



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Pessoa Vidal, Emerson

**Mal-estar docente, e a perda de si**

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos  
(México), vol. LIII, núm. 2, 2023, -Julio, pp. 247-264

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México  
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.547>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27074103004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# Mal-estar docente, e a perda de si Malestar docente y la pérdida de sí mismo

Emerson Pessoa Vidal

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, BRASIL

emervidal1@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9906-030X>

## RESUMO

O professor de uma forma geral tem em sua constituição subjetiva tem que lidar com as mais variadas experiências que podem vir a ser potencializadoras como despotencializadoras. Estas vivências desestabilizadoras podem comprometer as condições de saúde desse docente que não tem condições emocionais de lidar com o inusitado. O mal-estar docente é uma patologia que vem se agravando com o passar dos anos, muitos autores a definem como resultado da falta de infraestrutura mínimas que acaba por sobrecarregar o professor. Neste artigo, se busca uma reflexão sobre o mal-estar docente enquanto uma forma de existência em que a desestabilização advém de angústias em que o sujeito não consegue dar conta, e leva a formas de subjetivação que culpam o outro se desresponsabilizando, ou que se impregnam de responsabilidade, assumindo toda a culpa. Outras formas de subjetivação, podem conduzir o indivíduo ao crescimento pessoal, pois lidar com a instabilidade como forma de agenciar novas relações.

Palavras-chave: s: mal-estar docente, subjetivação, professor, desestabilização

## RESUMEN

El docente, en general, tiene en su constitución subjetiva el que tiene que afrontar las más variadas experiencias que pueden ser tanto potenciadoras como despotencializadoras. Estas experiencias desestabilizadoras pueden comprometer las condiciones de salud de estos profesores que no son emocionalmente capaces de lidiar con lo inusual. El malestar docente es una patología que se ha ido agravando a lo largo de los años; muchos autores lo definen como consecuencia de la falta de infraestructura mínima que termina por sobrecargar al docente. Una forma de existencia en la que la desestabilización surge de una angustia que el sujeto no puede afrontar, y conduce a formas de subjetivación que culpan al otro, responsabilizándose de sí mismos, o que se impregnan de responsabilidad, asumiendo toda la culpa. Otras formas de subjetivación pueden llevar al individuo al crecimiento personal, ya que afrontan la inestabilidad como forma de gestionar nuevas relaciones.

Palabras clave: malestar docente, subjetivación, docente, desestabilización

Caracterizar o professor e sua relação com o mundo é algo que deve ser conduzido com muito cuidado, uma vez que cada um deles é a manifestação de uma singularidade que é indissociável de sua prática. O professor exhibe em seu corpo marcas que são a prova de seu exercício cotidiano, do engendramento de uma prática que envolve a formação de figuras de subjetividade que vão o compondo.

Essas marcas singulares contêm em seu bojo a expressão de um modo de vida que é permeado por desconfortos e incômodos que irão preenchendo a existência e as relações estabelecidas. Marcas que derivam de experiências inéditas e intensas (de vida ou de morte) em nossos corpos afetivos que não desaparecem, mas reverberam, vibram e convocam nossa capacidade de criar uma nova realidade. As experiências podem ser entendidas como a vida se afirmando com grande potência, e sua repetição pode ter o sentido de reafirmação dessa potência ou pode ser dolorosa, impotencializadora, que fazem sentir vontade de morrer, ou seja, desagradável, desestabilizadora, temerosa (Ferreira, 1998).

Essas marcas que permeiam o professor são amplamente estudadas, uma vez que o mal-estar vem se constituindo em um problema que vem solapando as bases da comunidade escolar, e num problema que vem erigindo obstáculos que entravam o “equilíbrio” institucional.

Este trabalho busca por meio de seu enfoque construir possibilidades para que se possa entender as construções e as codificações que levaram o professor às cristalizações identitárias em torno dessa forma de existência ou, como chamam muitos, processo de adoecimento. Não querendo discutir o mérito ou não do termo, mesmo porque uma pessoa que não consegue novos agenciamentos, nem processos que primem pela intensidade e novos encontros, talvez possa ser considerada como acometida por um processo social de adoecimento, processo esse que faz com que o professor perca lentamente sua potência singular, e sua capacidade de relações intensivas com o meio em que está inserido.

Contudo para que se possa empreender uma análise mais criteriosa das possibilidades e das emergências em que tal formação que se dá no âmago do professor, é necessário verificar o que outros enfoques e autores dizem acerca do mal-estar docente e, para isso,

urge-se que tais autores participem da construção da imagem de tal acometimento para que possamos ter noção de como a imagem do professor pode estar sendo construída em nível molar ou macrosocialmente.

Sendo sucinto, o que a maioria dos autores atribuem como causa do mal-estar docente são as condições do dia a dia do professor em sala de aula e a consequente falta de apoio da sociedade para com eles, que se traduz em baixos salários, responsabilização pelo fracasso do aluno, falta de condições materiais, desrespeito generalizado por parte do aluno. A ausência de um chão fixo para pisar, devido as reformas que são feitas na educação, é outro fator que traduz a inconsistência da função. E a tensão gerada no encontro com o aluno, é vista como prejudicial, uma vez que se acredita que o aluno deva ser enfrentado e não compreendido. Cremos que com relação ao professor, o aluno é causa de muitas crises, mas o problema central está em outro lugar.

## CONCEPÇÕES TEÓRICAS EDIFICADAS: O QUE SE FALA SOBRE O MAL-ESTAR DOCENTE

As teorias que visualizam o mal-estar docente têm como enfoque principal as condições cotidianas do professor e as transformações sociais como fator desencadeante.

Autores como Zaragoza (1999), apontam o mal-estar docente como uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores nos objetivos do ensino e nas retribuições materiais e de reconhecimento do status. Dentre os fatores contextuais que cerceiam o professor e que atuam produzindo mal-estar, pode-se citar a modificação do papel deste, isto é, antigamente o professor compreendia respeito e a ele era atribuído poder sobre a educação dos alunos e, em muitas ocasiões, até os próprios pais davam-lhe autorização para sancionar de forma muito dura aos filhos. Assim, de acordo com este autor, alguém próximo à família era o socializador do menino, já que os valores eram compartilhados pela sociedade, a família e o educador. Era uma maneira muito forte de socialização já que a coincidência de valores era assumida pelo menino sem procrastinação, ao invés da sociedade atual, em que poucas ve-

zes coincidem os valores que o professor quer transmitir com os da família, o que é prejudicial para o menino, que terá sérios problemas para estabelecer sua autonomia, seus valores. A dificuldade provoca no docente uma frustração em seu trabalho, já que pode ser rebatido constantemente por seus alunos, sobretudo depois do aparecimento dos meios comunicativos. Antes, o educador era a única fonte de conhecimentos, agora com a televisão, rádio e demais deixou de ser. O que resulta em professores desconcertados ao tentar definir que valores devem defender e o que fazer. Esta perda de importância é uma gota a mais das que originam o mal-estar docente (Zaragoza, 1999).

Zaragoza (1999) continua ainda dizendo que com relação às atitudes que os professores devem ter a sociedade não se põe de acordo, quer que o educador tenha uma conduta qualificada como hipócrita, uma vez que exigem que o professor se torne amigo do aluno no processo, ao mesmo tempo em que tem de avaliar com um juiz, gerando um papel antagônico, contraditório. E falando em contradição, o mesmo sistema de ensino que exige que se atenda o aluno de forma individual e pessoal, reforça a educação em grupos.

Outro problema do ensino gira em torno das reformas feitas na educação devido às mudanças aceleradas da sociedade, estas mudanças são tão rápidas que os planos de ensino ficam sempre obsoletos. Em decorrência disso há falhas nos planos de ensino que promovem uma desvalorização desta profissão por parte da sociedade, que segue pressionando os docentes.

Além disso, a imputação da culpa pelo fracasso dos alunos é outra causa de aflição por parte dos professores. Os professores são responsabilizados pelo mau desempenho ou comportamento do aluno, sendo em virtude disso julgados como maus educadores pelos gestores, outros docentes, funcionários e pais. Assim se o aluno vai bem é porque é um bom estudante, mas se vai mal é porque o educador é ruim.

O salário é uma das causas apontadas como falta de apoio ao educador, já que em nossa sociedade o status se baseia no nível de rendimentos, portanto ao ter um baixo status, os professores se sentem desvalorizados, o que desencadeia uma crise de identidade, onde o docente questiona seu trabalho e a si mesmo.

Além da remuneração, a sociedade associa o ofício docente aos que trabalham por falta de opção e não por vocação. Zaragoza (1999), aponta ainda, como um dos problemas da profissão, a idealização que professores ingressantes e em processo de formação têm do ofício, e que quando contrastada com a realidade, acaba por desconcertar o professor em sua prática educativa, idealização essa que é adquirida e favorecida pela televisão e filmes. É desta forma que ao obter estes ideais pela televisão, o estudante/professor cria uma imagem fantasiosa da profissão. E, assim, durante o exercício da profissão a idealização criada pelo ingressante e futuro educador pode gerar uma crise de identidade e ideais quando este tenta aplicar à sala de aula, coisa que, segundo Zaragoza (1999), é impossível. Durante os primeiros anos os docentes tentarão por todos os meios adaptar seus ideais à crua e evidente realidade e será quando se derem conta da impossibilidade deles que começará a crise.

Os materiais de que dispõem os educadores são obsoletos, já que em muitas poucas ocasiões podem fazer uso de um computador, projetor ou vídeo. Quanto as circunstâncias de trabalho, há uma especial ênfase nas más condições dos ingressantes, já que os mestres veteranos escolhem as melhores classes e menos problemáticas, deixando aos principiantes as salas conflituosas, o que seguramente lhes conferirá desespero e ódio à profissão.

A carga horária é outro problema que provoca tensões, pois não só trabalham durante a jornada escolar, mas tem de preparar temas de aulas e corrigir provas. A isso tudo se soma o questionamento da autoridade do mestre, que junto aos atos violentos verbais e físicos, faz com que o docente tema verdadeiramente por sua vida, esta tensão é muito forte e é um dos grandes provocadores do mal-estar docente, que cria um clima hostil na escola para o educador.

Outros autores como Spivakosk (2007), afirmam que em nossa sociedade a maior preocupação é com o intelecto do professor, ou seja, só se ouve falar em desenvolvimento cognitivo e produção do conhecimento como se estas atividades, que são consideradas importantes e necessárias, fossem possíveis sem um veículo simples que é o corpo humano, que é esquecido pelos técnicos e intelectuais. Age-se como se o professor não tivesse um corpo, que não tivesse seus sentimentos e emoções. Afinal, um corpo é a condição essencial

para ser uma presença no mundo. O profissional da educação deve preocupar-se em fazer seu aluno aprender, evoluir academicamente e capacitar-se constantemente, mantendo-se atualizado, realizando bem sua obrigação, desenvolver bem a sua função e o seu trabalho com dinamismo, cientificidade e “paixão”, qualquer outra atitude e “sentimento” é impensável e imperdoável. A observação do ser humano numa ótica histórica e a tentativa de compreendê-lo, resulta numa perspectiva dualista, cartesiana, ou seja, de um lado há o corpo e, de outro lado, o espírito ou a mente. Tal enfoque dual, é resultado de consequências marcadas pela história (Spivakosk, 2007).

Assim diante das dificuldades cotidianas que devem ser enfrentadas nas escolas, os professores vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e as barreiras. O mal-estar docente enquanto uma síndrome que acomete os trabalhadores da educação, significa um desconforto indefinido. A dor de fato é algo que podemos localizar e a doença apresenta sintomas manifestos que são nitidamente fáceis de apontar. O mal-estar docente algumas vezes é o termo utilizado para algo que não vai bem, mas que não somos inteiramente capazes de definir (Spivakosk, 2007). O mal-estar docente é um dos maiores desafios para educação escolar hoje, visto que nossa sociedade como está organizada tem o mérito de despedaçar a pessoa humana, tornando-a frangalhos, fragmentando e alienando-a de seu trabalho e de si mesma; no entanto, o avanço do processo democrático depende de sujeitos que o assumam historicamente, de forma a não perder a saúde e o bem-estar físico, mental e social (Vasconcellos, 2001).

O processo de desgaste gradual e o consequente aumento na dificuldade em relacionar-se afetivamente com o aluno, muda de um perfil eufórico, que é característico do início da carreira docente, a depressivo. Este processo de desgaste pode levar à completa exaustão de energia física e/ou mental, fazendo com que o profissional abandone seu trabalho, não por não mais desejá-lo, mas por sentir-se incapaz de realizá-lo, por perder a identificação que mantinha com a atividade. Em pesquisa realizada por Codo (1999) numa amostra de quase 39 000 trabalhadores em educação, foram identificados 31.9% apresentando baixo envolvimento pessoal com

o trabalho, 25.1% apresentando exaustão emocional e 10.7% com despersonalização. Trata-se de uma síndrome do final do século XX, já estes altos índices não são encontrados apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Estudos enfocando a Síndrome de Burnout entre professores, relataram que esta pode ser compreendida com um desajuste daqueles que trabalham além de sua capacidade máxima, independentemente de quão competentes sejam, é estabelecida uma conexão direta entre satisfação pessoal e expectativa em oferecer benefício aos sujeitos que são alvos de suas ações (Codo, 1999).

Codo (1999) qualifica o cotidiano do professor como peculiar. A falta de infraestrutura, a atuação da família dos alunos na escola, a indisciplina, a violência física, as pressões sociais, a dificuldade em manter-se atualizado, a baixa remuneração que obriga as jornadas semanais extenuantes, a impossibilidade de prever o percurso da aprendizagem, devido às peculiaridades de cada grupo e de cada aluno, são citadas como algumas dessas variáveis. O autor considera que o cuidado –relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem-estar do outro– é inerente à relação de ensino-aprendizagem. Assim, no campo educativo, não há como separar trabalho e afetividade. Para o educador, o produto de seu trabalho é o outro, ou seja, o aluno, e os meios de trabalho são ele mesmo.

E contraditoriamente, ao invés de estabelecer um equilíbrio saudável entre a objetividade e a subjetividade, as atividades profissionais que envolvem uma grande demanda afetiva são promotoras de desajuste. Isto porque, num contexto de trabalho, o circuito afetivo nunca se completa: o indivíduo investe no objeto sua energia afetiva, mas esta, ao invés de retornar ao seu ponto de partida, dissipa-se frente aos fatores mediadores da relação, como por exemplo o salário e as regras estabelecidas para a execução da atividade. A contradição está entre a exigência de investimento afetivo para a realização do trabalho e a impossibilidade de fazê-lo devido às mediações da relação que impedem seu retorno (Codo, 1999).

A despersonalização se caracteriza pelo desenvolvimento de atitudes negativas, críticas em relação aos alunos em que prevalece o cinismo ou dissimulação afetiva e onde se atribui todo o fracasso do trabalho somente ao discente. A Síndrome de Burnout é, por conseguinte o sofrimento do profissional frente aos dilemas entre o que



pode realmente fazer e o que efetivamente consegue fazer. E neste dilema encontra-se a raiz de suas angústias e de sua dor, que pode levá-lo até a desistência de sua profissão.

Alguns autores apontam as rápidas transformações societárias como responsáveis pelo processo de adoecimento do professor. Essas transformações exigem constantes mudanças e adaptações que geram insatisfação por parte do professor ao não dar conta das exigências que lhe são feitas no campo profissional. As exigências feitas nem sempre são claramente explicitadas e compreendidas pelos docentes, porém são sentidas através da percepção de que a situação na escola não está indo bem, de que por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter a situação em que se encontram (Carlotto, 2002).

Aguiar e Almeida (2006) apontam a nomeada crise social e familiar, na sociedade moderna, que tem como reflexos a crise na educação, cujos efeitos têm sido extremamente calamitosos no dia a dia escolar e na vida dos professores, que são acometidos por queixas e sintomas diversos, revelando seu profundo mal-estar. Essa crise que se dá tanto em termos educacionais, quanto familiar, assim como na crise da sociedade contemporânea, é advinda da crise moral e ética que permeia toda nossa civilização na atualidade.

Oliveira (2006), aponta dois indicadores que considera características do mal-estar docente: a proletarização do professorado e a feminilização do magistério. A proletarização dos professores implica no processo de aproximação do profissional da educação com a classe proletária, o que envolve um distanciamento da profissionalização. Isso significa que o professor irá vivenciar fenômenos como a perda de controle sobre os meios de produção, sobre a finalidade e sobre o processo do trabalho, incluindo desqualificação, empobrecimento por baixos salários e venda indiscriminada da força de trabalho.

A organização do trabalho escolar, com a divisão representada pela atuação dos especialistas e pela diferença de valoração entre o planejar e o executar leva à diminuição do controle dos docentes sobre o processo pedagógico, incluindo a seleção dos conteúdos e das metodologias. A proletarização do trabalho implica ainda em: não constituição de uma identidade pelo professor, de uma identidade

de trabalhador, o que resulta em não reconhecimento da escola como um verdadeiro local de trabalho; longas jornadas de trabalho; condições de trabalho como a alienação e a desqualificação profissional e os baixos salários. Já a feminilização do trabalho é o resultado da diminuição do prestígio de um campo de trabalho. Tornando-se um trabalho predominantemente feminino, há tentativas de proletarizá-lo e retirar o poder das pessoas de controlá-lo, ou seja, de racionalizar o trabalho. Uma vez que o magistério em sociedades patriarcais é visto como um trabalho feminino, ou seja, de menor importância, menos profissional, os salários são mais baixos e o prestígio diminuído, gerando o imaginário de o trabalho ser de mulher e assim provocando o afastamento dos homens da profissão (Almeida, 2006).

### **Desestabilização e subjetividade: as faces do sujeito**

Os professores, assim como todas as pessoas, são constituídos por marcas que são resultados das experiências inéditas e intensas em seus corpos afetivos que não desaparecem, mas que ecoam, reverberam e vibram convocando sua capacidade de criar. Estas experiências podem gerar vitalização, potencialização, ou levar ao sofrimento, dependendo de como o sujeito irá lidar com ela. Neste capítulo, desenvolveremos melhor esta ideia, na medida em que acreditamos que a pessoa “marcada” pode materializar em suas relações as várias formas no lidar com a desestabilização provocadas pelo encontro com o outro. Dependendo do modo como a pessoa se relaciona com o mundo e com a vida, a formação dessas marcas pode trazer a oportunidade de crescimento ou de retração.

Os encontros que o sujeito estabelece podem sim, ser a oportunidade para gerar em cada um outro corpo, a criação de um novo sentido para o ser. A possibilidade da geração de um corpo produtivo, se dá ao incorporar elementos de transformação, de mutação. Ao estabelecer esses encontros, o sujeito se expõe a outros corpos, a outras relações que possivelmente provocarão a formação de uma marca em seu corpo, uma marca que precisamente poderá propiciar um novo relacionamento positivo ou negativo com o mundo. Os encontros com os corpos são miscigenados e compostos por experiências novas que passam a compô-lo e a incorporar novos elementos dessa conexão.

Para entender como se dá essa desestabilização e formação subjetiva deveremos ter um olhar que esteja aberto às diferenças, que procure compreender a lógica de funcionamento e as potencialidades reverberativas dos encontros que promoverão reatualizações do sujeito. Ao ter esse olhar poderemos compreender mais plenamente o que move e o que freia cada professor.

Rolnik (2016), nos diz que ao observarmos algo devemos mobilizar um olhar sobre o invisível, para que possamos enxergar além. Caso contrário estaremos apenas mobilizando seu olho-do-visível, que nos permitirá a capacidade de captar apenas aquilo que está posto, ou seja, os planos e realidades de máscaras constituídas que em si mesmas não tem intensidade aparente. Se conseguirmos nos situar para além do visível estaremos aptos a ver a dinâmica das ondas e vibrações dos afetos, o estado intensivo da potência de afetar e ser afetado desses corpos, o conjunto de afetos que os preenche em cada momento —em suma, sua “latitude”.

Mas para que isso se dê, é fundamental mergulhar em cada cena, de maneira que seu corpo vibrátil possa captar não mais planos e sim os platôs, as regiões de intensidade contínua, feita da latitude dos corpos que você for encontrando: corpos humanos, animais, sonoros... Corpo de uma ideia, de uma língua, de uma coletividade... Só que nesse caso, a câmera não lhe serve mais, nem um projetor —aliás, nenhuma espécie de “aparelho” com seu movimento mecânico—. Você próprio é que terá de encontrar algo que desperte seu corpo vibrátil, algo que funcione como uma espécie de fator de a(fe) tivação em sua existência. Pode ser um passeio solitário, um poema, uma música, um filme, um cheiro ou um gosto.... Pode ser a escrita, a dança, um alucinógeno, um encontro amoroso —ou, ao contrário, um desencontro... Enfim, você é quem sabe o que lhe permite habitar o ilocalizável, aguçando sua sensibilidade à latitude ambiente (Rolnik, 2016, p. 39).

O sujeito desestabilizado é então marcado, e dessa marca nascem subjetivações que são o resultado imediato desses encontros. As marcas vivas em nossa corporeidade nos tornam suscetíveis a subjetividades que podem ser criadoras, inventivas ou, por outro lado, tornar-se temerosas e reclusas, fechadas a qualquer novidade. As marcas criadoras e potencialmente produtivas serão então propicia-

doras da oportunidade do sujeito se desterritorializar e se conectar com outros mundos, múltiplos, que o desvencilhará do mesmo, remetendo a novas e insuspeitas direções, que permearão suas relações. Essa nova ligação com o mundo, comportará muitos elementos heterogêneos, agenciando novos encontros, novos territórios dantes não explorados.

O sujeito criador, a criatura advinda desse processo criacional será diagramado por uma máquina abstrata, cujas regras são sempre facultativas, em nenhum momento obrigatórias. E cujo funcionamento não será dará mais independentemente do agenciamento, assim como o agenciamento não se dará mais independentemente da máquina. Sendo a máquina abstrata eternamente singular, ela receberá um nome de grupo ou de indivíduo, ou seja, não terá uma identidade fixa, respondendo em função de uma dada circunstância, onde seu surgimento é sempre um acontecimento datável, que produz codificações e decodificações de dois polos, o enunciativo e o polo maquínico. Sendo que o polo enunciativo é sempre orientado por desejos, valores, concepções, idealizações, que sentenciam, e que, ao fazê-lo, intervém no outro polo, no polo maquínico, que está relacionado à mistura de corpos, em atração e repulsão, corpos de pessoas, ideias, espaços físicos, materialidades, ferramentas, instrumentos, máquinas concretas, equipamentos (Benedetti, 2007).

O professor que lida com essas marcas de maneira a agenciar encontros tem como que dois lados, duas faces, uma em que os corpos se penetram, se misturam, emitem afetos, agenciamentos maquínicos de desejo, mas há também enunciados, regimes de enunciados nos quais os signos se organizam de uma nova forma, surgindo assim novas formulações, novos estilos para novos movimentos, agenciamentos coletivos de enunciação, que denotam a maneira com que os corpos se transformam, ou seja, expressam as transformações que ao corpo são atribuídas.

A busca por constância e estabilidade pode ser considerada uma das facetas do ser humano que, impulsionado pela angústia que o atravessa, procura meios para evitá-la e encontrar a materialização de um *continuum* em seu funcionamento. Para o professor que esteja passando pelo mal-estar docente e seja investido dessas marcas que o transpassam e o constituem, isso é ainda mais verdadeiro. O

grande porém, é que o professor processual, que aceita a novidade e que problematiza a situação, buscando experienciar o momento, não o evitando, terá oportunidade de vislumbrar novos caminhos e de vivenciar um novo lugar no mundo, uma nova experimentação que lhe possibilitará uma subjetivação mais aberta e mais processual, que enfrenta a desestabilização, aceita a desacomodação advinda e entende que cada encontro é passível da criação de uma nova forma de existir, que é intrinsecamente constituinte da vida. A capacidade de problematizar em nível consciente e de se permitir experimentar novas relações e ser menos resistente às alteridades outras e embates que a vida proporciona é que determinará uma subjetividade menos avessa aos encontros e mais inclinada a se permitir tê-los e a aprender com eles. Por se permitir agenciamentos que comportarão devires e transmutações ao corpo é que se pode dizer que o sujeito será tomado por uma singularidade que lhe fará adentrar no mundo das possibilidades. Claro que o professor pode ser tomado por um sentimento de angústia frente ao imponderável e ao novo, mas aquele que souber ser transversalizado por essas forças, poderá lidar de maneira produtiva com a situação, oportunizando o momento para crescer enquanto profissional.

Agora há aqueles que não lidam de maneira tão natural, aqueles para quem as marcas são propiciadoras de sofrimento, de despotencialização da vida. Esses quando marcados, apresentam um lidar que denuncia um desassossego que nada produz, uma desestabilização que carece de caminhos alternativos no lidar com ela, que provoca um sentimento de desamparo, de miudeza, que é francamente o caminho para a retração e para o sofrimento interno. Esse tipo de lidar com as marcas, pode desembocar em duas opções de subjetivação e modo de lidar, a primeira é com a queixa e a segunda é com a auto culpabilização (Ferreira, 1998).

Com a auto culpabilização o professor passa a imputar a si mesmo a culpa pelo mal-estar, pela marca que foi impressa independentemente de sua vontade, ele se imbui de sentimento de menos valia, de incompetência, de que deve suportar o incômodo sem queixas ou como um autoflagelo que lhe foi imputado. Esse tipo de professor, sente-se enfraquecido e desmotivado frente a vida e ao mundo. A escola torna-se um lugar permeado por forças negativas, que o

arrastam cada vez mais para o fundo, e que segundo sua concepção nada mais é do que resultado de suas ações. É um modo de lidar de-veras impregnado de dor e auto depreciação. O enfraquecimento no desempenhar de suas atividades diárias, o colocam em uma posição que o faz acreditar em sua incompetência, que o fracasso faz parte de seu modo de existir, de viver. Ao tomar essa premissa como verdadeira, o professor para a configurar-se em seu ambiente de trabalho como aquele em que está sempre disponível e prestativo, já que eles tendem a compensar toda a carência afetiva em forma de ações que venham a preencher o vazio que tanto lhe falta, tentar preencher e completar aquele quantum de amor próprio que lhe falta. Isso se observa no desempenhar de tarefas para quais está sempre disponível e é até considerado ativo pela escola e direção, contudo em seu íntimo reverbera o sentimento de incômodo e sofrimento por acreditar que não é um bom profissional, que não pertence ao lugar em que está, justamente porque, para ele, sua capacidade está aquém do que lhe é necessário para desempenhar. Sua função de educador é então preenchida por uma insegurança que o faz ser um alguém que toma exclusivamente para si toda a angústia que o envolve e que está permeando sua relação com a função que exerce.

Para as subjetividades que se auto culpabilizam, o sofrimento enquanto algo inevitável, é resultado de seu fracasso, e como tal tendem a colocar obstáculos para uma possível resolução, uma vez que segundo sua maneira de ver as coisas o problema está depositado neles, e não é uma entidade ou mundo exterior. Essa incapacidade em lidar com o mal-estar gerado pela instabilidade das relações, que nada mais é do que fruto da maneira como vivencia sua relação com o outro, é venenosa para o professor, que passa cada vez mais a se retrair e a ficar retido em um mundo próprio, onde o sofrimento é ao menos suportável. Fechados em si mesmos, estes são totalmente avessos a novidades, uma vez que são consideradas perigosas, promotoras de algo que produz inquietações e que conduzem a incertezas, e na verdade são mesmo já que o contato com o outro é desestabilizador e constitutivamente promotor de encontros com multiplicidades que o tirariam do estado de mesmice. A questão é que não conseguem lidar com essas sensações ou pelo menos não se sentem abertos a elas, de maneira que se tornam reclusos em si

mesmos e na escola. Não conseguindo se colocar de fato na posição de professor, o que o faz ter sentimentos de incapacidade e de não pertença ao grupo docente. Isso se manifesta na inabilidade para opinar e se expressar frente a outros professores.

A terceira forma de subjetividade é aquela em que os sujeitos lidam com o mal-estar de forma “crítica”, ou seja, com reclamações e queixas. É a culpabilização de um terceiro por seus problemas. Eles passam a imputar a responsabilidade à escola, aos pais, ao Estado, à direção, aos colegas etc. Se eximem da possível autoria, e apontam essa terceira pessoa como a grande culpada, a grande responsável e elaboram toda uma carga de explicações e teorias para apontar o grande autor. O lamento pelo profundo mal que atinge a educação é uma das possíveis falas e as teorizações ideológicas-políticas dos fatos aparecem algumas vezes em seu discurso (Ferreira, 1998).

É claramente uma desresponsabilização pelos problemas que a escola e a educação como um todo enfrentam, e na vivência do mal-estar, ele pega esses sentimentos advindos, e não se investe deles, sentimentos que estão constantemente emanando das suas relações, mas que ele prefere se distanciar porque acredita que um outro é que deve resolver esses problemas. O outro aqui refere-se a um terceiro que não ele, que pode ser, desde um alguém próximo como um colega de trabalho (outro professor) até instâncias superiores politicamente como dirigentes, governadores, presidentes, ou seja, o governo em geral.

Estes problemas que são da ordem do desempenhar do seu trabalho e que estão estritamente relacionados com o mal-estar que sentem. Pode-se dizer que ele acredita estar livrando-se do compromisso de pensar e problematizar suas condições de trabalho e de existência, que lhes são imediatamente emergenciais. A despeito do fato de parecer que estão começando a romper e a enxergar o instituído, uma vez que se perfila o queixar como uma crença de que se está utilizando um juízo crítico, que estabelece uma visão holística da situação, que tem realmente um entendimento e busca com ele estabelecer uma visão analítica e perscrutadora, é na verdade uma forma resignada de lidar com as dificuldades, uma forma de evitar mudanças, uma queixa que imobiliza, uma vez que o sujeito é passivo diante dela. A mesma queixa, pode conter também uma certa

carga de agressividade, que a faz parecer mais ativa, contudo, ainda são subjetividades que são passivas diante do desejo, que tentam a qualquer custo se livrar das destabilizações. E que sobretudo se caracterizam pela incapacidade de dar vazão aos seus afetos, por não querer ter um maior contato com ele, pela incapacidade de reagir frente ao mundo.

Em alguns casos o mal-estar docente procede por somatizações no corpo, que são a manifestação de que a potência do sujeito se encontra suprimida, de que o desejo não está plenamente realizado, justamente porque ele não está estabelecendo bons encontros que sejam geradores de afetos e alegrias. Frustrado, o desejo, deixa de fluir e diminui sensivelmente nossa força de existir e pensar. Nossa existência torna-se cada vez mais atrofiada, e a diversidade que outrora estaria contida na natureza de cada um, torna-se cada vez mais limitada, mais contida. O mundo exterior surge então como um conjunto de causas externas que podem expandir ou retraindo o poder do conatus do indivíduo. A ação consiste em apoderar-se de todas as causas do mundo externo que expandem a potência do conatus (Junior, 2013). Assim:

O conatus, como nos mostra a parte III da *Ética*, é a essência atual do corpo e da mente. Enquanto força interior para existir e permanecer no próprio ser, ele é uma força interna positiva ou afirmativa, intrinsecamente indestrutível, pois nenhum ser, ao menos por princípio, busca a autodestruição. Ele possui, portanto, uma duração ilimitada até que causas exteriores mais fortes e mais poderosas o destruam. Definindo o corpo e a mente pelo conatus, Espinosa faz então com que eles sejam essencialmente vida, de maneira que, na definição da essência humana, a morte não entra de imediato. Ela é sempre o que vem fora do ser, jamais do seu interior (Junior, 2013, pp. 5-6).

A base do corpo de Espinosa é relacional, ou seja, constituído por relações internas e externas com outros corpos e afecções, de modo que o corpo se regenera com eles, assim como lhes dá uma maior capacidade de vida. As afecções são inevitavelmente do corpo e da mente concomitantemente, assim como são os afetos que delas resultam, e nosso ser é definido pela intensidade maior ou menor desta força para existir. No caso do corpo é referência à força maior



ou menor para afetar e ser afetado por outros corpos, no caso da mente, da força maior ou menor para pensar. A variação em intensidade da potência para existir depende da qualidade de nossos apetites e desejos e, portanto, da maneira como nos relacionamos com as forças externas, na maioria dos casos, muito mais poderosas e numerosas que a nossa. A força do desejo aumenta ou diminui conforme a natureza do desejado, assim como sua intensidade aumenta ou diminui quando o desejo é bem ou malsucedido em sua busca por realização e satisfação (Chauí, 1995).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intempéries pelas quais passa, não são uma oportunidade para o seu desenvolvimento, e diante do estranhamento que provém das inquietações que se originam das forças que o atravessam ele apenas tende a se fechar e repetir de forma maníaca a saída da culpabilização, ou seja, é uma forma de vida queixosa, que se não for posta novamente em movimento, irá repetir continuamente essa maneira de agir.

Todas essas inúmeras formas de lidar com a angústia da desestabilização frente ao novo, frente a um estado de desorganização das relações, são legítimas. Por vezes podem ocorrer em níveis e ocasionalmente em fases, em algumas pessoas, o que determina sua ocorrência é a predominância de uma ou de outra forma de subjetivação.

A manifestação sintomática no professor vai desde estados apenas emocionais como estresse, depressão, até manifestações somáticas que agem o inibindo de dar aulas de forma plena ou que, muitas vezes, acaba em afastamento da profissão de professor em sala de aula, que pode resultar em uma readaptação.

A readaptação surge enquanto uma possível alternativa para os professores que não se “adaptam” à sala de aula, mais que uma saída, é a possibilidade para aqueles que desenvolvem um possível quadro patológico (seja ele psíquico ou físico) de tentarem conciliar seu estado com funções dentro da escola. Esta opção que dentro dos limites médicos/legais é oferecida em uma tentativa de aquietar essas

angústias surgidas no interior de suas instituições, que algumas vezes estão intimamente relacionadas ao lidar com alunos, mas também pode ser mais ampla tendo relação com a esfera institucional.

## REFERÊNCIAS

- Aguiar, R. R., e Almeida, S. C. (2006). Professores sob pressão: Sofrimento e mal-estar na educação. *Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6. [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032006000100063&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100063&lng=en&nrm=iso)
- Almeida, E. G. (2006, março). O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciências da Cognição*, VII, 27-41.
- Benedetti, S. G. (2007). *Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: Uma vida...* São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Carlotto, M. S. (2002, junho). A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, I(7), 21-29.
- Chauí, M. S. (1995). *Espínosa: uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Editora Moderna.
- Codo, W. (1999). *Educação: Carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, L. H. (1998). *O mal-estar docente na escola: Uma pragmática ético-estética*. São Paulo: PUC.
- Junior, C. P. (2013). Sobre o corpo-afeto em Espinosa e Winnicott. *Revista EPOS*, IV(2), 1-15.
- Oliveira, E. da S. G. de. (2006). O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciência e Cognição*, Rio de Janeiro, 7, 27-41.
- Rolnik, S. (2016). *Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina.
- Spivakoski, L. S. (2007). Mal-estar docente: Prevenção e políticas públicas. *Gestão Escolar*. [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_lorimar\\_salete\\_sartor\\_spivakoski.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_lorimar_salete_sartor_spivakoski.pdf)
- Vasconcellos, C. D. (2001). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad.
- Zaragoza, J. M. (1999). *O mal estar docente: A sala de aula e a saúde do professores*. São Paulo: EDUSC.