinte. O *flâneur*, em seus escritos posteriores sobre Paris, aparece como uma alegoria da vida pós-industrial, fazendo às vezes da Melancolia na vida moderna, enquanto encarnação alegórica.

administrador francês Haussmann⁶⁹ trariam o alargamento das ruas em nome dos propósitos meramente antibélicos, com o objetivo de evitar os levantes das barricadas em Paris.

Ao ritmo das galerias, o *flâneur* deixava-se passear, guiar; elas ditavam o ritmo do seu caminhar. O interessante é que seu caminho antes de ser prescrito por algum tipo de *a priori* estava orientado pela sua curiosidade e pela busca de novas emoções, sensações. Gagnebin (1994) vai dizer que, segundo Benjamin, o *flâneur* é um abandonado na multidão, que a ela se aventura em sua embriaguez. E a embriaguez do *flâneur* provém da própria cidade, de passagem em passagem, de estação em estação, de choque em choque, e provém de seu trânsito com as coisas em movimento. O florescimento do *flâneur*, além de ter proporcionado o anonimato na multidão, possibilitou também a oportunidade de poder olhar demoradamente para tudo e para todos. A imagem da metrópole repousa sobre os aparatos mecânicos e o *flâneur*, na calma de seu passear, efetiva um inventário das coisas.

Benjamin termina por fazer em seu texto com que Baudelaire experimente outros tipos parisienses a fim de poder sondar seu fazer poético e dessa forma obter alguma compreensão sobre a vivência e a narrativa moderna. Percebemos em Benjamin que a figura do *flâneur* cumpre sua função alegórica e é utilizada em nome da força retórica empreendida pelo filósofo. Se, como leitores, somos levados a adotar o espectro oscilante e desviante do *flâneur*, por outro, fica claro também o estado cambiante pelo qual a figura do poeta é povoada pelos tipos das ruas parisienses. O *flâneur*, afirma Gagnebin (1994), acaba por aparecer nas análises benjaminianas como que destinado a desdobrar a reflexão sobre a vivência do choque. Benjamin, afirma a autora, está interessado em descortinar a iminente vivência do choque da modernidade e potenciá-la por meio de sua própria escritura. Para tanto, ele realça as mediações que são próprias do texto moderno, aqui o texto de Baudelaire, das condições de existência da grande metrópole e de suas pulsões.

Em Baudelaire, experimentar torna-se uma inversão do que geralmente se conceitua sobre ele: não é um processo fechado, interno, no qual o indivíduo, etapa por etapa, acumula experiência de um modo linear e processual. A experiência é a travessia, é

⁶⁹Georges-Eugène Haussmann foi advogado, funcionário público, político e administrador francês. Nomeado prefeito de Paris por Napoleão III, tinha do título de Barão e foi o grande remodelador de Paris, cuidando do planejamento da cidade, durante 17 anos, com a colaboração de arquitetos e engenheiros renomados de Paris na época. Haussmann planejou uma nova cidade, modificando parques parisienses e criando outros, construindo vários edifícios públicos. Disponível em: <http://www.universal.pt_enc.php>. Acesso em 01 junho 2014.

o exterior, e requer abertura, permitir expor-se, conhecer o mundo através da experiência, nomeá-lo e então deixar que a experiência nos atravesse e afete o outro. É na desconstrução, no caminho da abertura às incertezas que a narração pode encontrar fragmentos para o pensamento crítico. Os fragmentos narrativos, aparentemente isolados, ganham contornos novos, que comunicam sentidos e significados a seus interlocutores.

Como exemplo, podemos citar o texto “Infância berlinense por volta de 1900”⁷⁰, em que Benjamin faz uma tentativa de expressar suas memórias, não apenas num movimento autobiográfico, mas, sobretudo, na rememoração. Nesse sentido, a reconstrução da história não é objeto de uma descrição linear de um rito que *a priori* pode não transparecer nenhuma experiência. Mas, em sentido oposto, o fio condutor da história é a memória. Memória esta que transcende novamente a dimensão do fato para ser invadida por um mundo de gestos, cores, sons, cheiros, sabores e sentimentos, cuja expressão agregada em um cosmos linguístico narrativo, eclode num gesto vivo da experiência.

Na contramão de uma sociedade que almeja o novo com a mesma compulsão que imediatiza o passado, referir-se ao passado não é um exercício de saudosismo, mas tem como finalidade central o repensar das relações entre sujeito e história. Rememorar o passado nesse sentido passa a ser a abertura para novos (des) caminhos para a ruptura com os aprisionamentos linguísticos do corpo e da alma, como podemos observar nas palavras de Agamben (2005, p. 127), ao afirmar que tal perspectiva “permite pensar o evento não mais como uma determinação espaço temporal, mas como a abertura da dimensão originária sobre a qual se funda toda a dimensão espaço temporal”. Benjamin descreve as memórias para além da história.

Reconstruir o conceito de experiência elaborado por Benjamin é um processo cuja exigência é proporcional à força de ruptura de seu estilo de pensar: sua historiografia da experiência em sua relação entre o universal e o particular é uma gama de retalhos, fragmentos de experiências intercambiadas através da rememoração. O rememorar da infância, da história, enquanto amálgama de forma e conteúdo de uma narração intercambiadora de experiência, compactua, de certa maneira, com as observações de Adorno e Horkheimer quanto a uma das raízes do problema da razão: sua velha pretensão

⁷⁰A obra “Infância berlinense por volta de 1900” na qual Benjamin relata sua infância fora feita em homenagem a seu filho único Stephan, fruto de seu relacionamento com Dora Sophie Pollak. Tal fato é central para a compreensão da metodologia proposta por Benjamin para a produção de seus escritos sobre a infância.

de dominar a natureza e, por tal, passamos historicamente a realizar nossas experiências sob a forma de dominação da natureza, de si e por si, findando em mecanismos de dominação do outro.

Encontramos em Adorno alguns elementos do empobrecimento da experiência presentes nos ensaios benjaminianos. Nas *Minima Moralia*, Adorno (2001) procura demonstrar, sobretudo, como as recentes condições objetivas surgidas no processo civilizatório produzem uma “nova subjetividade” (ou uma desobjetivação), na qual a experiência tem seu papel relegado a um segundo plano na formação do homem moderno. Aqui, o tema da experiência é importante para pensarmos como a instrumentalização da formação redundou na dissolução do indivíduo e no empobrecimento do pensamento e da linguagem no contexto do mal-estar docente. É o que pretendemos discutir a seguir.

4.3. VIDA DANIFICADA E DECLÍNIO DA EXPERIÊNCIA: UM DIAGNÓSTICO CONTEMPORÂNEO

O tema da experiência, ou melhor, do seu empobrecimento, assim como outros presentes em vários aforismos da *Minima Moralia* e em outras obras filosóficas, é um dos elementos presentes no pensamento de Adorno.

Os processos de tecnificação dos gestos e dos sentidos produzidos pelo ritmo da produção industrial, pelo avanço da técnica e pela complexificação da vida das grandes metrópoles europeias do início do século passado, resultaram na estruturação de outra forma de percepção do mundo, de uma nova sensibilidade conformada aos desafios e ritmos cada vez mais velozes da vida urbana. Gestada em grande medida pelo desenvolvimento tecnológico, essa nova forma de perceber o mundo não corresponderia mais à experiência (*Erfahrung*), mas sim à vivência do choque.

A instrumentalização completa da vida, sua danificação, será o tema central de *Mínima Moralia*. Em relação a essa questão, Adorno (2001) adverte sobre a tendência contemporânea em que há o predomínio das vivências ao invés de experiências. No lugar da experiência, o que se passa é uma experiência substitutiva que, como o próprio nome sugere, substitui precariamente aquela experiência “[...] por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (ADORNO, 1996, p. 405).

Em meio às reflexões sobre o aniquilamento das subjetividades na contemporaneidade, a relação entre técnica e reificação das consciências emerge com força

em uma série de aforismos em *Minima Moralia*. Tais aforismos fazem referência a uma certa “educação dos gestos humanos” engendrada pela crescente tecnificação a uma (des) subjetivação. Tal processo ocasionaria, segundo Adorno (2001), um embrutecimento dos gestos, a perda da civilidade. No sentido da investigação proposta por Adorno, vários foram os temas escolhidos pelo autor para tratar do empobrecimento e dissolução do sujeito em meio a uma totalidade que o absorve e o aniquila. Vamos então aos aforismos.

No aforismo “Não bater a porta”, o frankfurtiano mostrará um elemento que recorrentemente aparecerá no contexto das *Minima Moralia* e que está relacionado ao processo de tecnificação dos corpos, em que a relação de pura funcionalidade estabelecida com as coisas, que retira qualquer expressão de liberdade e autonomia do indivíduo, conduz invariavelmente à perda de uma das bases da constituição do mesmo: a experiência (*Erfahrung*).

[...] a tecnificação torna os gestos precisos e grosseiros e, com eles, os homens. Desaloja dos gestos toda a hesitação, todo o cuidado, toda a urbanidade. Submete-os às exigências implacáveis e, por assim dizer, anistóricas das coisas. Assim se desaprende, por exemplo, como fechar uma porta de forma suave, cuidadosa e completa. [...]. Da morte da experiência é em grande parte responsável o fato de as coisas, sob a lei da sua pura utilidade, adquirirem uma forma que restringe o trato com elas ao simples manejo, sem tolerância por um excesso, ou de liberdade de ação ou de independência da coisa, e que pode subsistir como gérmen de experiência, porque não pode ser consumido pelo instante da ação. (ADORNO, 2001, p. 35)

O tema do empobrecimento da experiência aparecerá no aforismo “Longe dos tiros”. Adorno (2001) constata uma inadequação do corpo humano às batalhas entre máquinas, tornando impossível a experiência propriamente dita. Adorno (2001) retoma alguns apontamentos feitos por Benjamin nos ensaios “O narrador” e “Experiência e pobreza” ao se referir à impossibilidade de narrar daqueles que retornaram da guerra por estarem amparados por uma vivência de choques. Refere-se também à estetização da guerra promovida pelos modernos meios de comunicação.

Quanto menos continuidade, história e elementos épicos há uma guerra, e quando em cada fase sua torna de certo modo a começar, tanto menos deixará uma impressão duradoura e inconsciente na recordação. Com cada explosão, destruiu em toda a parte o abrigo do estímulo sob o qual se constitui a experiência, a continuidade entre o sadio esquecimento e a saudável recordação. A vida converteu-se numa sucessão intemporal de choques, entre os quais se abrem vazios, intervalos de paralisia. (ADORNO, 2001, p. 50-51)

Esse aforismo pode ser lido como índice da violência arcaica contra a natureza que simultaneamente se materializa, retroage e se perpetua na relação de agressão do homem contra o próprio corpo. É notável a preocupação de Adorno (2001) com o tema da violência. Certamente uma herança do extermínio no período nazista.

No quadro das condições da produção da consciência coisificada e da frieza generalizada, Adorno (2001) examina no aforismo “Apuros do particular”, em que lamenta a perda da delicadeza dos vários hábitos civilizadores, tais como o andar vagaroso pela cidade, o fechar cuidadoso das portas, as viagens em trens outrora luxuosos, a conversão do mobiliário da casa em ambientes puramente funcionais.

Vivendo em um contexto administrado, esse sujeito desaparece, sem que houvesse outro para substituí-lo, afirma Adorno (2001). Como veremos em outras passagens, o embrutecimento dos corpos está profundamente relacionado com o crescente processo de tecnificação do humano, o que por sua vez engendra uma pedagogia dos gestos e do corpo. O que está em destaque aqui é, segundo Adorno (2001), que a reflexão, se já não desapareceu completamente, tende ao seu aniquilamento, uma vez que os indivíduos, de qualquer forma, estão condenados a agirem segundo os interesses instrumentais na sociedade tecnológica.

O processo de coisificação do homem mediado pela racionalidade instrumental e pela técnica que torna as pessoas semelhantes às máquinas é anotado por Adorno (2001) no aforismo “Devagar e sempre”. O andar apressado das pessoas nas ruas, o culto à velocidade, o esporte exacerbado, a reificação do pensamento configuram a produção da nova subjetividade na contemporaneidade.

Talvez no culto das velocidades possibilitadas pela técnica – tal como no desporto – se esconda o impulso de dominar o horror de correr, separando este do próprio corpo e excedendo-o de um modo soberano: o triunfo do velocímetro a subir acalma ritualmente a angústia do perseguido. Mas se a uma pessoa se gritar – corre! – desde a criança, que deve ir buscar a bolsa que sua mãe esqueceu no primeiro andar, até ao prisioneiro, a quem o guarda ordena a fuga a fim de ter um pretexto para o matar, então ressoa a violência arcaica que, aliás, dirige silenciosa cada passo. (ADORNO, 2001, p. 165)

Nessas anotações, fica explícita a relação fetichizada do indivíduo com a técnica, canalizando a energia libidinal das pessoas e transformando-a para o apelo às máquinas, aos instrumentos, para o culto a uma eficiência que, ao privilegiar o meio, desconhece os fins. Aparece aqui a imagem do indivíduo ajustado, manipulável, transformado em mero

objeto e sujeito à dominação. Adorno (2001) aponta para essa questão quando cita os comportamentos humanos, simples, mas que revelam, por exemplo, a ausência da consideração do outro, a decadência dos modos, uma prova de como a frieza está instalada nas relações humanas, tornando-as mais enfraquecidas e pobres. Limitados em si mesmos, os comportamentos humanos não provocam nenhuma experiência, pois retira do pensamento a reflexão necessária para que algo seja compreendido em toda sua complexidade.

Encontramos em “Sobre a Dialética do tato” o lamento de Adorno (2001) com relação aos comportamentos cotidianos, em que se evidencia a perda do tato, afirmando que a vida civilizada nos tornou rudes e rancorosos demais. Uma das observações anotadas por Adorno nesse aforismo é uma denúncia daqueles elementos que tivemos que negar, de forma violenta, para nos tornarmos seres supostamente “adultos”, “emancipados”, “civilizados”. Desse modo, o ser cortês, ser delicado hoje já não faz mais sentido numa sociedade marcada pela barbárie. A essa nova sensibilidade, gestada pelo avanço da técnica, não corresponde mais a experiência (*Erfahrung*), mas a vivência do choque (*Chockerlebnis*) (BENJAMIN, 1994b).

Os indivíduos começam então, não sem motivo, a reagir hostilmente ao tato: uma certa forma de cortesia faz que eles não se sintam já considerados como homens, mas que neles desperte a suspeita da situação inumana em que se encontram; e então o homem cortês corre o risco de surgir como descortês, em virtude de usar a cortesia como uma prerrogativa ultrapassada. (ADORNO, 2001, p. 31)

No aforismo “Mônada”, Adorno (2001, p. 154)) explicita a situação em que o indivíduo se encontra na modernidade. Aqui, o autor visa desfazer a clássica oposição entre indivíduo e sociedade. Porém, é necessário analisar melhor a ideia de o indivíduo não apenas ser originado pela sociedade, mas também estar envolto por ela.

Mediante a dissolução no indivíduo de todo o mediador, graças ao qual este pôde ser uma parte do sujeito social, ele empobrece-se, regride ao estado de simples objeto social. [...]. Se hoje parece persistir um vestígio do humano unicamente no indivíduo enquanto perece, tal vestígio exorta a pôr termo à fatalidade que individua os homens só para podê-los separar tanto mais perfeitamente no seu isolamento.

À época de sua liquefação (utilizando aqui um termo baumaniano), Adorno (2001) vê a forma assumida pelo indivíduo comparável a uma mônada. O filósofo atesta

duas características essenciais da individualidade na sociedade reificada. Primeira, sua condição de célula apartada do contato ativo com o meio social em que está envolvida; segunda, a dificuldade assumida pelo indivíduo de exercer uma crítica e ocupar um lugar que ao mesmo tempo já está implicado pelo contexto do qual ele pretende um distanciamento. Segundo o frankfurtiano, o fato de que a objetividade social penetra no mais íntimo da constituição subjetiva do indivíduo permite falar numa posição orgânica dos indivíduos como um prolongamento da composição técnica da racionalidade instrumental.

Aqui, a ideia de uma anulação do indivíduo sugere, segundo Adorno (2001), não que o indivíduo deixou de existir, mas, pelo contrário, com o conceito de anulação, o filósofo pretende denunciar aquilo que de catastrófico poderia ter acontecido com o indivíduo, ou seja, sua morte, consequência radical da objetivação/racionalização extrema da subjetividade. A anulação do indivíduo só acontece por meio do aumento do isolamento e do sentimento de auto-suficiência da mônada, em que a participação dos indivíduos em sociedade pode ser reduzida até a sua nulidade completa.

Com o isolamento da mônada, a tensão entre indivíduo e sociedade tende, mediante a harmonização dos conflitos, a se desfazer e, com ela, a capacidade de resistência do indivíduo ao seu processo de anulação. Para o autor, trata-se de uma submissão que leva a um tipo de regressão que compartilha os mesmos princípios das tendências regressivas da vida pulsional. Aqui, a cultura não promove a emancipação do indivíduo, mas apenas faz dele o dócil e impotente representante último da deformação social.

O tema do declínio da experiência e da narrativa aparecerá mais uma vez no aforismo “Jantar de gala”. Nele, Adorno (2001) discute um dos esquemas-chave da indústria cultural: a repressão pulsional. Esse mecanismo está associado à oferta incontrolável de produtos que são direcionados aos consumidores e que, ao serem apresentados como “novidades”, despertam nas pessoas a falsa expectativa de que seus desejos serão totalmente atendidos: o “novo computador”, a nova pílula mágica emagrecedora, o automóvel mais potente, a plástica rejuvenescedora, o alimento mais saudável, o sexo mais seguro quando, na verdade, não passam da eterna repetição do mesmo, do sempre igual.

A discussão acima pode ser entendida no contexto da crítica de Adorno e Horkheimer à indústria cultural na obra “Dialética do esclarecimento”. Desse modo, a

indústria cultural promete a seus consumidores a gratificação pulsional pela compra e pelo consumo das suas mercadorias, mas, ao mesmo tempo, essa promessa é adiada indefinidamente, já que sua satisfação significaria o seu próprio fim.

O modo como hoje se cruzam o progresso e a regressão discerne-se no conceito das possibilidades técnicas. Os processos mecânicos de produção desenvolveram-se e estabeleceram-se independentemente daquilo que se reproduz. Passam por progressistas, e quem neles não participa, por reacionário e provinciano. Semelhante crença é fomentada com tanto maior empenho quando os super-aparelhos, logo que perdem utilidade, ameaçam converter-se num mau investimento. (ADORNO, 2001, p. 119)

Diante da amplitude que caracteriza a temática, Adorno (2001) se empenha em denunciar a deficiência da formação dos indivíduos na contemporaneidade. Vários temas foram escolhidos pelo autor como exemplos da dissolução do sujeito em meio a uma racionalidade instrumental que o absorve e o anula. Adorno (2001) enfatiza aspectos mais cotidianos da vida, mas que evidenciam certa decadência dos modos, da moral, da cultura e da educação, impossibilitando ao indivíduo experienciar a cultura. Os comportamentos grosseiros, a indelicadeza, a falta de sensibilidade, de tato, a mentira, o ódio, a covardia, o amor resignado constituem, segundo Adorno (2001), um retrato do aniquilamento dos indivíduos, uma vez que eles conformaram e transformaram o pensamento em algo tão objetivo que se tornou, contrariamente, incapaz de ver-se como objeto mesmo e refletir sobre os elementos violentos que também ele comporta.

Da análise tecida por Adorno (2001) podemos concluir que a produção cultural configura-se hoje como um aparato extremamente sofisticado, que se efetiva na concretude dos meios de comunicação e na reificação dos indivíduos de nosso tempo. Nessa complexa rede de domesticação dos indivíduos, a própria cultura coisifica-se e é devolvida para o seio da sociedade apenas como mais um produto para consumo imediato. Na produção e reprodução da realidade social, conduz-se a subjetividade a um definhamento que extingue as possibilidades de resistência e inconformismo. O verdadeiro valor da cultura é desfragmentado, desencadeando um processo gradativo que a levará a ser fetichizada em bem de consumo. Configura-se um quadro em que esta é consumida através de representações visuais fragmentárias, dificultando a identificação com os bens culturais e não permitindo a experiência concreta dos indivíduos.

Visando a formação de consumidores adaptados para os seus bens de consumo coletivizados, a racionalidade instrumental – aqui a indústria cultural encontra solo profícuo -, na medida em que objetiva massificar as subjetividades disseminando através dos meios de comunicação e das relações de poder, valores, modelos e necessidades supostamente universais, normatizando as consciências, ao ponto de formar indivíduos que, ausentes de um processo reflexivo e tolhidos de seu poder de escolha, aderem irrefletidamente aos simulacros da dominação, temos presentes então mecanismos que engendram nos indivíduos o processo de semiformação. Parafraseando Valéry, “o indivíduo moderno não cultiva mais o que pode ser experienciado”, inclusive a linguagem e o pensamento.

Nesta parte do trabalho, ficou claro o quanto Adorno (2001) denunciou a realidade que se abre aos indivíduos enquanto um processo que não carrega mais as experiências intercambiáveis entre eles, mas pauta-se na brevidade do novo, no vácuo subjetivo da racionalidade instrumental, tornando a realidade empobrecida, sem laços coletivos. Para o frankfurtiano, essa interação deformada do homem com a cultura marca significativamente dentro da sociedade a tônica da relação que os indivíduos terão entre si e como constituirão sua própria identidade, pois a cultura industrializada, ou pseudocultura, potencializa a desintegração do indivíduo, no qual os fluídos mecanismos de identificação da sociedade massificada não permitem, devido a sua dinamicidade, uma relação que resulte um processo formativo da identidade do sujeito. A desintegração que a pressão desempenhada pelo geral dominante exerce sobre o individual não repercute só na constituição do eu, mas está diretamente associada ao enfraquecimento do pensamento reflexivo.

Nesse contexto, as pretensões de uma formação (*Bildung*) que rompe com as históricas barreiras que separam dominantes e dominados, o projeto iluminista mostra-se fracassado. Dificultam-se, então, as possibilidades da experiência narrativa, no sentido benjaminiano. O principal anseio de municiar os indivíduos de todo instrumento necessário para sua libertação esbarra no esvaziamento subjetivo das narrativas, embaladas por frágeis elos subjetivos e prontas para um consumo rápido.

Assim, emana-se um modelo educativo que será o precursor das falácias propagadas pela racionalidade instrumental, uma rede massificante, que tentará a todo instante subtrair o que há de singular no sujeito por modelos identitários, valores e desejos

de natureza uniforme, de modo a facilitar a propagação de seus produtos e de sua agenda de consumo.

Há então de se pensar nas possibilidades da educação, tendo em vista a experiência como elemento do processo formativo. Nesse sentido, no próximo tópico tentaremos pensar a ideia de (semi) formação em Adorno relacionada com a (im) possibilidade da experiência, ou melhor, a possibilidade de intercambiar experiências para, assim, no enfrentamento dos mecanismos empobrecedores da cultura, provocarmos reflexões sobre os possíveis caminhos para o pensamento crítico.

Neste momento de nossa reflexão, é importante discutirmos a concepção de formação em Adorno (1996), pois a mesma encontra-se ligada à experiência (*Erfahrung*).

4.4. FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG*) E SEMIFORMAÇÃO (*HALBBILDUNG*)

Para refletir sobre o conceito de formação em Adorno, é necessário compreendê-lo historicamente e, em primeiro lugar, em sua concepção clássica. Em “Teoria da Semiformação” essa ideia envolvia, segundo ele, um desenvolvimento das potencialidades dos homens na sua vida em sociedade por meio da domesticação do que há de mais primitivo na humanidade quanto a evitação da possibilidade de que uma dessas potencialidades fosse a destruição da natureza e do próprio homem, também parte dela. A formação seria o desenvolvimento da cultura que não é mais simplesmente natureza, mas também não é violência contra a mesma.

A *Bildung* representa, em Adorno (1996), o processo de estranhamento e reapropriação entre mundo e espírito, numa tensão contínua entre autonomia e adaptação, aceitação do mundo objetivo e negação, afirmação do espírito contrapondo à natureza. É um exercício em relação ao tempo, à memória, à história. Esse tensionamento constitui a cultura. A formação (*Bildung*) submetida às relações sociais regidas pela lógica mercantilista e instrumental acaba por converter-se no que Adorno chamou de semiformação (*Halbbildung*). Para o frankfurtiano, “a semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (ADORNO, 1996, p. 406).

Para Adorno (1996) essa ideia clássica de formação mantinha a tensão entre espírito (liberdade) e natureza (necessidade). Quando essa tensão é quebrada, com a

sobreposição do espírito de um lado e o predomínio da adaptação do homem, de outro, negando que homem e espírito são também parte da natureza, esta cobra seu preço, voltando a triunfar sob a forma de dominação.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva. [...] Mas a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação diante do existente. Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo. Mas, como resultado e justamente em virtude da submissão, a natureza volta sempre a triunfar sobre seu dominador, que não se assemelhou a ela por simples acaso, primeiramente pela magia e, por fim, pela rigorosa objetividade científica. (ADORNO, 1996, p. 390-391)

O que nos chama a atenção em um dos principais textos de Adorno voltados ao tema da formação é seu título: “Teoria da Semiformação” (*Halbbildung*) e não “Teoria da formação” (*Bildung*), como se poderia esperar, observa Pucci (1997). Desse modo, percebemos logo no início das reflexões adornianas que a ênfase fica na interrupção, nos impasses do processo de formação e não no próprio processo apenas, pois “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p. 389). Essa ênfase revela um diagnóstico acerca da sociedade e uma aposta otimista no poder do pensamento, cuja resistência em aceitar uma fórmula consoladora e conformista de formação acaba por indicar sua impossibilidade atual, a fim de manter viva a possibilidade efetiva.

Para o frankfurtiano, a semiformação não significa uma formação pela metade. Significa, antes de tudo, uma crise na formação; é algo em que a formação se degenerou.

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação prende-se de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados [...]. Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente (ADORNO, 1996, p. 389).

O conceito tradicional de formação, afirma Adorno (1996, p. 391) “se emancipou com a burguesia”. Com essa afirmação, Adorno (1996) considera que foi a burguesia⁷¹, na formulação de pensadores como Kant, Goethe e Schiller que se emancipou de suas amarras à nobreza. Dito de outro modo, foi só com os ideais burgueses de uma sociedade livre e igualitária que se pôde pensar uma formação que mantivesse essa tensão entre espírito e natureza.

Mas sabemos que esses ideais burgueses não se concretizaram, que na verdade a formação burguesa se afirmou como privilégio de alguns poucos, os burgueses, à custa da dominação de muitos; que os ideais burgueses de liberdade e igualdade se constituíram em ideologia e que, portanto, podemos dizer, como Benjamin, que até hoje, no tocante à formação, cada monumento de cultura ainda é um monumento de barbárie.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, podemos afirmar, com Adorno, que não devemos jogar fora “a criança com a água do banho”, como afirma o autor num aforismo de *Mínima Moralia*. Assim, podemos considerar que o fato de os ideais não terem se cumprido não significa que devemos abandonar os ideais e nos submeter ao *status quo*. Isso se aplica à formação, pois, “é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada” (ADORNO, 1996, p. 395).

Consideramos essencial em nosso diálogo com o texto adorniano a ênfase que ele dá ao conceito de experiência no processo de formação. Essa ênfase coloca em segundo plano o papel da educação formal na formação, apesar de não desconsiderar a educação de maneira alguma. Isso acontece porque as possibilidades de experiência estão barradas, “as condições de produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam” (ADORNO, 1996, p. 394). Assim, a ênfase na experiência aponta para as condições objetivas da sociedade como cerne do problema e não uma falha pedagógica propriamente dita.

⁷¹No ensaio “Teoria da Semiformação”, escrito em 1959, Adorno (1996) afirma que a burguesia negou aos trabalhadores os pressupostos básicos da formação cultural, dentre eles, o ócio, para poderem se dedicar, com tempo, às coisas do espírito. Mas, no processo de desenvolvimento do capitalismo concorrencial, em que a autonomia e a liberdade de espírito eram fundamentais na constituição do indivíduo burguês, os trabalhadores, pelo excesso de horas de trabalho, não tinham tempo suficiente para constituírem a difícil experiência do conhecimento. Se no projeto da *Bildung* estava fundamentalmente presente a promessa de uma sociedade sem exploração, então, as virtudes adequadas para atingir tal finalidade (valorização da tradição, da autoridade, do pensamento, da reflexão, da memória, da expressão, da espontaneidade, do tato, da sensibilidade e do espírito crítico) deveriam ser preservadas. Mas, alertam os frankfurtianos, isso já não poderia acontecer nas escolas de seu tempo. A subordinação das relações sociais ao universo da troca e o desproporcional poder da totalidade sobre o indivíduo foram determinantes na devastação do espírito e da formação cultural.

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. (ADORNO, 1996, p. 405)

Assim, a experiência não é fruto da simples atenção consciente, por isso não se pode convocá-la por um ato aleatório da vontade. Na experiência não é negada a dimensão corporal dos homens, por isso, o que é vivido é incorporado, trazendo em seu corpo as marcas do que se viveu como símbolo da natureza não dominada e por que só assim pode ser transmitido algo da particularidade insubstituível do vivido, conclui Pucci (1997). O que compõe a experiência em Adorno? Em Adorno, a experiência é viva, se traduz numa abertura ao novo, ao indeterminado, suscita pensamentos, afetando o indivíduo de forma profunda; é uma experiência sensível.

Uma segunda característica da semiformação em Adorno (1996) – depois da negação da experiência – que gostaríamos de destacar é a degeneração do próprio conceito, com sua substituição pelo clichê ou pela falsa projeção, pelo preconceito.

O conceito fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já prontos, subtraídos à correção dialética, que descobre seu destrutivo poder nos sistemas totalitários. Também lá se adere à forma “É isso”, que se caracteriza como isolada, ofensiva e, ao mesmo tempo, conformista. (ADORNO, 1996, p. 406)

Numa passagem do livro “Dialética do esclarecimento”, encontramos a expressão “indivíduo semicultivado”. Nela, notamos tanto a degeneração da experiência quanto o que os autores chamam de “falsa projeção” – uma degeneração do conceito.

A falsa projeção é o usurpador do reino da liberdade e da cultura; a paranóia é o sintoma do indivíduo semicultivado. Para ele, todas as palavras convertem-se num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído e de imputar-lhe a culpa que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 182)

Se o conceito precisa de um ego bem formado, a semiformação evidentemente produzirá algo diferente do conceito, constata Pucci (1997). Assim, se o indivíduo não permite experienciar sua relação com o objeto, ele também não será capaz de formar deste

uma imagem que lhe faça jus, pois não entrou em real contato com ele. Isolado, o indivíduo ao se deparar com os objetos pode apenas atribuir a estes características que são próprias do sujeito.

As questões acima apontadas ganham ainda mais importância se considerarmos também as reflexões desenvolvidas por Adorno em seus textos filosófico-educacionais. Consideramos que a preocupação do frankfurtiano se dirigiu basicamente para o conceito de formação, como visto até aqui, em sentido amplo, e para as condições reais de efetivação desta; e a educação, entendida como educação formal, dada na escola, poucas vezes aparece em primeiro plano.

Segundo Zuim (1999), Adorno não nos fornece um modelo de pedagogia, nem sequer de uma pedagogia crítica, mas antes, estaria mais próxima de uma sociologia da educação.

O que se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. (ADORNO, 1996, p. 388)

Notamos que ao mesmo tempo em que Adorno nega a identidade entre formação e educação, ele não nega o valor da pedagogia, pelo contrário, ela é indispensável. Entretanto, Adorno (1996) afirma que a simples submissão do homem a preceitos disciplinares é uma violência contra a própria formação, pois “poderiam [as reformas pedagógicas isoladas] até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (ADORNO, 1996, p. 388).

Para Adorno (1996), a conversão da formação cultural em semiformação não significaria apenas um processo formativo incompleto. Ela ocasionaria a deformação psíquica e social dos homens, uma vez que esses, em seu processo formativo, seriam descaracterizados de sua subjetividade e conduzidos à regressão.

Na sociedade instrumental e tecnológica, Adorno (1996) afirma que a formação passa a ser mediada pelo princípio da troca, converte-se em mercadoria, em puro fetiche. A

consequência imediata da semiformação é a aniquilação do pensamento, pois “o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 140).

Podemos dizer que o imperativo capitalista submete a formação ao capital, ao equivalente de troca, para servir a seus fins. Desse modo, essa formação meramente instrumental não é uma formação para a experiência, para pensar o próprio pensamento. É uma “formação” administrada, cuja finalidade é a preparação para o mercado de trabalho. A experiência do sujeito com o objeto é impedida de ocorrer, pois ao sujeito já não é mais possível pensar, imaginar, dizer (ADORNO, 1996).

Segundo a concepção adorniana, a educação formal está muito reduzida em seu poder da pretensa tarefa de “formar”. Em sua leitura, os elementos essenciais para a formação do indivíduo se dão logo na primeira infância e estão dependentes da sociedade como um todo. Assim, a educação formal, sem ser a dirigida à primeira infância, teria a função mais de esclarecimento geral que, apesar de importante, não mudaria de forma significativa os padrões de personalidades já formados. De outro lado, ter consciência das limitações da educação formal é tarefa necessária para favorecer a experiência.

Em Adorno (1996) a educação formal não poderá mudar por si só e automaticamente a maneira como a formação se dá em nossa sociedade, nem mudar os efeitos deletérios da semiformação, já instituída. Ele nos indica que a ausência de uma cultura formativa seria o elemento responsável pela semiformação e pela geração da barbárie. A falta de formação impede o esclarecimento individual, inibe aquilo que ele chama de autorreflexão crítica.

Em “Educação – para quê?” o esclarecimento do qual falamos acima aparece sob o nome de “produção de uma consciência verdadeira” (p. 141). A emancipação, no entender de Adorno (1995c), não pode se dar a partir de fora, nem por meio da aquisição de conhecimentos de forma abstrata. Assim, a maneira possível de produção de uma consciência verdadeira é por meio da promoção da experiência autêntica (*Erfahrung*), a mesma sobre a qual opera em oposição à vivência (*Erlebnis*).

Para Adorno (1995c) não existe democracia efetiva sem sujeitos emancipados. Para tanto, o filósofo pensa a educação em dois momentos: um de adaptação, para que possamos nos orientar no mundo e um de resistência, para que possamos transcendê-lo. Como vivemos num momento de reforço da dimensão adaptativa em educação, especialmente no que diz respeito à experiência formativa, ou melhor, à ausência dela,

pretendemos investir na reflexão sobre esse estado de coisas no qual impera a semiformação, que obstaculiza as possibilidades da formação. Parafraseando Adorno, a experiência é o momento fundamental para a formação e a educação, sem a qual ambas se dão de modo precário.

Em Adorno (1996), a experiência é condicionada à existência de duração para que o ainda não-existente possa persistir na consciência, pressupõe continuidade, consciência, exercício de pensar o próprio pensamento, associação. Mesmo sem uma definição lapidar, é possível dizer que tais elementos são imprescindíveis para a experiência. A experiência pressupõe também interações recíprocas, relações e vínculos vivos entre indivíduos, entre indivíduos e ideias, entre indivíduos e objetos. Os indivíduos se entrelaçam entre si, com ideias e objetos, com os quais eles não se identificam. Eles interagem com aquilo que não conhecem e não reconhecem. Enredam-se com o diferente.

Ao defender o ensaio como uma forma de experiência com o pensamento, confrontando-o com as formas ditas tradicionais, Adorno (2003, p. 29-30) descreve a experiência intelectual, fornecendo contornos mais nítidos desse processo.

O ensaio exige [...] a interação recíproca de seus conceitos no processo da experiência intelectual. Nessa experiência, os conceitos não formam um continuum de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. Da densidade dessa tessitura depende a fecundidade dos pensamentos. O pensador, na verdade, nem sequer pensa, mas sim faz de si mesmo o palco da experiência intelectual, sem desemaranhá-la. Embora o pensamento tradicional também se alimente dos impulsos dessa experiência, ele acaba eliminando, em virtude de sua forma, a memória desse processo.

Adorno (1996) constata que a atual consciência não é apta à experiência. Por não possuir aptidão à experiência, essa consciência é caracterizada como coisificada. A consciência coisificada não é, por seu caráter de coisa, pelas deficiências que lhe são próprias, aberta à experiência efetiva. O filósofo vai dizer que a consciência coisificada é uma consciência amputada, pois é destituída do pensamento e da reflexão. Para a consciência coisificada, o produto tem autonomia sobre o produtor, o objeto, sobre o sujeito⁷². A consciência coisificada poderia, por um lado, ser modificada pela experiência.

⁷²No texto “Sobre sujeito e objeto”, Adorno (1995e) ao invés de conceituar o que seria sujeito e objeto, tarefa esta que implicaria numa aporia difícil de ser resolvida, na medida em que os conceitos de sujeito e objeto ou aquilo a que se referem têm prioridade sobre qualquer definição, irá criticar os conceitos tradicionais de sujeito e objeto, a saber, o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, aquele que conhece e aquele que é

Por outro, é precisamente ela que impede a efetivação da própria experiência. Disso resulta que a experiência desapareceu.

A perda da experiência é causada pela racionalidade do sempre-igual (ADORNO, 1996). Isso implica dizer que, ao mesmo tempo em que a inexistência da experiência confina a consciência ao sempre-igual, essa consciência impede uma relação autêntica com outros indivíduos, objetos, ideias, que têm como marca o diferente, o não-idêntico. O sempre igual, conforme Adorno (1996), impede a existência, ou o reconhecimento da existência, do diferente. Desse modo, a “experiência” ocorre somente nos limites do estereótipo, do já conhecido, do já existente, do mesmo. A efetiva experiência ocorre no confronto do sujeito com o não conhecido, o não mensurável, o então inexistente.

Experiência implica em encontrar o eu no não-eu e o não-eu no outro, reconhece Adorno (1996). A experiência substitutiva, ao contrário, é flexível, maleável, cambiável. Ela não tem uma forma própria, assumindo qualquer configuração, conforme o sujeito que a experimenta. Por isso, se pode afirmar que a experiência não se dá. O que ocorre é uma identificação, repetição e reafirmação daquilo que já e desde sempre existe. Adicionando-se a isso os outros elementos já mencionados ter-se-ia assim uma experiência mais agradável ao indivíduo que, além de facilmente se reconhecer e se identificar tudo aquilo que se lhe parece, estaria também dispensado da interpretação, do embate de ideias, do pensamento e da autorreflexão.

O que é interessante de se notar é que a experiência não se coloca ao indivíduo, mas é o indivíduo que determina aquilo como uma suposta experiência. É o indivíduo experiente e sua experiência que garantiria a validade do conhecimento e não o método, a técnica e os testes científicos. Segundo Adorno (1996), a experiência, longe de ter valor apenas para o indivíduo particular que a experimenta, é essencial, uma vez que é o sujeito experimentado com sua carga de subjetividade o elemento fundamental para a

objeto de conhecimento. Para o frankfurtiano, tanto o sujeito quanto o objeto encontram-se mediados reciprocamente. Isso significa que tanto a fragmentação, na teoria do conhecimento tradicional, entre sujeito e objeto, quanto a sua identificação constituem, ambos, uma inverdade dessa relação. O sujeito, quando separado do objeto do conhecimento na sua independência em relação a ele, subjugando-o e reduzindo-o a si mesmo, torna-se algo que ele não é, pois se encontra mediado pelo mesmo objeto. Sendo assim, por outro lado, a identificação entre sujeito e objeto, a qual representa um estado originário no qual não havia ainda autoconsciência porque não havia ainda o sujeito, também representa uma etapa primitiva já superada, assumindo o risco de ser regressivo todo o conhecimento que elimine o sujeito e o objeto, tornando ambos a mesma coisa, quando, na verdade, não o são. Para Adorno, residem aqui os limites da teoria tradicional bem como de todo o pensamento filosófico que se prontificou a comunicar o outro do pensamento, aquilo que não é mais da ordem racional, aquilo que a razão, por si só, não consegue mais pensar sobre. O objetivo do frankfurtiano é evidenciar os limites do próprio sujeito, desfazendo-se a dicotomia entre sujeito transcendental e sujeito empírico e conduzindo-o a uma autorreflexão acerca de si mesmo.

interpretação, a compreensão e a explicação de relações sociais, históricas e do próprio homem.

A obstrução da experiência já era consequência do esclarecimento tal como descrito por Adorno & Horkheimer (1985): esclarecimento como abstração de diferenças e enquanto triunfo da razão instrumental, que priva o homem de suas capacidades críticas, estando ele sob o domínio do objeto sua consciência sob o domínio da coisificação. Uma vez que para a experiência efetiva o não-idêntico é fundamental, Adorno (1996), apesar da situação fatalmente adversa, ainda indica que a experiência da consciência reificada poderia ser tomada como elemento de reflexão, como uma experiência, a experiência da própria perda da experiência seria uma tentativa de (re) construção da experiência.

A experiência também passa por aquilo que Adorno chama de elaboração do passado. A questão da não repetição de Auschwitz passa pela questão da memória. O passado é potencialmente uma fonte inesgotável de experiências, o que por si só justificaria sua elaboração. Então, Adorno é categórico ao afirmar que a experiência pressupõe uma relação com o historicamente produzido.

A relação com a experiência [...] é uma relação com toda a história; a experiência meramente individual, que a consciência toma como ponto de partida por sua proximidade, é ela mesma já mediada pela experiência mais abrangente da humanidade histórica. (ADORNO, 2003, p. 26)

Citar Auschwitz é esbarrar na própria condição de possibilidade – significado mesmo de crítica – de se poder explicar e compreender como isso foi possível e de se poder falar e narrar sobre o que lá ocorreu. Trata-se, portanto, de um esforço para compreender o incompreensível. De igual teor, é a tentativa de os sobreviventes curarem a “ferida aberta e não cicatrizável”, de darem sentido para aquilo que escapa à interpretação, de darem testemunho sobre a impossibilidade de testemunho. Em outras palavras, seria o desejo de querer compartilhar o incompartilhável, de narrar o inenarrável.

É na relação passado-presente, isto é, no fim da relação de continuidade entre passado e presente, compartilhada e coletiva, que se observa o fim da experiência (ADORNO, 1995a). A perda de sentido para uma geração que não se sente pertencente àquele tempo e àquele espaço. A sensação de não pertencimento deixa os indivíduos à deriva. Benjamin (1994) nos pergunta, em “Experiência e pobreza”, qual seria o valor do nosso patrimônio cultural se a experiência não mais se vincula a nós. Trata-se, portanto, de uma questão que expõe a implicação entre cultura, experiência, formação, passado.

Elaborar o passado na concepção adorniana não é sacralizar a memória, nem tampouco o passado, já que isso esterilizaria as suas possibilidades. Segundo Adorno (1995a), falar do passado não é lembrar somente, não é descrevê-lo. É o dever do não-esquecimento. Não esquecer o que foi mal contado, aquilo que foi negligenciado, os sofrimentos, as injustiças. Não se trata da celebração das vítimas e dos mortos, mas de transformação. Não se trata de restaurar o passado, mas de nele buscar o que foi perdido. Assim, elaborar o passado é estabelecer uma relação com o passado oprimido, cobrando dele as promessas não cumpridas (ADORNO, 1995).

Conforme Gagnebin (2006), essa reflexão requer duração no tempo para os acontecimentos serem pensados. É fundamental que os fenômenos tenham tempo de interagir entre si. Essa ausência do tempo não provoca um conformismo, ela já é o próprio conformismo, uma vez que, permanecendo no passado, não se ousa enfrentar o presente, impossibilitado de refletir sobre o não-idêntico, o diferente, o outro, o que ainda não é. Do mesmo modo que para a formação⁷³ é essencial que se tenha tempo para experimentar, para tocar, para sentir, para narrar, para se concentrar, para refletir, para repetir, do mesmo modo se exige para a elaboração do passado.

Assim se chega ao tema da educação. A educação em Adorno não tem uma função predeterminada, a qual seria alcançada seguindo uma linha de passos também previamente dados. Conforme Adorno (1996), a educação que se faz urgente é uma educação de resistência e para a contradição. Desse ponto de vista, a educação teria por objetivo desmascarar as condições e condicionamentos do indivíduo e da sociedade, de modo que um de seus principais objetivos é tornar consciente o impensável. Posto isso, o indivíduo poderia ter ciência de seus próprios mecanismos, suas limitações, bem como suas potencialidades. Para não andar na contramão da emancipação e da formação, caberia à educação reelaborar-se criticamente através de um processo intenso, ininterrupto e infatigável de autorreflexão, consciente de que no atual contexto, a educação filia-se às exigências do mundo da produção.

Conforme apontamos anteriormente, a ausência da experiência relaciona-se com o vácuo da elaboração do passado, de Auschwitz. Se a educação deveria ser uma educação

⁷³Daí o caráter imanente da formação, a formação sempre em formação, excluindo-se o perigo de soar como formação continuada (reciclagem, cursos de atualização), que, principalmente por ser instrumental, não se relaciona de forma alguma com o que se está descrevendo. Podemos afirmar com Adorno (1996) que o processo de formação é a negação constante da deformação, não como possibilidade ou ameaça, mas como realidade e objetividade. Não é por acaso que o movimento de autorreflexão é contínuo e se identifica com a formação da consciência.

que prevenisse a repetição daquela barbárie, consciência crítica de como isso pôde acontecer seria a tarefa mais urgente. Tarefa que alimentaria profundamente as bases da convicção de que a barbárie é fruto do progresso. A experiência se coloca em oposição à consciência reificada, que repete incessantemente o sempre igual, incapaz de relacionar-se com o diferente e limitada àquela apática adaptação. A consciência capaz de experiência permite outras possibilidades, consciente inclusive da diferença entre experimentar e vivenciar.

Essas considerações são importantes para a compreensão do texto de Adorno. Buscar nas particularidades da vida dos indivíduos algo que as transpassa é tarefa de um pensamento que não se acomoda ao imediato e busca aquilo que vai além das aparências. Os aforismos aqui assinalados contidos em *Minima Moralia* foram discutidos no intuito de provocar a reflexão sobre a técnica, os costumes, a educação, a formação, a semiformação. Trata-se, portanto, de um recurso interpretativo, de crítica ao presente, como denúncia de um processo de reificação que se instala inclusive nos aspectos mais íntimos da vida.

Nosso objetivo foi apontar o declínio da experiência com a exacerbação da técnica e da sociedade estruturada em uma forma reificada de compreensão da realidade. Assim, nosso olhar sobre a educação na contemporaneidade recai na tentativa de refletir sobre o processo de empobrecimento da cultura marcada por uma “formação” meramente técnica, descompromissada com o pensamento, com a autorreflexão. No campo da discussão sobre o mal-estar docente, o intuito está na proposta em realizar experiência da própria pobreza da experiência. Conforme assinalado, o pensamento autorreflexivo assume uma condição primordial para esse processo.

Esta parte do trabalho foi uma tentativa de olhar para o texto de Adorno buscando refletir sobre o domínio da razão instrumental escondida sobre a aparente unilateralidade do progresso e, portanto, impeditiva de um processo de autorreflexão crítica sobre a cultura. Devido, porém, ao ritmo imposto pela sociedade que se estruturou sobre o trabalho industrial, a rapidez com que os processos ocorrem impede a permanência, a assimilação de um acontecimento que marque a vida e possa ser considerado como uma experiência propriamente.

Desse modo, a falta de experiência significa um maior poder da racionalidade instrumental sobre a subjetividade, na medida em que se torna fácil impor aos indivíduos, desprovidos de um eu firme, os produtos feitos para o consumo de massa. Essa adesão irracional à totalidade somente é possível porque aquilo que se colocava como referência

ou fundamento à reflexão do indivíduo – a tradição, a tensão entre sujeito e objeto, o pensamento crítico, a autorreflexão, a experiência – já não encontra mais espaço na educação atual.

Procuramos destacar nesta última seção que o declínio da experiência na escola está intimamente ligado à impossibilidade de se estabelecer uma autorreflexão com a cultura, com o pensamento. Da mesma forma, insistimos na autorreflexão, a qual exige um tempo de elaboração do pensamento. No centro da relação do homem com a objetividade, a experiência formativa desempenha importante papel à medida que representa o princípio fundamental pelo qual se assenta o desenvolvimento do indivíduo rumo à formação. Assim, a autorreflexão em Adorno passa pela questão da formação cultural (*Bildung*)⁷⁴. Para o filósofo frankfurtiano, a *bildung* não está perdida. Pelo contrário, uma das formas de escapar à reificação da consciência seria sua não absolutização perante a sociedade que a gera. Na “Teoria da Semiformação” lê-se que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à *bildung* é a auto-reflexão crítica sobre a *halbbildung*, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410).

Adorno chama a atenção para elementos fundamentais que, não por acaso, são desqualificados na contemporaneidade. Um exemplo bastante explícito é a memorização.

Com certeza, dificilmente se pediria hoje que alguém aprendesse de cor: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na tolice e na mecanicidade desse processo; porém, assim se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que nutre a formação. (ADORNO, 1996, p. 398)

Constata-se mais um dos nutrientes dos quais se alimenta a formação. Ela depende daquilo que já existe, para, a partir do existente, almejar alcançar o ainda não-existente. Não por acaso, Adorno (1996) afirma que a formação precisa ser cultivada. Por outro lado, a semiformação, (semi) “forma” indivíduos pobres em experiências comunicáveis, portanto não individuados e, em consequência, conformados e em conformidade. Formação é confronto, tensão. Semiformação é conforme. Nesse contexto,

⁷⁴A formação cultural (*Bildung*) era a formação proposta pela cultura burguesa. Esta era promotora dos ideais de igualdade e liberdade, da garantia do uso da vontade e do livre arbítrio, além de almejar uma sociedade mais humana, autônoma e esclarecida, sem injustiças sociais. Entretanto, as relações de produção e a própria divisão do trabalho geraram novas maneiras de intervenção entre formação e sujeito. A consequência disso foi que a educação passou a representar uma formação técnica para o mundo do mercado e a cultura, que se ocupava da formação clássica e artística do homem, se transformou em diversão, em produto, por meio da indústria cultural.

não é de se estranhar que a autocrítica fosse (seja) desaprovada e o pensamento autorreflexivo negado.

De acordo com a análise do que seria a formação tratada até aqui, para que ela se realizasse, seriam necessários pelo menos dois fatores: a relação efetiva com a cultura e um sujeito que, justamente, experienciasse essa relação, formando-se com e nela. Experiência, formação e sujeito perfazem-se em relações tensas. Acreditamos que o pensamento adorniano e benjaminiano demonstra essa tensão, pois o sujeito se forma nesse confronto com o não conhecido, o não mensurável, o até então inexistente: o não-idêntico. O sujeito se apropria desse momento, provando, mexendo e remexendo, torna-o palpável, audível e articula-o na consciência. Aquilo faz parte da sua própria experiência e simultaneamente constrói alicerces para outras.

Todo esse movimento do agir instrumental, do adquirir técnicas para se viver em sociedade, do pensamento reificador, da semiformação disseminada pela indústria do entretenimento atualiza o pensamento benjaminiano com relação à pobreza da experiência na atualidade. O indivíduo, que nessa e por essa dinâmica, não se forma como indivíduo autônomo, conclui Adorno (1996). Daí a constatação da inexistência da experiência.

Na escola, essa pobreza fica evidente no saber fragmentado, nas metodologias e didáticas reificadoras, no ensino instrumentalizado, no desprestígio do professor enquanto fonte de conhecimento, nas atividades voltadas para o “aprender a aprender constantemente”, desvinculadas do aprender a pensar, no tempo administrado com o objetivo de “formar” mais em menos tempo. Não há margem para significação e reflexão do contexto escolar, apenas vivências são permitidas aos indivíduos. Nesse contexto, a ausência da experiência relaciona-se diretamente com a perda da memória, da tradição, do pensamento autorreflexivo.

Para Adorno, ao contrário, a experiência, longe de ter valor somente para o indivíduo particular que a experimenta, é essencial, uma vez que é o sujeito experimentado, com sua carga de subjetividade, o elemento fundamental para a interpretação, a compreensão e a explicação das relações sociais, históricas e do próprio homem. A experiência coloca-se em oposição ao pensar instrumental, que repete incessantemente o mesmo, incapaz de relacionar-se com o diferente e limitada àquela apática adaptação. A consciência capaz de experiência permite outras possibilidades, consciente inclusive da diferença entre experimentar e não experimentar. Adorno (1996),

apesar da situação fatalmente adversa, ainda indica que a experiência da própria perda da experiência seria uma tentativa de (re) construção da experiência.

Nossa pesquisa buscou desde o início sublinhar que a pobreza da experiência está ligada à semiformação, ao pensamento instrumental, à ausência do pensamento autorreflexivo. Com isso, análises, diagnósticos, reflexões de Adorno foram tomadas como possibilidades de tensão, de contradição, de resistência, de formação.

Do mesmo modo que para a formação é essencial que se tenha tempo para experimentar, para tocar, para elaborar, para refletir, para reexperimentar, pensamos que a escola, enquanto *lócus* privilegiado para a educação, deveria privilegiar um pensamento para a resistência e para a contradição. Para não andar na contramão da formação e da emancipação, caberia à educação reelaborar-se criticamente através de um processo ininterrupto de autorreflexão, consciente de que, no atual contexto, a educação filia-se às exigências do mundo da produção.

A discussão sobre a (re) significação do mal-estar docente pela autorreflexão crítica conduziu-nos ao tema da formação, bem como da semiformação e, por fim, ao tema da experiência. A experiência (*Erfahrung*) é tomada como um dos elementos fundamentais da formação e a autorreflexão, por sua vez, como um dos momentos fundamentais da experiência. Procurou-se, então, mostrar em que medida tais momentos se relacionam com o processo educativo e formativo.

4.5. MAL-ESTAR DOCENTE: O QUE HÁ DE (INTER) DITO NA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE?

Ao iniciar a tessitura desta parte de nossa reflexão sobre o mal-estar docente, evocamos a imagem da tela “O Grito”. Pintada em 1893 por Edvard Munch, a obra aponta para a figura de um sujeito com as mãos na cabeça, trêmulo, assombrado, a boca entreaberta e, na face, uma expressão que sugere um certo mal-estar. O contexto que demarca essa pintura também chama a atenção para a temática em discussão. Certa tarde, Munch saiu para passear no parque com dois amigos. O horizonte estava mesclado de vários tons de um vermelho vibrante, o rio encontrava-se com o céu com pinceladas de um azul forte. A imagem produziu no pintor um efeito devastador no sentido de expressar o sentimento que lhe inspirou a paisagem num grito, nomeado, por ele, “o grito da natureza”. O grito não gritado sugerido pela obra de Munch, com a voz emudecida, abafada, impactada, remete-nos à fala emudecida do professor na contemporaneidade que vive sob

o viés de um contexto conturbado, impactado pela (im) possibilidade de narrar o que (se) passa, acontece na escola.

Trazer a baila esse contexto da fala emudecida do professor é possibilitar aguçar o debate em torno do mesmo como sujeito de seu saber fazer, considerando a cena da sala de aula como um processo que é tecido por um emaranhado, no qual estão implicado os atores, o cenário, o roteiro, as relações tecidas, os elementos de cena, o figurino utilizado, entre outros. Nesse jogo, que o professor atua e dirige ao mesmo tempo, o roteiro deve ter sua marca, sua assinatura, mas não pode ser conclusivo, acabado, delimitado, pois conta com a participação de outro parceiro de cena – o aluno. Porém, o que acontece quando esse roteiro escapa aos seus domínios? Ou quando este adentra por uma via desconhecida? O professor, como que num ato desesperador, desequilibra-se e desvanece. Mas, sabe-se que a comunicação (inter) dita (e não dita) é tramada por afetos ambivalentes, nos quais seus desejos e o drama da sala de aula caminham lado a lado no desenlace das (des) narrativas diárias.

Dessa forma, por entre os muros grifados pelas mais diversas expressões das marcas de um tempo inquietante, incerto e paradoxo da contemporaneidade, jaz um professor senhor e servo de um cenário multifacetado, retalhado, disperso. Um professor que se impacta, (res) sente, se amedronta, se (des) arranja diante do inusitado e incerto. Paralisado, deixa aumentar o fosso, o nada, que se alastra com uma rapidez devastadora e desloca para longe uma possível fala autoral (narrativa). Nesse contexto, o (des) encontro do professor consigo mesmo tem cada vez mais se presentificado como uma das faces do mal-estar que lhe consome energia, disposição, interesse de estar na sala de aula. Destarte, esse profissional tem sido encontrado, em proporção cada vez maior, submerso e silenciado entre os muros da escola.

Que nada⁷⁵ é esse que sufoca o professor remetendo-o a uma situação de mal-estar? Fala-se muito sobre o lugar do professor, os desafios da docência e, principalmente,

⁷⁵O ato de educar insere-se em um contexto marcado pelo conflito humano, por isso desvela certo mal-estar que permeia a relação pedagógica na interação ensino-aprendizagem. Ao falar sobre as três fontes de onde provém o sofrimento humano, Freud (1930) enfatizou que uma das prováveis causas esteja no relacionamento entre os homens no convívio social. Para haver convívio social, há necessidade de normas que vão mediar os relacionamentos por meio também da educação. Contudo, o desejo de completude e de controle impostos pelos ideais educativos em detrimento da singularidade e subjetividade dos sujeitos enlaçados no contexto pedagógico paga um preço alto para viver o bônus dos bens culturalmente construídos pela civilização. Nessa ótica, tornamo-nos estrangeiros no mundo civilizado, andarilhos imersos no mal-estar paralisante das exigências de um ideal educativo distante da realidade humana, que não reconhece as leis do desejo. Por isso, mesmo com o empenho, o esforço e os aparatos metodológicos que o professor usa no seu fazer pedagógico, ele não consegue executar o planejado com perfeição, não “controla” tudo, principalmente

sobre os processos de formação e de profissionalização docente. Porém, um abismo se forma quando o cerne da discussão enfoca o professor como sujeito, pois os processos formativos embotam a singularidade, o desejo e os afetos sob o véu da função ensinar.

Os processos formativos do professor foram estruturados seguindo uma racionalidade científica, baseada no sujeito do cogito, um sujeito autônomo, emancipado, completo e o que não se enquadra nessa lógica é desconsiderado. A lógica da formação passa a ser o saber todo, absoluto, racional, matemático, porém, é na prática cotidiana que o professor reconhece a sua impossibilidade de tudo saber. É no contexto da aula que o véu da “completude” cai e, então, o professor depara-se com a solidão do desamparo que desde os primórdios da sua inserção no mundo o acompanha. Mas, é no mundo de agora, de hoje, onde ele (o professor) é convocado a atuar, um mundo instável e controverso, no qual o gozo – conforme Birman (1999) ressaltou - passou a ser um imperativo em detrimento do desejo. É nesse cenário contraditório, caótico, que não se ajustam mais as vestes do professor e no qual esse profissional vivencia o mal-estar.

Ao analisar rapidamente o contexto histórico dos processos de profissionalização e de formação docente, observamos o quanto as transformações sociais provocadas pelo advento da massificação do ensino, das novas tecnologias, da globalização, demarcaram a baixa valorização do trabalho do professor e o investimento na educação. O professor ressentia-se da elevada carga horária de trabalho (60 horas em média), caso queira garantir o seu sustento mensal. Correndo de uma escola a outra, ele vai aprendendo que para sobreviver a esse contexto precisa se desdobrar, deixando às vezes de oferecer um ensino de qualidade.

Dessa forma, incide no seu saber fazer a dimensão da mediocridade, não sem um custo alto para ele. O custo é a sensação de estranhamento, de vazio, do nada, de caminhar

resultados, restando o sentimento de frustração ante a percepção de que há sempre algo faltando. A “falta” e a incompletude no espaço pedagógico consubstanciam o mal-estar quando o professor investe energia em modelos educativos que não condizem com o desejo do ser humano. Dessa forma, o ideário do cenário escolar busca a completude, a perfeição marcando a trajetória do humano no campo da civilização, o qual faz emergir o mal-estar inerente ao desejo de formação imbricada nas inquietações que atravessam o humano, na busca de seres melhores e felizes. Portanto, o nada é o lugar, o abismo em que se precipita a angústia e, por sua vez, não é esvaziado de significantes. Em 1930, em “O mal-estar na civilização”, Freud anuncia as três profissões impossíveis: educar, governar, psicanalisar. Essas três profissões são impossíveis porque são tipicamente humanas e não técnicas. O impossível, ao qual se referia Freud, é inerente a toda relação, ao fato de não se poder controlar o futuro, à impossibilidade de se cumprir com um ideal. Impossível não significa impraticável. Dizer que é impossível é dizer desse mal-estar que ronda, permanentemente, nossa ação. É abrir espaço para o inusitado no campo pedagógico, o que nos obriga, portanto, a realizá-las – as três profissões – contínua e indefinidamente, conscientes de que o preço a pagar é a renúncia aos nossos ideais narcísicos. Em outros termos, não temos como fazer do outro um ser idêntico a nós, pois isso seria tão mortal como Narciso diante de sua imagem refletida na superfície do lago.

para um abismo. Assim, uma questão delinea-se: como esse professor marcado pela racionalidade moderna (instrumental, que administra o pensamento, os desejos, o agir) e pela incompletude enquanto sujeito desejante responde a esse sistema que lhe impõe um caminhar pautado no todo, inscrito em um tempo linear e fragmentado?

Constata-se que esse quadro é agravado por falta de uma cultura da escuta e da fala na escola. A não existência de uma política que torne os professores agentes da própria palavra acaba por levá-los a sintomatizar no corpo o que não foi simbolizado na fala. Talvez aqui a relevância do ouvir⁷⁶ como um dos princípios do processo educativo, tendo em vista que ao socializar inquietações e dilemas que fazem parte de sua prática o professor poderá incorporar essa marca ao seu estilo de ensinar e poderá ainda encontrar, junto com seus pares, novas alternativas para questões desafiadoras. Talvez assim, comunicando e deixando comunicar, o professor possa apreender novas maneiras de lidar com seu próprio mal-estar, reelaborando-o no sentido crítico – ou seja, através da (re) significação do mal-estar docente pela via da arte de educar, pelo sublime que o contexto pedagógico pode favorecer no processo do ensinar e aprender, para trilhar novos caminhos a serem experienciados.

No texto “Tabus acerca do magistério”, Adorno (1995b) chama a atenção dos professores para os limites que compreendem a transmissão dos saberes no ensino, na medida em que essa comunicação leva em consideração tão somente os aspectos didáticos, racionais, programados, previsíveis e comunicáveis por meio das palavras. Segundo Adorno (1995b), essa comunicação não teria levado em consideração uma outra experiência indeterminável presente na relação pedagógica. Em suas reflexões sobre o magistério, Adorno (1995b) afirma que, mesmo não sendo pedagogo e não tendo dados empíricos de estudos de caso,

⁷⁶Refletindo sobre esta questão, devemos partir da premissa de que a educação, isto é, aquilo que se passa na vida cotidiana entre adultos e crianças, não é um processo natural, biologicamente determinado, mas um processo de filiação simbólica que constitui um sujeito, posicionando-o em relação a uma determinada história e tradição no interior do campo da palavra e da linguagem. Nesse sentido, devemos considerar que somente através da palavra esse processo pode ser colocado em marcha. Simplesmente porque a palavra é a ferramenta educativa por excelência e somente endereçando a palavra a um outro - uma criança - supostamente podemos educá-la. Quer dizer, a educação implica dirigir a palavra a um outro, falar com o outro (LAJONQUIÈRE, 2010). Não se trata, portanto, de psicologizar o campo escolar, consubstanciando um conjunto de almeçadas soluções para os problemas educativos, enquanto manifestações de uma espécie de neurose pedagógica que toma conta da educação atual. De fato, assistimos a presença cada vez maior no âmbito das escolas de uma série de especialistas na avaliação, prevenção e “cura” dos processos de desenvolvimento supostamente envolvidos no intuito de possibilitar a ocorrência da empresa educativa. Posto isto, cabe afirmar que a pretensa eficácia educativa, formulada nos termos da promoção de um desenvolvimento psicológico completo, seria o apagamento da diferença fatural entre a criança real e a ideal. Em outras palavras, o discurso (psico) pedagógico hegemônico pede, inconscientemente, em toda tarefa educativa, que as crianças venham de fato a encarnar no real da existência escolar tudo aquilo que elas não são e que está feito de sonhos didático-metodológicos.

gostaria de tornar visíveis suas observações sobre a aversão à profissão docente. No texto, Adorno (1995b) descreve que sua experiência com alunos recém-formados mostra a repulsa pela função de professor, mesmo que esses estudantes tenham sido empurrados pelas circunstâncias profissionais como a falta de alternativas para a carreira. Não encontrando justificativas reais e palpáveis para a aversão ao magistério no contexto da Alemanha, o autor conclui se tratar de questões subjetivas, de natureza inconsciente. As representações inconscientes acumuladas ao longo da história docente são capazes, entre outras coisas, de provocar sentimentos ambivalentes dirigidos aos professores. Segundo o filósofo, essas representações perderam ao longo das mudanças sociais sua base real, compondo-se como predisposições psicológicas capazes de converterem-se em forças reais. Afirma que o tabu é expresso na composição de forças dirigidas a manter um conteúdo interdito. Essa interdição injeta um conteúdo oculto na mensagem que assume a transformação do não dito em proibido. Preocupado com a falta de reflexão sobre essa questão, Adorno (1995b) trata de apontar possíveis caracterizações do magistério ao longo de sua existência. Recomenda e faz um exame do passado, encontrando as raízes dos tabus no magistério. Adorno (1995b) afirma que o menosprezo pelo professor vem de longa data. Para começar, é bem conhecida entre os educadores a referência do escravo como professor, na antiguidade. Depois, o frankfurtiano toma como imagem o escrivão, o professor como carrasco e o monge para nortear suas discussões em torno da aversão ao magistério. O ponto central da reflexão em torno dos tabus vai se definindo, segundo Adorno (1995b), em torno das questões disciplinares. Conforme o frankfurtiano, o tabu é uma representação inconsciente e como tal antecede a reflexão. Quando o tabu é despertado, ele se expressa por mecanismos tão subjetivos quanto aqueles que introjetaram as representações históricas do docente. Por isso, a economia psíquica de cada indivíduo determina o seu retorno. O conhecimento de seu funcionamento permite oportunidades de reflexão sobre seus sintomas.

Ao privilegiar apenas a instrumentalização da linguagem e dos conteúdos transmitidos, os professores teriam se esquecido de levar em consideração os elementos não comunicáveis, não determináveis, não idênticos da prática educativa. Os professores teriam se esquecido daqueles elementos que tiveram que recalcar de maneira brutal para tornarem-se supostos indivíduos adultos, esclarecidos, emancipados, autônomos: os desejos, a infância, a natureza.

De acordo com Adorno (1995b), os tabus inconscientes que envolvem o professor e os mecanismos subjetivos presentes na prática educativa teriam contribuído para esse esquecimento, para a perpetuação da barbárie no ensino e na educação. Aqui reside um dos aspectos para se pensar a problemática do mal-estar docente vivenciado pelo professor na escola, na medida em que o professor se vê impossibilitado de elaborar os elementos inconscientes que supostamente o afligem.

Quanto às relações tensas estabelecidas no contexto escolar, não se pode desconsiderar a série de manifestações de caráter afetivo que estão presentes, mas que não são admitidas no currículo oficial.

O processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento. Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retorna como natureza oprimida nas idiossincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estarecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres. Triunfarão aqueles alunos que percebem no professor aquilo contra o que, de acordo com seu instinto, se dirige todo o sofrido processo educacional. (ADORNO, 1995b, p. 110)

Nesse contexto, Adorno (1995b) afirma que as escolas são marcadas por uma hierarquia oficial, segundo rendimentos, capacidades intelectuais, notas e outra hierarquia não oficial, que permanece latente. Segundo o frankfurtiano, a hierarquia não-oficial se traduz naquilo que a escola não dá conta, ou seja, é o imprevisto, o desajustamento, a inadaptação, o incompreensível, o descontínuo na prática pedagógica e que o professor, muitas vezes, se nega a enfrentar como elementos que causam estranheza e desassossego em sua prática educativa.

Adorno (1995b) busca fazer com que esses elementos venham à tona afetem o pensamento para que os indivíduos promovam uma autorreflexão. Numa sociedade marcada pela lógica instrumental, pelo pensamento reificado, pelo empobrecimento da experiência na escola, a dimensão comunicativa do ato pedagógico, que poderia trazer à tona os elementos (inter) ditos na escola, traduzem-se em estereótipos e obstáculos para se desenvolver a crítica com relação ao mal-estar docente.

Adorno (1995b) anota em vários momentos do texto as desilusões dos alunos que projetam seus ideais⁷⁷ na imagem do professor. Posteriormente descobrem, de forma mais

⁷⁷Freud, afirmam Laplanche & Pontalis (1998), distingue o “eu ideal” do “ideal de eu” afirmando que o primeiro corresponde ao eu em posição superlativa e, o segundo, à perfeita concordância com os valores

amarga, que não houve correspondência com o modelo idealizado, tanto cognitiva quanto afetivamente. Portanto, uma forma que os alunos encontram para denunciar a opressão, bem como os excessos de instrumentalização na educação, evidencia-se no fato de poderem denunciar as fraquezas e as idiosincrasias não sublimadas dos professores, assim como as imagens sedimentadas no inconsciente. Por essa via, os educandos denunciam, em forma de caricatura, por exemplo, as formas de opressão sofridas, revelando ao professor aquilo que não foi sublimado, mas que foram recalçados em nome do processo civilizador.

Adorno (1995b) procura demonstrar que os conflitos dos mestres vinculados à sexualidade, à infantilização, ao indeterminado e ao incerto na prática pedagógica, a um poder que é legitimado pelo discurso oficial, mas negado na prática educacional, são todos conflitos negados pelas condições psicológicas dos educadores, bem como pela reprodução das relações materiais cada vez mais instrumentais. Desse modo, o sofrimento, então, comparece sob a forma de uma impossibilidade de lidar com situações angustiantes, como os insucessos e fracassos em relação às situações de ensino e aprendizagem, as demandas dos pais, situações de violência e agressividade na escola, dentre outras já enumeradas neste trabalho.

Percebe-se, segundo Freud (1997), que o corpo padece, sofre do desejo de reconhecimento e perfeição idealizados, mas que não pode ser dito; a denúncia vem, então, sob a forma de sintoma. Essa é a solução encontrada pelo docente para defender-se dos conflitos, das diferenças, da alteridade, a qual a escola o remete o tempo todo. A impossibilidade em dar significado, colocar em palavras, falar sobre seu próprio desejo leva o professor a lançar mão de estratégias para estar fora da sala de aula: uma enorme tristeza, um grande “mal-estar” afasta-os da função de ensinar. O professor “faz” um arranjo sintomático para dar conta das adversidades presentes no contexto escolar.

O texto “Tabus acerca do magistério” é fundamental em nosso debate acerca da temática mal-estar docente na medida em que os tabus que pairam sobre esse ofício e a dimensão subjetiva que a compreende indicariam que, já em sua gênese, o docente estaria

sociais. O desenvolvimento do eu funda-se no distanciamento do narcisismo primário e gera a vontade intensa de retorno ao narcisismo. Tal distanciamento é produzido pelo deslocamento da libido para um ideal de eu, seria o aprazimento pela concretização desse ideal. Importante ressaltar que o que atua sobre o objeto a título de idealização pode conduzir o sujeito a problemas sérios, decorrentes da projeção do seu ideal sobre o objeto. O sujeito narcísico pode abdicar do eu em benefício do objeto ou introjetar este, de acordo com uma forma de identificação: identificação narcísica. Simplificadamente, o “eu ideal” é a referência que guardamos de nossa infância. É a identificação mais primitiva, é a referência primária. O “ideal de eu” seria uma reformulação do eu ideal, de uma reorganização no adulto daquele modelo narcísico de infância. É o investimento nas aspirações da cultura.

fadado a esse mal-estar dado a própria função civilizatória que exerce. Desse modo, ao se desconsiderar a ambiguidade do seu próprio trabalho – face objetiva e outra afetivo-pessoal – o docente estaria envolvido por um empobrecimento da sua capacidade de pensar e experienciar o objeto do conhecimento. Possivelmente, uma das formas que pode ser trilhada no sentido de conceber um estilo de ensinar, no qual a repetição leve à criação, talvez esteja diretamente sustentada pelos fios que incorporam as relações tecidas na sala de aula entre professor e aluno, manifestadas através dos conteúdos inconscientes.

Desse modo, o mal-estar docente pode ser tomado, como vimos na argumentação acima, como sintoma relativo à subjetividade do professor quando propostas idealizadas não se cumprem, configurando-se em modalidade de enlaçamento sujeito-cultura. A psicanálise nos ensina que algo do ideal não se ensina ao sujeito⁷⁸, donde se conclui que a educação lida com o registro do impossível. Por mais que os professores se esforcem para transmitir às crianças e adolescentes os valores civilizatórios baseados no cultivo do conhecimento e das relações cordiais pautados pela autonomia e liberdade do indivíduo (proposta de uma educação iluminista), algo fracassará sempre. O que resiste à função educativa é produtor de mal-estar e assola os professores e os alunos de maneira inesperada. Quer como resposta a um ideal ou como resultado de um conflito intrapsíquico, um incômodo permeia o campo ensino-aprendizagem e permanece latente na cultura educativa.

Ao tratar da relação entre professor e aluno, Morgado (2002) traz contribuições importantes para se compreender um dos elementos que produz o mal-estar. Nessa relação, o professor é revestido de uma importância definida, de uma influência clara sobre o aluno. Isso deriva do fato de que os educadores estão investidos da relação primitivamente dirigida ao pai e, conseqüentemente, refletirão essa influência sobre a criança. Essa consideração – chamada de transferência por Freud – manifesta-se, sobretudo, nas condições em que acontece a aprendizagem, sem considerar este ou aquele conteúdo. Através da transferência, o indivíduo revive experiências de outros momentos, na relação

⁷⁸Notamos que, mesmo com todo esforço dos professores em buscar novas alternativas para o fazer pedagógico, ainda imperam resquícios de um discurso entrecortado pela ilusão em ideais educativos que depõem contra o sujeito do desejo. Ao insistir em não abrir mão dessa ilusão de realização “plena”, o sofrimento se instala. Por isso mesmo, ao não alcançar os objetivos propostos por esse modelo de educação, resta aos professores o mal-estar, resultado, muitas vezes, da frustração por não conseguirem “controlar” todos os resultados. Nesse sentido, entendemos que “conseguir dar conta de tudo”, ou melhor, estar no “controle” das situações pedagógicas, por assim dizer, apresenta-se como condição ideal no contexto educativo e, quando o docente constata a inviabilidade desse empreendimento, passa a conviver afetado por uma constante angústia, de modo que, quase inevitavelmente, o mal-estar se instaura em seu ser.

com o outro, com quem estabelece vínculos. Assim, um professor pode tornar-se alvo de interesse porque é objeto de transferência.

Nessa perspectiva, afirma Morgado (2002, p. 31-32), “considerando que a relação professor-aluno tem como protótipo essas relações originais, procuro demonstrar que o processo de sedução que nela se instaura também remete a essas relações originais”. Ao afirmar isso, a autora buscou pensar a questão da sedução pedagógica como uma atualização da relação originária (pai-mãe-filho) no par professor/aluno. Portanto, “na sala de aula, o aluno revive esse momento transferindo para o professor todo o amor e toda a hostilidade dos quais, outrora, teve de abrir mão” (MORGADO, 2002, p. 111). Perceber o manejo dessa operação permitirá ao professor (re) dimensionar os encontros e desencontros das relações tecidas com o Outro (aluno), tendo em vista que a ambivalência advinda da transferência pode suscitar no aluno, de forma consciente ou não, sentimentos de amor ou ódio, prazer e desprazer, encanto e desencanto, desprezo e admiração pelo professor, a depender dessas experiências originais vivenciadas na infância com seus pais.

Quanto à relação transferencial que se estabelece entre professor e aluno, cabe ao primeiro mediar essa situação, assumindo o seu lugar nesse espaço, tendo a dimensão dos afetos circulados no ambiente transferencial da aula. O que não quer dizer que se deva resistir à existência desse fenômeno. Sendo a transferência um elemento presente na relação pedagógica, o professor não precisaria sustentar esse saber suposto?

A transferência é um artifício, pois se refere a um objeto que reflete outro, postula Morgado (2002). O professor, ciente desse processo, ao lidar com os afetos do aluno, saberá conduzir tanto os amorosos quanto os hostis, para endereçá-los ao conhecimento. Segundo a autora, a transferência se faz importante para que se possam compreender os lugares assumidos pelos sujeitos nessa relação que envolve uma implicação de si e do Outro.

Nesse sentido, a autora sustenta que a escuta é um princípio constitutivo desse laço que se estabelece entre professor e aluno. Para Morgado (2002), escutar o fenômeno da transferência pode tornar-se um ponto relevante para compreender o que se passa nessa relação de ensinar e de aprender, pois apesar das discontinuidades, os dois processos gravitam em torno de dois sujeitos, professor e aluno, que trazem à cena da aula conteúdos reprimidos, não-elaborados.

A implicação do conceito de transferência no contexto da relação pedagógica faz-se essencial na articulação entre psicanálise e educação, na medida em que esse fenômeno

pode levar à compreensão dos aspectos geradores do mal-estar docente. Entretanto, o professor, ao ver-se impossibilitado de agir contratransferencialmente, passa a conviver afetado por uma constante angústia⁷⁹, de modo que, quase inevitavelmente, o mal-estar se instaura em seu ser. Portanto, estar atento aos acontecimentos da sala de aula, às falas que emergem, aos afetos instaurados e, principalmente, atentar em como o professor se coloca nesse lugar e nessa posição diante do aluno, é uma questão fundante que poderá corroborar na compreensão do mal-estar enquanto condição manifesta na cena de aula contemporânea.

Desse modo, colocamos os seguintes questionamentos: o que é que o indivíduo não consegue colocar em palavras, mas simboliza por meio de um sintoma? Como assumir posturas diferentes, condizentes com a realidade e com as suas próprias experiências num sistema regulamentado e dirigido? São questionamentos que, a nosso ver, remetem o docente a se questionar sobre seu desejo, a procurar o sentido de suas escolhas, a implicar-se no cotidiano escolar até mesmo por meio de seus sintomas e formações inconscientes, pois as queixas, as fantasias, o sofrimento, o gozo estão sempre se referindo ao mal-estar na cultura.

Cada qual percebe e reage a essas intercorrências da escola e às diferentes expectativas de forma diferenciada, segundo suas próprias experiências e vivências pessoais e profissionais. Para alguns, há uma expectativa ou reivindicação de um gozo sem falhas, donde provém a insatisfação, pois sempre algo irá deixar a desejar. Professores com este perfil vão se lançar numa busca desenfreada de tentar preencher esse vazio⁸⁰ de algo que dê conta de uma felicidade esperada. Dito de outro modo, o ambiente escolar, marcado pela racionalidade instrumental, em que não há escuta muito menos espaço para os desejos, os anseios do professor oferecem-lhe apenas o cumprimento dos objetivos do mercado de trabalho: “formar” rapidamente os alunos para atuar/executar funções, funções estas muitas vezes desvinculadas do aprender a pensar.

Chauí, em “O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador”, tratando do processo de instrumentalização do ensino e da formação, afirma que o mundo

⁷⁹No texto “Inibição, sintoma e angústia”, de 1926, Freud fala da angústia do real. Afirma que a experiência da angústia é algo de ordem não familiar, da ordem do recalque, um estado de estranheza. Vai dizer que a angústia é um sentimento moderno, transforma-se em um problema existencial pela filosofia e depois pela psicanálise como marca da condição moderna. “Na angústia do real, afirma Freud, não consigo me antecipar aos possíveis perigos que atingem o eu. Temos uma experiência catastrófica, me remetendo a uma condição de desamparo inicial”.

⁸⁰Cf. o tópico I do texto “O mal-estar na civilização”, de Sigmund Freud, onde o autor discorre sobre o “sentimento oceânico”. Trata-se de um sentimento que é precedido pelo desamparo e que será buscado eternamente pelo indivíduo numa tentativa de reparação de algo perdido.

da técnica e da tecnologia impossibilita os indivíduos de realizarem experiências com a cultura para além dos modelos previamente estabelecidos pela *performance* da ciência e do mercado. Chauí (1982) aborda o atrelamento da educação contemporânea às instâncias dominadoras da razão instrumental.

Planejada em estreita consonância com o mercado de trabalho, a educação na atualidade adequa-se às premissas do capitalismo tardio que dita as regras para a sociedade e, enquanto tal, nutre-se, como observado anteriormente, da mesma racionalidade que a ele é específica, a racionalidade instrumental. Tal perspectiva, comenta Chauí (1982), explicitou-se na forma de um processo que privilegiou uma determinada concepção de educação assentada na cientificização do processo didático-pedagógico, na organização burocrático-administrativa das unidades de ensino e na centralização do processo decisório.

É necessário esclarecer que tal cenário nada mais é que o reflexo do desejo da possibilidade de racionalizar a vida social, centrando-a numa perspectiva iluminista, “emancipadora”, assentada no desenvolvimento da ciência e da técnica, viabilizadoras do domínio do homem sobre a natureza e sobre si próprio. Nesse processo de racionalização podemos notar, segundo Chauí (1982, p; 57-58),

[...] a aliança intrínseca entre uma certa concepção de ciência, da tecnologia, da profissionalização e do progresso que não só indicam a morte da pedagogia como arte de ensinar, mas revelam também o novo papel conferido à escola: além de reprodutora de ideologia e das relações de classe, está destinada a criar em pouco tempo, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva.

Para compreendermos o modo como o ensino se transformou para atender as exigências da racionalidade instrumental, causando o empobrecimento da subjetividade e das relações, manipulando e conformando os indivíduos à maquinaria, é necessário refletir sobre a cultura contemporânea, que impossibilita pensar o ensino e a aprendizagem como uma arte e rememoração. Com base no projeto iluminista⁸¹, passou-se a acreditar que a mesma racionalidade, de forma semelhante, poderia dar conta das muitas contradições ainda existentes nas sociedades contemporâneas, entre elas, as que permeiam o universo educacional.

⁸¹Referimo-nos ao projeto moderno instaurado com o movimento político-filosófico denominado Iluminismo ou Século das Luzes (século XVIII), em que a valorização da razão, da ciência, o método experimental como condição para aquisição do conhecimento seria o elemento primordial para a emancipação individual.

Explicitou-se, então, segundo Chauí (1982), no campo das instituições educativas, a busca da eficiência e da eficácia, as quais passaram a ser perseguidas sem maiores considerações quanto à natureza do trabalho escolar, num processo em que valores eminentemente educacionais foram substituídos por outros de caráter econômico: maximização da produção (formar mais alunos em menos tempo) e minimização das despesas (menores gastos). Assim, o processo educativo tornou-se, então, um mero adaptar-se à realidade imediata e à esfera do consumo acoplada ao processo de produção.

Não cabe mais à escola formar os educandos para um vir a ser, mas prepará-los para resolver por conta própria os problemas da sociedade em que vivem: problemas em geral ligados às demandas do sistema econômico. Uma vez adaptada ao novo contexto tecnológico, a educação teve que rever seus fins. Não mais a formação do educando no sentido da *Bildung*⁸², mas, principalmente, a formação de quadros necessários à produção e ao consumo de bens e serviços com tal neutralidade ideológica e sem qualquer visão crítica da realidade.

Nesse contexto, podemos afirmar que a atividade docente, assim como toda a atividade do indivíduo moderno, transformou-se em mera técnica ou aplicação de conhecimentos técnicos produzidos pelas próprias ciências da educação, atendendo, de modo eficiente e eficaz, à necessidade social de demanda de qualificação profissional e aos padrões de consumo. Mera atividade repetidora, o trabalho pedagógico tornou-se incapaz de traduzir-se em experiências narráveis, contribuindo para reforçar o mal-estar docente.

A prática pedagógica, inserida nesse contexto principalmente pelo desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, passa a ser reconhecida como uma atividade prática profissional, que exige dos indivíduos vários conhecimentos e habilidades como requisitos básicos para sua formação. As atividades práticas assim entendidas priorizam o “saber fazer” em detrimento do “por que fazer”, com isso ignorando o que fazemos e seu sentido, tornando nosso trabalho técnico e mecânico, o que empobrece nossa reflexão.

Das concepções adornianas, destacam-se os elementos que seriam necessários à construção de qualquer pedagogia comprometida com a superação dos problemas colocados pelo confronto entre o ideal de esclarecimento e as condições atuais em torno da educação e do mal-estar de modo mais específico. O tempo necessário para a reflexão, a

⁸²Para Pucci (2005, p. 25), “a capacidade de reflexão, o espírito crítico, a faculdade de julgar, a competência em integrar os múltiplos saberes na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo e senso de valor continuam sendo as virtudes da boa formação”.

interconexão entre os processos escolares e não-escolares, a experiência com o próprio pensamento, a tensão dialética entre teoria e prática seriam elementos essenciais para uma experiência com a cultura e com o pensamento.

Para Adorno (1996), o esclarecimento seria um dos caminhos para se escapar da frieza generalizada e das condições objetivas que produziram Auschwitz. Trata-se do esclarecimento de como as pessoas se tornaram o que são, quais foram os motivos que levaram à barbárie. Por isso, Adorno investe na formação do sujeito como condição necessária para entender seu presente. Por meio do estudo dos sujeitos e da sociedade é que se pode “impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desse mecanismo” (ADORNO, 1995a, p. 121).

Resistência e inconformismo são uma das maneiras possíveis de manifestação de uma individualidade que só pode ser pensada em sua negatividade, concebe Adorno (2001). Já na abertura de *Minima Moralia*, o frankfurtiano faz referência a um dos momentos mais desconcertantes de toda a obra, quando escreve:

[...] Na era da sua decadência, a experiência que o indivíduo tem de si mesmo e do que lhe acontece contribui, mais uma vez, para um conhecimento que simplesmente lhe estava oculto, na altura em que, como categoria dominante, se exhibia de um modo positivo e sem fissuras. Frente à unanimidade totalitária, que proclama como fito a eliminação da diferença, é possível que até algo da força social libertadora se tenha concentrado na esfera do individual. Nela se demora a teoria crítica, mas não com má consciência. (ADORNO, 2001, p. 10)

A importância do conceito de resistência em Adorno está ligada muito mais à decadência do indivíduo na sociedade administrada do que à sua recuperação. Desse modo, segundo Zuin (1999), a resistência do indivíduo em Adorno, assim como sua dialética, é negativa. Sua emergência não está na proteção de uma individualidade falsamente existente, mas na renúncia à integração total da mônada pela falsa dinâmica entre individuação e socialização. A resistência em Adorno é o resultado depurado da exigência de se manter a tensão entre pensamento e realidade.

Assim, pensar na atualidade a relação existente entre anulação da individualidade e as possibilidades de resistência do indivíduo à totalidade administrada não significa procurar subterfúgios teóricos para salvar o indivíduo, muito menos formas astuciosas para sua condenação. Implica, sim, em refletir sobre aquilo que ele um dia já representou.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão contemporânea é marcada por algumas análises no campo educacional. Como que baseados em uma proposta iluminista, muitos teóricos e críticos da educação sempre visaram uma transformação capaz de dar conta do contexto em que a educação estaria mergulhada, oferecendo soluções a velhos problemas que sempre se repetem com o passar dos anos.

Diante do exposto, o bem-estar, e, em última instância, a felicidade, é foco contínuo de atenção. Nunca se preocupou tanto com a ascensão a tais estados, nunca se demandou tanto, e com tamanha naturalidade e legitimidade, o direito e, mais recentemente, o dever de ser e estar feliz. Ao mal-estar, em contrapartida, geralmente são reservadas as denominações patológicas e disfuncionais que assumem caráter de descontinuidade e ruptura naquilo que deveria ser “pleno”. Para essas irrupções, busca-se “cura” ou conserto definitivo. Na atualidade, o que não faltam são opções e promessas de alívio.

Como quem escolhe produtos nas prateleiras dos supermercados, anseia-se, similarmente, encontrar, na forma de objetos de consumo, soluções para as agruras da vida. A quantidade e diversidade de ofertas impressionam. Promessas impressas em coloridas capas de revistas, em sugestivas simulações imagéticas, em substâncias psicotrópicas, legalizadas ou não, publicações científicas, bens de consumo e suas propagandas, psicofármacos, espaços religiosos invadem massivamente o cotidiano dos indivíduos ávidos pelo consumo do bem-estar. As psicoterapias passam a ser incorporadas nesse promissor mercado diversificado para todos os gostos, variedade de escolha, para todos os tipos de consumidor. Encontram-se tanto soluções mais simples quanto soluções mais elaboradas que propõem, mesmo que ilusoriamente, a possibilidade de uma solução definitiva para o mal-estar vivenciado na contemporaneidade.

Vende-se bem-estar, vendem-se promessas de bem-estar, vendem-se caminhos para o bem-estar. Representantes da área médica, do campo espiritual, místico ou religioso, do campo das psicoterapias⁸³ – o campo educacional também não poderia estar fora dessa

⁸³Embora não conte mais com o entusiasmo de outrora, não se pode negar a presença, na atualidade, da psicanálise no rol dos dispositivos buscados para intervenção em situações caracterizadas pelo mal-estar. A invenção freudiana, como se disse, é situada no diversificado cenário atual como mais um dos tão valorizados produtos de bem-estar. Parece ter sido esse o lugar reservado à mesma pela cultura consumista atual. A responsabilidade por tal situação pode ser atribuída, em parte, ao próprio curso assumido pela história da Psicanálise, já que, em seus primórdios, suas técnicas e elaborações eram dirigidas fundamentalmente a uma

discussão, muitas vezes (re) produzindo o discurso médico-comportamental - integram o rol das opções disponíveis aos indivíduos que anseiam pela solução definitiva para os tropeços e descompassos que insistem em se manifestar.

Na atualidade de nossas sociedades ocidentais, é a medicina um dos caminhos privilegiados de acesso a indicações relacionadas ao sofrimento e ao bem-estar. A proposição médica é clara: bem-estar é uma questão de saúde, logo, um problema concernente ao saber e às técnicas dispostas pela medicina. Disso decorre a concepção de que os mal-estares caracterizam-se necessariamente como quadros psicopatológicos a serem diagnosticados e “curados” através de terapêuticas químicas ou reeducativas específicas.

As últimas concepções freudianas sobre o mal-estar, como exemplo a tese defendida em “O mal-estar na civilização”, da oposição “pulsão sexual x restrição imposta pela civilização”, muito pouco têm a oferecer ao abundante mercado de produtos e promessas de bem-estar instantâneo apregoados pelos discursos mercadológicos. E, se levarmos em conta a radicalidade desses postulados finais, nem mesmo as promessas de longo prazo deverão ser consideradas. Há um claro descompasso entre as demandas direcionadas a tais produtos e o que, de fato, a psicanálise freudiana pode oferecer.

Apesar de não ter se voltado especialmente para a Educação, Freud fez observações relevantes para o tema. Houve, certamente, uma preocupação quanto ao assunto, havendo um destaque para uma reflexão do mestre da psicanálise: “Educar, ao lado de governar e psicanalisar, é uma profissão impossível”. É preciso levar em consideração que essa afirmação não pretende anular a importância desses atos, mas apontar cuidados e lembrar ao educador, em particular, que sua área é limitada e seu instrumento requer cautela. Ao afirmar a missão da Educação como impossível isso não significaria algo irrealizável, mas sim o que não poderia ser integralmente alcançado.

A Psicanálise não seria fundamento para a Pedagogia por terem exatamente funções opostas: a primeira quer entender a (des) organização, trabalhando com a origem; a segunda, quer controlar, orientar, organizar. Para Freud, uma função da Educação seria a sublimação que se constitui na canalização da energia de uma pulsão para um objetivo não

terapêutica que, em última instância, visava o restabelecimento de um “bem-estar perdido”. É certo que o viés terapêutico nunca foi totalmente abolido, portanto, a questão do bem-estar nunca deixou de ocupar o horizonte da teoria freudiana; no entanto, o estatuto concedido a esse bem-estar no início das teorizações é radicalmente distinto daquele do final, observa Lajonquière (2010).

sexual. Seriam atividades como “produção intelectual, científica, artística e todas as que promovem um aumento da qualidade de vida dos homens” (KUPFER, 2005, p. 42).

Diante do assinalado, privilegiamos, num primeiro momento deste trabalho, a investigação sobre o mal-estar docente, refletindo sobre como o mesmo vem sendo estudado no campo educativo contemporâneo. Apresentamos uma síntese da produção sobre essa problemática no intuito de compreendermos como as pesquisas e estudos aqui apontados remetem a essa discussão, o que eles entendem por mal-estar docente e qual o tratamento eles oferecem a essa discussão.

O estudo do mal-estar docente – encarado como um “fenômeno” pelos pesquisadores que se dedicam a essa temática - demonstra que há manifestações expressas de distúrbios, desvios no comportamento e doenças dos professores em consequência de fatores externos diversos. Assim, de acordo com esses fatores, descritos no corpo do trabalho, procuramos levantar quais deles eram percebidos como geradores do mal-estar na escola, sendo as condições materiais e recursos humanos os elementos mais apontados como detonadores do mal-estar entre os professores em geral.

Vários fatores geradores do mal-estar na escola foram pontuados no decorrer desta pesquisa e requerem observações: 1. a educação desvalorizada pela sociedade e, ao mesmo tempo, condição necessária para seu desenvolvimento (Kobori, 2010); 2. a falta de investimentos do governo, sob a forma de planejamentos de ações eficazes, no sentido de promover aperfeiçoamento dos professores e determinação de metas compatíveis com os recursos (Gonçalves, 2008 e Prioste, 2006); 3. a falta de colaboração efetiva dos responsáveis dos alunos (Fonseca, 2009 e Weber, 2009). Em diversos momentos não se percebe a família como parceira da escola no trabalho do professor; 4. as avaliações externas estipuladas em determinadas fases de escolaridade, imputando aos professores a culpa pelo insucesso dos resultados obtidos sem considerar realidades, diferenças e a construção do conhecimento (Rodrigues, 2011); 5. a degradação da autoimagem do professor, cada vez mais acentuada, explorada pela mídia, através de charges, propagandas ofensivas, programas humorísticos que reforçam no grande público a percepção de uma profissão desacreditada, desvalorizada e incompetente (Sampaio, 2008).

Há também o caso mais evidente nas pesquisas, em que, além de causar afastamento da sala de aula, permanece determinando o desânimo e o mal-estar: a questão da formação docente! (Esteves, 1999; Jesus, 1998; Kobori, 2010; Rodrigues, 2011; Sampaio, 2008; Weber, 2009; Gonçalves, 2008; Prioste, 2006; Fonseca, 2009)

Nesse sentido, ao analisar a formação de professores compreende-se o predomínio da razão instrumental que habilita os docentes a executar modelos pedagógicos com o objetivo de atingir a eficácia do ensino. O pensamento, a reflexão, a própria razão são apartados das finalidades educacionais. A formação docente destina-se a “saber fazer”, ao invés de “pensar sobre o fazer”. Não se trata de questionar, refletir, pensar a formação, mas de aperfeiçoá-la através de técnicas. Para isso, organizam-se cursos de aperfeiçoamento e reciclagem que têm como finalidade a introdução de novas metodologias no trabalho docente.

Perde-se a possibilidade da formação de uma consciência política; em seu lugar tem-se “[...] a consciência tecnológica, uma consciência que reduz a si mesmo e aos outros, a objetos técnicos. Não precisamos dizer que é o grau mais avançado da reificação” (CROCHIK, 1990, p. 153). Falta, portanto, experiência na formação dos professores, entendida como “um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’” (MAAR, 2003, p. 24). Assim, o processo de reificação, impede a experiência formativa. Maar (2003) afirma que a semiformação⁸⁴ seria a incapacidade de fazer experiências.

Durante seu processo de formação, os docentes são ensinados a detectar em seus alunos e em suas famílias as causas da não aprendizagem ou da não adaptação do aluno às normas escolares. Além disso, consideram que muitos dos problemas políticos seriam resolvidos se profissionais de várias especialidades – psicólogos, assistentes sociais, médicos, psiquiatras – estivessem na escola controlando as adversidades constantes, como se elas não tivessem relação com o contexto educacional. A inaptidão à experiência, promovida, dentre outros fatores, por cursos que informam, ao invés de formar, produz uma consciência coisificada na qual há a conversão de uma relação humana em coisa, alterando a experiência. A predominância da técnica na formação, segundo Maar (2003), promove o desenvolvimento da consciência mutilada. Combater a técnica seria condição para a não repetição da barbárie. Contudo, isso é o mesmo que combater o espírito atual do mundo; daí a dificuldade de promover a formação:

⁸⁴A semiformação é o travamento da experiência; o pensamento reflexivo é empobrecido, ou melhor, negado no contexto escolar; o esclarecimento, como momento subjetivo do conhecimento, não ocorre. O imediatismo e a fragmentação das vivências é a norma atual. A inaptidão à experiência, promovida, dentre outros fatores, por pedagogias que apenas informam ao invés de formar, produz uma consciência coisificada na qual há a conversão de uma relação humana em coisa, alterando a experiência. A mutilação da consciência oculta a realidade e propicia a violência.

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 2003, p. 132-133)

Nesse sentido, duas abordagens são defendidas nos trabalhos analisados para se solucionar o mal-estar na escola: uma preventiva, investindo-se na formação inicial do professorado, e outra curativa, investindo-se na formação contínua (em serviço).

Assim, diante do debate sobre o mal-estar docente na escola, pareceria até desnecessário questionar ou debater a respeito de quaisquer aspectos pedagógicos, psicológicos ou mesmo sociais relacionados às duas abordagens acima assinaladas, uma vez que elas, de acordo com os pesquisadores que discutem a temática do mal-estar docente, de forma simples, resolveriam os problemas enfrentados pelo professor⁸⁵ em sua prática cotidiana.

A despeito de supostas evidências, é justamente isto que nos interessa questionar, pois, ao pensar o campo escolar marcado por essa dupla intervenção – preventiva e curativa – estaremos condenando o professor a experimentar um vazio de significados em relação ao lugar que deveria ser ocupado por um sujeito, em posição de educador. Daí afirmarmos que o debate sobre o mal-estar docente – de acordo com as pesquisas analisadas – é limitador do pensamento, pois o fato de vivermos em uma cultura que demanda cada vez mais por soluções rápidas e instrumentais para qualquer expressão do nosso mal-estar certamente dificulta qualquer possibilidade de questionamento e reflexão sobre essa problemática na escola.

Contudo, se acreditamos que os tropeços nas aprendizagens ou a “falta de controle nos comportamentos” são manifestações de uma patologia – social, individual e orgânica – que afeta o “bom” funcionamento da escola, tentamos justamente evitar o reconhecimento (inevitável) do quanto estamos implicados nessa situação. Ou ainda, quando apostamos que a organização escolar através dos mecanismos de *coping*, resiliência, terapias grupais, dentre outros, poderá trazer, além de um “ansiado alívio” do nosso mal-estar, uma resposta definitiva às nossas angústias e frustrações, tentamos mais uma vez escapar ao confronto

⁸⁵Em relação ao professor, podemos observar uma “evitação” de confrontos, escamoteando, por exemplo, as discussões que marcam os indivíduos e suas diferenças no interior das escolas.

(inescapável) com essa impossibilidade – estrutural e não contingente – dos pressupostos educativos não corresponderem totalmente aos nossos ideais.

Notamos que, mesmo com todo esforço dos pesquisadores em buscar “novas alternativas” para o fazer pedagógico, ainda imperam resquícios de um discurso entrecortado pela ilusão em ideais educativos que depõem contra o sujeito do desejo. Ao insistir em não abrir mão dessa ilusão de “realização plena”, o sofrimento se instala. Por isso mesmo, ao não alcançar os objetivos propostos por esse modelo de educação, resta aos professores o mal-estar, muitas vezes resultado da frustração por não conseguir “controlar” todos os resultados.

Assim, percebemos que, no contexto educacional, não suprimimos a demanda do mal-estar docente simplesmente instituindo métodos e técnicas eficazes, construindo medidas preventivas, construindo condições para o bem-estar, terapias coletivas, estratégias defensivas ou projetando ideais que acenam com garantias de alcançar os objetivos educativos plenamente, pois o mal-estar é inerente à constituição humana.

Por outro lado, é possível lidar com o mal-estar do professor numa perspectiva da singularidade, fidedigna à constituição dos sujeitos, (re) significando, por meio da crítica, o que acontece na escola e fora dela. Foi nesse momento que nos fundamentamos nos escritos de Adorno e Benjamin no intuito de pensar a experiência (*Erfahrung*) como elemento fundamental para a formação e para a educação, sem a qual ambas se dão de modo precário. Se refletirmos, sobretudo, na experiência de ser professor na atualidade ou de ser aluno, na experiência de estar inserido no contexto escolar, há o predomínio do empobrecimento da experiência na escola, marcada pela, “fragmentação”, “isolamento”. A educação acaba danificada e assume um papel afirmativo, no sentido de que passa a agir para a reificação da ordem vigente nas subjetividades dos sujeitos que a ela cabem (de) formar.

Outra batalha importante da educação é combater o processo semiformativo que ocorre em larga escala, sucumbindo as possibilidades de emancipação dos indivíduos. A semiformação, em Adorno, é um processo de anulação das capacidades autônomas do indivíduo, utilizando esse vácuo subjetivo, para o controle da massa, enquanto objeto de sua derivação coletiva: o homem à mercê de sua própria constituição social. Em última instância, a semiformação não é um passo para a formação, ao contrário, é o seu principal inimigo. A semiformação – o semi-saber – invade e destrói a possibilidade de realizar experiências formativas como um processo emancipador e contínuo. Em seu lugar

promove vivências aceleradas, fragmentadas, nas quais a imediatividade deforma a capacidade de pensar, entender e sentir (PUCCI, 1997).

O processo semiformativo, como dissemos, acarreta problemas diversos, mas, sobretudo, no campo educacional, a inaptidão dos indivíduos à experiência é uma das faces mais evidentes. A deformação causada nas consciências pela semiformação é um campo profícuo para que se instaure um campo de dominação subjetiva que rompe com a autonomia. Assim, a educação guia-se por princípios contrários aos que deveriam almejar: ao invés da resistência à barbárie e da formação de um processo autônomo e de resistência, a escola, rotineiramente, impede o exercício do pensamento crítico.

De acordo com Adorno (1996), o processo educativo deve oferecer primeiramente, aos sujeitos, as condições necessárias para que estes se adaptem ao mundo; entretanto, restringir apenas a produção de *well adjusted people* numa sociedade desigual, seria destituir a educação de seu verdadeiro significado para torná-la um processo mecânico e alienador. A construção do processo adaptativo do indivíduo ao mundo deve dar-se de tal forma que permita ao mesmo constituir o seu “eu social” sem que tal processo anule ou se sobreponha a sua identidade individual.

A educação, ao exercer o papel de produzir indivíduos adaptados, domesticados para o mercado de trabalho, sem intermediar a relação entre o sujeito e os objetos culturais, perde seu objetivo, a saber, desenvolver as potencialidades criativas dos indivíduos e munir-lhes dos instrumentos suficientes para que eles assumam a condição de autônomos, como salienta Adorno (1995, p. 124-125): “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão Kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”.

Para a possível concretização dos objetivos definidos à educação, julgamos necessária a constatação dos mecanismos sociais que acabam por configurar hoje um cenário de processos semiformativos, que fabricam “novas subjetividades” – ou novas formas de dominação e instrumentalização do pensamento, nas palavras de Adorno – de tal maneira que a experiência formativa não encontra no indivíduo as condições necessárias para se desenvolver. A experiência a qual almejamos interage com o sujeito pela memória, pela história, pela reestruturação de si e é colocada a ele frente às novas experiências. A experiência não é uma relação vertical de um sobre o outro, mas sim a construção-destruição-reconstrução do sujeito e do objeto, que se conectam mutuamente e dali emergem renovadas e permitem a consolidação da experiência.

Partindo de uma análise psíquica, é notório que, além das instâncias explícitas na escola, que agem contrariamente à experiência formativa, as relações pedagógicas carregam nuances ideologicamente arquitetadas na imposição de mecanismos psíquicos que vão frisar os elementos mais arcaicos, como a repressão do medo, a severidade e a dor. Nesse sentido, outros apontamentos significativos para uma reflexão do processo pedagógico mostram como a disciplina e a virilidade, sobretudo o desenvolvimento da capacidade do convívio com a dor e o autoritarismo, engendram nos atores educacionais componentes sádicos que, em um ambiente social massificado, constituem um cenário profícuo para aquilo que foi Auschwitz. A força motriz para romper com a frieza racional, que é produto desse modelo de educação, está em tornar os indivíduos submetidos a esse modelo cientes desse nefasto processo.

Pela autorreflexão crítica sobre as consequências do passado sobre o presente, das atrocidades cometidas em nome do progresso e da ciência instrumental, devemos construir meios que possibilitem a resistência à barbárie que ainda persiste. Seria, portanto, um apelo ao não-elaborado, ao não-reparado que ainda podem nos tocar, nos acontecer, nos passar, mostrando-nos os contrapontos entre o sensível e o irracional e os limites que impedem a formação do pensamento crítico.

Adorno (1996) sustenta a tese de que os indivíduos devem lutar pela busca da emancipação, objetivando uma educação que tem por finalidade a contradição e a resistência. Em Adorno (1996) e Benjamin (1994a e 1994b) experiência é um conceito que não poderia se reportar ao sentido que usualmente lhe é atribuída pelas ciências empíricas, pois seu atributo pressupõe “propriamente um nível qualificado de reflexão” (ADORNO, 1996, p, 150).

A partir das considerações tecidas pelos autores que trabalham com a temática mal-estar docente, entendemo-lo como um traço do ser professor, como um elemento que está no entrecruzamento do desejo de ensinar, educar, exercer a docência e as condições objetivas e subjetivas encontradas e mobilizadas nesse exercício, tendo a experiência como elemento-chave desse processo. É necessário, então, que os professores tomem contato com sua dor, com a finitude, com a incerteza que a angústia de não saber tudo ou nada saber a respeito de si mesmos provoca.

Em Adorno (1996) a experiência não se colocaria ao sujeito, mas é o indivíduo que determina aquilo como uma suposta experiência. Adorno (1996) está chamando a atenção para os elementos incomunicáveis, indeterminados, não programados na relação

pedagógica, elementos esses recalcados de maneira violenta e que poderiam gerar o mal-estar no professor por não ter acesso consciente aos aspectos que o afligem e que são fundantes em sua formação. Aqui, o texto “Tabus acerca do magistério” foi de fundamental importância para que essa reflexão fosse tecida. Nesse sentido, a educação teria por objetivo desmascarar as condições e os condicionamentos dos indivíduos e da sociedade levando-os a terem ciência de seus próprios mecanismos, de suas limitações, bem como de suas potencialidades.

A figura do professor é peça central nesse processo e também ele deve fazer sua autocrítica: é necessário que reconheça os tabus que permeiam sua imagem e se impõem como preconceitos psicológicos e sociais, para assim poder combatê-los e elaborá-los. De uma perspectiva dialética, a formação cultural em Adorno (1996) está inserida no desenvolvimento histórico do homem, não apenas como reflexo das condições existentes, mas como possibilidade de transformação destas.

Em Adorno (1996) não há um modelo de educação. Desse ponto de vista, a educação, no entender do filósofo, deveria ser orientada pelo não esquecimento de que alguma coisa terrível aconteceu e pode voltar a acontecer se não for tratada como um problema no presente. Essa seria uma das funções da educação, ou seja, lembrar o passado⁸⁶ e investir na formação e na elaboração do pensamento do indivíduo no presente.

⁸⁶A partir do acima exposto, podemos dizer que o mal-estar do professor aparece identificado com os limites da própria atividade profissional. A realidade que aqui queremos enfatizar precisa levar em conta o passado mistificado que é despertado nas representações a respeito da escola e do professor com relação ao seu mal-estar. O importante é retirar da prática docente todas as medidas que agem sobre os alunos como representações de um passado que não merece ser repetido. Por outro lado, não há como conter os efeitos de tais representações expondo diretamente os alunos à história acumulada da profissão, como se fosse possível propor um tratamento de elaboração analítica em sala de aula. De início, basta saber que qualquer tentativa de fugir do problema salienta ainda mais o conteúdo interdito e que a saída possível está no desenvolvimento da sensibilidade do professor para com as imagens que pode despertar. Para Adorno (1995b), a comunicação que envolve a relação pedagógica não teria tornado ao menos pré-consciente as representações psicológicas, sedimentadas no inconsciente, a respeito da imagem do professor. Ao invés disso, essa comunicação ligada à dimensão científica da atividade educativa teria contribuído para a reprodução dessas imagens do professor, acumuladas na história que, enquanto sobras inconscientes, continuariam não só agindo no que diz respeito à disseminação dessa figura do educador, mas também na própria relação entre educador e educando. Todas as imagens construídas sobre o professor ao longo da história – o professor como carrasco, como autoritário, do castrador - estariam, por assim dizer, presentes na relação pedagógica, mas não seriam memoradas pela comunicação e nem poderiam ser comunicadas integralmente pela linguagem que envolve a relação. Ao invés disso, essas estereotipias teriam se convertido em ódio e ressentimento, devolvidos ao educador enquanto rancor contra tal autoridade, a qual exerceria uma forma de controle nessa relação de poder que envolve educador e educando. Adorno é convidado a explicar como a imagem docente se apropria do poder de punir e dela não mais consegue se afastar. Adorno retorna para esclarecer que a emancipação dos indivíduos precisa ser conjugada com uma reflexão sobre as suas práticas, sobre as representações que compõem o contexto no qual estão inseridos. Nesse sentido, a educação precisa elaborar o passado, a fim de que esclareça o presente. A educação precisa estar consciente das energias de que se alimenta. Os professores e os alunos precisam reconciliar-se com o seu passado,

A análise adorniana centra-se no como evitar que se repita o horror pelo não esquecimento e esclarecimento de como a barbárie foi e pode ser ruim para a civilização.

A experiência coloca-se em oposição à consciência reificada, que repete incessantemente a mesmice, incapaz, portanto, de relacionar-se com o diferente e limitada à adaptação ao imediatamente dado. No capítulo quatro desta tese, quando tratamos do tema da experiência em Benjamin, nosso objetivo foi pensar o quanto a escola parece esvaziada de experiência, passando a ter uma nova configuração: sua primazia é o instante, a pressa, o agir instrumental, a excitação. Não mais o professor, o aluno, os agentes educativos são protagonistas da narração, mas a propaganda, o comércio.

Em oposição, Benjamin nos oferece uma percepção diferente sobre o conceito de experiência. Para o filósofo, a experiência não é fruto de qualquer processo intencional, direcionado, técnico. Não é a acumulação processual. A experiência não pode ser produzida, dominada, racionalizada por qualquer plano ou ciência. Ela é o devir. O conceito de experiência em Benjamin é *Erfahrung*, explica Gagnebin (1994), o que expressa algo que se desenvolve no tempo e liga várias gerações, em oposição ao tempo do trabalho no capitalismo, deslocado e entrecortado, ou seja, trata da tradição que pode ser mantida para a formação dos indivíduos.

De qualquer modo, mesmo considerando a escola como um espaço que constantemente “nega” a experiência, apostamos que, a partir das relações estabelecidas entre experiência, memória, história, narração e fazer pedagógico, a experiência torna-se fundamental para o processo educativo. Aprendemos que estabelecer rotas, caminhos, metas para o fazer pedagógico, independente da intencionalidade que permeia esse processo, será sempre um aprisionamento, uma linearidade da qual a experiência se esquivará. É nesse sentido que arriscamos pensar o *spleen* baudelairiano como possibilidade do educador, em vias do mal-estar docente, afetado por uma “melancolização”, poderia (re) significar o mal-estar que o acomete.

Nas *Minima moralia*, assim como em “Experiência e pobreza” encontramos uma visão inconformista com as condições objetivas e subjetivas do mundo administrado. Em meio a inúmeros exemplos da vida cotidiana, a questão do declínio da experiência fica

eliminando dele a natureza da punição como elemento que mantém a disciplina, o poder. Portanto, os docentes precisam compreender o passado de sua profissão no intuito de (re) significar, pela autorreflexão, o mal-estar que os acometem.

patente no embrutecimento do sujeito, no desaparecimento de qualquer vestígio de particularidade e na conformação de uma determinada pedagogia dos gestos e do corpo.

La resultante pobreza de la experiencia, advirtió Benjamin, significaba una nueva clase de barbarie que involucraba mucho más que al individuo, pues sugería, además, el agotamiento de la cultura misma. Pero donde se produce un colapso semejante, afirmó Benjamin con una mezcla de desafío y desesperación, hay también una nueva oportunidad. “Adónde do lleva al bárbaro la pobreza de la experiencia? Lo lleva a comenzar desde el principio; a empezar de nuevo; a arreglarse-las con poco; a construir desde lo ínfimo y seguir construyendo sin mirar ni a diestra ni a siniestra”. (JAY, 2009, p. 381)

Nesse sentido, o professor, em toda a sua carga de afetividade, pode re-significar, pela autorreflexão, o mal-estar. Para Adorno, a tarefa principal do pensamento autorreflexivo é interpretar, é ler nas entrelinhas do incompleto, do contraditório e fragmentário. Considera a possibilidade de uma educação para a experiência enquanto esta permite um vínculo com o conhecimento e com seus mediadores em que seja possível a expressão de dúvidas e medos através de um diálogo sensível à autocrítica e à reflexão.

Desse modo, o autor adverte sobre a necessidade de se pensar o quanto a sociedade administrada, ao destituir as instituições das tensões que as resguardam como espaço de crítica, aumenta a pressão sobre os indivíduos, de modo a atraí-los para a adesão à barbárie, destituindo-os da possibilidade de resistência. Nessas condições, a educação permitiria, pela autorreflexão crítica, que o pensamento tornasse expressa a tensão entre sujeito e objeto, tensão que se apresenta supostamente conciliada numa sociedade tecnicista. Trata-se, portanto, de realizar uma experiência com a cultura e com o pensamento.

A educação, então, guarda seu potencial emancipatório ao manter a tensão inevitável entre adaptação e inadequação, sendo esta última, segundo Zuin (1999), essencial à experiência como necessário distanciamento do fenômeno educativo, para que o pensamento não se reduza no conformismo em uma sociedade que contém em si elementos de barbárie. Zuin (1999) critica a forma tecnicista com que os problemas educacionais vêm sendo tratados, uma vez que não leva em conta a reflexão profunda sobre o potencial esclarecedor da educação na tensão entre adaptação e resistência. O tecnicismo, a impossibilidade da reflexão na escola repõem a mesma lógica presente na sociedade industrial, perpetuando no âmbito educacional a pseudoformação do indivíduo e tornando ainda mais distantes as possibilidades de reflexão sobre os determinantes do estado atual da educação.

Nesse sentido, propomos re-significar o mal-estar docente pela via da crítica, através da autorreflexão, rejeitando uma rasa interpretação que propõe a “resolução do mal-estar docente” (ou até mesmo sua eliminação) pela via do bem-estar, das estratégias de *coping*, da resiliência, das terapias de grupo como propõem os teóricos do mal-estar docente. É nessa discussão que o texto freudiano – discutido no capítulo dois deste trabalho - ganha atualidade, ou seja, o mal-estar, para ao pai da psicanálise, é visto como algo relativo à subjetividade do indivíduo, como algo inerente a sua própria constituição psíquica.

Para Freud (1999), o mal-estar é um estado, um descontentamento que alcança o ser humano. É produzido, portanto, como um preço a pagar pela vida coletivizada. Assim, “O mal-estar na civilização” define aquilo que é o homem freudiano na cultura, um homem pressionado por pulsões, amores e ódios primitivos, ambivalente e mal contido pela coerção externa e sentimentos de culpa. Por outro lado, as instituições sociais são, entre outras coisas, barreiras contra o incesto, o estupro. Porém, ao mesmo tempo em que servem para proteger a vida em sociedade, são responsáveis pela supressão das necessidades primitivas, logo, pela promoção do mal-estar.

Portanto, a vida em sociedade é um compromisso imposto e insuperável que carrega em si um inevitável estado de infelicidade. O mal-estar vivenciado pelo professor, bem como as propostas por formação que ofereçam uma resposta, quase sempre de ordem técnica, como medida profilática, são elementos limitadores da compreensão de tal problemática, uma vez que a incerteza, as angústias, os impasses são marcas da profissão docente que nos dizem da existência de outras dimensões a serem consideradas, que estão para além do sujeito da razão.

Buscamos dialogar com Freud, Adorno e Benjamin no sentido de entender como o mal-estar extrapola os bancos escolares, enquanto que, concretamente, trata-se da mazela cotidiana e do massacre social do professor. Assim, procuramos mostrar em que medida tais momentos se relacionam com o processo educativo e formativo e com o processo de re-significação do mal-estar vivenciado pelos docentes. Desse modo, além da re-significação do mal-estar docente pela via da crítica, da autorreflexão, reivindicamos que o docente que o experimenta resista subjetivamente às suas causas efetivas e potencialize essa atitude mediante o restabelecimento do sentido que a experiência oferece à sua ação.

A análise do esfacelamento da experiência e a compreensão de sua repercussão na atividade docente e na geração do mal-estar apontam para resultados que extrapolam o que

a literatura sobre o assunto considera como atual, mas que somente é mais aguda a percepção desse mal-estar no tempo presente. Nesse sentido, propomos pensar o mal-estar para além daquilo que foi identificado nas teses e dissertações aqui analisadas, ou seja, por meio da experiência podemos pensar o mal-estar pela produção do novo, do desassossego, da desestabilização.

O modo que fica evidente de relação com o mal-estar explicitado no material em análise é o de implicação na construção de resoluções para o mal-estar vivenciado pelo professor na escola. Pensar nessa construção de “resoluções” para o mal-estar docente implica em desconsiderar que o mal-estar é constitutivo da própria subjetividade do indivíduo. Assim, conforme está posto nas teses e dissertações de mestrado, o mal-estar docente é identificado como sofrimento, cansaço, perda da vontade de trabalhar, desinteresse pela escola, queixas e reclamações que devem ser suportados inquestionavelmente; ou então, o modo de relação com o mal-estar docente é o de disposição para a problematização e de implicação na construção de resoluções.

Esta construção e modo de entender o mal-estar docente implicam em desconsiderar a tese fundamental freudiana presente no “O mal-estar na civilização”, ou seja, “o antagonismo irremediável existente entre as exigências da pulsão e as possibilidades de sua satisfação no processo civilizatório”. Quando esse mal-estar se instala, a saída mais frequente apontada nos trabalhos é a de negá-lo ou buscar recursos que possam objetiva e organizacionalmente resolvê-lo. Daí o constante psicologismo no campo escolar.

Constatamos que, ao invés do professor enfrentar o mal-estar como questão a ser elaborada e re-significada, a escola busca consultorias-remédios que suprimam o sintoma, sem precisar colocar-se a pensá-lo. Não por acaso tal discurso educacional é, na verdade, uma transposição do discurso empresarial e o mesmo se repete, seja em uma escola ou em uma fábrica.

Assim, fica evidente em grande parte dos trabalhos analisados que o problema do mal-estar docente se resolve pela formação inicial e continuada do professor através da aquisição de técnicas e instrumentos ou aplicação do conhecimento produzido pelas ciências da educação, atendendo a necessidade do desenvolvimento da sociedade racional, da exigência do aumento da eficiência e da demanda da qualificação profissional necessários para que o docente resista às mazelas diárias de seu ofício.

Esse elemento da educação pela administração – não apenas discursiva, mas nas práticas adotadas dentro das escolas, inclusive as tediosas “dinâmicas motivacionais”, as artificiosas apologias do “espírito de equipe e trabalho coletivo” que povoam as orientações técnicas dadas aos gestores escolares - esvazia o potencial de resistência do professor. Aparentemente ele resiste a apreender a situação como um todo e limita-se a buscar soluções imediatistas que funcionam como paliativos. No ambiente escolar, os professores vivem os fatos como dados. São impossíveis de problematizar as experiências de desestabilização, de pensar o que se está instalando em suas subjetividades. Desse modo, o mal-estar docente não pode ser passível de ser problematizado, mas apenas vivido.

Percebemos que as consequências das condições de trabalho encontradas pelos professores como fadiga psico-física, frustração, sentimentos de impotência, doenças, estresse, nervosismo, depressão, absenteísmo trabalhista, síndrome de *burnout* funcionam como estratégias defensivas à experiência dolorosa do mal-estar docente. Assim, o mal-estar não pode ser reduzido a uma questão meramente instrumental como está posto pelos discursos dos pesquisadores que a ele se remetem.

De forma oposta, propomos pensar o mal-estar na escola enquanto expressão de algo que está devindo, ou seja, o mal-estar como anúncio de desacomodação, que relativiza suas certezas e que faz com que o professor busque novos recursos e meios para lidar com os acontecimentos cotidianos. O mal-estar é inevitável. Desse modo, propomos encará-lo como crítica, pautando-se pela possibilidade de re-narrar, experienciar. Assumimos o mal-estar docente enquanto trabalho de resistência, pois a educação apenas reproduz o que os autores dessa temática chamam de “fenômeno” mal-estar docente.

A questão central do presente trabalho é compreender que o mal-estar é constitutivo da modernidade, da cultura e da subjetividade do professor e não meramente um “fenômeno”. A partir desse ponto, entendemos que a educação⁸⁷ também é (re)

⁸⁷O ato de educar insere-se em um contexto assinalado pelo conflito humano, por isso desvela certo mal-estar que permeia a relação pedagógica na interação ensino-aprendizagem. Ao discorrer sobre as três fontes de onde provém o sofrimento, a angústia, Freud (1930) enfatizou que uma das prováveis causas esteja no relacionamento entre os homens no convívio social. Para haver convívio social, há necessidade de regras e normas que vão mediar os relacionamentos por meio também da educação. Contudo, o desejo de completude e de controle impostos pelos ideais educativos em detrimento da singularidade e subjetividade dos sujeitos enlaçados no contexto pedagógico paga um preço alto para viver o bônus dos bens culturalmente construídos pela civilização. Nessa perspectiva, tornamo-nos estrangeiros no mundo civilizado, andarilhos imersos no mal-estar paralisante das exigências de um ideal educativo distante da realidade humana, que não reconhece as leis do desejo. Por isso, mesmo com o empenho, o esforço e os aparatos metodológicos que o professor usa no seu fazer pedagógico, ele não consegue executar o planejado com perfeição, não “controla” tudo, restando o sentimento de frustração ante a percepção de que há sempre algo faltando.

produtora do mal-estar docente, mas ao mesmo tempo se organiza para “eliminar” esse elemento da subjetividade do professor.

Assim, pensar o mal-estar docente como um fenômeno – como supõe a literatura aqui consultada - implica em aceitar essa discussão como algo “novo”, “que surge da contemporaneidade” “dos novos tempos”. Contrário a isso, pensamos o mal-estar docente não como um fenômeno, mas sim como um traço da subjetividade do professor, com uma certa tensão com a realidade, ampliando a crítica.

A partir de um registro filosófico, nosso objetivo é desconstruir essa literatura do mal-estar docente, a qual esvazia esse mesmo conceito. Não é esse mal-estar que interessa pra nós. O objetivo aqui foi confrontar, questionar os autores, demonstrando o quanto a literatura produzida sobre o mal-estar docente é limitadora da compreensão dessa mesma problemática. *Coping*, resiliência, terapia coletiva, medidas protetivas e curativas, MBI, são exemplos de interpretações instrumentalizantes para um problema que não pode ser reduzido à esfera instrumental. Concordamos que o mal-estar é inevitável, mas ele pode ser (re) significado. E a formação cultural a qual estamos aqui reivindicando com Adorno pode levar à (re) significação do mal-estar docente.

A experiência educativa que defendemos é a que se propõe, a partir das narrativas e do pensamento crítico, afetar ao outro. Uma experiência em que o professor propicie meios para se evitar a repetição daquilo que foi Auschwitz. Como enfatizado por Adorno (1996), a única possibilidade de sobrevivência da cultura e, portanto, da formação e da educação, é o exercício da autorreflexão crítica sobre a pseudoformação. Daí a importância de se resgatar, no processo educacional, a experiência formativa.

Esse resgate significa a crítica radical aos momentos/situações que impeçam os indivíduos da capacidade de realizar experiências. É, além disso, a luta para “mudar radicalmente as condições sociais e materiais de produção que continuamente geram as múltiplas situações de vivências que abafam as possibilidades de experiências” (PUCCI, 1997, p. 112). Ir contra a semiformação é, para o autor, educar para a contradição e para a resistência. A emancipação – autonomia, maioridade – não ocorre simplesmente por processos de escolarização; por isso, a formação do professor não se dá apenas nos cursos de “formação”, mas também por meio da cultura, da arte, da política, da ética.

Assim, acreditamos ser possível e necessário analisar essa realidade do mal-estar de modo ampliado, com o objetivo de evitar o risco do reducionismo e de análises parciais. O que fizemos foi cartografar essa temática (tendo como objeto as teses e dissertações),

demonstrando um certo esvaziamento do mal-estar docente, os fluxos que escapam ao estabelecido, a dimensão invisível dos acontecimentos, tensionando, assim, uma discussão a partir da experiência.

Transformar a pobreza da experiência em experiência seria produzir uma nova experiência, mesmo a partir dessa mesma experiência, como inconformismo e resistência.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar ed., 1985.
- _____. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Claudia B. M. Abreu. *Educação e sociedade*, n.º 56, Campinas, São Paulo: Papyrus, dezembro/1996, p. 388-411.
- _____. O que significa elaborar o passado. In: *Theodor Adorno: educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 29-50.
- _____. Educação após Auschwitz. In: *Theodor Adorno: educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 119-138.
- _____. Tabus acerca do magistério. In: *Theodor Adorno: educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 97- 118.
- _____. Educação... para quê?. In: *Theodor Adorno: educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c, p. 139-154.
- _____. A educação contra a barbárie. In: *Theodor Adorno: educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d, p. 155-168.
- _____. *Mínima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Tradução de Artur Morão. São Paulo: Edições 70, Ltda, 2001.
- _____. De la relación entre sociología y psicología (1955). In: ADORNO, T. W. *Actualidad de la filosofía*. Barcelona: Paidós, 1991, p. 135-204.
- _____. O ensaio como forma. *Notas de literatura I*. Tradução Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, editora 34, 2003.
- _____. Sobre sujeito e objeto. In: _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995e, p. 181-201.
- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da História*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- _____. *O que é ser contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- APEOESP/DIEESE. *Saúde do professor em questão*. Pesquisa. São Paulo, 2007. Disponível em: http://apeoespsub.org.br/saude_professor/saude_baixa.pdf.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BÁRCENA, Fernando. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona. Paidós, 2005.
- BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama, Claudia Martineli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1998.
- _____. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001.
- _____. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2004.
- _____. *Vida Líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 2. Ed. ver. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 2009.
- _____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BÁRCENA, Fernando. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Paidós, 2005.

- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Obras escolhidas I*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a.
- _____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas I*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b.
- _____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Tradução José Martins Barbosa, Hemerson Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989 (obras escolhidas v. 3).
- _____. Sobre o conceito de história. In: *Obras escolhidas I*, 1994, p. 225.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984 (novas buscas em educação, v. 17).
- _____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BIRMAN, Joel. *OMal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1999.
- Birman, J (2005). Diagnósticos da contemporaneidade. In *Polifonias: clínica, política e criação*. Júnior, A. M.; Kupermann, D.; Tedesco, S. (Orgs). Contra capa livraria. Mestrado em Psicologia da Universidade Fluminense, 101-107
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editor, 1994.
- BOLLE, Wille. A ideia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 9-32.
- CARDOSO, Marta. Retomando seu valor. *Proteção – Revista mensal sobre segurança e saúde do trabalho*. São Paulo, n. 178, p. 40-58, out. 2006.
- CARLOTTO, Mary Sandra. Análise fatorial do maslach burnout inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em estudo*, Maringá, vol. 9, n. 3, p. 499-505, set./dez. 2004.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. (Org.). *O educador hoje*. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 51-70.
- _____. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2004.
- CIFALLI, M; IMBERT, F. *Freud e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 1999.
- CODO, Wanderley (ORG.). *Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes/Brasília. Confederação Nacional dos trabalhadores em educação. Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do trabalho, 2002.
- COSTA, Jurandir F. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- CROCHIK, José L. *Teoria Crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília,DF: CNPq, 2011.
- DEBÓRD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo sobre de Psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1998.
- ENRIQUEZ, E. *Da horda ao estado*. Psicanálise do vínculo social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Ltda, 1990.
- ESTEVE, José. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- FABIANO, Luiz H. Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação. *Educação e sociedade*, v. 24, nº 83, Campinas, São Paulo: Papius, agosto 2003, p. 495-508.
- FARBER, B. *Crisis in educacion*. Stress and burnout in the American teacher. São Francisco: Jossey-Bass, 2001.

- FERNANDES, Ricardina R. *A insatisfação no trabalho docente: uma das faces do mal-estar na contemporaneidade*. 2008, 137 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro/RJ.
- FONSECA, Ana C. E. A. *Contribuições da psicanálise a uma leitura do mal-estar docente na rede municipal de ensino em Olinda*. 2009, 140 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE.
- FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica (1895). Rio de Janeiro: Imago 1987 (*Edição standard das obras psicológicas completas de Freud, I*)
- _____. (1908). Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In: _____. *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. IX, Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1913). Totem e tabu. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). Rio de Janeiro: Imago, 1975. (*Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 13*).
- _____. (1915). Reflexões para os tempos de guerra e de morte. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. Além do princípio de prazer (1920). Rio de Janeiro: Imago, 1969. (*Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18*).
- _____. (1927). O futuro de uma ilusão. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. (1930). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GAGNEBIN, Jeanne M. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Ed 34, 2006.
- _____. *História e Narração em W. Benjamin*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 1994.
- _____. Do conceito de mimese no pensamento de Adorno e Benjamin. In: *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997, p. 81-106.
- GENTILE, Paola. A educação vista pelos olhos do professor. *Revista Nova Escola*, ed. 207, nov. 2007. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em 10 de outubro de 2012.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *O que é filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GONÇALVES, Cecy, M. M. M. *Escola Pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero*. 2008, 94 f. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do sul. Porto Alegre/RS.
- JAY, Martin. El lamento por la crisis de la experiencia (Benjamin y Adorno). In: *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Tradução de Gabriela Ventureira. Buenos Aires: Paidós, 2009, p. 365-417.
- JESUS, Saul N. *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: ed. Porto Ltda., 1998.
- KAUFMANN, P. (org.). *Dicionário enciclopédico de Psicanálise – o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1996.
- KANT, Emmanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? Tradução de Raimundo Vier. In: _____. *Textos seletos* (edição bilíngüe). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985, p. 100-117.
- KEHL, Maria R. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, Eugenio; KHEL, Maria R. (org.). *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004, p.43-62.
- _____. *O tempo e o cão: A atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.

- KOBORI, Carolina. *Organização e condições de trabalho de professoras – mal-estar docente e permanência no emprego: estratégia defensiva?* 2010,120 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- KUPFER, Maria. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: ed. Scipione, 2005.
- _____. *Educação para o futuro. Psicanálise e educação*. 3 ed. São Paulo, Escuta, 2007.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- LAPO, Flavinês R. & BUENO, Belmira. Professores: desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de pesquisa*, nº 118, São Paulo, março 2003, p. 65-88.
- LAPLANCHE & PONTALIS. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de educação*, nº 19, São Paulo, jan/abr 2002, p. 20-28.
- LASCH, C. *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.
- LEAO, Cleri B. M. *Entre o bem e o mal-estar docente: um retrato de professores do ensino superior privado*. 2003,102 f. Dissertação (mestrado em educação)
- LEITE, Marcia de Paula. *Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil*. Estado da arte, v. 2. Campinas: UNICAMP FUNCAMP, FUNDACENTRO, 2007. Disponível em: <www.fundacentro.gov.br>
- LOPES, Amélia. Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções. Lisboa: *Cadernos do CRIAP/ASA*, 2001.
- LOWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Tradução de Wanda N. C. Brant; Jeanne Marie Gagnebin; Marcos L. Muller. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: *Theodor Adorno: educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.
- MATOS, Olgária C.F. *Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo*. São Paulo: editora UNESP, 2010.
- MITROVITCH, Caroline. *Experiência e formação em Walter Benjamin*. São Paulo: ed. Unesp, 2011.
- MORGADO, M. A. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo: Summus, 2002.
- MOSQUERA, Juan José M. & STOBBAUS, Claus. O mal-estar na docência: causas e consequências. *Revista da ADPPUC-RS*, n. 32, p. 23-34, nov. 2000.
- NICHES, Cláudia C. *Significados do mal-estar docente entre professores de história*. 2010, 93 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS.
- OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de. *Formação de professores: identidade e “mal-estar docente”*. 2005,133 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual Paulista, Unesp/Campus de Presidente Prudente/SP.
- PAGNI, Pedro A; SILVA, Divino J. da. A crítica da cultura e os desafios da educação após Auschwitz: uma leitura a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. In:_____. (org.). *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e História*. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 243-271.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____.(ORG.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

- POLATO, Amanda. Remédios para o professor e a educação. *Nova escola*, São Paulo, n. 211, abr. 2008.
- PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: *A educação danificada: contribuições à Teoria Crítica da educação*. IN, ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 89-116.
- PUCCI, Bruno. Tecnologia, crise do indivíduo e formação. *Comunicações*, Piracicaba, São Paulo, Universidade Metodista de Piracicaba, v. 12, n° 2, p. 14-15, nov. 2005.
- PRIOSTE, Cláudia D. *Diversidade e adversidade na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva*. 2006, 163 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- RODRIGUES, Janete Ap. *O mal-estar docente: trabalho, saúde e educação*. 2009, 150 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Joaçaba/SC.
- RODRIGUES, Lenira S. *Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil*. 2011, 111 f. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS. Porto Alegre/RS.
- ROUDINESCO, Elizabeth e PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- SAMPAIO, Adelar A. *Programa de apoio ao bem-estar docente: construção profissional e cuidar de si*. 2008, 110 f. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PUCRS, Porto Alegre.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. *A atualidade de Walter Benjamin e Theodor Adorno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, 2ª edição.
- STREHL, Jussara M. *Narrativas de professores sobre o mal-estar docente*. 2010, 104 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do Passo Fundo. Passo Fundo.
- TAKAHASHI, Fábio. 30 mil professores faltam por dia na rede pública de SP. *Folha de São Paulo*, Cotidiano, 11 nov. 2007.
- _____. A cada dia, um professor se licencia por dois anos. *Folha de São Paulo*, Cotidiano, 23 maio 2010.
- TEODORO, Antônio. Crise de identidade nos papéis e na formação de professores: quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. *Terceiro Encontro Ibérico de História da Educação*, Braga, junho de 1998, p. 1-8.
- TIBURI, Márcia. *Uma outra história da razão*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.
- TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- TÜRCKE, Christoph. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Tradutores: Antônio A. S. Zuin et. al. Campinas, São Paulo: editora da Unicamp, 2010.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação* (2. ed.). Belo Horizonte, M.G: Autêntica, 2004.
- WEBER, Sueli W. *Uma investigação acerca dos fatores que contribuem para o mal-estar e o bem-estar dos professores que trabalham com EAD*. 2009, 170 f. Tese (Doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre.
- WERLANG, Júlio César. *Educação, cultura e emancipação: estudo em Theodor Adorno*. Passo Fundo, RS: EDIFIBE, 2005.
- ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.