

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DANILO ALEXANDRE FERREIRA DE CAMARGO

**O ABOLICIONISMO ESCOLAR:
REFLEXÕES A PARTIR DO ADOECIMENTO E DA DESERÇÃO DOS
PROFESSORES**

São Paulo

2012

DANILO ALEXANDRE FERREIRA DE CAMARGO

**O ABOLICIONISMO ESCOLAR:
REFLEXÕES A PARTIR DO ADOECIMENTO E DA DESERÇÃO DOS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.1 Camargo, Danilo Alexandre Ferreira de
C172a O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores / Danilo Alexandre Ferreira de Camargo; orientação Julio Groppa Aquino. São Paulo: s.n., 2012.
121 p.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Professores (Saúde) 2. Desescolarização 3. Governamentalidade
4. Abolicionismo escolar 5. Cotidiano escolar 6. Foucault, Michel, 1926-1984 I. Aquino, Julio Groppa, orient.
-

Nome: CAMARGO, Danilo Alexandre Ferreira de

Título: O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos desertores de todos os tempos: heróis ao contrário.

AGRADECIMENTOS

Ao filho da Eliza e do Milton: espírito de porco generoso e indignado.

À Luana, por ser e estar: tudo.

À minha mãe Céu, ao meu pai Tarcício e à minha irmã Deh: amores.

À Talita e ao Giovane: queridos.

A “Las meninas” Dani, Elisa e Gisela: adoráveis.

Aos amigos Adolfo de Oliveira, Bruno Estefanes, Giovane Rodrigues, Leandro Câmara e Wellington Tibério, pelos debates e pelas sugestões para o texto.

Aos professores que atravessaram esta dissertação: Cintya Ribeiro, Flávia Schilling, Jorge Ramos do Ó, Julio Groppa Aquino, Luiz Fuganti e Silvio Gallo.

Aos amigos do grupo da pós: Adélia, Ana Luísa, André, Carlos Manoel, Carlos Rubens, Cláudia, Daniel, Fábio, Flávio, Guilherme, Gustavo, Lua, Marcelo, Mônica, Sandra, Silas e Thomas.

Aos meus amigos-companheiros da FFLCH, por tantas conversas, impasses, risos: Alain Youssef, Athos Valverde, Daniel Ifanger, Fabrício Fonseca, Flávia Gonçalves, Flávio Pinheiro, Jany Pereira, Lívio Vilela, Marcela de Paolis, Mariana Cordeiro, Mariana Piazzolla, Milena Quijano, Thiago de Faria e Vinicius Soares.

Aos amigos do Serviço de Publicação da USP, pela acolhida generosa: Dulce, Elisabeth, Silvio e Vagner.

Aos amigos da Reitoria da USP, com quem compartilho a alegria de um bom prato e a fome de um bom papo: Celi, Dutra, Edinalva, Elaine, Fábio, Irene, Luan, Roberta, Rodolpho, Rosângela e William.

À Capes, pelo fomento.

I would prefer not to.

Bartleby

RESUMO

CAMARGO, Danilo Alexandre Ferreira de. **O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores**. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Este trabalho pretende produzir algumas reflexões sobre o triunfo da escola no mundo contemporâneo, bem como meditar sobre os limites políticos do sujeito escolar, atentando para suas múltiplas dimensões: moral, cognitiva e sociocultural. Para tanto, elegemos como tema geral da investigação as vicissitudes da rotina escolar, particularmente no que se refere ao adoecimento e à deserção dos professores da escola pública brasileira. A principal referência teórica é a obra de Michel Foucault, mais particularmente, suas análises sobre as instituições disciplinares, as práticas racionais de governo das populações e os jogos de poder/resistência no interior da sociabilidade moderna. Partindo do conceito foucaultiano de governamentalidade e da análise dos discursos médicos e pedagógicos sobre a saúde dos professores, desenvolvemos três operadores conceituais: a *insuportabilidade* da rotina escolar, a *fadiga-limite* dos professores como contraconduta moral e, por fim, o *abolicionismo escolar*, este tomado tanto como aporia política de nosso tempo quanto como abertura para um futuro indeterminado. Dessa forma, nosso estudo pretende demonstrar como os processos de governamentalização das condutas escolares são permeados por um elemento trágico, bem como por conflitos que, antes de explicitarem os mecanismos e os movimentos do poder sobre as formas e os modos de vida, figuram como ruína permanente do próprio paradigma de poder vigente nesse quadrante. Acima de tudo, debruçamo-nos sobre casos-limite do pensamento e da ação, bem como sobre a possibilidade de perspectivar politicamente alguns impasses da educação formal contemporânea, os quais nos levam a sugerir que o problema do adoecimento e da deserção dos professores não deve ser reduzido ao âmbito da patologização médica e da moralização social para que possa, porventura, ser ressignificado como uma potência trágica do desastre triunfal da escola; uma potência que carrega indelevelmente o fantasma do abolicionismo escolar como imperativo ético-político de um tempo por vir.

Palavras-chave: Saúde dos professores. Desescolarização. Michel Foucault. Governamentalidade. Abolicionismo escolar.

ABSTRACT

CAMARGO, Danilo Alexandre Ferreira de. **School abolitionism: reflections from the illness and desertion of school teachers**. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

In this study we intend to produce some reflections on the triumph of school in the contemporary world, as well as ponder upon the political limits of the schooling individual, considering their multiple dimensions: moral, cognitive and socio-cultural. To this end, we have chosen as the overall theme of research the vicissitudes of school routine, especially with regard to illness and desertion of Brazilian public school teachers. The main theoretical reference is the work of Michel Foucault, particularly his analysis of disciplinary institutions, of rational practices of governance of populations and of power/resistance games within the modern forms of sociability. Taking both the Foucauldian conception of governmentality and the analysis of medical and educational discourse on teachers' health as our starting point, we have developed three conceptual operators: the *intolerability* of the school routine, the *fatigue limit* of teachers as a moral counter-conduct and finally, *school abolitionism*, considering this last concept both as political stalemate of our times and as an overture to an indeterminate future. Thus, our study aims to demonstrate how the processes of governmentalization of schooling conducts are crossed, at the same time, by a tragic element and by conflicts that, instead of making explicit the mechanisms and moves of power on ways and modes of life, are regarded as the permanent ruin of the very paradigm of the ruling power in this domain. Above all, we have looked at limit-cases of thought and action, as well as at the possibility of envisaging some deadlocks of contemporary formal education in a political light, which lead us to suggest that the problem of illness among teachers should not be reduced to contexts of medical pathologization and social moralizing so that it may be reframed as a tragic potency regarding the triumphant failure of school, a potency that indelibly carries the ghost of school abolitionism as an ethical and political imperative of a time yet to come.

Keywords: Health of teachers. Deschooling. Michel Foucault. Governmentality. School abolitionism.

SUMÁRIO

Apresentação	9
1. Da definição de escola à construção de um problema de pesquisa	18
1.1 A maquinaria do governo da infância	19
1.2 A escola moderna e a governamentalidade em Foucault	21
1.3 A governamentalidade e a produção de seus avessos	25
1.4 A gramática escolar: uma invariância	27
1.5 A insuportabilidade da escola e o problema da conduta docente	30
2. O <i>burnout</i> e as imagens da insalubridade escolar	39
2.1 Cenário geral: a insuportabilidade escolar em números.....	41
2.2 Definições e histórico do <i>burnout</i>	48
2.3 As pesquisas brasileiras sobre <i>burnout</i> em professores	56
2.4 Alguns apontamentos sobre as imagens da insalubridade escolar	65
2.5 Alguns efeitos do mal-estar docente	68
3. O abolicionismo escolar: um espectro futuro	77
3.1 O percurso de uma desconstrução	78
3.2 O caso Illich: uma voz contra a escola	84
3.3 A invariância da escola e seu futuro indeterminado	90
3.4 A fadiga-limite e a experiência do <i>Neutro</i>	96
3.5 O silêncio como protesto: ausência de obra	101
Considerações finais	105
Referências	109
Bibliografia consultada	114
Fontes	116

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação trata da escola e de suas tragédias.

No dia 05 de março de 2010, o jornal *Folha de São Paulo* destacou a seguinte manchete: “Juiz condena pais por educar filhos em casa”¹. Segundo a reportagem, fazia quatro anos que um casal de Minas Gerais resolvera retirar os adolescentes da escola regular para educá-los em casa. No Brasil, tal prática ainda é proibida por lei, uma vez que a interpretação hegemônica é a de que o direito à educação formal não é uma opção facultativa dos pais, mas uma obrigação legal do Estado e da sociedade. A decisão do juiz, portanto, tem amparo na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a qual determina que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”², e também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”³. Se formos ao Código Penal brasileiro atual, em vigor desde 1940, podemos ler no artigo 246 que é crime “deixar, sem justa causa, de prover a instrução de filho em idade escolar. Pena: detenção de 15 (quinze) dias a 01 mês, ou multa” (BRASIL, 1940). A partir da interpretação desse conjunto de leis, o casal mineiro foi processado e condenado tanto na esfera civil como na esfera criminal. A sentença, que evocou o “abandono intelectual dos filhos”, foi decretada mesmo após os adolescentes terem sido aprovados em uma prova organizada – por determinação da Justiça – pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Indignado, o pai declarou ao jornal: “Os meninos comprovaram que não foram abandonados intelectualmente. O juiz não quis nos absolver [...]. Isso significa que agora estamos na condição de criminosos, coisa que não somos” (BASSETE, 2010, s/p).

Diante dessa polêmica, as opiniões se dividem: de um lado, os que defendem a não obrigatoriedade do direito à escola e lutam pelo reconhecimento jurídico do ensino

¹ Informações do jornal *Folha de São Paulo* (BASSETE, 2010).

² Artigo 6 da Lei 9.394/96, alterado pela Lei Complementar 11.114/05 (BRASIL, 1996).

³ Artigo 55 da Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990).

domiciliar no Brasil⁴. Alegam, além dos motivos éticos e religiosos, a necessidade de proteger os filhos da violência e da má qualidade das escolas públicas. Do outro lado dessa disputa, há os críticos que se recusam a aceitar a possibilidade de uma educação não escolar em nosso país. Em geral, os defensores da escola obrigatória alegam que as leis brasileiras não permitem a instrução domiciliar, pois o ensino regular é obrigatório e presencial, cabendo ao poder público o dever de “recensear os educandos, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”⁵. Além do argumento jurídico, os defensores da escola compulsória acusam os pais adeptos do ensino domiciliar de serem partidários de um liberalismo irresponsável com as questões públicas e com os valores de tolerância e de cidadania, considerados imprescindíveis à prática democrática.

Como podemos observar, não faltam argumentos, legais ou éticos, para os defensores da escola obrigatória. Isso porque a instituição escolar ainda é vista como um espaço necessário de transição entre o universo privado da família e a esfera pública da política, convertendo-se em um valor inquestionável para nossa civilização cumprir seu triunfal caminho em direção à felicidade, se não de todos, pelo menos da grande maioria. Dessa forma, a recusa à escola obrigatória tem sido tipificada como uma ação criminosa dos pais contra os filhos e, por extensão, contra toda a sociedade⁶.

Na manhã do dia 7 de abril de 2011, a Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, zona oeste do Rio de Janeiro, foi palco de um massacre sem precedentes na história do país. Armado com dois revólveres e muita munição, Wellington Menezes de

⁴ Os partidários do *ensino domiciliar* evocam como fundamento legal a própria Constituição Brasileira, já que o artigo 209 da Carta Magna definiu que o “ensino é livre à iniciativa privada”, não havendo razão para se acreditar que ele deve ser monopólio do sistema escolar. Em 2008, foi apresentado à Câmara dos Deputados um Projeto de Lei (PL 3.518/08) e, em 2009, uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC 444/09), que, caso fossem aprovados, permitiriam a regulamentação do ensino domiciliar no país. No entanto, no dia 19 de outubro de 2011, a Câmara dos Deputados rejeitou em caráter conclusivo o projeto de lei 3518/08. Já a PEC 444/09, que pede a inclusão do termo *ensino domiciliar* na Constituição, foi aceita pela Comissão de Justiça da Câmara, em agosto do mesmo ano.

⁵ Artigo 208, § 3 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

⁶ Vale a pena destacar que, em geral, a naturalidade da escola não está em questão mesmo para os defensores do ensino domiciliar. A defesa dessa modalidade é, na maior parte das vezes, apenas uma recusa isolada e individual que em nada contesta a necessidade dessa tecnologia, sobretudo para as populações carentes que supostamente não têm condições culturais para uma educação individualizada.

Oliveira, de 24 anos, invadiu a escola e assassinou 12 crianças. Outras 18 ficaram feridas. O jovem era ex-aluno da instituição e suicidou-se logo após ser alvejado por um policial. Em um vídeo divulgado pela imprensa, Wellington esclareceu as razões que o levaram a cometer o crime:

A maioria das pessoas me desrespeitam, acham que sou um idiota, se aproveitam da minha bondade, me julgam antecipadamente, são falsas. Descobrirão quem sou da maneira mais radical. Uma ação que farei pelos meus semelhantes, que são humilhados, agredidos, desrespeitados em vários locais, principalmente em escolas e colégios.

Fato até então inédito em território brasileiro, a chacina de Realengo assemelha-se a outros atentados contra escolas ocorridos em diversos países, como Estados Unidos, Finlândia, Alemanha, Canadá e Escócia. Na maioria das vezes, a motivação para o crime teria sido uma espécie de agressão contínua, e muitas vezes insuportável, à qual os atiradores estariam submetidos no espaço escolar. Em outro trecho do vídeo, o atirador de Realengo deixou evidente essa relação, assim como o suposto caráter político de seu crime⁷:

A luta pela qual muitos irmãos no passado morreram e eu morrerei não é exclusivamente pelo que é conhecido como *bullying*. A nossa luta é contra pessoas cruéis, covardes, que se aproveitam da bondade, da inocência, da fraqueza de pessoas incapazes de se defenderem. [...] Que o ocorrido sirva de lição, principalmente às autoridades escolares para que descruzem os braços diante de situações em que alunos são humilhados. Se tivessem descruzado os braços antes e feito algo sério no combate a esse tipo de práticas, provavelmente o que aconteceu não teria acontecido. Eu estaria vivo, todos os que eu matei estariam vivos.

No calor dos acontecimentos, a tragédia de Realengo comoveu o país e inaugurou uma discussão acalorada sobre a segurança das instituições escolares, mormente as públicas. As avaliações sobre o atentado – embora esquecidas alguns meses depois da tragédia – reproduziram-se com muita intensidade pela imprensa brasileira, envolvendo pedagogos, psicólogos, especialistas em segurança, políticos e

⁷ Foucault adverte que não deveria haver uma distinção entre crime comum e crime político, pois todo crime é, em alguma medida, político: “O crime é um golpe de Estado que vem de baixo” (2004, p.145).

jornalistas. De modo geral, as avaliações da tragédia podem ser divididas em dois grandes blocos. Por um lado, temos a crítica radical às condições das escolas públicas brasileiras e a denúncia de que o ambiente escolar tornou-se um espaço permeado pela violência, manifestada em todas as suas formas: física, moral e simbólica. Diante do trágico quadro pintado, muitas vezes com tintas carregadas, ecoa a reivindicação de que a segurança das escolas deve ser maximizada, o que inclui no rol de exigências a presença efetiva de policiais, bem como a instalação de dispositivos de segurança: câmeras, detectores de metal, aparelhos de raios-X, entre outros. Por outro lado, após o massacre, apareceram também na imprensa algumas análises que se contrapunham ao quadro alarmista, afirmando que tal postura, longe de resolver o problema, só contribuía para uma maior estigmatização das escolas públicas, alimentando-se da ilusão de que o bem-estar da população depende de ações policiais. De acordo com esta última perspectiva, seria necessário desconstruir os fundamentos dessa ilusão policialesca e investir mais no lado humano da educação, equipando as escolas com professores bem preparados, assim como médicos e psicólogos de modo a proteger as crianças de episódios semelhantes.

Nas duas perspectivas, porém, há a concordância de que o caso de Realengo é uma tragédia que macula definitivamente a instituição escolar pública brasileira e remete à necessidade, mais moderada ou mais radical, de um aprimoramento dessa instituição como condição para o aperfeiçoamento da própria democracia. Nos dois casos, o problema seria certo desvio do rumo desejado por todos: seja um desvio psicológico do assassino, seja um desvio sócio-político da instituição; desvios estes aos quais toda a sociedade deveria se contrapor a fim de evitar a barbárie.

Ao percorrer essas análises, que proliferaram no momento em que estávamos escrevendo esta dissertação, averiguamos que em nenhum momento os diagnósticos sobre as tragédias da escola sugerem a hipótese de que subjaz a eventos-limite dessa natureza a própria ordem escolar operando; ou, então, de que tais tragédias são respostas políticas bastante previsíveis para o problema da condução da conduta institucional, tal como configurada ao longo da modernidade ocidental. Menos ainda, encontramos nesses documentos o questionamento das práticas escolares como sendo as causadoras de eventos-limite que atentam contra a vida dos que lá vivem compulsoriamente.

Se aqui trazemos a breve reconstrução desses dois casos é porque consideramos que, apesar da diferença entre a natureza dos crimes, ambos são formas de se atentar de modo irreconciliável contra a ordem naturalizada da escola. No primeiro caso, a recusa dos pais em aceitar a escolarização compulsória dos filhos é criminalizada porque ela não só fere o idílico consenso em torno dos valores civilizados da nossa época, como desestabiliza a própria organização social. Isso porque a recusa generalizada dos comandos escolares constitui-se como uma violenta ameaça para uma sociedade legalizada e gerenciada pelos aparatos estatais. Já no caso do segundo crime, é justamente essa naturalidade da escola compulsória o que produz, paradoxalmente, os efeitos indesejáveis e absolutamente violentos para a ordem civilizada.

Ora, não é difícil supor que a própria tecnologia escolar produz uma guerra intermitente em nome da pacificação das condutas sociais, sem, no entanto, conseguir apaziguar completamente a resistência à sua arbitrariedade. Dessa forma, eventos trágicos como o massacre de Realengo não se constituem como desvios imprevisíveis da ordem escolar, mas como uma reação possível à violência da escola, que, longe de se restringir ao espaço físico dos pátios dos colégios, espalha-se surda e sorratamente por todo o terreno social. Uma violência, diga-se, amplamente consentida e desejada pelo *homo scholé*⁸; afinal, como nos lembram Julia Varela e Alvarez-Uria (1992, p.92), “tal violência, que não é exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito de todos à educação”.

Ainda sobre a escolha dos crimes acima descritos, é preciso dizer que acreditamos ser possível, a partir desses exemplos aleatórios, visualizar com mais nitidez o enraizamento dos valores morais, das práticas políticas e das tecnologias de poder que se naturalizaram de forma tão arbitrária no convívio social de determinada época. Ademais, é na descrição dessas cenas criminais que podemos refletir com mais atenção sobre o elemento trágico da escola que aqui tentaremos circunstanciar a partir do caso do adoecimento e da deserção dos professores brasileiros. Tudo isso porque acreditamos, junto com Michel Foucault (2004), que o sistema escolar, ou o sistema pelo qual nossa sociedade transmite seus saberes e seus valores, “está em vias de

⁸ O vocábulo *scholé*, do qual derivou o termo escola, significava originalmente em grego o “lugar do ócio”. Neste trabalho, no entanto, a opção pelo neologismo *homo scholé* não se refere a um “homem do ócio”, mas ao produto de um determinado trabalho, o trabalho escolar. Tal conceito será abordado com mais detalhes no primeiro capítulo desta dissertação.

explodir – aliás, mais sob a influência de um movimento revolucionário do que sob o efeito de uma simples crítica teórica ou especulativa” (p.14).

Isto posto, gostaríamos, então, de apresentar sucintamente nossa proposta investigativa. A principal referência teórica do presente trabalho é o legado analítico de Michel Foucault, mais particularmente, suas análises sobre as instituições disciplinares, as práticas racionais de governo das populações e suas reflexões sobre os jogos do poder e resistência no interior da sociabilidade moderna. No entanto, nosso trabalho não se restringe às contribuições de Foucault. Tentamos também estabelecer diálogos mais pontuais com outros autores igualmente importantes para uma crítica da educação, como Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Roland Barthes, Ivan Illich, entre outros.

A partir dessas referências, é impossível não fazermos aqui algumas considerações de ordem ético-metodológica, explicitando nossa filiação – sem muita fidelidade – aos princípios de um pensamento que aqui gostaríamos de chamar, imprecisamente, de *pós-nietzschiano*. Por essa perspectiva, a primeira estratégia da nossa investigação será encarar *nosso* pensamento como uma possibilidade de estranhamento radical das verdades (escolares) baseadas em universais que aparecem como isentas das forças do poder e da constituição dos valores que as sustentam. Isso porque, o ato de *filosofar a marteladas*, à maneira de Nietzsche e de seus herdeiros, implica transformar o pensamento em uma crítica dos princípios lógicos que organizam toda experiência possível de uma maneira que seria a correta, a verdadeira – em outras palavras, o senso comum, seja ele teológico, científico ou educacional. Assim como para Gilles Deleuze (1976), acreditamos que a crítica filosófica começa justamente quando questionamos essa *metafísica* do senso comum, problematizando tudo aquilo que aparece como o ingênuo pressuposto do pensar.

Dessa forma, entender a produção do conhecimento nessa perspectiva é optar metodologicamente por um espaço de crítica que não seja nem o “fundamento isento” de uma outra verdade, nem a reação contra as supostas “ideologias do mundo”. Afinal, estamos todos, de uma forma ou de outra, implicados nas relações de saber e poder, e, por conseguinte, caminhamos todos nesse terreno pantanoso das verdades, sejam elas “boas” ou “ruins”. No entanto, parece haver uma grande diferença, e isso é o que mais nos interessa, entre assumir um lugar institucional, professando uma interpretação analítica sobre os fenômenos da realidade, e, ao contrário, questionar os pressupostos dessas interpretações. É sobre esta última forma que nos apoiaremos aqui. E se optamos

por uma, e não por outra, não é para nos sentirmos melhores ou mais verdadeiros. A diferença que nos interessa entre uma metodologia da interpretação e uma da crítica de seus pressupostos é que a primeira procura responder “o que é?” e “o que aconteceu?”, já a segunda tenta responder “quem fala?”, “por que fala?” e “o que quer e o que produz aquele que fala?”. Essa estratégia de teor genealógico aponta para uma crítica que deve ser, em última instância, uma crítica do tempo presente ou uma “ontologia de nós mesmos”, como definia Foucault (2011, p.268). Uma crítica que, acima de tudo, aspira analisar/desajustar o sólido jogo das políticas da verdade e se afirmar como um ato de resistência, numa tentativa de recusarmos, quem sabe, as formas de governo que nos encurralam e nos apequenam.

Por conseguinte, problematizar as interpretações do fenômeno da vida é igualmente assumir, necessária e irremediavelmente, uma posição de recusa em relação aos lugares que nos são dados para viver. Isso exige o enfrentamento da forma dominante das instituições modernas – sobretudo, a escola – e do sujeito forjado no interior de suas práticas. Talvez, ensinou Foucault, “o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que podemos ser. [...] Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos” (1995, p.239).

Por enquanto, naquilo que nos cabe, sabemos que, para começar a falar com o sotaque *genealógico*, temos de recusar o confortável lugar de onde se sentenciam verdades sobre as coisas do mundo. Ademais, se entendemos bem o que é o trabalho do genealogista, devemos dizer que é ali onde há uma verdade bem-sucedida, ali mesmo é que devemos interrogar seu passado, problematizar seu aparecimento, interpelar sua construção triunfante diante do presente, assim como especular sobre as possibilidades de sua futura ruína.

Valendo-nos dessas lições, optamos por recortar o tema do adoecimento e da deserção dos professores da escola pública brasileira como o problema empírico a partir do qual desenvolveremos nossa investigação. Tal temática, porém, não se configura como nosso objeto ou nosso problema exclusivo de pesquisa. O que nos interessa é partir da análise dos discursos científicos referentes à doença e à insalubridade da profissão docente, assim como dos efeitos da deserção dos professores, para estabelecermos algumas reflexões sobre a longevidade da escola – essa verdade tão bem-sucedida – diante dos conflitos e dos impasses presentes.

Para isso, dividimos nosso trabalho em três partes. No primeiro capítulo, descrevemos a tentativa de construir um problema de pesquisa a partir de uma definição muito específica da instituição escolar, entrelaçando-a com um recorte conceitual da obra de Foucault, a saber, o de governamentalidade. Partimos desse conceito para discutirmos o jogo institucional da escola e suas práticas de conduta e de contraconduta na atualidade. O objetivo do capítulo foi estabelecer o problema central da nossa investigação, a saber, o da *insuportabilidade* do cotidiano escolar à qual as formas da vida estão irredutivelmente submetidas no interior da sociabilidade dita moderna e civilizada.

No segundo capítulo, tentamos construir uma análise em torno do tema da *fadiga-limite* dos professores, de modo a dar subsídios empíricos ao nosso problema central; para tanto, elaboramos um estado da arte envolvendo as pesquisas acadêmicas sobre a saúde do professor brasileiro na última década. O objetivo do capítulo foi interrogar esses saberes buscando capturar, ou ao menos mapear, as forças definidoras das identidades dos professores, no intuito de analisar o que liga esses sujeitos a uma vasta rede de discursos e práticas que estudam, encaminham, classificam e definem o profissional de educação na contemporaneidade a partir de seu estado de exaustão física e mental. Desse modo, almejamos descrever um efeito específico da insuportabilidade da rotina escolar, tentando visualizar as formas de contraconduta docente, assim como destacar a reação dos aparatos institucionais que, por meio da patologização, da moralização e da criminalização dos professores, pretendem reatualizar e expandir a tecnologia escolar.

Por fim, o terceiro capítulo é dedicado à questão do *abolicionismo escolar* como perspectiva de um futuro indeterminado para a situação da escola. Tal estratégia funcionará como um horizonte provisório a partir do qual tentaremos desestabilizar as nossas próprias concepções (escolares) de pensamento e de ação. Nesse sentido, o tema do *abolicionismo escolar* surge sob a forma de um espectro político, que nos ajudará a visualizar com mais amplitude as tragédias cotidianas da educação escolarizada e as rachaduras silenciosas da hegemonia da gramática escolar moderna. Acima de tudo, o desafio desse último capítulo foi estabelecer um ponto dissonante em nosso discurso de modo a construirmos uma crítica geral da escola, meditando, aqui e ali, sobre as possibilidades políticas e cognitivas de uma recusa radical dessa tecnologia social, bem como do sujeito que lhe é correspondente. Longe de ser uma proposta prática para os

impasses da educação contemporânea, o *abolicionismo escolar* pretende problematizar os limites do nosso discurso sobre a educação, e, com isso, propor novos significados e perspectivas de pensamento para os problemas anteriormente abordados: o da *insuportabilidade* do cotidiano escolar e o da *fadiga-limite* dos professores.

Com o encadeamento dessas três plataformas analíticas, pretendemos abordar o problema da escola no interior de uma perspectiva trágica que terá como pano de fundo a seguinte questão: até que ponto a clausura lógico-cognitiva da escola pode ser considerada a letargia política do nosso tempo? Isso em dois sentidos: primeiro, no sentido de que o confinamento escolar apresenta-se como irrevogável à cognição do *homo scholé*; segundo, no sentido de que a necessidade da escola configura uma espécie de limite do pensamento e da prática política nas sociedades modernas⁹. Tal hipótese deverá nortear nossas reflexões até o final de nosso percurso, constituindo-se como elemento de ligação para as três plataformas que compõem o nosso trabalho. É preciso dizer, por fim, que a disposição dos capítulos obedeceu menos a um suposto encadeamento temático e mais aos deslocamentos teóricos realizados durante a construção do problema de pesquisa. Assim, em nossa investigação, essas três plataformas de análise estão correlacionadas de modo direto e decisivo, uma vez que todas elas apresentam um problema específico e, ao mesmo tempo, deslocam o problema geral da nossa pesquisa na direção da plataforma seguinte.

Com isso, almejamos produzir algumas reflexões sobre o triunfo da escola no mundo contemporâneo, assim como meditar sobre as possibilidades e os limites políticos do *homo scholé*, atentando para as suas múltiplas dimensões: moral, cognitiva e sócio-cultural. Ademais, pretendemos alargar nosso entendimento sobre certas forças, ou jogos de forças, que estão presentes atualmente nas relações escolares, bem como investigar a imagem e o papel social do professor, este profissional que, de um lado, aparece cada vez mais como enfermo, exausto e, sobretudo, despreparado para desempenhar sua função, e, de outro, tem se tornado, assim como os alunos, objeto de uma enorme produção discursiva: seja de ordem pedagógica, seja de ordem médico-psicológica.

⁹ Analisaremos com mais detalhes essas questões no terceiro capítulo deste trabalho, particularmente nas seções 3.2 e 3.3.

1. DA DEFINIÇÃO DE ESCOLA À CONSTRUÇÃO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA

Se as crianças conseguissem que seus protestos ou simplesmente suas questões fossem ouvidos numa escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.

Gilles Deleuze

Por mais que tentássemos ouvir, algo nos faltaria: ouvidos. Antes, falta-nos uma particular audição capaz de capturar uma linguagem completamente externa à nossa cognição. Pré-fonética, pré-escrita, pré-jardim da infância (ou pós, talvez). O que nos falta... Nada nos falta. Tudo excede. Transborda-nos no formato de uma linguagem racional, comum e inteligível. E é justamente isso o que nos impede de ouvir, segundo Deleuze (2008, p.267), esse poderoso protesto que explodiria, de uma vez por todas, o conjunto do sistema escolar de ensino. Esse protesto radical, aos nossos ouvidos moucos, é só um silêncio: linguagens que vibram numa frequência inacessível. Eis o nosso primeiro limite.

Mas há também outro limite, outro silêncio. Este não é o que não podemos ouvir, mas o que não podemos dizer. Toda época diz tudo aquilo o que seu *discurso* comporta dizer. No exterior dessas regras anônimas e *a priori* do dizível, tudo carece de sentido. São palavras mortas ou ainda não nascidas. As frases e as proposições, portanto, só podem ser ditas se estiverem no jogo histórico de um *enunciado*. Para além dele, só o silêncio ou o *nonsense*.

No caso particular do discurso sobre a escola, não é difícil constatar, a partir de um exemplo muito simples, que uma proposição tão familiar como “escola é um direito de todos e um dever do Estado” seria uma anomalia antes das recentes democracias ocidentais. Por isso mesmo, essa proposição nunca pôde ser enunciada anteriormente e era só um silêncio impronunciável. Por outro lado, a proposição “nossa plataforma política é o abolicionismo escolar” não faz o menor sentido no interior do *enunciado histórico* em que estamos inseridos. Nada garante, porém, que essa proposição estranha (e silenciada) não se tornará no futuro – não necessariamente longínquo – uma reivindicação política de toda a sociedade. Aguardemos, portanto, em silêncio. Afinal, o futuro, também ele, é um imenso silêncio aguardando a algazarra do mundo.

1.1 A maquinaria do governo da infância

Aparentemente, o lugar é muito simples: escola. Mas como defini-la atualmente em meio a tantos discursos sobre sua importância, sua crise, sua necessidade? Em nossa perspectiva, poderíamos começar por dizer que a escola, a despeito dos idílicos ideais que orbitam em torno dela, pode ser sumariamente definida pela luta dilacerante entre forças opostas: novos e velhos, civilizadores e civilizados, ordem e recusa, poder e resistência. Essa definição binária sobre o que lá se passa todos os dias é o reconhecimento de que as forças que perpassam as vidas, por mais múltiplas e heterogêneas que possam ser, atuam em um confronto dicotômico interminável quando estão sob as regras dessa instituição tão antiga quanto a jovem modernidade ocidental. O resultado desse jogo é quase sempre a vitória dos velhos sobre os novos, da ordem sobre a recusa, do processo civilizador como um todo, apesar dos pesares e das resistências efêmeras que vicejam cotidianamente em seu interior. Essa vitória inquestionável tem produzido o triunfo da tecnologia escolar ao longo da história moderna.

Tal definição genérica da escola é uma espécie de consenso dentro da perspectiva foucaultiana em educação. Alfredo Veiga-Neto (2003), por exemplo, afirma que a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de moderno: “[...] bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida” (p.104). Eis o homem moderno, portanto: um produto escolar; ou, como preferimos chamá-lo, um *homo scholé*, mero artefato de uma linha de montagem disciplinar. O adjetivo *escolar* é importante aqui não só para definirmos melhor a escola, mas sobretudo para problematizarmos as formas hegemônicas por meio das quais o homem ocidental moderno pensa sobre a escola e fala em nome da escola. Essa forma *escolar* de pensar a escola é, segundo Veiga-Neto, amplamente naturalizada em nós, isso porque, “na medida em que a educação escolar nos molda precoce e amplamente, passamos a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós” (2003, p.104).

Toda essa força deve-se ao fato de a escola ser, sem dúvida, uma das instituições mais bem acabadas do ideal do panoptismo disciplinar, um dos traços definidores da

nossa sociedade segundo a hipótese foucaultiana. Para lembrarmos rapidamente o que isso significa, podemos dizer que o panoptismo é uma tecnologia que se “exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle, punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas” (FOUCAULT, 1996, p.103). Por meio de uma anatomia política do detalhe, a maquinaria disciplinar funciona como um microscópio do comportamento que organiza o tempo, o espaço, os discursos, os corpos e a sexualidade dos indivíduos (FOUCAULT, 2007, p.145). Para a concretização desse ideal de sociabilidade, a escola deve atingir a todos, ser universal, direito inalienável de todos, dever absoluto do Estado, e capturar os corpos infantis, vigiá-los em seus detalhes mais íntimos, discipliná-los nos gestos, nas palavras, nos gostos, no que cada um e todos devem *saber* para *poder* se transformarem em “homens livres”, dotados de um corpo saudável e útil, e de uma mente racional e responsável.

A partir dessas afirmações, devemos entender a escola tão-somente “como uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o tempo e o espaço” (VEIGA-NETO, 2003, p.107). Além dessa instauração de uma cognição normatizada e de um corpo útil e dócil, é sabido também que a educação escolar presta-se a algumas outras funções complementares segundo a lógica estatal de governar uma população: alfabetiza (as leis do Estado são escritas), inculca hábitos de saúde e higiene, faz despertar um necessário sentimento patriótico (as glórias geográficas, as glórias históricas, os heróis nacionais), naturaliza uma moral (científica, religiosa, cívica), e produz, sobretudo, um processo de diferenciação social no interior mesmo da lógica da homogeneização das massas (notas, títulos, distinções de grau, qualificações e certificações).

É por essa razão que, para Foucault, “todo sistema escolar é inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior” (1996, p.120). Os melhores são aqueles que mais rapidamente se adaptam à lógica de reprodução das verdades escolares e, por isso, serão recompensados até quando e onde esse “talento” de copista lhes garantir o direito de progresso social. Já os piores são aqueles que, diante dos aparatos de exame, precisarão ser punidos pelo déficit cognitivo de não conseguir reproduzir tão bem a verdade nos momentos em que são convocados a confessá-la. “Por que”, pergunta Foucault, “para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e

recompensar?” (p.121). Desde a mais tenra infância já sabemos a resposta: *porque estamos na escola*. Toda escola tem essa função, só essa função, seja ela pública ou privada, liberal ou conservadora, de esquerda ou de direita, moderna ou pós-moderna. Por conseguinte, todas as pedagogias estão preocupadas com a mesma coisa: o aperfeiçoamento dessa tecnologia de produção de um sujeito moral, auto-reflexivo, legislador e governador de si mesmo¹⁰.

Podemos dizer, então, que a escola executa uma operação-chave no interior das relações sociais, pois articula a disciplina-corpo e a disciplina-saber, pilares imprescindíveis no processo de construção disso que se convencionou chamar de sujeito moderno. E, por isso mesmo, sem dúvida, sua infinita expansão, seu interminável espalhar-se, sua “crise” sempre triunfante dentro das formas de sociabilidade em que estamos inseridos. “Uma máquina ótica”, como diria Foucault. “Uma máquina de moer carne”, como na clássica imagem do filme *The Wall*¹¹. “Uma máquina de introdução à vida fascista”, diríamos inspirados no célebre prefácio que Foucault (2006b) escreveu ao *Anti-Édipo*, de Deleuze e Guattari. De toda forma, uma máquina, “uma maquinaria de governo da infância”¹².

1.2 A escola moderna e a governamentalidade em Foucault

É importante deixar claro que, ao operarmos com essa definição de escola, não estamos afinados a uma lógica de denúncia das práticas “repressivas” da escola sobre as crianças. Essa imagem é muito característica de uma forma de pensamento que concebe certa escola como sendo autoritária e imbecilizante, e outra escola ideal que seria toda ao contrário: libertária, estimulante e democrática. Já dissemos que, em nossa perspectiva, todas as escolas funcionam de modo semelhante, não havendo diferenças significativas entre as formas pelas quais elas atuam. Aquilo que chamamos anteriormente de *introdução à vida fascista* não se vincula apenas às práticas de opressão sobre as crianças. Pensamos essa tecnologia do governo da infância menos por

¹⁰ Para mais detalhes sobre a produção do sujeito escolar e a perspectiva pós-crítica em educação ver *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva (2002).

¹¹ PARKER, A.; MARSAHL, A. *Pink Floyd The Wall*. Direção de Alan Parker, produção de Alan Marshal. Reino Unido, 1982, 95 min, cor.

¹² Sobre esse termo consultar VARELLA; ALVAREZ-URIA (1992).

seu aspecto de repressão e mais por suas produtividades, por aquilo que ela fabrica em termos de um indivíduo autogovernado e de uma população regulada. Ao afirmarmos isso, estamos operando com um conceito-chave da perspectiva foucaultiana: o de *governamentalidade*. Seria adequado, então, desviarmos um pouco nosso percurso para nos debruçarmos sobre esse conceito.

A partir dos cursos que ministrou no final da década de 1970, Foucault utiliza o neologismo *governamentalidade* para designar um tipo muito particular de governo de uma população. Em sua famosa aula¹³ sobre o tema, o pensador francês começa por resgatar duas formas distintas de pensar o problema do governo no século XVI: a maquiavélica, que estava preocupada em estabelecer as habilidades para um príncipe se conservar no poder, e a antimaquiavélica, nitidamente comprometida com uma arte de governar. A grande novidade desta última é que nela a política é pensada como um conjunto de práticas que se espriam para além da figura centralizada de um soberano.

A partir de então, governar será igualmente entendido como governar um Estado, uma casa, crianças, almas, um convento, uma escola. Todos governam e são governados, segundo essa nova racionalidade política. Por outro lado, adverte Foucault, todos esses governos são interiores à própria sociedade e ao Estado. É no interior do Estado que o pai de família vai governar sua família, que o professor vai governar seus alunos, e assim por diante. O que merece destaque é, portanto, a consolidação de um modelo familiar de governo como o novo paradigma da razão de Estado, no que diz respeito ao gerenciamento da população. Isso faz com que os mecanismos de governo passem a ter como objetivo último não mais assegurar uma dinastia, mas melhorar o destino das populações, de aumentar suas riquezas, sua longevidade, sua saúde e sua felicidade (FOUCAULT, 2008, p.140). Trata-se, portanto, de uma profunda transformação nas estratégias de poder que, a partir do século XVIII, elegem a *vida biológica* (dos indivíduos e da espécie) como o alvo privilegiado do jogo político.

As formas pelas quais se buscou racionalizar a prática governamental do Estado de modo a dar conta desse novo jogo (bio)político, Foucault chamou de *governamentalidade*. De forma mais precisa, podemos defini-la como uma prática política caracterizada pelo triângulo “*soberania-disciplina-gestão governamental* cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de

¹³ Aula do curso *Segurança, Território, População*, ministrada em 1 de fevereiro de 1978.

segurança” (2008, p.143). Por *dispositivos de segurança*, podemos entender aqui todo o conjunto de saberes, técnicas e aparelhos de controle que tomam a população como um dado estatístico, como um campo de intervenção, como uma realidade a ser administrada racionalmente. Os principais são: os procedimentos policiais, as instituições disciplinares, os rituais jurídicos, as intervenções sanitárias, a seguridade social e as táticas mais diversas que permitem ao Estado exercer essa forma bem específica de poder sobre a *vida* de cada um e de todos. Tudo isso com o intuito de prever os riscos, de ordenar o acaso, de proteger a população das intempéries, das epidemias, da criminalidade, garantindo, assim, a circulação segura das pessoas e das mercadorias¹⁴.

Ao descrever esses instrumentos da maquinaria do poder moderno, Foucault constata que todos eles operam mediante um minucioso controle da conduta dos indivíduos. Trata-se de uma ação sobre a ação de todos aqueles que compõem o *rebanho* de uma população. A palavra *rebanho* não é aqui uma metáfora trivial. Para Foucault, a origem da governamentalidade remete à *pastoral cristã*: uma tecnologia de condução das condutas que tem como objetivo proteger a unidade do rebanho e fazer com que todos se reconheçam como uma “ovelha entre ovelhas”. O pastorado cristão, portanto, é o grande pano de fundo da governamentalidade, o início histórico dessa tecnologia de governo preocupada com o ensino da direção correta para a condução cotidiana de cada um. Tal ensino passa, segundo Foucault, “por uma observação, uma vigilância, uma direção exercida a cada instante e da maneira menos descontínua possível, sobre a conduta integral, total, das ovelhas” (2008, p.238).

Se o tema da pastoral cristã interessou tanto a Foucault é porque ele nos permite pensar com maior clareza a tecnologia moderna de condução dos indivíduos, a qual parte desse princípio pastoral de que a salvação de cada um viabiliza a salvação de todos. Nesse sentido, podemos afirmar que o *pastorado* é o princípio fundamental da gigantesca e complexa rede de dispositivos morais e políticos que constitui o poder moderno. Um poder do cuidado, segundo Foucault, que não age apenas de cima para

¹⁴ A ideia de circulação é central para a tecnologia política da governamentalidade, já que ela pressupõe a liberdade de ir e vir como seu fundamento. Diferentemente da soberania da lei que proíbe/incrimina/executa, ou do poder disciplinar que sequestra e confina os corpos, os dispositivos de segurança estão voltados para a regulação da liberdade de todos os indivíduos em meio aberto. No entanto, é preciso destacar que o conceito de governamentalidade na obra de Foucault não significa uma “evolução” da tecnologia do poder moderno, nem a substituição do poder disciplinar, mas sim uma nova perspectiva de análise mais geral, na qual o problema da disciplina continuará a ser central.

baixo, por violência ou proibição, mas também como uma ação produtiva que circula microfisicamente por meio de estratégias impessoais de gerir condutas e de produzir saberes para o melhor governo da vida.

É só a partir dessa definição desconcertante do poder moderno e de suas formas de governo que podemos entender, na perspectiva foucaultiana, o emaranhado de instituições e de saberes que fornece ao Estado as ferramentas fundamentais para essa gestão racional das populações urbanas: a escola e a pedagogia, o manicômio e a psiquiatria, a polícia e a criminologia, a prisão e o direito, o hospital e a medicina, a universidade e os discursos científicos. Não podemos deixar de considerar aqui que, entre todas essas instituições, nenhuma é mais indispensável para o governo de uma população do que a instituição escolar. Afinal, é na escola – esse benquisto campo de trabalhos forçados – que a “selvageria” insuportável das crianças transforma-se paulatinamente em projeto de convivência civilizada. Ademais, é na escola que o jogo político – e também moral – de conduzir condutas e esculpir sujeitos se realiza com maior intensidade. Não é por outro motivo que, para Foucault, o problema pedagógico é central para a governamentalidade, uma vez que “a utopia fundamental, o cristal, o prisma através do qual os problemas de condução são percebidos é o da instituição das crianças” (2008, p.310). Sob essa perspectiva, a questão que se impõe é: como conduzir as crianças até o ponto em que sejam úteis à nação e saibam por conta própria se conduzir? Como, enfim, conduzi-las de modo que sejam livres e responsáveis; conhecedoras de seus direitos e conscientes de seus deveres?

A partir da obra de Jorge Ramos do Ó, podemos responder essas questões afirmando que a maquinaria escolar voltou-se para uma *ortopedia da alma*; em outras palavras, para um trabalho de subjetivação dos indivíduos de acordo com o qual a interiorização das regras sociais é feita por um repetitivo exercício de auto-inspeção moral. Assim, mais do que impor repressivamente o medo e a obediência passiva, a escola “procurou formar a personalidade do aluno através de formas positivas e de um trabalho interior” (2003, p.105) do educando sobre si mesmo, visando à auto-regulação dos comportamentos. É importante frisar que todo esse treino disciplinar da escola, indispensável ao jogo da liberdade governamentalizada, tem seu fim último na obtenção de massas de cidadãos cujas condutas sejam marcadas pela *consciência* de seu devido lugar no interior do tecido social. Por isso que, para Ramos do Ó, “falar de escola é, desde sempre, falar de uma *política da consciência*” (p.14): uma forma secular do

pastoreio das almas que, ao mesmo tempo em que está preocupada com o segredo moral de cada indivíduo, desempenha um papel totalizante na medida em que almeja capturar todos os corpos. É desse duplo papel normalizador (sobre o indivíduo e a população) que nasce toda a força da tecnologia escolar em nossas sociedades urbanas e industriais. É dessa força também que (estranhamente, ou não) surge em todos nós a crença – quase sem possibilidade de contestação – de “que à escola incumbe encontrar e explorar em cada aluno um potencial de capacidades intelectuais, físicas e morais que o tornarão um ator criativo, satisfeito e realizado tanto no plano profissional como afetivo” (p.15). Afastando-se dessa crença de matriz iluminista, podemos afirmar de forma menos solene que, do ponto de vista foucaultiano, a escola, ao transformar precocemente as crianças em sujeitos de uma específica conduta moral, produz tão-somente um contingente de vidas prontas para serem administradas racionalmente.

1.3 A governamentalidade e a produção de seus avessos

Ao elaborarmos essa síntese do conceito de governamentalidade pretendíamos fornecer mais elementos teóricos à definição foucaultiana da escola de que nos valem logo no início do texto. Essa definição, como já adiantamos, será indispensável para a nossa investigação, uma vez que é a partir dela que tentaremos construir um problema de pesquisa. Mas, antes da apresentação desse problema, gostaríamos de abordar um último ponto referente à governamentalidade: a saber, as formas de resistências às práticas de racionalização do governo dos vivos.

Começemos pela seguinte consideração: se o exercício do poder na modernidade, tal como o definiu Foucault, consiste em “conduzir condutas” de modo a produzir “mais vida” e “mais felicidade”, a questão crucial passa a ser o que são e como são possíveis as formas de resistência a esse poder. Para esclarecer esse ponto, o pensador francês afirma que à especificidade do poder como “condução das condutas” contrapõe-se um conjunto de movimentos, também específicos, que se caracterizam por insubmissões ou insurreições a essas práticas de condução (2008, p.256).

Deve se dizer, porém, que essas revoltas, ou recusas, não são apenas contra-ataques reativos que aparecem após a instauração da governamentalidade oficial. Elas, na verdade, são simultâneas aos jogos de poder, na medida em que o poder instaura-se

justamente como reação à multiplicidade ingovernável dos fenômenos sociais, e só se efetiva em uma relação de enfrentamento, de hostilidade, de guerra permanente contra o caos dos corpos reunidos numa população. A resistência, portanto, é de certa forma anterior ao poder; condição, inclusive, de sua operacionalidade¹⁵. Outra característica fundamental dessas resistências é que elas são muito distintas, em sua forma e em seus objetivos, das revoltas contra o poder de um regime político ou de uma estrutura econômica. Isso porque as revoltas da conduta não emergem como unidades políticas em busca de um objetivo comum, tampouco aspiram a uma legitimidade universal. Elas são locais, fragmentadas, cotidianas e manifestam-se, na maioria das vezes, sob a forma de uma dissimulação silenciosa, de uma deserção solitária, de uma subversão mínima dos gestos. Em suma, uma recusa da vida em continuar a ser conduzida da mesma forma, de ocupar um determinado lugar, ou de desempenhar um papel previamente formatado.

No contexto da governamentalidade, dirá Foucault (2008), essas revoltas de condutas (*esse não querer mais ser conduzido da mesma forma*) surgirão no interior e nas margens das instituições políticas. A partir daí, elas ganharão outra dimensão, que Foucault chama de “deserção-insubmissão”, de acordo com a qual recusar-se a jogar o jogo do poder aparece como uma “contraconduta moral, como uma recusa da educação cívica, como uma recusa dos valores apresentados pela sociedade, como uma recusa, igualmente, de certas relações consideradas obrigatórias com a nação e com a salvação da nação, como certa recusa ao sistema político efetivo dessa nação” (p.261). Não é por outra razão, portanto, que esses comportamentos de contracondutas¹⁶ serão invariavelmente objetos de moralização, de patologização e de criminalização.

Nesse momento, gostaríamos de apresentar duas considerações. A primeira delas remete ao fato de que essas contracondutas emergem em todos os espaços da sociabilidade moderna. Como exemplo, poderíamos citar: a indisciplina e a evasão do

¹⁵ Em 1984, pouco antes de sua morte, Foucault deixa isso bem claro em uma entrevista: “a resistência vem, pois, em primeiro, e ela é superior a todas as forças do processo; ela obriga, sob seu efeito, as relações de poder a mudarem. Eu considero pois que o termo ‘resistência’ é a palavra mais importante, a palavra-chave dessa dinâmica” (*Une interview: sexe, pouvoir et la politique de l'identité*. Tradução consultada no seguinte endereço: <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/sexo.pdf>>

¹⁶ O termo *contraconduta* é definido por Foucault como “a luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (2008, p.266). A escolha dessa palavra é justificada pelo autor como uma maneira de se evitar a substantivação do termo, como pode acontecer, por exemplo, com a palavra dissidência que permite a classificação do indivíduo como dissidente. Nesse caso poderia haver uma santificação ou heroização dos delinquentes, loucos e doentes, que para Foucault não é válida.

alunado, no caso da escola; a deserção, no exército; os motins, as rebeliões e as fugas, no caso das prisões e dos manicômios; a recusa à vacinação compulsória ou às transfusões de sangue, no que se refere aos hospitais e às práticas médico-sanitárias; quanto ao mundo do trabalho, temos o absentismo e as greves; nos partidos políticos, as dissidências; no espaço urbano, o vandalismo; e quanto às regras sociais como um todo, a criminalidade e as sublevações sociais.

A segunda consideração diz respeito ao fato de essas contracondutas político-morais se manifestarem sempre na espécie de algo insuportável, ou de uma *insuportabilidade*¹⁷. Isso em dois sentidos: primeiro, no sentido de a conduta exigida se tornar por demais violenta ou insalubre, o que leva o indivíduo a abster-se do jogo, recusando radicalmente o lugar onde fora confinado. É o caso dos fugitivos, dos desertores, dos dissidentes e de certos tipos de doentes (quando o próprio corpo não aguenta mais). No segundo sentido, esse insuportável apresenta-se como um rompimento radical com a norma socialmente instituída: é o caso dos vândalos, dos loucos e dos criminosos, que, de largada, participam do jogo como sendo a causa de certas violências intoleráveis ao bom governo de uma população.

Ao transportarmos esse quadro geral da sociedade para a escola, notamos que todas essas formas de contracondutas morais – da deserção à doença, do vandalismo à violência física – estão presentes cotidianamente como respostas possíveis a essa insuportabilidade imanente às grades de governo das instituições disciplinares. A partir de agora, focaremos nossa atenção no funcionamento da instituição escolar, sobretudo naquilo que ela tem de mais particular quanto à insuportabilidade de sua rotina.

1.4 A gramática escolar: uma invariância

O fato para o qual gostaríamos inicialmente de chamar a atenção é que, do século XIX ao início do XXI, nenhuma reforma educacional, teorizada ou praticada, modificou substancialmente a rotina do cotidiano escolar no que tange ao sequestro dos

¹⁷ A questão do *insuportável* como efeito das relações de poder já estava presente nas reflexões de Foucault sobre as instituições disciplinares: “O poder de tipo disciplinar, tal como aquele que é exercido em um certo número de instituições, no fundo aquelas que Goffman chamava de instituições totais, é absolutamente localizado, é uma fórmula inventada em um momento determinado, que produziu um certo número de resultados, que foi vivida como totalmente insuportável ou parcialmente insuportável” (FOUCAULT, 2006c, p.224).

corpos infantis e ao controle rigoroso do espaço e do tempo a que estão submetidos todos aqueles que são escolarizados. Apesar das aparentes modificações ao longo do tempo (da *palmatória* ao *palmtop*), a escola é uma instituição que parece conservar sua essência já há muito naturalizada: todos os dias, uma legião de crianças, dotadas de um número de matrícula, um uniforme, um caderno de notas, são confinadas por algumas (ou muitas) horas no interior de salas de aula, sob a supervisão de um professor, para que possam ocupar o tempo e aprender alguma coisa, pouco importa a variação moral dos conteúdos e das estratégias didático-metodológicas de ensino. Isso porque, nessa reclusão diária, o que realmente está em jogo não é tanto a aprendizagem, mas sim a forma pela qual essa aprendizagem será ocasião e matéria das práticas do exame¹⁸. Esse mecanismo fundamental para a racionalidade de governo é aplicado sobre a totalidade da população escolar no intento de hierarquizar os indivíduos em relação a uma média universal. Com isso, é possível inserir o perfil de cada indivíduo em uma série estatística e, ao mesmo tempo, retroalimentar as normas adequadas e/ou esperadas do comportamento populacional. É preciso ficar claro, então, o papel central da dinâmica do exame escolar em uma sociedade governamentalizada, pois, como afirma Ramos do Ó, “mais do que em qualquer outra organização social a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reativa os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica” (2003, p.48).

Essa relação de poder específica é veiculada pelos diversos mecanismos que atuam em conjunto com o exame, tais como o sistema de notas, a passagem do conhecimento linear e progressivo, a comparação de cada aluno com todos os outros da classe, a própria classe organizada em fileiras, as regras de conduta, enfim, tudo na escola está voltado para essa figura emblemática do exame disciplinar, que não mede apenas “conhecimentos” socialmente legítimos, mas sobretudo “os comportamentos e as aptidões que cada um dos escolares *naturalmente* apresenta” (2003, p.48).

Se insistimos nessa descrição já bastante conhecida dos dispositivos disciplinares da escola é porque queremos destacar de forma incisiva que o confinamento diário dos corpos infantis e seus ritos canônicos de transmissão de um conhecimento, vigilância e punição/recompensa, constituem aquilo que Ramos do Ó chama de *gramática escolar*, que sob muitos aspectos nos aparece como se fosse natural e, por isso mesmo, insubstituível.

¹⁸ Adotamos aqui o sentido empregado por Foucault em *Vigiar e Punir* (2007, p.155).

A partir dessas considerações, podemos dizer que a história da escola moderna é sobretudo a história dessa tecnologia triunfante. Esse triunfo é tão hegemônico que os espaços de contestação para sua lógica acabam por se apresentar como fatos marginais, modismos bizarros, imbecilidades ou irrelevâncias que não chegam nunca a abalar a abrangência, a atuação e a legitimidade dessa tecnologia de fabricação do homem moderno. Afinal, o que podemos contra essa gramática? O que ela significa em termos de condição de possibilidade para nossa cognição e nosso pensamento? Será possível, aliás, pensar alguma coisa que esteja fora dessa gramática triunfante do exame escolar? Será possível, no interior dessa nossa cognição moderna, pensar de forma mais radical a extinção dessa prática social? No que acarretaria a abolição dessa forma gramatical da escola? Será possível, enfim, pensar essa abolição sem pensar a substituição da *forma homem* tal qual é conhecida nos últimos três séculos? Que consequências políticas radicais essa transformação produziria? Isso estaria próximo ou distante deste século que mal começou?

Todas essas questões são fundamentais para o desenvolvimento de nossa investigação. Elas representam um desafio inicial em relação à forma pela qual vamos pensar a escola contemporânea diante de seus maiores desafios: sua permanência em uma época aparentemente hostil à sua forma de confinamento dos corpos e, sobretudo, à sua forma de monopólio da construção simbólica de um tipo específico de mundo. Contudo, antes de ousar responder tantas e difíceis questões¹⁹ (muitas delas de caráter meramente especulativo), queremos nos concentrar na construção de um problema de pesquisa que norteará nossa investigação.

Tal problema, em primeiro lugar, está vinculado estritamente a essa hegemonia quase invariável da gramática escolar e à possibilidade (ou impossibilidade) cognitiva/política de pensarmos para além dela. Em segundo lugar, teremos em mente que essa gramática escolar, com sua forma muito particular de conduzir condutas, carrega consigo uma insuportabilidade social. Todos os problemas da escola, que são exaustivamente tomados como problemas de pesquisa, estão, de algum modo, vinculados a esse insuportável.

Nosso problema inicial será, portanto, essa insuportabilidade da escola à qual as formas da vida estão irredutivelmente submetidas no interior da sociabilidade dita

¹⁹ Essas questões serão retomadas e desenvolvidas no terceiro capítulo deste trabalho.

moderna e civilizada. Por que se suporta esse insuportável? Por que esse insuportável é tão desejado por todos os crentes na benigna ordem social hodierna? Por que queremos que as pessoas que lá estão – alunos, professores, funcionários – vivenciem esse insuportável de uma maneira ética, digna, criativa, eficiente? Por que, na maior parte das vezes, os idílicos ideais sobre a educação escolarizada não são compartilhados – nos últimos tempos, sobretudo – por aqueles que de fato habitam a rotina das escolas? Não haveria nessas constatações algo de espantoso a todos nós? Algo de espantoso que é amplamente negligenciado por todos nós que produzimos discursos sobre a educação e a escola na contemporaneidade? É desse espantoso e paradoxal insuportável, na medida em que ele é repellido e desejado por todos (e sobre como ele inevitavelmente produz contracondutas à racionalidade do governo dos vivos), que trataremos nesta dissertação. Eis nosso problema, enfim.

1.5 A insuportabilidade da escola e o problema da conduta docente

Mas como falar desse *insuportável*? Quais suas evidências tanto na história pregressa como na atualidade da escola? Poderíamos começar respondendo essas questões pelo caminho mais fácil, qual seja, com a análise de alguns documentos na tentativa de traçar uma história desse problema. Não faremos isso. Primeiro, porque nutrimos certa desconfiança a essa prática historiográfica de manipulação de uma série documental para se provar *cientificamente* uma tese. Em segundo lugar, acreditamos que isso não é necessário, pois este tema deveria ser uma característica mais ou menos familiar a todos nós que, por alguns anos, ou pela vida toda, habitamos compulsoriamente essa instituição.

Outra forma de abordagem possível seria, então, tomarmos a manifestação desse problema do insuportável na atualidade. E para falar disso partiremos do seguinte diagnóstico: a insuportabilidade da escola, na contemporaneidade, manifesta-se especialmente na forma de adoecimento dos que estão lá inseridos. Nesse sentido, duas figuras são emblemáticas: a síndrome de *burnout*, no caso dos professores, e todo um conjunto de patologias que acometem os alunos, tais como, dislexia, *bullying* (uma patologia sócio-infantil), déficits de atenção, hiperatividade e tantas outras que diuturnamente emergem como possibilidade de diagnóstico e, conseqüentemente, de

aperfeiçoamento das técnicas de governo contra a “natural” propensão de alguns indivíduos a não se adaptarem às formas de conduta da escola.

Dito isso, precisamos escolher: os alunos ou os professores constituirão o tema norteador de nossa investigação? A primeira constatação é a de que o problema da insuportabilidade da escola sempre foi mais nítida no viés discente, por este se constituir justamente como o alvo da maquinaria escolar; por isso, todo o confronto entre a disciplina da instituição e as contracondutas do alunado. É desse confronto inerente às regras da escola que surge o tema clássico da indisciplina discente como a manifestação mais clara dessa insuportabilidade.

A partir dessa constatação, deslocaremos nossa atenção para o problema da conduta docente. A razão dessa escolha dá-se porque, nos últimos tempos, o que temos visto é que essa insuportabilidade do cotidiano escolar estendeu-se para o segmento docente com uma força impressionante; pelo menos é isso o que demonstram as pesquisas da área médico-psicológica – corroboradas pelas estatísticas oficiais – sobre o adoecimento e o abandono profissional da categoria²⁰. Por alguma razão específica, ou pelas razões anteriormente apresentadas, não se suporta, ao que nos parece, mais habitar esse lugar por muito tempo. Em geral, esse processo tem sido encarado como mais um efeito daquilo que se convencionou chamar de “crise da escola”. Diante disso, segundo os especialistas no assunto, teríamos a agudização das contradições internas dessa instituição que nasceu para construir corpos saudáveis, úteis e dóceis, e que, nos últimos tempos, precisa conviver com o adoecimento de seus agentes como sendo o resultado da insalubridade de suas práticas. Para Tomaz Tadeu da Silva (1992), por exemplo, essas contradições da profissão docente “contribuem para formar essencialmente um quadro de crise, cujas maiores vítimas são justamente os homens e as mulheres que escolheram esse tipo de atividade” (p.83). Ainda segundo Tomaz Tadeu, tal crise nasce justamente, e paradoxalmente, da “crença generalizada na necessidade da escola, na legitimidade que ela alcançou na sociedade moderna (como talvez nenhuma outra instituição), na atividade de massa em que se tornou (o que torna a atividade docente também uma ocupação de massa)” (p.182). O resultado seria um fastio permanente, um mal-estar generalizado e, cada vez de forma mais frequente, a deserção dos professores de seu papel institucional em razão das dificuldades de ensinar os mais novos a tornarem-se contemporâneos do seu próprio tempo.

²⁰ A análise dessas pesquisas será feita no segundo capítulo deste trabalho.

Todo esse quadro de insatisfação dos professores pode ser facilmente classificado como o ressentimento de uma classe profissional que não só perdeu a fé em seu ofício como também se reconhece como refém de um profundo desprestígio econômico e social. No entanto, *esses corpos que não aguentam mais* também são sintomas de um contexto histórico que transformou a escolarização das massas em um fato concreto em nosso país. Além disso, esses professores adoecidos e/ou desertores representam não só o fastio e as vicissitudes contemporâneas de nossa escola pública como revelam, mesmo que de forma oblíqua e trágica, algumas transformações na constituição dos sujeitos em suas relações com as instituições típicas da sociabilidade moderna. Por fim, essa agonia que tem caracterizado a “impossível (e agora insalubre) profissão” de educar indica de forma definitiva o contraste entre as abstrações de nossas utopias pedagógicas e a prática muitas vezes intolerável do cotidiano escolar.

Diante disso, consideramos fundamental pensarmos sobre essa espécie de melancolia generalizada e dolorida da escola: um *não aguentar mais* levar a cabo um projeto ainda completamente hegemônico. Nosso tema geral, portanto, serão as vicissitudes do trabalho docente na contemporaneidade, o principal agente responsável pela manutenção da gramática da maquinaria escolar.

Nesse momento, cabem algumas considerações sobre essa profissão. A primeira indagação é: qual é a função de um professor na maquinaria escolar moderna? Sabemos bem que, despindo o professor de todo revestimento idealizado e de todas as fábulas romantizadas tão recorrentes no universo pedagógico, o que sobra é uma espécie de tríplice função disciplinar que ele exerce sobre o alunado: a de adestrador, a de inspetor e a de vigilante. No entanto, a representação desse profissional nos discursos sobre a educação e a escola não é tão sintética assim, podendo ser dividida em dois grupos de imagens: de um lado, as imagens positivas, que caracterizam a profissão docente como um sacerdócio, uma missão ética e civilizadora, de uma beleza ímpar; de outro, as imagens pessimistas, que diuturnamente nos informam que o professor é um profissional não reconhecido e mal remunerado. Essas duas imagens, aparentemente opostas, circulam em perfeita harmonia na economia dos discursos educacionais, como se uma não sobrevivesse sem a outra.

Num primeiro momento, serão de nosso interesse as imagens negativas da profissão, especialmente aquelas que ligam a docência a uma espécie de “condenação sisífica”. Essa é a sina, o fardo, o infortúnio infundável de um professor, dizem os

especialistas, porque o seu trabalho não se realiza nunca, repete-se em um desmanchar-se inútil, cansativo, e não se pode parar de fazê-lo. O trabalho docente é assim visto como puro esgotamento das forças, sofrimento e abnegação. Na contemporaneidade, essa característica, talvez secular, tem se tornado a razão de uma epidemia de doenças físicas e emocionais.

Com efeito, se quisermos investigar um fenômeno contemporâneo, devemos partir de uma análise, ainda que breve, das formas como esse fenômeno vem sendo capturado e traduzido na forma de regimes discursivos institucionalizados. Como, afinal, esse objeto tem sido construído? O que se diz sobre ele? Quem tem feito esse objeto falar? Que produtividade tem a visibilidade desse problema? Por quais razões ele, num determinado momento, se tornou um problema amplamente pesquisado? Para responder essas perguntas, analisaremos no próximo capítulo alguns aspectos das pesquisas brasileiras sobre a síndrome de *burnout* em professores. Isso se faz necessário para conseguirmos subsídios empíricos que possam sustentar nossa hipótese sobre a insuportabilidade do cotidiano escolar.

Antes disso, porém, gostaríamos de fazer algumas advertências sobre o modo como conduziremos nossa pesquisa. A primeira advertência refere-se à tentativa de escaparmos de um modelo hegemônico de análise da educação escolar contemporânea que, em nosso entender, subjaz a grande parte das perspectivas teóricas tradicionais. Esse “modelo único” é constituído por um pressuposto fundamental: nos últimos decênios, a escola (no caso brasileiro em particular e no Ocidente como um todo) passou, ou estaria passando, por uma ruptura radical. Desse pressuposto nasce um conjunto de opostos explicativos que funcionam do seguinte modo: antes uma escola de elite, agora uma escola de massa; antes uma escola com autoridade, agora uma escola em crise; antes uma escola meramente disciplinar, agora uma escola biopolítica; antes uma escola-fábrica, agora uma escola-empresa etc. Da direita à esquerda, dos críticos aos pós-críticos, todos parecem se enredar nesse jogo binário (quase dialético), que diagnostica uma cisão fundamental entre um “antes” e um “depois” da realidade escolar. De nosso ponto de vista, ao contrário, tomaremos a escola como um *continuum* inabalável, um projeto sem nenhuma concorrência no interior das práticas modernas de socialização dos indivíduos.

Apresentada essa primeira advertência, alguém poderia, de forma legítima, indagar: *mas nada mudou na escola nos últimos 200 anos?* Não somos cegos o

suficiente para duvidar das mudanças sócio-culturais da nossa sociedade, nem do impacto que isso causa no funcionamento de suas instituições. O que queremos destacar, porém, é que, como já dissemos anteriormente, nenhuma dessas transformações alterou drasticamente o funcionamento da escola, entendida aqui como a maquinaria moderna de produzir e administrar os corpos para uma sociedade governamentalizada. Muito ao contrário. Todas essas ditas “transformações” serviram para aperfeiçoar e expandir a tecnologia escolar, e não para substituí-la. Por isso, não aceitamos a hipótese de um “antes” e de um “depois”, um “esplendor” e uma “crise”, nesse extraordinário *continuum* chamado escola²¹. Em nosso ponto de vista, se quiséssemos arriscar uma divisão para a história da instituição escolar, seria meramente entre a emergência, a hegemonia atual e, quiçá, o desaparecimento futuro dessa tecnologia.

A segunda advertência diz respeito a nossa recusa de tomarmos como evidência das supostas transformações escolares uma massa discursiva que elege a escola como objeto de suas intervenções. Assim como Deleuze (1988, p.39), acreditamos que há uma diferença inequívoca entre o combate das forças dentro de uma instituição e a poeira que esse combate levanta. A poeira, sabemos todos, é sempre mutante. No caso da educação escolarizada, essa poeira adquiriu proporções gigantescas, que assola a todos e faz a festa dos especialistas em educação. Como exemplo disso, podemos destacar todo um conjunto de discursos e de práticas pedagógicas, médicas, psicológicas, administrativas, jurídicas e tecnológicas que paira atualmente sobre o tema da educação em nosso país. Em geral, esses discursos retroalimentam-se dos próprios diagnósticos que fazem circular com a indefectível legitimidade de suas intervenções. Nesse sentido, afirmamos que o que há de novo sob o sol educacional é essa superinflação discursiva. Todo esse falatório não cessa de diagnosticar os erros e as vicissitudes do trabalho escolar, bem como de proliferar um viciado receituário de soluções. Essa advertência é importante para situar a maneira pela qual vamos mergulhar em uma dessas nuvens discursivas, a saber, a da patologização e a da moralização da (contra)conduta docente.

²¹ Essa invariância não se refere apenas a um aspecto temporal, mas igualmente à forma como a escola moderna se organiza em todas as partes do mundo. Quanto a isso, Ivan Illich (1985) nos esclarece de forma precisa: “as escolas são fundamentalmente semelhantes em todos os países, sejam fascistas, democráticos ou socialistas, pequenos ou grandes, ricos ou pobres. Esta identidade do sistema escolar nos força a reconhecer a profunda identidade universal do mito, o modo de produção e o método de controle social, apesar da grande variedade de mitologias em que o mito é expresso” (p.85).

A terceira advertência refere-se a nossa escolha em não falar, sob hipótese alguma, o que a escola *deve* ser, o que ela *pode* ser ou que ela *precisa* ser. Não haverá nenhuma forma de prescrição para o comportamento docente, nenhum diagnóstico essencialista sobre como deveria, ou não, ser o funcionamento da instituição escolar, e menos ainda como deveria ser a prática do professor no exercício de sua profissão. Isso porque, a nosso ver, toda essencialização teórica demanda uma palavra de ordem que a defenda. E toda palavra de ordem que defende uma essencialização – não importa se eterna ou provisória – não pode ser nada além de um banal senso comum. Nesse sentido, temos numerosos exemplos: um professor humanista, construtivista, crítico, criativo, libertador, bem formado, inventivo, ético, responsável, artista, em formação permanente etc. Definitivamente, não contribuiremos para esse enfileiramento de palavras de ordem. Mas como pensar fora desse amontoado de comandos? Tarefa difícil, mas não impossível. Assim, se invertermos a lógica que construímos acima, podemos dizer que, ao menos, é possível pensar de modo a não produzir nenhum comando que legitime e defenda uma palavra de ordem essencial. Essa é a melhor forma, em nosso entender, de duvidarmos das essências dos *universais* com todo o desconforto da lucidez aí implicado.

Essa terceira advertência faz-se imprescindível para deixarmos claro que, de nenhum modo, pretendemos moralizar ou patologizar os acontecimentos sobre os quais dispensaremos nossa atenção. Nossa crítica é de outra ordem. Ela está menos interessada em dizer o que certos fenômenos são ou deveriam ser, e mais preocupada em problematizar algumas linhas de força que atravessam as vidas contemporâneas e se apresentam como problema de governo às autoridades políticas e científicas. Tomaremos, portanto, o problema do adoecimento e da deserção dos professores como, de um lado, o sinal mais evidente da insuportabilidade trágica da escola e, de outro, como uma contraconduta que desestabiliza (e legitima) a moral dos que não se cansam nunca de falar em nome da beleza humanística da escola.

A quarta e última advertência que gostaríamos de fazer relaciona-se ao tema específico da governamentalidade abordado neste capítulo. É preciso ficar claro que em nossa crítica às práticas escolares e aos jogos de força que pairam sobre ela, a governamentalidade não será tomada como um elemento totalizador a partir do qual tudo pode ser explicado. Quanto a isso, um dos mais destacados estudiosos do tema, o inglês Nikolas Rose, faz uma (auto)crítica que nos parece bastante pertinente:

“‘Governamentalidade’ havia se tornado uma espécie de máquina para produzir análises empíricas com um enquadre teórico. Era possível analisar qualquer coisa e usar a linguagem da governamentalidade” (ROSE, 2010, s/p).

Essa tendência tem sido frequente nos estudos foucaultianos sobre a educação. Em geral, esses estudos reproduzem uma estratégia bastante conhecida: procura-se em um conjunto de “ditos” e de “práticas” escolares uma espécie de “racionalidade” do governo e, assim, conclui-se – a partir do pressuposto da governamentalidade – que esses ditos e essas práticas apontam para um quadro espraiado de governamentalização²². Tal gesto nos parece tautológico, uma vez que não consegue escapar da descrição empírica do próprio pressuposto do qual partiu: o da governamentalidade como uma tecnologia social de administração da vida. Outro ponto que deve ser problematizado com mais rigor é que, em última instância, os estudos sobre governamentalidade estabelecem, na maioria das vezes, um pressuposto ontológico para a tautologia de que o governo governa: a “psicologização” dos indivíduos (ROSE, 1998). Nesse sentido, a tese da interiorização de um “eu” específico, na dobra do governo/liberdade, opera como fundamento último de uma estratégia de pensamento que é reativada todas as vezes em que os pesquisadores se dispõem a problematizar os ditos e as práticas contemporâneas. Acredita-se, com isso, ser possível um conjunto de diagnósticos que, ao fim, revelaria *como* o governo, via a convocação psicologizante, investe no “exercício de uma liberdade intimizada e autorregulatória por parte dos sujeitos escolares” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p.60). Logo, comprova-se, novamente, os pressupostos da governamentalidade.

Da nossa perspectiva, a circularidade quase perfeita desse enquadre teórico precisa ser problematizada, uma vez que, em muitos casos, ela parece se furtar do trabalho de questionamento dos próprios pressupostos como elemento central de uma crítica do presente e de nós mesmos. Outro fator que merece destaque é a impossibilidade de se pensar as forças de resistência a partir dessa postura totalizante, na qual a racionalidade do governo se antecipa a todos os movimentos, capturando-os

²² O Trabalho de Aquino e Ribeiro (2009) faz um levantamento dessas pesquisas e resume o pressuposto discursivo adotado da seguinte forma: “Há, nesses estudos, uma hipótese nuclear: por meio da repetição e da circularidade dos acontecimentos pedagógicos analisados, firma-se a presença inequívoca de processos de governamentalização a conformar tecnologias de si, por meio não apenas da conformação dos gestos dos protagonistas escolares, mas também pela convocação e manipulação de suas motivações *profundas*” (p.67).

para dentro de sua lógica triunfante – e saturante – de condução das condutas²³. Mais uma vez, o texto de Aquino e Ribeiro (2009) nos exemplifica bem tal tendência de pensar a governamentalidade no mundo contemporâneo. Segundo os autores:

Agora, tratar-se-ia de uma investida diuturna direcionada a um controle baseado na probabilidade e gestão dos riscos; controle que visa ao rastreamento contínuo daquilo que tende a escapar das modulações normativas prováveis, absorvendo os desígnios inconfessos das almas dos protagonistas escolares, de modo a intervir em destinos potencialmente funestos (p.67).

Com efeito, gostaríamos neste trabalho de lançar mão de um recurso mais modesto para contribuirmos com os estudos sobre governamentalidade aplicados à área da educação. Para isso, abordamos neste capítulo uma forma bastante específica desse conceito, ou seja, aquela utilizada por Foucault em seu primeiro curso destinado ao tema; a partir disso, pretendemos pensar não os movimentos gerais de uma racionalidade totalizadora do governo da alma, mas, ao contrário, as formas cotidianas de resistência à ordem governamental, destacando uma dimensão trágica que nos parece fundamental para analisarmos as lutas contemporâneas de modo amplo e as práticas escolares de forma específica. Isso porque almejamos, acima de tudo, manipular alguns dados empíricos para pensarmos os limites, as brechas e os paradoxos de uma racionalidade, atentando para um nível microfísico dos combates políticos. Nesse sentido, a seguinte afirmação de Foucault é bastante significativa: “A análise da governamentalidade implica que tudo é politizável, tudo pode tornar-se política. A política não é outra coisa senão o que nasce com a resistência à governamentalidade, a primeira sublevação, o primeiro enfrentamento” (FOUCAULT apud SARDINHA, 2009, p.89). Dessa forma, gostaríamos de esclarecer que, a partir de agora, o conceito-chave do nosso trabalho não será tanto a governamentalidade, tal como pensado por Foucault, e mais a *insuportabilidade*, entendida aqui como o trágico efeito dos processos de governamentalização.

Tentaremos, assim, seguir de perto as estratégias que Foucault (2004) propôs em seu texto *Uma crítica da razão política*, de 1981. Nesse artigo, o autor deixava claro

²³ Como já afirmamos anteriormente, o problema da resistência é central para Foucault: “Eu quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, reclamam a cada instante, abrem a possibilidade de uma resistência; porque há possibilidade de resistência e resistência real, o poder daquele que domina trata de manter-se com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior a resistência. Deste modo, é mais a luta perpétua e multiforme o que eu trato de fazer aparecer do que a dominação obscura e instável de um aparato uniformizante” (FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p.387).

que, diferentemente da Teoria Crítica, o que interessava a ele era o estudo da racionalidade ocidental em alguns domínios muito específicos: loucura, doença, morte, crime e sexualidade. Ao se distanciar da postura da Escola de Frankfurt, que estudava a racionalidade num nível mais abstrato e totalizante, Foucault pretendia narrar o elemento trágico da política, das lutas e das vidas. Por isso afirmava que o que estava em questão nos jogos de poder era “nada mais, nada menos do que o status da razão e da desrazão, da vida e da morte, do crime e da lei, ou seja, um conjunto de coisas que ao mesmo tempo constituem a trama de nossa vida cotidiana, e a partir das quais os homens construíram seu discurso da tragédia” (2006c, p.45). Dessa forma, estaremos aqui menos preocupados com a liberdade como eixo da governamentalidade, e mais com a *insuportabilidade* cotidiana dos jogos de poder e das práticas racionais de condução da conduta. Menos preocupados com a psicologização e o triunfo das práticas de governo da alma, e mais com a contingência trágica dos processos sociais, mormente aqueles vinculados à conduta dos professores no mundo contemporâneo. Menos preocupados, enfim, com o que o presente tem de irrevogável e mais atento ao que ele já está deixando de ser. Afinal, como nos adverte Foucault (2006d), é bem possível que nas contingências do futuro “tudo o que experimentamos, hoje, sob o modo de limite, de estranheza ou de insuportável terá alcançado a serenidade do positivo” (p.190).

A partir dos próximos capítulos, tentaremos construir, com a ajuda de um conjunto de materiais empíricos, novas inflexões em nosso problema inicial. Nunca, porém, nos esquecendo do pressuposto foucaultiano de que a escola não passa de uma invenção recente, que não tem mais do que dois séculos, e que desaparecerá tão logo seja encontrada uma nova forma para resolver os problemas cujas soluções, aos ouvidos de hoje, ainda nos soam como demasiado estranhas. Nesse sentido, cabe a pergunta: o desaparecimento da escola não seria o justo réquiem para a morte do *homo scholé* moderno?

2. O BURNOUT E AS IMAGENS DA INSALUBRIDADE ESCOLAR

A transmissão de saber pela fala, pela fala professoral nas salas, em um espaço, em uma instituição como uma universidade, um colégio, pouco importa, essa transmissão do saber é hoje completamente ultrapassada. É um arcaísmo, é uma espécie de relação de poder que, justamente, ainda se arrasta como uma concha vazia.

Michel Foucault

Neste capítulo, almejamos construir uma narrativa que se aproxima menos de um estado da arte e mais de uma descrição – voluntariamente de superfície – de como o insuportável da escola tem sido nosografado. Uma narrativa que, se não é de todo ficcional, é porque a verossimilhança de suas cenas deriva de uma espécie de decalque fiel dos discursos que arvoram para si o *status* de verdade científica. Assim sendo, nossos esforços não terão outra pretensão senão a de explicitar algumas relações de governo que atualmente agem sobre os agentes escolares na tentativa de sanar ou, ao menos, minorar os efeitos da deserção e do adoecimento dos professores da escola pública brasileira. É preciso dizer que não se trata de fazer aqui a história das pesquisas sobre a saúde do professor no Brasil, mas de localizar, em uma série de exemplos, como as consequências da insuportabilidade do cotidiano escolar puderam ser cientificamente classificadas e, a partir disso, massivamente diagnosticadas nos estudos dos pesquisadores brasileiros.

Na construção dessa narrativa, algumas questões foram fundamentais: Quais são os pressupostos desses pesquisadores? Quais são métodos investigativos? Quais as hipóteses a serem confirmadas com a análise dos dados? Quais são as conclusões e os encaminhamentos? Quais são, enfim, as consequências políticas, trabalhistas e jurídicas que essa produção discursiva tem ajudado a produzir e veicular no interior do campo educacional? Antes, porém, gostaríamos de apontar alguns pressupostos teóricos. Seguindo de perto as reflexões de autores como Georges Canguilhem (1982) e Michel Foucault (1978, 1980), podemos afirmar que nenhuma doença fala por si mesma, não tem uma “gramática” a ser decifrada como se tratasse de um idioma estranho que retira do corpo “o silêncio dos órgãos”. O que existe para esses autores são práticas discursivas que, ao descreverem e interpretarem as doenças, produzem sua visibilidade,

e, assim, instauram uma relação necessária entre o normal e o patológico, por meio de seus sentidos e seus efeitos. Em outras palavras, o visível da doença depende do dizível, da forma como os regimes discursivos incitam as enfermidades falarem. Trata-se do velho jogo de luz e sombra, do fazer falar e do calar, do que se mostra e do que se oculta sobre aquilo que acomete e arruína os corpos.

Em suma, o discurso não deve ser entendido como representativo ou expressivo das coisas em si, mas, ao contrário, como definidor da forma como interpretamos as coisas, como experimentamos os problemas da realidade. Nesse sentido, afirma Jorge Larrosa (2002, p.66): “O visível não é a base do dizível, ele depende, antes, do discurso (embora não se possa reduzi-lo ao discurso)”, que, tendo um modo próprio de existência, com suas regras e lógicas específicas, produz a visibilidade dos fenômenos.

A partir desses pressupostos, pretendemos deixar claro que não nos interessa investigar determinada realidade no intento de procurar uma verdade oculta sobre as relações institucionais, nem tampouco jogar luz sobre os sofrimentos particulares dos indivíduos que são acometidos pelas doenças ocupacionais, e muito menos produzir estatísticas – elas já existem em abundância – ou editar relatos. O que nos interessa é analisar como certos problemas envolvendo os agentes escolares são enredados em uma malha discursiva das ciências médicas e psicológicas e o que isso pode nos revelar sobre a forma como a escola desfila sua trágica agonia neste século que mal começou. Acima de tudo, almejamos mapear a forma como a experiência da *fadiga-limite* dos docentes – uma forma de contraconduta, segundo nossa hipótese – tem sido tratada no interior da discursividade médica e pedagógica, assim como os efeitos que isso tem produzido na forma de administração da maquinaria escolar²⁴. Feito isso, pretendemos visualizar, no próximo capítulo, se é possível oferecer novos significados a tal experiência, retirando-a da grade moralista ou patologista que tem sido a constante nos estudos sobre as vicissitudes da carreira docente.

Esclarecemos ainda que não nos interessa incorrer em uma discussão sobre se o professor, como objeto de nosso estudo, é vítima, ou não, das práticas sociais, mas tão-somente problematizar o aparecimento dessa sua imagem tão difundida como refém do processo de transformação da escola que atualmente passa por radicais dificuldades em

²⁴ Este capítulo será dividido em duas partes: nas seções 2.1, 2.2 e 2.3, trataremos das pesquisas sobre *burnout*; já nas seções 2.4 e 2.5, analisaremos as consequências do adoecimento e da deserção dos professores no que se refere ao jogo da condução da conduta escolar.

continuar realizando o papel para qual foi projetada. Ou, como afirma Veiga-Neto (2003), “é no descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual que está boa parte daquilo que se costuma denominar ‘crise da escola’” (p.108).

2.1 Cenário geral: a insuportabilidade escolar em números

O afastamento dos professores de suas atividades por razões de saúde, em particular por problemas que afetam o estado emocional²⁵ dos docentes, tornou-se um fenômeno cada vez mais frequente na escola pública brasileira. É comum acompanharmos pela imprensa notícias das mais diferentes regiões do país sobre como as dificuldades do cotidiano escolar têm transformado a profissão em algo marcadamente insalubre, levando os professores a sofrer de distúrbios psicológicos e de uma insatisfação permanente com o ofício de educar. De acordo com um levantamento feito 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 deslocados para outra função, resta o recurso das licenças médicas que, às vezes, perduram por quase todo o ano letivo. A consequência é a constante falta de professores na escola pública, a qual é apontada pelos especialistas em educação como um dos principais fatores da baixa qualidade do ensino. Segundo dados publicados na revista *Nova Escola* de abril de 2008, a rede estadual de São Paulo, que conta com 250 mil professores, registrava 30 mil faltas por dia. No ano de 2006, foram aproximadamente 140 mil licenças médicas com duração média de 33 dias, o que gerou a estrondosa cifra de mais de 4,5 milhões de dias de trabalho perdidos. O custo anual desse absentismo é de 235 milhões de reais e, ainda como afirma a revista, essa quantia era “correspondente ao valor destinado pelo MEC para construir, mobiliar e equipar 330 escolas de educação infantil em 2008” (POLATO, 2008, p.39).

²⁵ De acordo com dados da Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo, os transtornos mentais são a principal causa de afastamento dos professores (32,2%), seguido das doenças dos sistemas osteomusculares (17,6%) e das doenças do aparelho respiratório (7,4%) (BARROS, 2008, p.26).

Segundo os estudiosos do tema, tal quadro de adoecimento e deserção funcional dos professores é bastante complexo por não se tratar de um problema pontual, mas de uma situação generalizada. De acordo com uma pesquisa feita pelo IBOPE (2007) com professores das redes municipal, estadual e federal de todas as regiões do país, 40% dos entrevistados queixaram-se de dores musculares constantes e outros 40% declararam sofrer de alguma doença ou mal-estar crônico. A pesquisa também informa que 79% dos profissionais afirmaram estar insatisfeitos com a carreira.

Em geral, nas matérias jornalísticas que abordam essa temática, é comum, além de um acúmulo de dados estatísticos, a reprodução dos relatos de professores narrando suas experiências traumáticas do cotidiano escolar e os sintomas de suas patologias. Assim, temos um rol de relatos sobre agressões (físicas e verbais), casos de indisciplina, desinteresse dos alunos e falta de motivação profissional como possíveis causas das doenças. A escola pública, na maioria dos casos, é apresentada como um espaço de conflitos constantes, um local insalubre que atenta contra a saúde física e psicológica dos professores. Os especialistas em educação também apontam como causas das doenças o excesso da carga de trabalho, a desvalorização econômica e a escolha que muitos fazem sem o “perfil adequado” para a profissão (GASPARINI, 2005; LIPP, 2002; CODO, 1999).

Para os sindicalistas da categoria, é preciso considerar, além do desprestígio socioeconômico, também as razões de ordem pedagógica, como as novas políticas educacionais que teriam diminuído a autoridade dos professores. Em geral, no discurso dos sindicalistas, a “doença escolar” torna-se uma bandeira política na luta pela melhoria da educação e motivo para um conjunto de críticas ao governo, às autoridades competentes e ao sistema capitalista neoliberal²⁶.

Em 2007, a APEOESP, maior sindicato de professores do Brasil, publicou um trabalho sobre a saúde do professor paulista, por meio do qual fica evidente que a questão da insalubridade escolar tem se tornado a principal bandeira da instituição. No prefácio do livro, a pesquisadora Leda Leal Ferreira, responsável pelo projeto, deseja que a iniciativa da APEOESP “abra caminhos para novos estudos que aprofundem o

²⁶ Em entrevistas preliminares com docentes da rede pública e com três diretores da APEOESP feitas ainda durante a elaboração do projeto de pesquisa, os discursos foram unânimes em apontar essas razões como as causas do adoecimento mental de parcela dos professores.

conhecimento das condições de trabalho e de vida dos professores e que subsidiem as reivindicações desta categoria” (APEOESP/DIEESE, 2007, p.7).

Nesse mesmo documento, o presidente do sindicato à época, Carlos Ramiro de Castro, diz que “em sua trajetória em defesa da escola pública e dos direitos e interesses de nossa categoria, a APEOESP tem dedicado especial atenção à saúde dos professores e das professoras” (APEOESP/DIEESE, 2007, p.9). Ainda segundo ele, é graças aos diversos estudos e pesquisas desenvolvidos por diferentes instituições, inclusive sindicais, que podemos hoje conhecer “as circunstâncias específicas que trazem danos à saúde de professoras e professores brasileiros, resultando em distúrbios e doenças que afetam de forma particular a nossa categoria” (p.9).

A APEOESP também divulga em sua página na Internet as dissertações e as teses sobre a saúde do professor e tem produzido seus próprios levantamentos estatísticos com os professores associados. Na última pesquisa divulgada pelo sindicato, realizada em 2010, 34,4% dos professores declararam que, no ano anterior, precisaram se afastar ao menos uma vez da sala de aula por razões de doença, sendo que, dentre eles, 42,5% por males diretamente ligados à ocupação. O levantamento também revelou que 48,5% dos entrevistados têm diagnóstico confirmado de estresse e 26,6% de depressão (DIEESE, 2010, p.27). Em 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 professores “dizem frequentemente sentir cansaço, sobrecarga, frustração e exaustão emocional em relação ao seu trabalho” (APEOESP/DIEESE, 2010, p.28).

Do outro lado do *front* dessa luta em torno do adoecimento e do absentismo docente, encontramos outra economia discursiva que difere e até mesmo se contrapõe àquela defendida pelos sindicalistas. Trata-se de uma moralização generalizante que acusa os professores de abusarem das faltas por irresponsabilidade profissional e que aponta a legislação permissiva e a facilidade na obtenção de laudos médicos como fatores determinantes das faltas exageradas dos professores da rede pública. Como exemplo desses discursos, reproduzimos a seguir um trecho de um artigo do jornalista Gustavo Ioschpe da revista *Veja*:

Um tema que vem tendo grande repercussão nas questões educacionais recentemente diz respeito à saúde dos professores. Fala-

se muito na incidência de depressão, síndrome de burnout, estresse, etc. [...] Como quase tudo aquilo que cerca a questão educacional no país, me parece que tomou uma dimensão despropositada. Virou mais uma da longa lista de razões esfarrapadas segundo as quais seria impossível oferecer uma educação de qualidade no país (junto com o pretense baixo salário dos professores, as condições precárias de trabalho, o baixo investimento em educação, a indisciplina dos alunos, o desinteresse dos pais, os interesses do modelo neoliberal etc.) (IOSCHPE, 2008, p.1).

O posicionamento de desqualificação do adoecimento dos professores foi bastante frequente na última década e teve grande destaque nos principais veículos de comunicação. Em novembro de 2007, por exemplo, o jornal *Folha de São Paulo* publicou uma extensa matéria sobre o tema no caderno *Cotidiano*. A manchete da capa do caderno foi: “30 mil professores faltam por dia na rede pública de SP”. A reportagem, assinada pelo jornalista Fábio Takahashi, denunciou de forma incisiva o fato de que na época havia 19 dispositivos legais que permitiam a ausência do professor sem que houvesse desconto do salário; por isso, apenas 8% dos docentes ausentes a cada dia tinham perdas financeiras. De acordo com um desses mecanismos, segundo a reportagem, o professor podia faltar 100 dos 200 dias letivos “desde que apresentasse atestados médicos e que as licenças não fossem em dias seguidos” (p.C13). O jornalista deixa bem clara sua posição ao elaborar quadros hipotéticos sobre o uso das faltas legais:

Num caso hipotético ele [o professor] falta na segunda por resfriado, reaparece na terça e falta novamente na quarta, alegando dor de cabeça. E assim sucessivamente. A única obrigação, num caso extremo como esse, será o de apresentar atestados médicos para cada problema – não há esquemas de verificação (TAKAHASHI, 2007, p.C13).

Em outra hipótese divulgada pela *Folha de São Paulo*, o professor poderia cumprir menos de 30 dos 200 dias letivos sem prejuízo ao salário, desde que usasse durante o ano todos os dispositivos legais disponíveis, aí incluídas as ausências referentes a casamento, a falecimento de parentes próximos, a doação de sangue, a prestação de serviço à justiça eleitoral, a licença compulsória por moléstia transmissível, licenças-prêmio, licença para tratamento de pessoa da família, mais as seis faltas abonadas e as ausências referentes a consulta médica (2007, p.C16).

Esse tipo de conjectura bastante improvável, para não dizer impossível, presta-se a fixar a imagem de que a maioria dos professores da rede pública fazia, ou poderia fazer, uso desses dispositivos para simplesmente receber do Estado sem trabalhar. Isso apontava para a necessidade da mudança da legislação. Nesse sentido, a *Folha* consultou um escritório de advocacia, que elaborou os quadros hipotéticos descritos acima; um promotor da Infância e da Juventude, que à época investigava as causas do absenteísmo dos professores; e dois acadêmicos especialistas em educação, Mario Sérgio Cortella, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Sônia Penin, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). De acordo com a edição feita pelo jornalista, todas essas esferas defendiam a mudança na legislação para diminuir a possibilidade de faltas dos professores e algumas outras propostas como “controle eletrônico de presença dos docentes e adicional de salário aos professores mais assíduos” (p.C18).

Independentemente da polêmica envolvendo o absenteísmo da carreira docente, o fato é que a temática do adoecimento dos professores tornou-se, na última década, um problema de saúde pública que tem pautado as discussões educacionais e, ao mesmo tempo, tem despertado o interesse de profissionais e pesquisadores da área médica, como psiquiatras, psicólogos e médicos especializados em doenças do trabalho. O estudo inaugural e mais abrangente, nesse sentido, é o de Wanderley Codo (1999) sobre a saúde mental dos professores de todo o país, o qual envolveu 1.440 escolas e 52 mil professores de todos os estados da Federação.

Desde a publicação do trabalho de Codo, é possível atestar um aumento nas pesquisas relacionadas com a saúde dos professores brasileiros – uma tendência que data internacionalmente do início dos anos 1980. Todas essas pesquisas, em geral produzidas nas universidades públicas, publicadas na forma de artigo em revistas científicas e divulgadas pela imprensa, apontam para o surgimento de uma espécie de “epidemia” de distúrbios emocionais decorrente do estresse ao qual estariam submetidos os professores. Nessas pesquisas, o número de professores com algum tipo de distúrbio psicológico varia de 20% a 70%, dependendo do universo escolhido pelos pesquisadores e da metodologia empregada. A patologia mais comum nesses levantamentos é a síndrome de *burnout*, caracterizada pela literatura médica como um esgotamento emocional crônico causado pelo estresse no trabalho.

A análise detalhada do aparecimento dessa síndrome e de suas consequências para a prática docente na contemporaneidade será realizada adiante. Por ora, gostaríamos de apresentar algumas características gerais dos trabalhos acadêmicos que escolhemos como *corpus* analítico de nossa investigação. As palavras-chave utilizadas para buscar esse material nos catálogos digitais foram apenas “saúde dos professores” e “*burnout* professores”. Diante da profusão discursiva sobre o tema, estabelecemos alguns critérios para delimitarmos o material. O primeiro critério foi manter apenas os trabalhos de mestrado e doutorado produzidos em universidades públicas no período de 1999, data da publicação do trabalho de Codo, o qual se tornou referência para os demais estudos realizados até 2009, início da nossa pesquisa. O segundo critério foi a seleção de trabalhos que tinham como temas centrais o problema do mal-estar docente e o da síndrome de *burnout*, por representarem mais adequadamente a *fadiga-limite* do trabalho escolar. Dessa forma, descartamos todas as pesquisas que trabalhavam com outros agravos à saúde do professor, como problemas de voz, de coluna e lesões por esforço repetitivo. Ao final, selecionamos 62 estudos entre mestrados e doutorados (cf. fontes).

A maioria desses estudos está disponível na íntegra na Internet. Os trabalhos mais habituais, especialmente os realizados por pesquisadores da área de medicina e de psicologia, têm como metodologia a aplicação de uma série de questionários para investigar um microuniverso, que pode ser desde uma escola até a totalidade de professores pertencentes a uma rede (pública ou privada) municipal²⁷. A primeira característica que chama a atenção é a fragmentação do mesmo objeto de estudo no recorte da realidade escolhido pelos pesquisadores. Assim, além das diferenças geográficas (cidade/estado) e de rede de ensino (particular/pública e municipal/estadual), temos pesquisas sobre educadores de creche, professores do ensino infantil, fundamental, médio, técnico, universitário, de educação especial e de ensino à distância.

Nos gráficos a seguir é possível perceber algumas características gerais das pesquisas selecionadas no que se refere ao ano e ao local em que foram produzidas, além da área de conhecimento à qual pertencem os pesquisadores.

²⁷ O texto de Gasparini (2005) faz um quadro geral das principais pesquisas realizadas em diversos países, com metodologias parecidas e que encontram resultados muito próximos entre as condições de trabalho nas escolas e o aumento do número de professores com algum tipo de doença psíquica.

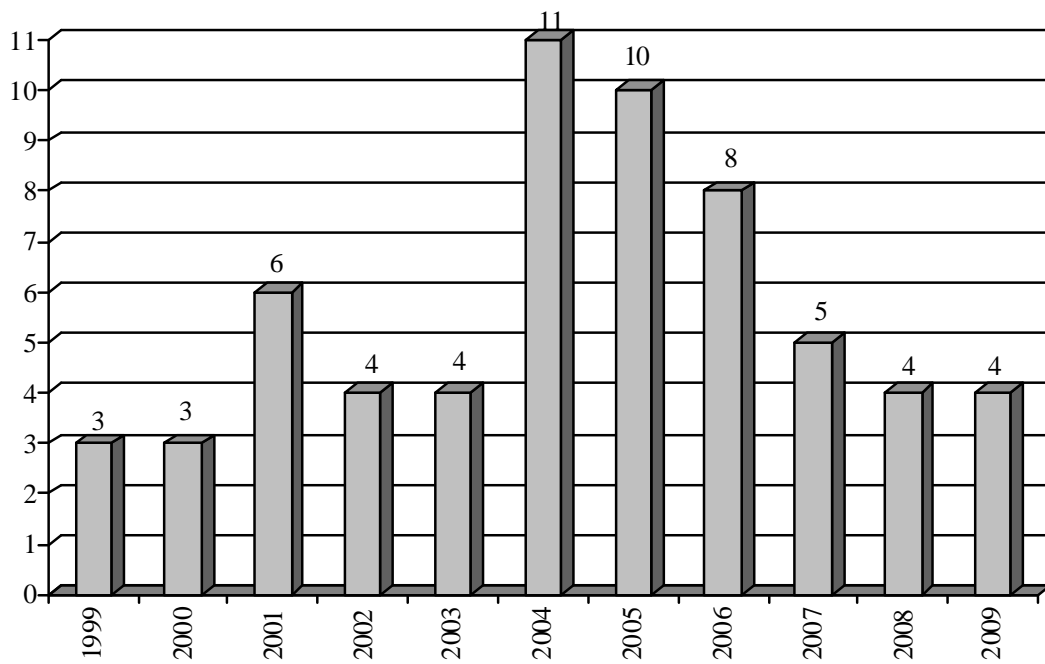


Gráfico 1 – Distribuição temporal dos trabalhos selecionados

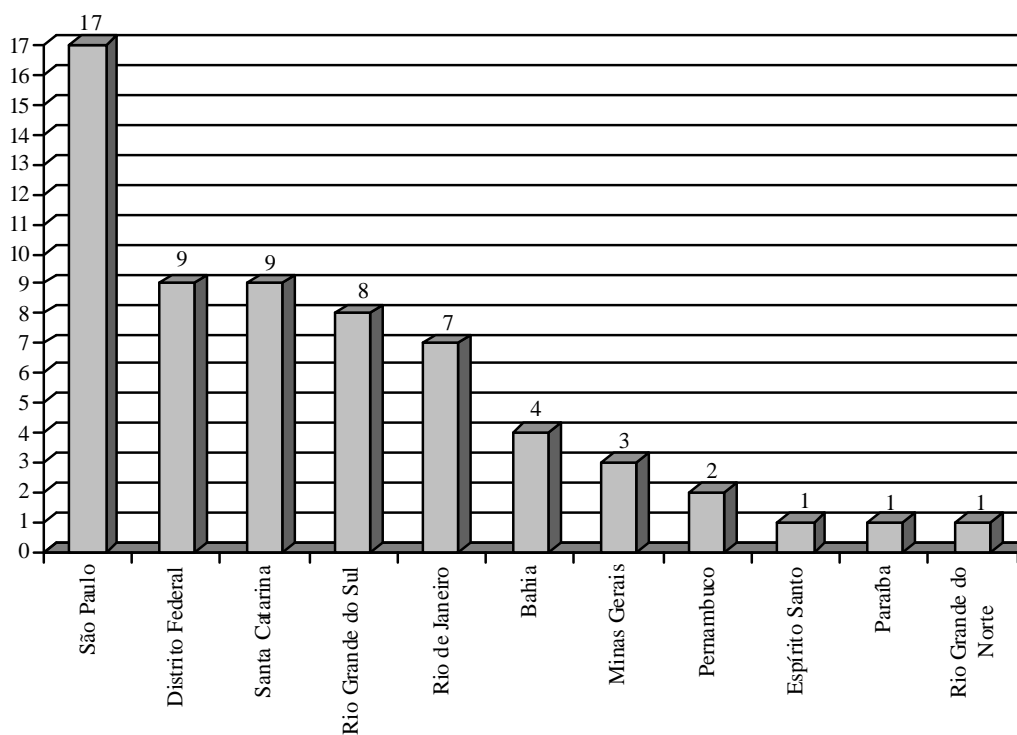


Gráfico 2 – Distribuição geográfica dos trabalhos selecionados

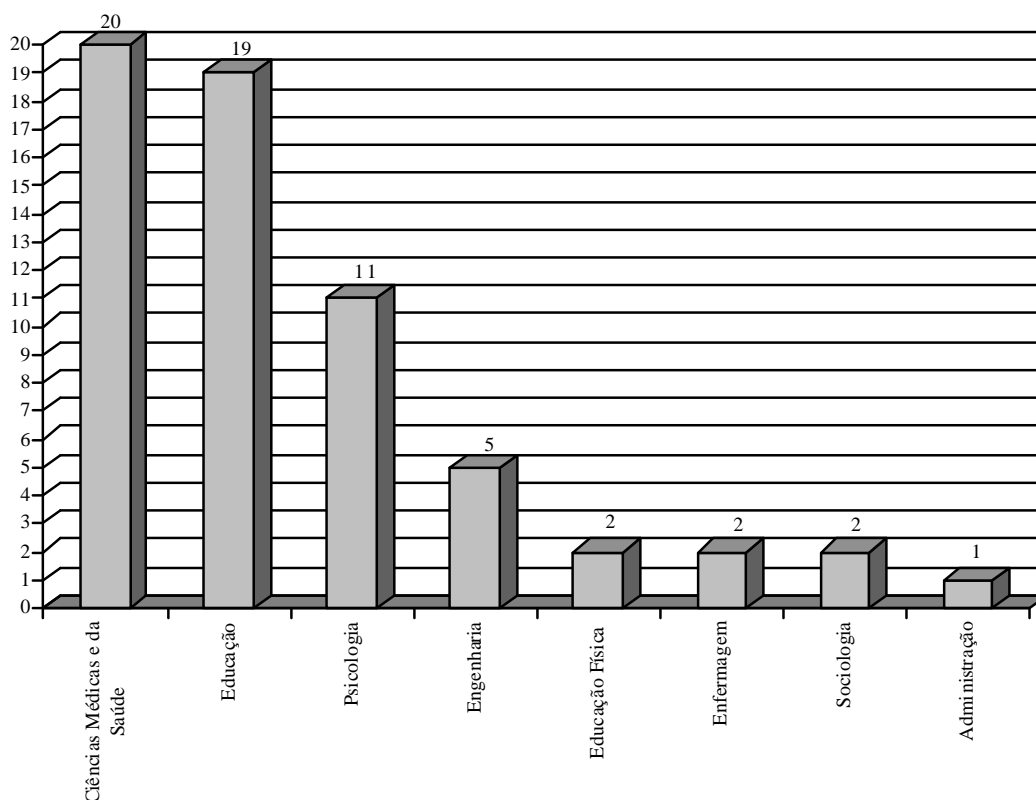


Gráfico 3 – Distribuição por área de pesquisa dos trabalhos selecionados

2.2 Definições e histórico do *burnout*

Atualmente, as informações sobre qualquer patologia podem ser encontradas rapidamente na Internet. No caso do *burnout*, é assombroso o número de informações que se pode conseguir em poucos minutos de pesquisa. Encontram-se desde informações mais rasas sobre os sintomas do distúrbio e os possíveis tratamentos, até artigos acadêmicos que se valem de investigações complexas para calcular a validade do inventário internacional de medição dessa doença, mais conhecido como *Maslach Burnout Inventory* (MBI).

Consideramos importante reproduzir aqui, mesmo que de forma breve, um pouco do percurso histórico do *burnout*²⁸. Ao que tudo indica, a história do *burnout*

²⁸ Para essa síntese histórica, valer-nos-emos das informações encontradas nos mais diversos estudos sobre *burnout* selecionados para nossa pesquisa (cf. fontes). O uso do termo *burnout*, porém, não é um consenso entre os pesquisadores que investigam o mal-estar e as doenças ocupacionais dos docentes. Se priorizamos a síndrome de *burnout* em nossa narrativa, é porque ela nos parece mais significativa do que outras expressões, tanto por sua abrangência discursiva (a maioria dos estudos utiliza o termo), quanto por sua simbologia no que se refere aos evocados impasses da profissão docente na contemporaneidade.

começa nos EUA, mais precisamente em 1974, quando o termo foi utilizado pela primeira vez por Hebert Freudenberger (1974). Médico psicanalista, Freudenberg descreveu esse fenômeno como sendo um sentimento de fracasso causado por um excessivo desgaste de energia. Com a intenção de nosografar o cansaço provindo da atividade laboral, o pesquisador complementou seus estudos em 1977, incluindo em sua definição comportamentos de fadiga, depressão, irritabilidade e sobrecarga de trabalho. A ligação entre o trabalho e o desgaste psíquico estava, pela primeira vez, tornando-se uma doença classificada.

Já a partir de 1978, os estudos sobre *burnout* adquiriram definitivamente 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. Foi a psicóloga americana Christina Maslach quem primeiro sistematizou um método de investigação para captar o *burnout* nas vidas dos mais diversos profissionais. Iniciava-se, então, uma longa jornada de acordo com a qual o investimento sistemático em diagnósticos começou a produzir seus primeiros efeitos no que se refere à saúde mental e aos agravos produzidos pela rotina do trabalho.

Com o aumento das pesquisas diagnósticas 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, a partir de então, começou a despertar a atenção das autoridades, dos políticos, dos agentes de saúde, dos sindicalistas e, claro, dos próprios trabalhadores.

Mas o que de fato caracteriza essa síndrome? Em quase todos os estudos atuais, o *burnout* é definido como uma síndrome psicossocial surgida como uma resposta crônica ao estresse interpessoal ocorrido na situação de trabalho. No Brasil, o Ministério da Saúde (BRASIL, 2001) reconhece a síndrome como uma reação psíquica a condições de trabalho adversas, que atinge principalmente profissionais que atuam em contato com o público, entre eles, os policiais, os agentes penitenciários, os trabalhadores da saúde e os professores. Segundo as autoridades médicas, a doença inicia-se com o desânimo e a desmotivação com o trabalho e pode culminar em enfermidades psicossomáticas mais graves, levando o profissional ao afastamento temporário ou definitivo das funções.

A sintomatologia do *burnout* não poderia ser mais fecunda. De acordo com nosso levantamento bibliográfico, constatamos que existem na literatura especializada pelo menos 45 sintomas relacionados diretamente à síndrome. Seguindo o trabalho de Joarez

Santini (2004) que, por sua vez sintetiza os sintomas do *burnout* a partir dos trabalhos de 12 especialistas no assunto, podemos afirmar que as principais manifestações da doença são: fadiga, distúrbios do sono, peso nas pálpebras, pesadelos, dores musculares e/ou osteomusculares, cefaleias, enxaquecas, perturbações gastrintestinais, emagrecimento, perda do apetite, gastrite, imunodeficiência, queda e embranquecimento dos cabelos, transtornos cardiovasculares, hipertensão arterial, palpitações, insuficiência cardiorrespiratórias, agravamento de bronquites e asma, além de disfunções sexuais (SANTINI, 2004, p.68).

Já as reações psíquicas da síndrome são: melancolia, sensação de vazio interno, diminuição da memória e falta de concentração, sentimento de solidão, de impaciência e de impotência, mudanças bruscas no humor, baixa autoestima, deterioração da autoimagem, astenia, desânimo, depressão, desconfiança e paranoia. Tudo isso somado – segundo dizem os especialistas – leva o paciente acometido por tal síndrome a manifestar reações comportamentais do tipo: apatia ou cinismo nos diálogos, diminuição dos contatos sociais, isolamento, negligência nos cuidados pessoais, incapacidade para relaxar, aumento do consumo de substâncias ansiolíticas (lícitas ou ilícitas), comportamentos de alto risco, e, por fim, suicídio (SANTINI, 2004, p.68).

No caso dos professores, o *burnout* também se manifesta na forma de uma “fobia escolar”, que faz com que o profissional não consiga mais manter contato nem com os alunos nem com a instituição. É importante notarmos que o nexo entre a atividade profissional de atender o público e o transtorno psíquico é o que faz dessa síndrome uma doença específica no quadro geral das patologias psíquicas derivadas do estresse. Talvez, por isso, ela tenha se propagado tanto entre os professores e, exatamente por essa razão, a classe dos profissionais da educação rapidamente se tornou um alvo privilegiado para os pesquisadores da área de saúde que pretendiam catalogá-las em suas amostras.

Diante dessa realidade, vale a pena determo-nos um pouco no método pelo qual a doença vem sendo diagnosticada cada vez com mais frequência. Como já adiantamos, foi Christina Maslach quem elaborou, em 1978, o principal inventário para o reconhecimento dessa doença ocupacional; por isso, esse método é conhecido como *Maslach Burnout Inventory*, ou simplesmente MBI. Independentemente das características ocupacionais da amostra, o MBI tem sido uma das ferramentas utilizadas pelos pesquisadores para avaliar o desgaste profissional tanto de um indivíduo como de

uma classe inteira de trabalhadores. A sua principal característica é ser um instrumento de autoavaliação muito rápido, com o qual o trabalhador não perde nem 15 minutos para preenchê-lo. Para ficar mais claro, reproduzimos a seguir uma das versões possíveis do inventário (CARLOTTO, 2004):

MBI 01 Sinto-me emocionalmente decepcionado com meu trabalho.

- (1) Nunca
- (2) Algumas vezes por ano
- (3) Uma vez por mês
- (4) Algumas vezes por mês
- (5) Uma vez por semana
- (6) Algumas vezes por semana
- (7) Todos os dias

As demais afirmativas do inventário são as seguintes, todas com as mesmas sete possibilidades de resposta:

MBI 02 Quando termino minha jornada de trabalho sinto-me esgotado.

MBI 03 Quando me levanto pela manhã e me deparo com outra jornada de trabalho, já me sinto esgotado.

MBI 04 Sinto que posso entender facilmente as pessoas que tenho que atender.

MBI 05 Sinto que estou tratando algumas pessoas com as quais me relaciono no meu trabalho como se fossem objetos impessoais.

MBI 06 Sinto que trabalhar todo o dia com pessoas me cansa.

MBI 07 Sinto que trato com muita eficiência os problemas das pessoas as quais tenho que atender.

MBI 08 Sinto que meu trabalho está me desgastando.

MBI 09 Sinto que estou exercendo influência positiva na vida das pessoas, através de meu trabalho.

MBI 10 Sinto que me tornei mais duro com as pessoas, desde que comecei este trabalho

MBI 11 Fico preocupado que este trabalho esteja me enrijecendo emocionalmente.

MBI 12 Sinto-me muito vigoroso no meu trabalho .

MBI 13 Sinto-me frustrado com meu trabalho.

MBI 14 Sinto que estou trabalhando demais.

MBI 15 Sinto que realmente não me importa o que ocorra com as pessoas as quais tenho que atender profissionalmente.

MBI 16 Sinto que trabalhar em contato direto com as pessoas me estressa.

MBI 17 Sinto que posso criar, com facilidade, um clima agradável em meu trabalho.

MBI 18 Sinto-me estimulado depois de haver trabalhado diretamente com quem tenho que atender.

MBI 19 Creio que consigo muitas coisas valiosas nesse trabalho.

MBI 20 Sinto-me como se estivesse no limite de minhas possibilidades.

MBI 21 No meu trabalho eu manejo com os problemas emocionais com muita calma.

MBI 22 Parece-me que os receptores do meu trabalho culpam-me por alguns de seus problemas.

O questionário é composto por três grupos de questões (subescalas): o primeiro (MBI-1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, e 20) mede 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) tem por objetivo avaliar o grau de “realização pessoal”. A avaliação dos resultados é bastante simples: um nível baixo de *burnout* reproduz-se em pontuações baixas nas subescalas de “exaustão emocional” e “despersonalização” bem como pontuações elevadas na “realização pessoal”. Já um nível alto de *burnout* traduz-se em pontuações altas para as subescalas de “exaustão emocional” e “despersonalização” bem como pontuações muito baixas no quesito “realização pessoal” (CARLOTTO, 2004; LEITE, 2007; ASSIS, 2006; PIMENTA, 2004).

O constructo está assim finalizado; basta, então, aplicá-lo para se conseguir medir a subjetividade do trabalhador e sua saúde mental diante dos esforços laborais. Esse inventário é o principal modelo para as pesquisas com os professores brasileiros, comportando, obviamente, alterações no número de questões ou adaptações das do MBI tradicional para a realidade particular a ser investigada. É possível também inserir outras subescalas de modo a produzir novas variáveis estatísticas. Além disso, é muito comum os pesquisadores incluírem no questionário questões sobre a incidência de fatores de risco, a prática de atividade física, o uso de medicamentos e outros aspectos de ordem sócio-econômica.

Além do MBI, há também outros modelos explicativos da doença desenvolvidos em diversas partes do mundo, entre eles, o modelo brasileiro “afeto-trabalho” de Codo (1999). Cada um deles propõe uma etiologia diferente segundo os pressupostos da

pesquisas. No entanto, nenhum deles rompe com o nexo causal entre a rotina penosa do trabalho e o adoecimento psíquico do trabalhador²⁹. No caso da profissão docente, a síndrome de *burnout* também é explicada pela ruptura da relação afetiva que o professor deve obrigatoriamente manter com o aluno. O professor – na visão da maioria dos pesquisadores – é aquele que cuida, que ama, que ensina, que se sacrifica pelo futuro dos mais novos e, por isso mesmo, adoce: *burnout*. (INOCENTE, 2005; WAGNER, 2004; ASSIS, 2006; PIMENTA, 2004).

É importante destacar que a maioria das pesquisas analisadas justifica o emprego do MBI, assim como o de outras ferramentas equivalentes de medição 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. A pesquisadora Nádia Leite (2007), por exemplo, afirma que a relevância de sua investigação dá-se justamente pela “carência de estudos abordando essa temática em nível nacional”. (p.14). Assim como ela, outros pesquisadores que começaram a estudar as doenças ocupacionais em professores a partir do ano 2000 encontraram, então, um vasto campo de investigação, uma vez que, diferentemente da Europa e dos Estados Unidos, os brasileiros ainda não tinham começado a investigar esse tema. Nesse sentido, a primeira constatação dos primeiros estudos realizados no Brasil era a de que havia um grave problema de adoecimento desse grupo ocupacional e, conseqüentemente, faziam-se necessárias “novas investigações capazes de dar visibilidade aos problemas enfrentados e aos seus fatores determinantes ou condicionantes” (SERRE, 2003, p.25).

Na economia discursiva dos estudos sobre *burnout* em professores, há um elemento central para dar visibilidade aos problemas: a estatística. Dessa forma, a alegação dos pesquisadores para esse investimento na produção de dados é sempre idêntica: somente com a justificativa dos números torna-se possível a criação de práticas de intervenção que tivessem por objetivo minorar o sofrimento mental dos trabalhadores e reduzir os custos do Estado com o absenteísmo docente. O cálculo matemático que nos desvela “realidades” e cria saberes não é nunca posto em questão por nenhuma pesquisa analisada; afinal, ele é, em última instância, o fundamento essencial de toda

²⁹ Para saber mais sobre os modelos explicativos do *burnout*, consultar a pesquisa de Nádia Leite (2007) que, além de citar as referências bibliográficas dos modelos, ainda resume pelo menos 13 dessas metodologias.

prática científica que tenha como objetivo a intervenção na administração das formas de vida.

É preciso, portanto, segundo a maioria desses pesquisadores, produzir estudos que forneçam números cada vez mais amplos da realidade. Para que isso ocorra, não bastam pesquisas esporádicas e fragmentadas. O ideal seria, ao contrário, criar um sistema de avaliação nacional que fosse capaz de acompanhar de perto o estado de saúde mental dos trabalhadores em geral e dos professores em particular.

Visando suprir essa necessidade de dados sobre a saúde do trabalhador, existem no Brasil alguns projetos de medição das doenças mentais produzidas pelo universo do trabalho. Um exemplo disso é o inventário *Diagnóstico Integrado do Trabalho* (DIT). Criado no final da década de 1990 pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UNB), ele se tornou referência para a maioria das pesquisas aplicadas que têm como objetivo medir a subjetividade de um grupo de trabalhadores a fim de demonstrar a existência de uma relação entre a condição de trabalho e o surgimento, a frequência e a gravidade dos distúrbios mentais. Tudo começou, explica uma das pesquisadoras, quando o Instituto de Psicologia da UNB atendeu a um pedido da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) para realizar um amplo diagnóstico das condições psíquicas dos professores em 27 estados³⁰ (LEITE, 2007). Em decorrência desse estudo, afirma a pesquisadora, “ficou claro que o *burnout* é um problema que precisa ser investigado de forma sistemática e não episodicamente” (p.13).

Na tentativa de sistematizar uma produção permanente de dados estatísticos sobre a saúde do professor, não são apenas os institutos de pesquisa e laboratórios de psicologia do trabalho que têm lançado seus esforços. As próprias instâncias sindicais têm desempenhado importante papel na coleta, na organização e na divulgação dos dados sobre a insalubridade escolar e a subjetividade dos professores.

³⁰ O resultado dessa pesquisa foi o já citado livro de Codo (1999). Na página virtual do Laboratório, hospedada no portal da UNB, pode-se ler que: “o laboratório se caracteriza como um grupo dedicado à pesquisa aplicada, buscando o máximo de rigor em suas descobertas assim como a aplicabilidade de suas intervenções. Com uma infraestrutura totalmente informatizada, com profissionais qualificados e parcerias em todas as regiões do país, o laboratório tem condições logísticas, técnicas e metodológicas de desenvolver projetos de pesquisa e consultoria na área de trabalho em todo o território nacional”. Acessado em: http://vsites.unb.br/ip/web/pst/lab_trab.htm

Além do trabalho da CNTE, pioneira nessa iniciativa, podemos também destacar o projeto da APEOESP intitulado *Diagnóstico da Carreira do Magistério no Estado de São Paulo*, que, desde 1999, conta com o apoio técnico do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Segundo documentos divulgados pela APEOESP, esse amplo projeto de diagnóstico da saúde do professor tem como objetivo aprofundar a investigação do perfil da carreira docente no estado de São Paulo e suas transformações, enfocando as características gerais da categoria. Trata-se, portanto, de um amplo estudo setorial que pretendia retratar os processos de modificação na educação pública na década de 1990 e examinar como as mudanças estavam afetando a estrutura ocupacional, a distribuição dos rendimentos e as relações de trabalho dos professores (APEOESP, 2007, p.10).

No âmbito nacional, podemos destacar o trabalho da FUNDACENTRO que, entre 2005 e 2010, desenvolveu o projeto *Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil*. De acordo com o relatório final do projeto (FERREIRA, 2010), financiado pelo Ministério da Educação, os trabalhos realizaram-se em duas grandes frentes: de um lado, a elaboração de um amplo estado da arte e análise crítica da produção bibliográfica brasileira sobre a saúde do professor; de outro, a realização de uma pesquisa de campo junto a professores dos mais diferentes estados. A primeira parte do projeto foi realizada por pesquisadores da Universidade de Campinas (UNICAMP) e resultou em três publicações eletrônicas contendo os resumos de 65 obras produzidas no período de 1997 a 2006 e uma análise crítica do material levantado (LEITE; SOUZA, 2006, 2007). A segunda parte do projeto foi realizada por pesquisadores da FUNDACENTRO e resultou na publicação de seis livros referentes à condição de trabalho e à saúde dos professores de seis estados: Piauí, Bahia, Mato Grosso do Sul, Pará, São Paulo e Rio Grande do Sul (FERREIRA, 2010, p.3).

Por meio desses três exemplos, podemos visualizar que o mapeamento e a produção de estatísticas sobre a saúde do professor envolvem diversos setores: institutos de pesquisa, organizações sindicais e, por fim, no caso da FUNDACENTRO, um órgão do governo federal voltado exclusivamente à pesquisa sobre a saúde e a segurança no trabalho. Essa massiva produção de dados não poderia deixar de produzir efeitos cada vez mais evidentes: seja na administração escolar, seja na própria subjetividade dos profissionais. Sobretudo, esse investimento em pesquisas sobre o comportamento do professor e a insalubridade de sua prática profissional tem contribuído para que uma

certa imagem dos docentes tenha se fixado no imaginário social a partir da década de 1990. É sobre isso que falaremos a seguir, a partir de uma análise mais detalhada sobre os estudos brasileiros sobre *burnout*.

2.3 As pesquisas brasileiras sobre *burnout* em professores

Historicamente, dizem os especialistas no assunto, a docência nunca foi uma profissão considerada de risco direto à saúde por não estar exposta a perigos óbvios como produtos químicos, explosivos, substâncias radioativas, nem por se relacionar com pessoas tidas como perigosas, como loucos, homicidas ou doentes. No entanto, pelo que podemos constatar, nenhuma outra categoria foi tão estudada nos últimos dez anos quanto a dos profissionais em educação no que concerne aonexo causal entre a especificidade do trabalho cotidiano e as doenças físicas e mentais. Outro fato relevante é que as pesquisas sobre as doenças ocupacionais envolvendo outras categorias não têm a mesma divulgação nos meios de comunicação.

Na tentativa de entender melhor a emergência dessa produção discursiva sobre a saúde dos professores, resumiremos a partir de agora as estratégias gerais dessas pesquisas. Tentaremos realizar um compêndio das informações que circulam na economia científica dessas investigações, seguindo a forma canônica da estrutura de uma pesquisa acadêmica: suas justificativas, seus objetivos, suas metodologias e as suas conclusões, a partir dos resultados obtidos.

A primeira justificativa utilizada pelos pesquisadores é a do crescente número de afastamento dos professores por doenças ocupacionais. A maioria dos pesquisadores também justifica sua empreitada afirmando a necessidade de providências urgentes que propiciem uma melhor qualidade de vida aos professores, assim como a redução de custos por parte das empresas e do governo. Algumas pesquisas também apregoam como justificativa a possibilidade de servirem elas próprias como subsídio para a implantação de programas de assistência à saúde dos trabalhadores, assim como produzir material teórico que possa ser utilizado pelos movimentos sociais organizados dos professores.

Quanto aos objetivos dessas pesquisas, destacamos os seguintes itens: 1) avaliar o nível de saúde dos professores no desenvolvimento de suas atividades laborais; 2)

classificar as patologias desses profissionais; 3) identificar os fatores determinantes na incidência das doenças; 4) apontar medidas que promovam soluções para melhoria nas condições de trabalho dos professores.

A metodologia mais utilizada nessas investigações é a coleta de dados a partir da aplicação de questionários sobre a saúde do professor, além de entrevistas com os profissionais. Depois de aplicados os questionários e tabuladas todas as informações, o pesquisador comenta os dados para mostrar que a incidência das doenças é, em geral, preocupante. Em seguida, comparam-se as informações obtidas na pesquisa com outras pesquisas semelhantes. O resultado disso é a constatação de que os números são muito parecidos, independente da população estudada, seja ela de professores suecos, espanhóis ou brasileiros. Obviamente, essa é a razão para se concluir que o desgaste físico e mental dos professores é um problema inerente à prática docente em todas as partes do mundo. A tudo isso se soma uma revisão bibliográfica com o intuito de responder “como” e “por quê” surgiu e se propagou essa doença tão bem descrita pelas investigações empírico-científicas.

Cumprido esse périplo, conclui-se, invariavelmente, que a categoria dos docentes vive seu trabalho sob condições inadequadas ou até mesmo indignas à sua saúde geral e, como consequência disso, sua qualidade de vida é comprometida. Os dados analisados permitem ao pesquisador inferir, por exemplo, que a saúde física e mental dos professores está ameaçada, ainda que não totalmente comprometida, afirmam os mais otimistas. Para ilustrar esse encadeamento de razões, citamos algumas passagens retiradas das conclusões dessas pesquisas.

Confirmou-se [com esta pesquisa] que a especificidade da docência favorece a ocorrência da Síndrome. E somente o conhecimento aprofundado de causa pode possibilitar maior conscientização, elaboração de eficientes estratégias e a solução de tal problemática (PIMENTA, 2004, p.12).

Para a maioria dos professores, essas vivências subjetivas de desgaste físico e emocional acumuladas durante a trajetória profissional traduziram-se em sentimentos depressivos e de fadiga crônica, compondo um estado anímico, que aqui se denomina Síndrome de Burnout (SANTINI, 2004, p.6).

Os resultados do nosso estudo apóiam a hipótese de que o desgaste do corpo dos professores é determinado, em boa parte, pelo tipo e pela forma de organização de seu trabalho (DELCOR, 2003, p.115).

Um dado que emergiu desta pesquisa, e que confirma estudos anteriores, é o fato de que docentes têm particular propensão a desenvolver sentimentos de baixa realização profissional (LEITE, 2007, p.153).

[Os resultados da pesquisa] não chegam a surpreender diante da premissa que se vive hoje: um meio voltado para atender os avanços do mundo moderno, preocupado em acolher o mercado competitivo com exigência de resultados. Contudo, os professores emitiram sinais informando que esta condição de vida não será suportável por muito mais tempo. É urgente, então, intervir para frear esta situação que diminui e restringe a qualidade de vida desta categoria profissional (SUZIN, 2005, p.93).

Os fatores demanda mental e frustração causaram impacto na dimensão “Exaustão Emocional”. Constatou-se, portanto, que as características do trabalho e a exigência das relações interpessoais são os possíveis fatores desencadeantes da síndrome de *burnout* nos professores (WAGNER, 2004, p.66).

Através da análise dos resultados verificou-se a presença da síndrome de *burnout* em 21% das professoras pesquisadas. 26% das docentes analisadas estão com alta exaustão emocional. Tal resultado mostra a urgente necessidade de rever e reavaliar o processo de formação dos professores e a importância de uma abordagem menos racional, menos fragmentada e mais humanizada para os currículos dos cursos de educação. Devido à complexidade da temática em epígrafe, urge que se dê continuidade ao presente estudo (BARASUOL, 2004, p.11).

As condições precárias e o excesso de trabalho, a falta de lazer, os baixos salários, os conflitos no trabalho são fatores que causam sentimentos de insatisfação, desmotivação e frustração, o que nos retrata condições de uma realidade escolar pouco estimulante para a rotina do trabalho docente. Remete-se, portanto, à discussão sobre a importância do psicólogo e os demais profissionais de saúde voltarem seu olhar para o professor enquanto pessoa, investindo em sua saúde emocional [...], podendo, assim, prevenir o adoecimento deste profissional (ASSIS, 2006, p.9).

Parece que atualmente o trabalho passou a ser sentido pelas professoras como bem mais estressante do que antigamente, talvez em função das maiores exigências de tempo, empenho e dedicação por parte das escolas. Quase metade da amostra revelou *burnout* ou tendência ao *burnout* (REINHOLD, 2004, p.81).

No movimento de convivência com as adversidades do cotidiano escolar o que está em jogo é o que provoca maior ou menor desgaste, maior ou menor bem-estar ao professor, ainda que isso comprometa o processo educativo. Sai de cena a ideia de que o mais importante é o processo de educação, e entra em cena o que oferece melhores possibilidades de equilíbrio bio-psico-afetivo ao professor (SANTOS, 2004, p.129).

O adoecimento dos docentes encontra ampla relação com as medidas adotadas no campo educacional, fato já comprovado por diversas pesquisas realizadas no Brasil e no exterior a respeito da saúde do professor (UENO, 2006, p.14).

São inúmeras as publicações que investigam a saúde laboral dos docentes: docentes e *burnout*, depressão entre os professores, mal-estar docente etc. Isso leva a crer que o exercício da docência é mais que um fator de risco para a saúde dos professores, é a ausência de bem-estar físico, psíquico e social (SUZIN, 2005, p.25).

O século XXI nasce com um desafio: tornar a dinâmica das escolas mais saudável. O problema é estabelecer projetos políticos baseados no conhecimento científico que construa a autonomia dos indivíduos. A imbricação de uma escola saudável com a organização escolar passa pela conscientização dos professores, dos sindicatos, dos dirigentes, de toda sociedade (SILVA, 2006, p.95).

Para chegarem às conclusões reproduzidas acima, essas pesquisas se valem, na maioria das vezes, de um percurso discursivo que se inicia com uma reflexão sobre os significados do trabalho no mundo contemporâneo. A primeira pergunta é: quando e por que o trabalho se torna sofrimento? Para responder essas questões, os pesquisadores geralmente fazem uma regressão didática à história, de base marxista, da instauração da sociedade de classes no capitalismo. A alienação do trabalhador é o elemento disparador para que o trabalho – outrora supostamente fonte de realização – tenha se tornado insalubre nos dias correntes. Dessa forma, os pesquisadores concluem que, quanto mais o trabalhador torna-se uma mercadoria, tanto mais difíceis se tornam a felicidade e a realização pessoal pelo trabalho (CODD, 1999; LEITE, 2007).

A explicação da causa das epidemias de doenças ocupacionais seria, portanto, o agravamento histórico da alienação do trabalhador, especialmente, dizem os pesquisadores, no período posterior à década de 1970. A imagem histórica veiculada por esse recorte temporal é a de que, diante da crise internacional do *welfare state*, o capital

então produziu uma reorganização estrutural no setor produtivo, visando aumentar os lucros por meio da degradação das relações trabalhistas.

No caso específico do trabalho docente, soma-se a esse quadro histórico a reprodução de uma imagem tão difundida no universo educacional: o saudosismo de um passado perdido. A nostalgia vem de constatações como a seguinte: “Já teve um tempo em que se considerava o trabalho docente um sacerdócio a que os abnegados profissionais da educação deviam se dedicar estoicamente” (ZARAGOZA, 1999, p.7). As mudanças sociais, porém, teriam transformado profundamente o trabalho docente e o valor que a sociedade atribuiria à própria educação. O que sobrou seria o lamento tão bem reproduzido nas palavras de Codo: “ser professor hoje em dia deixou de ser compensador, pois, além dos salários nada atrativos, perdeu também o ‘status’ social que acompanhava a função poucas décadas passadas” (CODO, 1999, p.99).

A crise da escola e da sociedade ocidental como um todo é evocada para dar subsídio à nostalgia de um mundo no qual as normas escolares pareciam funcionar adequadamente e o professor era um profissional realizado ao desempenhar a missão civilizatória que ele havia escolhido para se dedicar com afinco. O problema é que, dizem os pesquisadores, o mundo foi transformado com a chegada da pós-modernidade e do neoliberalismo. A partir de então, a educação deixou de ser um direito para se tornar um negócio lucrativo e o professor tornou-se um profissional com salários abaixo do nível de exigência e responsabilidade, e ainda sem expectativa de promoção, sem plano de carreira vantajoso, com baixo status social, apesar da intensidade do trabalho em jornadas duplas ou triplas, do grande dispêndio de energia emocional etc. E para piorar, apareceram novas tecnologias: crianças com celulares e fones de ouvido, novas fontes de informação como a internet e isso tudo tirou o lugar do professor, levando-o à frustração constante consigo mesmo; conseqüentemente, ele se viu perdido, perdeu sua chama, seu fogo, apagou-se: *burnout*.

Dessa forma, fica evidente que, na maior parte das pesquisas estudadas, a imagem do professor que precisa ser fixada para justificar a etiologia das doenças ocupacionais é a de um profissional convocado a executar um número absurdo de tarefas, sem que isso resulte numa maior participação nas instâncias de poder da instituição, muito menos no aumento de sua remuneração. Todo o quadro conjuntural levar-nos-ia a crer que o maior problema é o fato de o profissional ser sugado pelo sistema desumano da lógica capitalista, que não cuida da saúde dos trabalhadores nem

respeita sua individualidade, alienando-o de sua produção laboral. Assim, ele teria se tornado um mero executor de tarefas programadas por outros. O que houve de errado, portanto, é uma espécie de proletarização³¹ do professor que se “caracteriza pela perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais a quem se dirige o trabalho” (SANTINI, 2004, p.36).

É importante notar que, para as pesquisas brasileiras, tal proletarização acentuou-se no Brasil em meados da década de 1990, coincidindo com a tentativa tardia de universalização do acesso à escola básica em nosso país. Nesse contexto, a maioria das iniciativas conspiraria contra o trabalho docente, segundo os pesquisadores consultados, numa relação causal, para se explicar historicamente o aparecimento do mal do século docente: da padronização das propostas curriculares às inovações pedagógicas, das necessidades de massificar a educação aos novos meios de comunicação. (MARCHIORI, 2004; MONTEIRO, 2000; NORONHA, 2001; ZACCHI, 2004; RIBEIRO, 2002; LIMA, 2000; BOCK, 2004).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que esses pesquisadores realizam a denúncia de que é justamente a especificidade da prática docente, com suas múltiplas exigências, o que produz as doenças ocupacionais que acometem a categoria, eles não se isentam de descrevê-la como indispensável ao progresso da civilização. Lutar pela saúde do professor, para esses pesquisadores, é produzir um professor ainda mais eficaz: um superprofissional que trabalha e se sacrifica para levar o que há de melhor aos seus alunos, um verdadeiro herói capaz de manter a longevidade e o aperfeiçoamento da tecnologia escolar.

Nesse sentido, vale a pena reproduzir o que uma pesquisadora afirma ao defender o trabalho não-alienado ou, em seus termos, “afetivizado”:

Nas atividades afetivizadas, em que o trabalhador seduz e é seduzido pelo objeto do seu trabalho, o tempo [usurpado na mais-valia] pode ser uma medida do interesse, da motivação, da dedicação, do desejo de realização que faz desse trabalhador um criador, capaz de transformar a natureza à sua imagem, à imagem dos seus sonhos e até

³¹ A tese tão recorrente da proletarização é contestada por alguns autores, como Thomaz Tadeu da Silva: “Na tese da proletarização, há naturalmente o pressuposto de que a ocupação docente não era, em algum lugar do passado, uma atividade proletarizada. [...] A compreensão da natureza da atividade docente é sem dúvida um objetivo importante. Mas a tentativa de entendê-la a partir do modelo do processo de trabalho capitalista diretamente produtivo tem se mostrado improdutiva e inútil” (1992, p.182).

mesmo de suas ambições. O trabalhador que ama seu trabalho é bem capaz de “virar noites” tentando descobrir uma solução inovadora para aquele problema, deter-se a folhear um livro técnico recém-lançado quando está apenas passeando no shopping com a família e até quando assiste a um filme ou uma peça de teatro está fazendo articulação com determinado assunto relacionado com o trabalho. [...] No seu trabalho completo, inalienável, o professor a rigor trabalha o tempo todo. Seu olhar atento perscruta não apenas o último livro ou artigo lançado sobre as matérias que está lecionando. Notícias de jornal, filmes interessantes e até letras de música, tudo é instintivamente rastreado como um recurso adicional de sorte que possa contribuir para o que está ensinando (LEITE, 2007, p.145).

O trabalho proletarizado produziria doenças. Já trabalho não-alienado, ideal a ser buscado, seria mais produtivo e, supostamente, satisfaria o profissional plenamente. Tal constatação, que lembra os manuais de autoajuda motivacional, é constantemente reiterada pelas pesquisas acadêmicas das universidades públicas brasileiras sobre a insalubridade escolar e a produtividade docente. Isso porque, se a causa das doenças é a educação com suas práticas degeneradas, a melhor solução, reza o discurso dos especialistas, seria a requalificação dessas mesmas práticas, de modo a poderem cumprir tudo aquilo que o próprio projeto de educação escolar moderna promete: trabalho, saúde, bem-estar, progresso humano, autonomia e qualidade de vida.

Esse paradoxo é muito bem sintetizado por Roger Deacon e Ben Parker, quando afirmam que

[...] a reação padrão ao fracasso educacional consiste em fornecer mais educação, de forma que a educação se torna o remédio para seus próprios males. Entretanto, as anomalias surgem, proliferam e são reforçadas, ao invés de serem superadas, como a educação proclama. A educação está programada para fracassar; ela produz necessidades e sujeitos necessitados, a fim de justificar a sua própria necessidade (2002, p.105).

Além da defesa de mais educação para sanar os problemas da própria educação, os pesquisadores brasileiros que estudam o fenômeno da insalubridade escolar também propõem uma lista interminável de tarefas terapêuticas que reiteradamente são reproduzidas na maior parte dos trabalhos de pesquisa.

Nesse sentido, é indispensável, na opinião dos especialistas, implantar programas de políticas sociais e *educativas* que atendam ao corpo docente: programas de atividades terapêuticas físicas individuais e coletivas que minimizem os quadros de

dor/sofrimento, com a finalidade de cura e de prevenção; programas especializados para fortalecer o psiquismo; programas de capacitação psicológica para as chefias; revisão dos planos políticos e pedagógicos das escolas de modo que estes contemplem a satisfação, a motivação e a qualidade de vida dos docentes; programas comunitários que busquem resgatar o valor dos professores para a sociedade; programas que desenvolvam técnicas de relaxamento e de combate a conflitos; programas que estimulem o lazer. Para tanto, é preciso um sistema de profissionais de saúde para acompanhar permanentemente o trabalho docente, assim como inserir na própria formação do magistério mecanismos curriculares que forneçam ao futuro profissional meios científicos de preservar adequadamente a sua saúde.

Seguindo essa tendência, o Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público (IAMSP) e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criaram, em 2005, o projeto-piloto *Atenção à Saúde do Professor* (ROSSI, s/d), com o objetivo de acompanhar e produzir estratégias de intervenção a partir da própria participação dos professores. Seguindo o modelo de terapia em grupo, o projeto formado por médicos residentes, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais procurava oferecer ao professor não somente informações científicas sobre sua saúde e a melhor forma de mantê-la em ordem, como também, e principalmente, criar espaços de reflexão por meio dos quais os trabalhadores compreendessem como ocorre o processo de adoecimento no trabalho e a necessidade de adoção de estratégias coletivas para o enfrentamento dessa situação. O relatório final do projeto-piloto concluiu que, embora as intervenções “terapêutico-pedagógicas” tenham trazidos resultados positivos, a situação era tão complexa que os resultados seriam paliativos na tentativa de se estender o projeto para mais escolas. O ideal seria, segundo o relatório,

a criação de uma comissão de saúde no trabalho formada pelos próprios professores em cada escola, garantindo, dessa forma, a continuidade e o aprofundamento das discussões da relação saúde/trabalho e as causas do adoecimento. [...] Além desse encaminhamento, torna-se necessário capacitar profissionais na área de saúde do trabalhador para o desenvolvimento de ações específicas nas escolas (ROSSI, s/d, p.23).

Todas essas prescrições também são reproduzidas pela imprensa. Em uma edição especialmente dedicada à saúde do professor, a *Revista Educação*, de dezembro de 2008, afirma que “tratar da saúde do professor de forma preventiva – opção que

parece mais razoável por diversas óticas, seja ela a da saúde pública, a econômica ou a da satisfação pessoal – é uma questão a ser articulada em várias instâncias” (BARROS, 2008, p.31). A revista entrevistou um médico da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), especialista em doenças ocupacionais, que sugeriu uma medida de fácil implantação para resolver o problema: usar o intervalo das aulas para, em vez do cafezinho na sala dos professores, praticar alongamentos e técnicas de relaxamento, feito sob a orientação de um professor de Educação Física. E isso já estaria sendo realizado nas melhores escolas da rede privada, segundo a revista. O Colégio Rio Branco, em São Paulo, por exemplo, organiza uma série de atividades como “caminhadas coletivas, estímulo ao lazer (oficinas de pintura, por exemplo), ginástica laboral, e um convênio com o Hospital Albert Einstein para circular informações sobre estresse, alimentação, atividade física, entre outras” (p.32).

A imagem que toda essa corrente de discursos produz é muito clara: o professor é nitidamente infantilizado, tratado de modo similar às crianças que deveria educar e, por isso, precisaria ser tutelado por outros profissionais e usar o *recreio* para atividades lúdicas e pedagógicas, uma vez que ele não saberia nem poderia cuidar sozinho da própria saúde ante as adversidades de sua atividade profissional. Suspeitamos, assim, que a adesão das grandes redes de escola aos programas de prevenção das doenças ocupacionais e aos convênios com instituições de saúde não demorará a ser uma constante na vida dos professores. E aí teremos, quem sabe, mais um quesito de valor na diferenciação das escolas brasileiras e, conseqüentemente, dos profissionais que nelas atuam: de um lado, os profissionais bem pagos e bem cuidados das escolas ergométricas de elite; de outro, os servidores públicos “desamparados” de qualquer assistência terapêutica no interior de sua atividade profissional, sempre na iminência do adoecimento e da deserção. Nas próximas seções deste capítulo, tentaremos problematizar essas imagens sobre a *fadiga-limite* dos professores e a insalubridade do cotidiano escolar que até aqui tentamos mapear por meio da descrição de como o insuportável da escola tem sido nosografado. Destacaremos, em seguida, os efeitos desse quadro de deserção e de adoecimento dos professores para a economia das práticas de governamentalização das condutas.

2.4 Alguns apontamentos sobre as imagens da insalubridade escolar

Ao longo das três últimas seções, visamos analisar um *corpus* discursivo que tem como tema de investigação a saúde e a doença docentes, o absenteísmo da categoria e a deserção profissional. Com a nossa incursão no problema do *burnout* em professores, pudemos verificar, em primeiro lugar, o aparecimento de um objeto de estudo que, desde o começo deste século, vem despertando o interesse de especialistas e suscitando uma série de pesquisas empíricas, as quais, independentemente da região ou do setor de professores estudados, constatarem semelhante situação: as condições de trabalho e a especificidade da prática docente seriam as causas do aumento da incidência de distúrbios psíquicos nos agentes escolares. Além dessa constatação, quase todas as pesquisas chegam sempre à seguinte conclusão: os resultados obtidos remeteriam à necessidade de ações preventivas e organizacionais que possibilitassem uma intervenção e um manejo apropriado dos fatores de risco.

Durante a realização de nossa pesquisa não foi encontrado nenhum pesquisador (da área médica ou pedagógica) que, ao abordar a questão, não reconhecesse nessas pesquisas e nesses levantamentos estatísticos uma contribuição importante para denunciar as condições precárias de trabalho e os problemas de saúde dos professores. Em uníssono, tais pesquisadores divulgam o mesmo diagnóstico que podemos resumir da seguinte maneira: do encontro de um problema de ordem moral (crise dos valores na contemporaneidade) com um problema de ordem pedagógico-profissional (proletarização da carreira), teríamos a explicação natural para um problema de ordem médica, isto é, o adoecimento mental dos docentes.

Em geral, esses discursos terminam por convocar todas as entidades interessadas (governo, sindicatos, professores, acadêmicos, comunidade escolar) para reconhecerem e resistirem ao que eles chamam de “mal” moral e institucional e, a partir disso, encontrarem novas estratégias médicas e pedagógicas para começarem a construir outra imagem do professor em nossa sociedade. Zaragoza (1999), por exemplo, deixa explícito esse objetivo comum ao afirmar que “parece necessário abrir uma porta à esperança descrevendo e valorizando as estratégias postas em andamento com o fim de abreviar ou reduzir os efeitos negativos desse ciclo degenerativo da eficácia docente” (p.25).

A imagem da degeneração das práticas escolares é uma constante nos estudos sobre a insalubridade escolar e a saúde dos professores brasileiros, e tem contribuído, como vimos, para que uma imagem vitimizadora dos docentes seja fixada no imaginário social, especialmente a partir da década de 1990. Por outro lado, esses mesmos estudos apostam numa necessária atualização/humanização dessas mesmas práticas; tudo isso em nome da eficiência e do aprimoramento da instituição escolar.

Mas, para além das boas intenções, o que esses estudos produzem de fato? O que todas essas imagens da insalubridade escolar nos revelam sobre a situação atual da educação institucionalizada em nosso país? Que produtividade congregam todas essas propostas de intervenção? A que/quem servem as verdades produzidas pelas práticas científicas que investigam as formas pelas quais os homens se (des)organizam para aprender, ensinar, trabalhar, viver?

De acordo com a hipótese foucaultiana, todo o conjunto de saberes científicos desempenha um papel-chave na articulação entre o poder político e as práticas de governo da população³². Assim, os problemas surgidos com a necessidade de administrar um contingente populacional exigem intervenções de cálculo, de gerenciamento e de acomodação dos indivíduos em uma rede de proteção e segurança (FOUCAULT, 2008). Essas práticas de governo têm seu fundamento nos enunciados que os mais diversos ramos das ciências produzem ao desvelarem os segredos do comportamento dos homens. “A verdade do Estado – como afirma Jorge Ramos do Ó – é a verdade produzida pela ciência e, assim, tudo o que esta anuncia remete diretamente para relações de poder” (2007, p.37). Por conseguinte, o que a ciência descreve teria como objetivo munir o Estado com as verdades descobertas sobre as formas mais eficazes de, por exemplo, produzir segurança, curar corpos, prevenir riscos, gerar conforto e bem-estar.

No seio do projeto moderno de conhecer mais para governar melhor, os saberes da Psicologia, da Sociologia, da Economia, da Criminologia, da Medicina e da Pedagogia são fundamentais para o monitoramento das populações, produzindo realidades passíveis de intervenção. A ferramenta-mestra dessa lógica é a estatística: um instrumento que joga luz sobre os detalhes da vida e permite a homogeneização e a

³² Nesse sentido, a seguinte afirmação de Nikolas Rose é bastante significativa: “O nascimento e a história dos saberes sobre a subjetividade e a intersubjetividade estão intrinsecamente ligados a programas que, a fim de governar os sujeitos, descobriram que precisam conhecê-lo” (ROSE, 1998, p.36).

classificação dos indivíduos no interior de variáveis matemáticas. É importante destacar que a estatística, ao transformar os eventos do mundo em informação científica, não só descreve a realidade como produz – frise-se – a prescrição ideal para seus problemas; efeito fundamental para a forma moderna de governar a vida com seus efeitos múltiplos, caóticos e desordenados.

É por isso que a história do Estado moderno confunde-se com a produção incessante de verdades estatísticas; uma vertigem classificatória sob a forma de inventários, listas, tabelas, porcentagens: a política do detalhe, a política nos nossos detalhes mais íntimos. Nessa perspectiva, tudo aquilo que ameaça de alguma forma a segurança da sociedade, a vida dos indivíduos e o bom funcionamento das instituições torna-se ocasião para uma captura por meio de uma tabela numérica e, a partir de então, para a criação de mecanismos para rearranjar as táticas de gerenciamento das populações. Isso porque, como afirma Fernando Fagundes Ribeiro (2007), essas pesquisas não são nunca constatações frias e objetivas, mas pressões performativas sobre nossas condutas, pois, na verdade, os levantamentos estatísticos “não passam de comandos ético-políticos difundidos pela ordem do discurso, atuando como interpelação simbólica, travestidos em roupagem matemática” (p.75).

Falamos isso porque, como vimos, todo o problema da *insuportabilidade* escolar e das doenças ocupacionais dos professores ganha materialidade discursiva por meio de cálculos estatísticos – práticas estas que as mais diversas pesquisas reproduzem ao estudarem o cotidiano das escolas e as vicissitudes dos profissionais que lá atuam. Em nossa perspectiva, porém, não podemos tomar essas estratégias como espelhos nítidos de uma realidade degenerada, mas tão-somente como a emergência de uma produção discursiva em torno de um problema bastante específico no interior da lógica das instituições: o jogo entre a condução das condutas e as contracondutas inerentes a esse processo. Esse jogo que, na perspectiva foucaultiana, é a guerra continuada por outros meios, deve ser compreendido como um conjunto de lutas no interior das relações institucionais. Por isso a afirmação de que “a guerra é o motor das instituições e da ordem: a paz, na menor de suas engrenagens, faz surdamente a guerra”. (FOUCAULT, 1999b, p.59).

Poderíamos, então, afirmar que a produção de pesquisas sobre a doença dos professores é uma das formas pela quais o poder pode se rearranjar e produzir novas práticas de governo, novas tecnologias para governar mais, melhor e com custos

reduzidos. De alguma forma, a emergência da imagem do professor doente/desertor é útil e indispensável para uma economia de governo que faz uso de suas técnicas para produzir efeitos sobre a realidade que a ciência faz emergir já recortada, diagnosticada e medicalizada. Isso porque como a doença e a deserção não são produtivas, não expandem o jogo da governamentalidade, elas precisam ser requalificadas em termos médicos e morais para que haja, ao menos, a possibilidade de uma produção discursiva que invista suas forças na busca por causas e, obviamente, por soluções que estanquem a sangria provocada pela fadiga-limite.

Isso posto, gostaríamos de destacar, a partir de agora, a relação entre o cenário descrito pelas pesquisas analisadas e algumas consequências práticas que o problema da insuportabilidade escolar e da *fadiga-limite* dos docentes tem produzido na forma de intervenções do Estado sobre a contraconduta dos agentes escolares: alguns efeitos dessa guerra travada em torno da saúde do professor e, sobretudo, em nome da continuidade desse trágico campo de batalha chamado educação escolar.

2.5 Alguns efeitos do mal-estar docente

O primeiro efeito que merece destaque é a reação do Estado que tenta, por meio de novas leis, controlar e punir os profissionais. Em 2008, o governo de São Paulo promulgou a polêmica Lei Complementar 1041/08, que limitou a seis o número de faltas anuais dos servidores estaduais “em virtude de consultas médicas ou sessão de tratamento de saúde”³³ (SÃO PAULO, 2008). Dois anos depois, o governo paulista reconheceu que o efeito da lei, embora tenha reduzido as faltas dos professores, não resolveu o problema, pois surgiu uma espécie de efeito colateral: o aumento das exonerações e pedidos de licenças não remuneradas.

A constatação do governo foi a de que era preciso encontrar outra saída para o problema do absentismo docente que não se circunscrevesse apenas ao âmbito legal. Nesse sentido, o governo de São Paulo criou, em 2010, um novo programa de prevenção e tratamento da saúde dos servidores da educação. Denominado *São Paulo:*

³³ Em 2010, a APEOESP incluiu em suas pesquisas estatísticas duas questões a respeito da Lei complementar 1.041/08. Segundo os dados, 64,2% dos professores discordam da lei e 35,4% deixaram de comparecer à consulta médica devido à lei (APEOESP/DIEESE, 2010, p.30).

Educação com Saúde, o programa pretendia formar equipes com médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, nutricionistas e enfermeiros, que circulariam pelas escolas estaduais. Além disso, estava previsto que algumas equipes estariam permanentemente nas diretorias de ensino³⁴. Essa mudança de postura fica bastante evidente em um depoimento do chefe de gabinete da Secretaria de Educação de São Paulo, Fernando Padula, justificando a implantação do novo programa: “Havia muito abuso, por isso mudamos a legislação. Mas verificamos também que era preciso olhar para a qualidade de vida dos servidores” (TAKAHASHI, 2010, p.C1).

Esse cuidado do governo com a saúde dos professores para evitar o adoecimento e as faltas recorrentes dos docentes não se limitou aos servidores já contratados. O último movimento dessa racionalidade foi o aumento do rigor dos exames médicos exigidos para a admissão dos novos professores contratados por meio de concurso público. Para se ter uma ideia dessa tendência, reproduziremos a seguir a lista de exames solicitados aos aprovados no último concurso realizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010):

- a) hemograma completo;
- b) VHS;
- c) glicemia de jejum;
- d) PSA prostático – para homens acima de 40 anos de idade;
- e) TGOTGP - Gama GT;
- f) ureia e creatinina;
- g) ácido úrico, urina tipo I e urucultura - se necessário;
- h) ECG (eletrocardiograma), com Laudo;
- i) Raio X de tórax, com Laudo;
- j) Colposcopia e colpocitologia oncótica (mulheres acima de 25 anos ou com vida sexual ativa);
- k) Laudo Mamografia e Ultrasonografia de mama, se necessário - Mulheres a partir de 40 anos;
- l) Exame de Laringoscopia indireta ou Vídeo Laringoscopia com foto;
- m) Audiometria Vocal e Tonal.

Todos esses exames laboratoriais foram realizados às expensas dos candidatos e entregues ao Departamento de Recursos Humanos até que pudesse ser agendada uma consulta com médicos do Departamento de Perícias Médicas (DPME). Com os novos parâmetros, os peritos passaram a reprovar todos os candidatos cujos exames laboratoriais apresentassem alguma variação, mesmo que isso não remetesse a doenças

³⁴ Todas essas informações foram divulgadas pelo jornal *Folha de São Paulo* (TAKAHASHI, 2010).

crônicas ou patologias graves. Como divulgado pela imprensa, até miopia foi motivo para que professores não pudessem assumir seus cargos na rede estadual de São Paulo (BEDINELLI, 2011; MANDELLI, 2011; RODRIGUES, 2011). Além dos professores com alguma deficiência clínica, também foram reprovados, no último concurso, os professores que, em algum momento anterior da carreira, haviam solicitado licenças médicas por motivo de depressão. Segundo matéria do jornal *O Estado de São Paulo*, isso tem ocorrido com os professores temporários que já lecionavam na rede há alguns anos (MANDELLI, 2011). A reportagem relata dois desses casos. Em um deles, um professor de 36 anos, que já lecionava há 16 anos como temporário, foi barrado porque em seu prontuário constam três licenças médicas: uma em 2003 (cinco dias afastado) e outras duas em 2004 (25 dias afastado). Abaixo, trecho da reportagem com o depoimento do professor:

“Eu nem lembrava mais disso, foi há tanto tempo. Tomei fluoxetina (*um tipo de antidepressivo*) por seis meses. Hoje não tomo mais, estou muito bem. Foi um período difícil na minha vida: minha mãe tinha morrido, minha irmã tinha sofrido um acidente e eu estava terminando minha tese”, lembra. [Jair] Berce é formado em Ciências Sociais pela USP e tem mestrado em Antropologia pela PUC-SP. Ele também leciona na rede municipal de Barueri. Nessa mesma perícia, Berce passou pelo teste de Rorschach – que consiste em interpretar dez pranchas com imagens formadas por manchas simétricas de tinta. “Depois que soube da reprovação, pedi para ver o prontuário. Nele, havia a seguinte anotação: ‘visto avaliação psicológica F-32 - sugiro temerário o ingresso’ e ‘não apto’”, conta. F-32 é o código da Classificação Internacional das Doenças (CID) para depressão (MANDELLI, 2011, p.1).

Diante do rigor médico na seleção dos professores, não apenas os candidatos com algum problema diagnosticado pelos exames ou com histórico de licenças médicas foram reprovados. Segundo reportagem do jornal *Folha de São Paulo*, de fevereiro de 2011, cinco professoras entraram em contato com o jornal para denunciar que foram consideradas inaptas por estarem acima do peso. Abaixo, o trecho da matéria com o depoimento das professoras:

“O endocrinologista disse que eu não passaria porque estou obesa. Mas meus exames de colesterol, diabetes, eletrocardiograma estão todos bons”, afirma Lídia Canuto de Souza, 30, professora de matemática. [...] “Ouvi do médico que eu estava deformando meu corpo e que teria problemas de saúde no futuro. Não tinha uma alteração nos 15 exames que fiz”, diz Andréia Pereira, 36, professora de artes. (BEDINELLI, 2011)

Ainda de acordo com o jornal, a Secretaria de Gestão Pública, responsável pela perícia, alegou não poder comentar os casos por motivo de sigilo médico, mas afirmou que “há casos em que a obesidade pode ser considerada doença, segundo os padrões da OMS [Organização Mundial da Saúde]” (BEDINELLI, 2011, p.C3). Questionado sobre o assunto, o governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, declarou que a reprovação por obesidade “não é uma questão de aparência, mas legal”, pois “os critérios técnicos são estabelecidos pelo estatuto do funcionário público, que exige ‘aptidão física’” (RODRIGUES, 2011, p.1).

Todos esses depoimentos oferecem visibilidade aos efeitos de uma racionalidade médica que se apresenta atualmente como o principal critério para o recrutamento do contingente de professores da rede estadual. Isso porque essa racionalidade estatal de gestão parte do princípio de que, selecionando professores supostamente perfeitos do ponto de vista clínico (os mais fortes), poder-se-ia diminuir os efeitos negativos do absenteísmo docente em decorrência de licenças médicas e de suas futuras deserções institucionais. Daí a justificativa para a exclusão de indivíduos que não se apresentem ao Estado com seu organismo funcionando de acordo com os padrões médicos necessários para suportar uma carreira dedicada a tarefa tão insalubre.

No entanto, todo esse esforço de triagem da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não tem, ao menos por enquanto, obtido os resultados esperados. De acordo com dados do jornal *Folha de São Paulo*, de março de 2011, os candidatos selecionados no último concurso apresentaram alto grau de desistência. Após dois meses do ingresso na rede, a reportagem informava que a cada dia “dois docentes recém-concursados abandonavam escolas em São Paulo” (TAKAHASHI, 2011). Os motivos das desistências, segundo a apuração do jornalista, eram bem conhecidos: a alegada falta de estrutura das escolas e a dificuldade em ministrar aulas. Em um trecho da matéria, pudemos conhecer um pouco sobre o professor desistente:

Formado na USP, Edson Rodrigues da Silva, 31, foi aprovado ano passado no concurso público da rede estadual para ensinar matemática. Passou quatro meses no curso preparatório obrigatório do Estado para começar a lecionar neste ano no ABC paulista. Ao final do primeiro dia de aula, desistiu. “Vi que não teria condições de ensinar. Só uma aluna prestou atenção, vários falavam ao celular. E tive de ajudar uma professora a trocar dois pneus do carro, furados

pelos estudantes. Se continuasse, iria entrar em depressão. Não vale passar por isso para ganhar R\$ 1.000 por 20 horas na semana” (TAKAHASHI, 2011).

O relato reproduzido pelo jornalista é bastante significativo, uma vez que o professor, ao se deparar com o desafio da profissão logo no primeiro dia de aula, opta pela desistência justificando que esta é a melhor forma de proteger sua saúde. “Se continuasse, iria entrar em depressão”, afirma ele convicto de que sua pequena experiência já era suficiente para constatar a relação causal entre as dificuldades da docência e a incidência de graves doenças psíquicas. A partir desse exemplo, é possível dizer que, talvez, o (auto)prognóstico precoce do professor tenha decorrido menos da sua brevíssima experiência na sala de aula e mais da eficácia de toda uma rede discursiva que insistentemente naturalizou essa etiologia ao longo da última década. Esses são os efeitos que pairam atualmente sobre o tema da insalubridade escolar.

É importante destacar, então, que na disputa entre, de um lado, a triagem do Estado por professores melhores preparados fisicamente e, de outro, as motivações médicas para a recusa da profissão, o que temos é um jogo no qual a saúde dos professores é o alvo privilegiado – em torno do qual acontecem as disputas políticas, os combates, e as estratégias de governo e de resistência.

A partir desse quadro, é possível visualizar como que, diante da postura radical de policiamento biológico do corpo do professor e da exclusão dos *corpos* pouco adaptados à missão de governar os corpos infantis, têm surgido novas reações jurídicas contra as práticas do Estado. Advogados ouvidos pela *Folha*, por exemplo, “afirmam que a exclusão de um candidato por obesidade é considerada discriminação e fere a Constituição Federal” (BEDINELLI, 2011, p.C3). Segundo Eli Alves da Silva, presidente da Comissão de Direito Trabalhista da OAB-SP, “essas pessoas estão sendo discriminadas pelo próprio Estado, que é quem deveria combater esse tipo de coisa” (MANDELLI, 2011, p.1). Além dos advogados, os médicos consultados pelos veículos de comunicação também são unânimes em denunciar a discriminação. Tanto endocrinologistas como psiquiatras concordam que excluir candidatos com obesidade ou com histórico de afastamento por problemas psíquicos é uma forma de preconceito que não tem lastro nos saberes médicos (BEDINELLI, 2011; MANDELLI, 2011).

No mesmo dia em que o caso das professoras obesas surgiu na grande imprensa, a presidente da APEOESP, Maria Izabel Azevedo Noronha, divulgou uma nota de indignação repudiando a decisão do Governo do Estado de São Paulo, na qual afirma que a reprovação das professoras “denota preconceito e desrespeita direitos fundamentais da pessoa humana” (APEOESP, 2011). Diante disso,

a APEOESP disponibiliza seu departamento jurídico para que todos os seus associados que forem prejudicados por essa medida do governo, bem como em casos análogos (como, por exemplo, casos de miopia), possam ingressar com ação judicial visando assegurar seus direitos (APEOESP, 2011).

Todo esse cenário já prenuncia mais uma frente de batalha jurídica envolvendo a questão da saúde e da doença dos professores. E aqui chegamos ao último efeito que gostaríamos de apontar nesta seção: o da criminalização dos professores adoecidos e/ou desertores. Isso porque, diante do excessivo número de casos de abandono de cargo por parte de professores efetivos que não conseguem os laudos necessários para o afastamento remunerado, o Estado tem produzido um grande número de processos administrativos para apurar casos de deserção do magistério. Na dissertação *Os infames da educação*, Thomas Dulci (2009) constatou, ao estudar os processos administrativos e criminais contra professores do Estado de São Paulo, que o caso mais frequente dessas intervenções jurídicas “relaciona-se, de modo direto, aos problemas enunciados e analisados pelos estudos que têm como objeto o abandono maciço de professores da escola pública brasileira – fenômeno cunhado, por estudiosos do tema, como *burnout*” (p.94).

Na maior parte das vezes, diz o pesquisador, esses processos administrativos envolvem professores que ultrapassaram o limite legal de faltas consecutivas sem justificativa ou licença médica, o que constitui “abandono de cargo” e, legalmente, faz o profissional perder os direitos trabalhistas referentes à sua ocupação. Os casos mais comuns ocorrem devido a licenças-saúde que são negadas pela perícia médica.

Mas o problema da saúde dos professores não tem produzido apenas processos administrativos com vistas à exoneração de profissionais. Ainda segundo o trabalho de Dulci, a maior parte dos inquéritos policiais envolvendo professores ocorre por denúncias de falsificação de documentos de ordem médica. Em alguns casos, segundo o

autor, cria-se um verdadeiro esquema de “tráfico de atestados médicos” para se conseguir justificar as faltas ao trabalho (p.74).

Dessa forma, podemos dizer que o problema da *insuportabilidade* escolar, transformada em patologia classificada pelas pesquisas científicas e em bandeira política pelos sindicatos, moralizada e desqualificada por setores da imprensa e punida com novas leis pelo Estado, termina, em alguns casos, configurando-se como um problema criminal, justamente quando algumas dessas vidas extrapolam os limites do jogo da conduta institucional. O que podemos visualizar, de toda forma, por meio desses exemplos bastante pontuais – mas não pouco significativos em nosso entender – é o jogo entre, de um lado, a deserção e o definhamento dos corpos que não aguentam (ou não querem) mais continuar a desempenhar um papel específico no interior da ordem disciplinar e, de outro, o rearranjo das forças institucionais para controlar, punir e reatualizar a tecnologia de controle segundo a lógica de condução das condutas. É importante destacar que todos os protagonistas presentes nesse jogo (pesquisadores, professores, sindicalistas, jornalistas, juristas, governo), não obstante aleguem um estado crônico de crise da escola, parecem falar, pensar e agir motivados por um desejo comum: a hiper-potencialização das práticas escolares tal como hoje configuradas. Com efeito, todas as divergências entre eles borbulham na fina superfície de um profundo e inabalável consenso: a permanência da escola *ipsis litteris*.

Assim, a defesa da saúde dos professores por meio de toda uma rede discursiva que pretende diagnosticar medicamente, denunciar politicamente e solucionar administrativamente o mal-estar docente contemporâneo, parece ser, em última instância, a confirmação de que a lógica da expansão da escola não pode encontrar nem mesmo o limite dos corpos adoecidos. Por conseguinte, em nossa perspectiva, a emergência do problema da doença docente é o sinal mais evidente da saúde e da robustez da maquinaria escolar moderna, prosseguindo seu triunfo inabalável na produção de formas específicas de vida. Da mesma forma, podemos agora dizer que os estudos sobre o adoecimento dos professores, em virtude da suposta degeneração das relações institucionais, contribuem, como diriam Julia Varela e Fernando Alvares-Uria “para alimentar a rentável ficção da condição natural da Escola” (1992, p.68).

Com isso, devemos dizer que, ao elegermos o problema do adoecimento e da deserção dos professores como tema central da nossa investigação, almejávamos problematizar, a partir de algumas hipóteses, toda uma produção discursiva que

transformou a *insuportabilidade* do cotidiano escolar e a *fadiga-limite* dos professores em um fértil campo de investigação, assim como tentar visualizar outros efeitos importantes no que concerne às lutas trabalhistas, à produção de leis e ao jogo sempre conflituoso entre as normas de condutas esperadas e as contracondutas dos profissionais dentro das instituições escolares. Se fizemos esse percurso, é porque acreditamos que a análise do surgimento dessas novas racionalidades médico-administrativas, desses novos campos científicos, dessas novas leis e, sobretudo, dessas representações da insalubridade do trabalho docente é fundamental para certa compreensão das relações de força que atualmente estão implicadas no cotidiano escolar.

Depois de nosso percurso, podemos afirmar que a síndrome de *burnout*, tal como tem sido classificada a fadiga-limite dos professores, é uma categoria médica que exemplifica uma das características mais fundamentais do cotidiano escolar: a sua insuportabilidade. Dessa forma, a epidemia atual de *burnout*, assim como a proliferação de estudos sobre tal fenômeno, atestam que o insuportável da rotina escolar não é mais apenas uma questão atribuída aos alunos-problema, como no passado próximo. Por muito tempo, esses alunos e a indisciplina foram os bodes expiatórios da insalubridade escolar. Não mais, apenas. Como tentamos demonstrar anteriormente, a insalubridade agora emanaria da própria especificidade do trabalho docente no mundo contemporâneo. Um trabalho proletarizado, sem lastro, sem os sentidos que supostamente tivera um dia. Agora teríamos apenas o sacrifício de um profissional solitário, insatisfeito, no interior de uma instituição cujas práticas foram carcomidas pelo tempo, embora ainda pujante no que concerne à sua função governamentalizadora.

Uma instituição, diga-se, que nasceu e permaneceu ao longo da modernidade capitalista como operadora fundamental da divisão social do trabalho e da constituição do sujeito trabalhador, e que agora vê suas próprias contradições se agravarem na medida em que o projeto de emancipação e liberdade – prometido por meio do trabalho disciplinar da escola – mostra-se como mais uma falácia da utopia civilizatória. Estamos, sem dúvida, diante de um esgotamento da forma escola, materializado não simplesmente numa crise, no sentido de falta, mas numa crise de dilatação que, talvez, não tenha mais para onde se expandir e por isso “agoniza” do alto do seu triunfo: o mundo ultramoderno. O que nos parece fundamental compreender nesse processo é que se o objetivo último do Estado, no que concerne à educação da população, é a disciplinarização da infância por meio das práticas escolares, tal objetivo na

contemporaneidade tem se deparado com um problema anterior: o esforço complexo e bastante custoso em manter, no interior das escolas, certa ordenação sobre os adultos responsáveis pela disciplinarização dos corpos infantis. O que temos visto, portanto, é que, perseguindo a utopia de incluir a todos (essa multidão sem tamanho), a escola pública brasileira tem produzido novos trânsfugas: ora os professores desertores e/ou enfermos, ora os professores afastados por má conduta profissional. Uma agonia lenta e dolorosa.

Em meio ao impasse dessa relação no mundo atual, talvez seja a hora de começarmos a pensar na possibilidade de desistirmos das escolas; de recusarmos a permanência nesse território tão arrasado; de deserdarmos, enfim. Aboli-la, quem sabe, de uma vez por todas. Mas isso não foi proposto por nenhuma pesquisa lida, nem por nenhum especialista em educação, talvez por que essa seja o tipo de proposição, como diria Foucault (2001), que está completamente fora da ordem do discurso, fora da nossa cognição de *homo scholé*. Também não podemos desconsiderar que a defesa de tal proposição (até aqui silenciada) acarretaria alguns graves prejuízos aos envolvidos profissionalmente com o mundo escolar, e, como nos lembra Veiga-Neto (2003, p.121), não queremos perder nossos empregos. Ou, de maneira mais cínica ainda, não queremos perder esse fértil lugar de onde nos apropriamos de alguns temas para podermos nos apresentar com esse pomposo epíteto de especialistas em educação.

No próximo capítulo, focalizaremos mais detidamente esse fantasma invisível/indizível do desaparecimento da escola como tecnologia hegemônica de governo. A partir de alguns autores e da descrição de alguns eventos, almejamos fazer novas inflexões em torno de nosso problema inicial de pesquisa, meditando sobre os limites do discurso escolar, assim como tentaremos atribuir novos significados ao problema da *insuportabilidade* do cotidiano da escola e da *fadiga-limite* dos professores – tudo isso para conseguirmos lastrear melhor nossa hipótese e, fundamentalmente, para nos ajudar a pensar de forma menos ingênua e salvacionista o problema da insalubridade escolar e suas consequências para a saúde do professor.

3. O ABOLICIONISMO ESCOLAR: UM ESPECTRO FUTURO

A partir do momento em que se começa a não poder mais pensar as coisas como se as pensa, a transformação se torna ao mesmo tempo muito urgente, muito difícil e plenamente possível.

Michel Foucault

Como examinamos o silêncio de uma época? Tal silêncio não se refere àquelas proposições interditas ou silenciadas com a mordida da censura. O silêncio de uma época, ao contrário, é o conjunto de proposições sequer pensadas como plausíveis e, portanto, não pronunciadas. Passando rapidamente os olhos sobre a história recente, damos-nos conta de que, desde a década de 1960, a sociedade ocidental tem presenciado uma reação tanto teórica quanto prática contra algumas de suas instituições mais fundamentais. Segundo Foucault (1995), esses movimentos são lutas “antiautoritárias” e emergiram especialmente na forma de “oposição ao poder dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre os filhos, do psiquiatra sobre o doente mental, da medicina sobre a população, da administração sobre os modos de vida das pessoas” (p.234). Daí todo um conjunto de lutas: anti-machista, anti-manicomial, anti-penal, anti-prisional. Contudo, no que se refere à instituição escolar, o prefixo “anti” não tem encontrado seu lugar na economia do nosso discurso. Todos os reformadores da escola parecem estar a favor de uma *melhor* escola; todos os críticos em defesa de *outra* escola; toda a população reivindicando *mais* escolas; todos os movimentos sociais querendo o *direito* à escola. Afinal, defender algo contra a existência das escolas é transgredir o limite do que é razoável, rompendo com o tênue, porém arraigado, alicerce do nosso bom senso.

Até onde se sabe, não parece haver nenhum movimento organizado ou discurso filosófico que defenda o abolicionismo escolar amplo, total e irrestrito³⁵ como bandeira política ou necessidade filosófica. Isso porque a alma moderna pode até conceber, depois de um acurado exercício de imaginação, as benesses de um mundo desescolarizado, mas ninguém pode pronunciar palavras que defenda tal posicionamento político no presente, nem aceitar que isso possa ser viável em um futuro próximo. E a razão é muito simples: há um interdito lógico/linguístico/moral em nosso

³⁵ Se fizermos uma consulta ao grande oráculo de nosso tempo, o gigante sítio de buscas, encontraremos o seguinte resultado: Para “luta antimanicomial”, 164 mil resultados; para “abolicionismo penal” 62.400 resultados. Para abolicionismo escolar: nenhum resultado encontrado [Consulta realizada em 19/09/2011].

discurso que inviabiliza a validade histórica de tais proposições. Eis o tamanho do silêncio de nossa época. Eis a vala comum na qual jazem os discursos modernos sobre educação. Mas esses discursos parecem, cada vez mais, indicar uma marcha fúnebre do pensamento. Não porque haja um déficit na funcionalidade social do pensamento escolar (e também na escolarização do pensamento), mas justamente porque sua repetição, sua necessária exigência, sua absoluta hegemonia têm produzido formas de insuportabilidade cada vez mais trágicas. Apesar dessa situação, ainda nos falta coragem política e honestidade intelectual para rompermos o silêncio lógico da nossa época escolar.

No entanto, como afirmou certa vez Foucault (2010, p.355), quando “se começa a não poder mais pensar as coisas como se as pensa, a transformação se torna ao mesmo tempo muito urgente, muito difícil e plenamente possível”. Seguindo esse postulado, é preciso dizer aqui que todo o movimento desta modesta investigação acabou por se orientar na seguinte direção: do ponto de vista de uma ontologia de nós mesmos, não seria mais possível falarmos em nome da escola como plataforma natural para a socialização dos homens e das mulheres deste século que mal começou. Da mesma forma, não seria mais possível, a nosso ver, aceitarmos passivamente que os discursos hegemônicos sobre a educação na contemporaneidade continuassem a falar em nome das benesses incontestáveis da escola para o progresso do mundo civilizado e, ao mesmo tempo, dissimular com tanta ingenuidade a insuportabilidade trágica de sua rotina. Não é mais aceitável, enfim, continuar habitando essa instituição como artífices desses jogos de poder que nos introduzem à vida fascista.

Dessa forma, a título de conclusão deste trabalho, meditaremos sobre esse limite discursivo da nossa época escolar e sobre como ele impõe a todos nós – *homo scholé* – um problema ético, político e filosófico: o *abolicionismo escolar*.

3.1 O percurso de uma desconstrução

Até aqui realizamos o seguinte percurso: no primeiro capítulo, partimos de uma definição muito particular de escola para, em seguida, construir um problema de investigação, a saber, o da insuportabilidade do cotidiano escolar e a produção de contracondutas à racionalidade de governo; no segundo capítulo, construímos uma

narrativa acerca do modo como a insuportabilidade da escola e a contraconduta docente transformaram-se, na última década, em um problema de saúde amplamente pesquisado pela universidade brasileira; além disso, compilamos alguns efeitos desse contexto de patologização da conduta docente, destacando os conflitos entre uma ordem escolar triunfante e a deserção dos professores, assim como a reação estatal para controlar esse processo de dispersão da mão-de-obra docente. Tal percurso foi necessário porque almejávamos dar subsídios empíricos ao nosso problema inicial.

No presente capítulo, pretendemos deslocar uma vez mais nosso problema e, a partir do percurso realizado, meditar sobre a tragédia cotidiana da escola, tencionando nossas reflexões com o fantasma do desaparecimento dessa tecnologia como grade de governo da infância. Isto posto, gostaríamos de retornar às questões levantadas logo no primeiro capítulo: o que podemos contra a gramática escolar? O que ela significa em termos de condição de possibilidade para nossa cognição e nosso pensamento? Será possível, aliás, pensar alguma coisa que esteja fora dessa gramática triunfante? Será possível, no interior dessa nossa cognição, pensar de forma mais radical a extinção dessa prática social? No que acarretaria a abolição dessa forma gramatical da escola? Que consequências políticas radicais essa transformação produziria?

Deve-se dizer, contudo, que, ao levantarmos mais uma vez essas questões, não intentamos propor respostas precisas ou soluções mirabolantes, tampouco um remédio acabado para o impasse da maquinaria escolar no mundo contemporâneo, mas tão-somente tráfegar na tensão existente entre os limites do dito e do não-dito, do pensável e do impensável, para o problema da escola em nossa sociedade. Almejamos, acima de tudo, produzir deslocamentos em nosso próprio modo de pensar. Para isso, começamos por levantar as seguintes questões: seria desejável desescolarizar a sociedade? Seria possível nos desescolarizarmos, na medida em que somos, ao mesmo tempo, produtos e artífices do mundo escolar? Qual barreira lógica, política e social precisamos superar para aceitarmos, enfim, a possibilidade de recusarmos radicalmente o jogo da escola e, com isso, desestabilizar a hegemonia inabalável do *continuum* escolar?

Sugerimos anteriormente que haveria uma relação paradoxal no consenso em torno da escola como maquinaria de socialização dos indivíduos. Isso porque se, por um lado, a escola produz a necessidade inquestionável da escolarização, por outro, ela produz uma luta incessante entre a afirmação de seus valores e a recusa, ou contraconduta, dos corpos que lá habitam. Ademais, e por mais paradoxal que seja, a

expansão triunfal da escola, que não encontra limite nem mesmo nos corpos arruinados pelo fastio de sua rotina, caminha lado a lado com a estranha sensação de decadência e de crise. Tal sensação, no entanto, nunca é suficiente para deixarmos de acreditar que toda possibilidade disponível remete à criação de novas regras, novos formatos, novos significados para o mesmo e velho jogo: a escola, ainda.

Dessa forma, ao tencionar o conformismo em torno da hegemonia escolar com a possibilidade de seu desaparecimento, ou melhor, com a inexistência dessa possibilidade na economia dos discursos políticos e pedagógicos, almejamos problematizar esse paradoxo da escola em nós. Tudo isso porque acreditamos, assim como Foucault (2004), que a tarefa crítica do pensamento precisa “desmascarar nossos rituais e fazê-los aparecer como são: coisas puramente arbitrárias” (p.25). Para isso, “é preciso pôr ‘em cena’, exibir, transformar e derrubar os sistemas que nos ordenam pacificamente” (p.25). Por outro lado, a tarefa política implica sempre uma espécie de deserção dos espaços onde se efetivam os jogos de poder, já que, como também nos lembrava Foucault (2006c), atualmente “não se trata mais de confrontos no interior desses jogos, mas sim de resistências ao jogo e de recusa do próprio jogo. Esta é, de fato, a característica de um certo número dessas lutas e combates” (p.47) que atravessam nossas vidas cotidianas.

Diante desse legado, a pergunta inevitável é: qual a função de um pesquisador em educação nos dias atuais? Reproduzir os valores escolares já tão entranhados em nós ou estranhá-los radicalmente até o ponto em que eles próprios se tornem monstruosos? Será possível estranhar nosso próprio discurso? Será possível, além disso, romper o silêncio da nossa época? Tudo leva a crer que não. No entanto, antes de nos conformarmos com esse destino escolar, podemos operar um deslocamento sutil das nossas questões: será honesto permanecer num cômodo silêncio diante dessas aberrações tão grosseiras e arbitrárias que constituem nosso pensar e o nosso agir no interior desse mundo que cada vez mais se apresenta como uma gigantesca e infindável escola? Quanto a isso, a resposta mais sensata talvez fosse o reconhecimento de que não há lugar que não seja arbitrário e de que toda arbitrariedade comporta, sem dúvida, um tanto de desconforto. Contudo, é difícil esquecer que a naturalidade de tudo o que é arbitrário carrega uma ambiguidade incontornável: acomoda-nos na mesma medida em que produz algo insuportável em nós. E é esse insuportável que, às vezes, chacoalha o corpo, transtorna a alma e nos coloca a pensar que tudo poderia ter sido de outro modo,

ou de que tudo ainda pode ser distinto do que é. Ainda que no interior de nosso discurso. Ainda que apenas com aquele pequeno quinhão de certeza: de que, “em uma sociedade como a nossa, a verdadeira tarefa política é a de criticar o jogo das instituições aparentemente neutras e independentes; criticá-las e atacá-las de tal maneira que a violência política que se exercia obscuramente nelas seja desmascarada e que se possa lutar contra elas” (FOUCAULT, 2004, p.114).

A partir de agora, portanto, tentaremos construir uma crítica à violência da forma escola e, sobretudo, à naturalidade dessa violência da escola em *ossos* discursos pedagógicos. Queremos, então, propor uma questão inicial: até que ponto é possível, neste alvorecer de século, falarmos – na contramão de tudo o que nos constitui – de uma *potência de desistir das escolas?* Isso em dois sentidos: primeiro no que se refere à deserção dos professores; segundo, no que se refere a uma recusa em continuar falando em nome dessa instituição tão cara a nós, sujeitos modernos. Dessa forma, será preciso analisar, em primeiro lugar, se o fenômeno recente do adocimento e da deserção de uma parcela do professorado da escola pública constitui, de fato, uma recusa política à tecnologia escolar. Tudo isso para saber se é possível enfrentar os paradoxos e as contradições da insuportabilidade do mundo escolar sem, mais uma vez, se valer desse pensamento único que supõe a escola como natural e universal para o acomodamento da recalcitrância da vida.

Nesse sentido, é preciso uma vez mais reafirmar a tentativa de desconstrução do eterno consenso em torno da instituição escolar. Para tanto, partiremos da seguinte afirmação de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992):

A universalidade e a pretendida eternidade da Escola são pouco mais do que uma ilusão. Os poderosos buscam em épocas remotas e em civilizações prestigiosas – especialmente na Grécia e na Roma clássicas – a origem das novas instituições que constituem os pilares de sua posição socialmente hegemônica. Desta forma procuram ocultar as funções que as instituições escolares cumprem na nova configuração social, ao mesmo tempo que mascaram seu próprio caráter adventício na cena sócio-política (p.68).

Para os autores, a universalidade da escola estaria ligada ao interesse ideológico da classe dominante de dotar suas instituições de um caráter inexpugnável. Desse modo,

não haveria possibilidade de contestar sua existência, uma vez que se a escola existiu “sempre e por toda parte, não só está justificado que continue existindo, mas também que sua universalidade e eternidade a fazem tão natural como a vida mesma, convertendo, de rebote, seu questionamento em algo impensável ou antinatural” (p.68). Isso explicaria, na visão dos autores, por que as críticas mais radicais à permanência da instituição escolar “são imediatamente identificadas com concepções quiméricas que levam ao caos e ao irracionalismo” (p.68).

Em nossa perspectiva, pode-se dizer, contudo, que essa sensação de universalidade e de eternidade da escola não é meramente uma ilusão ou um problema de ideologia da classe dominante. Afinal, como já dissemos anteriormente, se a escola é um projeto sem nenhuma concorrência no interior das práticas modernas de socialização, isso se dá justamente porque sua naturalidade organiza nosso modo de pensar sua existência, seus rituais, suas modificações ao longo da história. Mais do que ideologia, ou ocultação da verdade, trata-se, portanto, de uma condição de possibilidade para o pensamento moderno, organizado e produzido ele próprio em torno de categorias escolares. Por conseguinte, qualquer pensamento que prescindia dessas categorias, ou que não referende sua necessária existência, acaba por tornar-se ilógico não porque rompe com a ideologia e os interesses da classe dominante, mas porque afronta a lógica mais cotidiana da modernidade ocidental – o nosso senso comum – ao recusar-se a operar no interior do seu enunciado histórico.

Dessa forma, existe incontestavelmente em todos nós a crença lógico-cognitiva de que a escola seria a condição para que o pensamento se efetivasse, uma vez que, fora de suas plataformas, de seus comandos morais e de seus ritos examinatórios, nada poderia existir, a não ser uma catástrofe sociocultural recheada de obscurantismos e violências. Não é por outra razão que a discussão em torno da obrigatoriedade natural e universal da escola confunde-se sempre com a discussão sobre os perigos que ameaçam a existência dos valores e da vida civilizados. Isso porque, desde o alvorecer da tecnologia escolar, a selvageria, a violência e o obscurantismo vinculam-se à imagem tão ameaçadora – embora tão recorrente até bem pouco tempo – da infância fora da escola. Nesse processo, como nos lembra Julia Varela (1999), a própria infância tornou-se sinônimo de selvageria, e todos aqueles que permanecem fora da escola acabam por se tornarem infantis pelo resto da vida. Ainda segundo a autora, isso ocorre porque a existência da escolarização fez “corresponder o estágio de selvageria com o da infância”

e, a partir disso, “as crianças, e especialmente as crianças das classes populares, se identificam com os selvagens. Civilizá-los e domesticá-los constitui o objetivo dessa escola pública obrigatória na qual seguirão reinando as pedagogias disciplinares” (p.11). Para que essa domesticação acontecesse, foi preciso erigir “um espaço de enclausuramento, lugar de isolamento, parede que separa completamente as gerações jovens do mundo e de seus prazeres, da carne e sua tirania, do demônio e seus enganos” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.76). E é com esse crescente confinamento dos corpos que a modernidade disciplinar conseguiu uma forma de gerir a população que é, ao mesmo tempo, eficaz para seu sistema econômico de produção e incontestável do ponto de vista político-moral. A razão desse sucesso invariável é a maneira pela qual o enclausuramento diário da infância produz, em um mesmo movimento, o adestramento disciplinar para o trabalho, a obediência diante da autoridade da lei, e, acima de tudo, a fabricação de uma cognição única para a totalidade dos indivíduos, o que, como vimos anteriormente, permite o manejo adequado da população por meio da naturalização social de seus comandos políticos.

Mas diante dessa naturalização quase irrevogável, à qual, segundo a nossa hipótese, o pensamento e a própria linguagem estão subordinados, não haveria mesmo a possibilidade de dizer aquilo que tratamos até aqui como inefável? Esta questão irá balizar todo o percurso final deste nosso exercício de escrita para que consigamos percorrer as margens desse dilema, experimentando, aqui e ali, as potências e os descaminhos desse dizer sem dizer, ou melhor, desse escrever sobre aquilo que não se pode enunciar ainda. Isso porque, como nos lembra Deleuze, nós “só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro” (DELEUZE apud PELBART, 2009, p.3). É necessariamente nesse ponto, afirmava o filósofo, que imaginamos ter algo a dizer. No enalço desse objetivo, descreveremos a seguir uma pequena tentativa de romper com a hegemonia político-cognitiva da escola para observar as consequências discursivas dessa empreitada até aqui historicamente fracassada.

3.2 O caso Illich: uma voz contra a escola

A escola é a vaca sagrada da civilização ocidental, afirmava o filósofo austríaco Ivan Illich que não economizou nas tintas para caracterizar a instituição escolar como o grande totem do mundo moderno. Publicado em 1974, um ano antes de *Vigiar e Punir*, o livro de Illich, *Sociedade sem escolas* [*Deschooling Society*], é uma obra completamente esquecida que não produziu filiações nem admiradores incondicionais no terreno do pensamento educacional³⁶. A maior razão para esse esquecimento é, sem dúvida, o grau de radicalismo com o qual Illich defendeu isoladamente, e sem mediações, a extinção completa das escolas. O princípio do qual parte o autor é o de que a hegemonia do sistema escolar estava vinculada à construção de uma mitologia científica e, sobretudo, a uma profunda decadência da cultura ocidental. A esse respeito, afirma Illich (1985, p.56/57):

A escola tem todas as características para ser a Igreja Universal de nossa decadente cultura. [...] Secular, científica, nega a morte: identifica-se com as aspirações modernas. Sua fachada clássica e crítica faz com que se pareça pluralista ou até anti-religiosa. Seu currículo define ciência e, ao mesmo tempo, é definido pela assim chamada pesquisa científica. Ninguém nunca termina sua escolarização — ainda. A escola nunca fecha suas portas para alguém sem antes oferecer-lhe mais uma chance: estágios de recuperação, atualização, etc.

Para além da improdutiva avaliação de “decadência cultural” do ocidente, o diagnóstico do autor de *Sociedade sem escolas* é bastante instigante e foi construído a partir da constatação de que a escola é o principal alicerce da ordem burguesa com seu aparato institucional que abarca a todos o tempo todo. Afinal, diz ele, “quando um homem ou uma mulher aceita a necessidade da escola, torna-se fácil presa para outras instituições”, estando assim “condicionados ao planejamento institucional de qualquer espécie” (p.52). Além disso, para o autor, a ordem escolar se presta efetivamente ao papel de criadora e sustentadora do mito social devido ao seu jogo ritualizado de

³⁶ Sobre esse esquecimento, o sociólogo da educação português Rui Canário afirma que, apesar de Illich não ter deixado de escrever e de intervir até a sua morte em 2002, ele foi completamente renegado desde a década de 1970: “Há tempos, tive a curiosidade de verificar que em alguns grandes congressos de educação, com centenas de comunicações e conferências, o Ivan Illich não era citado uma única vez. Há aqui alguma coisa que tem a ver com o próprio pensamento do Illich, que se situou sempre em contracorrente” (CANÁRIO, Rui; POMBA, Olga, 2005, p.42).

promoções gradativas, que faz do diploma escolar o valor incontestável para a organização de nossas castas sociais. Nesse jogo político, afirma Illich, “é muito mais importante a introdução neste ritual escolar do que averiguar-se como ou o que é ensinado. É o próprio jogo que escolariza; ele entra no sangue e torna-se hábito” (p.57). Um dos grandes méritos do livro de Illich é o de sugerir que todo o pensamento escolar nada mais é do que a repetição desse hábito, assim como a reiteração da necessidade da escola e da conformação social que lhe é correspondente. A partir disso, o autor denuncia a inocuidade das boas intenções dos reformadores educacionais de todas as linhagens “que se sentem impelidos a condenar quase tudo o que caracteriza as escolas modernas, mas, ao mesmo tempo, propõem novas escolas” (p.63). Outro mérito considerável da obra é o de dizer claramente que a existência das escolas é o limite do próprio pensamento político moderno:

Mesmo os críticos aparentemente radicais do sistema escolar não se dispõem a abandonar a ideia de que tem uma obrigação para com os jovens e, especialmente, para com os pobres, uma obrigação de prepará-los — pelo amor ou pelo medo — para uma sociedade que necessita de disciplinada especialização tanto de seus produtores quanto dos consumidores (p.78).

Por conseguinte, para Illich, “um programa político que não reconheça explicitamente a necessidade de desescolarização não é revolucionário; está demagogicamente pedindo mais escolarização” (p.86). Tal demagogia não deve ser encarada aqui como um detalhe menor, mas como a forma mesma de o nosso pensamento político operar, sempre disposto a reivindicar ações institucionais mais abrangentes como solução para os impasses sociais. Essa relação, que ademais é vista em todos os discursos políticos, seja mais liberal ou mais conservador, mais à esquerda ou mais à direita, é absolutamente escolar, uma vez que nem de longe chega a abalar os fundamentos de nossa cognição, nem de nossa organização social. Com efeito, a inexistência de um posicionamento político que reivindique radicalmente o abolicionismo escolar é o limite extremo do nosso pensamento político, completamente tributário das categorias e dos valores que a escola instaura em todos nós. Ademais, como o abolicionismo escolar põe em causa os valores tipicamente modernos, como a crença absoluta no papel da escola, no progresso normativo das mudanças sociais, assim como na ideia do Estado como gerenciador do governo e da administração racional da população, ele acaba por constituir-se como negação não só do pensamento, mas da

própria prática política. Dessa forma, o *abolicionismo escolar* – esse conceito-limite – está para além do político porque ele é justamente aquilo que arruína a possibilidade da política, pelo menos daquela entendida como sinônimo de governo das condutas de modo a otimizar as forças produtivas de um contingente populacional. Sendo assim, como pensar politicamente um objeto que desestabiliza a configuração histórica da nossa política? A despeito da empolgação de Illich diante de sua proposta, tal aporia política não lhe passou despercebida:

As vozes que exigem uma radical desescolarização da sociedade permanecem tão dispersas. Há falta de argumentos convincentes e de madura liderança para conseguir a desinstalação de toda e qualquer instituição que esteja a serviço dos propósitos da aprendizagem compulsiva. Por enquanto, a radical desescolarização da sociedade é ainda uma causa sem partido (p.81).

Seguindo os argumentos do autor, é possível identificar que a ausência de um partido, ou de um movimento organizado, que abraçasse a causa da desescolarização era a prova definitiva do limite político da nossa época e, sobretudo, do agir político do sujeito escolar – sempre carente do abrigo dos comandos institucionais. Daí que, a nosso ver, a clausura sócio-cognitiva da escola constitui-se como uma espécie de limite intransponível para o *homo scholé*; ou, em outras palavras, como a letargia política de nosso tempo. Nessa perspectiva, o texto de Ivan Illich pode ser lido, em última instância, como uma grande dissertação sobre o efeito desse indizível político no interior das nossas práticas sociais. Mais do que uma proposta efetiva para os rumos da educação, as ideias illichianas precisam ser lidas como potentes artefatos para construirmos um desenho crítico das nossas inócuas tentativas de reformular a organização social a partir da crença no aprimoramento crescente da instituição escolar. Com isso, podemos dizer que a principal ideia que Illich nos legou é a de que nenhuma revolução (ou inovação) política poderia ser construída sem a *desescolarização* total da sociedade. A desescolarização, assim como a implosão da mitologia científica que a escola erige por toda parte, não seria uma etapa de uma revolução em curso, mas a condição mesma da existência de uma revolução social³⁷. Essa afirmação não resolve

³⁷ Sobre essa relação, Illich deixa claro sua crítica aos “revolucionários” escolares: “Muitos revolucionários, que o são a seu modo, são vítimas da escola. Consideram a própria libertação como produto de um processo institucional. Somente o libertar-se da escola dissipará essas ilusões” (p.60).

inteiramente a aporia política destacada acima, mas tem o mérito de jogar luz sobre a escuridão que envolve o consenso político em torno da escola.

Tal consenso circunscreve o confortável intervalo no qual repousam todos os discursos sobre a educação escolarizada em nosso país. E ele nada mais é do que um regime cognitivo historicamente determinado; ou se preferirmos, um conjunto de lugares-comuns, sentidos compartilhados por todos, valores completamente contingentes que aparecem como universais e necessários ao sujeito escolar que enuncia proposições sobre a escola. É o que se pode/deve dizer a partir e por meio de nosso discurso. Nada a menos. Nada a mais. Sedentarizado nesse intervalo, o *homo scholé* está sempre a repetir palavras de ordem pavoneadas de boas intenções: a escola é um direito, a escola é um direito de todos; a escola precisa ser de qualidade, a escola precisa ser de qualidade para todos; a escola precisa ser democrática; a escola é a condição da democracia; a escola deve formar o cidadão e o trabalhador; a escola deve promover a saúde e a cidadania; a escola deve promover o espírito crítico e a ecologia; sem escola não há progresso, sem escola não há justiça social, sem escola não há futuro. A escola é toda a necessidade. O resto é silêncio. Essa situação claustrofóbica dos discursos educacionais deve-se ao fato de que, como apontou Illich, “não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada” (p.17). Daí a necessidade sugerida pelo autor de que só a desescolarização poderia forçar a existência de outro momento, outro discurso, outra política: outra sociedade, enfim.

A partir dessas considerações, podemos dizer que o recuo a Ivan Illich no desenrolar de nossa investigação aconteceu por duas razões: em primeiro lugar, pela forma como ele diagnosticou precocemente que o destino da instituição escolar estava fadado a conviver com o espectro de seu desaparecimento; e, em segundo lugar, pelo modo como ele concebeu a deserção dos professores como parte importante desse processo de desescolarização. Já no início da década de 1970, Illich afirmava: “a desinstalação das escolas se dará inevitavelmente e acontecerá muito em breve. Não pode ser retardada por muito tempo. É necessário promovê-la vigorosamente, pois já começou a ocorrer” (p.112).

Talvez esse vaticínio não tenha sido tão breve quanto desejava o seu autor, mas é inegável que, 40 anos depois, a escola, a despeito de sua robustez, continua a sofrer com a tensão inefável desse espectro. E hoje, mais do que na época de Illich, esse caminho nos parece menos improvável, devido ao grau de expansão, e de saturação totalitária

dessa tecnologia social. Outro ponto relevante das análises illichianas para a investigação que aqui empreendemos é o fato de que, para o autor austríaco, a desinstalação das escolas, assim como de toda a estrutura profissional que lhe é correspondente, “poderia começar pela evasão dos professores escolares” (p.112). Por isso, Illich afirma que “não há por que admirar-se que o índice de deserção dos professores seja maior que o de seus alunos” (p.77), pois ele é parte de um processo geral de recusa e de resistência tanto ao confinamento dos corpos quanto ao caráter compulsório do ensino escolar. Essa deserção dos professores, portanto, longe de ser um problema, era justamente um dos principais elementos do processo de desinstalação das escolas defendido pelo autor. Daí o vaticínio illichiano de que “o sistema escolar vai em breve defrontar-se com o mesmo problema que tiveram as igrejas: o que fazer com a sobra de espaço, após a deserção dos fiéis” (p.104). Por outro lado, Illich sabia bem que a escola não era apenas a mais nova religião, mas o “mercado de trabalho de mais rápido crescimento no mundo inteiro” (p.59), e, por isso, as reações seriam severas contra essa deserção. No entanto, o otimismo de sua proposta asseverava que tais reações seriam “impotentes contra o surgimento de um movimento de massa” e, assim, “a libertação das amarras da escola poderia acontecer sem derramamento de sangue” (p.62).

É, talvez, por essas e outras afirmações, proféticas e irônicas, que a obra de Ivan Illich foi esquecida tanto pelos educadores quanto pelos movimentos políticos, podendo ser facilmente caracterizada por uma fragilidade teórica ou, então, como uma utopia vazia e irrealizável³⁸. Seus diagnósticos são, em geral, bastante intuitivos, ensaísticos, marcados por uma simplicidade que, para muitos educadores, soaria como um diletantismo pouco profícuo diante das reflexões sofisticadas do pensamento acadêmico. Mas é a partir desse terreno frágil, dessas relações aparentemente pouco consistentes, dessa escrita apressada, que Illich nos apresenta em seu pequeno livro

³⁸ Por trás da defesa da desescolarização empreendida por Illich estava a ideia de outra relação educacional, não mais mediada pelos rituais das instituições escolares. Tal relação seria realizada com a ajuda da tecnologia de informação, por meio da qual seria possível a construção de redes de compartilhamento de saber. Todas essas ideias, bastante visionárias para seu tempo, sobretudo no quesito do compartilhamento em redes, estavam baseadas na crença de que todos os indivíduos têm vocação para um autodidatismo. Nesse sentido, quanto mais fossem criadas redes por meio das quais os indivíduos pudessem entrar em contato com um saber, uma prática ou uma técnica, mais depressa teríamos a extinção da escola e, conseqüentemente, dos professores profissionais. Diz Illich: “Se as redes que descrevi acima puderem emergir, cada estudante seguirá seu próprio caminho educativo” (p.109). Nesse mundo das redes educativas, as relações de aprendizagem são alcançadas a partir do contato com parceiros intelectuais e do compartilhamento de informações como forma de substituir o aprendizado após a desinstalação das escolas.

algumas ideias fundamentais para, ao menos, produzir em nós um susto sobre a consistência e a longevidade do mito da escola como o tabu fundamental da cultura ocidental moderna. E tal pasmo diante do inconcebível, porque jamais defendido ou reivindicado, deve-se simplesmente ao fato de o autor ter levantado um problema político aparentemente tão sutil quanto absolutamente perigoso. Daí a forma espectral do *abolicionismo escolar* – essa causa sem partido, esse apelo sem voz – que surge não da transgressão dos nossos limites cognitivos, mas da constatação de que eles, apesar de aparentemente tão sólidos, podem ruir a qualquer momento. E mais: deveriam ruir, não fosse a nossa pouca vontade de deserdar, como diria Foucault, dessas clausuras “no interior das quais a vida humana é compartimentalizada” (2001b, p.420). Não fosse, além disso, nosso parco desejo para desconstruir o conforto pontiagudo das nossas formas – escolarizadas – de vida.

Mas para além da possibilidade, ou não, de deserdarmos das nossas clausuras, o que nos interessa aqui é o fato de essas proposições illichianas terem sido enunciadas no interior de nosso discurso escolar e, sobretudo, o fato de terem produzido tão poucos adeptos. Afinal, não é fácil inserir uma fissura discursiva no interior de um *enunciado*³⁹ histórico, tampouco afrontar a sólida hegemonia da cognição escolar com palavras que, a despeito da contundência, não deixam nunca de soar como inofensivas e inúteis ao homem escolarizado. Isso porque, como demonstramos anteriormente, a crença na escolarização do mundo é, na história do progresso moderno, um valor irredutível, e, por conseguinte, qualquer atentado discursivo contra tal ordem correria o risco de não passar de uma quimera. Não é por outra razão, portanto, que as proposições illichianas não romperam até o momento o sólido consenso em torno da escola. Hoje, mais do que nunca, a escola está por toda parte e nenhum de nós pode ter a possibilidade de escapar de sua clausura. Dentro ou fora, não saímos dela, de sua lógica, de seus comandos, de seus ritos, de seus espaços e de seus certificados. Como uma instituição total e totalitária, a escola é uma produção cognitiva que, como afirmava o próprio Illich, “nos toca tão de perto que ninguém pode esperar ser dela libertado por meio de outra coisa qualquer” (p.60).

³⁹ Adotamos aqui o sentido utilizado por Foucault em *Arqueologia do Saber* (1986). De forma resumida, pode-se dizer que o *enunciado* não se refere apenas às palavras, frases e proposições, mas às condições de existência de uma formação discursiva determinada, que, segundo o autor, constitui-se como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram para uma época dada, e uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1986, p.133).

Apesar dessa impossibilidade, consideramos imprescindível eleger esse espectro do abolicionismo escolar, muitas vezes imperceptível ou ignorado, como a principal plataforma de análise e de crítica à sociedade das escolas e à escolarização do pensamento⁴⁰. Tal espectro, contudo, precisa ser visualizado em sua dimensão trágica, uma vez que fora dela qualquer proposição que defenda o que está para além de nosso enunciado escolar é algo improfícuo que carece de materialidade, de lógica, de possibilidade política, e, portanto, só prestaria a alimentar as caldeiras da maquinaria escolar. O que queremos destacar é que o processo de desescolarização ainda não está presente no campo lógico-discursivo, mas no campo do desastre, do crime, da monstruosidade e, sobretudo, no trágico conflito das condutas dos habitantes da escola. Isso porque, a nosso ver, a hegemonia da escola como plataforma do pensamento, e também a impossibilidade de estar contra ela no campo da prática política, tem um preço social: a fadiga, o tédio e a violência. É por essa razão que abrimos nossa dissertação com a descrição de dois crimes contra a escola. É igualmente por essa razão que até aqui elegemos a insuportabilidade do cotidiano escolar, e suas múltiplas consequências, como tema principal de investigação, destacando nesse percurso o modo como a conduta dos professores é moralizada, patologizada e criminalizada. Diante desse impasse, acreditamos que a figura do *burnout*, ou da fadiga-limite, precisa ser deslocada para que passe a significar não mais uma doença do corpo ou uma fraqueza moral, mas justamente o contrário: uma potência trágica do desastre triunfal da escola. Uma potência política da recusa, da desistência, do dizer *não mais* às formas escolares. Uma potência que carrega indelevelmente o fantasma do *abolicionismo escolar* como imperativo ético-político de um tempo por vir.

3.3 A invariância da escola e seu futuro indeterminado

Depois de ter apresentado o caso Illich e explicitado a aporia política intrínseca ao problema dos discursos sobre a escola, assim como ter sugerido que o espectro

⁴⁰ É necessário advertir que o problema não é meramente a escola como espaço físico de reclusão disciplinar, mas os comandos políticos que ela faz circular. Assim como afirma Illich, a desescolarização não é apenas uma tarefa de desinstalar fisicamente as escolas, mantendo intocável aquilo que, para além de sua clausura, ela tem de mais terrível – isto é, a continuidade de seus rituais de socialização, alicerçados na prática do exame e de promoções gradativas. Seria preciso, portanto, a desarticulação de todo esse sistema escolar de organização cognitiva de uma sociedade administrada pelos comandos morais da ciência e da crença em suas mitologias sociais.

trágico do abolicionismo escolar pode ser uma plataforma de análise da educação contemporânea, gostaríamos de voltar ao problema específico do adoecimento e da deserção docente para um último deslocamento em nosso problema de investigação. Antes disso, porém, é preciso destacar a tensão existente entre a invariância da tecnologia escolar (nossa hipótese inicial) e esses novos acontecimentos da contemporaneidade, que foram analisados no capítulo anterior. Ao final do primeiro capítulo, afirmamos que gostaríamos de escapar de um modelo hegemônico dos discursos educacionais, a saber, aquele que diagnostica uma suposta ruptura na história recente da escola. Como vimos ao longo do segundo capítulo, todas as pesquisas analisadas referendam, de algum modo, essa estratégia discursiva da “crise da escola” como justificativa para suas investigações sobre o adoecimento e a deserção dos docentes. Do nosso ponto de vista, ao contrário, é justamente o caráter invariante (e triunfante) da gramática escolar o que tem produzido novos efeitos para um mesmo e velho problema. Mas como isso é possível? Como podemos afirmar que a emergência de um fenômeno contemporâneo é o resultado de uma invariância histórica? Até que ponto esse paradoxo pode ser sustentado sem prescindirmos do movimento da história e do jogo dinâmico entre o poder e a resistência no interior dos espaços escolares?

A primeira questão a ser considerada é se, e até que ponto, esses novos regimes discursivos, ao dar visibilidades a uma questão supostamente nova (o esgotamento docente), rompem com o enunciado escolar ou apenas reforçam todo esse maquinário de modo a garantir uma melhor forma de administrar os corpos para o funcionamento de uma sociedade governamentalizada. Sobre essa questão já sugerimos no capítulo anterior que todas essas novas racionalidades, na verdade, significam não uma crise, mas, ao contrário, o tamanho exato e monstruoso da maquinaria escolar moderna que não para de se expandir. Por outro lado, caberia levantar uma segunda questão: ao afirmarmos isso, não estaríamos anulando a primazia da resistência evocada anteriormente, uma vez que a onipotência do poder sempre encontra de antemão a forma mais racional de administrar as contracondutas de modo a governar mais e melhor?

Quanto a essa segunda questão, poderíamos começar por sugerir que, se esses novos regimes de visibilidade – que aparecem desde a década de 1970 no cenário internacional e, no caso brasileiro, com muita força a partir da última década – não significam uma ruptura do nosso enunciado escolar, ao menos revelam um

deslocamento na lógica de resistência à maquinaria da escola. Em tal perspectiva, o adoecimento e a deserção dos docentes seriam uma transformação da resistência à insuportabilidade do cotidiano escolar e, como também mostramos anteriormente, forçaria indelevelmente o maquinário escolar a também se modificar, se adaptar, tudo isso para transformar o modo como ele torna operativa a administração dos corpos. Nesse sentido, uma crítica genealógica, muito mais do que mostrar um *continuum* inabalável, deveria estar imbuída de perscrutar como a história da escola é permeada por quebras e descontinuidades; demonstrar, enfim, que, ainda que a lógica mais importante seja a mesma, as coisas mudam pelo impulso, ou contrafluxo, da resistência, e assim por diante.

No entanto, essa última relação precisa ser matizada. Isso porque, se por um lado a resistência à insuportabilidade escolar sempre se atualiza e obriga as formas de administração a também se atualizarem, por outro lado, todo esse perpétuo movimento, esse jogo conflituoso da condução das condutas, é também uma condição da invariância da gramática escolar no interior das nossas práticas de socialização. Em outras palavras, o que queríamos destacar é que a própria percepção, quase consensual, sobre as mudanças da escola, além de servir como pressuposto discursivo para os mais variados diagnósticos, tem muita utilidade para a permanência invariável da gramática escolar. Isso porque, ao deslocarmos nossa atenção para a emergência desses novos problemas da escola, não questionamos nunca a forma da escola funcionar desde sua emergência histórica, sobretudo no que se refere à naturalidade do confinamento diário dos corpos infantis, da transmissão de um conteúdo qualquer que ocupe o tempo das crianças e sirva de matéria para o mecanismo do exame, e, por fim, do papel do professor como adestrador/vigilante/examinador. Essa naturalidade não muda nunca e tampouco é alçada à condição de arbitrariedade passível de questionamento nas pesquisas analisadas. Na verdade, segundo nossa hipótese, o que muda são as percepções discursivas sobre esse fenômeno inabalável da gramática escolar que, na maioria das vezes, precisam ancorar suas análises justamente na instauração de uma suposta, ou talvez superficial, mudança histórica. Foi isso o que chamamos anteriormente de poeira discursiva superinflacionada – deflagrada por uma miríade de discursos de especialistas imbuídos de uma única missão: reativar e fazer circular o enunciado escolar em torno do problema da vez.

Dessa forma, quando nos propusemos a genealogizar um fenômeno escolar contemporâneo, almejávamos problematizar uma dessas poeiras discursivas de modo a demonstrar que não há nada de novo nesses mecanismos atuais de discursar sobre a escola. Isso porque eles não são novos enunciados sobre a escola, mas tão-somente discursos com suporte no mesmo enunciado da escola. Ademais, tais discursos não dão visibilidade a uma questão nova. Eles dão outra visibilidade a uma questão antiga: a insuportabilidade do cotidiano escolar e o jogo inevitável entre conduta e contraconduta. Nesse processo, o que existe, segundo nossa perspectiva, são lutas sempre diferentes que, antes de apontarem para modificações históricas na maquinaria escolar, apenas dão visibilidade à forma como o poder precisa encontrar estratégias (nem sempre novas, embora revestidas de novidades) para o mesmo e velho problema: a manutenção de suas práticas de verdade e de seus rituais moralizantes. Em suma, as resistências forçam os limites da atuação do poder e este procura se transformar para não deixar de conduzir as condutas da mesma maneira.

Assim, para entender os processos escolares atuais, é necessário levar em conta a configuração desse trágico e invariável insuportável que, em cada período histórico, parece emergir de modo distinto. Na verdade, o que defendemos é que a manifestação desse insuportável muda apenas porque em determinado momento da história é um de seus efeitos o que mais agride a manutenção e a expansão da ordem escolar e, por isso mesmo, ganha maior visibilidade ao ser patologizado, moralizado ou criminalizado. No caso da presente investigação, detalhamos como os discursos em torno do adoecimento docente significam, na verdade, a emergência de uma racionalidade científica que pretende medicar um efeito pontual da insuportabilidade do cotidiano escolar: a *fadiga-limite* e a conseqüente deserção dos professores.

Nesse sentido, esses novos regimes de verdade sobre os problemas da escola operam de modo semelhante, na medida em que sempre intentam legitimar e expandir a gramática escolar estável tal qual a conhecemos, simplesmente porque, no limite, ainda não conseguimos levar a cabo uma cognição extraescolar. Por essa razão, não podemos, por exemplo, pedir a abolição dessa gramática como possibilidade política, já que, como sugerimos anteriormente, ela é invariante em nós e condição de possibilidade de nosso discurso sobre a escola. Essa relação impõe uma questão fundamental: jamais nos livraremos da forma escola simplesmente porque não podemos pensar para além da cognição escolar? A invariância da escola é uma fatalidade política das sociedades

contemporâneas? Haveria algum indício do desaparecimento da escola nas atuais formas de resistência à insuportabilidade do cotidiano escolar?

Todo nosso trabalho até aqui realizou-se a partir de uma relação ambígua entre aquilo que analisávamos como os discursos sobre *a* escola, que se modificam ao longo do tempo, e aquilo que problematizávamos como o discurso *da* escola, invariante e hegemônico. Nosso objetivo, portanto, caminhou em dois movimentos distintos: de um lado, circunstanciamos a maneira como a *fadiga-limite* emergiu como um novo problema na cena educacional na última década, e, de outro, problematizamos, sobretudo a partir do caso Illich, o espectro do *abolicionismo escolar* como o limite cognitivo do nosso discurso. É chegada a hora de fazermos encontrar esses dois limites da escola: o dos corpos fadigados dos professores e o do discurso político da educação.

Primeiramente, é necessário projetar esses dois limites em uma perspectiva de futuro. Isso porque, do nosso ponto de vista, realizar a crítica genealógica do presente é, de algum modo, fazer sempre esse exercício intelectual de nos projetar pelos séculos vindouros para olhar com muita suspeita, e também com algum medo, para as *nossas* próprias formas de vida, para tudo aquilo que, com a graça do porvir, já estamos deixando de ser. “Talvez, se nada mais do presente existir no futuro, justamente a nossa risada tenha futuro”, afirmou Nietzsche (2005, p.115). Essa pequena lição pode soar anedótica, mas aqui a entendemos como o mais radical pressuposto metodológico da nossa investigação. E, se optamos por analisar o mundo presente a partir do espectro de um *futuro indeterminado*, não é sem reconhecer os perigos de tal procedimento, pois, como afirmava Jacques Derrida, “o futuro só se pode anunciar na forma do perigo absoluto. Ele é o que rompe absolutamente com a normalidade constituída e por isso somente se pode anunciar, apresentar-se, na espécie da monstruosidade” (1999, p.6). Esse perigo monstruoso, portanto, não deve ser encarado como um ingênuo otimismo, ou uma utopia, em relação ao mundo por vir, mas, acima de tudo, como uma estratégia política de recusa radical das verdades – não menos monstruosas – que estão naturalizadas em nosso cotidiano.

Isto posto, é preciso dizer que, no que se refere à existência da escola e dos problemas que lhe são adjacentes, nós já adiantamos em um momento anterior que se quiséssemos arriscar uma divisão para a história dessa instituição seria meramente entre sua emergência, sua hegemonia e, quiçá, seu desaparecimento futuro. Como esse desaparecimento futuro ainda não se apresenta como possibilidade em nosso horizonte

político, e nem ao menos pode ser enunciado em termos de proposições plausíveis no interior da nossa época, resta-nos, a partir de agora, realizar uma dupla tarefa: por um lado, especular sobre esse futuro indeterminado da escola, e, de outro, diagnosticar as pequenas rachaduras imanentes à clausura do presente. Tais tarefas nos ajudarão a encontrar um ponto comum entre essas duas dimensões trágicas da hegemonia da escola em nós: a *fadiga-limite* e o espectro do *abolicionismo escolar*.

Para tanto, é preciso explicitar a maneira pela qual entendemos a mudança nos processos histórico-sociais. Em seu livro sobre Foucault, Deleuze (1988) faz a seguinte afirmação que nos parece bastante pertinente: “não é nunca o composto, histórico e estratificado, arqueológico, que se transforma, mas são as forças componentes quando entram em relação com outras forças, saídas do lado de fora (estratégias). O devir, a mudança, a mutação, concerne às forças componentes e não às forças compostas” (p.94). Deleuze atribui a Foucault a necessidade de se pensar a mudança a partir de uma relação com o *fora*. É preciso esclarecer que esse *fora* não é uma exterioridade, já que todo exterior também é uma forma estratificada, mas uma força que está sempre em relação com outras forças e que remetem, em última instância, a um *fora* irreduzível e informe. Assim, conclui Deleuze a partir de sua leitura de Foucault: “Há, então, um devir das forças que não se confunde com a história das formas, já que opera em outra dimensão. *Um lado de fora mais longínquo* que todo mundo exterior [...], portanto infinitamente mais próximo” (p.93). O *fora*, por conseguinte, é uma relação de força que aprofunda o intervalo, dilata as rachaduras, escava a interioridade e produz novos rearranjos de força e de resistência no interior de um mesmo diagrama de poder. Dessa forma, o *fora* não é, em nenhum momento, a ilusão confortável de um ponto externo aos jogos de poder e de dominação, mas a tensão mesma existente entre a efetivação do jogo e os desdobramentos das forças que lhe atravessam. No limite, o *fora* é o fantasma do desmantelamento total dos diagramas de poder. Não é por outra razão que, tanto para Foucault como para Deleuze, “o lado de fora é sempre a abertura de um futuro, com o qual nada acaba, pois nada nunca começou – tudo apenas se metamorfoseia” (DELEUZE, 1988, p.96). O futuro, nesse sentido, precisa ser visto como um desafio para o pensamento do mundo presente, pois como assevera Deleuze:

pensar é se alojar no estrato do presente que serve de limite: o que é que posso ver e o que posso dizer hoje? [...] Pensar o passado contra o presente, resistir ao presente, não para um retorno, mas ‘em favor, espero, de um tempo que virá’ (Nietzsche), isto é, tornando o passado

ativo e presente fora, para que surja enfim algo novo, para que pensar, sempre, suceda ao pensamento (p.127).

Para o autor, portanto, “o pensamento pensa sua própria história (passado), mas para se libertar do que ele pensa (presente) e poder, enfim, ‘pensar de outra forma’ (futuro)” (p.127). Seguindo de perto essa leitura que Deleuze faz da obra de Foucault, é possível dizer que: 1) O desafio do pensamento é liberar as forças que vêm de fora; 2) o fora é sempre a abertura de um futuro; 3) o pensamento do fora é um pensamento da resistência (ao estado de coisas); 4) a força do fora é a Vida⁴¹.

A partir dessa síntese deleuzeana, gostaríamos de dizer que, na perspectiva de nossa investigação, o *fora* é a dimensão de um futuro indeterminado para a situação escolar, na qual podemos provisoriamente nos alojar para desestabilizar nossas próprias concepções presentes de pensamento e de ação. Por outro lado, consideramos que, sendo a *vida* a força do fora que resiste ao estado presente das coisas, o fenômeno da fadiga-limite e da deserção dos professores, apresenta-se, no jogo político da condução das condutas, como *formas* vivas de resistência à clausura da escola, apontando para a irredutibilidade *informe* de um fora: o abolicionismo escolar. É nesse cruzamento de duas situações-limites (uma formalizada como resistência da vida ao jogo, e outra informe como futuro (in)existir do jogo), assim como no encadeamento dessa relação (uma anterior a outra), que acreditamos poder, a partir da próxima seção, fazer mais uma inflexão em nosso programa de pesquisa. Para isso, será preciso pensar politicamente a maneira pela qual a fadiga-limite pode desestabilizar as fronteiras do nosso pensamento e de nossas práticas políticas, desde que retirada do âmbito da patologização médica e da moralização social – tão recorrentes em nosso universo cultural.

3.4 A fadiga-limite e a experiência do *Neutro*

Como retirar a fadiga-limite dos significados médicos e morais que a classificam como doença, falta, irresponsabilidade e fraqueza? Como pensar a fadiga-limite de modo que ela passe a significar a potência de uma resistência da vida em direção ao fora

⁴¹ Essa síntese em quatro tópicos sobre a leitura que Deleuze faz de Foucault, retiramos do livro de Peter Pál Pelbart (2009), *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*.

de um futuro indeterminado? Como, enfim, pensar a fadiga como uma positividade criadora se todas as evidências parecem nos persuadir do contrário? Para tal tarefa de ressignificação, vamos recorrer aqui ao modo como Roland Barthes (2003) entende a experiência da fadiga como *Neutro*. Isso se justifica porque acreditamos que a hipótese do autor é fundamental para pensarmos a resistência no interior dos paradigmas de poder, complementando, em muitos aspectos, os temas abordados por Foucault, sobretudo, no que se refere à luta entre as condutas e as contracondutas sociais.

No curso ministrado no Collège de France, em 1978, Barthes define o Neutro como “aquilo que burla o paradigma [...] Paradigma é o que? É a oposição de dois termos virtuais dos quais atualizo um para produzir sentido” (p.16). Dessa forma, o Neutro pode ser entendido como aquilo que burla a produção de sentido, ou melhor, aquilo que não reproduz o sentido esperado pelo paradigma⁴². Se aqui entendermos paradigma como um diagrama de poder que orienta os sentidos, ou então como o jogo político que organiza a conduta da vida e do pensamento, pode-se dizer que a figura do Neutro é aquela que não só burla como desestabiliza a claustrofobia política de uma época. Nesse sentido, Barthes explica a importância da análise do Neutro: “uma reflexão sobre o Neutro, para mim: um modo de pensar – de modo livre – meu próprio estilo de presença nas lutas de meu tempo” (p.20). Pensar o Neutro, portanto, é pensar as lutas que nos atravessam, atentando para as suas potências e os seus fracassos, suas estratégias surpreendentes e suas capitulações imprevisíveis. Por essa razão, afirmava Barthes, o Neutro em sua forma é sempre um protesto, “um Não irreduzível” (p.33).

Mas de onde surge tal protesto e como ele se organiza? Barthes explica que o Neutro existe porque “há um desejo de Neutro: um páthos (uma patologia?)” (p.29), que consistiria no desejo de “suspensão das ordens, leis, cominações, arrogâncias, terrorismos, intimações, exigências, querer-agarrar” (p.30), e que estaria presente em quase todas as formas de organização da condução da conduta. Um desejo, portanto, de neutralizar tudo o que convoca o sujeito a desempenhar uma função, ocupar um lugar, ou ser responsável por alguma tarefa; um desejo, enfim, de fugir das capturas sociais, não para buscar uma autenticidade de um sujeito livre, mas para dissolver a própria imagem de si mesmo. Além disso, afirma Barthes, o Neutro como desejo estabelece

⁴² Na definição de Peter Pal Pelbart: “O neutro é um estado intenso (ou intensivo) que na sua discrição recusa uma oposição binária, mina a polarização que é seu *moto* e arruína o sentido que ela gera. É uma operação de guerrilha silenciosa e cansada, porém eficaz” (PELBART, 2009, p.80).

continuamente um paradoxo: “como objeto, o Neutro é suspensão da violência; como desejo, é violência” (p.30). Dessa forma, a presença do Neutro não poderia ser mais paradoxal, já que sua existência é ao mesmo tempo uma violência contra o funcionamento do paradigma hegemônico e uma suspensão da violência perpetrada pela organização do paradigma. Por conseguinte, a ambiguidade do Neutro é a sua própria estratégia de ser uma energia da exaustão, uma ação da recusa, uma resistência não declarada que “permeia a língua, o discurso, o gesto, o ato, o corpo etc” (p.19).

Daí, para Barthes, a fadiga e o silêncio serem o arsenal tático do Neutro, pois ambos têm “por efeito desarmar o paradigma e suas armadilhas. Estratégia discreta e suave, mas nem por isso menos eficaz [...] para a qual nossos jogos políticos e mundanos estão pouco preparados” (PELBART, 2009, p.81). Por essa razão, segundo o pensador francês, as imagens associadas ao neutro são sempre ruins: ingrato, fujão, dissimulado, frouxo, indiferente e vil (BARTHES, 2003, p.143). Nesse sentido, a importância da fadiga – como exemplo paradigmático do Neutro – está no fato de não ter nenhum valor social, já que não é codificada pelos discursos e funciona sempre na linguagem como uma metáfora, um signo sem referente (p.40). Isso porque, como afirma Peter Pal Pelbart (2009), “o neutro não leva a lugar algum, e nunca está onde o situamos. A marca maior do neutro é seu caráter intrinsecamente atópico, não por ele ser uma fantasmagoria ou ser invisível, mas por ele não ser da ordem nem do ser nem do objeto” (p.86). Desse modo, a fadiga não é um sujeito político, tampouco um objeto da política. Na verdade, ela não é detectável no campo das questões políticas, nem tem sua força elogiada ou analisada como uma força potente no jogo político, pois só pode se apresentar como ausência de outra coisa: energia, disposição, trabalho, obra, luta. Ou, mais recentemente, como doença catalogada pelos especialistas: *burnout*⁴³.

No entanto, apesar dessa ausência de reconhecimento político e social, a fadiga é um sinal da rachadura do velho (o velho amor, a velha arte, o velho mundo), daquilo que já não deveria mais se sustentar e, por isso, se arrasta numa luta incessante para sufocar seus conflitos e para medicar suas fraquezas. Por outro lado, é preciso dizer que a fadiga, tal como pensada por Barthes, não é meramente uma falha negativa de um paradigma em crise, mas uma positividade: “As coisas novas nascem da canseira – da

⁴³ É preciso dizer aqui que Barthes profere o curso *O Neutro* em um mundo no qual o cansaço ainda não tinha sido devidamente patologizado, e, por isso, esse autor afirma que o cansaço não tem lugar na sociedade, nem mesmo como realidade nosográfica, como doença reconhecida (BARTHES, 2009, p.39).

enchecção” (p.48), afirmava o escritor. Para isso acontecer, segundo o autor francês, era preciso entender a fadiga não como *falta*, mas como trabalho, como jogo e como criação dotada de uma energia capaz de produzir uma abertura para o novo, mediante a superação do antigo – e já cansado – paradigma. Isso porque, como nos lembra Peter Pal Pelbart (2009), “estamos miticamente acostumados a considerar toda mutação revolucionária como um ato, essencialmente viril, cheio de brio, porém a fadiga, por ser um estado intensivo capaz de suspender exigências e tornar vãs solicitações sociais, pode nos abrir para o inesperado” (p.80).

Tal possibilidade criativa da fadiga deve-se ao fato de a experiência do Neutro ser o limite entre uma coisa e outra, ou seja, uma força entre um *não mais* e um *não ainda*, possibilidade incerta que tanto pode levar à letargia, como também à revolta, à deserção e à invenção de outros estados possíveis – ainda que mínimos – para a ordenação do mundo. Ademais, na visão barthesiana, o Neutro é o dismantelamento do estado do sujeito, abertura para uma estranha e desconcertante forma que não é aquela reivindicada pelas ordens sociais. Trata-se, enfim, de uma rachadura para um futuro absolutamente desconhecido e monstruoso que nos escapa por mais que tentemos agarrá-lo, patologizá-lo ou moralizá-lo em meio ao torvelinho das forças do mundo presente⁴⁴.

Com efeito, do ponto de vista de nossa investigação sobre os professores adoecidos e/ou desertores, é possível considerar a *fadiga-limite* como esse estado de dismantelamento do *homo scholé*. De forma mais precisa, como uma rachadura do paradigma da escola, uma força que atravessa os jogos políticos hegemônicos da condução das condutas, desestabilizando o jogo moral e os valores presentes na gramática escolar tal como configurada ao longo da modernidade ocidental. Por conseguinte, a *fadiga-limite* é uma contraconduta política, uma recusa ao jogo que suspende, ao menos provisoriamente, a trágica insuportabilidade do cotidiano escolar. Isso porque ela é uma reação ao mesmo tempo do corpo e da mente, uma força desconcertante que não pode ser nem evocada como plataforma política, nem simplesmente condenada como um delito irreparável, mas que esgarça silenciosamente

⁴⁴ Nesse sentido, afirma Pelbart (2009): “A relação neutra é aquela em que o sujeito não está. Isto é, é a relação que desmonta o estar-do-sujeito, que o subverte enquanto subjetividade, centro, projeto”. O Neutro é, portanto, sempre uma “relação com o estranho, o estrangeiro, a alteridade, com aquilo que irremediavelmente está fora, do meu espaço, do meu tempo, da minha consciência, do meu eu, da minha palavra, do meu controle. Está fora do meu mundo” (p.86-87).

o tecido constituinte do jogo. É, portanto, uma força ambígua, que se apresenta acima de tudo como uma contraconduta interna ao jogo, mas que aponta para uma imprevisível abertura de um futuro indeterminado: espectro da ruína total, que escapa, diferentemente das patologias e dos estados morais, a todo enunciado discursivo das ciências e das leis. A partir dessas considerações, podemos sugerir que a *fadiga-limite* dos professores é – a despeito de sua patologização e/ou moralização – o Neutro do tempo da escola: projeção de um espaço infinito e trágico que aqui chamamos de *abolicionismo escolar*⁴⁵.

Dessa forma, todo o escarcéu científico, bem como os embates políticos, em torno do problema do adoecimento e da deserção dos professores passa agora a ser entendido como uma tentativa de querer-agarrar esse estado estranho do Neutro da escola. Jogo de força contra uma turbulenta rachadura que, nos últimos tempos, tem se apresentado – da nossa perspectiva – como um furo no casco da gigantesca nau-escola. E que, talvez, possa sinalizar para um iminente naufrágio político do *homo scholé*.

Dito isto, chegamos então ao ponto de convergência entre as três esferas problematizadas desde o início da nossa investigação: a *insuportabilidade* do cotidiano da escola, a *fadiga-limite* dos professores como contraconduta moral, e, por fim, o *abolicionismo escolar*, tanto como aporia política do nosso tempo como abertura para um futuro imprevisível. E se fizemos este tortuoso percurso investigativo foi porque almejávamos demonstrar como os processos de governamentalização da conduta são permeados por um elemento trágico que não pode ser desprezado, assim como por conflitos que, antes de explicitarem os mecanismos e os movimentos do poder sobre a vida, apresentam-se como insurgência do corpo, descontrole da alma e, sobretudo, como ruína permanente do próprio paradigma do poder. Afinal, como defendia Barthes, a experiência do neutro suspende “todas as obrigações positivas: obrigar a comer, a falar, a pensar, a responder etc” (p.316). Lição do Neutro, como diria o autor: “um ‘não’ raso, impertinente e até cômico, diante de todos os aporrinhadores sérios do engajamento” (2009, p.231).

⁴⁵ É preciso esclarecer que não se trata aqui de fazer um diagnóstico verdadeiro sobre a realidade escolar e seus embates cotidianos, mas de sugerir uma hipótese investigativa construída no entrecruzamento teórico de diferentes conceitos com a análise de alguns fenômenos da contemporaneidade escolar.

3.5 O silêncio como protesto: ausência de obra

Abrimos o presente capítulo com a seguinte questão: como examinar o silêncio de uma época? Para circunstanciar tal questão, fizemos algumas considerações sobre as possibilidades e os limites do nosso enunciado escolar, destacando a aporia política dos nossos discursos, assim como os problemas que ela impõe à tarefa do pensamento educacional. Ademais, tentamos ao longo do nosso trabalho demonstrar que, diante do silêncio consensual de uma época, há sempre algo que grita. Há sempre algo que protesta. No mais das vezes, é o corpo com suas feridas, e não as palavras, o que rompe o silêncio de uma determinada conformação histórica. Isso porque o corpo, como afirmava Foucault (2006a), é a superfície de inscrição dos acontecimentos, lugar de dissociação do Eu, volume em perpétua pulverização, matéria completamente produzida e arruinada pela história (p.22). Esse estado de perpétua ruína faz do corpo uma condição para a operacionalidade do poder, mas, ao mesmo tempo, um limite de sua atuação, já que o corpo sempre participa dos jogos de poder até as raias do insuportável. A partir disso, o corpo resmunga, foge, grita. Na ordem escolar nunca foi diferente. As crianças gritam. Gritam sem parar. E a tragédia cotidiana do professor é justamente a tarefa infinita de silenciar esses ruídos-protestos tão grosseiros quanto inúteis aos ouvidos devidamente escolarizados. Mas de tanto insistir nessa função de demandar silêncio, o corpo do professor pode também querer gritar e, às vezes, recusar o jogo da escola, ainda que no subterfúgio da ausência, nas dores do esgotamento, na dissimulação silenciosa dos pregadores que já perderam a fé. Com isso, em meio à encenação dessa peça tão fundamental para nossas vidas, uma horda de doentes e desertores parece protestar contra aquilo que não se pode, ainda, negar com o verbo. Contracondutas. Contrassensos. Contrassilêncios que desestabilizam a ordem e provocam reações.

Posto isto, gostaríamos de, como último movimento deste capítulo, voltar a falar do silêncio – por mais ambíguo que isso se apresente. Mas agora de outro modo. Não mais o silêncio como impossibilidade política de nosso enunciado histórico, mas como dimensão tática do Neutro. Afinal, como diria Barthes (2003), o Neutro é a “postulação de um direito a calar-se – de uma possibilidade de calar-se” (p.52). E o silêncio, uma operação capaz de anular as armadilhas e os perigos do falar, suspendendo, assim, as

opressões e as intimidações tão características dos rituais por meio dos quais somos coagidos a dizer algo.

Nesse sentido, é preciso reconhecer a experiência do silêncio como aquela que também desestabiliza o jogo da pergunta/resposta/recompensa que caracteriza as práticas escolares. Isso porque o silêncio como Neutro não só não harmoniza com os ruídos da escola como não é permitido dentro de seus muros. Grande paradoxo para o professor. Porque todo professor pede silêncio, exige silêncio, reclama da falta de silêncio. Um silêncio administrado, acima de tudo, para que a própria voz possa se sobrepor. O alunado, em maior ou menor grau, assente às exigências, já que não há relação de poder sem certo silêncio consentido, impingido, compulsório.

No entanto, a algazarra e a indisciplina dos “alunos-problema” não são piores para as normas da instituição escolar do que a atitude de algumas estranhas criaturas que, por alguma razão, se recusam a falar/confessar as verdades nos momentos apropriados. Do mesmo modo, como vimos ao longo do nosso trabalho, a recusa do professor em ocupar o seu lugar institucional de fala também produz consequências desastrosas para a maquinaria escolar. O que queremos destacar aqui é que na ordem da escola, como em geral em todas as instituições jurídico-polícialescas, não é possível a opção pelo silêncio. Em última instância, não é permitido proferir a clássica proposição de Bartleby, o célebre personagem de Melville: *I would prefer not to*. A regra fundamental do funcionamento escolar é justamente o contrário, ou seja, a verbalização, a comunicação, a confissão e, sobretudo, a escrita copista. O silêncio como recusa e neutralidade improdutiva não joga o jogo da escola. O silêncio, nesse sentido específico, é a falta, a doença, o delito, a abominável desestruturação do paradigma do poder escolar que necessita constantemente do exercício da fala para julgar, esquadrinhar e classificar. Por conseguinte, na visão barthesiana, “o silêncio, como direito, está à margem da margem (lá onde deve estar, infinitamente, o verdadeiro combate)” (p.52). O silêncio como luta, portanto.

Dessa forma, deserdar dos lugares de fala é assumir o combate de uma forma radical e atentar contra o modo operativo dos julgamentos morais tão característicos das práticas educacionais modernas. Daí a importância do silêncio, na perspectiva de Barthes, como forma de desconstrução da poluição sonora do mundo. Afinal, o calar-se é um nem sim nem não, um meio termo que, por um lado, constrange a reprodução dos sentidos compartilhados/esperados no interior de um enunciado, e, por outro, inviabiliza –

ao menos temporariamente – a produção de matéria passível de julgamentos. Não é por outra razão que Foucault, depois de tanto meditar e falar sobre o poder, também chegou à conclusão de que “a melhor forma de protesto é o silêncio, a abstenção total” (2004, p.307). O silêncio como força política. O silêncio como arma contra a impossibilidade de se dizer outras coisas que não aquelas previamente autorizadas pelo nosso discurso. O silêncio como uma opção, dentre outras, de não querer reproduzir o “fascismo que está em todos nós, que ronda nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz gostar do poder, desejar essa coisa mesma que nos domina e explora” (FOUCAULT, 2006b, p.199).

Acima de tudo, o silêncio como um sorriso comedido, uma alegria singela, um pasmo de humor e paródia, que nos impede de ter tantos amores pelo poder, tampouco de querer compactuar com os mesmos velhos rituais que sobrevivem por pura inércia da fala. O silêncio como espreita, como espera, como impasse. Por vezes até mesmo o silêncio como recuo, hesitação, gagueira. De toda forma, o silêncio como ato que nos põe “na escuta de vozes que, vindas de muito longe, nos dizem do modo mais próximo possível o que somos”, e, sobretudo, nos dizem que este jogo atual, “com suas regras, suas táticas, suas invenções, suas astúcias, suas ilegalidades toleradas, não será mais, e para sempre, senão um ritual complexo cujas significações terão sido reduzidas a cinzas” (FOUCAULT, 2006d, p.190). O silêncio, tal qual a loucura, como ausência de obra do mundo escolar: um espaço intervalar entre o que ainda não podemos dizer e o que não podemos mais escutar.

Desse modo, parodiando Foucault, devemos dizer que aos olhos de um mundo futuro – e talvez ele já não esteja tão distante – poderemos aparecer como aqueles que tiveram a certeza de que o presente da escola não merece tantas lágrimas: porque o que não vai tardar morrer, o que já morre em nós (e cuja morte, justamente, produz tanto escândalo) é o *homo scholé*. E como diria Foucault, esse homem (que se fez escolar) é “o sujeito soberano e o servil objeto de todos os discursos sobre o homem, que foram pronunciados desde longa data e, por sorte, ele morre sob suas loquacidades” (p.192). O silêncio, portanto, é a reivindicação de não querer mais escutar tantos discursos escolares sobre o homem. Daí, como Neutro, sua ambígua posição: um querer dizer que já não é mais preciso dizer. Um raro perigo, talvez monstruoso, frente ao desastre de tudo aquilo que já está dito sobre a escola e seus habitantes. Afinal, como já sentenciara Foucault (2004) na segunda metade do longínquo século XX, “a posição de professor é

quase insustentável, em nossos dias” (p.18). Não deixa de ser violentamente surpreendente para nós que, no entanto, ela continue existindo por toda parte como objeto de tanta produção discursiva.

Diante de tantas vicissitudes, e de tanta tagarelice educativo-escolar, talvez só reste ao professor, como um último gesto de dignidade, desencorajar todos os seus alunos a seguirem pelo mesmo caminho. E permanecer em silêncio. O silêncio como música: justo réquiem para o esvanecimento da criatura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No dia 13 de outubro de 2011, em Béziers, no sul da França, uma professora de matemática de 44 anos caminhou até o pátio da escola, cobriu o próprio corpo com gasolina e ateou fogo. Alunos e professores tentaram acudi-la, mas ela teria pedido para que a deixassem em paz. A mulher, cujo nome não foi divulgado, teve queimaduras de terceiro grau em 95% do corpo e morreu no dia seguinte. Segundo a imprensa francesa, a educadora não tinha bom relacionamento com os alunos, e o suicídio foi cometido após uma discussão com os estudantes que não concordavam com seus métodos de ensino. Para o ministro da Educação, Luc Chatel, a professora estava deprimida e passando por um momento de fragilidade psicológica. Os sindicatos e os colegas da escola apontaram as condições de trabalho e o estresse da profissão como a principal causa da autoimolação.

Nesse pequeno relato, encontramos um exemplo trágico da insuportabilidade do cotidiano escolar e de suas consequências para a vida de um de seus habitantes. Da nossa perspectiva, o *burnout* literal da professora francesa, longe de ser um ato isolado e sem importância política, significa, acima de tudo, um caso-limite daquilo que elegemos como objeto de nossa investigação. Dessa forma, talvez seja preciso fazer, neste último momento, uma pequena homenagem à professora de Béziers; afinal, sua autoimolação foi, sem dúvida, um protesto radical contra a naturalidade da ordem escolar em nós. Mais do que um simples suicídio, seu ato de queimar-se em público deve aqui ser codificado como um protesto que rompeu momentaneamente o silêncio do nosso enunciado escolar e a letargia política de nosso tempo. Uma pequena rachadura trágica, mas, como bem lembra Deleuze (2003), tais fissuras são absolutamente inevitáveis e desejáveis, porque “nunca pensamos a não ser por ela e sobre suas bordas e que tudo o que foi bom e grande na humanidade entra e sai por ela, em pessoas prontas a se destruir a si mesma” (p.164).

Embora tal protesto tenha se apagado com as próprias chamas desse corpo solitário, ele poderá ecoar a cada recusa, a cada fadiga, a cada silêncio que suspende o tempo e a violência da escola em direção a um futuro indeterminado. É preciso, portanto, estar atento a essas fissuras lógicas, essas manifestações trágicas que simplesmente nos avisam que há sempre um limite diante do qual se diz: não mais. E, às vezes, esses gritos solitários, e quase sempre silenciados, tornam-se o estopim de um

evento político muito maior, algo que não se previa no interior do consenso lógico de uma época⁴⁶.

Diante disso, torna-se imprescindível meditar sobre as rachaduras dos diagramas, sobre os limites de silêncios dos enunciados e, sobretudo, sobre as formas trágicas do jogo, que apontam inevitavelmente para um infável estado de desconstrução do mundo, bem como de tudo aquilo que há de mais natural em nós. Tal tarefa foi o objetivo geral de nossa crítica, que pretendeu demonstrar como o problema da patologização da conduta docente não é um fato único e fechado em seus significados médicos e morais. Significados estes que a todo momento almejam requalificar e expandir o jogo escolar sem jamais colocá-los sob suspeita, tampouco como objeto passível de recusa. E se quisemos resignificar um fenômeno específico do cotidiano escolar foi porque, a nosso ver, o ato de pensar criticamente, ou de genealogizar o presente, é fundamentalmente o ato de pensar/imaginar a recusa a nós mesmos como potência de um imprevisível tempo ainda por vir. Como afirmava Foucault, “não há poder sem recusa ou revolta em potencial” (2004, p.384), e toda análise dos jogos políticos precisa voltar-se às dinâmicas dessas recusas solitárias, desses corpos arruinados, desses múltiplos estados de Neutro inerente às forças que constituem a racionalidade trágica do nosso cotidiano.

Perseguindo esse postulado, empreendemos um caminho que, mais do que afirmar uma verdade sobre um estado da realidade escolar de nosso país, preocupou-se com as possibilidades de recusa radical dessa tal realidade já tão investigada e geradora de discursos de todas as ordens. Nosso caminho, portanto, levou-nos na direção de um silêncio abominável, uma espécie de anátema social do nosso tempo, constituído por um espectro do desastre, uma potência da desistência e uma fadiga-limite como energia de um novo informe: o abolicionismo escolar.

Do nosso ponto de vista, portanto, a questão da escola impõe – hoje mais do que nunca – um desafio ético, político e filosófico: ético, no sentido de uma recusa ou de uma deserção dos espaços escolares; político, no sentido de uma luta pela desescolarização como urgência histórica contra a vida ordinariamente fascista; e filosófico, no sentido de uma tentativa incansável de desconstruir a cognição escolar

⁴⁶ Pensamos aqui no caso do jovem tunisiano Mohamed Bouazizi, cuja autoimolação, em 17 de dezembro de 2010, foi o estopim para o recente fenômeno da Primavera Árabe, que se espalhou por um conjunto de países.

que nos convoca a todo instante para nos engajarmos em sua causa, alistarmo-nos em sua frente, lutarmos em sua guerra; uma guerra, diga-se, contra tudo o que não faz parte do jogo dicotômico entre o perguntar e o responder, o dizer e o calar, a punição e a recompensa. É por isso que nos pareceu tão importante elegermos a recusa dos professores – patologizada e moralizada pelos discursos de nossa época – como lócus privilegiado de nossa crítica. Em nosso percurso, estivemos preocupados com casos-limite de pensamento e de ação, assim como com a possibilidade de refletir politicamente sobre alguns impasses da educação contemporânea. Esses impasses nos levam a sugerir que, talvez, não haja outra saída para o problema da escola a não ser a suspensão de seus rituais, de seus comandos morais, de sua gramática cognitiva, e, sobretudo, o enfrentamento político de seu triunfo inabalável. Não há outra saída a não ser a fadiga, a recusa, a deserção e o silêncio; em uma palavra, o Neutro, como positividade de superação de um paradigma.

Tal sugestão resulta de um longo e ambíguo processo no qual as questões fundamentais foram as seguintes: até que ponto é possível para nós, escolarizados que nos dispusemos a pensar a educação, renunciarmos a toda lamentação que circunda o tema da desinstalação das escolas? Até que ponto podemos pensar e falar de uma potência de desistirmos das instituições escolares? Até que ponto isso significa a ultrapassagem e, ao mesmo tempo, a ruína de nosso enunciado escolar e da forma-homem que lhe é correspondente? Como vimos ao longo do nosso percurso, essas questões nos impõem um problema bastante intrincado. Isso porque erigimos nossos sistemas mais complexos de pensamento, nossos hábitos mais sacralizados e nossos modos de legitimação justamente em torno da naturalização dos comandos escolares. Por isso, no interior dos limites de nossa cognição de *homo scholé*, talvez haja apenas a paradoxal possibilidade de imaginar um mundo desescolarizado unida à estranha certeza de que as escolas não deixarão de existir em um curto prazo de tempo. Essa certeza de presença é o nosso desastre, o nosso limite, o nosso naufrágio em termos de pensamento da educação.

Não foi por outra razão, portanto, que procuramos, a todo o momento, explicitar essa aporia do pensamento – e dos dizeres – sobre a escola. Diante dela, aprendemos que não é mais possível pensar sobre a escola sem problematizar/recusar radicalmente os dizeres escolares, transtornando, assim, os confortáveis limites que nos autorizam a falar no interior de nosso discurso. E problematizar tais limites nos levou a concluir que

o melhor é não dizer muita coisa, quase nada, porque o silêncio, diante do poder que nos obriga a falar, também é resistência – do não, do Neutro, da solitária legião Bartleby –, o modo mais seguro, talvez, de não cairmos na armadilha feroz do dito e do não dito, da verdade e da mentira, da prova e da confissão: da escola, enfim.

E tudo isso se justifica porque em nenhum momento desta dissertação quisemos jogar luz sobre nada, tampouco produzir ou enunciar uma outra verdade. Ao contrário, almejamos apenas aprender a fazer com que a atividade da crítica, e, portanto, do pensamento e da escrita, pudesse nos proteger, mesmo que apenas um pouco, desse destino, talvez inevitável, de usufrutuários de posições universitárias, de caçadores de bolsas de pesquisa, “de burocratas do pensamento, de ladrões de ideias alheias ou de repetidores de textos alheios, de administradores de obras dos outros... Desse destino professoral, triste e moribundo, que acompanha a todos os epígonos por demais covardes, por demais medíocres” (LARROSA, 2004, p.42).

A vida pode mais.

REFERÊNCIAS

- APEOESP. **Indignação! Governo veta posse de professores candidatos considerados obesos.** Nota de 02 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://apeoespsub.org.br/ clipping/indignacao.html>>.
- APEOESP/DIEESE. **Saúde do professor em questão.** Pesquisa. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://apeoespsub.org.br/saude_professor/saude_baixa.pdf>.
- _____. **Saúde e condições de trabalho.** Pesquisa. São Paulo, 2010. Disponível em: <www.apeoesp.org.br>.
- AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.57-71, maio/ago. 2009.
- BARROS, Rubem. Dossiê: saúde do professor. **Revista Educação**, São Paulo, ano 12, n. 140, 2008.
- BARTHES, Roland. **O Neutro.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BASSETTE, Fernanda. Juiz condena pais por educar filhos em casa. **Folha Online**, São Paulo, 6 mar. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u703198.shtml>>.
- BEDINELLI, Talita. Professoras dizem ter sido vetadas por obesidade. **Folha de São Paulo**, Cotidiano, 2 fev. 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal Brasileiro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 31 dez. 1940.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde.** Brasília, DF: Ministério da Saúde; OPAS/OMS, 2001.
- CANÁRIO, Rui; POMBA, Olga. Ivan Illich: um visionário que é preciso reler. **Revista Aprender ao Longo da Vida**, n.4, p. 40-47, maio 2005.
- CANGUILHEN, Georges. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CARLOTTO, Mary Sandra. Análise fatorial do maslach burnout inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9, n.3, p.499-505, set./dez. 2004.

- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Editora Rio: Rio de Janeiro, 1976.
- _____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. **Conversações, 1972-1990**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- _____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____. **A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974)**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- DULCI, Thomas Stark Spyer. **Os infames da educação: um estudo sobre a punição de agentes escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FERREIRA, Leda Leal. **Relações entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no Brasil**. Relatório final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. Pesquisa. São Paulo: FUNDACENTRO, 2010. Disponível em: <www.fundacentro.gov.br>.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **Nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.
- _____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: PUC, 1996.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2001a.
- _____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b. (Col. Ditos & escritos, v. III)
- _____. **Estratégia, poder, saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Col. Ditos & escritos, v. IV)
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006a.
- _____. Introdução à vida não-fascista. **Comunicação&Política**, v.24, n.2, p.229-233, 2006b.
- _____. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. (Col. Ditos & escritos, v. V)
- _____. **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d. (Col. Ditos & escritos, v. I)

- _____. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- _____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2010. (Col. Ditos & escritos, v. VI)
- _____. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. (Col. Ditos & escritos, v. VII)
- FREUDENBERGER, Hebert. Staff burnout. **Journal of Social Issues**, New York, v. 30, 1974.
- GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandh. M.; ASSUNÇÃO, Ada A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v.22, p.2679-2691, 2006.
- GASPARINI, Sandra Maria. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, 2005.
- IBOPE. **A educação vista pelos olhos dos professores**. Pesquisa. São Paulo, SP, 2007.
- ILLICH, Ivan. **Sociedades sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- IOSCHPE, Gustavo. Saúde dos médicos e professores. **Veja On-line**, 26 maio 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/notas_210508.shtml>.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. A operação ensaio: sobre o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.1, jan./jun, 2004.
- LEITE, Marcia de Paula; SOUZA, Aparecida Neri de (Coords.). **Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil**. Estado da arte, v.1. Campinas: UNICAMP, FUNCAMP, FUNDACENTRO, 2006. Disponível em: <www.fundacentro.gov.br>.
- _____. **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>.
- LIPP, Marilda Novaes. **O estresse do professor**. Campinas: Papirus, 2002.
- MANDELLI, Mariana. SP reprova professores que tiveram depressão. **O Estado de São Paulo**, Notícias, 23 fev. 2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20110223/not_imp683281,0.php>.
- NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: _____. **Nietzsche: obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores)
- _____. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-10: Classificação dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- PELBART, Peter Pal. **Da clausura do fora ao fora da clausura**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

- POLATO, Amanda. Remédios para o professor e a educação. **Nova Escola**, São Paulo, n. 211, abr. 2008.
- RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003.
- _____. O governo do aluno na modernidade. **Educação, Especial: Foucault pensa a educação**, v.3, p.36-45, 2007. (Biblioteca do professor).
- RIBEIRO, Fernando Fagundes. Somos todos psiquiatras. In: QUEIROZ, André; CRUZ, Nina Velasco (Orgs.). **Foucault hoje?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- RODRIGUES, Cinthia. Alckmin diz que recusa a docentes obesas não é “questão de aparência”. **Portal IG**, 2 fev. 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/alckmin+diz+que+recusa+a+docentes+obesas+nao+e+questao+de+aparencia/n1237980516216.html>>.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROSE, Nikolas. Cérebro, self e sociedade: uma conversa com Nikolas Rose. **Physis**, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.301-324, 2010. Entrevista concedida a Mary Jane Spink.
- ROSSI, Daniela; TIVERON, Márcia; MARQUES, Patrícia Helena V. (Coords.) Projeto: **Atenção à saúde do professor da secretaria da educação do estado de São Paulo**. s/d. Disponível em: <http://imagens.iamspe.sp.gov.br/arquivos/prevenir/materialBibliografico/Relatorio_final_prof_Resultados.pdf>.
- SARDINHA, Diogo. Um silêncio de Foucault sobre o que é a política. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETTO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1041, de 14 de abril de 2008. **Diário Oficial Estadual**, São Paulo, 15 abr. 2008.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado do Departamento de Recursos Humanos**, 2010.
- SILVA, Tomás Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- _____. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- 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.
- _____. Professor ‘novato’ desiste de aulas na rede estadual. **Folha de São Paulo**, Cotidiano, 21 mar. 2011.
- VARELLA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n.6, p.68-96, 1992.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZARAGOZA, José M. E. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. 3.ed. Bauru: Edusc, 1999.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, Sandra Conte. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico do professor**. Brasília: Juruá, 2008.
- AQUINO, Julio Groppa. **Instantâneos da escola contemporânea**. São Paulo: Papirus, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- DEJOURS, Cristophe. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.
- DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Sociedade**, ano 3, v.3, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Doença mental e psicologia**. *Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984*.
- _____. **História da sexualidade II**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. **História da sexualidade I**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- _____. **O Poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FUGANTI, Luis. **Saúde, desejo e pensamento**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001
- _____. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- MASLACH, Cristina. **The truth about burnout: how organization cause, personal stress and what to do about It**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- _____. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. **Ecce homo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.
- ORTEGA, Francisco. Da ascese à bio-ascese. In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGANETO, A. (Org.) **Imagens de Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.139-173.
- PELBART, Peter Pal. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- REIS, Eduardo J. F. Borges dos et al. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.
- SILVA, Paulo Sérgio. **Saúde mental do professor**. São Paulo: Edifício, 2006.

SOUZA, Maria Cecília Cortez de. **A psicanálise e a depressão dos professores: notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente.** Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEYNE, Paul. **Foucault: o pensamento, a pessoa.** Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

FONTES

- ACIOLY, Patrícia Lovatel. *Estilo de vida e insatisfação referida quanto ao trabalho entre professores de educação física de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- ASSIS, Fernanda Bernardes de. *Síndrome de Burnout: um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- BARASUOL, Evandir Bueno. *Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- BARROSO, Betânia Oliveira. *Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- BATISTA, Osny. *Profissão docente: o difícil equilíbrio entre saúde e adoecimento*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- BERALDO, Katharina Elisabeth Arnold. *Educadoras de creche: percepção de motivos de insatisfação e de estresse vinculados ao desempenho profissional*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BOCK, Geisa Letícia Kempfer. *A síndrome de Burnout e o trabalho na educação especial: um olhar sobre as percepções dos educadores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- CARNEIRO, Maria Cristina Buschinelli Góes de Carvalho. *A saúde do trabalhador professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- CARVALHO, Marcia Meneghel Bardou de. *Professor: um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, CNTE, 1999.
- CORRAL-MULATO, Sabrina. *O docente universitário em Enfermagem e a Síndrome de Burnout: uma questão de educação para a saúde*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.
- CZEKSTER, Michele Dorneles Valent. *Sofrimento e prazer no trabalho docente em escola pública*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- DANTAS, Etienne Andrade de Medeiros. *A Relação entre a saúde organizacional e a Síndrome de Burnout em profissionais da educação e saúde*. Dissertação (Mestrado

- em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- DELCOR, Núria Serre. *Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino em Vitória da Conquista - BA*. Dissertação (Mestrado em Medicina) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- FONSECA, Ana Cristina Alcoforado. *Contribuições da psicanálise a uma leitura do mal-estar docente na rede municipal de ensino de Olinda*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- FONSECA, Cândida Clara de Oliveira Pereira da. *O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública no Estado de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- FREITAS, Carlos Eduardo Soares de. *Trabalho estranhado em professores do ensino particular em Salvador em um contexto neoliberal*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- FREITAS, Lêda Gonçalves de. *Saúde e processo de adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual*. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- GASPARINI, Sandra Maria. *Transtornos mentais em professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- GIOVANETTI, Rodrigo Manoel. *Saúde e apoio no trabalho: estudo de caso de professores da educação básica pública*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- GOMES, Luciana. *Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2002.
- GRANDE, Carolina. *O trabalho e o afeto: Prazer e Sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília*. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- GUERREIRO, Kátia Bomfim de Carvalho. *Os profissionais da educação e as novas tecnologias: é possível funcionar sem "energia"? [burnout]*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- INOCENTE, Nancy Julieta. *Síndrome de Burnout em professores universitários do Vale do Paraíba (SP)*. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- JACARANDÁ, Elza Maria de Freitas. *Sofrimento mental e satisfação no trabalho: um estudo dos professores das escolas inclusivas estaduais de ensino fundamental em Porto Velho, Rondônia*. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

- JASIULIONIS, Hugo. *Estudo dos fatores associados as dimensões da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores de Escolas da Rede Pública Estadual de ensino da Cidade de Sumaré, SP*. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- LEITE, Nádia Maria Beserra. *Síndrome de Burnout e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado. *Avaliar o índice de Burnout em professores da rede pública de ensino localizada na Região Sudeste*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- LIMA, Flávia Barbosa. *Fatores contribuintes para o afastamento dos professores dos seus postos de trabalho, atuantes em escolas públicas municipais localizadas na região sudeste*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- LIMA, Viviana Aparecida. *Condições de trabalho e saúde dos professores sindicalizados de ensino fundamental e médio da rede privada de Campinas*. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MARCHIORI, Flávia Moreira. *No pulsar da atividade: uma análise do trabalho e da saúde dos professores numa escola municipal de Vitória/ES*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2004.
- MARIANO, Maria Socorro Salles. *Trabalho e saúde mental das professoras da segunda fase do ensino fundamental da rede pública do município de João Pessoa – Paraíba*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.
- MASCARELLO, Marinete Rosa Pereira. *Nos fios de Ariadne: uma cartografia da relação saúde-trabalho dos professores de uma escola da rede pública do Estado do Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- MASSELLI, Maria Cecília. *Estresse e trabalho de monitoras de creche: uma abordagem multidisciplinar*. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- MENDES, Francisco Mário Pereira. *Incidência de burnout em professores universitário*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- MENDES, Maria Luiza Maciel. *A saúde docente no contexto da política de valorização do magistério: o caso do município do Recife*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- MONTEIRO, Zeina Hage de Morisson. *Desempenho escolar, condições de trabalho e as implicações para a saúde do professor*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –

- Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- NEVES, Mary Yale Rodrigues. *Trabalho e Saúde Mental - A dor e a delícia de ser (tornar-se) professora*. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- NOAL, Ingrid Kork. *Manifestações do mal-estar docente na vida profissional de professoras do ensino fundamental: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.
- NORONHA, Maria Márcia Bicalho. *Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde*. Dissertação (Mestrado em Medicina) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- NUNES, Marilene. *Trabalho docente e sofrimento psíquico: proletarização e gênero*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- OLIVEIRA, Camila Vicente de. *Formação de professores: identidade e “mal estar docente”*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.
- PARANHOS, Ivone de Sena. *Interface entre Trabalho Docente e Saúde dos Professores da Universidade Estadual de Feira de Santana*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2001.
- PEREIRA, Suzy Mara Aidar. *A síndrome de burnout: o estresse em docentes das instituições de ensino superior privadas de Porto Velho*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- PIMENTA, Alessandra Giuliani. *Sofrimento psíquico e síndrome de burnout: um estudo com professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- RESSURREIÇÃO, Sueli Barros da. *Coração de professor: o (des)encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. *O significado do trabalho de magistério para o professor do ensino médio: implicações no desempenho profissional e na qualidade de vida*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- RIZZI, Ana Virginia Nion. *O trabalho docente e as relações interpessoais no espaço escolar [burnout]*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- RUIZ, Roberto Carlos. *Absenteísmo médico de professores de escolas públicas: estudo de prontuários da perícia médica de Sorocaba*. Dissertação (Mestrado em Medicina) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- SANTINI, Joarez. *A síndrome do esgotamento profissional: o "abandono" da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto*

- Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- SANTOS, Gideon Borges dos. *A fênix renasce das cinzas: o que professores e professoras fazem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- SANTOS, João Francisco Severo. *Atividade física, saúde mental e percepção de condições de trabalho dos professores da rede municipal de ensino de Joinville*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- SANTOS, Neide Sant'Anna Moura dos. *Quando os dados oficiais revelam condições de trabalho: análise dos agravos à saúde de professores das escolas públicas do município de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SILVA, Nilson Rogério da. *Condição de trabalho e saúde de professores de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- SUZIN, Rosemeri. *A saúde geral dos professores municipais de Caxias do Sul e suas relações com as atividades laborais*. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- TEIXEIRA, Fernanda Gomes. *Síndrome de burnout em profissionais de educação: um estudo com professores da rede municipal de Rio Grande/RS*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Enfermagem, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2007.
- TOLOSA, Dora Elisa Rodrigues. *Estudo da organização do trabalho, sentimentos, valorização e expectativa profissional de professores de 1º e 2º graus da cidade de Jundiá – SP*. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- UENO, Cristina Sayuri. *Um estudo sobre a saúde do professor a partir da perspectiva da sociologia sensível de Michel Mafesoli*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.
- VASQUES-MENEZES, Ione. *A contribuição da psicologia clínica na compreensão de burnout: um estudo com professores*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- VEDOVATO, Tatiana Giovanelli. *Fatores associados a capacidade para o trabalho dos professores de escolas estaduais de dois municípios do Estado de São Paulo*. Dissertação. (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- WAGNER, Dione Pereira. *Síndrome de burnout: um estudo junto aos educadores (professores e educadores assistentes) em escolas de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ZACCHI, Marluce Silveira de Souza. *Professores(as): trabalho, vida e saúde*.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Entro de Ciências da Educação,
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.