

O niilismo nietzschiano como mais uma referência analítica para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente

8

The nietzschean nihilism as an additional analytical reference for understanding the phenomenon of teacher malaise

Yara Magalhães dos Santos*
Sérgio Pereira da Silva**

Resumo: O presente artigo objetiva discutir o mal-estar docente a partir da perspectiva niilista de Friedrich Nietzsche. Atualmente, o debate sobre o mal-estar docente tem privilegiado perspectivas, ou enfoques políticos, econômicos e psicológicos. Neste texto, os autores analisam inferências e evidências possíveis que relacionem o fenômeno cultural do niilismo ao mal-estar docente, tão em evidência nas instituições públicas de ensino, no Brasil. São tecidas discussões e argumentos sobre a decadência dos valores do entorno e dos fundamentos da ação educativa, mais precisamente, o valor da educação, do conhecimento, da ciência, da cultura elaborada, da autoridade docente, da didática, etc. Em outras palavras, a originalidade deste texto é, sobretudo, situar o mal-estar docente, em um espaço e tempo de derrocada de valores culturais, dentre outros, e o apresentar como resultado de um mal-estar maior compartilhado pela cultura ocidental em parte do século XX até os dias atuais. Espera-se que os debates presentes no texto possam ampliar as perspectivas para a compreensão do mal-estar entre os professores.

Palavras-chave: Niilismo. Mal-estar docente. Nietzsche. Educação. Filosofia.

Abstract: This article aims to discuss the teacher malaise from the nihilist perspective of Friedrich Nietzsche. Currently, the debate about teacher

* Psicóloga. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. Campus Catalão. *E-mail:* yara_msantos@hotmail.com

** Doutor em Educação. Professor no Departamento de Educação da UFG – Campus Catalão e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-CAC, Goiânia, GO. *E-mail:* spsilva2010@gmail.com

malaise has privileged political, economic and psychological perspectives or approaches. In this paper, the authors analyze evidences and possible inferences that relate teacher malaise to the cultural phenomenon of Nihilism, as evident in public education in Brazil. There are discussions and arguments about the decline of values and foundations of educational action, more precisely the values of education, knowledge, science, the “culture developed”, the teaching authority etc. In other words, the originality of this paper is mainly situate the teacher malaise in a space and time of cultural values collapsed and the present it as a result of a greater malaise shared by Western culture on the part of the twentieth century to the present days. It is hoped that the discussions in the text broaden perspectives for understanding the malaise among teachers.

Keywords: Nihilism. Malaise teacher. Nietzsche. Education. Philosophy.

Considerações iniciais

O mal-estar docente tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, sobretudo pelo viés psicanalítico, tendo a obra de Freud, *O mal-estar na civilização*, publicada pela primeira vez em 1930, como referência maior; e pelo viés marxista, respaldado nas “Pedagogias Progressistas” que atribuem às condições e contradições materialistas as razões de ser desse mal-estar. Diante das diversas discussões em prol de uma educação de qualidade, a partir da década de 80, o fenômeno do mal-estar ganhou destaque por representar uma crise que atinge professores em exercício no mundo todo.

Trouxemos para esta reflexão, sobre o mal-estar docente, a perspectiva nietzschiana, mais especificamente a intuição do filósofo de Röckem sobre o *niilismo*, essa experiência similar às ataraxias que sempre surgem das derrocadas, ou dos fracassos, dos grandes sistemas: o ceticismo pós-Idade Média, de Montaigne; o ceticismo/niilismo *pós-moderno* de Voltaire e Nietzsche, etc.

Desse modo, cremos que nossa contribuição justifica-se pela sua originalidade e pela compreensão de que muitas perspectivas ampliam o entendimento coletivo do fenômeno mal-estar, dão mais legitimidade a esse entendimento, ao mesmo tempo que põem sob suspeita as grandes narrativas que se arvoram senhoras de verdades únicas ou hegemônicas.

Nosso problema/pergunta nas reflexões que seguem consiste em indagar se o mal-estar docente, além de sofrer condicionamentos de

natureza econômica, política e social, pode ser condicionado, também, pelo fenômeno niilista, diagnosticado por Nietzsche. Procuraremos, inicialmente, relatar algumas reflexões sobre as causas do mal-estar docente, reflexões mais comuns em debates e na literatura sobre esse tema. Em seguida, analisaremos o conceito de niilismo, em Nietzsche, finalizando com inferências desse conceito para pensarmos o fenômeno atualmente.

Algumas considerações sobre as causas do mal-estar docente

Uma definição muito utilizada nos estudos brasileiros conceitua o mal-estar a partir da definição de Esteve (1999, p. 25) como “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. Para o autor, existe um estado de crise da profissão docente desencadeada por diversos fatores advindos da condição desse trabalho.

Dessa forma, tudo o que exerce influência negativa na personalidade do professor e que decorre do exercício da profissão é considerado como desencadeador do sentimento de mal-estar. As causas para a ocorrência do mal-estar docente têm sido destacadas por muitos pesquisadores.

Pesquisadores portugueses, como Bizarro e Braga (2005), relatam que os principais desencadeadores do mal-estar docente seriam o posicionamento pós-moderno do poder (sobretudo o econômico) à frente do saber; as sucessivas reformas do sistema educativo português; a falta de prestígio da profissão e as ações de formação contínua que têm tratado, sobretudo, de abordagens *anxiogênicas* já que levam o professor a se pôr em causa, como pessoa, em vez de questionar a sua atuação.

Esteve (1999), por sua vez, afirma que o mal-estar docente é desencadeado, principalmente, pela precariedade de recursos materiais e condições de trabalho, pela violência nas instituições escolares e pela acumulação de exigências sobre o professor, o que vai ao encontro da análise de Nóvoa (1999), que destaca a desvalorização social e profissional da classe, a pobreza das políticas educativas diante do excesso da retórica política e a pobreza dos programas de formação de professores como desencadeadores do mal-estar docente.

Pesquisadores brasileiros, como Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 263-264), entendem que o mal-estar docente é ocasionado, principalmente, pelo escasso tempo de que dispõem os professores para

realizar suas tarefas, o excesso de alunos nas aulas, o excesso de trabalho burocrático, as inovações sociais e inovações do conhecimento que representam desafios importantes aos docentes e a “descrença no *ensino* como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos”. Com exceção do último fator a ser destacado, esses pesquisadores citaram questões que se assemelham à posição de outros autores, que situam o mal-estar como ocorrência de fatores políticos, econômicos e sociais. Para os pesquisadores Bizarro e Braga (2005); Esteve (1999); Nóvoa (1999) e Stobäus, Mosquera e Santos (2007), a remuneração, os planos de carreira, as políticas públicas educacionais, o insuficiente investimento estatal e a consequente precariedade das condições de trabalho tendem a ser destacados como fatores que desencadeiam o mal-estar entre os professores.

De fato, no Brasil, os cenários político e econômico, sobretudo da última metade do século passado até os dias de hoje, revelam uma crescente desvalorização social da atividade docente, principalmente dos que atuam na rede pública e no Ensino Básico. Isso se expressa no grande número de movimentos de greve e paralisações reivindicatórias. O *status* da carreira docente, de décadas anteriores, foi ruindo e, com ele, foi-se a autoestima dos educadores.

Pensar sobre o mal-estar docente, em quaisquer perspectivas, nos desafia a investigar o que está por trás do discurso queixoso dos professores. Por compreender que o mal-estar docente não se limita a questões de ordem econômica, política e social, faremos referência, neste artigo, a uma perspectiva que nos possibilita pensar no mal-estar docente como uma crise cultural e existencial. Crise que vai além de manifestações de adoecimento físico e psíquico do sujeito que exerce a profissão, mas que se insere no cerne da constituição do próprio sujeito como ser que espregueia um sentido para sua vida, dentro do todo que é o sentido da existência humana.

Nietzsche e o niilismo

Em 1888, Nietzsche (1844-1900) já havia sinalizado um estado de crise, representando uma “crise dos sentidos” ao que denominou de “niilismo”, que seria um fenômeno resultante da derrocada de valores fundamentais da cultura, que insidiam diretamente em questões relativas ao sentido da vida, do trabalho, do conhecimento, das convicções, etc. Enfim, o filósofo vislumbrava uma névoa de dúvidas e suspeitas que

sacudia os alicerces da cultura europeia do século XIX. Crise que se expressava pelo sentimento de “mal-estar”; sentimento de um inesgotável “em vão” diante dos desafios da existência humana; sentimento de desânimo e de ausência de perspectivas e expectativas para além de especulações pueris. Todas as promessas modernas que garantiam o alívio da canseira da existência humana revelaram-se um fiasco, um desencanto, um profundo sentimento de orfandade.

Ora, se a educação é parte da nossa existência, cremos que o niilismo de Nietzsche nos ajudaria a ampliar nossa compreensão de apatia, desmotivação e desinteresse dos professores diante do exercício de sua profissão, naquele momento histórico e, quiçá, nos tempos atuais. Pode propiciar-nos, ainda, analisar e reconhecer os fatores anteriormente citados por outros autores como desencadeadores de mal-estar, mas sob uma perspectiva culturalista.

O conceito de niilismo, em Nietzsche, se refere a um estado generalizado de decadência dos valores da cultura ocidental moderna, que resultaria no estabelecimento de um grande vazio, um nada, a morte das certezas e do otimismo idealista. O próprio termo *niilismo* deriva do latim *nihil* que quer dizer *nada*. Foi utilizado por outros pensadores ocidentais, mas foi com Nietzsche que a reflexão filosófica sobre niilismo ganhou profundidade. (PECORARO, 2007).

Segundo Nietzsche (1999b), os valores culturais ocidentais como a crença na ciência racional e metafísica e na religião foram se diluindo no século XIX a partir do próprio avanço da sociedade. Nenhuma ciência conseguiu “aliviar o cansaço da existência humana”, nem um imperativo categórico, nenhum capital, nenhum desenvolvimento, tampouco Deus, o ser onipotente. Por isso, o filósofo anuncia a morte de Deus e dessas outras formas de deidade. Segundo ele, o próprio avanço da ciência e as incertezas construídas em torno do misticismo religioso constataam a morte de Deus. Desse modo, a sociedade o teria criado e matado.

Enfim, todas as promessas ora proclamadas por esses valores se mostraram tão falsas quanto o idealismo por elas apresentado, qual seja o de se estabelecer valores universais, de se produzir um sujeito autoconsciente, senhor dos instintos e das vicissitudes da existência. Diante de toda essa ruína e decadência, o que resta é um cenário vazio, onde prevalecem as incertezas, e a certeza de que nenhum valor cultural ocidental se sustenta sobre seus próprios pilares.

O cenário vazio dá espaço à emergência da crise dos sentidos. Os homens não veem mais sentido naquilo que fazem, não veem sentido em sua própria existência. Sobre isso Granier (2011, p. 31) esclarece que o niilismo representa a “*desvalorização universal dos valores*, que mergulha a humanidade na angústia do *absurdo*, impondo-lhe a certeza desesperadora de que nada mais tem sentido”. E, assim, os indivíduos vivenciam um sentimento generalizado de mal-estar, uma crise existencial decorrente da derrocada dos valores culturais.

É possível considerar o niilismo como um movimento positivo, pois, por meio dele, fundamentos que se consideravam verdades absolutas e universais, mediante um movimento crítico, são desmascarados, e nos convocam a assumir a responsabilidade, uma vez que proclama a liberdade individual, “não mais garantida, nem sufocada por nada”. No entanto, também existe um aspecto negativo, intensificado pelos traços destruidores, como do declínio, do ressentimento e do “perigoso silogismo: se Deus (a verdade, o princípio) está morto, então tudo é permitido”. (PECORARO, 2007, p. 8).

Nunes (1993) afirma que o niilismo apresentado na obra de Nietzsche é um niilismo ativo, que inverte o aspecto negativo da destruição de valores, para uma nova potência de afirmação, responsável por produzir um tempo novo e homens novos, indicando um tempo de pós-niilismo. Sobre esse caráter ativo, Vattimo (1996) entende que o niilismo existe em ato e convoca os indivíduos a uma atitude. O niilismo seria, então, uma chance, uma forma positiva para o pensamento se livrar de falsas verdades e emergir das trevas do sem-sentido.

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

Niilismo e mal-estar docente

O mal-estar docente se manifesta de diferentes formas. Quando notamos o grande absentismo dos profissionais da educação, que se ausentam mediante licenças de saúde ou abandono; quando ouvimos estatísticas assustadoras sobre o adoecimento físico e psíquico desses profissionais; quando presenciamos a considerável desmotivação e apatia

presentes em suas atitudes, suas queixas, manifestadas nas reuniões de trabalho e durante as aulas; quando suspeitamos de seu desinteresse ao assistir à pouca participação ativa nos grupos de discussão e capacitação profissional, estamos diante do mal-estar que atinge os professores.

São manifestações que nos levam a crer que não se trata de um mal-estar com características exclusivas de frustração financeira, política ou psicológica, mas que contempla também uma frustração existencial por ter ruído o sentido da ação pedagógica juntamente com a queda dos valores fundamentais, por ter ruído aquilo que põe em xeque se vale a pena viver e existir como cidadão, como indivíduo, como profissional da educação, etc. A dificuldade em se atribuir valor e sentido à tarefa docente e a falta de desejo em exercê-la são características marcantes do niilismo. Sobre isso, Nietzsche esclarece:

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

Dessa forma, o niilismo desemboca numa complexa *crise* que remete à falta de sentido, à falta de desejo. Sob a perspectiva niilista de Nietzsche, o mal-estar docente representaria a implacável perda do sentido de ser professor.

Esse mal-estar da classe docente seria o que Silva denomina como um “adoecimento da vontade de ensinar”, fenômeno que se caracteriza pelo pessimismo enunciado pelos professores em relação ao trabalho e à carreira. O autor afirma:

Paira sobre a maioria de nós, educadores ou profissionais direta ou indiretamente vinculados ao ambiente escolar, uma atmosfera de imprevisibilidade, individualidade, burocracia, descompromisso, perda do sentido da ação pedagógica, enfim, um pessimismo pedagógico que entendo ser uma micro expressão, em nível do espaço escolar, do pessimismo maior, que de uma forma ou de outra, atinge toda a sociedade e já é um traço cultural deste período histórico. (2006, p. 1).

Os apontamentos de Silva (2006) são cruciais para entendermos as possíveis associações entre niilismo e mal-estar docente. O “adocimento da vontade de ensinar” (anunciado pelo autor) seria o adocimento da vontade de potência anunciada por Nietzsche.

Essa vontade de potência seria a mola propulsora do homem, o que faz o homem agir e não reagir, criar e não copiar e lutar no sentido trágico do termo. A vontade de potência abrange todo o dinamismo afetivo, emocional e instintivo dos sujeitos. Um indivíduo que exerce plenamente sua vontade de potência valoriza sua liberdade com compromisso e assume sua autonomia, no desejo de atingir a excelência em tudo que faz.

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

Professores com vontade de potência adoecida, que perderam o sentido do ofício, imersos na decadência dos valores educacionais, das teorias e do próprio sistema, esse é o cenário educacional em que emerge o mal-estar docente no século XXI.

A primeira grande derrocada de valor no campo da educação se refere à decadência do pensamento racional metafísico, que garante verdade universal a uma teoria. A ciência racional metafísica foi se construindo a partir de critérios que tendem a eleger uma única verdade que domina as discussões sobre educação. A ideia de *teoria* na cultura ocidental remete ao estabelecimento de uma verdade, passível de aplicação em diferentes contextos.

O niilismo que “confronta as construções ‘falsas’ da metafísica, da moral, da religião, da arte” leva à dissolução do conceito de *verdade* na cultura moderna (TEIXEIRA, 2005, p. 24) e na ciência.

Nietzsche (1999a) coloca em discussão o conceito de verdade em ciência, ao afirmar que toda ciência é provisória e deve sempre permanecer sob suspeita. Nietzsche anuncia a ruína da noção de convicções na ciência, afirmando que toda convicção científica deve se rebaixar ao *status* de uma hipótese. Isso introduz o conceito nietzschiano de perspectiva. Silva discorre sobre a conceituação do termo *perspectivismo*:

Perspectivismo (cf. Losurdo, 2009) é um conceito epistemológico, segundo o qual a percepção e o pensamento têm um lugar determinado (“todo ponto de vista é a vista de um ponto”). Originalmente intuído por Leibniz, o perspectivismo foi enfatizado e estruturado por Nietzsche, que o diferenciou de objetivismo e relativismo. Crê-se que, como o objetivismo, há uma única realidade, porém, cada pessoa, subjetivamente, a vê; crê-se, como o relativismo, na pluralidade de visões, entretanto, não se crê que esta pluralidade enseja diferentes realidades. (2011, p. 114).

O filósofo Nietzsche afirma que existe uma verdade e afirma a necessidade de sua existência para a ciência, reconhecendo a dificuldade de se fugir de uma crença metafísica sobre ciência. No entanto, Nietzsche considera que existem várias perspectivas de uma mesma verdade. Sobre isso, Pecoraro (2007) esclarece que o pensamento nietzschiano desfaz a noção de verdade para construir novas fábulas em que a verdade se pluraliza.

Diante disso, entendemos que a eleição de uma teoria como *a verdade* que guia as práticas em educação está arruinada. Sua decadência é anunciada primeiramente pelo próprio desafio prático do professor, quando verifica que as teorias não são verdades universais, que são impossíveis de serem aplicadas em diferentes contextos, e que os resultados permanecerão sempre indeterminados, pois as variáveis subjetivas dos atores envolvidos não podem ser contempladas em um conhecimento teórico.

Ao fazer uma leitura do filósofo italiano Vattimo, um estudioso de Nietzsche, Teixeira (2005) discute a fragilidade da razão. O mesmo afirma que, num cenário impregnado pelo niilismo, a ciência não acredita em sua própria verdade objetiva, e as teorias ganham uma valoração exclusivamente prática de ordenamento de experiências.

Não tratamos aqui de postular o descrédito na construção de conhecimentos e no desenvolvimento da ciência. As teorias são úteis e necessárias. No entanto, é necessário compreender que cada professor, ao fazer a leitura de uma dada teoria, poderá adotá-la como pressuposto para o trabalho sem, contudo, tê-la como uma indubitável verdade. Para Nietzsche, construir olhares autônomos sobre uma teoria é saudável, e admiti-la como uma perspectiva é considerar que outras perspectivas também podem ser aplicáveis ao trabalho.

A discussão acerca do abalo das verdades metafísicas incomoda porque parece revelar que os professores, diante dessa constatação, se sentem perdidos. É confortável se apoiar em uma certeza, em acreditar que isso levará à previsibilidade do resultado almejado. Como afirma Silva (2007), a metafísica confere à ciência um conforto idealista baseado em uma suposta verdade. A ruína das certezas metafísicas diante do niilismo convida os homens a uma “desterritorialização”, e esse *devoir* não é um estado de vulnerabilidade, mas de construção, que nunca finda.

Os professores aprendem a acreditar em manuais pedagógicos, em técnicas, como suas crenças, suas verdades, e, num estado de *devoir* do conhecimento, se instala a crise. Nietzsche (1999a, p. 215) alerta que algumas pessoas desejam avidamente uma crença. Desejam se apegar e acreditar em um Deus, uma religião, uma consciência partidária, um dogma, uma teoria, que oriente suas ações. Quanto maior for a necessidade de se eleger uma crença maior será o adormecimento da vontade de potência.

Outro valor cultural que está em decadência, no ambiente escolar, é o valor de autoridade anteriormente atribuído ao professor. Do mais corriqueiro comportamento que perturba o andamento da aula ao comportamento que violenta o professor, um dos maiores desafios que se aplica ao trabalho docente, nos dias de hoje, é a decadência de sua autoridade perante os alunos.

Em tempos de niilismo cultural, o professor vê, diariamente, a sua autoridade sendo massacrada, num cenário onde falta o respeito pela figura docente e o reconhecimento do valor de seu trabalho.

Queixas de indisciplina e violência contra o professor no contexto escolar não são incomuns nos dias de hoje. Do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, as transgressões à ordem, o desrespeito às normas impostas pelo professor, o desrespeito à própria figura docente demonstram a ruína da autoridade dos educadores, o que acaba por resultar em mal-estares físicos, psíquicos e existenciais.

Segundo Guillot (2008, p. 13), a palavra autoridade remete a poder, “as representações da autoridade em matéria educativa são em geral negativas, salvo para os defensores de sua restauração ‘à moda antiga’”. Negativas porque fazem recordar os tempos em que a escola era coercitiva e reprimia até com castigos físicos alunos que ousavam não reconhecer a autoridade docente.

No entanto, Guillot (2008) discorre sobre a importância de se resgatar a autoridade docente no contexto escolar. Segundo ele, conduzir uma aula pode ser desgastante para o professor. A intenção de ensinar os alunos, muitas vezes, se choca com a recusa dos mesmos, com o desinteresse, as provocações, os insultos, as ameaças e a violência. Portanto, sem o reconhecimento da autoridade docente, todo o trabalho escolar estaria comprometido.

Essa crise de autoridade revela a transvaloração cultural de questões como a hierarquia em sala de aula e a assimetria da relação professor-aluno. O que pode ter impulsionado essa transvaloração é o medo do autoritarismo e das coerções por ele empreendidas em épocas anteriores.

Para Guillot (2008, p. 70), desde a Segunda Guerra Mundial, “autoridade passou a ser sinônimo de autoritarismo nas representações coletivas”. Ao querer evitar as atrocidades consequentes do autoritarismo, muitos passaram a condenar as relações de autoridade.

La Taille (1999, p. 9) relata que a relação entre professor e aluno é uma relação assimétrica: o primeiro “sabe coisas que o segundo deseja ou precisa conhecer”. Portanto, negar essa assimetria em função de um discurso igualitário “politicamente correto” é assumir uma postura moral infantilizada que pode paralisar os agentes escolares. Sem deixar de alertar para os riscos do autoritarismo, a autora reconhece a necessidade da figura da autoridade docente em sala de aula.

A autoridade existe quando enunciados são considerados legítimos para quem os ouve. A autoridade não equivale ao comportamento de obediência. Esse pode ser induzido pelo medo da coerção, portanto, alguém pode obedecer a um determinado enunciado, sem, contudo respeitar e dar legitimidade ao enunciante. A autoridade docente também não se baseia apenas na influência que ele pode exercer sobre os alunos pela via de forças como a persuasão. A autora acrescenta, ainda, que a autoridade só se configura a partir “da falta, real ou pressuposta, por parte de quem a ela se submete”. (LA TAILLE, 1999, p. 12).

Concordamos que a relação de autoridade entre professor e aluno não se restringe à obediência de normas e não se configura pelas forças persuasivas, mas consideramos que quem se submete a essa autoridade não necessariamente assume uma condição de falta de autonomia, mesmo que pressuposta. Os alunos têm autonomia para acatar ou não normas, para respeitar ou não professores. Acreditamos que a autoridade docente pressupõe a existência de uma hierarquia e um valor de influência, que

alcança mesmo aquele que, tendo outras opções, reconhece esses valores no professor e por isso o respeita.

A autoridade de que falamos aqui é algo que se situa para além da obediência às normas e regras impostas pelo professor. É aquela que, além da obediência e do acato, abrange uma significação valorativa positiva atribuída ao profissional docente, de profissional capacitado intelectualmente, experiente e necessário na formação dos alunos.

No contexto educacional atual, há quem se lembre com nostalgia dos costumes escolares do século XIX e início do século XX. Costumes que prezavam a ordem, a rígida disciplina, época em que o professor era reconhecido socialmente como personagem de valor, e tinha sua autoridade reconhecida não apenas em sala de aula. Como exemplo, destacamos a afirmação de La Taille:

Posso, talvez, ser acusada de saudosismo, quem sabe até de conservadorismo. Com efeito, as três fontes de autoridade na escola que mencionei costumavam ser encontradas num passado não muito distante: os pais conferiam, de “olhos fechados” autoridade aos professores (até para ministrarem castigos físicos), a escola era vista como legítima representante de valores compartilhados por todos os membros da sociedade e aos quais todos deviam se conformar, e a escola também era, de fato, praticamente o único lugar onde se encontrava patrimônio cultural. (1999, p. 27).

A autora, com nostalgia, se reporta a um período em que o professor era reconhecido pelos alunos e pela comunidade como figura de respeito e autoridade.

Se tomarmos como exemplo algum regulamento escolar brasileiro do século XIX, observaremos que a disciplina, assim como o respeito ao professor, eram tratados. Souza (2008, p. 119) em seu livro dedicado a compreender a história da organização escolar no século XX, apresenta um Regulamento dos Ginásios do Estado de São Paulo de 1895 que estabelecia normas disciplinares, compartilhadas por vários estados da Federação. Além da exigência de ordem e disciplina, o regulamento exigia que os alunos tivessem uma postura de cortesia e respeito, devendo “acatar a autoridade dos mestres”, assim como dos diretores escolares. Outros comportamentos não coerentes com a postura moral eram proibidos, e as penas disciplinares também estavam previstas.

Essa rigidez disciplinar da escola pode ter sido a castradora das vontades e virtudes instintivas dos alunos. Havia uma forte coerção no ambiente escolar, que contribuía para o reconhecimento da autoridade docente, mas, para além do medo dos castigos, havia também uma cultura peculiar, que reconhecia não apenas a autoridade docente, mas o valor do profissional, visto como personagem necessário, era reconhecido como “mestre” que tinha influência para orientar seus alunos.

Como afirma Souza (2008), a autoridade dos professores, ainda no início do século XX, era reconhecida socialmente, sua profissão era valorizada pelo *status* de profissional intelectual e, economicamente, pelos salários razoáveis que recebiam.

Atualmente, a autoridade educativa de professores e outros agentes escolares está em decadência; existe uma crise cultural da autoridade não restrita às escolas; ao contrário, essa crise está presente na cultura como um todo. “A crise da autoridade manifesta-se nas famílias, nas escolas, na desconfiança em relação aos poderes, particularmente o poder político.” (GUILLOT, 2008, p. 9). Por isso, não se trata apenas de um fenômeno de indisciplina escolar, mas de uma crise cultural sobre o valor de autoridade que perpassa toda a sociedade. E, nesse sentido, se a criança não reconhece a autoridade dos pais no contexto familiar, como poderão reconhecê-la no contexto escolar?

Assim, como Araújo (1999), concordamos que o valor de autoridade que deve ser recuperado no contexto escolar não é aquele que se confunde com autoritarismo. É uma autoridade, que também se baseia em um respeito mútuo entre professores e alunos, mas que ressalta o prestígio e a competência profissionais do primeiro. Isso nos remete à compreensão de que o *rigor* e a *disciplina* dos gregos trágicos, tanto venerada por Nietzsche, se inscrevem na lógica de uma cultura que respeita e idolatra a autoridade, e não, o autoritarismo.

Junto com os valores de autoridade e de verdade indubitável da ciência metafísica, outro valor que vem ruindo continuamente é a significação que atribuía valor ao termo *educação* para a sociedade.

O cenário atual retrata descaso com a educação. Descaso não apenas relacionado à falta de investimento do Poder Público, mas também descaso da própria sociedade. Não é incomum ouvirmos relatos de escolas sendo invadidas, danificadas, comunidades que se colocam contra as reivindicações da classe docente, grupos sociais que se colocam à margem

das discussões sobre a educação. Muitos professores se comprometem basicamente com o mínimo que lhes é exigido; em contrapartida, existe também o desinteresse de alguns alunos, que pode se manifestar em todos os graus de escolarização.

Mais que um problema político, isso remete a uma cultura que despreza a educação como valor de formação dos indivíduos e nações e como um bem necessário.

Fleuri (1986), ao problematizar os sentidos e motivos da educação institucional, alerta que é necessário saber o significado político e pedagógico da prática empreendida nas escolas, para que os agentes institucionais orientem crítica e construtivamente sua atuação. Nesse processo, é fundamental saber quem é o sujeito do processo pedagógico, como será feito o processo, mas, sobretudo, qual a finalidade desse processo. O autor afirma:

Aqui surge já a segunda questão fundamental: para que educar, ou seja, quais os objetivos perseguidos no processo educativo. Podemos até distinguir os objetivos mais imediatos da educação, como as habilidades, as atitudes, os conceitos que se pretende formar, ou os objetivos mais amplos e fundamentais, como o tipo de profissional, de homem, de sociedade que se pretende reforçar. (FLEURI, 1986, p. 70).

É incontestável que uma das funções da escola é a transmissão da cultura letrada, das habilidades de leitura, escrita e outros conhecimentos. Como um objetivo mais amplo, diz-se que a educação é a chave para os desenvolvimentos cultural e social de uma nação, o que lhe concede um valor expressivo. No entanto, o discurso parece vazio mediante o descaso político e o descaso da própria sociedade em relação à educação.

O movimento de creditar à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento social foi inaugurado com o discurso de Rui Barbosa e seus pareceres sobre a educação em 1882, no qual o mesmo afirmava que a evolução da nação brasileira só seria possível mediante a instrução de seus cidadãos. Baseando-se nas nações europeias modernas, Rui Barbosa introduziu, no cenário político da República Velha, a ideia de uma educação popular gratuita, sob a gerência do Estado, com o fim de se atingir o desenvolvimento e o progresso da nação. (LOURENÇO FILHO, 2001).

De lá para cá, o discurso é o mesmo. Talvez a ele, possamos atribuir os recentes investimentos estatais a favor da democratização do ensino. Porém, se analisarmos a variável qualidade, observaremos que estamos aquém da ousada proposta de alavancar o País social e culturalmente.

De fato, não podemos desconsiderar que avanços foram concretizados no meio científico, mas o Brasil permanece em posição desfavorável, em *rankings* que se propõem a medir a escolarização da população.

Um relatório publicado pela Unesco em 2010 apontou que a qualidade da educação no Brasil permanece baixa, indicando que os índices brasileiros de repetência e abandono da escola estão entre os mais elevados da América Latina.

Ainda sim, para atingir esses precários lugares nos *rankings*, temos ampliado uma cultura da corrida pelo diploma. Geralmente, o Estado investe em programas de formação aligeirados, pouco aprofundados, e os alunos também assumem o interesse restrito à conquista do diploma, pouco se comprometendo com um objetivo maior de formação.

Para La Taille (1999), no século XX o saber perdeu seu prestígio. Apesar do consenso de que algumas áreas do conhecimento evoluíram de forma brusca, a maioria da população se posiciona à margem das esferas do conhecimento, limitando-se ao acesso de informações superficiais. Os avanços tecnológicos, tais como: a televisão, o rádio e a internet que muitas vezes transmitem informações em tempo real, fazem com que a circulação de informações atinja graus elevadíssimos, mas isso não significa dizer que as pessoas estão tendo acesso a mais conhecimento.

Esse cenário que desvaloriza a educação em si remete à desvalorização da instituição escola e à desvalorização do professor, que, como numa relação cíclica, acaba por não reconhecer o valor do seu trabalho, seu valor como profissional, constituindo mais um campo frutífero para o desenvolvimento do mal-estar docente.

Considerações finais

Em meio a outras dificuldades de cunho econômico, político e das condições sociais em que se exerce a docência, o mal-estar docente também se insere num contexto de crise existencial, em que se perde o sentido da vida em geral e da vida docente. “Niilismo é a radical recusa

de valor, sentido e desejabilidade.” (NIETZSCHE, 1999b, p. 429). Valores, conceitos e desejos não satisfazem mais; não explicam, não seduzem, não encantam mais.

Na educação ou na escola, a decadência dos valores de verdade da ciência metafísica, de autoridade docente e da própria concepção de valor da educação para a sociedade, entre outros, contribui para o esvaziamento do desejo, da vontade de ser professor. Isso não exclui, nem apequena a relevância de outras razões de ordem material, econômica e política, mas se relaciona com essas complementando-as.

Em tempos de niilismo cultural, cabe a todos os profissionais do ensino e à sociedade em geral a difícil tarefa de liderar uma nova transvaloração que reencontre o sentido da autoridade (jamais autoritarismo!), o valor da educação imanente à sociedade e à sua cotidianidade, o rigor na elaboração da aula (docente), da gestão, da coordenação (demais profissionais do ensino), assim como dos estudos e das tarefas complementares (discentes). A reconstrução e a ressignificação valorativa da profissão docente (um dos fatores imprescindíveis na superação do niilismo) são possíveis mediante a ação de todos os envolvidos no projeto educacional, o que constituiria um caminho para a promoção da autoestima do profissional, o entusiasmo epistemológico do educando e o resgate do sentido da ação pedagógica na escola.

Referências

ARAÚJO, Ulisses F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 31-48.

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

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

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

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21).

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

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

LA TAILLE, Ives de. Autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-30.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A pedagogia de Rui Barbosa*. Brasília: Inep, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultura, 1999a. (Coleção Os Pensadores).

_____. *Sobre o niilismo e o eterno retorno*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultura, 1999b. (Coleção Os Pensadores).

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 1º jul. 2011.

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

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

SILVA, Sérgio Pereira da. Adoecimento da vontade de ensinar e adoecimento da vontade de aprender diria o Prof. Nietzsche. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2., 2006, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFMS, 2006. p. 1-11.

SILVA, Sérgio Pereira da. A filosofia entre o conforto metafísico da teoria e a precariedade imanente à prática humana. In: _____. (Org.). *Teoria e prática: algumas perspectivas*. Catalão: Ed. da UFG, 2007.

_____. Pedagogia do ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: Ed. da UnB, v. 92, n. 230, p. 107-135, 2011.

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

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

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

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

UNESCO. *Relatório de monitorização global de 2010 "Educação para Todos"*, 2010. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/ports/2010-marginalization/>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

Submetido em 2 de fevereiro de 2013.
Aprovado em 23 de agosto de 2013.