

AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

José Benedito de Almeida Júnior*

Resumo: Este artigo tem por objetivo demonstrar que o desenvolvimento da autonomia discente está diretamente ligado à motivação. Iniciamos com a análise de alguns autores, da tradição filosófica, sobre o tema do sofrimento. Depois, distinguimos o sofrimento criativo do sofrimento patogênico. Para analisar as causas e os efeitos deste segundo tipo de sofrimento utilizamos, em especial, a teoria da motivação de Christophe Dejours. Constata-se que há um grau elevado de sofrimento patogênico entre os discentes do ensino superior. Este fenômeno é resultado, dentre outros fatores, de se proporcionar tarefas que não estimulem a autonomia, nem a motivação, isto é, atividades que não são realizadoras, resultando num acúmulo de energia psíquica e, conseqüentemente, o surgimento de doenças psicológicas e psicossomáticas de atividades não realizadoras, que causam estresse negativo ou carga psíquica positiva.

Palavras-chave: Formação docente; autonomia; motivação; sofrimento; filosofia.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo demostrar que el desarrollo de la autonomía del estudiante está directamente relacionado con la motivación. Comenzamos con el análisis de algunos autores, desde la tradición filosófica, sobre el tema del sufrimiento. Para analizar las causas y los efectos de este segundo tipo de sufrimiento utilizamos, en particular, las teorías de la motivación de Frederick Herzberg y Christophe Dejours. Parece que hay un alto grado de sufrimiento patógeno entre los estudiantes de educación superior. Este fenómeno es el resultado, entre otros factores, de proporcionar tareas que no estimulan la autonomía o la motivación, es decir, actividades no realizadoras, lo que resulta en una acumulación de energía psíquica y, en consecuencia, la aparición de enfermedades psicológicas y psicossomáticas a partir de actividades no realizadoras, que causan estrés negativo o carga psíquica positiva.

Palabras claves: Formación docente; autonomía; motivación; sufrimiento; filosofía.

Considerações Iniciais

A formação de profissionais nas universidades é muito mais do que desenvolvimento de técnicas ou tecnologias, ela deve levar em conta, fundamentalmente, as dimensões humanas. Acredito que, em se tratando das licenciaturas, é ainda mais urgente levarmos em conta a dimensão humana. Se desejamos que futuros docentes da Educação Básica e do Ensino Superior tenham

uma relação dialógica com seus alunos e alunas, sensibilidade humanística para com o sofrimento alheio, especialmente do público que deles depende, nós, nos cursos de licenciatura, devemos transformar nossa realidade de tal forma que diálogo, ser humano, alteridade, dialógico, não sejam apenas conceitos vazios sem a respectiva experiência efetiva. Geralmente, consideram-se bons resultados nos processos de ensino e educação aqueles socialmente valorizados: tirar boas notas, passar no ENEM, entrar em cursos concorridos nas faculdades. É preciso

* Professor do Instituto e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: jbeneditoalmeida@gmail.com.

entender que tais resultados não são bons em si e, muitas vezes, com base neles, classificam-se ontologicamente as pessoas em “bons alunos” e “maus alunos” ou ainda “alunos limitados”; se tivéssemos consciência dos danos que estas expressões causam as evitaríamos sempre. O mesmo vale para o nível superior, isto é, será que a busca de resultados constantes e a aparência de resultados não criam padrões adoecedores? Em geral, tudo o que se refere ao status acadêmico, desde as atividades correntes da graduação, como trabalhos, provas, seminários, até as atividades correntes de pesquisa, projetos publicações, títulos, participação em eventos, enfim, aquilo que costuma definir o que é um “bom aluno” do ensino superior, pode ser justamente o que leva ao adoecimento.

Desejamos que os professores e professoras dos cursos de bacharelado tenham atitudes mais dialógicas com seus alunos e alunas, mesmo para a formação técnica, precisamos tanto de profissionais competentes quanto de pessoas sensíveis para a alteridade, atentas aos direitos humanos, contrárias aos preconceitos. Ainda mais, esperamos tal postura de quem atua nas licenciaturas, pois cabe a nós prepararmos professores e professoras para o exercício da docência, a partir de pressupostos e ações efetivas, de uma visão mais humana e sensível do mundo, que valorize os seres humanos individualmente, as comunidades, os grupos vulneráveis, a natureza, o bem público.

A participação no processo de desenvolvimento docente não deve ser diretiva ou dogmática. Conteúdos e métodos apresentados durante o processo de formação devem ter por objetivo desenvolver possibili-

dades de repertórios de trabalho - que podem ser úteis nas mais diversas situações pelas quais os/as docentes passam - e, principalmente, habilidades e conhecimentos para criação de métodos e soluções por parte dos professores e professoras. A isso podemos denominar: formação para a autonomia. Assim, sobre a questão da autonomia nos processos educacionais, lembramos da concepção de Paulo Freire: “Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso – é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto”. (1996, p. 31)

A postura autoritária ou dogmática é decorrente de uma pessoa que, no íntimo, considera seu processo de desenvolvimento, como ser humano e profissional, concluído; e tal postura leva a um fechamento ao diálogo. Ora, se nos sabemos inconclusos e sabemos também da inconclusão do outro, necessitamos de um diálogo constante para que as relações se construam. É neste sentido que trazemos as palavras de Gatti sobre a importância do diálogo na prática do ensino:

[...] Aos profissionais do magistério, é necessária uma formação para a comunicação efetiva professores-alunos, para a escuta efetiva alunos-professores, para o diálogo pedagógico visando à construção e constituição de aprendizagens. (2017, p. 1153)

Como fazer para que os professores e professoras atuem de tal modo que seus alunos e alunas possam “fazer escolhas com base em conhecimentos e valores” ou, ainda, para que haja uma “escuta efetiva alu-

nos-professores, para o diálogo pedagógico” se, em seu processo de formação nos cursos de licenciatura, eles e elas não vivenciaram – nem nas disciplinas específicas, nem nas do bacharelado – as experiências do diálogo, da dialogicidade, de uma escuta efetiva?

O quadro atual

É bem sabido que as doenças psicológicas provocadas nos nossos ambientes universitários têm atingido níveis alarmantes: síndrome do pânico, depressão, ansiedade, transtornos de comportamento e outros, sem dúvida, decorrentes de fatores exógenos, porém, nossos cursos têm se tornado um ambiente de sofrimento patogênico constante. Em relação às nossas atitudes docentes temos contribuído para este processo, não apenas pela falta de uma escuta efetiva, mas também por metodologias de trabalho incompatíveis com a formação humana e a alteridade: trabalhos não lidos ou submetidos à revisões intermináveis; controle de presença rigoroso dos discentes e ausências constantes dos docentes; aulas sem começo, meio e fim, objetivos ou métodos! Uma série de atitudes dos formadores de docentes estão em absoluto desacordo em relação a todos os princípios, que posteriormente são exigidos deles em relação aos seus alunos e alunas da Educação Básica. Por mais que utilizemos um discurso progressista de valorização do ser humano e da diversidade, determinados comportamentos relativos ao trabalho da formação docente reproduzem sistemas autoritários e até mesmo inúteis que não contribuem para a autonomia e tem sido causadores de inúmeros problemas de saúde psíquica entre discentes, levando à grande desmotivação no que se refere à vida

acadêmica, como, posteriormente, em relação à vida profissional. A ANDIFES publicou a *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições de federais de ensino superior brasileiras* e os resultados em relação ao sofrimento psíquico discente merecem especial atenção. Para não nos delongarmos na apresentação dos dados desta pesquisa, apresentamos uma síntese:

Nesse sentido, entre os inúmeros obstáculos enfrentados, interessava conhecer as dificuldades emocionais que interferiam na vida acadêmica de estudantes nos 12 meses anteriores à pesquisa. O percentual de estudantes que disseram conhecer alguma dificuldade emocional é de 83,5%. Ansiedade afeta 6 a cada 10 estudantes. Ideia de morte afeta 10,8% da população-alvo e pensamento suicida 8,5%. Relativamente à IV Pesquisa, o percentual de estudantes com ideação de morte era 6,1%, enquanto pensamento suicida afetava 4%. Está acesa a luz vermelha da atenção à saúde mental. Um crescimento preocupante não fosse o fato de que o suicídio já é considerado a segunda causa de morte entre o público universitário e, ao que parece, segue em franca ascensão no mundo inteiro. (2018, p. 229)

Há, pois, uma crise institucional em nossas universidades, a qual podemos definir como ambientes de adoecimento psíquico ou emocional. Ela atinge todos os setores incluindo docentes, técnicos e técnicas, mas, neste trabalho nos concentraremos sobre o sofrimento psíquico discente, visto que, na medida do possível, podemos participar de um processo de melhoria das condições ambientais de convívio. Não se deve, em hipó-

tese alguma, supor que esta crise é causada unicamente pela atuação docente! O discurso comum costuma atribuir todas as mazelas da Educação Básica e do Ensino Superior à atuação docente, o que é, verdadeiramente, absurdo. Os fatores socioeconômicos são igualmente decisivos neste processo de crise psíquica discente, especialmente, as condições materiais de sobrevivência, como moradias inadequadas, falta de recursos para alimentação, transporte, alimentação, obtenção de materiais de estudo, assistência médica para visão, audição, acessibilidade, segurança física e emocional, pois muitos vivem uma experiência de afastamento do ambiente familiar. Outro fator de desmotivação é o ambiente preconceituoso dentro das universidades como o machismo, a homofobia e o racismo, especialmente em relação às mulheres negras. Enfim, seria uma lista quase interminável de fatores que afetam a motivação discente. Há poucos anos, as políticas que tentavam compensar esta carência material eram mais efetivas nas instituições federais de ensino, mas infelizmente há quatro anos vem sendo reduzidas drasticamente, a despeito do fato de que são cada vez mais necessárias uma vez que, com a ampliação de vagas e maior acesso ao ensino superior, a maior parte dos e das discentes provém de famílias desfavorecidas economicamente. Em relação aos preconceitos, as ações institucionais e os coletivos de luta contra o racismo, a homofobia e ao machismo são uma resposta e também um sinal de que há muito preconceito no meio universitário.

Nosso assunto, porém, não é relativo a estas condições acima descritas; restringe-se ao sofrimento psíquico causado nas relações docente-discente principalmente pela

falta de conhecimento – ou sensibilidade – para o ponto de equilíbrio entre exigir empenho nos estudos ou na realização de tarefas e o suporte didático e emocional para que estas exigências sejam compatíveis com a realidade dos progressos nos estudos e com a vida acadêmica de discentes. Entendemos, pois, suporte didático como o caminho para a autonomia e suporte emocional como caminho para a motivação. O sofrimento ao qual toda nossa sociedade está submetida por sua forma de organização, reflete-se, como era de se esperar, no meio acadêmico. Nos próximos tópicos refletiremos sobre o sofrimento como uma questão filosófica demonstrando que ele não deve ser considerado um fenômeno contrário à vida, nem ser buscado como experiência ao modo do fanatismo religioso. Depois, trataremos deste assunto a partir das contribuições da psicologia, diferenciando dois tipos de sofrimento: o patogênico e o criativo.

Sobre o conceito de sofrimento

A experiência do sofrimento é parte da humana existência, não é, portanto, um fenômeno contrário à vida. Tal consideração foi tematizada por diversos filósofos e filósofas, bem como, também, em outras formas de sabedoria. Em geral, considera-se que uma boa vida não é isenta de sofrimentos, mas aquela na qual se está preparado para suportá-los e, principalmente, para superá-los. Concentraremos em quatro breves considerações que podem ilustrar, de modo geral, a ideia arquetípica de que o sofrimento é parte da existência e que superá-lo é o aprendizado ainda mais importante. Aristóteles, apresenta uma concepção de sofrimento que nos remete a alguns de seus antecesso-

res, como Platão e Demócrito. Porém, nos valeremos de suas palavras na *Ética a Nicômacos*, obra na qual afirma:

O homem feliz, portanto, deverá possuir o atributo em questão² e será feliz por toda a sua vida, pois ele estará sempre, ou pelo menos frequentemente engajado na prática ou na contemplação do que é conforme à excelência. Da mesma forma ele suportará as vicissitudes com maior galhardia e dignidade, sendo como é, “verdadeiramente bom e irreprensivelmente tetragonal”. (ARISTÓTELES, 1996, p. 132)

O termo vicissitudes é empregado pelo tradutor com bastante pertinência, pois ele nos remete à ideia de que há acontecimentos sobre os quais não temos o menor controle e, portanto, em relação a eles, somente podemos aceitá-los. Para a mitologia grega a deusa *Tyché* é a responsável por distribuir de modo aleatório a boa ou a má sorte a todos. Aceitar suas determinações, portanto, é aceitar a vontade dos deuses e até mesmo render-lhes graças pelos acontecimentos; suportando-os pacientemente quando a sorte não nos contemplar, e aproveitando a boa fortuna quando ela for favorável.

A paciência, no entanto, não é derivada de um talento. Na concepção de Aristóteles, ela é decorrente do engajamento na prática do que é conforme à excelência, isto é, por meio da reflexão teórica e do exercício prático, pode-se entender que as vicissitudes acontecem e podemos superá-las. A expressão “irreprensivelmente tetragonal”, por sua

vez, Platão a analisa em *Protágoras*, 339 B, a qual foi retirada do poema de Simonides e significa: “quatro vezes reto” ou “quatro vezes perfeito”. Esta perfeição, como vimos, é alcançada por meio dos exercícios que levam à excelência e estes só são possíveis pela vivência dos momentos felizes e dos momentos de sofrimento. Enfim, em Aristóteles, o sofrimento não possui apenas um caráter negativo, mas é fundamental para o exercício da excelência na vida.

É interessante analisar também o aspecto filosófico do budismo, uma das correntes muito lidas hoje em nosso meio universitário. A *Doutrina de Buda* apresenta princípios muito semelhantes aos dos filósofos e filósofas, e, acreditamos, as passagens abaixo podem contribuir para com a nossa reflexão:

O mundo está cheio de sofrimentos. O nascimento, a velhice, a doença e a morte são sofrimentos, assim como o são, o fato de odiar, estar separado de um ente querido, ou de lutar inutilmente para satisfazer os desejos. De fato, a vida que não está livre dos desejos e paixões está sempre envolta com a angústia. Eis o que se chama Verdade do sofrimento. (1998, p. 38)

Neste primeiro excerto, observamos que o sofrimento está ligado a dois polos: o primeiro são os desejos e o segundo, os acontecimentos. O sofrimento não é derivado somente do fato do ser humano possuir a capacidade de desejar, ser volitivo, mas também pelo fato de que nem sempre os desejos coincidem com os acontecimentos. Neste trecho acima citado, os acontecimentos não são frutos das ações da sociedade e sim da própria natureza: nascer, envelhecer,

² Numa nota de rodapé, os tradutores explicitam: “Isto é, a consciência na prática de atividades conformes à excelência”.

adoecer e morrer. Vejamos, agora, o segundo trecho:

A causa do sofrimento humano encontra-se, sem dúvida, nos desejos do corpo físico e nas ilusões das paixões mundanas. Se estes desejos e ilusões forem investigados em sua fonte, poder-se-á verificar que os mesmos se acham profundamente arraigados nos instintos físicos. Assim, o desejo, tendo um grande vigor, já em sua base, pode manifestar-se em tudo, inclusive mesmo em relação à morte. A isto se chama de a Verdade da Causa do Sofrimento. (1998, p. 38)

O que causa o sofrimento, portanto, é uma relação entre os desejos e os acontecimentos. Em geral, entende-se que o budismo propala a ideia de que o ideal é viver sem desejos, como diz o compositor Belchior em *Ypê* (1980):

Contemplo o rio, que corre parado
e a dançarina de pedra que evolui.
Completamente sem metas, sentado,
não tenho sido e eu sou, não serei,
nem fui.
A mente quer ser, mas querendo erra,
(A gente quer ter, mas querendo erra)
pois só sem desejos é que se vive o
agora.
Vede o pé do ypê, apenasmente flo-
ra,
Revolucionariamente apenso ao pé
da serra.

Sem desejos pode-se viver o agora, isto é, sem desejos em relação às doenças, à idade ou à morte, pode-se viver a vida como ela se nos oferece neste momento, mas como o ser humano viverá sem desejos, se até

mesmo não ter desejos é resultado de um desejo? Destacamos a expressão *paixões mundanas* como uma chave para esta resposta. Ela significa, dentro do contexto do budismo, apego aos valores que a sociedade considera superiores, em geral, ligados às relações materiais concretas, como a posse de bens, o status social, e a vivência dos prazeres, especialmente se os outros souberem que se vive estes prazeres. Enfim, o sofrimento nesta perspectiva do budismo não está nos acontecimentos que nos cercam, mas em nossa relação com eles, a despeito das diferenças culturais e epistemológicas diferentes, tanto em Aristóteles, quanto no budismo, nós podemos superar os sofrimentos pela compreensão e pelo exercício.

Um outro autor que refletiu sobre o problema do sofrimento foi Jean-Jacques Rousseau, especialmente em seu *Emílio ou da educação*. Nesta obra também encontramos, em várias passagens, reflexões sobre este tema, algumas específicas para cada momento da vida de *Emílio*, o que equivale dizer, às mudanças pelas quais o ser humano passa da infância à vida adulta, outras, reflexões gerais que não se referem a nenhuma idade específica do desenvolvimento humano, apenas aos acasos da vida. Numa dessas, lemos:

O destino do homem é sofrer em qualquer época. O próprio cuidado de sua conservação está ligado à dor. Felizes os que só conhecem na infância os males físicos, males bem menos cruéis, bem menos dolorosos do que os outros e que bem mais raramente do que eles nos fazem renunciar à vida! Ninguém se mata com as dores da gota; somente as da alma suscitam o desespero. Temos dó da sorte da infância, mas é da

nossa que deveríamos ter. Nossos maiores males vêm de nós mesmos. (1992, p. 23)

O sofrimento não é contrário à vida, faz parte dela, e a falsa esperança de que uma vida feliz é aquela onde não haja sofrimentos gera, por si mesma, mais sofrimentos. Ainda no *Emílio*, Rousseau afirma a este respeito: “Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem educado; daí decorre que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios.” (ROUSSEAU, 1992, p. 16). Não se prepara alguém para viver, nem se forma docentes, meramente com discursos.

Da filosofia contemporânea, chamamos a atenção as reflexões de Nietzsche acerca do problema do sofrimento.

[...] existem dois tipos de sofredores, os que sofrem de abundância de vida, que querem uma arte dionisíaca e também uma visão e compreensão trágica da vida - e depois os que sofrem de empobrecimento de vida, que buscam silêncio, quietude, mar liso, redenção de si mesmos mediante a arte e o conhecimento, ou a embriaguez, o entorpecimento, a convulsão, a loucura.” (NIETZSCHE, 2012, p. 245).

A experiência do sofrimento, ou mais precisamente, do sentido do sofrimento, foi, conforme Nietzsche, uma contribuição do ascetismo:

O homem, o animal mais corajoso e mais habituado ao sofrimento, não nega em si sofrer, ele o deseja, ele procura inclusive, desde que lhe seja mostrado um sentido, um para quê

no sofrimento. A falta de sentido do sofrer, não o sofrer, era a maldição que até então se estendia sobre a humanidade – e o ideal ascético lhe ofereceu um sentido! (NIETZSCHE, 2009, p. 149).

Na *Gaia Ciência* (2012) encontramos a famosa referência ao *amor fati*, isto é, na aceitação do destino, do que a deusa Tyché oferece aleatoriamente. Em geral, cita-se o pequeno trecho final em que Nietzsche define o *amor fati*; no entanto, parece interessante citar todo o aforismo, pois seu início é muito significativo. Nietzsche está escrevendo este aforismo tendo em vista o ano novo, ele apresenta ao leitor qual é a sua primeira intenção para o ano novo – provavelmente o ano de 1882 – e este pensamento foi “aprender a beleza que há na necessidade das coisas”, ou seja, aceitar os acontecimentos da vida. Ora, mesmo que venham os sofrimentos, eles devem ser aceitos como chegam:

Para o Ano-Novo – Eu ainda vivo, eu ainda penso: ainda tenho que viver, pois ainda tenho que pensar. *Sum, ergo cogito: cogito, ergo sum* [Eu sou, portanto penso: eu penso portanto sou]. Hoje, cada um se permite expressar o seu mais caro desejo e pensamento: também eu, então, quero dizer o que desejo para mim mesmo e que pensamento, este ano, me veio primeiramente ao coração – que pensamento deverá ser para mim razão, garantia e doçura de toda a vida que me resta! Quero cada vez mais aprender a ver como belo aquilo que é necessário nas coisas: -- assim me tornarei um daqueles que fazem belas coisas. *Amor fati* [amor ao destino]: seja este, doravante, o meu amor! Não quero fazer

guerra ao que é feio. Não quero acusar, não quero nem mesmo acusar os acusadores. Que a minha única negação seja *desviar o olhar!* E, tudo somado e em suma: quero ser, algum dia, apenas alguém que diz Sim! (2012 ,p. 276)

A felicidade é resultado da capacidade de suportar o sofrimento com dignidade, com verdadeiro “amor à vida”. Ora, aceitar a vida, em toda a sua intensidade é admitir que ela traga também sofrimentos. Por isso sua crítica atinge dois polos extremos. Por um lado critica as filosofias niilistas que tomam a vida como um grande transtorno, um insuportável fardo de sofrimentos e falsas alegrias que não valem a pena ser vividas. Para Nietzsche, a vida vale a pena ser vivida em sua intensidade total, tanto no prazer quanto no sofrimento.

O outro polo é sua crítica ao cristianismo e a todas as filosofias consoladoras que, ao aliviarem o sofrimento, impedem o espírito de se tornar mais forte. Tomando a si como exemplo, Nietzsche tinha várias enfermidades, inclusive algumas incapacitantes, mas nem por isso desprezou a saúde. Também observava que vivia sem amigos, sem o amor de uma esposa (que tanto desejou), praticamente desconhecido no meio intelectual, pobre e com muitas doenças. Nem por isso fazia, como os ressentidos, pouco caso dos que tinham amigos, esposa e viviam em plena vitalidade. Ao contrário, continuava considerando que este era o modo de vida correto e se ele, Nietzsche, não o podia era por causa das circunstâncias que paciente-mente suportava. Como um alpinista que “sofre” as privações, a solidão, o medo durante a escalada, terá sua recompensa.

Em dois poemas de *A Gaia Ciência* deixa bem claro o que considera felicidade:

MINHA FELICIDADE

Depois que cansei de procurar
Aprendi a encontrar
Depois que um vento me opôs resis-
tência
Velejo com todos os ventos. (2012,
p. 17)

PRUDÊNCIA MUNDANA

Não fique no rés do chão!
Não suba alto demais!
O mundo parece mais belo
À meia altura (2012, p. 19)

Em *Minha felicidade* observamos que há um paralelismo entre os versos 1 – 2 e 3 – 4. Os primeiros anunciam um esforço ou sofrimento, que gera uma recompensa prazerosa. Assim, *procurar* gerou o prazer do *encontro*; após sofrer com a oposição de um forte *vento*, todos os outros se tornam impulso para *navegar*. Em *Prudência mundana*, Nietzsche reflete sobre o melhor lugar para contemplar o mundo, ou a vida: não é no ponto mais baixo, por que dali se tem uma visão limitada; nem no mais alto, pois as nuvens tapam a visão. Logo, o melhor lugar é no meio da montanha, de onde se observa a cidade ou o mundo. Metaforicamente, supomos, Nietzsche está dizendo que a visão dos baixios é a do materialismo e a visão do alto da montanha é a dos sistemas metafísicos que contemplam o céu, mas não conseguem enxergar o mundo.

A concepção de sofrimento que apresentamos aqui não se relaciona com a ideia de comodismo, ou de aceitar o sofrimento por uma dominação ideológica. Também, como se viu, ela não está fundamentada na ideia de que sofrer na vida é garantir uma

vida melhor no céu. Trata-se de uma realidade existencial do ser humano e saber lidar com ela exige conhecimentos, mas também considerar as dimensões humanas de existência e não somente a conceituação abstrata que, muitas vezes, pouco se relaciona com a vida prática.

Vistas as semelhanças e diferenças entre algumas dessas concepções filosóficas, podemos nos valer dos estudos da psicologia contemporânea e as contribuições que podem nos oferecer para refletirmos sobre o sofrimento e a formação docente.

Dois tipos de sofrimento

Há uma definição muito interessante sobre este fenômeno que é a distinção entre sofrimento criativo e sofrimento patológico. O sofrimento criativo também é uma experiência humana, fundamental para nosso processo de desenvolvimento: trata-se da necessidade de superarmos obstáculos e termos uma experiência de sucesso positivo aumentando a autoestima. Durante o processo de aprendizado nas escolas, no início da carreira no trabalho e em diversas situações da vida, os obstáculos aparecem e, ao serem superados, formam uma memória afetiva de alguém que se sente capaz de superar os sofrimentos.

Há situações que não são promovidas intencionalmente pela educação, então estes obstáculos aparecem aleatoriamente durante a vida, como situações de luto ou perdas em geral; negações de uma vontade intensa e outras. O sofrimento proporcionado por estas situações é, muitas vezes, intenso, porém se a pessoa tem experiências de superação poderá, como diz Aristóteles, “superar com galhardia...” e desta forma acumular mais

uma experiência de conseguir superar momentos difíceis.

Nos roteiros de aventura, tanto de romances, quanto cinema, mangás, *animes* e outras formas de se contar histórias, os heróis ou heroínas iniciam sua jornada mergulhados em universo de sofrimento: são sempre rejeitados ou simplesmente deslocados em seu meio social e se sentem peixes fora d'água. Este primeiro momento é superado com o chamado à aventura, adentram uma jornada num mundo desconhecido, onde o que eram características vistas como negativas por seu grupo tornam-se muito importantes no novo ambiente. Por fim, num determinado ponto de virada da história, heróis e heroínas passam por uma experiência conhecida como “queda” ou “fundo da caverna”, na qual perdem tudo o que haviam conquistado, inclusive os amigos e aliados. Neste momento, voltam à experiência da solidão, porém de uma forma muito mais dolorida, porque na primeira parte estavam solitários; desejavam, mas nunca tiveram amigos. Nesta segunda queda, tornam-se solitários depois de perder os amigos. A jornada dos heróis e heroínas não é somente a de derrotar um inimigo malvado e sim a de superar este momento de profunda tristeza da queda e da solidão, da certeza de que fizeram tudo errado e que não tem forças para superar a situação na qual se encontram. Então, adentram a terceira etapa da jornada que é o retorno ao mundo comum, porém, agora, não o percebem do mesmo modo, pois a jornada pela qual passaram lhes deu forças emocionais, muito mais do que físicas, para simplesmente existir neste mundo. Uma vez tudo superado, o universo

volta a fazer sentido e a tristeza profunda é substituída por alegria.

O desenvolvimento pessoal durante os estudos, seja na educação básica ou no ensino superior, deveria ser a proposição de atividades que causam sofrimento criativo e que devem evitar a todo custo o sofrimento patogênico. Porém, qual é a medida para se distinguir um e outro? É a relação entre a capacidade atual dos e das alunas e o esforço que terão de fazer para cumprir as tarefas. Esta medida não pode exigir tarefas aquém da capacidade, para não se tornar entediante, nem muito além, para não se tornar impossível. Neste último caso, por mais que alunos e alunas se esforcem por realizá-la, nunca irão consegui-lo. Então, passam por uma situação de sofrimento inútil, logo, a gênese do sofrimento patogênico. O máximo que estas tarefas impossíveis proporcionam é a baixa estima resumida em frases como “escola não é para mim”, “não nasci para estudar”, “sou burro mesmo” e outras. Tais frases são aprendizados proporcionados pela repetição constante de tarefas que não levaram em conta a relação entre capacidade e objetivos.

Assim, os estudos de Dejours (1994), bem como de outros pesquisadores e pesquisadoras, introduzem um paradoxo nas ações humanas: a relação entre prazer e sofrimento no trabalho, ou, ampliando as nossas vistas, nas atividades criadoras, inclusive as escolares. Se uma tarefa exige o grau de esforço adequado, causa certo sofrimento, mas também enorme prazer ao final, uma vez realizada. Por outro lado, se uma tarefa está aquém da capacidade, cumpri-la não exige sofrimento; então, paradoxalmente, também não causará prazer. Da mesma for-

ma, se uma tarefa é impossível de ser resolvida, estando muito além da capacidade discente, tentar fazê-la sem sucesso não é, evidentemente, uma experiência prazerosa.

A vida acadêmica como uma experiência realizadora

Dissemos, juntamente com os textos citados, que superar o sofrimento é o aprendizado mais importante durante a existência. Como pessoa, trata-se de desenvolver-se emocionalmente e aprender a superar os sofrimentos intensos que a vida proporciona. Há um outro aspecto que devemos tratar dentro deste assunto, o sofrimento patogênico proporcionado em nossas instituições sociais. Na ampla maioria dos casos, infelizmente, o sofrimento criativo não tem lugar entre elas e, ao invés disso, abundam exemplos de sofrimento patogênico, ou seja, nossas instituições oferecem formas de sofrimento que não tem por objetivo serem superados. Ao contrário disso, elas parecem querer demonstrar, o tempo todo, nossa extrema incapacidade para tal ou qual experiência de vida, seja escolar, no trabalho, nas atividades físicas etc.

As pesquisas de Christophe Dejours (1994), sobre o sofrimento no mundo do trabalho, podem ser úteis para refletirmos sobre o sofrimento no meio acadêmico, do ponto de vista dos discentes. Dejours desenvolveu suas pesquisas de modo empírico atendendo trabalhadores que apresentavam sintomas de doença física ou psíquica, criando os conceitos de carga psíquica positiva e negativa. A carga física que temos para exercer as funções diárias não podem ser esgotadas; por isso, ao final das atividades, ainda deve haver energia, neste caso, restar ener-

gia é um aspecto positivo. Diametralmente oposta é a situação da carga psíquica: ela deve ser esgotada na atividade. Se, ao final da jornada, houver a carga psíquica positiva esta é uma situação que poderá levar, pela sua repetição, ao desenvolvimento de doenças psíquicas e até mesmo psicossomáticas. Se a carga psíquica for negativa, apesar da sensação de cansaço, há um sentimento oposto e a pessoa experimenta a realização. Assim, um trabalho equilibrante ou realizador, é aquele que proporciona atividades que levam ao uso intenso da energia psíquica, o que resulta em carga negativa, porém com uma sensação de realização. Um trabalho que provoca estresse negativo³ é aquele que não esgota esta energia psíquica e proporciona a constante experiência da frustração.

Podemos nos valer destes conceitos e fazer um paralelo em relação às atividades acadêmicas discentes. Se as atividades propostas resultarem em carga psíquica negativa, proporcionarão uma sensação de atividade realizadora ou equilibrante o que significa ter sido uma experiência de sofrimento criativo. Se as atividades resultarem em carga psíquica positiva, então foram frustrantes e sobrar energia psíquica. O problema de restar uma carga positiva, é que a energia não se perde, ela se transforma e é canalizada para determinadas áreas do corpo que não deveriam receber esta carga, assim os aparelhos digestivo e cardíaco, por exemplo, recebem uma carga de energia maior originando doenças psicossomáticas decorrentes

³ Há teóricos que utilizam os conceitos de estresse positivo e negativo. Neste caso, o estresse positivo é equivalente da expressão sofrimento criativo e o estresse negativo equivalente da expressão sofrimento patológico.

deste desequilíbrio energético. Quanto às doenças psíquicas, em geral identifica-se a ansiedade, pânico, depressão e outras.

A questão que se segue agora é: como docentes podem desenvolver atividades que estimulem o sofrimento criativo e consumam esta energia psíquica direcionada para a realização?

Noção de autonomia e resiliência

O ser humano tem um desejo inato de realização. Dizem os estudiosos de mitologia que se trata de um impulso que faz as pessoas se tornarem parecidas com os deuses, pois criam realidades. Este desejo de realização não está diretamente relacionado ao trabalho como conhecemos, isto é, fonte de renda. Em alguns casos, ou talvez muitos, há uma distância entre as atividades que nos dão a experiência da realização e as que nos proporcionam meio de vida. As atividades que proporcionam o consumo de energia psíquica serão realizadoras ou equilibrantes se o sofrimento que causarem durante sua execução for criativo.

Tendo isto em vista, as atividades acadêmicas deveriam proporcionar atividades que permitissem o fluxo da energia psíquica, isto é, que fossem realizadoras para as alunas e alunos que dela participam. É necessário propor exercícios que estejam além da capacidade atual das alunas e dos alunos, porém, não tão além que não possam ser realizadas. O esforço para preencher este espaço entre a capacidade atual e aquela onde se deseja chegar é o sofrimento criativo ou estresse positivo. Quanto mais alunas e alunos tem certeza de que, por mais complexa e exigente que seja a tarefa, é possível realizá-la a contento, maior será a confiança

de que estão se desenvolvendo, isto é, de que estão se tornando autônomos; não apenas em termos de conteúdos, mas também em termos de habilidades e competências e, o que é mais importante, emocionalmente. Há, portanto, uma outra concepção de antropologia filosófica que subjaz estas reflexões: a de que o ser humano é incompleto, sempre.

Nesta perspectiva, a essência do trabalho de ensinar não é apenas a informação de conteúdos, ou seja, o trabalho de erudição ou, como se diz tradicionalmente, do ensino conteudista. Também consideramos um equívoco dos nossos tempos acreditar que por haver informação abundante em meios digitais isso torna desnecessário o trabalho docente. Em primeiro lugar, porque transformar informação em conhecimento não é uma ação mecânica, exige o domínio de ferramentas cognitivas adequadas, em outras palavras, habilidades e competências específicas. Em segundo lugar, porque a qualidade das informações distribuídas em meio digital nem sempre é confiável, desta forma, professores e professoras podem apresentar conhecimentos mais arraigados na história da ciência que estudaram e estudam para sua prática docente.

Podemos dizer, acredito, que o fim último do trabalho docente é o de desenvolver a autonomia de alunos e alunas no processo de buscar e selecionar informações para transformá-las em conhecimento. Cada área do saber contribui com suas tradições e, por meio dos compromissos de uma escola cidadã, assim como os temas relativos à vida comum, também é objeto deste aprendizado de conhecimentos, conteúdos e habilidades. Para que isso seja possível, não se pode re-

duzir o ensino a técnicas, dispensando as tradições históricas das diferentes áreas do saber. Do mesmo modo que o ensino não se reduz à informação, as habilidades não se reduzem ao ensino de técnicas desprovidas de conteúdos específicos. Por isso, qualquer pretensão de reduzir o ensino a técnicas é um grande equívoco.

Voltando às nossas fontes, podemos dizer, com Rousseau em seu *Emílio*, que a autonomia é adquirida aos poucos, acompanhando o desenvolvimento das capacidades humanas, ao *seguir a natureza e o caminho que ela indica* da infância à vida acadêmica e, em última instância, por toda vida. Todas as áreas de saber podem ser ensinadas da Educação Básica ao Ensino Superior. A seleção dos conteúdos também apresenta grande flexibilidade; o que deve ser adaptado conforme o desenvolvimento natural dos alunos e alunas são as ações didáticas que visam o aprendizado e a autonomia. Vejamos a seguinte passagem do *Emílio ou da educação*:

Em que consiste a sabedoria humana ou o caminho da felicidade verdadeira? Não consiste precisamente em diminuir nossos desejos, pois se se encontrassem abaixo de nossas forças, parte de nossas faculdades permaneceria ociosa e não gozaríamos de todo o nosso ser. Nem consiste tampouco em ampliar nossas faculdades, pois, se estas se ampliassem nas mesmas proporções, mais miseráveis ainda seríamos. Ela consiste, certo, em diminuir o excesso dos desejos sobre as faculdades e a pôr, em perfeita igualdade o poder e a vontade. É somente então que, estando todas as forças em ação, a alma permanece contudo serena e que

o homem se acha bem ordenado.
(1992, p. 62)

O trecho acima trata do tema da felicidade e do sofrimento de modo geral. Se o adaptarmos, porém, ao nosso assunto, entenderemos que deve haver equilíbrio entre poder e vontade. Consideramos que “poder” equivale aos conhecimentos e habilidades prévias dos alunos e alunas e “vontade”, a proposição de atividades que lhe são atribuídas. O equilíbrio, portanto, não está em diminuir demasiadamente os desejos, entendido aqui como nível das tarefas, nem tampouco exigir cada vez mais forças, mas, por meio das avaliações diagnósticas, conhecer os alunos e alunas e atribuir-lhes tarefas que permitam seu desenvolvimento sem lhes causar sofrimento patológico.

Assim, devemos levar em conta os conhecimentos, habilidades e competências necessárias aos professores e professoras na elaboração e realização dos planos de ensino. Em primeiro lugar, um conhecimento profundo de sua área de saber, o que desde já nos direciona para evitar o debate sobre bacharelados e licenciaturas. Nesta perspectiva, a licenciatura implica uma formação além dos limites do bacharelado, pois trata-se da possibilidade de realizar a aplicação didática com alunos e alunas da educação básica dos conteúdos do ensino superior da área específica. Daqui vislumbra-se os outros conhecimentos, habilidades e competências necessárias para desenvolver a tarefa didática: conhecer as diferentes teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e de habilidades dos alunos e alunas nas suas faixas etárias, tais como as de Piaget, Vigotski, Wallon, Ausubel. Sugerimos também, uma leitura

atenta do *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau, assim como a aquisição de conhecimentos didáticos gerais e específicos da área, como preparar aula, provas, trabalhos, pesquisas em casa e outras. Por fim, é preciso conhecer profundamente o sentido político da educação, a partir de teorias como as de Gramsci e Paulo Freire.

A autonomia é, portanto, uma relação entre potencialidade, capacidade atual de realização e proposição de tarefas que exijam o desenvolvimento dos alunos e das alunas. Novamente, vejamos como as reflexões de Rousseau podem nos ajudar a pensar a formação de professores.

Quando se diz que um homem é fraco, que se quer dizer? Essa palavra fraqueza indica uma relação, uma relação do ser a que é aplicada. Aquele cujas forças ultrapassam as necessidades, inseto ou verme, é um ser forte; aquele cujas necessidades ultrapassam as forças, elefante ou leão, conquistador ou herói - ou um deus - é um ser fraco. O anjo rebelde que menosprezou sua natureza era mais fraco do que o feliz mortal que vive em paz segundo a sua. (ROUSSEAU, 1992, p. 63).

Muitas vezes, utiliza-se a expressão *resiliência* como sinônimo de uma capacidade absoluta de suportar a pressão psíquica nas escolas – e na vida, mas este não é o nosso assunto. Desta forma, é comum supor que quanto mais se pressiona uma pessoa maior será sua capacidade de resiliência, mas isto não é verdade. Cada um tem um determinado nível ideal de suportar pressão; este nível muda com a idade, com as situações que se passa. Portanto ele não é absoluto, mas relativo. Pois bem, na perspectiva

da nossa análise, propomos que a resiliência será mais efetivamente aumentada na medida em que as tarefas forem atribuídas num ponto de capacidade superior ao que alunos e alunas possuem, mas não tão superior que não possam realizá-los. Novamente, trata-se de uma questão de conhecer alunos e alunas e proporcionar tarefas que estimulem seu desenvolvimento, conhecimentos, habilidades e competências e não que lhes proporcionem sofrimentos inúteis e, até mesmo, prejudiciais para a saúde psíquica.

A tarefa didática tem por objetivo identificar as forças, isto é, as potencialidades e capacidades dos alunos e propor-lhes tarefas – as necessidades – que possam realizar. Por autonomia, não se pode entender apenas a atribuição de tarefas muito superiores à capacidade e concluir que são aptos somente os que conseguirem superar os obstáculos mais árduos; para isto, temos a vida com seus surpreendentes e duros golpes que testam a nossa resiliência, nossa capacidade de superarmos os sofrimentos. No trabalho didático, estas tarefas devem ser planejadas dentro de uma medida adequada, a ser aprendida desde os estágios de formação docente e ao longo de toda a carreira. Talvez, nunca tenhamos exatamente esta medida, o importante é sua busca, a consciência de que autonomia é diferente de abandono à própria sorte. Trata-se de acompanhar o desenvolvimento de alunos e alunas apoiando e se admirando, a cada vez, com seus passos, suas iniciativas e suas conquistas.

Os fatores de motivação

Ninguém pode motivar ninguém, pois trata-se de um sentimento e este tem somen-

te motivos internos. A palavra motivação tem a mesma raiz da palavra emoção, um motivo de dentro (*e ou ex*) para agir. No entanto, sabe-se que os ambientes de trabalho e também os escolares podem favorecer ou desfavorecer a motivação, em resumo, é possível desmotivar as pessoas, mas nunca motivá-las.

Valemo-nos das pesquisas de Frederick Herzberg (1997) sobre a motivação no trabalho, adaptadas à escola. Este pesquisador considerou que os fatores que atendem às necessidades básicas como salário, períodos de descanso, clubes etc. são importantes, porém não têm capacidade de motivar para o trabalho. Se uma pessoa não gosta de uma determinada função ou motivação, o salário, por exemplo, pode até fazê-la aceitar a atividade, mas não a motiva. Então, neste caso, dizemos que se trata de condicionamento, isto é, fatores de condicionamento são externos aos sentimentos que promovem o sentido da ação. Ora, esta situação – conforme vimos mais atrás como carga psíquica – é suportável por algum tempo e, depois, se não for modificada, provocará uma série de doenças psicossomáticas decorrentes de uma atividade não realizadora.

O paradoxo dos fatores de condicionamento é que eles não motivam, porém, se não atenderem àquelas exigências das necessidades, podem desmotivar. Num ambiente de trabalho, por mais que a pessoa goste de sua profissão, se a remuneração não é suficiente para que a pessoa possa sobreviver, ou se há um ambiente de trabalho nocivo, então, pode ocorrer a desmotivação. O mesmo vale para o ambiente escolar onde um aluno ou aluna podem estar motivados para estudar, podem estar, literalmente, que-

rendo estudar. Porém, com condições inadequadas, tal desejo desaparece e dá lugar à rejeição. Evidentemente, também em relação aos trabalhadores e trabalhadoras da escola isto pode ocorrer, tal como em todas as instituições de trabalho.

Os fatores de motivação, segundo Herzberg são: aprendizado, responsabilidade, reconhecimento e desenvolvimento pessoal. O ser humano, em ação numa instituição, deve sentir que está em processo de aprendizado enquanto participante daquele ambiente; este aprendizado deve ser ligado às tarefas em que haja responsabilidade por parte de quem as faz e, uma vez feitas, analisadas constantemente pelo reconhecimento de líderes ou responsáveis que tem por tarefa analisar o que foi feito e dar devolutivas que não sejam simplesmente apontar erros ou indicar os limites de quem cumpriu as tarefas. O reconhecimento está ligado ao desenvolvimento pessoal quando aqueles que são responsáveis pela avaliação das tarefas o faz de modo dialógico, lembrando que todo ser humano é marcado por uma incompletude e, portanto, levando em conta toda a sensibilidade que temos de ter ao lidarmos com os outros, o sentimento de alteridade.

Estes fatores apontados por Herzberg indicam um caminho de motivação, porque a pessoa se sente confiante em realizar novas tarefas, assumir responsabilidades, ter uma avaliação dialógica, ética e respeitosa acerca do que fez e, desta forma sentir que, sendo participante daquela instituição, está se desenvolvendo como pessoa. Não é difícil fazer o paralelo com o ambiente escolar: os alunos e as alunas podem estar motivados para estudar na medida em que sentem que são

capazes de aprender, não somente de modo imediatamente orientado, mas também por meio de tarefas que exigem deles responsabilidade para cumpri-las. As tarefas não podem estar aquém das capacidades para não provocar o fenômeno da carga psíquica positiva, nem tão além que seja impossível realizá-la. É neste momento de assumirem responsabilidades que se desenvolve, paulatinamente, a autonomia, fruto de ações didática bem orientadas para tarefas factíveis em diversos graus de dificuldade. O reconhecimento é fruto da correção das tarefas, de modo dialógico, respeitoso, que leve em conta a alteridade, o sentimento de alunos e alunas. Quando têm certeza de que as tarefas que cumpriram recebem a devida atenção dos professores e professoras, então terão mais ânimo ou motivação para os novos desafios. É este conjunto de situações que levam à certeza do desenvolvimento pessoal, ou seja, autonomia e motivação caminham juntas; uma sem a outra tornam-se apenas conceitos vazios, repetidos abstratamente, sem levar em conta que tanto em relação ao trabalho, quanto em relação aos estudos, tratamos de pessoas, com sentimentos, ideias, motivos reais, e não autômatos dispostos para o exercício da vontade de poder de líderes ou professores.

Considerações finais à guisa de conclusão

Nossa reflexão neste trabalho visou demonstrar que a essência do trabalho de ensinar não é a mera transmissão de conteúdos, mas a autonomia no processo de buscar e selecionar informações e transformá-las em conhecimento. Não se trata apenas de habilidades; evidentemente, os conhecimentos das mais diversas áreas do saber são im-

portantes até mesmo para desenvolver tais habilidades, por isso, qualquer pretensão de reduzir o ensino a técnicas é, desde já, um grande equívoco. A autonomia é adquirida aos poucos, acompanhando o desenvolvimento das capacidades humanas, da infância à vida acadêmica e, em última instância, por toda a vida. Ora, se o motivo principal do ensino é a autonomia, então, devemos levar em conta as habilidades e conhecimentos necessários aos professores e professoras na elaboração e realização dos planos de ensino: conhecer as diferentes teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e de habilidades; conhecer vários recursos didáticos de elaboração de aulas e avaliações, além de conhecimento profundo de sua área de saber.

A experiência concreta da autonomia, quando o aluno e a aluna sentem que conseguem realizar as tarefas e aprender com mediação, é uma experiência motivadora. A motivação é sempre intrínseca, ou seja, ninguém pode motivar ninguém. Porém, docentes podem preparar atividades que, por serem ao mesmo tempo exigentes e factíveis, aumentam a autoconfiança na própria capacidade de aprender. Desta forma, não somente determinados conteúdos foram aprendidos, como também habilidades e métodos de estudos que podem ser aplicados de modo autônomo na exploração de outros saberes.

A correlação entre autonomia e motivação passa, necessariamente, pelo empenho docente em acompanhar as tarefas rea-

lizadas por alunos e alunas com atenção e cuidado, não apenas pelo domínio técnico ao demonstrar o que está certo e errado, mas também pelo cuidado humano em demonstrar tudo isso de modo a não estigmatizar nem para mais nem para menos as ações e potencialidades dos alunos e alunas.

Ora, se desejamos que docentes dos cursos de bacharelado tenham atitudes mais dialógicas, muito mais ainda desejamos de quem atua nas licenciaturas, pois cabe-lhes a tarefa de preparar professores e professoras para o exercício da docência a partir de pressupostos e ações efetivas, em que transpareça uma sensibilidade humanística para com o sofrimento alheio, especialmente do público que deles depende. Nós, nos cursos de licenciatura, devemos transformar nossa realidade de tal forma que diálogo, ser humano, alteridade, dialógico, não sejam apenas conceitos vazios sem a respectiva experiência efetiva.

Talvez, a maior crise das nossas instituições de ensino não seja técnica, porém humana, na falta de cuidado com as palavras e ações, ou seja, falta de empatia para a alteridade. Também é importante lembrar que a degradação das condições de trabalho docente, ainda que não justifiquem, são a principal causa desta crise. Isto, porém, ficará para um outro trabalho.

Referências

A DOCTRINA DE BUDA. Tradução Jorge Anzai e revisão Prof. Dr. Mario Ricardo Gonçalves (FFLCH-USP): São Paulo: Círculo do Livro, 1998.

ANDIFES. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições de federais de ensino superior brasileiras.** Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos.** Tradução Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

BELCHIOR. **Pé de Ypê.** (canção). *Objeto Direto* (LP). Estilos MPB e Rock. Rio de Janeiro, Warner Music Brasil, 1980

DEJOURS, Ch. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho.** São Paulo: Atlas, 1994.

_____. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. CHANLAT, Jean-François (Coordenador). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas.** Tradução: Ofélia de L. S. Tôres. São Paulo: Atlas, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários da prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B.. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150 – 1164, out./dez., 2017.

HERZBERG, F. Mais uma vez: como se faz para motivar funcionários? In: CODA, R., BERGAMINI, C. Whitaker. **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança.** São Paulo: Atlas, 1997.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica.** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **A gaia ciência.** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Recebido em: 26/05/2020

Aprovado em: 04/09/2020