UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Para uma Etiologia da Renúncia ao Professor:
alguns apanhados da Corte ao Neoliberalismo no Brasil**

TESE DE DOUTORADO
(versão corrigida)

RICARDO DIAS SACCO

SÃO PAULO

2017

RICARDO DIAS SACCO

**Uma Etiologia da Renúncia ao Professor:
alguns apanhados da Corte ao Neoliberalismo no Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Leandro de Lajonquière.

**SÃO PAULO
2017**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

A versão original se encontra disponível tanto na Biblioteca da Unidade quanto na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo

Título em inglês: For a etiology of renunciation when professing: some traces since the Corte Imperial to neoliberalism in Brazil

1. Teacher Disease 2. Psychoanalytic History 3. History of Education 4. Desire 5. Resignation

Catálogo da Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372(81) Sacco, Ricardo Dias

S119e Para uma etiologia da renúncia ao professor: alguns apanhados da corte ao neoliberalismo no Brasil / Ricardo Dias Sacco; orientação Leandro de Lajonquière. São Paulo: s.n., 2017.
227 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Adoecimento Docente 2. Teoria Psicanalítica 3. História da Educação 4. Desejo 5. Renúncia I. Lajonquière, L., orient.

Nome: SACCO, Ricardo Dias

Título: Para uma Etiologia da Renúncia ao Professor: alguns apanhados da Corte ao Neoliberalismo no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, junto à área de concentração Psicologia e Educação, sob orientação do Prof. Dr. Leandro de Lajonquière.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Margareth Diniz (UFOP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Daniel Revah (UNIFESP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Douglas Emiliano Batista (UNIB)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Denice Barbara Catani (FEUSP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Leandro de Lajonquière – orientador (FEUSP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Aos professores que renunciaram o professorar, pela denúncia.

Aos professores que assumem o professorar, pela superação.

Aos meus pais, finados Milton Sacco e Profa. Judite Dias Sacco; à minha irmã, Maria Luiza Dias Sacco; à minha sogra, Josephina Fajardo Montanhholli; à minha atenciosa e perspicaz esposa, Valéria Fajardo Montanhholli, e ao pequeno Tiago Montanhholli Sacco, que me lembra diariamente de quem fui. Pela atuante presença de todos, mesmo quando “à distância do tempo”.

Aos meus companheiros, todos os funcionários da FEUSP. Em especial aos colegas: Douglas Xavier e João Paes Landim (Inspetoria de Alunos); Marcelo de Souza Ribeiro, Regina Célia Galeno dos Reis, Bruna Pozzi Rufato, Antônio Carlos de Martin, Rosana Gomez Romero Pedroso, Claudia Regina Pires Nunes e Diana Soubihe de Oliveira (Secretaria de Pós-Graduação); Lélia Silveira Melo Souza (InCo – CEPTEL); Marisa Savala, Neide Aparecida de Sousa, Roberta Bido de Almeida e Daniela Cristina Matos Borges (Apoio Acadêmico); Vanessa de Lima Carvalho (Comissão de Cooperação Internacional); Márcia Bastos Willy, Solange Cleide Francisco, Daniela de Almeida Flausino, Maria Cristina da Silva Matos Borges, Célia Cruz, Marcia Silvani e Nataly de Moraes Antunes (Departamentos); Reinaldo Ramalho Girão e Anderson Ferreira de Farias (Gráfica) e Raimunda Miguelina Alves Flexa, Antonio Marcos Amorim, Cristina Barrelo, Luana Cristina Rodrigues de Sousa Oliveira, Vanessa Santos Maciel e Nicolly Soares Leite, em nome de todos os funcionários da Biblioteca.

Aos meus mestres de todos os tempos. Em especial, aos Professores Doutores. Antonio Carelli (*in memoriam*), José Augusto Dias, Anita Fávaro Martelli (*in memoriam*), José Mario Pires Azanha (*in memoriam*), José Sergio Carvalho, Luiz Jean Lauand e Arlete Marques da Silva. Por me implicarem nas controvérsias da formação de professores, “sem-querer-querendo”.

Aos professores que me trouxeram à vida adulta, representados por: Profa Msa. Maria Julia Rangel de Bonis, Prof. Dr. Paulo Roberto de Oliveira, Profa. Dra. Marisia Margarida Santiago Buitoni e Profa. Msa. Rosana Nubia Sorbile.

Ao Prof. Dr. Leandro de Lajonquière pelo compartilhamento da inteligência, da amizade e da sabedoria; à Tânia de Lajonquière e à Sofia de

Lajonquière, pela compreensão e incentivo, independentemente da distância ou de qualquer outra variante física ou meta-física.

Às digníssimas: Profa. Dra. Margareth Diniz e Profa. Dra. Denice Barabara Catani, pela leitura cuidadosa do relatório parcial e pela determinante impulsão durante a Sessão de Qualificação.

Às Profas. Dras. Carlota Josephina Reis Boto e Odana Palhares e aos Profs. Drs. Daniel Revah, Douglas Emiliano Batista, Marcelo Ricardo Pereira e Rinaldo Voltolini pela prontidão e fraternidade com que atenderam ao meu convite para integrar a banca examinadora deste trabalho.

Aos amigos do LEPSI, do Lugar de Vida e de outros centros, núcleos, laboratórios, escolas e associações, que tanto se dedicam a levantar pedras, trastes e coisas desprezadas pelo discurso dominante. Em especial a: Profa. Msa. Ana Carolina C. S. de Camargo, Profa. Lilian P. Farvesani, Profa. Dra. Kátia F. S. Bautheney, Profa. Msa. Simone Kubric, Profa. Dra. Camille Apolinário Gavioli, Profa. Fernanda Nunes de Lara, Profa. Dra. Márcia Regina Fogaça, Profa. Msa. Vanessa Cardoso Cezário, Profa. Dra. Mercedes Minnicelli e Profa. Msa. Ana Carolina Linardi Munguia Payés.

Aos Senhores Sigmund Freud e Jacques Lacan, por inventarem novas maneiras de escutar o “ronronar” da mesma e velha história, e à Maud Mannoni, em nome dos autores referenciados, pela humanidade em nome da qual alguém se anima a escrever e para qual se mira inscrever-se.

“A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la.” (NÓVOA, 187 apud CATANI, 2000, p. 585)

SUMÁRIO

Resumo	13
Abstract	15
Introdução: Um apanhado sobre a pesquisa	17
<hr/>	
Capítulo 1: Sobre quando a renúncia antecede a doença	
1.1 a renúncia de candidatos aprovados	26
1.2 (a falta de) um lugar para o professor (e para o saber)	28
<hr/>	
Capítulo 2: De que Educação estamos falando?	
2.1 do simbólico à educação escolar	36
2.2 da educação escolar à instrução pública	47
<hr/>	
Capítulo 3: A educação como transmissão para a Revolução	
3.1 a preocupação revolucionária com a transmissão de símbolos	50
3.2 a precaução revolucionária para perpetuação da transmissão	57
3.3 desdobramentos psíquicos da transmissão na Educação	59
<hr/>	
Capítulo 4: Apanhados da degradação na educação nacional	
4.1 no Primeiro Império	63
4.2 no Segundo Império	69
4.3 na República	73
<hr/>	
Capítulo 5: O desejo como antídoto para o pesadelo	
5.1 o sonho como base para filiação simbólica	87
5.2 o sonho nacional	89
<hr/>	
Capítulo 6: A vulgarização do professor como desdobramento da degradação de uma educação nacional	
6.1 sobre a qualificação do professor escolar	96
6.2 rearranjos e adequações à brasileira	100

6.3 o feminino e o professorado	105
6.4 o descaso com as condições de trabalho como meio de desqualificação do professor	111
<hr/>	
Capítulo 7: O apontamento da verdade pelo discurso pedagógico e seu viés estipulativo	
7.1 o discurso pedagógico	116
7.2 impactos do discurso pedagógico na dinâmica do desejo	125
7.3 o Nome do Pai e em nome do que se educa	131
<hr/>	
Capítulo 8: Sobre os desdobramentos da interveniência do discurso pedagógico na pesquisa em educação	
8.1 o que se transmite na sala de aula e o que a ciência propõe que ocorra	138
8.2 o devir da escrita como constituição de um sujeito público	141
8.3 o mimetismo e o apagamento da marca singular do professor	146
8.4 o cinismo da desqualificação da escrita escolar e do trabalho do professor	148
<hr/>	
Capítulo 9: A (in)eficácia da Lei e o Neoliberalismo	
9.1 políticas públicas frente aos interesses do capital privado	163
9.2 ditames do neoliberalismo na educação brasileira	168
<hr/>	
Capítulo 10: O sofrimento, a doença e a renúncia à assunção (considerações psicanalíticas sobre o volume morto da educação)	
10.1 o assujeitamento e a incerteza do professor	177
10.2 o rechaço do desejo	181
<hr/>	
Capítulo 11: Professores a procura de “saídas de emergência”	
11.1 reconhecimento do caráter ilusório e consequências	190
11.2 educação pública como condição para enunciação do sujeito	197
<hr/>	
Considerações finais: uma moratória como condição para o professor	209
<hr/>	
Bibliografia	218

Resumo

Quase ninguém ousa discordar que a vida profissional do professor de educação básica no Brasil seja tarefa desprestigiada, mal remunerada e que não haja condições físicas mínimas necessárias e, por outro lado, que não seja requisitado grande investimento pessoal, pelo fato do ato professoral depender primordialmente de uma espécie de "dom". Todavia, a escola e a figura do professor não passam de meras criações humanas, assim como as imagens das condições de mal-estar em que o professor trabalha também as são; embora termo-nos acostumado a esquecer que assim sejam.

As imagens habitam o seio de um discurso consolidado como verdade sobre a profissão do mestre, mas que, nem por isso, funciona a despeito da estipulação de posições discursivas ou de definições de conceitos. Isto é, não é isento de um programa de qualificação e desqualificação do outro. Em outras palavras, enquanto alguns professores adoecem dando aulas, outros se curam; enquanto alguns se afastam da precariedade das condições escolares, outros se enunciam pela e na transposição delas. O que realoca a pesquisa sobre renúncia professoral para além do discurso hegemônico de toda sorte de precariedades e desprestígios da escola ou mesmo da existência material de um mal-estar propriamente docente, que viva exclusivamente durante o professorar e que, portanto, seja passível de cura.

Deste modo, questionar as causas das diferentes formas de renúncia dos professores de educação básica, de início, implica no rompimento do atendimento à demanda de uma lógica cartesiana, que justamente por se dirigir pelo apontamento de uma instância conclusiva da renúncia, se desvia de uma investigação etiológica.

Com essa pretensão, o(a) convidado à leitura do presente trabalho que propõe novas formas de escuta de certa interpretação da Psicanálise sobre alguns registros históricos consolidados da educação básica brasileira ao longo de sua história. Trata-se da procura de subsídios marginais, porém reveladores, para saber mais sobre quais condições contribuem e contribuíram para que a maioria dos sujeitos que ainda hoje procuram a formação de professores para o ensino fundamental não assumam um lugar para exercer sua profissão.

Abstract

Almost no one dares to disagree that the professional life of the teacher of basic education in Brazil is a discredited task, poorly remunerated and that there are no minimum physical conditions necessary and, on the other hand, that no big personal investment is required, because the teacher act depends primarily of a kind of "gift". However, the school and the figure of the teacher are nothing more than mere human creations, just as the images of the conditions of malaise in which the teacher works are also the same; though we have become accustomed to forget that they are so.

The images inhabit the heart of a discourse consolidated as truth about the master's profession, but which, nevertheless, works in spite of the stipulation of discursive positions or definitions of concepts. That is, it is not exempt from one program of qualification and disqualification from the other. In other words, while some teachers get sick teaching, others heal; while some stray from the precariousness of school conditions, others are enunciated by and in their transposition. This reallocates the research on teacher renunciation beyond the hegemonic discourse of all sorts of precarious of the school or even of the material existence of a malady properly teaching, that only exists during the teacher and that, therefore, it is possible of cure.

In this way, to question the causes of the different forms of renunciation of the basic education teachers, in the beginning, implies the disruption of the attendance to the demand of a Cartesian logic, that to be directed by the pointing of a conclusive instance of the resignation, deviates from a investigation.

In this sense, I invite you to read the present work, which proposes new ways of listening to a certain interpretation of Psychoanalysis about some of the consolidated historical records of Brazilian basic education throughout its history. It is the search for marginal, but revealing, subsidies to learn more about what conditions contribute and have contributed to the fact that the majority of those who are still seeking teacher training for elementary education do not have a place to practice their profession.

Introdução: Um apanhado sobre a pesquisa

A presente pesquisa não é desdobramento direto do meu mestrado, nem mesmo procura estabelecer qualquer relação com uma pesquisa maior ou anterior. Até certo ponto, sua singularidade pode ser atestada por alguns fatores que apresentarei agora, e que, apesar de prescindíveis para sua avaliação enquanto investigação científica, se constituem oportunos para compreensão da abordagem utilizada e do encaminhamento tomado, principalmente no que diz respeito à minha própria formação.

No ano de 2010 acompanhei meu pai no processo de solicitação de sua licença médica por ocasião de uma lesão sofrida na parte superior de um de seus fêmures. Por ele ser funcionário público estadual, o trâmite ocorreu no âmbito do órgão de saúde que atende todo o funcionalismo público autárquico do Estado de São Paulo, o Departamento de Perícias Médicas do Estado – DPME; ao qual todos os funcionários públicos se submetem no momento em que adoecem e precisam solicitar licença para tratamento.

O universo dos servidores públicos estaduais de São Paulo é da ordem das centenas de milhares de trabalhadores, proporcional à população total do estado, que ultrapassa 45 milhões de cidadãos, segundo estimativa do IBGE de setembro de 2017. Portanto, esse órgão de saúde pública, que funcionou até o dia 1º de janeiro de 2015 no bairro do Glicério, na cidade de São Paulo, fora organizado para ser dimensionado ao volume do funcionariado, com uma centena ou mais de salas de consultas e milhares de cadeiras em uma espécie de galpão de espera. Talvez não houvesse aparelho de atendimento à saúde pública similar em todo o país¹.

Durante as horas de espera, (re)tornou-me “ensurdecidamente inevitável” escutar as queixas de padecimento por doença por parte dos outros pacientes. Entre tantas histórias repetidas de causas distintas, me surpreendi com o fato de todas as

¹ No momento de depósito da presente tese o serviço prestado por este único órgão havia sido descentralizado, em vários polos. Essa decisão, apesar de não indicar relevância direta para a investigação sobre o padecimento docente, levanta questões sobre quais sejam as causas ou interesses da descentralização do atendimento de saúde: será que o atendimento não fora mais comportado pelo sistema anterior por ocasião de um aumento por sua procura? Ou, ao contrário, que a demanda tenha diminuído? Será que houve algum tipo de transformação na abordagem clínica que determinou que devesse ocorrer para grupos menos numerosos? Será se deve meramente ao fato dos funcionários públicos adoentados não precisarem mais se deslocar de regiões muito distantes, como ocorria? Ou foi motivado por questões absolutamente burocráticas e sem motivo administrativo? Como visto, parece ser um objeto de nova pesquisa.

peessoas em minha volta serem professores(as) da rede estadual de educação básica em exercício (ou, melhor, em licença do exercício) e de que se ressentiam de maneira uníssona no corpo das más condições impostas à realização de seus trabalhos.

Havia mesmo um gueto, em um sentido próximo ao lembrado por Bauman², de professores licenciados de seus cargos em contraste àqueles que estavam em exercício. Muitos deles já se conheciam e sequer mostravam-se surpresos ao se reencontrarem, retomando conversas suspensas em atendimentos anteriores. A condição que eu e meu pai nos encontrávamos era *suis generis*, no sentido de que fazíamos parte do pequeno grupo dos funcionários públicos estaduais presentes ali com alguma enfermidade não relacionada ao trabalho em sala de aula.

Seria mesmo possível que parte significativa dos funcionários públicos que enfrentassem problemas de saúde no Estado de São Paulo fosse formada por professores de educação básica?³ Fato, que se confirmado, constitui alarmante, uma vez que, para cada patologia, atestava-se seu respectivo afastamento e que, para cada afastamento, era grande a chance de que inúmeras turmas escolares inteiras permanecessem sem aulas durante um tempo indefinido, pois os concursos, que são anuais e não alcançam volume sequer para repor o número de professores aposentados, também não previam a contratação de substitutos em número compatível aos doentes. Havia ali uma evidência da famigerada falência do ensino público. Falência que seria acentuada ao se considerar aquele número de doentes correspondente apenas a um dia de atendimento agendado, em uma agenda de dois ou três dias semanais de perícias. Para piorar, alguns professores adentravam em seu segundo, terceiro ou quarto período de afastamento. Não obstante, sem considerar que a oferta de educação básica no Estado de São Paulo se divide entre governo estadual e as demais esferas do Estado e, portanto, há, em outros lugares, outros órgãos municipais e federais de atendimento aos professores das redes complementares.

² “Um gueto, como define Loïc Waquant (1998), combina o confinamento espacial com o fechamento social: podemos dizer que o fenômeno do gueto consegue ser ao mesmo tempo territorial e social, misturando a proximidade/distância *física* com a proximidade/distância *moral* (nos termos de Durkheim, ele funde a densidade com a densidade física). Tanto o ‘confinamento’ quanto o ‘fechamento’ teriam pouca substância se não fossem complementados por um terceiro elemento: a *homogeneidade* dos de dentro, em contraste com a *heterogeneidade* dos de fora.” (BAUMAN, 2003, p. 105)

³ Conforme o Perfil dos estados e dos municípios brasileiros de 2014, do IBGE, o Estado de São Paulo emprega cerca de 600.000 funcionários em suas autarquias (IBGE, 2015, p. 21). Desses, cerca de 250.000 são professores da Rede Pública Estadual, segundo a Secretaria de Estado da Educação. (<http://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>).

Descortinava-se o indício de uma epidemia em que os enfermos compartilhavam a cura pelo afastamento da escola, tudo sob registro e outorga do Estado, como se reconhecesse seu próprio mal: esta escola que está aí adoece. Em outras palavras, estavam personificados naquele lugar os dados estatísticos que geralmente recebemos como números abstratos, sempre na casa dos milhares e que panfletamos contra o governo, sem nos darmos conta do seu impacto educacional imediato no cotidiano escolar.

Na incursão em determinado campo da pesquisa de formação de professores durante minha própria formação e por ter me implicado, depois, nas contribuições que a Psicanálise ofereceu à discussão, durante meu mestrado, já conhecia de antemão que o adoecimento docente despertava grande interesse de investigação na área. Particularmente, havia estudado resultados de pesquisas sobre diferentes intervenções terapêuticas de algumas experiências clínicas, como as descritas por: PEREIRA, 2003, DINIZ, 2001 (no Brasil) e CORDIÉ, 1996, BLANCHARD-LAVILLE, 2005 (na França).

Esses autores têm seguido diferentes variantes de tratamento, com base em certa interpretação da Psicanálise, no sentido de avaliar e tratar quadros de padecimento e adoecimento de professores, em ambiente estritamente clínico ou não, e são recorrentes em recomendar sempre uma saída terapêutica. O que reitera a gravidade das consequências do padecimento no cotidiano escolar e a urgência em se empenhar esforços de superação. Assim como a importância despendida ao assunto é evidenciada pelo gradativo aumento da demanda de professores e professorandos por estudos da psicanálise como componentes dos currículos de formação continuada e inicial. O que pressupõe, por sua vez, que a imagem do sofrimento psíquico do professor e a falta de um lugar destinado aos professorandos nesse imaginário não seja uma questão recorrente nos currículos de formação inicial dos Cursos de Pedagogia.

Quando Hannah Arendt constata, a propósito da crise na educação, que “há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler” (2007, p. 222), a autora aponta para o fato de o empreendimento pedagógico perseguir explicações inerentes unicamente às condições individuais do aluno e do professor (sociais, econômicas, psíquicas, culturais etc); enquanto essa abordagem acaba por se constituir mesmo em um desvio da investigação de questões intrínsecas ao trabalho

escolar e à função da escola em um cenário mais amplo, no qual a Escola seja fruto e semente da República.

Assim como as queixas sobre as condições materiais de trabalho do professor também o fazem, ignorando que a função professoral dependa primordialmente de um lugar a partir do qual possa professar em detrimento da granularidade do giz.

Sem necessariamente se alinhar às frentes clínicas citadas e, ao mesmo tempo, não se distanciando demasiadamente no que diz respeito ao que essas iniciativas apontam sobre possíveis efeitos da função professoral, o presente trabalho acaba por procurar utilizar algumas noções do funcionamento psíquico propostos pela Psicanálise para reler, indagar e interrogar o conjunto de certezas históricas, com **especial atenção ao processo de produção de um lugar simbólico, no imaginário social⁴, para o professor.**

A partir do meu sentimento inicial, de desespero, sobre a fragilidade da manutenção da oferta pública de educação, e da minha sensação de que haveria mais para saber sobre as causas, para além das aprofundadas e bem-sucedidas formas de intervenção terapêutica ou dos trabalhos que visam denunciar o abandono e desprestígio da profissão de professor, surgiu a ideia de percorrer o caminho reverso, que me conduzisse a possíveis origens do adoecimento docente, mote acolhido e animado tanto pela Área de Psicologia e Educação do Programa de Pós-Graduação da FEUSP quanto pelo Prof. Leandro de Lajonquière.

A presente pesquisa foi iniciada com essa ambição. Em um primeiro momento, em contato ocasional com grupos de estudos que percorriam o mesmo caminho na UFMG, na UFPA e na Universidade Católica de Brasília e que, ao longo do tempo, se dirigiram ao estabelecimento intervenções terapêuticas. Estes grupos se encontravam adiantados em estudos de abordagens clínicas e já haviam obtido resultados promissores junto aos professores/pacientes atendidos, ainda quando do início da presente investigação⁵.

⁴ A simples adesão ao imaginário não inaugura um lugar de enunciação à fala, mas apenas de mimetismo. Ou de ventriloquia, caso o sujeito vislumbre evitar desprazer ao ter seu corpo exaurido pelo gozo do Outro, como veremos adiante, na sequência do trabalho.

⁵ Vide Anais Eletrônicos do LEPSI, 2014

Todavia, o caráter epidêmico, vivenciado e evidenciado, sugeria que o modelo de atendimento clínico demandasse uma organização massiva descomunal, de um em um, fosse ele individual ou em grupo, para que, somente desta forma, alcançasse o impacto necessário para uma mudança de paradigma sobre o lugar ocupado pelo professor, que se encontra atualmente determinado pela patologização e medicalização, principalmente por meio da administração profilática de psicofármacos – para professores e alunos, diga-se –. Nesse cenário, alternativas terapêuticas encontram grandes obstáculos para se consolidarem como prioridade de Estado, para só então resultarem na tentativa de se evitar ou contornar o adoecimento docente sem, no entanto, cair na armadilha de se constituir como mais um postulado de cura⁶.

“Como sabemos, as explicações contidas em todo laudo psicológico trazem, apenas, certo sossego moral àquele que o recebe em mãos, que dessa forma pode continuar a fazer aquilo que já fazia ou, simplesmente, excluir aquele que se comporta segundo um outro programa para, assim, ‘encaminhá-lo’ para um outro lugar. Essa última saída é inevitável, uma vez que o peso da tese da necessidade de homogeneidade psicológica da ‘clientela escolar’ – prima irmã da tese de adequação pedagógica – é tamanho que, mais cedo ou mais tarde, acaba invalidando qualquer honesta tentativa em sentido contrário.” (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 59)

A afirmação de Lajonquière sobre o que os especialistas psicopedagogos fazem com as crianças que não respondam à expectativa do discurso pedagógico se aproxima dos encaminhamentos que os médicos psiquiatras costumam fazer com os professores que não respondam à expectativa implicada no mesmo discurso, demonstrando a força da homogeneização, que, como veremos adiante, visa prioritariamente à economia de (des)prazer, se revelando como causa justamente daquilo que pretende curar, como também deixa crer a Carta de Uma Enfermeira, “à guisa de apêndice” do livro de Maud Mannoni:

“Sei que é perfeitamente inútil queixar-se das estruturas hospitalares, uma vez que escolhi participar desta aberração.

⁶ “Quando um paciente se dirige ao médico leva uma *queixa*, e esta se transforma em pedido de cura. O pedido pode mascarar um *desejo* de paralisar a ação do médico, a fim de obter-se dele um *status* privilegiado, o de inválido, por exemplo” (MANNONI, 1971, p. 21).

No serviço existe um doente que pintava muito anteriormente e, como se tratava de um rapaz dechado, o único meio de aproximação são seus desenhos. Um certo dia chamou-me ele a fim de me dar conta de uma providência tomada por ele para obter o material necessário à instalação de um *atelier* de pintura. No dia seguinte, comunico o fato ao ‘staff’. Informaram-me que este pedido não era válido tendo em vista que se tratava de uma ‘relação dual...’ Desde então, este doente recolhe-se todas as noites completamente bêbado e o interno não mais tentou entabular uma conversação com ele.

[...] Há mais etílicos, além do resto...

Inúmeras vezes me pergunto com que fim vim trabalhar com psiquiatria... Por mim ou por eles? Acredito realmente que foi por eles, mas tendo em vista como as coisas se passam, a gente se encontra frequentemente face a face consigo mesma, porquanto a gente faz tão pouco por eles.”

[...] Aqui é a sociedade inteira que é posta em juízo... e eu não quero mais ser enfermeira. Sinto-me bruscamente perdida, não sei mais como encarar as coisas, caminho no absurdo.” (MANNONI, 1971, p. 246-247)

A carta da enfermeira, transcrita por Mannoni, evidencia, pelo menos, três aspectos que exemplificam o caminho que a presente pesquisa acabou trilhando.

Primeiro, ao apontar a fragilidade da prevalência do discurso dominante do especialista, face ao doente, expressada pela enfermeira quando descreve como o *staff* determinou que o pleito do doente fosse dual e, portanto, conflitante com as diretrizes psiquiátricas. Seria o *staff* pedagógico tão estanque quanto o psiquiátrico no que determina ocorrer entre professor e aluno, assim como entre as gerações?

Não se trata apenas de alocar atenção à (pre)potência do discurso pedagógico, que é irrelevante enquanto evidência etiológica; mas, ao que dessa imposição discursiva se cria de cortina de fumaça sobre aquilo que o imaginário sobre o assunto não queira saber: sobre a própria impossibilidade de se atribuir soluções universais e absolutas, seja na medicina, assim como na educação.

Em segundo lugar, quando busca transpor a lógica presente no imaginário social a uma outra, de ordem simbólica, exemplificada pela enfermeira ao concluir que “a sociedade inteira que é posta em juízo” quando se renuncia a uma tarefa pública. Portanto, que os aparelhos públicos não se encerrem em sua função instrumental e que não sejam reconhecidos apenas como lugares para atendimento individual, mas que se constituam como cláusulas pétreas de um contrato social. Dessa forma, a enfermeira sublinha seu viés simbólico de amparo, para que o projeto de convívio social, conhecido como nação, se sustente.

Por fim, mas não menos importante, pelo argumento da enfermeira ao renunciar-se. Isto é, que qualquer alternativa ao desprazer envolva adoecimento: “Por mim ou por eles?” Aquilo do que ressentido parece ser o mesmo que aflija o professor, no sentido de ambos os relatos apontarem para a falta de um lugar em que se possam enunciar. E que sejam as alternativas paliativas da falta desse lugar reservado à enunciação do sujeito a principal condição para disseminação de uma “cortina de fumaça”.

Nesse sentido, algumas hipóteses sobre os motivos que desembocam na renúncia do professor em ocupar o lugar para o qual foi formado podem ser alçadas por meio de análises históricas. Muitas vezes, as desmaterializando do rigor histórico-científico-material e realocando-as em novas conjunturas históricas à guisa de proposições freudianas sobre o estabelecimento do laço social, como proposta de investigação sobre quais foram os (des)enlaçamentos que tornaram o lugar do professor menos ou mais prescindível no Estado de Direito atual.

O estudo da Revolução Francesa se estabeleceu durante a pesquisa como um porto de partida e um “grupo de controle”, no sentido de dela ter se fundado para o professor um papel para além do de mero transmissor de conhecimentos do passado. Os revolucionários supuseram que o professor transmitisse o saber como condição para fundação de uma civilização humanizada, voltando-o ao imprevisível futuro a ser aberto no horizonte.

Guardadas as proporções temporais, o pressuposto revolucionário se posiciona exatamente contrário às obrigações que os modelos neoliberais atuais imputam ao professor, enquanto negam sua função de pôr fé pública de sua própria humanidade naquilo que ensina e, ensinando sem se enunciar, acabam por adoecer e/ou renunciar. Para o Neoliberalismo, professores adoecidos, porém “bem formados”,

podem, perfeitamente, dar aulas em *doping*, criando-se então, uma desumana sintonia (ou “sintomia”) por meio da medicalização de alunos e professores.

A presente investigação acabou se constituindo, portanto, sob a forma de uma etiologia das condições e imposições que, de certa forma, a história de nosso país destinou ao ideal de escola para todos e que resulta hoje no fato da profissão docente não ser atrativa para nossos jovens, futuros professores e, até certo ponto, insuportável para alguns outros mais velhos, que se “licenciam de sua própria licenciatura”.

Como etiologia da própria pesquisa, ela pôde ser dividida em 5 momentos desdobrados deste questionamento singular sobre causas do adoecimento do professor: 1) a investigação do imaginário social do desprestígio da profissão como componente do adoecimento, por meio da leitura de trabalhos de autores(as) como Bernadete Gatti, Marta Chagas de Carvalho, Aparecida Joly Gouveia, Antonio Nóvoa, Denice Catani, Luis Pereira, Mirian Warde, Sergio Haddad, Marcos Arruda, Marília Fonseca, Maria Clara Soares entre outros(as); 2) o questionamento sobre a implicação do sujeito em seu próprio adoecimento, a partir da leitura de Marcelo Ricardo Pereira, Anny Cordié, Margareth Diniz, Claudine Blanchard-Laville entre outros(as); 3) o rompimento da membrana do imaginário de desprestígio a partir da contribuição da História e da História da Educação, sob as fontes de autores(as) como Carlota Boto, Fernando de Azevedo, Primitivo Moacyr, Geraldo Bastos Silva, Tírsia Peres, Maria Cecília Cortez de Souza, Luciano Mendes de Faria Filho, Antonio Cândido, Sergio Buarque de Holanda, Contardo Calligaris, José Murilo de Carvalho, Marilena Chauí, Thomas Davatz, Diana Vidal entre outros(as); 4) a desconstrução do discurso hegemônico da Pedagogia com a contribuição dos escritos de José Mario Pires Azanha, Oswald Ducrot, Israel Scheffler, Mireille Cifali, José Sérgio Fonseca de Carvalho, Hannah Arendt, Dermeval Saviani, Elisabete Monteiro entre outros(as) e 5) o uso de certa interpretação de cunho psicanalítico para compreensão do funcionamento da ilusão, do cinismo e da doença como artifícios econômicos da gestão de prazer, em companhia de Freud, Lacan, Leandro de Lajonquière, Rinaldo Voltolini, Maud Mannoni, Jean-Pierre Lebrun, Contardo Calligaris, Françoise Dolto, Francis Imbert entre tantos(as) outros(as).

Durante esses 5 momentos, o objeto da pesquisa sofreu transmutações: a investigação do **adoecimento** apontou a preponderância do **desprestígio**, como principal condição. Porém, a renúncia de início dos candidatos aprovados nos concursos

realocou a questão, se desdobrando na busca de esclarecimento sobre a existência de um **mal-estar** docente; o que provocou a ampliação dos referenciais da pesquisa para fontes nem sempre escutadas. Do resultado dessa nova amplitude, sobressaiu a ideia de que tanto as licenças médicas dos professores em exercício quanto a renúncia dos aprovados respondiam a uma só condição: de economia de **(des)prazer**, reunidas sob o significante “**renúncia**”. A partir desse novo ponto de conexão (de chegada e de partida), foi possível ensaiar as considerações apresentadas ao final do presente trabalho, que, justamente por serem inconclusivas, convidam para novas reflexões sobre as condições imprescindíveis para o professor.

Capítulo 1

Sobre quando a renúncia antecede a doença.

Renunciar – *verbo*

1. *transitivo direto e transitivo indireto*: não querer; recusar, rejeitar.
"renunciou os prazeres da mesa"
2. *transitivo direto, transitivo indireto e intransitivo*: desistir da posse de; abdicar.
"renunciou o trono por amor"
3. *transitivo direto e transitivo indireto*: deixar de crer em; abjurar, renegar.
"os cristãos não renunciaram a fé"
4. *intransitivo*: *lud*.
em jogos de cartas, não acompanhar o naipe lançado pelo primeiro jogador.
(Resultado do Google)

1.1 a renúncia de candidatos aprovados

Em 17 de novembro de 2013 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizou o maior concurso público para contratação de professores de educação básica da história dos sistemas de ensino no Brasil até então. Foram criadas cerca de cinquenta e nove mil vagas para professores (Professor de Educação Básica I e II) em todo o Estado. Para as quais, mais de trezentos mil professores se candidataram. Este concurso foi válido tão somente para ingresso e, portanto, não tinha valor de progressão, remoção ou determinação de quaisquer etapas da vida profissional dos professores. Sua pontuação se encerrou na contratação.

Em 22 de janeiro de 2014, a Secretaria convocou os vinte mil primeiros colocados e em 29 de abril do mesmo ano foram chamados os trinta mil seguintes. Segundo a página de concursos da Secretaria⁷, em 09 de maio, dos cinquenta mil chamados, apenas cerca de vinte mil haviam escolhido a escola onde lecionariam. O prazo final para a escolha do local de trabalho se encerraria cinco dias depois.

A escolha da escola onde o professor daria aulas foi feita pela ordem de classificação e, dependendo de sua colocação, o professor poderia ou não escolher seu local predileto; fator que se descortina decisivo para sua apresentação. Porém, caso viesse a se apresentar, poderia em um futuro incerto se inscrever novamente em um novo concurso, desta vez para remoção, ou seja, para troca de escola conforme uma nova classificação. A progressão de carreira do professorado do Estado de São Paulo se

⁷ <http://www.educacao.sp.gov.br/concursos/>

dá por meio de prova (vertical), assim como por acúmulo de certificados de formação continuada (horizontal).

Pelo fato da escolha preferencial de escola por parte do candidato geralmente ser realizada de imediato à convocação e, conseqüentemente, as vagas mais procuradas se esgotarem logo no início, é possível inferir⁸ que por volta somente de 40% das vagas tenham sido preenchidas, sem considerar os outros nove mil classificados que sequer foram convocados e que possivelmente seriam chamados para suprir desistências de quaisquer vacâncias durante a vigência prevista pelo edital do concurso.

O edital anterior, do ano de 2012, previa o artifício de se inscrever compulsoriamente o candidato classificado em um curso de extensão universitária à distância pelo período de alguns meses. Durante o tempo de realização do curso, o candidato era remunerado por meio de uma bolsa de cerca da metade do valor do piso nacional da categoria; para que, somente depois, iniciasse o exercício em sala de aula. Mesmo sob este suposto reforço da formação continuada, a cobertura das vagas havia alcançado os mesmos 40% no momento da escolha das escolas. Os professores que não se apresentaram ao exercício nas escolas foram exonerados e a proposta do curso foi abandonada no edital seguinte. Porém, o fato da Secretaria introduzir uma etapa preparatória justamente na iminência do momento em que o convocado devesse assumir o exercício na escola aponta para a hipótese de tê-la reconhecido como instância decisória⁹.

Apesar do processo classificatório de escolha do local de lotação não ser previsto no Estatuto do Funcionário Público Estadual, Lei Estadual 10261/1968, e ser estabelecido por meio de edital para cada concurso, é possível afirmar seja um costume burocrático comum para contratação da maioria dos cargos públicos estaduais no Estado de São Paulo. O que não determina que outros profissionais também tenham o costume de não tomarem posse de cargos obtidos por concurso público. A Secretaria de Segurança do Estado não prevê artifícios para contratação de pessoal no sentido de

⁸ a Secretaria não disponibilizou o número de posses e exercícios ao final do processo

⁹ No ano de 2015 o Secretário de Estado da Educação de São Paulo apresentou seu plano de reorganização das unidades escolares, que se baseava justamente na realocação de espaços e na decorrente remoção compulsória de cargos, sob a diretriz de separação de faixas etárias, dos ciclos. Por sabermos que a Secretaria tem pleno conhecimento de que a escolha do local de trabalho seja a condição principal para que o professor assuma seu cargo, a ordem de transferência de professores das escolas em que escolheram trabalhar se torna um forte indício da tentativa de aceleração da indução de vacância.

procurar contornar problemas de renúncia de policiais, mesmo considerando o alto risco à vida que caracteriza esta tarefa. Nem concursos para papiloscopistas, atividade com remuneração equivalente à de professor de educação básica, diga-se de passagem, preveem esse tipo de expediente, apesar dessa função pressupor o contato físico constante com cadáveres em diferentes estados de putrefação e com pessoas condenadas por cometerem toda sorte de crimes hediondos, por exemplo.

A escolha classificatória dos locais menos procurados aponta que as escolas localizadas nas periferias das grandes cidades e nas áreas rurais sejam as mais desdenhadas. Por sua vez, essa preferência por região indica que as causas justificadas para a renúncia da presença do professor no local de trabalho sejam prioritariamente referenciadas a fatores externos e nunca ao seu próprio funcionamento psíquico.

Se o que prevalece é aquilo que afeta em detrimento do que esse afeto causa em si, torna-se possível questionar se, como efeito, o exagero daquilo que afeta seja uma condição prioritária para a renúncia, sob o voto de que, ao se evitar qualquer fonte de (des)prazer, consequentemente também se evite o respectivo efeito indesejável. Este axioma pode ser sustentado a partir de um imaginário pré-concebido do cotidiano escolar e de um ideal profissional do professor, por meio de certo “recorte” de algumas “cenas” do cotidiano escolar.

1.2 (a falta de) um lugar para o professor (e para o saber)

Em condições ideais de trabalho, a ressentida adversidade que a escola periférica supostamente ofereça pode se configurar obstáculo para alguns, assim como que, para outros, venha a se constituir mesmo um instigante desafio. A partir dos resultados dos concursos citados, é possível considerar que essa distribuição seja de mais de 60% para o primeiro grupo de candidatos e menos¹⁰ de 40% para o segundo, respectivamente.

“Pode-se inferir que o clima de exercício profissional dos professores não parece ser dos mais alentadores, pois, embora muitos encontrem gratificação no trabalho em sala de aula e nas relações afetivas, estas nem sempre representam condição suficiente, pelas respostas assinaladas, para

¹⁰ porque dentre os 40%, a maioria conseguiu escolher sua escola predileta.

manutenção de motivação e investimento em qualidade e para superação das dificuldades que se lhes apresentam.” (GATTI, 2000, p. 63)

O papiloscopista sujeita-se à sua tarefa profissional sob a promessa de que suas ações se tornem menos repugnantes ao longo do tempo, enquanto o professor que renuncia ao cargo imagina o contrário: que o passar do tempo não será suficiente para que aquilo que julga ser desprazeroso se torne suportável. Em outras palavras, que o papiloscopista aposte em seu funcionamento psíquico na transposição de fatores externos e que o professor creia que os fatores externos determinarão seu mal funcionamento psíquico¹¹.

Nessa condição, o professor acaba por renunciar ao aspecto republicano da escola e ao papel que a República moderna lhe outorgou enquanto professor. Aspecto fundador da educação pública, no sentido de que toda e qualquer condição externa ao caráter educacional de seu trabalho não devesse interferir em sua ação como tarefa *princeps* de uma escola.

Para além da imagem da perpetuação do Estado como controlador dos direitos individuais, questão que *per se* já recebe atenção de boa parte da produção científica atual, a renúncia ao aspecto público da educação, no que diz respeito à obrigação do Estado em instaurar um lugar para o professor trabalhar, parece ser ainda mais grave, porque quem conhece as condições necessárias e pode denunciar sua falta é o professor, o mesmo que renuncia de início à reivindicação.

“A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores” (NÓVOA, 187 apud CATANI, 2000, p. 585).

A leitura de Denice Catani dos apontamentos de Nóvoa sobre a criação do sistema de ensino português entre os séculos XVIII e XX esclarece ser a escola e, principalmente, a profissionalização dos professores “intimamente ligada ao processo de formação dos Estados modernos” (p. 586). A profissionalização do professor, portanto, responde a uma função primordial de organização social para estabelecimento

¹¹ “não se trata de mudarmos nossos hábitos, mas a nossa atitude interior” (DOLTO, 1994, p. 134 apud DE LAJONQUIÈRE, 2013)

do Estado¹². No caso do Estado Republicano, o grau de intimidade entre o reconhecimento profissional do professor e sua assunção professoral torna-se ainda mais evidente, seja por perpetuar as condições necessárias para o funcionamento estatal, seja por constituir respaldo formativo para as gerações seguintes. A dependência da fundação república moderna à educação escolar sistemática se torna uma relação direta, alocando o professor como o principal realizador desse propósito.

Não se trata de exagero, portanto, constatar que a grande maioria¹³ das recomendações teóricas, ações governamentais e normatizações deliberativas sobre a organização da educação pública no Brasil não tenham se desdobrado em condições favoráveis ao trabalho educativo de interesse público de maneira perene. Assim como se torna razoável, portanto, se questionar o quanto de público resta no sistema de ensino público brasileiro.

A própria oferta de educação pelo Estado só foi normatizada pela LDBEN (Lei Federal 9394/1996), que atribuiu seu oferecimento pelas três esferas públicas, conforme a etapa etária do ensino: infantil e fundamental preferencialmente pelos municípios, fundamental e médio preferencialmente pelos estados e superior pelos estados e pelo Governo Federal. A dotação orçamentária para a educação básica é ainda mais recente, deliberada em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, que determina a contribuição de cada estado com 20% da arrecadação com a contrapartida de 10% do total anual do Fundo por parte da União.

Como efeito da adequação das condições de oferta de educação básica não ter sido determinada como uma tarefa de interesse da União, nem todas as regiões

¹² Assim como fora imprescindível durante a primeira imigração, por exemplo, mesmo antes da proclamação da república oligárquica no Brasil, vale lembrar.

¹³ Exceto alguns projetos como o de criação de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro no início da Década de 1980. Organizado por Darcy Ribeiro, partia de um ideal republicano como meio de formação das crianças e jovens em período integral, com atividades complementares ao currículo. A realização do projeto chegou a criar uma “fábrica de escolas”, local em que eram produzidos os módulos de concreto armado utilizados para construções de novas escolas, de forma que todas tivessem preparadas para oferecer as mesmas atividades, sem exceção. Todos eram formados por três estruturas: o edifício principal, erguendo-se em três pavimentos, abrigando as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, banheiros, áreas de apoio e recreação; o ginásio esportivo, que também poderia receber atividades artísticas e culturais; o edifício da biblioteca e dos dormitórios e, nos últimos anos do projeto, piscinas. Outros projetos, como os CAICs, os CEUs e, mais recentemente, as Escolas do Amanhã reproduziram o mesmo projeto, porém em escala muito menor e sem continuidade na alternância de governos.

gozam das mesmas prerrogativas para organizar suas escolas. Apesar da distribuição do orçamento ser proporcional ao número de alunos atendidos, os aportes financeiros são intermediados pelos governos estaduais, que os complementam ou, muitas vezes, os desviam de sua finalidade. Como consequência, os valores que deveriam ser entregues às escolas, por meio da descentralização das decisões de investimento público, são ingerenciados. Segundo a LDBEN, cada escola, por meio de seu Conselho de Escola, deveria decidir a destinação de seu orçamento conforme as demandas infra-escolares, porém, o governo de cada estado ou município, sob o argumento da otimização de custeio e das vantagens apregoadas das compras em larga escala¹⁴, re-centralizam os recursos que deveriam ser destinados a cada escola, criando situações em que as necessidades mais imprescindíveis, como a compra de materiais básicos para a aula, não sejam atendidas antes do início do ano letivo. Não obstante, essa manobra não garante que quando os materiais chegem à escola sejam de boa qualidade e que não sejam superfaturados.

Portanto, que em uma proclamada República não se tenha interesse do seu Estado em gerir seu próprio sistema de ensino, de forma a oferecer igualdade de condições a alunos e professores, pode dever-se ao fato de que alunos e professores não ocupem seus supostos lugares. Em contrapartida, para que o Estado se sustente sem destinar o valor necessário para manutenção de seu sistema de educação, há de existir sempre uma parte da população que esteja apartada da educação, mesmo que seus filhos frequentem diária e assiduamente a escola.

A frequência às aulas, ainda que seja uma condição imprescindível, não determina que os alunos estejam sujeitos à educação, pois o cotidiano escolar só é educativo ao passo que haja contato com um professor ocupado por um assunto que a escola tenha planejado como componente de sua matriz curricular (alguém a quem seu saber tenha sido outorgado por meio de uma formação de professor e que tenha sido aprovado por um concurso público). Esse esclarecimento, que deveria ser obviamente excepcional em qualquer regime republicano, é imprescindível para a gestão da maioria das escolas que precindam de professores durante grandes prazos em todas as etapas de ensino e que se desdobram e se corrompem culposamente ao bolar tarefas extra-

¹⁴ No embate entre as normatizações educacionais e as de responsabilidade fiscal, sempre prevalecem as últimas, mesmo que os prejuízos educativos sejam imensuráveis, ao contrário dos financeiros. Lógica que só pode ser inteligível por meio de uma economia intelectual que apenas considere prejuízo aquilo que seja direta e facilmente contábil.

curriculares, de forma a, pelo menos, manter os alunos em seu espaço físico durante o período letivo, todavia, sem necessariamente ensiná-los.

Diga-se culposa pelo fato dos gestores da escola, das diretorias de ensino, das secretarias de educação ou até do Ministério da Educação e Cultura estarem, na maioria das vezes, também imbricados em discursos universais, respaldados por especialistas da Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Pediatria etc. e que estes, por sua vez, sejam movidos por crenças que, por mais coerentes e lógicas, ignoram completamente efeitos geracionais do endereçamento da palavra do professor ao aluno, por se focalizar nas evidências dos efeitos e se desfocar das suposições que um faz do outro – condição principal da atenção do aluno ao professor e, em contrapartida, do compromisso professoral.

A distinção entre educacional e educativo sempre é evocada pelo discurso pedagógico pelo viés utilitarista da educação, ao procurar distinguir o que seja da ordem da organização da educação como educacional e o que seja do ato professoral como educativo. Como resultado, que o desinvestimento no professor possa vir a ser supostamente um ato educacional sem ter se resultado educativo, segundo algumas dessas tendências científicas¹⁵. Tal distinção somente faz sentido na e pelo apagamento do caráter simbólico; uma situação um tanto hipotética, diga-se, pois aquilo que seja educacional também está imbricado na transmissão de saberes. Como, por exemplo, saber que toda escola funciona mais ou menos da mesma maneira como mote para que o aluno compreenda que no mundo adulto não há distinção entre cidadãos. Portanto, que o apelo utilitarista da educação, que estipula o malabarismo linguístico entre os significantes de educacional e educativo, prevaleça sob condições cínicas que consigam decompor uma ação consolidada ao longo do tempo. Ou, ainda, que se consiga retirar da educação somente o educativo, cabendo o educacional (ou o lugar a partir do qual o professor use sua palavra) para os especilistas e burocratas – não-professores.

Outrossim, que não seja absurda a ideia de se questionar a condição da constituição republicana do Brasil. Colocar em discussão se pode ter havido em algum momento de sua história, dita republicana, uma República, de fato. As nações republicanas, conforme foram constituídas após uma nova ideia de homem, a partir do

¹⁵ Isto é, que apesar de se dedicar ao cenário escolar, não se dê atenção aos que o professor transmita ao aluno.

Iluminismo, e no alastramento da burguesia como evidência de retorno da supressão feudal, se organizaram sob um contrato social arrimado em princípios de liberdade, igualdade e fraternidade e, por mais que, em algum momento histórico, tenha-lhes faltado quaisquer dos três princípios no cotidiano de sua população adulta, a educação escolar sempre esteve empossada, em última instância, no sentido de mantê-los sob tutela.

Destarte, são críveis os relatos que registram ter transcorrido plenamente dias letivos escolares durante períodos de guerras intensas – daí os exercícios dirigidos aos alunos em casos de bombardeios na Segunda Guerra Mundial, por exemplo. Assim como os registros que descrevem que escolas em algumas colônias receberam exatamente as mesmas condições de funcionamento e de ensino daquelas que ficavam nas sedes de seus impérios – como a do jovem Albert Camus, em Argel¹⁶ –. Situações que parecem distantes das possibilidades encontradas em escolas brasileiras durante toda sua história, em que a escola ou era restrita para poucos ou funcionava sempre de maneira precária: sem transporte, sem merenda, sem a progressão dos alunos, sem material, sem esgoto, sem professor etc.

Como convite à continuação da leitura do presente trabalho, partimos de algumas constatações sobre a renúncia da educação no Brasil para nos determos em

¹⁶ A autobiografia de Albert Camus (1994) narra sua infância em Argel, durante o período em que a Argélia fora colônia da França, no começo do Século XX. Apesar de ter sucedido um período de guerra civil, originada pela luta por terras férteis, que haviam sido tomadas quase que totalmente por imigrantes europeus, a narrativa descreve uma colônia aparelhada de serviços públicos, similares aos encontrados na França. O autor destaca sua trajetória educacional, afirmando tê-la sido imprescindível para sua formação intelectual, a ponto de dedicar o Prêmio Nobel da Paz, recebido por ele, a seu professor.

A colonização francesa da Argélia ocorreu em meio à Revolução de 1830 na França, marcada pela queda de Carlos X, que é lembrado por ter sido o Rei que chegou mais próximo de uma restauração do absolutismo após a Revolução Francesa. Em contraposição às determinações reais, os revolucionários de 1830 elegeram um membro da alta burguesia, que representava banqueiros e grandes industriais, Luis Felipe de Orleans, que determinou a ocupação do território do norte mediterrâneo africano, conhecido por Magreb, por franceses e outros europeus, para produção agrícola. Como sua intenção fora de povoar o máximo de terras possível, iniciou o aparelhamento público massivo das cidades como atrativo para que se instalassem definitivamente nos territórios tomados. Como evidência desse intensivo investimento republicano, o responsável pela educação nas colônias francesas foi nomeado ministro da educação nacional da França ao final do Século XIX. Apesar da instalação de aparelhos públicos nas colônias ter acompanhado aos da corte, em quantidade e qualidade, não se pode atribuir sua intenção aos princípios que levaram a fundação de um sistema de ensino nacional, como desdobramento da Revolução Francesa. Interesses comerciais e corporativos foram preponderantes na tomada dessa decisão. Todavia, não se pode negar que o princípio norteador de respeito à lei nacional não fora deturpado, mesmo quando esses aparelhos tenham sido instalados fora dos limites fronteiriços, o que aponta a força simbólica do quê restou do Iluminismo, mesmo precedido de um regime absolutista restaurador e em meio da hegemonia do discurso de defesa de direitos individuais de acúmulo financeiro. O que demonstra o grau de enraizamento do símbolo revolucionário francês ao longo do tempo e mesmo como resultado de movimentos contra-revolucionários.

aspectos insuficientemente difundidos sobre o tema. O alto número de professores que não tomam posse após serem aprovados em concursos públicos toma a forma de um alerta para o fato de não haver igualdade de condição de trabalho em todas as escolas, mesmo nas mais privilegiadas áreas municipais urbanas, como na cidade de São Paulo. Que sem a função do professor, que não ocupa o cargo, perde-se o principal ator na regulação da igualdade da oferta de ensino.

Por outro lado, as ditas políticas públicas e a “República proclamada”, por meio de slogans de democratização, eficiência de gestão e responsabilidade fiscal tornam o problema da igualdade educacional, que foi resolvida há mais de 200 anos em muitos outros países, difusa; ainda mais quando evoca a ciência para respaldar decisões estritamente políticas.

Pouquíssimos são os brasileiros que usufruem, de fato, dos aparelhos republicanos de educação, que, por princípio, só poderiam ser assim chamados caso não fossem restritos. Portanto, que no Brasil a educação não atenda aos seus ideais fundadores, em favorecimento de um propósito utilitarista da escola, e que os especialistas, por estarem em condição privilegiada em relação ao restante da população, também renunciam à educação, por subjugá-la em favorecimento de crenças científicas alheias aos propósitos educativos ou mesmo ao cotidiano escolar, como veremos adiante.

Nesse capítulo foram apresentados detalhes sobre a contratação de professores para a rede estadual de São Paulo no sentido de sublinhar que menos da metade dos candidatos aprovados assume sua lotação. Fato que não se repete com a mesma frequência em outras funções do serviço público.

Foi contextualizada a ideia de que essa pronunciada renúncia de início ocorra no momento em que o candidato não consegue se lotar em escolas mais centrais, como se a escola da periferia condensasse toda espécie de infortúnio imaginado sobre o desprestígio escolar. Fator que não concorre na assunção de outros servidores, que encontram justamente na periferia um lugar mais apropriado para oferta de serviços públicos.

Portanto, que o professor que renuncia à escola também renuncia à aposta de superação e à promoção de equidade, intrínsecas à educação pública. O que

denuncia que esse voto republicano não está onde deveria estar, sustentando a fundação de um estado moderno.

Assim como o lugar onde deveria funcionar a escola se ressentia da orfandade da Lei como garantia da fundação de um lugar para o professor. Por fim, a falta do professor se constitui como desdobramento da falta de educação escolar, condição que a produção científica acadêmica também se exime em investigar, ao separar estipuladamente o que seja estritamente funcional (como educacional) daquilo que ocorra entre professor e alunos (educativo). O que demonstra a preocupação da Pedagogia em se eximir de se lançar à investigação do que retorna da falta de investimento simbólico de um lugar para a educação em um projeto nacional.

Capítulo 2

De quê Educação estamos falando?

“Pois o declínio do velho e o nascimento do novo não são necessariamente ininterruptos; entre as gerações, entre os que, por uma razão ou outra, ainda pertencem ao velho e os que pressentem a catástrofe nos próprios ossos ou já cresceram com ela, está rompida a continuidade e surge um ‘espaço vazio’, uma espécie de terra de ninguém histórica que só pode ser descrita em termos de ‘não mais e ainda não’”. (ARENDT, 2008, p. 187)

2.1 do simbólico à educação escolar

As décadas que precederam a Revolução Francesa podem ter determinado as condições pelas quais a educação se tornou uma condição para a fundação de uma nação. A gênese da associação entre política e escola foi desencadeada por novos significantes de infância e de educação, resultantes, por sua vez, de obras iluministas como as de Rousseau e, depois, Diderot. Respectivamente *Emílio* (1762) e *Refutação de Helvétius* (1775). Assim como por meio da busca de “novas dimensões políticos-sociais” (BOTO, 1996, p. 22). Movimento catalisado pela empreitada do campo filosófico-iluminista-humanista ao político.

Nesse contexto, a educação “deixa de ser objeto privilegiado do indivíduo para ser concebida como direito e capacidade inerentes à espécie” (Idem, Ibid.). Essa nova dimensão política tenciona a função da educação por meio da transformação do imaginário sobre qual deva ser o papel do homem comum em uma nação, por meio de um novo paradigma do indivíduo para o cidadão. Sob a ressalva de que essa função não tenha sido programada como meio e sim como condição. Que sua organização sistemática tenha advindo em nome de uma nação, ao longo do tempo.

Para ambos os autores citados por Boto, esse papel se distingue de um ideal anterior, de homem natural, apolítico, uma vez que a política era concebida hegemonicamente a partir de uma dimensão aristocrática.

De certa forma, a gênese da educação resulta da ressignificação da projeção da imagem de um novo homem, em detrimento do modelo particular de arcabouço cultural da educação jesuítica, logo anterior, predominante até o Séc. XVII. Modelo educacional que não previa nenhum compromisso de preparo das crianças para

o mundo dos adultos. Ao contrário, cifrado pelo idioma Latim, voltava-se aos estudos clássicos e, portanto, apartava-se das questões de subsistência.

A partir dos ideais iluministas instados no e pelo interesse em se constituir uma nação, durante a segunda metade do Séc. XVIII – anos que precederam a Revolução Francesa –, algumas iniciativas despertadas ainda no Antigo Regime trataram de iniciar certa estatização da educação, transmutando-a de seu caráter aristocrático, de modo que ela fosse oferecida universalmente por meio de um arcabouço enciclopédico – como marco oposto ao arcabouço clássico – e por meio de certa e incipiente estrutura metodologicamente uniformizada, por meio dos quais seriam formados “em série alunos semelhantes uns aos outros, segundo os mesmos procedimentos e cerimônias” (GUSDORF, 1969, p. 257). Encontrava no cerne do discurso de universalização do ensino escolar um protótipo de consolidação do Estado.

Apesar de ser possível apontar diálogos e ressonâncias entre as obras que se sucederam ao longo desse período, não se pode afirmar tenham sido complementares ou evolutivas no sentido de terem se constituído como etapas de elaboração da Revolução ou do enfraquecimento do Regime, assim como o processo genético da educação para um Novo Homem também não tenha se caracterizado por seu progresso ou regularidade. Sem embargo, os líderes revolucionários evocaram o ideal da universalidade humana como condição para uma vida comunitária, adotado pelos iluministas: “Rousseau revelaria o movimento pendular que induz a pensar a escola pelo signo do social” (BOTO, 1996, p. 31)

Seja pela forte e rápida disseminação do registro escrito em substituição do oral; seja pelo interesse em organizar pedagogicamente o conteúdo, seja em oposição ao enfoque retrospectivo medieval “encriptado” e enigmático; seja pela ampliação da linguagem, por meio dos verbetes enciclopédicos, e decorrente expansão do pensamento; tudo tornou admissível a repercussão da produção literária francesa do século XVIII nos encaminhamentos tomados como antecipação para Revolução. Portanto, também é de fácil dedução que a produção filosófica de então tenha sido apropriada pelo movimento revolucionário e que esse discurso tenha se revertido mesmo em uma condição determinante para a mudança política que se seguiu, apesar a intenção revolucionária dos iluministas não ser manifesta por meio de recomendações práticas claras sobre o que se deveria ser feito. O que leva a suscitar que a Ilustração fomentou a Revolução pelo fato dela se opor ao Estado Absolutista. Nas palavras de

Lakanal: “Não é o Contrato Social que nos explica a Revolução; é a Revolução que nos explica o Contrato Social” (OZOUF, 1989, p.15 apud BOTO, 1996, p. 40)

Como resultado dessa escolha filosófica iluminista, o enciclopedismo respaldou as novas gerações pela estipulação de novas definições a propósito do conjunto cultural obtido pelas gerações anteriores. Transcorria a ideia de que os produtos culturais das gerações anteriores se bastavam em verbetes, criando a necessidade de frequentes novas edições das enciclopédias, enquanto no futuro estava prevista a verdadeira produção humana. No caso do iluminismo francês de então isso se desdobrava na mais abrangente e permanente tentativa de concatenar tudo sobre a humanidade¹⁷, de modo que o letramento, a consulta enciclopédica e a curiosidade humana fossem, por si mesmas, ingredientes necessários para se alcançar o discernimento daquilo que seria justo pela sobreposição da ética ao sagrado. Essa proposta iluminista estabeleceu, então, um cenário em que a perpetuação dos princípios de igualdade e liberdade se constituíram como efeitos do conhecimento do homem num contexto político que se sobrepôs a dogmas e transcendências. “A *Enciclopédia* resultou em 17 volumes de texto e 11 de estampas, agregando o compromisso de mais de 160 colaboradores” (BOTO, 1996, p. 40).

Nesse movimento, a educação básica deixou de se voltar a um passado clássico, alheio aos interesses sociais e políticos, para se projetar na promessa de formação de um Homem Novo, tal qual um novo ideal de Estado seria consequência direta de novas formas de exercer o poder (Idem, p. 67).

“O movimento enciclopedista francês tende a ser tomado, fundamentalmente por seu efeito irradiador, como suporte teórico da Revolução Francesa.” [...] “Desta forma, pode-se afirmar que a Revolução dialoga com o universo mental do seu tempo, engendrando práticas e representações que transitam por um percurso já sinalizado

¹⁷ "Humanidade é um sentimento de benevolência por todos os homens que somente se inflama numa alma grande e sensível. Esse nobre e sublime entusiasmo atormenta-se com os sofrimentos dos outros e a necessidade de aliviá-los; desejaria percorrer o universo para abolir a escravidão, a superstição, o vício e o mal. Ele esconde-nos os erros de nossos semelhantes ou nos impede de senti-los. Mas nos torna severos para com os crimes: arranca das mãos do celerado a arma que seria funesta ao homem de bem. O que ele faz não é nos afastar de elos particulares, mas, ao contrário, torna-nos amigos melhores, cidadãos melhores, esposos melhores. Ele se apraz em expandir-se pela benevolência em relação aos seres que a natureza aproximou de nós. Vi essa virtude, fonte de tantas outras, em muitas cabeças e em poucos corações." (Diderot e d'Alembert, organização Pedro Paulo Pimenta e Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 72)

pelo período anterior.”[...] “Supomos que, especificamente no discurso pedagógico, a Revolução Francesa não apenas levou à radicalidade, mas, mais do que isso, rejeitou a herança da Ilustração.” [...] “Concluímos, por essa razão, que foi a ruptura revolucionária, atrelada a todo o imaginário que lhe acompanhou, que deu substância ao debate acerca da institucionalização de um ensino público e universal, sob encargo de poderes estatais” (Idem, pp. 68-69)

Como efeito das iniciativas iluministas do Regime, a partir do Ano Um de um novo Estado, foi fundada uma educação pública, por meio de um sistema detalhado de ensino, engajado pelo anseio de fundação e perpetuação da nação e dos cidadãos. Partiu-se da constatação de que seria possível ao Estado cumprir as mesmas condições de ensino que as algumas famílias ofereciam de maneira privada às crianças, porém, de forma estendida a toda população. Somente a partir da Revolução que qualquer discussão sobre educação passou a ser uma discussão, antes de tudo, sobre a fundação do Estado¹⁸.

Ao mesmo tempo, as diretrizes revolucionárias substituíam os modelos pedagógicos dos colégios de origem jesuíta, que impingiam os estudos de autores que não encontravam ressonância nos novos tempos, em uma nova cultura educativa, porém sem subversão total de alguns aspectos da cultura escolástica, no sentido de se manter a relação assimétrica entre alunos e professores. Esse modelo perpetuou ao mestre demonstrar ao discípulo a “fragilidade de suas convicções, abalando as certezas, para fazê-lo perceber sua própria ignorância” e “o ensejo da estimulação da lógica das crianças mediante o recurso ao diálogo”, conforme versa o verbete “educação” de a *Enciclopédia*, (Idem, p. 56).

“Quando do império da ideia de que a universalização da escolarização era não só possível, mas também foi buscada deliberadamente, nos finais do Século XIX, os dispositivos escolares supunham que a partida era jogada a partir da simples movimentação de duas peças sobre o tabuleiro, quais sejam, a interpelação da criança como aluno e a simples amostra dos saberes por parte do mestre. Este é o jogo pedagógico que passou a ser chamado tradicional. Ele era a razão de ser do espírito pedagógico jesuítico.” (DE LAJONQUIÈRE, 2017)

¹⁸ O que não exclui, de fato, as outras faces do Estado: o indivíduo e a família.

Estava posto um voto de confiança na racionalidade da educação por meio da ação de um mestre esclarecido sobre sua função na tarefa de instigar e balizar as ideias, em detrimento do ensino dogmático predominante até então. Como pode ser observada, a definição de educação se findava numa ação exclusivamente do professor.

À ação do mestre apenas se reivindicava que partisse do concreto para o abstrato, do unitário para o coletivo, do simples para o complexo; acompanhando o progresso sensorial e “cognitivo” da criança, principalmente em relação à linguagem (ENCYCLOPÉDIE, s. d., v. 3, p. 73). Essa característica do modelo adotado não pode passar despercebida, pois foi resultada de um embate entre a função da educação em nome do estabelecimento do Estado e da emancipação dos sujeitos. Sobre os modelos escolares adotados pela Revolução, Antonio Nóvoa sublinha que:

“A liberação das forças produtivas e das relações de produção dos entraves do Antigo Regime teve como corolário, aparentemente paradoxal, um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da forma pela qual os homens concebem o mundo. A estratégia adotada para se chegar a isso foi a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se junta a constituição de um novo corpo de docentes, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal” (1991, p. 118).

Outro, porém, igualmente importante, compromisso da educação estatal e pública foi o de formar cidadãos, com especial interesse em dar-lhes as condições necessárias para atuar na *polis* por meio de uma diretriz cívica e nacional. Este outro aspecto da transformação da figura do professor, de um preceptor jesuítico à função de operador direto das primeiras às últimas engrenagens da máquina escolar, se impõe como princípio, tanto no sentido de instigar a criação do Novo, como no da perpetuação da Nação¹⁹, funcionando de forma autônoma.

¹⁹ A propósito da consolidação da educação pública no imaginário francês, deve-se lembrar que após Napoleão III ter perdido a Guerra da França com a Prússia e ter sido preso em Sedan, os primeiros decretos do que se convencionou chamar “Comuna de Paris” duplicaram o salário dos professores, reafirmando a importância do papel deles para com a república. Contudo, antes, no início da Segunda República, Bonaparte já havia realizado evocação semelhante, chamando-os de “soldados da república”. (ANCEAU, 2008).

O fato do próprio Bonaparte, logo depois de ter se auto-intitulado Imperador, rebaixar os salários dos professores aponta que os movimentos revolucionários e contra-revolucionários cadenciavam a

Não há registros contundentes sobre resistência em se investir na autoridade do mestre, pelo fato de ela ter sido justamente contraposta ao poder que o Rei impunha aos súditos durante o Antigo Regime. A confusão gerada pela associação entre autoridade e imposição de poder à força dificulta vislumbrar a “sofisticada simplicidade” do que ocorre num ato educativo, pelo fato de a apropriação e difusão de certo discurso da dita Modernidade sobre da ação educativa ter se reconhecido a ressignificação do passado e do futuro do Século XVIII como instâncias inversas e, portanto, qualquer imiscuidade entre elas ser confundida como um paradoxo improvável. Nesse sentido, que a educação para um Homem Novo não pudesse ter sido a mesma dos jesuítas pelo fato de que qualquer assimetria entre iguais viesse a se reverter em dominação e controle. Foucault irá relativizar esse axioma sob o alerta de que os sistemas de controle e dominação estão sempre circunscritos historicamente (FOUCAULT, 1979).

No entanto, o fato de tê-la sido, de fato, aponta seja provável que a compreensão dos revolucionários sobre a educação não fosse muito diferente da dos jesuítas: de que se trata de uma ação em que o educado inscreve o educando em uma tradição e que o fato dessa tradição se tratar, por sua vez, da transmissão de símbolos entre gerações não estabelece necessariamente uma condição de dominação, pois é o símbolo que, por nortear as ações do educando, abre possibilidades dele vir a ser. Em contrapartida, quem professa a tradição aos símbolos, o educado(r), debita do reconhecimento do educandos a si a dívida de ter sido educado por outrem, a quem, por sua vez, reconheceu um saber sobre a vida adulta. Portanto, a educação se encadeia por meio de um sentimento de dívida simbólica e seu ânimo advém da equalização dessa dívida professada pelo professor ao repetir a mesma tentativa de pagamento do adulto que lhe antecedeu, pelo acúmulo da dívida para a geração mais jovem.

O discurso pedagógico da atualidade questiona tais propósitos da educação porque se encontra implicado em um paradoxo entre a ideia de transmissão simbólica entre gerações e a necessidade de materializar o imaginário. A enciclopédia, a tabuada, os jogos mnemônicos e dezenas de outros símbolos da dita escola tradicional tornaram-se indevidos por não encontrarem tradução em usos práticos. Com efeito, a proposta utilitarista da escola sobre o tempo passado e futuro para um professor no

importância da educação pública para o Estado, que investia e lhe retirava recursos, todavia sem nunca dela se prescindir ou abandonar. O que revela o quanto do teor das ideias iluministas permanecia arraigado como proposta de uma educação nacional, apesar do sabor de qualquer ato governamental.

encontro com uma criança sempre deve ser cancelada por uma verdade material. O que desequilibra a assimetria entre professor e aluno por retirar o saber do professor e depositá-lo no material: só é saber da vida adulta se sua utilidade puder ser prevista.

“Encontramos antes, pelo contrário, que nosso intelecto facilmente se extravie sem qualquer aviso, e que nada é mais facilmente acreditado por nós do que aquilo que, sem referência à verdade, vem ao encontro de nossas ilusões carregadas de desejo. Temos, por esta razão, de acrescentar uma reserva à nossa concordância. Nós também acreditamos que a solução piedosa contém a verdade — mas a verdade *histórica*, não a verdade *material*.” [...] “Aprendemos das psicanálises de indivíduos que suas impressões mais primitivas, recebidas numa época em que a criança mal era capaz de falar, produzem, numa ou noutra ocasião efeitos de um caráter compulsivo, sem serem, elas próprias, conscientemente recordadas. Acreditamos que temos o direito de fazer a mesma presunção sobre as experiências mais primitivas da totalidade da humanidade.” [...] “Uma idéia como essa possui um caráter compulsivo: ela *deve* ser acreditada. Até o ponto em que é deformada, ela pode ser descrita como um *delírio*; na medida em que traz um retorno do passado, deve ser chamada de *verdade*.” (FREUD, 1939)

Destarte, o fato de significar estipulativamente o passado como uma instância, no sentido de ser referenciado por uma verdade material é um ótimo argumento ficcional e tem sido explorado exaustivamente pela indústria do entretenimento como uma imagem de infinitude: se o passado é material, portanto posso escolher uma determinada data e, voltando no tempo, retomá-lo a partir daquele ponto, recriando um presente que não se estabelecesse mais com o passado apagado. Porém, como nos aponta Freud, nossa referência ao passado é sempre animada pelo desejo e, portanto, a proposta do passado como verdade material é delirante, pois ele não passa de uma invenção e a lembrança do que foi sempre é permeada por um crédito filtrado. Dessa forma, o próprio princípio de se referir a O Passado, enquanto instância, falha. De outro modo, referir-se a um futuro material também não sustenta um ato educativo.

Justamente por usar um retrovisor embaçado e desfocado é que a Pedagogia considera ter sido difícil para os revolucionários franceses conviverem com a implementação de um modelo de educação que mantivesse similaridades ao dos

jesuítas. Estes que sustentavam igualmente o ato professoral por meio da transmissão entre gerações, apesar de transmitirem conhecimentos distintos daqueles estabelecidos pelos princípios revolucionários. A diferença entre humanistas e jesuítas não está na prescindência da transmissão, mas no programa que se transmite.

“É precisamente sobre esse fundo sobre o qual se perfila uma amalgama de *outredade* e finitude que a educação gesta *um tempo sempre em falta* chamado *futuro*. Nesse sentido, é que afirmamos que a fórmula "educar para o futuro" é uma figuração da recusa da *outredade* e finitude que todo ato educativo implica em si e, portanto, da mesmíssima invenção do alardeado ‘O Futuro’.” (DE LAJONQUIÈRE, 2002)

A Educação se sustenta prioritariamente por se constituir em um ato temporal entre um passado do professor e o presente do professor e do aluno. Todavia, como o futuro será caminhado apenas pelo aluno, este só pode ser evocado como um devir pelo professor. Caso não o seja e prevaleça a projeção sobre um futuro delirante sob a forma de uma verdade material, dela pode se vir a prescindir do passado de um professor²⁰ e daquilo que protesta ser pago de sua dívida simbólica. Daí a chance da educação não conseguir ser sustentada na conjuntura da renúncia professoral – lembrando que professorar é dar fé pública de um passado²¹.

Sobre a imaterialidade do tempo de transmissão na educação, Carlota Boto afirma que a partir do momento da fundação desse novo aparelho republicano que se tornou a escola, o lugar ocupado pelo professor na escola e no Estado é atualizado em cada trabalho seu (1996, p. 16). Isto quer dizer que o ato professoral, apesar de ser intrinsecamente assimétrico, se tornou impossível de ser previsto sob a determinação da perspectiva de um Homem Novo.

As práticas, os métodos, os costumes, a burocracia e, principalmente, o cotidiano escolar atual são heranças simbólicas do modelo de escolarização pública, transformado no seio Revolução e inoculado pela difusão do pensamento iluminista. Não se pode, portanto, pensar mais a educação como uma mera ação de ensino, o que

²⁰ e até da presença – do presente –, como nas iniciativas de ensino a distância (SACCO, 2010).

²¹ Émile Durkheim registrou em Educação Moral (2008) os propósitos que marcariam a educação no Século XIX e terminaram por assegurar às crianças lugares de enunciação entre as gerações, sublinhando o caráter imaterial do tempo, a despeito de algumas leituras mais conservadoras de suas obras.

enseja o debate de ela vir a ter uma utilidade enquanto aparelho de controle da população pelo Estado. Mesmo que para esse propósito, esteja desinvestida em fomentar o desejo (esvaziada de seu teor revolucionário). O que enseja outra questão sobre se poderia ainda ser considerada educação (CARVALHO, 2017).

Como indício do teor da empreitada educativa revolucionária, o verbete “povo” na *Encyclopédie* foi marcado pela transitividade que o termo sofreu ao longo das primeiras décadas do Séc. XIX. Ele sublinhou a transformação de seu uso a partir da designação de um grupo de excluídos da discussão sobre o interesse público de antes (“homens que constituem sempre a parte mais numerosa e mais necessária para a nação”) para outro, pós-Revolução, cada vez mais restrito; uma vez que a maior parcela da população não poderia mais ser chamada de povo por gozar de direitos sobre as leis da vida pública. (ENCYCLOPÉDIE, s. d., v. 3, p. 153). A Revolução recortou da base teórica iluminista a ideia da população a ser homogeneizada num sentido amplo de humanidade – daí a importância da fraternidade, que se acrescenta à divisa republicana posteriormente, nesse projeto²² – e o colocou sob a prevalência dessa soberania popular a partir de um novo discurso sobre o Estado, em oposição à submissão ao clero e à nobreza de antanho. A universalidade do discurso humanista²³ se tornou o alicerce para que uma vontade generalizada e unificada se erigisse em nome de uma nação.

Nesse âmbito, a educação escolar foi investida para impressão simbólica de um plano de promoção à liberdade para usufruto de uma população imbricada historicamente por desigualdades. Condição em que poucos, de fato, eram livres.

Porém, o fato da soberania até então estar majoritariamente nas mãos de um Rei se consistia em um desafio para a empresa escolar revolucionária proporcionar, por si, a transformação esperada, ocasionando apelo à violência. A predominância do terror realocou o programa escolar como uma alternativa de segundo escalão e, ao

²² Como desdobramento dos princípios de liberdade e igualdade, a fraternidade se estabelece como forma de reconhecimento de todos habitantes da França, franceses ou não, sob a condição de cidadãos. Se, por um lado, a disseminação da palavra a qualquer um se torna uma garantia para que ela não volte a ser detida somente pelo/para o Rei; por outro, se constitui também como princípio, não somente no seu sentido de marco inicial, em que todos compartilham um sonho de nação, mas também polissemicamente como marco de perpetuação desse sonho. Conforme o sonho de nação se consolida, a fraternidade é gradativamente restringida, assim como as ações exitosas que procuram promover equidade sempre perecem ao longo da História.

²³ “indispensável que se coloque à frente da Constituição uma declaração dos direitos de que os homens devem desfrutar. É necessário que ela seja simples, ao alcance de todos os espíritos e que ela se torne catecismo nacional.” (BARNAVE, apud BOTO, 1996, p. 72)

mesmo tempo em que nele se apostava como um fator transformador voltado ao futuro; de imediato a violência se tornava um meio mais eficaz (e perene, *a posteriori*).

Como afirma Arasse: “Desmascarado e guilhotinado, o culpado se revela um daqueles múltiplos parasitas cuja extirpação regenera o corpo político e social” (apud. BOTO, 1996, p. 75). Se o expurgo pelo terror se tornou uma condição para uma estratégia de renovação corretiva, a ação educativa acabou por estofar a hérnia que se abriu entre 1) o patrimônio cultural do Antigo Regime e a as diretrizes de soberania popular imaginadas pelos revolucionários e 2) entre os preceitos humanistas e o terror, para além de seus propósitos pré-revolucionários.

A escolarização, portanto, operou num campo transmissional não apenas entre professores e alunos, mas também para a perpetuação dos princípios revolucionários, porque de sua ação se projetou um meio de alcançar saberes sobre a nação e sobre o homem que não se sabia *a priori*. A transmissão da escola pode ser reconhecida pelo seu caráter de devir: “A educação é tomada como âncora de engate entre aquilo que fora e o que se poderia erigir” (BOTO, 1996, p. 101). Ou, nas palavras de Arendt, um “não mais e ainda não” (2008, p. 187), no sentido de o futuro revolucionário se projetar pela liberdade, pela gestação de algo diferente do que acontecera.

Na história da Revolução se enfatiza a força inexorável do seu movimento, que tem nos relatos da violência sua forma mais evidente e menos profunda, pois a suposta ruptura também pode ser apontada como um marco histórico de criação do significante na política. Isto é, nas palavras de Lefort: “a dissolução dos marcos de referência da certeza” (1991, p. 34 apud BOTO, 1996, p.90). Disso advém a ideia de haver uma ruptura ou fratura suturada pela ação educativa, talvez pelo caráter de oposição entre o antes e o depois da Revolução, como bem descreve Carlota Boto: “O estabelecimento da democracia em uma nação que por tanto pereceu, era, então, comparado ao esforço da natureza na transição tão espantosa do nada à existência” (Idem, p. 78). De fato, é evidente a ideia de descontinuação e de como seu impacto se propagou ampla e rapidamente da França para a Europa e, depois, às colônias.

Porém, deve-se considerar ainda que a transmissão do poder absoluto do Rei para o Povo moldou o Estado pós-revolução sob a forma de uma instância que não apenas ocupou uma simples função de julgamento do *status quo*, mas que se constituiu virtuosamente em um poder revolucionário de transformação integral. Portanto, ao seu

caráter suposto “neo-absolutista” concorre a finalidade de ser o único meio de promoção de liberdade.

Contudo, considerando a hegemonia do terror como principal meio transformador, muitos críticos de então vislumbraram um futuro fadado à tirania, mesmo que fosse uma tirania democrática. Para Edmund Burke²⁴, crítico inglês contemporâneo ao processo revolucionário francês, a descontinuidade abrupta sofrida pela tradição e pelos costumes criou um hiato entre a Revolução e os propósitos humanistas que a fomentaram. Boto afirma que a perplexidade do autor “deriva da rejeição que demonstra diante de quaisquer mudanças que não sejam antecedidas por arraigadas modificações nos costumes e por lentas alterações no ritmo da tradição” (1996, p. 83). Autores franceses²⁵, contemporâneos a Burke, também ressentiam o fato da Revolução ter se sustentado pelo terror e concordavam com o autor sobre como a centralização do poder e sua decorrente negação de dissidência não ter conseguido mediar os conflitos postos pela própria Revolução, como a dicotomia entre a defesa dos princípios de igualdade e de propriedade. Seria mesmo o fim dos principais propósitos revolucionários, a levando à autodestruição.

Nesse sentido, torna-se plausível a Escola ter ocupado a função de sustentar os princípios veiculados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão²⁶, ao reproduzir direitos inalienáveis como alicerces de um regime democrático num campo discursivo movediço, no coração do terror. Isto é, se a Revolução foi capaz de eliminar significados e propor novos significantes sobre como se deveria reorganizar a *polis*, a Escola continuou pedagogicamente a operar no campo transmissional, tarefa educativa por excelência²⁷, sem se perder na tarefa de também criar novos paradigmas de reorganização da população em torno de uma Nação de Homens Novos. Longe de ser um contraponto à Revolução, a escola foi o suplemento aos atos de terror.

²⁴ De acordo com Boto, “provavelmente o primeiro teórico a analisar os dilemas trazidos pela Revolução de 1789” (1996, p. 84).

²⁵ Antoine de Barnave – Século XVIII – (1988, apud Boto, 1996, pp. 85-86) e Alexis de Tocqueville – Século XIX – (1991, apud Boto, 1996, p. 87-88).

²⁶ documento culminado pela Revolução.

²⁷ reiterando a prevalência da palavra, apesar do terror.

Como advertência à atual leitura das narrativas dos Séculos XVII e XIX, que contextualiza a história sob uma lógica utilitarista, é sempre importante lembrar que a escola anterior à Revolução, com raras exceções²⁸, atribuía apenas valores instrumentais ao conhecimento e não estimava sua função pela estimativa de formação do Homem (CARVALHO, 2017, p. 113). Portanto, não interessava à escola pré-revolucionária perpetuar uma cultura comum entre homens com origens e especialidades diferentes. Ao contrário, sua existência se baseava justamente na diferença entre os homens, pois no lugar do potencial formativo, advinha a intenção de aprimoramento do indivíduo no papel social predestinado por Deus a ele. Desta forma, a Revolução erigiu um lugar para o professor no Estado jamais pensado antes.

2.2 da educação escolar à instrução pública

Se a ideia de Homem Novo era cristalina para a elite intelectual burguesa, para o povo, iletrado e inserido em uma lógica mercantil de produção que lhes afastava da gestão dos bens públicos, somente seria inteligível por meio de símbolos e imagens que apenas poderiam ser transmitidos em uma ação coletiva. Portanto a transmissão, própria do modelo jesuíta e que passou a ocorrer na educação escolar, prevaleceu a qualquer alternativa, não apenas por seu caráter propedêutico, mas antes de qualquer coisa por ser reconhecida consensualmente como principal política nacional para integração.

A uniformidade linguística e a escolarização rural se constituíram como princípios da instrução pública sob a forma de garantia de direitos para participação popular e como expressão da criação de novas tradições e valores. À ideia de um Homem Novo se pressupõe à nação e, portanto, não caberia mais às famílias educarem suas proles pelo fato de não se constituírem suficientemente compostas de homens-novos – a educação para os adultos também foi composta como parte da organização escolar nacional pós-revolucionária –. Foram instituídos referenciais e conteúdos curriculares novos e um apelo irrefutável à vida cívica; propósitos distintos, porém indissociáveis, nomeados pelo Estado como instrução e educação, respectivamente.

²⁸ vide João Batista de La Salle, p. 88

Apesar de a escola ter sido reorganizada para ser distinta de todo e qualquer modelo anterior à Revolução²⁹, o modelo de educação escolar de antanho, de certo modo, foi mantido e promovido; porém em um novo parâmetro secularista. Concorriam as mais inéditas recomendações sobre conteúdos, modelos, propósitos e práticas sem nunca sequer se implodir a relação assimétrica do professor ao aluno, a mesma que havia sido estabelecida pelos jesuítas. Isso não demonstra apenas o paradoxo entre determinar o novo sob uso do velho, mas deslinda como o modelo escolar prevaleceu em um cenário em que pesava contra si todo o conteúdo dogmático e transcendental da tradição jesuítica.

Há de se lembrar também do interesse em investimento na instrução pública ter sido um legado crivado pelos anos finais do Antigo Regime³⁰. A escola pública, cuja extensão aos pobres já se enunciava pouco antes da Revolução como decorrência do humanismo renascentista, tornou-se mesmo a principal condição para a consolidação dos ideais de nação revolucionários e possivelmente tenha funcionado como última instância de enlace no contrato social, por se sobrepor como alternativa ao terror ao longo das revoluções que se alternaram entre a imposição de novas repúblicas e novos impérios.

Nesse caso excepcional, cabe questionar em quais “frequências” opera a Escola quando ela, ensinando conteúdo novo, funciona sob a mesma tradição milenar estabelecida entre mestre e discípulo. Distante e simultaneamente implicada nos ditames da vida política ou envolta em programas de promoção da ciência e manutenção da nação.

O presente capítulo apresentou descrições de diversos autores sobre como o Iluminismo induziu a fundação da escola como signo social, assim como, após a Revolução Francesa ela prevaleceu como condição para a perpetuação de novas dimensões político-sociais, mas principalmente políticas; ao deixar de ser privilégio do indivíduo para estender a toda a humanidade um lugar de fala, de cidadania, como condição de uma vida societária e fraterna.

²⁹ “havia sido feita a lei para a nação; trata-se agora de fazer a nação para essas leis; e isso, através da educação pública” (DELEYRÉ, apud BOTO, 1996, p.101)

³⁰ LOPES, 1981, p. 58, apud BOTO, 1996, p. 102

Nesse sentido, a palavra foi alçada como fomento para a transformação social. Foi tomada como conjuntura para atualização da produção cultural das gerações anteriores, no sentido de se projetar uma verdadeira produção humana que sustentasse a substituição do sagrado. Nesse âmbito, o professor foi elevado à função de instigar a curiosidade pelo convite à palavra, que havia sido negada pelo Antigo Regime.

Todavia, certa compreensão atual do encaminhamento dado à educação escolar entre o final do Século XVIII e começo do Século XIX afirma ser paradoxal a reprodução do modelo jesuítico ao ideal de Novo Homem. Essa impressão contemporânea se baseia em um parâmetro temporal que reclama certa materialidade, não atendida plenamente pela análise histórica e, principalmente pela análise do processo de transmissão cultural entre as gerações – entre um que foi a outro que virá a ser –, o que reforça o caráter imaterial do tempo. Enfim, esta compreensão imprecisa parte de um significado instrumentalista que a educação revolucionária não prometia.

O que se depreende da instauração da instrução da escola pública pós-revolucionária foi sua função de transmissão, em detrimento de seu caráter inovador enquanto forma. Transmissão da condição do homem no mundo que se encerrou a outro que se inicia pela única prerrogativa: de não se restaurar o anterior.

Em relação à função da escola frente ao terror das execuções decorrentes da Revolução, é imprescindível se questionar se tenha sido justamente a fundação da instrução pública a principal condição para superação do expediente da violência, mesmo sendo a instauração da escola um artifício secundário frente às execuções. A perpetuação do intuito escolar de formar os homens em condições iguais pode ter acabado por erradicar o mal-estar pré-revolucionário gerado pela desigualdade, que legitimara os atos de violência.

Para tanto, os símbolos necessários para fazer emergir a ideia de nação pela participação de todos não puderam ser transmitidos de uma geração a outra sob uma forma muito distinta daquela utilizada pelos jesuítas, desde que secularizada. Daí a relevância de se lançar à compreensão sobre como ocorrera tal transmissão.

Capítulo 3

A educação como transmissão para a Revolução

“Já não basta esta coisa rolando aí fora, nos castrando com garras e dentes. Nos forçando a viver tão somente de meias verdades. O importante é que o nosso coração sinta, através do respeito, o que é ser, profundamente, uma pessoa da maior liberdade”
[trecho de música de Gonzaguinha: Da Maior Liberdade (*Do Meu Jeito*), 1981]

3.1 a preocupação revolucionária com a transmissão simbólica

Ao perseguir os passos percorridos nos dicionários etimológicos, a palavra *educar* remete à ambivalência entre os termos latinos *educatio* e *eductio*. Enquanto *educatio* fora usado no sentido de cuidar, incubar, *eductio* era usado para fazer expelir, produzir (TORRINHA, 1945). Portanto, ações contraditórias em diferentes contextos e de difícil recomendação prática totalizante, apesar de ambas almejarem a educação; o que auxilia a compreensão sobre como o termo ainda hoje resiste à definição. Podemos considerar, portanto, que a palavra educação traga consigo o voto de fazer duto e impulsionar, assim como na concepção aristotélica ela também possa ser decomposta em *práxis* e *poiesis*. Nas palavras de Castoriadis, uma atividade *prático-poiética* (1978, p. 38). Deste modo pode se inferir que para haver educação (*práxis*) haja ensino (*poiesis*), mas que, portanto, a educação não se encerre em ensino.

“A visão aristotélica ilumina a função *poiética* desempenhada, tradicionalmente, pelos educadores e pedagogos quando estes visam a fabricação de sujeitos-objetos submetidos a diferentes regras; para procederem desse modo, eles desenvolvem práticas compreendidas ‘no sentido corrente do termo, ou seja, o sentido industrial ou político comum’ (CASTORIADIS, p. 91), trata-se de afazeres produtores em que a questão do sujeito – a de sua autonomia, de sua capacidade para se autocriar -, tende a ser esquecida.” (IMBERT, 2001. p. 30)

Carlota Boto, com perspicácia, sublinha as duas matrizes pedagógicas³¹ que orientaram o sistema de ensino pós-Revolução em nome de sua regeneração: uma

³¹ Condorcet e Leppelletier. Apesar do posicionamento contraditoriamente aristocrático de Leppelletier em contraste com os princípios igualitários de Condorcet, a proposta de instrução pública do primeiro, defendida por Robespierre, resguardou a preponderância da iniciativa pública, condição derrotada dois anos depois de sua aprovação.

em que impele o Homem Novo ao futuro, impulsionada por seu sucesso inexorável, e a outra que o baliza em nome da formação de uma nação, (*Eductio* e *Educatio* respectivamente). Ambas convergentes à criação de um novo cenário (1996, p. 107). Ao citar os dois propositores, o presente trabalho procura apresentar a ambiguidade própria da educação, que a torna muitas vezes de difícil definição, principalmente quando se procura sua suposta função utilitarista – seu próprio “cálice sagrado” –. Apesar da clara oposição entre eles a propósito dos destinos da instrução pública pós-Revolucionária, é possível deter a leitura da ênfase de cada autor, no sentido de perceber os dois movimentos descritos no sentido etimológico do termo educação: de impulso à Condorcet e canalização à Leppelletier. Ou seja, de constituição do sujeito e do laço social, ao mesmo tempo.

Ao projetar o homem a seu destino de liberdade e dotar o Estado das condições para tanto, os revolucionários recearam tentar criar um novo paradigma escolar por reconhecer no antigo um processo insubstituível ou inalterável de transmissão geracional e atemporal, assim como o caráter elíptico da roda pós-revolucionária também não sofreu profunda transformação. Essa leitura aponta que a preocupação de apagamento do resquício cultural do passado concorria com outros fatores para a perpetuação do Estado, apesar da ênfase que muitos estudos da História sempre deram a certa leitura unilateral da função da escola pública da Revolução ser uma mera ferramenta de propagação programática, negando seu caráter simbólico.

Nóvoa (1991) descreve a gênese do interesse em educar o homem, que se inicia no Século XI e culmina no Século XV como uma efetiva preocupação em educar as gerações. Não obstante o crescente interesse na educação, somado ao acúmulo de transformações sofridas pelo aumento de complexidade das questões mercantilistas, o modelo jesuíta, sob a forma dos colégios durante o Século XVIII³², não propunha ser sistematizado para oferta em massa. A grande maioria se educava em casa, com os pais, que eram instados a trabalhar por cada vez mais tempo para produzir cada vez mais. Portanto, a necessidade de produção mercantil e a preocupação de se educar as gerações se tornavam conflitantes.

³² Que não deve ser confundida com a organização da educação como condição política, de constituição de uma nação, inexistente até então. O autor apenas faz a gênese pelo interesse social então crescente de se investir na educação.

No âmbito das proposições iluministas, também pesa a prevalência do conceito de liberdade como meio de promoção da participação de todos na *polis*, em detrimento do entendimento do termo sob a forma de licenciabilidade. O termo foi acolhido por oposição ao Antigo Regime e, justamente por essa posição contrária a um monarca, guardou ressalvas quanto a qualquer negação de herança cultural. Essa estipulação demonstrou mesmo o sucesso da ação revolucionária em ressignificar a palavra como uma “capacidade estranha de se desnaturar e de se transformar num cidadão” (FURET e OZOUF, 1992, p. 770 apud DE LAJONQUIÈRE, 2010, p. 254).

Ao mesmo tempo, a preocupação com a instrução pública ao longo do Século XIX foi a de perpetuar no povo a recusa de se restaurar o Regime por meio da promessa de, sendo cidadão, poder reger sua própria *polis*. Com esse intuito maior, a instrução se consolidou sob a determinação de se deixar às gerações seguintes algo que precisassem adquirir ao se herdar os produtos culturais das gerações anteriores³³. Daí a importância de símbolos como marcos de partida para a elucubração de um futuro ainda não previsto.

“a partir do Século XVIII, Cultura passa a significar **os resultados** daquela formação ou educação dos seres humanos, resultados expressos em obras, feitos, ações e instituições: as artes, as ciências, a Filosofia, os ofícios, a religião e o Estado. Torna-se sinônimo de **civilização**, pois os pensadores julgavam que os resultados da formação-educação aparecem

³³ A propósito das implicações subjetivas na transmissão de uma herança simbólica entre gerações, mais especificamente sobre como ela venha ou não a ocorrer no encontro entre professores e alunos no ambiente escolar moderno, Monteiro (2016) alerta para o fato de uma crise de autoridade ter estabelecido dificuldades para se educar os mais jovens. Aponta que a ação educativa esteja arraigada na prevalência de uma crença atual na natureza cognitiva, que desautoriza o professor a ser o principal transmissor da produção cultural da humanidade. Produção que se constitui como sustentáculo do convívio em sociedade.

Em razão do alinhamento a essa crença pressupor existir um suposto ajuste psicológico justamente no lugar da autoridade, o professor se desautoriza em nome de uma medida de adequação aos estímulos que, na presença do aluno, deixa de corresponder a um ato professoral e transmissor. Em resposta, o mesmo discurso pedagógico afirma que o problema da transmissão educativa “reside na falta de *adequação* da intervenção do professor à etapa de desenvolvimento em que o aluno se encontra, ou vice-versa” (2002).

A autora sugere então abordar o tema a partir da noção de transferência da Psicanálise. Com o devido cuidado em não imiscuir o conceito clínico ao educativo e, ao mesmo tempo, sobrepô-los comparativamente, sua investigação faz emergir a complexidade do desencontro entre as gerações, que as certezas afirmadas pelo discurso psicopedagógico procuram rechaçar. Tenciona esse discurso ao percorrer o caminho inverso dos ânimos postos em jogo por professores e alunos, sobre suas suposições um do outro, identificando “algumas ilusões e enganos no tratamento que a pedagogia atual vem dispensando à educação” (Idem) e que se desdobram em mal-estar, no sentido da Pedagogia atual recluir vir a constatar que o ato professoral seja da ordem do impossível de se prever.

com maior clareza e nitidez na vida social e política ou na vida civil” (FOGAÇA, 2005, p. 51)

Ao mesmo tempo em que a transmissão da cultura tem seu viés mais evidente na cessão de conhecimentos para atualização das crianças sobre o mundo já criado – que remete à intenção dos Jesuítas no aprimoramento de qualidades natas –, ela se reverte, a partir da perspectiva de um novo horizonte de total liberdade, em uma nova forma de o Homem se relacionar com o tempo, com o social, com o espaço e com a natureza a partir de uma nova concepção de sua própria humanidade. De um lugar de palavra que não era dado até então, pois a palavra era somente do Rei.

Foi no âmbito dessa nova ideia do que é ser humano que se fundou o imperativo social do Estado Moderno que determina quais sejam os costumes e as instituições sociais (CHAUI, 2000). É o caráter humano em detrimento do natural, real ou transcendental que passará a vigorar como Lei. Por sua vez, é por meio dos símbolos, como forma de representação daquilo que passa a se tomar por realidade, que o Homem se lançará a um futuro em que a principal marca seja sua própria ação. Portanto, a palavra humana e sua enunciação se configuram a partir de então como ordem, em substituição dos desígnios divinos ou de qualquer outra ordem natural ou tirana sobre tudo que se torna passível de transformação. Isso passa a ser a função da linguagem e de sua principal fomentadora: a escola.

Nesse novo tempo, é certo que outros aspectos da educação escolar também contribuam para perpetuação do sentido de humanidade, como o de ter proporcionado a melhoria de condições de formação em comparação à sorte da vida com os pais, ao mesmo tempo em que a desoneração deles em educar seus filhos também determinasse dedicar mais tempo à sua própria formação, em uma posição nova: a de cidadão. Ou mesmo que a educação escolar, organizada como um sistema planejado, tenha se desdobrado em resultados reconhecidamente melhores do que a transmissão familiar pudesse proporcionar até então. “Isto é, a potestade simbólica da transmissão não poderia ter sido insuflada mediante o advento da educação escolar?” (BATISTA, 2012, p. 101).

Citando a Reforma Protestante como exemplo de ambivalência histórica e ao mesmo tempo escolar, Batista prossegue o raciocínio da seguinte forma:

“ não se deve subestimar a contribuição ofertada pela Reforma no que toca à difusão da escrita no mundo ocidental, fato que está

intrinsecamente ligado à escolarização mesma das crianças e, paradoxalmente, ao processo de laicização da educação escolar” [...] “na medida em que cada sujeito se tornou a partir da Reforma Protestante responsável por sua salvação, a leitura direta da Bíblia e o conhecimento doutrinário passaram à condição de um imperativo religioso, o que por sua vez provocou ‘uma verdadeira explosão da vontade de aprender’” (Idem, p. 105)

Cabe salientar que a observação de Douglas Emiliano Batista sobre a ambivalência da fundação da educação laica por meio da disseminação da leitura da Bíblia reitera que a culminação dos fatores instauradores de um sistema de educação pública tenha sido resultado de uma ruptura dual entre a religião e a racionalidade necessariamente. Revela que as reformas protestantes, assim como diversas outras ações concorrentes, implicadas em certa secularização da educação, como as de Lassale, de Comenius etc., ocorriam no seio das religiões, muito provavelmente como expressão do reconhecimento não só da mudança social, mas também do caráter transmissional da própria educação. Isto é, que a promessa de uma transmissão voltada para o futuro afluía contraditoriamente no seio de uma tradição voltada ao passado, demonstrando a força do anseio por disseminação de um lugar de palavra, antes restrito à realeza e ao clero. O que reafirma a importância paradigmática do Iluminismo para a Revolução.

O ideal iluminista de um Novo Homem partia da presunção de que ninguém nascesse predestinado a cumprir uma determinada função por toda sua vida, mas que seu destino fosse liberto. Conforme Nóvoa (1991, p. 110), a figura do burguês já era a consolidação da ideia de plasticidade e as condições iniciais para se cumprir esse voto eram a leitura e escrita, sendo que desde o Século XVI a transmissão cultural já contava com sua difusão. De qualquer modo, não se pode restringir a herança cultural escolar a um apelo à escrita ou ao interesse constante pela educação, pois a ruptura ocasionada pela Revolução não deve somente ser mensurada pela história por meio de seus desdobramentos sociais. As mudanças mais veementes foram operadas na política, por meio do estabelecimento de um novo imaginário. As mudanças na escolarização foram processuais e não profundamente transformadoras. Foram estritamente de “currículos e programas”, da uniformidade da língua, como visto no capítulo anterior, de integração de diferentes redes escolares e por meio de um controle do Sistema de Ensino por parte do Estado (Idem, p. 116).

Todavia, sua oferta pública, sistemática, gratuita e compulsória resultou no alcance dos anseios revolucionários. Foi o voto do “devir a ser cidadão” que operou a transformação nas almas do povo e da burguesia ao mesmo tempo.

“O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre.” (Idem, p. 118)

Apesar de a organização escolar revolucionária ter se encaminhado como resultado do embate ideológico em que prevaleceu a assimetria entre aluno e professor e, embora essa característica tenha sido confundida com uma condição de desigualdade pelos próprios revolucionários logo e apenas no início, ela terminou por atender aos propósitos de formação de um homem novo num cenário mercantil burguês, mesmo quando a ideia de coisa pública como o conjunto de interesses privados não tenha sido hegemônica, como se costuma presumir.

Caso seja possível considerar que as práticas escolares não sejam apenas organizadas para aquilo que possa se perceber como suas mensuras no ensino e na aprendizagem, mas sim para uma cultura escolar que se desdobra no preparo do jovem à vida adulta, torna-se possível reconhecer que aquilo que se transmite na escola não seja apenas programa; seja ele o ensino da pauta musical de *Ave Verum Corpus Natum* ou dos conteúdos comportamentais para redes sociais mais recentemente divulgados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Portanto, afirmar que o modelo escolar supostamente “recriado” pela Revolução pretendesse tão somente modelar um cidadão a partir de outra forma da mesma doutrinação³⁴, baseada na busca de um princípio de igualdade burguês, apesar de historicamente correto, talvez não seja suficiente para compreender a manutenção de um modelo escolar que permaneceu, cada vez mais, calcado na prevalência da assimetria simbólica do mestre ao discípulo³⁵. Como se, mesmo à revelia de qualquer diretriz revolucionária, o enraizamento da tradição que

³⁴ uma tirania democrática, como se costuma ser reduzida a iniciativa revolucionária

³⁵ Apesar das diretrizes da Revolução, por meio da publicação dos *Cahiers de Doléances*, rechaçar a ideia de que a educação pública seria voltada para uma relação mestre-discípulo, como aponta Boto (1996, p. 110).

fundara um lugar de enunciação ao professor tenha sido tal que manteve preservada a assimetria escolar à parte da dominação do mercado de trabalho.

Como será detalhada adiante, desde 1684, por iniciativa de La Salle (DUARTE, 1986, p. 65-66), a transmissão de saberes pela educação escolar foi sendo compreendida como uma tarefa em que o aluno consente em ser mais ou ser menos controlado pelo professor, pela promessa de ser balizado e impelido por sua figura adulta, idealizada em um ideal de futuro. Deve-se considerar que, para tanto, o aparato escolar em torno do professor sirva para proporcionar um lugar de enunciação para si, por meio do isolamento na sala de aula, da proporção de um número de alunos para cada professor, das regras, da arquitetura e mobiliário escolar, dos uniformes e aventais professorais etc. A escola parte da premissa de que ela sirva para fomentar a transmissão de algo do professor ao aluno.

A escola é o locus que disponibiliza o encontro entre aqueles que sabem algo e aqueles que, embora também saibam algo, ignoram o quê os primeiros sabem. (DE LAJONQUIÈRE, 2017a, p. 05)

A outorga de autoridade pelo aluno ao professor, que se torna o cerne do próprio cotidiano escolar moderno, pode ser compreendida como expressão da sua sobreposição à persuasão e à coerção. Enquanto a persuasão “pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação” (ARENDT, 2007, p. 129), a coerção se impõe à força, justamente na falta de outorga da autoridade ao tirano. A submissão pressuposta pela/na autoridade não se estabelece pela razão ou pela força, ela “têm seu lugar estável predeterminado.” (Idem, Ibidem).

Este lugar predeterminado, quando destinado ao professor, advém do sentido intrínseco da escola: “a iniciação dos mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana e durabilidade ao mundo” (CARVALHO, 2017, p. 111). José Sérgio Fonseca de Carvalho afirma ainda que a educação escolar seja uma experiência fundadora para o humanismo, no sentido de ela emanar princípios “capazes de inspirar ações e orientar as inevitáveis transformações históricas” (Idem, Ibidem). O autor sublinha seja a educação escolar um princípio, na dupla acepção do termo: de ter marcado um **início** de uma nova experiência humana e de se ter perpetuado como um **preceito** orientador ao longo da história.

3.2 a precaução revolucionária para perpetuação da transmissão simbólica

Como visto, uma situação assimétrica, própria da educação, pode vir a promover, de início, a igualdade de condições necessária para o aluno vir a superar as desigualdades postas; resguardada a condição de o professor ocupar um lugar em que professe saber dos limites da humanidade, para que isso seja tomado como baliza pelo aluno. A educação escolar marca a diferença da assimetria revolucionária à condição simétrica da persuasão jesuítica ou à desmedida coerção do absolutismo. É o compartilhamento do voto de equidade para uma vida em comum que movimenta a escola.

Todavia, quando a educação se resume a uma mera função utilitária, inflada de promessas de sucesso e qualidade, o professor não encontra seu lugar (o de professor), pois o saber que professa, quer dizer, põe fé, encontra subjugado pela persuasão. Respondem a uma demanda criada para atendimento a especialidades cada vez mais distantes da ideia de uma cultura geral que inseriria seu aluno em uma dimensão histórica do mundo (CARVALHO, 2017, p. 112). Entre as diretrizes da Revolução Francesa, que eram mínimas, não havia recomendação sobre o quê deveria ou não ser ensinado para além de uma língua comum e datas comemorativas, tal como também não houve recomendações limítrofes para a escrita plural dos verbetes de *l'Encyclopedie*.

O que não determina que a educação escolar pública, por si, também seja uma garantia de igualdade de condições se as demais estâncias e instâncias da vida adulta (financeiras, profissionais, sociais etc.) reproduzam a desigualdade e o terror, alheias à educação (LOPES, 1981, p. 115). Daí a preocupação da Constituição Francesa de 1791 com a gratuidade e laicidade da educação básica ser um indício de que o propósito específico da educação revolucionária era o da consolidação da igualdade e liberdade³⁶ como sobreposição, desde início, a qualquer outra apropriação governamental da educação básica³⁷. A Constituição da Primeira República também se preocupou com a ressignificação de palavras e com seus consequentes usos na vida política; preocupação também expressa pelo compromisso enciclopédico com a

³⁶ “Será criada e organizada uma instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita no que tange às etapas do ensino indispensáveis para todos os homens e para a qual serão gradualmente distribuídos os estabelecimentos, em uma proporção combinada de acordo com a divisão do reino.” (FRANÇA, 1791)

³⁷ Sobre a gratuidade dos níveis posteriores de educação, ver LOPES, 1981, p. 65

polissemia dos verbetes, de maneira a proporcionar acesso igualitário às leis e à livre manifestação e participação política³⁸.

Sempre lindeiro a esses propósitos esteve o argumento burguês pós-revolucionário de que bastando a gratuidade, o desejo pelo saber se bastasse para a formação cidadã. Que em um horizonte em que não houvesse diferenças de início, não seriam necessárias compensações para que a investigação escolar prosperasse e, portanto, a oferta pública de educação encontraria seu limite. Não obstante, a “fundação de uma nova modalidade de relação entre a formação e o domínio público” (CARVALHO, 2017, p. 113) prevaleceu à proposta de que os efeitos sociais da transmissão de uma cultura letrada de uma geração a outra se bastasse pela subsistência de um determinado extrato social.

Além da escola surgida da Revolução Francesa ter se reconstituído a partir do mesmo formato propício à transmissão da cultura entre professores e alunos, em exercício durante os três séculos anteriores³⁹, também foi consolidada como um artifício de transmissão para a própria instauração de uma nova nação. Tanto por ter sido marcada no imaginário da população pela uniformidade da língua, dos novos costumes e da oferta de instrução para todos, como por manter simbolicamente o registro de formação humana por meio do encadeamento e filiação entre as gerações. Registro imprescindível para o estabelecimento de uma nação que, apesar de ter reprisado o terror por tempo excessivo, não se dissolveu e, até certo ponto, também não restaurou o absolutismo do Antigo Regime conforme ele havia ocorrido.

“Mirabeau disse-o com clareza: não basta mostrar a verdade, é necessário fazer com que o povo a ame, é necessário apoderar-se da imaginação do povo” [...] “Para a Revolução, educação pública significava acima de tudo isto: formar almas. Em 1792, a seção de propaganda do Ministério

³⁸ Ressalvas: 1) Em um primeiro momento a escola básica apenas abrangia um curto período de tempo para a maioria da população. 2) Os níveis superiores de ensino eram destinados a apenas uma parcela dos alunos que concluisse a educação básica. (CONDORCET, Apud BOTO, p. 116-130). 3) Apesar de se constituir no primeiro sistema de ensino público de forma a abranger todo seu território, os princípios escolares constitucionais entravam em conflito com a própria condição burguesa, no sentido de que o acúmulo de capital e a hereditariedade corrompiam os princípios de igualdade propostos (LOPES, apud BOTO, p. 150).

³⁹ Remetente à educação grega de dois mil anos antes, diga-se. Todavia, sem fazer dela um instrumento atualizável, à maneira jesuítica.

do Interior tinha exatamente esse nome: *Bureau de l'Esprit*.” (CARVALHO, 2007, P. 11)

A compreensão das transformações sofridas pela educação no período entre o Iluminismo e a Revolução Francesa não deve selecionar apenas a investigação do imaginário histórico (mesmo a contrapelo) ou da distinção entre o povo a burguesia para apontar quais tenham sido os aspectos, supostamente hegemônicos ou não do desencadeamento desse momento essencialmente paradigmático. Assim como uma análise contemporânea da educação mereça uma abordagem de pesquisa que preveja investigar aspectos simbólicos do cotidiano escolar e que proponha questionar aquilo que esteja consolidado sob a forma de queixas, principalmente sobre o abandono da educação pública ou por seu suposto caráter autoritário, que, apesar de irrefutáveis, nunca se encaixam satisfatoriamente em todas as cenas do suposto desprestígio profissional do professor.

3.3 Desdobramentos psíquicos da transmissão na Educação

Freud, ao escrever *Atos casuais e sintomáticos*, em 1901, nos apresentou a valorização da compreensão de uma certa forma de tentar compreender as realidades a partir da fala sobre coisas que *a priori* não prometiam grandes revelações no contexto em que estavam inseridas. Formulou tal procedimento a partir da percepção de que as condições preponderantes da causação dos sintomas fossem justamente aquelas que apenas encontravam vazão nas ações despercebidas pelo sujeito e, portanto, também “despercebida” por seu recalque.

Assim como Freud, José Mario Pires Azanha, um dos principais pensadores da educação brasileira e responsável direto pela ação política de oferta compulsória de educação básica para toda a população do Estado de São Paulo em 1971 – modelo estendido rapidamente por todo o Brasil durante as décadas de 1970 e 80 –, também reconhece a importância dos atos casuais ao considerá-los referências da concretude do objeto de pesquisa educacional. O autor alerta sobre como não se deve abstrai-los de seu contexto específico:

“Por isso, precisamos ir além da simples sugestão de que a ignorância da vida cotidiana das escolas é uma falha, e argumentar no sentido de estabelecer a relevância do conhecimento da cotidianidade para o

conhecimento do homem em geral, incluída aí, naturalmente a educação. Em outras palavras, é preciso que elucidemos as razões do interesse que pode ter para as ciências humanas e a filosofia o estudo dessa miríade de gestos, palavras, pequenos episódios, enfim desses fatos *sans prestige* que, no dizer de Lefebvre, constituem a própria substância do cotidiano” (2011, p. 61)

Transpondo a lógica do funcionamento psíquico aos laços sociais, torna-se possível propor que as notórias mazelas de uma profissão possam ser escutadas sob o registro daquilo que o inconsciente recalca e que, afinal, se lhe custa tanto recalcar, essa abordagem não deva ser desprezível.

“não nos esquivaremos de também perguntar se nossa convicção de que podemos aprender algo sobre a realidade externa pelo emprego da observação e do raciocínio no trabalho científico” [...] “Nada deveria impedir-nos de dirigir a observação para nossos próprios eus e de aplicar o pensamento à crítica dele próprio.” (FREUD, 1930)

Por outro lado, convém se estabelecer alguns parâmetros sobre as contribuições das diversas leituras que a psicanálise faz sobre Educação e Pedagogia. Ocorre que o funcionamento inconsciente não pode ser arrolado como mais um fator diretamente referenciável, tal como a baixa remuneração ou a impossibilidade de escolha do local de trabalho ideal. Muito menos é possível considerar aquilo que é inconsciente – o próprio – como um objeto de estudo, pois ele só se revela no contraste com o outro e não em seu complemento. Portanto também não é viável incluir a Psicanálise, no papel de área de conhecimento do inconsciente, como uma ciência aplicada à educação.

“nós ‘não temos’ um inconsciente, rigorosamente falando, no sentido de ser seus proprietários sem sabê-lo; ele existe quando falo com você ou lhe escrevo, quando o escrevo” (LACÔTE, 1998 apud BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 41).

Como chave de compreensão dos propósitos apresentados nas páginas anteriores, a repetição dos ressentimentos da profissão professoral clama ser lida e sobreposta, a partir de onde os argumentos mais lógicos e contundentes fracassaram em 70 anos de escolarização brasileira. Justamente pelo motivo de as explicações não terem

se empenhado em questionar como ou porque a escolarização brasileira não tenha conseguido perseverar como condição de acesso a um anseio de nação. Inclusive, sobre a incidência da renúncia à escola do projeto nacional brasileiro na equalização da dívida simbólica do professor.

Esse capítulo procurou esclarecer que não se deve perder de vista que em determinados momentos da história houve a soma de esforços para organizar a escolarização sob a forma de um projeto nacional que proporcionasse um lugar de enunciação aos professores, de forma que a oferta de educação não dependesse de qualquer aspecto de suas vidas, das vidas de seus alunos, das vidas de seus pais, de onde moravam ou de quais eram seus credos; ou ainda que se sobrepujasse a qualquer reforma governamental e a quaisquer interesses privados.

Esse projeto, antes de qualquer elucubração pedagógica, se erigiu na condição do endereçamento da palavra de um professor (aquele que professa sua própria humanidade) ao aluno (aquele que procura a luz das balizas). Nesse sentido, a mesma forma de uma geração educar a outra se reverteu em um novo paradigma de tempo e espaço a partir da perspectiva de um novo horizonte de total liberdade, fundando um lugar de palavra que não era dado até então, pois a palavra era somente do Rei ou de Deus.

Portanto, que o lugar de palavra, enquanto melhor expressão da liberdade de pensamento, tenha sido a principal preocupação de se animar a curiosidade, assim como os símbolos tenham sido perpetuados como forma de se dirigir a produção cultural à liberdade, resguardando-a de qualquer furor restaurador que a desviasse de seu princípio humanista. De modo que a reapropriação da palavra “educação” no âmbito de regimes que se impuseram à força⁴⁰, ao tolherem o *educatio* do *educto*, garantisse não se poder mais reconhecê-la como tal depois de se ter conhecido sua vocação humanista, nutrida no colo de processos revolucionários e desejan⁴¹.

A transmissão que ocorre na escola, calcada na garantia de um lugar para a palavra e pela perpetuação simbólica, se constitui como condição para o contrato social moderno, uma vez que dela se extrai uma alternativa à coerção da força, assim

⁴⁰ sejam políticos, sejam pedagógicos, sejam político-pedagógicos.

⁴¹ “Como sobre o desejo não há saber, então, a todo sujeito lhe resta buscar a sua própria excelência no registro dos saberes.” (DE LAJONQUIÈRE, 2017, p. 06)

como à persuasão argumentativa. Nessa conjuntura específica, a transmissão é empossada no professor, tornando-se embaixador do mundo adulto, das leis. Esse lugar é dado a ele como condição para fundação e perpetuação de um bem comum inalienável, que possa ser transmitido entre as gerações. Desse modo, o caráter formativo da escola se torna intrínseco, ao impedir que o lugar de fala do professor seja apagado pela argumentação lógica – que a cultura escolar seja prescindível frente a outras demandas sociais, por exemplo – e que seus marcos simbólicos dificultem a tirania de tentar fazer dela um meio de submissão pela força. O reconhecimento à palavra professoral se constitui, portanto, a principal condição para que a transmissão escolar venha a contribuir a um anseio comum.

Destarte, uma crise de autoridade não ocorre sem que a educação seja afetada. Ao não encontrar lugar para o exercício do seu professor, ele rescinde de sua profissão e sua rescisão suspende o caráter transmissional dos parâmetros que uma geração herda de outra para reatar continuamente o laço social.

Capítulo 4

Apanhados⁴² da degradação na educação nacional

“Os populares que acompanhavam a parada pediram a Lopes Trovão que lhes pagasse um trago. A conta de quarenta mil-réis acabou caindo nas costas do taverneiro” [...] “O anônimo comerciante tornou-se, sem querer, o melhor símbolo do papel do povo no novo regime: aquele que paga a conta” (CARVALHO, 2007, p. 53).

4.1 no Primeiro Império

Segundo Denice Catani, existe hoje grande diversificação temática de estudos sobre a profissão docente, apesar de haver pouca articulação entre elas. As pesquisas sobre a formação não se coadunam com as sobre episteme da ação educativa, assim como com as sobre profissionalização (2000, p. 587). Enquanto as investigações sobre aspectos administrativos, sociais e financeiros se interessam pela sobreposição de bases teóricas para estipular um perfil pedagógico, os que perseguem o caminho da identidade da profissão docente estabelecem isoladamente um perfil social pelo contraste do professor à sociedade, como, por exemplo, a produção de estudos de gênero e trabalho docente.

Ainda é possível procurar aspectos que não se fundem necessariamente em um núcleo comum de constituição do trabalho do professor ou que não sejam resultados de investigações que se dirijam por uma busca de um perfil ideal. Para tanto, a busca desse trabalho se dirige por dados que sejam interpelados de uma ou outra forma quando questionadas no “estêncil do desejo”, mesmo que estejam consolidados em uma imagem comumente compartilhada por pesquisas acadêmicas e pelo imaginário social⁴³.

⁴² Da primeira ideia de “apanhados”, como referências para contextualização histórica, adveio a de “reconstituição histórica de período ampliado”, como consequência. Porém, o termo “apanhado histórico” continuará a ser utilizado ao longo do trabalho como referência resumida à reconstituição, para lembrar não se tratar de uma proposta que contenha todas as variações discursivas ou factuais históricas, mas somente aquelas que evidenciem o recalque, como uma escuta flutuante psicanalítica.

⁴³ “A imaginação é a capacidade de colocar uma nova forma. De um certo modo, ela utiliza os elementos que aí estavam, mas a forma, enquanto tal, é nova. Mais radicalmente ainda: a imaginação é o que nos permite criar o mundo, ou seja, apresentarmos alguma coisa, da qual sem a imaginação não poderíamos nada dizer e sem a qual não poderíamos nada saber” (CASTORIADIS, 1992, p. 89)

Durante os últimos 80 anos a preocupação cada vez maior com a reposição de um número sempre crescente de professores sublinhou o alerta do crescente êxodo de professorandos, despertando especial interesse de investigação por diversas áreas de estudos da Educação. No início desse período a educação básica atingia uma pequena parcela da população de crianças brasileiras e parte dessa fração abandonava a vida escolar, em geral, ao final de quatro anos de estudos, pois não havia obrigação compulsória de oferta de educação para todos nos níveis posteriores por parte do Estado. A situação criada por essa oferta de educação básica não “demandava” a renovação de grande número de professores, tornando sempre branda a expectativa do público interessado em se matricular em cursos de formação.

As observações de pesquisadores da educação ao longo dessas décadas apontam sempre para uma relação direta entre a organização de um sistema de educação e sua contrapartida: o interesse do Estado em formar a quantidade necessária de professores para adequação do sistema à demanda. Questão a ser retomada mais adiante.

Deve-se considerar que a demanda (sempre não atendida) foi criada a quase 200 anos. Com a independência brasileira da Coroa Portuguesa houve um momento de efervescente fertilidade para projetos sobre educação. Nos primeiros momentos como nação independente, a importação de valores republicanos disseminou em solo brasileiro os ideais iluministas que haviam sido determinantes para as sucessivas revoluções: americana e francesas. Por meio da boa receptividade dos princípios iluministas por uma elite que compunha o Parlamento, que redigia e avaliava as leis⁴⁴ e fora nomeado sob indicação de Dom Pedro I, muitas vezes com mandatos vitalícios, a composição de uma Comissão de Instrução Pública no primeiro ano de independência, orientada por integrantes simpáticos à ideia de plena participação popular nos encaminhamentos políticos, solicitou a proposição de projetos que formassem normas para a criação um sistema de ensino que viesse a ser solidamente arraigado, tal qual se resultou o da Revolução Francesa. Como consequência, a Comissão aprovou a “Memória de Martim Francisco Ribeiro D’Andrada Machado”,

⁴⁴ Segundo os editores brasileiros de *A Enciclopédia* sobre a própria obra: “deve ser lembrado que não foram imunes às suas ideias os nossos Inconfidentes. Junto com D. João VI, desembarcaram alguns fiéis leitores dos *‘philosophes’*. O movimento abolicionista, bem como as lutas republicanas, receberam do enciclopedismo, ainda que tardiamente, um sopro de estímulo e iluminação” (DIDEROT e D’ALEMBERT, 1989, p. 13 apud BOTO, 1996 p. 40).

documento que propunha diretrizes “da necessidade de instrução geral, e mais conforme com os deveres do homem em sociedade” (MOACYR, 1936, p. 118-147). Este documento dividia a educação básica em três graus sucessivos, acessíveis a todo o povo, com ênfase ao primeiro grau, dos nove aos doze anos. Também tornava sua oferta compulsória, sob a forma de dever do Estado.

Apesar de aprovada pela comissão formada como desdobramento da chamada de Dom Pedro I para apresentação de projetos sobre a necessidade de normatização da educação na Corte, não obteve efeito, pois o congresso a reprovou por considerar inviável um projeto nacional de educação sob as condições de então. Apesar do processo de independência ter unificado as províncias em uma federação, a educação ainda não encarnava um símbolo nacional. Não era reconhecido como tal, nem entre a elite e muito menos entre o povo. Ademais, a discussão se a educação na Corte devesse ser a mesma ofertada às antigas capitanias permaneceu em pauta, sob comparação aos outros impérios, que estendiam seus diferentes aparelhos escolares às colônias mais distantes.

Ao mesmo tempo e a despeito da deliberação da Comissão de Instrução Pública, na Comissão Constituinte fortificava a ideia de um sistema de ensino em âmbito nacional ainda mais abrangente, que tratava de esmiuçar a oferta da alfabetização à Educação Superior. Com efeito, em setembro de 1823 foi apresentado ao parlamento o texto final da Constituição Brasileira, que deliberava sobre a educação da seguinte forma: em seu Art. 250 previa-se que: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais“ [...] “no seu duplo aspecto de graduação das escolas e de sua distribuição racional por todo o território nacional”; em seu Art. 251 obrigava ao Estado dimensionar o tamanho do sistema de ensino e em seu Art. 252 instituía a liberdade de ensino, assim como prescrevia ressalvas para atendimento de índios e escravos que viessem a ser emancipados, em seu Art. 254 (SILVA, 1969, p. 192).

Todavia, o golpe de estado executado pelo próprio Dom Pedro I interrompeu os trabalhos finais da Constituição e ela não foi referendada. A normativa da educação brasileira apenas foi retomada na Constituição de 1824, sendo que no intervalo entre elas prevaleceu o Decreto de 30 de junho de 1821 que permitia “[...] a qualquer cidadão o ensino, e a abertura de escolas de primeiras letras, independente de exame ou licença’. A colaboração da iniciativa privada, solicitada de maneira hábil,

tivera como justificativa, além da falta de recursos públicos, a necessidade de ‘[...] facilitar por todos os meios a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras’. Tivera ainda a intenção de ‘assegurar a liberdade que todo o Cidadão tem de fazer o devido uso de seus talentos’, sem prejuízos públicos.’ (Peres, 2005).

A Constituição de 1824, como se supunha então, suprimiu parte das inspirações baseadas nas de Condorcet, que orientaram o texto da anterior, natimorto. Principalmente sobre a organização de um sistema de educação como forma de dotar o povo das condições para participação das decisões do Império, da eleição de sua representação ou do estabelecimento das leis. Ao contrário, seu teor confinava o poder nas decisões do Soberano e tornava compulsório o ensino católico em detrimento de qualquer outra religião ou tentativa de secularidade das escolas existentes. Apesar de garantir a gratuidade da educação, não propunha a contrapartida da obrigação do Estado em oferecê-la, incentivando a oferta privada e voluntária de ensino:

“A liberdade de ensino ou permissão para abrir escolas ficou implícita no item 24, relativo à liberdade profissional: ‘Nenhum gênero de trabalho, de cultura, indústria ou comércio pode ser proibido, uma vez que não se oponha aos costumes públicos, à segurança e saúde dos cidadãos’. (Idem, Ibidem)

Durante o período restante do Primeiro Império as mudanças, ora impostas por Dom Pedro I, ora acordadas junto ao parlamento, surtiram pouco efeito para a criação de qualquer oferta planejada de ensino, muito menos que se revelasse um meio promotor de igualdade ou mesmo de liberdade (no contexto de uma sociedade escravocrata). Todavia, três anos após abdicação de Pedro I, a Reforma Constitucional, publicada sob a forma do Ato Adicional de 1834, renunciou a descentralização que viria a marcar o cenário do Segundo Império, outorgando às províncias a criação de assembleias legislativas e, por decorrência o estabelecimento de leis próprias quanto a estipulação de tributos, controle financeiro e nomeações para cargos públicos. Se, a princípio, essa ação prometeria maior autonomia aos legisladores locais, de fato apenas serviu para desincumbir o Regente de compromissos imperiais junto às províncias, uma vez que junto aos direitos, também transferiu deveres, que, apesar de serem compulsoriamente cumpridos pelas províncias ainda eram determinados pelo governo regencial, assim como a nomeação dos presidentes provinciais permaneceu sob escolha do Regente.

Como consequência imediata para a Educação, a discussão sobre sua centralização e descentralização foi ressuscitada no âmbito da reforma, tanto no que dizia respeito à esfera pública responsável pela oferta, financiamento, administração, formação de professores etc; quanto à discussão sobre unificação ou fragmentação de iniciativas e projetos. Há mais de 200 anos essas questões são frequentemente revisitadas a propósito das recorrentes alterações legislativas sobre a educação pública em cada região ou pelo respectivo ministério. Mesmo a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação não é conclusiva, a ponto de diferentes etapas da educação serem, ou não, organizadas, administradas e financiadas por esferas públicas distintas, a partir de um complexo sistema de verificação de matrículas como condição para repasse dos respectivos financiamentos.

Após cerca de cento e oitenta anos de discussão sobre o assunto não se chegou ao consenso sobre a responsabilidade da organização de um sistema nacional de educação, apesar de ele ter se anunciado desde sempre; como se a nação ainda não tenha se reconhecido como tal, seja sob um modelo federalista, de reunião de estados independentes, seja em uma república, sob um sonho comum. De fato, o nome República Federativa do Brasil induzir essa contradição, assim como a tolerância entre ordem e desordem pelo progresso, que é a marca do Brasil, também não auxilia a compreensão da importância que um projeto nacional opera na constituição dos sujeitos-cidadãos.

Para parte da área de pesquisa sobre História da Educação Brasileira, o Ato Adicional demonstrou ter sido um marco para os rumos da educação no Brasil, no sentido de ele ter se configurado como um elo perdido entre o que se prometia ser a educação e o que ela não foi. Tanto por ter marcado a derrocada do interesse do Estado em fundar um sistema nacional de ensino, quanto por não outorgar aos estados a autonomia (administrativa, financeira e programática) necessária para instituir integralmente seus próprios sistemas de ensino. Enfim, por ter fracassado nas duas frentes possíveis. No entanto, a condensação de fatores em uma só causa costuma sugerir que nem sempre o fator apontado como causa seja a única ou principal condição. A economia do próprio funcionamento psíquico reafirma a tendência de condensar e deslocar, como forma de encurtar a tortuosidade da compreensão e tornar a investigação menos desprazerosa:

“a diversidade e a forma desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária não deve nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa possibilitada pelo Ato Adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial. Apesar da fragilidade e precariedade dos dados estatísticos, que, de forma muito precária, quase sempre se referem à instrução primária mantida pelo Estado, deixando de lado um significativo número de escolas sem nenhuma ligação com o mesmo, tais dados, bem como a crescente instituição de estruturas administrativas dão-nos mostras de que em várias províncias do Império existiram significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas.” (FARIA FILHO, 2000, p. 138)

A afirmação de Luciano Mendes de Faria Filho deixa a entender que a escolarização também concorria de maneira significativamente informal, a despeito do controle do Estado; sem explicitar que ela também ocorria de forma desigual e amputada aos pobres, que pagavam pequenas quantias para que os filhos aprendessem noções básicas de Alfabetização e Matemática em escolas privadas durante um curto intervalo da vida das crianças, ou que as províncias reproduzissem a excelência de algumas escolas, equiparáveis às da Corte, porém para poucos seletos. De certa forma, as decisões políticas se inscreviam na dicotomia entre o alinhamento ou não à decisão do Regente.

Todavia, a marcação de discordância ao imaginário social proporciona que a questão possa ser escutada a partir de outros registros. Como por exemplo, no sentido do Ato ter demonstrado um desinteresse pontual pela fundação de uma nação, o que por si merece ser ressentido, mas que evidencia a necessidade de equacionamento permanente, até a presente data. Assim como sobre a questão da responsabilidade das esferas públicas, que podem ser renovadas a cada quatro ou cinco anos sem terem chegado a um acordo em nome de um projeto de nação, retroagindo o tempo. Também salienta o esforço empenhado pelas mesmas esferas públicas em criar um complexo, confuso, enigmático e único sistema de financiamento, gestão, legalização, avaliação, planejamento e organização da oferta de educação no país enquanto diversos e simples modelos sistemas de ensino foram fundados e copiados nos últimos 180 anos em todo o mundo.

O que enseja o questionamento sobre as condições necessárias para fundação de um sistema nacional de educação, ou mesmo de fundação de uma nação, ou mesmo para as que venham a tornar essa iniciativa fundadora de mais difícil acontecimento, tornando o fato isolado desse Ato uma “somatização”. Como ainda será apresentado, a História do Brasil reitera em cada ato o rechaço a uma fundação da nação, sendo este Ato apenas mais uma evidência histórica a ser somada no desvio de “em nome do que” deveria ter sido fundada a nação. O fato de centralizar ou não a administração de um sistema, apesar de ser um encaminhamento imprescindível, não se enuncia ser uma condição propriamente dita em um cenário em que um lugar de palavra esteja embargado.

4.2 no Segundo Império

No segundo Império, sob os auspícios de Dom Pedro II, enquanto reformas parlamentares tentavam solucionar as tensões criadas pela sanha mercantilista perante a falta de um órgão mediador dos diversos interesses pela educação, as iniciativas imperiais⁴⁵ encontravam espaço para apontar facultativamente diretrizes que retomavam, em parte, os princípios que nortearam os revolucionários franceses. É plausível suspeitar que iniciativas republicanas se animassem pela iminência cada vez mais evidente de uma transição do poder; todavia sem necessariamente ter tido a intenção de concretizá-las de fato. Nas palavras de Fernando de Azevedo: “não tinham para apoiá-las nenhuma mentalidade nova nem uma realidade social, maleável e plástica, nenhum surto econômico que favorecesse profundas transformações no sistema educativo” (AZEVEDO, 1958, p. 110).

O impacto da sequência de movimentos revolucionários franceses ao longo do Século XIX (1830, 1848, 1871) e da consolidação de outra experiência republicana como forma de governo nos Estados Unidos disseminaram uma crítica contundente sobre os princípios jacobinos que preponderaram o início da primeira experiência francesa. O posicionamento de Benjamin Constant sobre o encaminhamento das contradições postas pela Revolução Francesa⁴⁶ abriu nova direção discursiva e

⁴⁵ como a de tornar público o Seminário de São Joaquim, renomeando-o como Colégio de Pedro II e o reestruturando, em seguida, como modelo para os demais colégios das províncias

⁴⁶ como sobre o direito à liberdade privada, de propriedade, de religião ou de opinião e à liberdade direta e coletiva de exercer as decisões de governo da coisa pública.

crítica para a proclamação da República no Brasil. A ideia de representatividade se sobrepôs à da participação direta sob o argumento de que as condições de produção mercantil/industrial já impediam que o povo encontrasse tempo para elaborar leis, deliberar e julgar; ao mesmo tempo em que a divisão dessas ações em três poderes ganhava força por ter-se demonstrado uma forma mais organizada e autoregulamentada, ainda conforme Constant. Este utilitarismo onipresente nas análises do Século XIX estabeleceu uma nova estipulação do termo *res-publica* para longe do “mundo da virtude no sentido antigo da palavra” [...] “A solução mais comum foi a de simplesmente definir o público como a soma dos interesses individuais” (CARVALHO, 2007, P. 18),

Não obstante ter sido idealizador da primeira iniciativa de formação de professores em um curso de educação superior, D. Pedro II tinha por costume “tomar pontos” e fazer chamadas orais em escolas da Corte, demonstrando publicamente a importância que atribuía à educação pública. Durante sua regência foi escrita a primeira avaliação das 90 escolas, documento-fonte para grande parte dos republicanos (SOUZA, 1998 p. 64). Em sua última “Fala do Trono”, em sessão solene de abertura dos trabalhos do parlamento em maio de 1889, Dom Pedro II dedicou grande parte de seu tempo às suas diretrizes sobre as quais deveria ser organizada a educação nacional, recomendando a criação de um Ministério da Instrução Pública que organizaria a criação de escolas técnicas e universidades nas províncias.

Para além do julgamento das intenções imperiais manifestas ou das inspirações que o Segundo Império tenha importado e adotado, tão precisamente pesquisadas pelos estudos da História, também é possível suscitar ser uma preocupação de Pedro II que a transposição do poder que lhe batia à porta não reproduzisse o ocorrido logo após a Revolução Francesa, que apesar de duramente criticada até pelos próprios franceses durante sua Terceira República (CARVALHO, 2007, P. 20) ainda norteava o imaginário daqueles que precisavam criar uma narrativa republicana para o povo, no sentido de se evitar que fizessem com os membros do Império Brasileiro o que foi feito com os do Antigo Regime.

Na década de 1880, apesar das condições de saúde do Imperador, que limitavam suas ações e o deixava cada vez mais distante do governo, aproximando os diferentes grupos que influenciavam as decisões políticas, como os ruralistas, a elite intelectual urbana e os positivistas (Idem), a reprodução da revolução francesa *ipsis*

literis ainda era uma ameaça difundida, principalmente na Corte. Assim como a insurgência do exército e a iminência de conflitos com a Guarda Nacional reiteravam-se nas províncias. Apesar de não ter havido sequer princípios de embate, a sombra da Guerra do Paraguai e o aumento da frequência das contestações dos militares sobre sua efetiva participação no governo, como forma de reconhecimento, faziam com que a demora na sucessão da monarquia se tornasse paulatinamente insuportável.

Mesmo que a decapitação não tenha sido recebida como uma cominação concreta, apesar de ter sido suscitada por pregadores da revolução jacobina até a véspera da Proclamação (Idem, Ibidem, p. 27), a motivação principal para que o regime imperial tenha se comportado como precursor da república, e de uma proposta de educação nacional, pode ter sido a própria necessidade de se garantir uma unidade de governo por meio da organização política em reação às ameaças, estas sim concretas, de desordem social e de fragilidade da governabilidade. Não obstante a sustentação do diálogo com as experiências de governo ao longo do Século XIX, Pedro II erigiu um modelo limítrofe (e bem equilibrado) de governo centralizador. Pelo menos no que diz respeito à governabilidade.

Segundo Carvalho, a própria abolição da escravatura que precedeu a proclamação da república “atendeu antes a uma necessidade política de preservar a ordem pública ameaçada pela fuga em massa dos escravos e a uma necessidade econômica de atrair mão-de-obra livre para as regiões cafeeiras” (Idem, p. 23). Portanto, sequer essa decisão imperial pode ser compreendida como uma demonstração factual de compromisso com preceitos republicanos. Até porque, a defesa da governabilidade passou a se dirigir, a partir de então, pela resistência aos ataques de ex-proprietários de escravos, que pleiteavam (com sucesso) indenização imediata do Império em detrimento de qualquer ameaça revolucionária.

Ao considerar essa hipótese, torna-se possível inferir ainda que, dentre todas as recomendações que Pedro II pudesse sublinhar aos membros do parlamento durante sua fala, o fato de notoriamente ter se prolongado sobre a importância de uma educação nacional demonstrasse sua crença de que seria a instauração de um sistema educacional de escolas públicas a condição para promoção de um estado de governabilidade que se prevenisse do uso do autoritarismo e que, portanto, se fundasse um período em que a imposição do interesse individual fosse suprimida pelo reconhecimento da autoridade de princípios comuns (e se fosse, à inglesa, ainda

melhor). A promessa de uma escola humanista, mesmo que não viesse a ser cumprida, mesmo por terceiros, lhe convinha como amálgama para suturar as feridas abertas pelo cerceamento da liberdade por obra da escravidão e pela decorrente exclusão da participação popular nas decisões da Corte⁴⁷; principalmente pela iminente enunciação de um novo tempo em que a principal preocupação era a superação do regime monárquico.

É possível sugerir, portanto, que o Império também tenha apostado na função transmissional da educação escolar pública, gratuita e acessível para todos; em seu voto do dever do cidadão, mesmo tendo envidado poucos esforços tardios. Não necessariamente por simpatia aos princípios humanistas dos quais o Imperador era reconhecidamente um “seguidor não-praticante”, mas principalmente porque a história da Revolução Francesa já havia sido escrita a partir do registro de que entre o terror e a instrução pública, somente a última poderia carregar o voto de suturar uma nação que convivesse sob o registro de submissão e ruptura social gerada a partir da tutela de uma Família Real. Em outras palavras, é possível ter percebido que entre o autoritarismo necessário para suceder o trono e o desgoverno, a ética implícita em uma ideia de República fosse a melhor opção para sua sucessão, além de ser uma promessa de salvaguarda de sua vida e de sua família⁴⁸.

“A República herdaria do Império a tarefa de estruturar em bases democráticas a escola pública, de estabelecer a escola primária como escola comum, aberta a todos, e de transformar a escola secundária, de escola de elite e preparatória ao ensino superior, em escola formativa, articulada à primária.” (PERES, 2005)

⁴⁷ a reforma eleitoral de 1881 cerceou o voto de 99% da população ao restringi-lo aos alfabetizados.

⁴⁸ A historiadora Mary Del Priore comunica não ter encontrado registro contundente no acervo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB – que referendasse o interesse da matrona da Lei Áurea, Princesa Isabel de Bragança, em causas sociais; muito menos na reversão da escravatura. Reclusa na Residência Imperial de Petrópolis em 1881, respondia da seguinte forma às correspondências de sua Aia, Luisa de Barros Portugal, Condessa de Barral, a propósito da abolição: “Que demônio pode ter-lhe contado tantas coisas, querida? São os horríveis artigos de José do Patrocínio? Se você não pode ignorá-los, mostre que eles lhe são desagradáveis.” (DEL PRIORE, 2013, p. 195). Em 1888, a imprensa da Corte ainda lhe questionava o motivo de abrigar escravos fugitivos, lhes dar de comer e beber e, em seguida, devolvê-los aos seus proprietários, considerando que diversas províncias já haviam decretado a libertação (Idem, Ibidem). De fato, o interesse dos membros do Império em políticas republicanas apenas servia de fachada para sustentação de uma condição contraditória de ocuparem o lugar dado ao poder executivo.

Porém, como será apresentado, o desencadeamento dos fatos não criou as condições necessárias para realização da sugestão imperial. Como efeito, enquanto no Estado de São Paulo o ensino público progrediu, mesmo que timidamente, sob demanda da incipiente capacitação para o trabalho urbano⁴⁹, em outros estados em que não houve investimento mercantil ou industrial na mesma proporção, também não houve nenhum acréscimo ao parco aparelho herdado do Império; muitas vezes não havendo mesmo sequer sua manutenção. Desta forma, muitas escolas do Império foram alcunhadas de “pardieiros” e abandonadas à sorte do interesse particular de algum professor local (FARIA FILHO, 2000).

4.3 na República

Ao contrário da recomendação de Pedro II, a Proclamação da República no Brasil reiterou a descentralização da oferta de educação básica nacional aos estados. Portanto, deve-se considerar que não haja como e porque verificar indicadores nacionais de oferta de educação que tenham sido estabelecidos pela República e, por isso, que não sejam sequer comparáveis aos anos anteriores de sua proclamação. Mas, como parâmetro, Fernando de Azevedo aponta que em 1867 cerca de 10% da população do país em idade escolar recebia instrução primária – a maioria na Corte – (AZEVEDO, 1957, p. 82) e no ano de 1889, 20% estavam matriculadas em escolas públicas e mais 4% em particulares – laicas, presbiterianas e católicas – (Idem, p. 111).

Apesar de se pressupor que os dados reproduzidos acima, sobre a comparação direta entre o Império e a República, sejam entendidos como forma de corroborar os argumentos que tendam a fundamentar a corrente tese, existe mais o que se extrair desses números para além de respaldo argumentativo. Pois mesmo que a oferta de educação pública se desdobrasse gradualmente em equilíbrio proporcional ao crescimento demográfico da população ou mesmo se os dados apresentados pelos autores acima fossem contraditos por outros registros históricos, que hipoteticamente demonstrassem o contrário – afinal o registro das matrículas não era confiável⁵⁰ –; ainda

⁴⁹ “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (São Paulo, 1890).

⁵⁰ Nem hoje o são: até o mês de abril de 2017 metade das prefeituras do Estado de São Paulo, incluindo a Prefeitura da Cidade de São Paulo havia enviado dados solicitados pelo Inep para conclusão do Censo Escolar 2016. (INEP, 2017)

assim, continuariam evidenciando que muito pouco do projeto de uma educação nacional tenha sido feito para garantir a liberdade individual e participação política de cada cidadão.

O simples fato de um poder que sobrevive necessariamente pela perpetuação da exclusão da grande maioria da população da vida política da nação ser transferido para outra forma de governo, que se cria justamente em nome da promoção de igualdade aos excluídos, determinaria que a educação escolar como forma de acesso ao mundo político devesse ter sido o principal meio de mudança do fluxo de poder, abrangendo necessariamente essa maioria livre, além de incluir ainda toda a população liberta da escravidão em um curto prazo de tempo.

Nos anos 1920, passados cem anos do primeiro, porém inócuo, flerte das leis nacionais com os desígnios da constituição de uma nação por meio de um sistema de ensino e sob nova determinação de criação de um sistema nacional abrangente, as condições dadas para tanto eram insuficientes:

“A nossa escola primária não educa, nem do ponto de vista da adaptação moral e higiênica, nem do ponto de vista da adaptação social, isto é, da preparação para a vida e para deveres cívicos” (AZEVEDO, 1926, p. 115)

Um primeiro aspecto a se considerar neste sentido é a atemporalidade do imaginário de desprestígio da própria educação pública e, nesse contexto, é oportuno apontar que Fernando Azevedo considerava já em 1926 que o ensino primário brasileiro não se constituía sob a forma idealizada pela República por não se integrar ou não ser integrado a ideais modernos. Após vinte e um anos de República, em 1910 apenas 5% da população em idade escolar de Minas era atendida e apenas 1% terminava os estudos do ciclo de oito anos da educação básica (FARIA FILHO, 2000, p. 27-28).

Deve se considerar ainda que dentre os propósitos republicanos para a educação talvez não houvesse a real intenção de promoção de liberdade da vida política para todos. Ou pior, que mesmo para os republicanos mais ferrenhos, movidos por

Esses registros servem, entre outras coisas, para que o município receba o repasse do principal fundo de auxílio financeiro para custeio do Ensino Fundamental em todo o país, o FUNDEB. Como o repasse é proporcional ao número de alunos matriculados antes do ano letivo, não haveria como os municípios e o próprio Estrado de São Paulo estarem recebendo as parcelas do Fundo, que são mensais.

verdadeiros princípios humanistas, que reconheciam que o povo devesse ser composto por todos, ainda prevalecesse o racismo de cor, etnia, credo, posição social etc. Preconceito que se constituía para eles uma condição para que a educação enquanto instituição fosse postergada, pois seria necessário contornar o abismo social para, só então, com grandes reservas, ser oferecida a toda a população (CARVALHO, 1998). Dessa premissa surgiu o ideal higienizador da educação (SOUZA, 2011)

Em 1930, como resultado das amplas discussões iniciadas em 1922 e por meio da divulgação de novas diretrizes publicadas pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, o interesse o projeto de um sistema de instrução pública nacional, único e integrado se restringiu à tentativa de controle social, frente à situação caótica que o Distrito Federal se encontrava em relação à população apartada de direitos e o decorrente desrespeito aos deveres do Estado. Nesse cenário, os esforços de Fernando de Azevedo durante a Reforma Municipal do Distrito Federal, de 1930, em ampliar o embrião do sistema de ensino organizado por Carneiro Leão, como resultado da Reforma Municipal de 1926, foram profícuos em mobilizar diversos agentes sociais na elaboração de um sistema de ensino estruturado, recorrendo contribuições de vanguarda para a escolarização da época (arquitetura, saúde pública, administração, psicologia etc), o que resultou em uma ampliação da escolarização na Capital e na criação de um modelo público uniformizado, pautado na gratuidade, laicidade e dirigido à formação do cidadão no mais estrito sentido republicano (PAULILO, 2001, p. 210-211).

Contudo, apesar do compromisso para a vida na *polis*, a força da escola fora alicerçada discursivamente na praticabilidade de sua base teórica, que apostava na exequibilidade de métodos e práticas como propósitos educativos. Em suma, seu projeto civilizatório passava necessariamente pelo cumprimento de uma técnica pedagógica, em detrimento de seu caráter ético e republicano; sendo que muitas vezes seu compromisso técnico se interpunha ao princípio público da educação, como, por exemplo, quando uma determinação psicológica de atendimento a uma normalidade maturacional⁵¹ exigia a retirada ou o atraso de um aluno da escola que não a atendesse. Contraditoriamente a instauração do sistema ao mesmo tempo em que anunciava o novo, não se desvencilhava de valores coloniais, muitas vezes diretamente contraditórios aos anseios de um Homem Novo. Era nova em conhecimento e velha em saberes; ao contrário da escola da Revolução Francesa, que fora velha em conhecimento e nova em saberes.

⁵¹ Vide JATOBÁ, 2016

“Promessa de emancipação para o indivíduo, mas também poder hipostasiado do Estado na sociedade, a escola pública legislou sobre o moderno.” [...] “entreviu-o sobretudo no instantâneo contemporâneo da ‘tradição nacional’, do ‘estilo colonial’ e da ‘organização do que já existe’. Creditou-o à mudança social mesmo acreditando na invariância das estruturas mentais” (Idem, p. 215).

A contradição da Reforma de Azevedo era tecnicamente precisa em discursar sobre o futuro, resguardando o passado, o que a garantiu como reprodutora da inequidade em seu próprio acesso, ao não tornar a matrícula compulsória por parte dos pais e a oferta de vagas por parte do Estado, estabelecer uma limitação de faixa etária e estipular práticas e métodos de controle que acabaram por criar um êxodo escolar permanente, entre outras determinações e práticas. A mesma contradição gerada por seu comprometimento à técnica logo se interpôs na sustentação de seu discurso republicano.

Não poderia ser diferente, pois se tratando de uma reforma, em que sua base legal fora resultado de anos de negociações políticas e seu texto base tenha sido redigido em linguagem estritamente jurídica, abdicada de seu voto de igualdade e liberdade, somente poderia se sustentar por seu suposto caráter utilitário, de prescrever uma técnica, aplicável, reproduzível e verificável, mas ininteligível aos professores. Do contrário, não “vingaria” ao ser alcunhada de inexecutável, pois a educação por si só caberia responder a uma criada demanda de uso, de preferência, voltada ao trabalho. Daí a necessidade de seleção cognitiva, pois parte da população ainda vivia sem trabalho livre ou em regime de “semi-escravidão”.

Como, se para amarrar o laço social fora necessário estender a vida política a negros, pardos, índios, pobres, imigrantes etc; subverteu-se a ideia de laço social, assim como o de coisa pública, limitando-os à participação privilegiada de uma elite financeira (ou bem-apadrinhada) que tinha como garantia de perpetuação a oferta de educação somente para seus descendentes, enquanto se oferecia aos excluídos os paráditos, as iniciativas curtas privadas e as promessas de uma educação dissimuladamente formadora para a cidadania, mas que era ofertada sempre aquém disso. O simples fato do Estado não fornecer vestimenta e livros aos alunos, obrigando os pais a comprá-los como condição para a matrícula se impetrava como obstáculo intransponível para quem não dispunha sequer dos recursos necessários para subsistência. Fato que não soava estranho aos membros da elite republicana, uma vez

que os pobres brasileiros, em sua maioria índios, pretos ou pardos, não eram iguais em fisionomia e caráter aos camponeses franceses. A hegemonia desse discurso não foi abalada sequer pela crítica ao racismo ou pelo modernismo incipiente (SOUZA, 1993).

Apesar da Década de 1930 ser lembrada pela forte intervenção do Estado em todas as áreas, por seu apelo nacionalista e populista e por Getúlio Vargas ter encarnado em si a imagem de unificação nacional – mesmo sob o ardil do Estado Novo –, não há como reconhecer que esse cenário, supostamente favorável, tenha contribuído para uma oferta nacional de acesso e permanência na escola ou mesmo para inclusão massiva da população na vida pública. O Estado Novo, regido centralmente por Vargas como extensão de seu próprio mandato a partir de 1937, restringiu as matrículas na educação pública às pessoas que comprovassem insuficiência de recursos para arcar com a oferta privada, criando o ensino vocacional. O que fortaleceu essas instituições e, assim, criou uma nova distinção de ofertas: a pública aos trabalhadores e a privada aos detentores dos meios de produção. Apesar dessa classificação não ter surgido na Era Vargas, foi neste momento em que formalmente se subverteu o uso do bem público para o interesse privado a despeito de qualquer princípio republicano, pois o interesse na distinção não era apenas o de separar classes sociais, mas determinar o futuro de pobres para o trabalho assalariado e mal-remunerado, de forma que assim se cumprisse a promessa republicana de oferta pública de educação sem, ao menos, cumprir seus propósitos de equidade e de acesso à vida na *polis*.

Não há como se esquivar dos benefícios administrativos que o Estado Novo proporcionou à educação pública. Muitos pardieiros se transformaram em palácios belíssimos e, em parte, muitos projetos pedagógicos rascunhados pelos ditos pioneiros da Educação tomaram forma sob a filtragem de Lourenço Filho. Todavia, a educação continuou reproduzindo o abismo da diferença entre as classes, sob a forma de um país de analfabetos e doutores (HILSDORF, 1993). A questão posta, porém, continuou sendo a mesma: em nome do que?

O Estado Novo criou um novo propósito para a oferta pública de educação sob a forma da oferta compulsória de 4 a 5 anos para as classes desfavorecidas, enquanto garantia exclusividade na formação superior aos filhos dos patrões. Destino que alocou o lugar do professor da escola pública para fora de um projeto nacional e para dentro de um discurso regido essencialmente pelo Capital.

Nesse sentido, se constituiu mesmo na consolidação da dissimulação dos propósitos do caráter público, pois quando o professor toma sua fala em nome de um dever do aluno em um horizonte aberto, a ser fundado, o professor se engaja num projeto de constituição do novo, mas quando se restringe o horizonte da escola à perpetuação do contexto ao qual o aluno já está inserido, sem perspectivas de qualquer transformação, o lugar destinado ao professor é o de desengajamento ou de não-lugar, como será melhor apresentado no desencadear desse trabalho.

Mesmo com o fim do Estado Novo, a sucessão de um período de 20 anos, a partir de 1945, reconhecido por seu caráter “redemocratizador”, seguido por outros mais 20 anos de ditadura militar, em que a força do discurso capitalista foi cada vez mais pujante, o Estado esteve sempre desobrigado a fomentar um projeto nacional de educação pública que abrangesse de maneira igualitária toda a população. Ora o investimento em educação se revertia em excedente de professores para um número diminuto número de escolas, ora a expansão do sistema de ensino era limitada pela falta de professores e, nesse descompasso sugestivamente programado, a oferta fora sempre prorrogada.

De fato, somente em 1971 tornou-se insustentável manter a população mais pobre longe de todas as etapas da educação, de forma a tentar aproximar as condições às mesmas das classes historicamente favorecidas. E, talvez por descuido – o governo militar não tão astuto quanto se propagandeia – ou pelo propósito de se levantar empréstimos internacionais (como apresentado adiante), se realizou a extensão da oferta pública de educação para além da alfabetização funcional, das operações primárias, da disciplina higienista e corporal.

É importante lembrar que a exclusão de parte do povo do laço social não tenha sido uma invenção brasileira, pois tanto a Revolução dos Estados Unidos quanto a Francesa e mesmo a Russa criaram ou mantiveram setores da sociedade em condição privilegiada, em detrimento de outros. Porém, diferente e, de certo modo, em consequência delas, a população brasileira foi enquadrada discursivamente por um imaginário em que o voto de se evitar enfrentar um conflito civil em razão da manutenção da vida a qualquer preço sempre se sobrepôs aos princípios humanistas. Nesse voto estava (e ainda está) implícito que o poder das oligarquias que compuseram a vanguarda republicana fosse e seja descomunal e um confronto estaria fadado à derrota dos excluídos.

Inclui-se nessa narrativa ainda o fortalecimento tanto das crenças religiosas de que o Brasil seria uma terra sagrada em que não haveria tragédias movidas por forças da natureza, incluídas aí insurreições, quanto de estipulações imaginárias, como as lendas inventadas por senhores de escravos e “sinhozinhos de engenho”, que confundiam o povo por meio de proibições calcadas em registros de origem difusa (boatos), porém com interesses imbricados nas relações de produção e de manutenção da assimetria à força. Como, por exemplo, a ideia de que se ao comer manga e leite se morreria de indigestão, quando na verdade o intuito era apenas de se preservar a produção e comercialização do leite ou da manga, evitando-se que o empregado ou serviçal consumisse os dois produtos durante a colheita ou a ordenha, sem necessariamente proibi-los. Enfim, que o estabelecimento de símbolos nacionais era monopólio das oligarquias e que quaisquer outras manifestações concorrentes foram fortemente combatidas sob a perpétua sombra de Canudos.

Portanto, o caldo discursivo era composto por um conjunto colaborativo entre autoritarismo, dogma divino e boato anônimo, porém dirigido. Considerando essa conjuntura é que se torna oportuno questionar algumas críticas dirigidas aos meios de controle e dominação por parte do Estado Brasileiro em relação à oferta de educação básica. Principalmente as publicizadas por diferentes leituras de algumas seleções de conceitos tecidos por Foucault⁵², especialmente na obra “Microfísica do Poder” (FOUCAULT, 1979).

Para ajudar no esclarecimento desse aspecto, é oportuno lembrar que a atenção de Foucault sempre esteve voltada ao potencial das instituições, de forma a encontrar aspectos intrínsecos ao governo, seja no absolutismo, seja nas democracias modernas, igualando-os na tentativa de encontrar uma essência no ato de governar:

“ A arte de governar” [...] “deve responder essencialmente à seguinte questão: como introduzir a economia a – isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família – ao nível da gestão de um Estado?” (Idem)

A partir desse esclarecimento, os apanhados da História do Brasil apontam justamente que a educação básica só possa ser compreendida como uma ação programática de controle e dominação do Estado pela falta de sua oferta, o quê se desvela como o avesso da proposição de alguns comentadores foucaultianos de que a

⁵² Assim como por alguns comentadores de Barthes e Deleuze,

dominação e o controle social fossem condicionados, em parte, ao investimento do aparelhamento escolar nacional. É facilmente crível afirmar que se tenha gastado ao longo da História do Brasil mais em repressão militar do que em educação, e o volume de assunção de papiloscopistas aos seus postos de trabalho frente ao fenômeno de renúncia entre professores respalda essa inferência. Portanto, para afirmar se um aparelho qualquer do Estado promova controle, liberdade ou atenda a ambos programas, se demanda cuidadosa reconstituição histórica, para circunscrição do próprio aparelho.

Ainda como contribuição para a discussão, o conceito psicanalítico de Retorno do Recalcado, que busca interpretar os efeitos daquilo que retorna ao sujeito do resto de seu ânimo que não é contido ou desviado, realoca a discussão da dominação do Estado sob outro paradigma. Pois se há sobra daquilo que pretende ser controlado, essa sobra vem a retornar como resistência ao próprio controle. Como a resistência pode vir a ser desproporcional ao controle, porque a trama da linguagem condensa e desloca, os aparelhos do Estado que não sejam totais (isto é, que não consigam apagar o desejo em sua raiz), não conseguiriam cumprir integralmente suas funções dominantes, vindo a se transformar mesmo em um “ninho revolucionário”.

Esse aspecto do funcionamento psíquico também se constitui como componente para circunscrição histórica da escola, pois a ambiguidade da ação escolar não pode ser ignorada na discussão de sua função entre controle e liberdade, uma vez que a liberdade sem balizas, sem obstáculos, não prevê o preâmbulo para superação de eventuais controles. Nesse sentido, uma escola totalmente liberal, sem os ritos ditos repressores, não promoveria necessariamente a oposição ao controle, pois não teria o significativo da obstrução para se rebelar, assim como uma escola totalmente repressora, caso não viesse a se transformar em um manicômio ou prisão, poderia desempenhar significativo papel subversivo

No contexto brasileiro, a educação escolar nacional, sequer fundada, encontra-se à reboque do imaginário consolidado, marcado pela ideia de se evitar o conflito como única forma de sobrevivência, determinando a dominação e o controle como funções imaginárias. Essa imagem se cristalizou em uma crença tão arraigada que o único arremedo da proposta de uma cultura nacional acabou se erigindo em seu entorno, como um símbolo nacional. Autores como Sérgio Buarque de Holanda (1984) e Antonio Cândido (1978) apontam que o brasileiro reconhece e exalta os frutos de sua passividade e a nomeia imaginariamente como cordialidade, como se fosse uma

característica nata capaz de se desvencilhar dos conflitos por deter um suposto saber sobre como manejá-los, por meio de uma legalidade baseada ora na ordem, ora na desordem⁵³. Portanto, um traço que distancia a cidadania brasileira tanto de preceitos jacobinos quanto dos estadunidenses, por prever que alguém esteja sempre à margem da Lei ou que a Lei não seja cumprida igualitariamente.

“Já se disse numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o ‘homem cordial’. A lhanza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro” [...] “No ‘homem cordial’, a vida em sociedade é, de certo modo, uma verdadeira libertação do pavor que ele sente em viver consigo mesmo, em apoiar-se sobre si próprio em todas as circunstâncias da existência. Sua maneira de expansão para com os outros reduz o indivíduo, cada vez mais, à parcela social, periférica, que no brasileiro – como bom americano – tende a ser a que mais importa.” (BUARQUE DE HOLANDA, 1984, p. 136-138)

Deve-se lembrar também que a infusão desse imaginário não tenha sido consequência de um suposto empenho de elucidação de argumentos pacifistas ou uma descrença natural do humanismo por meio de esclarecimento da população. Muito pelo contrário, foi resultado de constantes movimentos repressores dos donos dos meios de produção, cada vez mais violentos, que se iniciaram na aurora da república como sucessores da lida com os escravos e em contundente resposta à imposição de uma nova ordem do trabalho (Idem) ⁵⁴. Ordem determinada, *a posteriori*, pelo “braço forte” do Estado Novo, que entendia que o fortalecimento da nação se daria prioritariamente por meio da produção industrial em todos os níveis e regiões do país, projeto para o qual a educação escolar desempenhava uma função apenas utilitarista. O que, de certa forma, era a reprodução do *apartheid* republicano, pois impedia emergir do imaginário do povo um porvir que não fosse ainda calcado na cordialidade e no progresso produtivo.

Portanto, torna-se possível afirmar que a imposição da cordialidade no Brasil teve a mesma função da disseminação do terror na França ao procrastinar um

⁵³ Ora no progresso, ora no retorno, ousar acrescentar

⁵⁴ Muito a propósito, Contardo Calligaris apontou recentemente que a elite brasileira, dita republicana e moderna, fez do futuro do homem cordial o homem vulgar, aquele que se alheia ao processo civilizatório (1999)

enlace social como maneira de desviar da solução de impasses entre o estabelecimento de princípios republicanos em um cenário de desigualdade imposto entre burguesia e o povo. Com a diferença de que o terror tornou-se abominável em longo prazo para os franceses e a cordialidade é admirável e preservada contraditoriamente como marco civilizatório para os brasileiros. O que elucida a aceitação dos apontamentos de Michel Foucault a propósito dos aparelhos públicos, inclusive escolares, na França e em outros países em que o sistema de ensino esteja consolidado e relativiza sua interpretação no contexto brasileiro.

Para se perseguir a origem dessa manobra discursiva é necessário compreender a composição do cenário em que a elite brasileira operou a substituição do governo do Império e teve a oportunidade de alterar o fluxo de poder ao supostamente reelaborar o Estado. Segundo Carvalho, após a Proclamação da República, o mais organizado partido republicano se formou entre os proprietários rurais do Estado de São Paulo, movidos pela independência fiscal à Corte. Este partido considerava, antes de tudo, a República como instância mediadora da defesa do conjunto de seus próprios interesses privados, tal como um imito do que se constituiu como modelo estadunidense, por meio do federalismo (CARVALHO, 2007, p. 24). Foi deste grupo que sobressaiu o teor da Constituição de 1891.

A partir da publicação da Constituição, a desigualdade foi formalizada, proporcionando condições para estabelecimento de um “regime profundamente totalitário” (Idem, Ibid. p. 25). Principalmente porque durante sua elaboração foi necessário marcar contraposição a outros setores também críticos à monarquia, porém que ainda pretendiam uma República aos moldes jacobinos. Esse grupo era formado por comerciantes e industriais urbanos, além de uma elite intelectual incipiente, que se movia por crenças de que a instituição de aparelhos republicanos era originada simplesmente pela supressão da Monarquia: que se bastava acabar com a vida do Imperador e de sua família para que, no dia seguinte, a participação popular estivesse garantida⁵⁵. Quando, na verdade, as poucas iniciativas de atendimento a demandas populares coletivas partiam do próprio Imperador e se encerravam no parlamento

⁵⁵ É a esses grupos de detratores do Imperador, que se costuma referenciar quando se escreve sobre aqueles que não elaboravam programas de ação que defendessem alternativas ao modelo liberal sem abdicar da estrutura estatal. Procuravam uma forma de subversão da estrutura de poder para promoção dos princípios ditados na Revolução Francesa.

(Idem, Ibid. p. 26). Porque ao parlamento, organizado para consolidação da Proclamação da República e supressão da Monarquia, desde o meio do Século XIX, não interessava que o Imperador operasse grandes ou profundas transformações sociais, nem na Corte, nem nas províncias.

A suposta ameaça revolucionária terminou por legitimar a outorga das oligarquias aos militares, como protagonistas de um processo proclamatório em que a participação do povo foi reduzida a ação de uma turba ignara – em contraposição aos tomadores da Bastilha. A re-evolução como retomada de um processo evolucionário a partir de um marco-zero, em que o passado déspota e escravocrata se sonhava encerrado e superado, não ocorreu. Os militares tomaram o poder executivo, os liberais ex-escravocratas permaneceram com o legislativo e o judiciário se manteve sob as rédeas dos descendentes das mesmas famílias que o recebeu da Coroa Portuguesa. Cada oligarquia operou seu papel na Proclamação da República para perpetuação dos mesmos núcleos de poder do período imperial, sem o Imperador e sem nenhuma intenção de proporcionar ações de equidade para os escravos libertos ou para as inúmeras famílias que se apinhavam como agregados⁵⁶ a senhores de engenho. Menos ainda aos imigrantes que chegavam para ocupar os postos de trabalho rural desocupados pelos escravos. Com efeito, aprofundou-se a desigualdade já predominante, cerceou-se a liberdade política e praticamente se extinguiu qualquer traço de fraternidade que reconhecesse características de humanidade compartilhadas entre a elite dominante e o povo pobre.

Não é demais reafirmar que o acúmulo de capital seja incompatível com a expectativa de bem comum. Mesmo a ideia de fortalecer o Estado por meio do poder executivo que conseguiu reunir estudantes e militares sob o mesmo guarda-chuva, no sentido de que o Estado respondesse ao anseio individual de cada um, conflitava com a ideia de Estado Nacional que caracterizou a formação do Estado Francês. O dilema entre a ação republicana ser a de mediar conflitos de interesses individuais ou estabelecer condições para diminuição do surgimento de grandes diferenças entre eles

⁵⁶ O apadrinhamento, ao contrário da submissão do aluno ao professor, não é uma filiação simbólica, pois, independente do afilhado supor um saber ao padrinho, não se lança a recebê-lo, pois sabe que o saber não lhe será transmitido, que não há símbolo em jogo. A relação que se estabelece não envolve uma assimetria a ser superada, mas sim uma assimetria a ser cultivada. Portanto, que o professor seja um mero portador do saber, transmissível, enquanto o padrinho seja seu detentor, que o saber seja seu patrimônio. Portanto, que seja uma filiação apenas imaginária, de fachada.

foi posta nos primeiros tempos das revoluções modernas. Montesquieu e Jefferson demonstraram preocupação sobre essa contradição (Idem, p. 29).

Se a especulação financeira se constitui um obstáculo notório à extensão dos bens públicos a todos, o momento financeiro em que o Brasil atravessava durante o processo proclamatório não poderia ter sido mais potencial. O Governo Republicano estabeleceu como prioridade o pagamento de indenizações pela libertação dos escravos, sob reivindicação dos antigos escravocratas e, para honrar os pagamentos, aumentou significativamente a emissão de moeda para esse fim⁵⁷, os capitalizando, em detrimento de promover melhor distribuição de renda. Portanto, por não haver nenhum compromisso com a subsistência da grande maioria da população, torna possível afirmar que a colocaram no lugar de um contingente sujeito a uma escravidão mascarada.

“Em tais circunstâncias, não se podia nem mesmo falar na definição utilitarista do interesse público como a soma dos interesses individuais. Simplesmente não havia preocupação com o público. Predominava a mentalidade predatória, o espírito do capitalismo sem ética protestante.” (Idem, p. 30)

A esse contingente marginal ao Estado de Direito não se dirigia qualquer investimento público, o que restringia seus anseios e pretensões à sorte de qualquer origem que não à pública. A República, apartada do povo pobre, era uma forma de regulação de “outro mundo”, dos cidadãos que eram reconhecidos como tais por serem alfabetizados, parentes ou agregados de detentores de meios de produção, políticos, militares etc. Portanto, não havia expectativa sobre a ação do Estado para com os pobres e, não havendo expectativa, também não havia demanda por oferta de Educação. Nesse contexto, a falta de expectativa por educação se constitui o sustentáculo da torre do “panóptico”, na metáfora foucaultiana (FOUCAULT, 1997, p. 166).

O presente capítulo procurou narrar como a ruptura entre Pedro I e a Coroa Portuguesa, a propósito da Independência, efervesceu projeções brasileiras a

⁵⁷ Ao final da Revolução Americana, Benjamin Franklin havia sido irredutível sobre a proposta do aumento substancial na emissão de moedas como forma de ressarcir banqueiros apoiadores dos revolucionários, marcando indubitavelmente um marco simbólico de controle do sistema bancário americano que perdurou até a bancarrota de *Wall Street* em 2007 (PILOTE, 1985)

propósito de princípios republicanos fundados no âmbito das revoluções, então já difundidos em diversas nações, inclusive nas vizinhas. Como consequência, Pedro I, imbuído da tarefa de fundar uma nação, se alinhou ao parlamento brasileiro, no sentido de se envidarem pela realização dos ideais iluministas, com o propósito da hegemonia da participação popular no governo do País. Este alinhamento foi responsável pela formação da Comissão de Instrução Pública, para proposição de um projeto de sistema de ensino público, de oferta compulsória a toda a população, o pautando na Assembleia Constituinte.

Contudo, este engajamento pereceu, à sua total dissolução, por meio de um Golpe de Estado movido pelo próprio Imperador, pelo qual interrompeu a redação da Constituição. Por consequência, o Golpe desmantelou todas as normativas sobre a oferta pública de Educação por parte do Império Brasileiro, incentivando a iniciativa privada de educação às famílias.

A retomada de um projeto de educação nacional ressurgiu somente na discussão sobre a transição do poder imperial ao republicano, por meio da defesa de Pedro II sobre um sistema de instrução pública. Todavia, sem qualquer projeto factual e sem sua respectiva dotação de recursos, para além de boas intenções.

A Proclamação da República se distanciou de início de qualquer ideal revolucionário, para se postular sob a promessa de uma instância mediadora de interesses privados (obviamente, de quem podia tê-los). Nesse sentido, a interpretação da República à Brasileira sobre a educação foi a de abdicá-la em favor e à sorte da iniciativa individual, familiar e religiosa; a despeito da própria recomendação de Pedro II a propósito da importância de uma educação nacional para a perpetuação da nova forma de governo. Principalmente no sentido de tentar estabelecer garantias prévias contra o autoritarismo em um país marcado pela escravidão e pelo cerceamento de direitos políticos à maioria da população.

A governabilidade do Estado Republicano permaneceu sob a égide dos entes dos poderes legislativos e judiciários, residuais do Império, além dos militares, que assumiram o poder executivo, mantendo a população apartada da vida política, que era vivida por meio do compadrio, em substituição do representante eleito.

Nos anos 1930, o apelo à industrialização e à passividade da população passou a ser introjetado como mote para a ideia de unificação da nação e, nesse sentido, a Educação passou a desempenhar mera função utilitarista. Não mais como condição

para firmamento de um contrato social, porém sob a forma imaginária de um marco civilizatório: a civilização partilhada por princípios de progresso técnico e cordialidade.

O processo desse fenômeno parece ter sido desencadeado a partir da Proclamação da República, que se encerrou na/pela perpetuação de uma sociedade oligárquica, na qual, portanto, também se reproduzia a submissão da maioria da população a uma pequena elite. Apesar de a república oligárquica no Brasil estar profundamente marcada pelo registro da abolição da escravidão, mantinha-se perene a cultura predatória da força de trabalho.

Apartada de qualquer recurso provido pelo Estado, a população iletrada não demandava oferta compulsória e pública de Educação à qual o Estado se interessasse atender. Sequer se apontava no horizonte o voto de um sonho de nação.

Portanto, que da experiência republicana à brasileira não decorreu qualquer tentativa de se criar um sistema de educação pública, como ocorrera em outros Estados-Nações⁵⁸ e que, destarte, a importância da instrução pública como forma de construção de uma nação foi nula, com investimentos ainda menores do que aqueles destinados por Pedro II, como evidenciaram os Pioneiros da Educação na década de 1920. Também que o prestígio da palavra do professor se limitou àqueles que ensinavam em locais em que uma seleta elite estudava, elite que defendia, acima de qualquer coisa, a manutenção desses interesses⁵⁹.

⁵⁸ “O processo argentino de escolarização massiva toma corpo em 1884 graças à promulgação da Lei 1420, dita da educação comum, laica, gratuita e obrigatória, e à determinação governamental de escolarizar sem trégua aos filhos dos imigrantes – esses outros falantes de outras línguas que não o castelhano nacional – que triplicaram a população nacional no curto espaço de duas décadas” (DE LAJONQUIÈRE, 2017b, p. 4)

⁵⁹ Assim como a atual organização do Ensino Médio, em razão do desempenho individual do aluno e em adequação às regras de classificação dos concursos vestibulares, encabrestando a função primordial de acesso à cultura que cabe apenas à escola proporcionar.

Capítulo 5

O desejo como antídoto para o pesadelo

“Linha severa da longínqua costa
Quando a nau se aproxima ergue-se a encosta
Em árvores onde o Longe nada tinha;
Mais perto, abre-se a terra em sons e cores:
E, no desembarcar, há aves, flores,
Onde era só, de longe a abstrata linha

O sonho é ver as formas invisíveis
Da distância imprecisa, e, com sensíveis
Movimentos da esp'rança e da vontade,
Buscar na linha fria do horizonte
A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte
Os beijos merecidos da Verdade.”

[trecho do poema de Fernando Pessoa: Mar Portuêz, (*Mensagem*), 1934]

5.1 o sonho como base para filiação simbólica

Leandro de Lajonquière afirma que uma nação se sustenta de sonhos compartilhados e que, “É fato que sonho algum se confunde com a realidade de todos os dias, a esta sempre lhe falta mais ou menos um pouco para ser de fato o ideal. Mas sem os sonhos é líquido e certo que a vida cotidiana não passa de um pesadelo” (DE LAJONQUIÈRE, 2017a, p. 3 – texto inédito: Um sonho de escola para todos). Considerando que o desejo no esquema funcional do sonho é aquilo que falta se erigir sob o voto de realização, quando o sonho de um se desdobra no pesadelo de outro, sua realização se enuncia em satisfação e ameaça ao mesmo tempo, pois o sonho de outrem também pode vir a se tornar seu pesadelo. Destarte, o sonho essencialmente anímico é aquele compartilhado, por ser sonhado no âmbito da *polis*. Constitui-se mesmo como a própria ideia do porvir da coisa pública. Os sonhos não são sonhados em um espaço abstrato⁶⁰, por mais que ele divirja do espaço físico e concreto da vida.

Países que determinaram condições para que seus habitantes partilhassem sonhos uníssonos tornaram rapidamente concretas as expectativas originadas de esforços massivos para que se continuasse a sonhar, que se deixasse sempre ao sabor do desejo. É interessante perceber que o contrário do desejo não é o resultado de seu recalque, ela faz parte de sua dinâmica; sua antítese é a satisfação imediata, sem a

⁶⁰ “No campo da educação, aquilo que está em questão é a conquista por parte da criança de um lugar que lhe possibilite o usufruto do desejo. Já no que diz respeito ao governo, determinar a referência a um ideal é um tanto mais complicado, pois o assunto é matéria de toda uma nação.” (DE LAJONQUIÈRE, 1999, P. 166)

mediação do sonho. Esse artifício (des)anímico pode ser compreendido no âmbito da legalidade do funcionamento psíquico tal como um desvio, que sempre orienta o sujeito para longe da busca do objeto que supostamente satisfará seu desejo, sob voto de proporcionar-lhe satisfação total, sem os percalços da busca (FREUD, 1905)⁶¹.

Ocorre que em todos os momentos em que o Brasil fora convidado a sonhar-se como nação, o imediatismo da satisfação (ou a morte do sonho – sua outra face) concorreu pela realização imediata do desejo. Isto é, à ideia de nação foi oferecida, como alternativa, a promessa de gozo individual de um sonho suposto liberal. Todavia, o que foi entregue pelo Estado a poucos sujeitos foi mais do que o gozo da satisfação de um desejo; o que se recolheu do processo proclamatório foi corrupção e negociata. Da República à brasileira resultou a imagem de favorecimento pessoal a partir do bem comum em detrimento da gravação da imagem de bem comum implícito numa cultura brasileira. Nesse sentido, a própria promessa de bem individual pleno foi elidida. A proposta federalista estadunidense de regular os interesses individuais foi deturpada à total irresponsabilidade do Estado em favorecer legalmente quem já detinha os meios de produção ou insumos financeiros. Da imagem, ora clássica, ora romântica, de uma emblemática mãe como representação da República, se sobressai a literal figura da cortesã:

“Em 1900, o deputado Fausto Cardoso denunciou na Câmara dos Deputados o ministro da Fazenda, Joaquim Murtinho, por ser ‘um homem que manda reproduzir nas notas do Tesouro, nos dinheiros do Estado, como símbolo da República, o retrato de meretrizes’” [...] “a foto seria de uma tal sra. Prates, uma das meretrizes mais conhecidas da capital.” (CARVALHO, 2007, p. 89)

Sequer a narrativa da Proclamação chegou a criar uma imagem nítida do processo que servisse de um marco fundador da República, que dele se desdobrassem símbolos inexoráveis que a maioria da população, mesmo iletrada, pudesse compreendê-los e reconhecê-los como novas diretrizes de governo. Em primeiro lugar, as poucas informações eram difundidas oficialmente por um jornal de pouca circulação (considerando toda a população e extensão territorial) e dirigido para um determinado

⁶¹ [...] “é muito provável que os mártires, no ardor desmedido de seu sentimento religioso e voltando todos os seus pensamentos para as recompensas com que lhes acena o paraíso, fiquem perfeitamente insensíveis às dores de sua tortura.”

público, simpático a determinadas ideias republicanas, as mesmas de seu proprietário, Quintino Bocaiúva. Tal como na França, a preocupação em disseminar festas nacionais, feriados comemorativos e informativos oficiais dirigidos a todos somente apareceu quase 50 anos depois, quando o Estado Novo reescreveu a história em seu favor, utilizando esse artifício como artilheiro totalitário. Mesmo a bandeira da República Brasileira era de difícil reprodução e pouco inteligível.

Por parte dos proclamadores, não houve intenção de galvanizar uma narrativa histórica, permeada por episódios extraordinários, que, incutida na cabeça do povo, fizesse a vez de convidá-los à posição de desejantes. Ao contrário, mesmo as representações que fugiram à formalidade acabaram por tornar ainda mais difuso e distante da população o encadeamento dos acontecimentos que culminaram em A Proclamação. Além disso, aquelas que procuraram retratar um momento emblemático acabaram por criar episódios verossímeis e caricatos, como no óleo de Bernardelli, que acabou sendo difundido como “fotografia oficial” da Proclamação. Carvalho se refere da seguinte forma sobre o caráter despota do quadro:

“A ênfase personalista é ainda maior do que a do quadro de Pedro Américo sobre a proclamação da Independência. Aí a figura de Pedro I aparece interagindo com várias outras. Há ação coletiva no quadro de Pedro Américo, ação que está ausente no de Bernardelli, talvez mesmo porque houvesse menor necessidade de afirmar o papel do primeiro imperador nos acontecimentos.”[...] “Já bastava a dúvida sobre o sentido do gesto de erguer o boné. (Idem, p. 40)

Não apenas a participação popular tenha sido apartada do processo de sucessão da monarquia, como todas as referências discursivas foram também estipuladas para que não houvesse nenhum fio de interferência popular no governo ou muito menos que se reivindicasse oferta estatal de serviços básicos subjacentes à ideia de coisa pública; sem, ao menos, se perder a promessa de favorecimento individual, geralmente escuso e ligado a uma rede de favores e submissões.

5.2 o sonho nacional

Em um contexto apenas travestido de republicano, a escola para qualquer criança não encontra sentido para a maioria da população, pois apesar do crédito que

qualquer criança dá ao saber sobre a vida adulta, junto advém outro saber: que não basta ser adulto para ser cidadão. Não houve programa escolar ou educacional brasileiro capaz de, por si, criar as suposições necessárias para o aluno vir a saber de seu lugar numa nação. Se sua expectativa, na melhor das hipóteses, era a de se agregar ao mais exitoso liberal em sua vida adulta, o tempo em que permaneceria na escola logo lhe parecia tempo perdido e a palavra do professor, de início, desprestigiada.

A escola pública, portanto, para todos, somente se justificaria subjacente a um sonho consensual sobre a necessidade de se assegurar o acesso ao saber para todas as crianças, sem distinção de características e origens individuais. Da mesma forma, o prestígio do professor só seria inflacionado à medida que a nação também apostasse sua sorte tão somente na palavra desse profissional, em detrimento de alternativas escusas ou ilusórias, como veremos melhor a diante.

Para aquém das análises aprofundadas sobre as origens definidoras da tipificação da república oligárquica no Brasil, da dicotomia entre o comunitário e o individual⁶², convém perguntar se o projeto de nação não tenha sido completamente suspenso justamente em nome de uma suposta República, que se tenha parado de desejar somente pelo voto de gozo do sonho alheio, de um Outro. A desigualdade extrema, a divisão do poder em detrimento da participação popular e a irresponsabilidade de mediação da especulação financeira somente reforçam o argumento de que a única saída para o povo era a “ascensão” à condição de usurpador do bem público. Qualquer outro sonho simplesmente não era possível de ser sonhado. Portanto, esse único sonho não passa de uma mistificação do desejo e, assim como a ideia de paraíso pós-morte, tem a intenção de evitá-lo.

“É evidentemente paradoxal, pois uma função paterna normalmente se mede pelo gozo que interdita e eventualmente imaginariza e não pelo gozo que permite. Mas se o significante ao qual peço filiação me designa o corpo exangue e gozado da mãe pátria, se a autoridade pretensamente simbólica à qual recorro se revela como a expressão obscena do gozo do dono, como acreditar que um Nome do Pai possa se medir a outra coisa que não à regozijante potência que ele exhibe e eventualmente pelo acesso que ele mesmo me reserva na festa?” (CALIGARIS, 2000, p. 61)

⁶² Vide: Alberto Sales, Silvio Romero e Anibal Falcão.

O trabalho escolar, assim como ficou conhecido ao longo dos últimos 300 anos, nunca respondeu à altura de uma demanda de gozo imediato que a promessa de vir a ser saqueador oferece de antemão. Ao contrário, a escola parece ter sido o lugar em que o gozo ocorre pela superação de obstáculos. A cada ano letivo se descortina um caminho de escuridão, que é iluminado a cada passo que nele se caminha. O prazer e desprazer podem vir a se alternarem, mas o voto de se concluir o ano letivo com os alunos, de alguma forma, mais inteirados sobre os saberes e conhecimentos do mundo adulto deveria ser o suficiente para a realização do trabalho professoral. Porém, o cumprimento de metas pedagógicas, que, muitas vezes, se desarreiam do propósito escolar, também tem seu desdobramento no trabalho do professor, quando lhe exige o gozo imediato da adequação dos resultados à expectativa de alcance de etapas, que sequer são pensadas no sentido de se chegar mais próximo da preparação dos alunos, muito menos de transferir a eles a promessa de virem a gozar do esforço.

No cenário de apelo ao saque⁶³, a escola, pública, gratuita e compulsória só encontra espaço mesmo para atendimento de uma minúscula parte da população. A grande maioria somente a vislumbra como direito de outrem, refutando seu próprio sonho e se sonhando no sonho do outro. O que demonstra a perda de um poder da escola, quando despida da transmissão de um saber capaz de convocar a criança a tomar um lugar de palavra, a partir de seu trabalho escolar. A escola brasileira, suposta republicana, não é imaginada socialmente pelo voto do aluno vir a ser um cidadão, mas sim por convocar a criança a jogar um jogo cínico de vir evitar desprazer, se subordinando ao prazer alheio.

Quando se engenha uma transformação de governo em que se prevê a total alienação da população em seu processo, torna-se implícito que no futuro desse governo a participação popular se mantenha impedida. A obstrução do usufruto de direitos como argumento legitimador do descumprimento de deveres posiciona o sujeito, no campo da linguagem, em uma posição em que somente pode-se vir a ser no

⁶³ Sobre a preponderância de uma visão hedonista, portanto não formativa, na constituição de um sujeito à brasileira, Calligaris analisa a abordagem do seguinte fato histórico, descrito em um livro didático de quinto ano do ensino fundamental: “Como se sabe, Dom João decide ajudar a Inglaterra, o que vai lhe custar nada menos que a perda de sua terra (com a consequente instalação no Brasil). Ajudar a Inglaterra nesta época era sem dúvida um ato de grande coragem e de fidelidade a uma tradição já cumprida de intercâmbio comercial e cultural. De tudo isso nem uma menção: ‘Dom João não poderia agir de outro modo, uma vez que tinha dívidas com a Inglaterra e grandes interesses comerciais’, e basta.” (2000, p. 60)

seio de uma dialética em que a alternância entre a ordem e a desordem faça parte de sua própria constituição.

Como exemplo, sobre como a constituição do sujeito tem efeitos a partir de ditames governamentais, deve-se lembrar da recorrente reformulação da imagem da matrona como representante da República, a cada ato revolucionário na França, que se sucedia sempre de uma ofensiva restauradora sob a figura paternal de um imperador, reelaborando sempre o voto de um novo sonho. Após a queda de Napoleão III, a mãe, como representação da República, oferecia as mamas a duas crianças, enquanto empunhava a bandeira nacional, como forma de unificar os anseios de burgueses e proletários, uma figura que emergia do cerne da questão que dividia os interesses de classe. Uma promessa emergente.

Enquanto a representação da coisa pública no Brasil era feita a partir da figura da prostituta estampada na moeda nacional brasileira, o que proporcionou ao imaginário popular soldar-se à criação de um mito em que o quê resta ao povo é pagar a conta do usufruto do bem comum pelo tempo de um coito; portanto, que o sonho fosse efêmero⁶⁴.

Na França revolucionária, a contiguidade entre o mito e o imaginário, além de ser reconhecida como representação de uma emergente preocupação do cenário político, reforçava o lugar da população em um sonho de nação acima da luta de interesses individuais. Porém, no Brasil foi transmitida⁶⁵ uma mensagem oposta, de que somente pudesse usufruir do bem público aquele que ocupasse o lugar de gozo proporcionado pelas oligarquias, o que apartava o povo do sonho sobre o compartilhamento dos desdobramentos da criação de uma nação. Portanto, que não desejassem.

Nesse sentido, Caligaris (2000) atenta ao fato do significante brasileiro não estar referenciado historicamente a um elemento de filiação ou de unificação popular, ou mesmo a um marco ou feito notável, mas a um bem explorado à exaustão: o Pau-Brasil. De tal forma que aqueles que foram imigrando em busca de uma ordem social decorrente de uma república proclamada foram recebidos contraditoriamente,

⁶⁴ a prostituta é a única figura feminina capaz de frequentar o sonho do povo como representação da “res-pública”, mal-dita e maculada (Mendes Fradique, 1927).

⁶⁵ considerando que as tentativas oficiais de criações míticas em torno da República não encontraram contiguidade.

como um corpo a ser explorado, tal como na escravidão, sobrando a eles ocupar o lugar do “pau-brasil”, uma vez que entre eles e o colonizador não estava estabelecida uma relação mediada por uma legalidade. A imagem da exploração brasileira acabou por determinar um registro de que não haja símbolo qualquer que medie o sujeito e a exploração do trabalho, mesmo que a escravidão tenha sido formalmente extinta. Em última instância, a inexistência de legalização integral do trabalho não deixa de ser uma forma de escravidão. Não apenas por causa da específica precarização das condições em que o trabalhador realiza sua tarefa, mas pela imagem contraditória de desamparo inculcada na cabeça de cada brasileiro, de ele só vir a ser cidadão na condição de explorador. Portanto, que não exista o estado de direito e, portanto, que não seja possível planejar um futuro.

“Um mal-estar permanente nas classes privilegiadas, relativo às condições de indigência de uma grande parte da população, manifesta o sentimento de que algo, no vínculo empregatício, ainda participe ou possa participar da escravidão” (CALIGARIS, 2000, p. 30)

No caso do trabalho nas escolas, com as crianças e jovens, o professor se confronta duplamente com esse imaginário: primeiro ao precisar transmitir os símbolos de engajamento em um fictício laço social, falando de um lugar em que a condição de realização de seu próprio trabalho os faz soar inverossímeis e, segundo, quando os alunos recebem o recado do voto do gozar sem limites ao compreenderem a desfaçatez com que lhes é dada a noção de autoridade. Justamente em um ambiente, o escolar, no qual o trabalho dependa da suposição de um saber adulto, paterno, das leis, para que haja aprendizado; da mesma forma como o gozo proveniente do esforço, do empenho nos saberes escolares, se esvai pelo imediatismo *no future*⁶⁶, de que da escola não emane nada de maneira imediata. Destarte, aos alunos se repete o engodo enfrentado pelos colonos, que imigravam em busca de balizas morais por meio das quais pudessem estabelecer um novo laço social e, todavia, terminavam escravizados por não conseguirem pagar despesas de subsistência aos colonizadores que lhes cooptavam e, desta forma, descobriam não haver meios de sonharem erigir a nação que lhes haviam prometido (DAVATZ, 1980 apud CALIGARIS, 2000, p. 26).

⁶⁶ A música *God Save the Queen*, do grupo punk *Sex Pistols*, da Década de 1970 - no seio dos ditames neoliberais -, evoca na expressão “*no future*” a falta de qualquer perspectiva de liberdade. O que justifica outra expressão cunhada pouco depois: “Goze já”.

Esse capítulo procurou esclarecer que no esquema funcional do sonho, o desejo ocupa o lugar do voto de sua realização e, nesse sentido, o investimento em um sonho é a aposta no ânimo em detrimento de sua realização. Que a fundação de uma nação origina no ânimo de seus cidadãos em realizar sonhos compartilhados. De tê-los sempre em pauta, sem, no entanto, a determinação sobre como devam ser satisfeitos, ou como os sonhos devam ser realizados.

De que a experiência brasileira nunca tenha apostado no ânimo dos sonhos. Em detrimento disso, tenha postulado certo roteiro perverso de um sonho suposto liberal de realização individual. Que antes de seu efeito anti-republicano, tenha rechaçado a função do desejo.

Que os símbolos nacionais que preencheriam as lacunas dos sonhos não tenham existido e, em nesse lugar vazio, a população o tenha completado com a ironia, diante do cinismo de um discurso oficial proferido em nome de uma República na qual a população esteja apartada. Portanto, que não se oportunizasse qualquer reivindicação de serviços ou aparelhos subjacentes à ideia de coisa pública.

Que a parca oferta de escola pública brasileira pós-Proclamação não tenha conseguido cumprir sua tarefa republicana, apesar da suposição intrínseca depositada em sua pressuposição de transmissão cultural e de promoção de equidade. Tanto por não ter recebido insumos materiais e simbólicos do Estado quanto por ter sido incapacitada de transmitir aos alunos um lugar de palavra em uma nação. Muito menos por ter encontrado condições favoráveis para concorrer com a promessa do compadrio, que prevê justamente a existência permanente de um contingente de iletrados como condição de sua perpetuação.

Concorrência desleal pelo fato do funcionamento escolar se estruturar pela instigação do ânimo por meio da interdição parcial da satisfação: a verdade encontrada pela investigação escolar nunca tende a ser integral, prometendo ao aluno satisfazer-se pela/na transposição de obstáculos à satisfação total.

Que o deslocamento da ação exaustiva de exploração, referenciado historicamente à extinção do Pau Brasil, tenha condensado no significante “brasileiro” um Nome do Pai que se remeta, antes de tudo, à expropriação como condição de filiação a uma tradição nacional. Nesse sentido, que a **incorporação da exploração** se

constitua como principal condição para o enraizamento da notória qualidade brasileira de ser cordial, no sentido da cordialidade ser compartilhada como um significado que realiza uma dupla função na linguagem: de desviar do mal-estar que sempre retorna da exploração no trabalho e de estabelecer legalidade sobre a exploração consentida.

Em uma conjuntura em que não haja nenhum *dégradé* entre ser explorado e ser explorador, também não há símbolo que medeie o sujeito e sua respectiva exploração no trabalho. Ao se viver sob o signo inexorável da exploração, o que se exaure é o desejo e, em decorrência, qualquer sonho de um futuro.

Capítulo 6

A vulgarização do professor como desdobramento da degradação de uma educação nacional

“O mestre-escola era um pobre diabo, o homem letrado em queda, no mais baixo degrau da hierarquia profissional, obrigado a ganhar o ganha-pão de cada dia no ensino diário, enquanto outros intelectuais, empregados no funcionalismo público, mal assinavam o ponto.”
(SOUZA, 2011, p. 31)

6.1 sobre a qualificação do professor escolar

Segundo Duarte (1986, p. 65-66), (São) João Batista de La Salle inaugurou seu centro de formação de professores em Reims, na região de Champanha, na França, no ano de 1684. As atividades desse centro se iniciaram a partir da recepção de professores para realização de estágio em sua escola para crianças abandonadas, já existente em 1681. A partir dessa primeira experiência de formação, La Salle ampliou seu Centro e criou uma rede de formação em Paris em 1688, sob a denominação de Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs. Apesar da formação básica se consistir do ensino religioso, algumas características metodológicas anteciparam práticas que só seriam retomados de forma ampla após a Revolução Francesa, por meio do interesse de disseminação da instrução pública. Seus escritos, que relatavam sua própria experiência educativa, se tornaram referenciais no Século XVII, porém não influenciaram os colégios jesuítas a ponto de operar uma efetiva transformação em sua organização educacional⁶⁷. Sua proposta consistia em organizar o ensino em grupos definidos por idade e conhecimento – em substituição ao proeminente ensino particular; eram definidos horários para aulas, que eram ministradas em Francês – em supressão do Latim – e o conteúdo era estendido a línguas modernas, matemática e ciências⁶⁸. Um modelo que, não por coincidência, tomou vulto em Paris e que, apesar de sagrado, pode ter influenciado àqueles que mesmo antes da Revolução propunham uma experiência

⁶⁷ O Vaticano ao mesmo tempo que reconheceu o teor cristão do trabalho de João Batista a ponto de beatificá-lo, guardou distância em encampá-lo como uma iniciativa concorrente aos jesuítas.

⁶⁸ Os Lassalistas se instalaram no Brasil em 1907, em atendimento ao chamado da República por iniciativas educacionais confessionais privadas. Atualmente recebem cerca de três mil crianças em duas escolas, em São Paulo e em Porto Alegre (<http://www.irmaosdelasalle.org/>).

educativa alternativa ao modelo de instrução familiar ou jesuítica, ou que meramente reconheciam em sua prática, mesmo que sacralizada pelo Vaticano, algo de secular, principalmente no que diz respeito ao escopo de disciplinas, que se voltava a uma direção distinta da jesuítica.

Todavia, a criação de uma escola de formação de professores para a educação pública primária e secundária surgiu tão somente a partir da intenção do Estado organizar um sistema de ensino público voltado para a formação do povo, já sob a égide do Homem Novo. Portanto, seu implemento foi simultâneo e dimensionado à necessidade criada pela disseminação da oferta de educação para toda a população cinco anos após a Revolução Francesa.

As primeiras *Écoles Normales* foram erigidas em 1795, como efeito da Convenção de 1794; porém, só funcionaram, de fato, por apenas 5 meses sob a forma de um centro de formação inicial para a educação básica, pois a constante reorganização do sistema de ensino e o entendimento de que a formação prioritária devesse ser, naquele momento, a da constituição de uma elite intelectual para futura disseminação de saberes acabaram por alocá-la como centro de formação da fatia da população que deveria ser ilustrada para tornar efetivo o projeto de um Homem Novo, por meio do favorecimento da *École Normale Supérieure* (Escola Normal Superior). Isto é, ao passo que somente uma escola de formação não atenderia à demanda de todo um sistema de ensino e que as práticas de formação de professores não demandassem transformação da prática professoral para efeito da consolidação da nação, a *École Normale* foi destinada ao aprofundamento das questões que se interpuseram de um novo contexto social⁶⁹.

Em decorrência da permanente tensão entre os propósitos de promoção de direitos à vida pública e de criação de novos paradigmas, o professor de educação básica (elementar) deixou de ser remunerado, poucos anos depois da Constituição que lhe assegurava o provento (VILELA, 1992). Na cadência da alternância entre revoluções e impérios que caracterizaram a consumação do Estado Francês e sempre sob efeito da Revolução, a ideia da Escola Normal sofria altas e baixas sob a legalidade da acomodação do ideal de instrução pública, assim como o prestígio nacional da função do professor e sua remuneração.

⁶⁹ Vale retomar a definição da palavra “novo” por Benveniste, citado por Calligaris: “é um tipo de performativo, cujo significado varia conforme o momento que é enunciada, de maneira que só produz efeito no momento da enunciação, se dissolvendo logo depois” (apud CALLIGARIS, 2000, p. 101)

“Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico.” (SAVIANI, 2009, p. 143)

A despeito do propagado pelo discurso pedagógico dito atual de que as *Écoles Normales* nunca tiveram como projeto qualquer projeto didático-pedagógico, torna-se oportuno esclarecer que não havia determinação nacional para que o modelo escolar sofresse qualquer transformação em suas práticas escolares. Por outro lado, havia demanda nacional para que alguns valores advindos do iluminismo reformulassem aqueles herdados do absolutismo, o que justifica que a formação do professor para a educação básica pós-Revolução não se baseasse em uma nova forma de ensino, mas sim na formação de novas almas. A dificuldade da Pedagogia contemporânea em assimilar que as transformações ordenadas pela Revolução fossem de conteúdo sem, ao menos, se transformar a forma, evidencia um mal-entendido sobre a própria educação, como se houvesse uma necessidade de uniformização das práticas aos saberes. Isto é, um professor de Música precisasse ser um sujeito diferente de um de Matemática⁷⁰. E se, de fato, eles venham a parecer ser distintos ou não, disso não pode depender o ensino.

Sem embargo, o modelo da *École Normale* logo foi reproduzido na maioria dos Estados Modernos. Da Alemanha aos Estados Unidos. No Brasil, apesar das iniciativas mais concretas de formação de professores envidadas por Pedro II terem sido planejadas tendo a Escola Normal como referência, o princípio de instalação de uma rede nacional de formação ocorreu somente a partir das reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo em 1932 no Distrito Federal e de Fernando de Azevedo em 1933 em São Paulo. A consolidação do projeto de formação de professores, resultado dessas iniciativas, somente pode ser reconhecida em 1939,

⁷⁰ O Prof. Dr. Oscar João Abdounur ministra aulas de História da Matemática no Instituto de Matemática e Estatística da USP com seu inseparável violão.

quando a discussão sobre as experiências anteriores⁷¹ resultaram na realocação da discussão sobre a formação dos professores ser ou não feita em conjunto com a pesquisa educacional. Pela imprescindibilidade de um propósito claro e compartilhado para a educação, de um anseio coletivo, a pesquisa em educação foi invitada pelos Pioneiros da Educação Nova como meio promotor de unidade e continuidade do modelo escolar, que se encontrava mais disperso do que no momento da Proclamação da República.

“Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar é na falta”
[..] “Nunca chegamos a possuir uma ‘cultura própria’, nem mesmo uma ‘cultura geral’ que nos convencesse da ‘existência de um problema sobre os objetivos e fins da educação’” (AZEVEDO, 1932, p. 34)

Os Pioneiros da Educação Nova, que foram os responsáveis pelas reformas que retiraram a educação brasileira do “banho-maria” de cerca de 40 anos proporcionado pelos ditames da República, reapresentaram, a seu modo, a direção a seguir, tal como fora feito por Pedro II em sua Fala do Trono. Revisitaram a preocupação em prover a educação a todos de modo a promover “atitude brasileira face aos problemas” (AZEVEDO 2010, P. 17), criar uma “cultura universitária” (Idem, Ibidem) e “alma antiga para um mundo novo” (Idem, p. 19). Estavam aí todas as preocupações que moveram esforços em criar um meio de sustentação de uma nação que não fosse calcado em uma premissa religiosa ou monárquica, muito menos se preocupavam em redefinir novas práticas didáticas. Enfim, que os princípios para perpetuação de uma vida em conjunto não fossem tão frágeis por depender da figura paterna de um rei, mas sim de um compromisso ético de humanidade, tal como evocaram os revolucionários franceses. Porém, esse mito substituto não conseguiu ser construído pelos primeiros republicanos, assim como não se constituiu uma preocupação por parte dos sucessores, apesar das recorrentes tentativas de reescrita da história. Por fim, “O mito de origem ficou inconcluso, como inconclusa ficara a República” (CARVALHO, 2007, p. 54)

No campo da Educação, o primeiro movimento no sentido de suturar a incompletude republicana foi o do reconhecimento da falta de lastro do que se tinha fomentado em educação até então, sob a forma da necessidade de tradições e culturas

⁷¹ limitadas basicamente à Reforma de Fernando de Azevedo no Estado de São Paulo (VIDAL, 2001, p. 79-80 apud. SAVIANI, 2009, p. 145)

próprias e da ausência total de um anseio comum, traduzida pelo autor da seguinte forma: “grupos sociais, móveis e dispersos, sem coesão e sem vida coletiva, a ‘indisciplina social e mental’” (AZEVEDO 2010). O segundo foi o de reconhecer que os esforços empreendidos para nossa educação não alcançaram as mesmas condições de nossos vizinhos Argentina e Uruguai. Apontado pelo autor como constatação de maior importância, o *apartheid* das futuras gerações sobre os encaminhamentos da nação, talvez a marca mais indelével da instauração da república oligárquica no Brasil, era referenciada como causa das ilusões que ocupavam a alma e a mente dos brasileiros no lugar da superação dos problemas enfrentados pelos governos.

E quando julgávamos, nessa nebulosa política, ter posto um problema em via de solução, não tínhamos feito outra coisa senão agravá-lo: o sonho não tardava a desvanecer-se” [...] “Daí as alternativas entre o romantismo político que nos deixou, durante anos, deslumbrados diante da natureza, de que nos faziam esperar tudo, num otimismo ingênuo, e o pessimismo que pinta com as cores mais sombrias o futuro, pondo certo gosto em enervar as nossas coragens e destruir as nossas energias” (Idem, p. 17)

Fernando de Azevedo retoma o flerte da educação com o anseio de uma nação que havia sido solapado por Pedro I em seu golpe de Estado no despertar da Independência. Que, décadas depois fora restaurado por Pedro II em sua “Fala do Trono” aos parlamentares. Estes que, em conjunto com juristas e militares, voltaram a solapar por meio da proclamação de uma república que apartou ex-escravos, analfabetos livres e imigrantes – a grande maioria – da participação da vida na *polis*.

Considerando ainda que o autor tenha emergido da hegemonia de governos oligárquicos de um Estado que se desenvolvia em nome do aumento da produção e do acúmulo do capital e que, portanto, havia estipulado uma função ultra utilitarista para a educação, esta da qual era partidário (VIDAL, 1994, p. 37), não foi pouca coisa ter reaberto uma ferida que o próprio desencadeamento da Revolução Francesa, em condições muito mais favoráveis, não conseguiu suturar razoavelmente por mais de 100 anos.

6.2 rearranjos e adequações à brasileira

No entanto, com as premissas advindas da instauração do Estado Novo, na década de 1930, o discurso de animação de um sonho fraterno deu lugar à ideia de

sacrifício da participação popular para que o sonho a ser sonhado fosse o mesmo da figura paterna de Getúlio Vargas. E, de novo, a educação tomou o mesmo rumo, por não ser ela, mais uma vez, a protagonista da transmissão entre as gerações, favorecendo a formação para o trabalho em detrimento do preparo para participação política.

Como decorrências práticas dessa discussão surgiram três proposições complementares e consecutivas: 1) a formação de professores para as Escolas Primárias nos Cursos Normais, em nível secundário; 2) a formação de professores para as Escolas Secundárias nos Institutos de Educação, em nível superior sob a denominação de licenciado e 3) a formação de professores para as Escolas Normais, também nos Institutos de Educação, em nível superior e sob a denominação Pedagogo.

Resultado de um movimento nacional em suplemento das reformas estaduais, essa configuração de formação permaneceu, com poucas variações, até o Golpe Militar que destituiu o Presidente João Goulart em março de 1964, junto com os primeiros anseios da Educação Nova⁷².

“O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).” [...] “a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.” [...] “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147)

⁷² Nas palavras de SOUZA, [...] “um problema só é aprofundado quando um debate interno se instala; é trabalho de uma geração delinear um problema para que outra se lance à solução num patamar mais alto. Contudo, a memória da educação brasileira assemelha-se a uma teia de Penélope, em que uma geração desfaz e se esquece do que a outra já fez” (2011, p. 23).

No contexto dessa mudança, durante a primeira metade da década de 1960, Joly Gouveia se dedicou a investigar minuciosamente a escolha ocupacional de grupos de estudantes de Cursos Normais do final da década de 1950. Seu propósito era estabelecer indicativos sobre a formação de professoras paulistas e mineiras para as décadas seguintes e contribuir para possíveis "ajustes" na formação frente ao desafio da **amputação dos cursos de formação** (grifo nosso). Dentre suas observações destaca o registro da intenção de 57% das normalistas que concluíram 2/3 do Curso em não pretenderem se encaminhar exclusivamente para o trabalho professoral na educação básica e somente cerca de 18% do total declararem pretender conciliar a docência com o aperfeiçoamento do ensino (1965, p. 96) e, portanto, não cumprir as tarefas professorais em tempo integral.

Ao contrário do caráter de integração e multiplicidade entre o escolar e o social que norteia o currículo atual de formação de professores, desdobrado nos referenciais e parâmetros curriculares adotados, os Cursos Normais se dedicavam exclusivamente às tarefas básicas dos(as) professores(as) no cotidiano escolar, com leves alternâncias entre supostos conteúdos ditos "tradicionais" e "modernos".

Um apontamento de Gouveia pertinente a essa discussão diz respeito aos efeitos da formação em sua época. Primeiro chama a atenção sobre o aumento de 12% na preferência pela atuação no trabalho professoral, comparando-se o momento de ingresso ao terceiro ano do Curso. A autora defende que as professorandas que estão mais próximas do fim do Curso sejam: "mais bem informadas a respeito das oportunidades de trabalho e, além disso, os dias pré-escolares lhes hão de parecer mais próximos" [...] "diante das dificuldades financeiras previstas para a realização dos estudos necessários ao ingresso em outras profissões, certo número de normalistas passaria a pensar no magistério, como uma solução a título permanente ou temporário." (Idem, p. 97)⁷³.

Para justificar tal afirmação, Gouveia apresenta um quadro em que 72% das alunas mais pobres do terceiro ano do Curso declara pretender atuar em sala de aula

⁷³ A precarização da remuneração professoral é relatada ao longo do tempo da história da República Brasileira, diga-se: [...] "Os próprios professores eram vistos como pessoas secundárias, boas apenas para dar a primeira instrução a crianças. Respeitavam-se os de escolas superiores, na capital, os que tinham título de doutor. A profissão de professor não merecia confiança de pais que sonhavam com riqueza para os filhos. Pagava-se muito mal a professor, critério errado e injusto que perdura até hoje." (JARDIM, 1976, p. 146)

(incluindo 15% delas, que afirmou continuar sua formação após o término do Curso Normal concomitante ao trabalho).

Gouveia se refere às origens de classe das professorandas, dividindo-as em quatro grupos sócio-econômicos: Média-superior; Média-intermediária; Média-inferior e Operária, sendo que a maior evasão percentual era encontrada entre as alunas do grupo operário, que já era o menor de início. Nominalmente, esse volume não era significativo pelo fato de que a distribuição de origem das alunas demonstrava grande distorção da amostragem da população brasileira de então, em que 83% era considerado operário enquanto apenas 3% das alunas estava classificado na classe “Média-superior”⁷⁴.

Estes dados revelam que o acesso ao Curso Normal pelas camadas menos favorecidas da população era inverso à demanda por formação para ascensão social. Se por um lado a educação básica atendia insuficientemente à grande fatia da população, por outro, a maior parte do público atendido pelos cursos de formação de professores era proveniente da pequena camada social financeiramente privilegiada e que obteria condições mais favoráveis para alcançar o ingresso.

Portanto, não é de se intrigar que a remuneração dos professores não acompanhasse as dos demais profissionais, pois a maioria das normalistas não pretendia independência financeira e as que a pretendiam não vislumbravam esta hipótese ou se evadiam.

“Ao tempo do recenseamento de 1950, em cada mil indivíduos do sexo feminino no grupo etário dos 15 aos 24 anos, apenas 16,0 no Estado de São Paulo e 6,1 no Estado de Minas Gerais estavam freqüentando ou haviam freqüentado cursos médios do segundo ciclo. Lamentavelmente, não se publicaram ainda os dados correspondentes ao recenseamento de 1960, mas, como a educação tem recebido menor atenção do que outros setores da administração pública, provavelmente a situação tenha permanecido a mesma ou talvez até tenha se agravado na última década.” (Ibidem, p. 99-100)

O julgamento da autoria seria confirmado pelo Censo Demográfico de 1960, que apontou que, em todo o Brasil, apenas 6 em cada mil mulheres haviam

⁷⁴ Cf. Havighurst (1957)

terminado cursos do segundo ciclo, atual ensino médio, incluindo os cursos Normais (IBGE, 1965, p. 20). Outros fatores intervenientes para análise da formação de professores de então são apresentados pelo Censo, como a proporção de 20 mulheres formadas em cursos normais no Brasil para cada 1 homem num universo de 1,5 homens para cada mulher no mercado de trabalho de pessoas com 9 a 10 anos de estudos e baixa remuneração, enquanto para o nível seguinte de remuneração a mesma proporção era de 6 homens para cada mulher (Idem, p. 58). Aproximando sempre a remuneração da mão de obra feminina ao valor do salário mínimo e a do homem a valores maiores.

A professora de educação básica brasileira da década de 1960 poderia ser definida como: mulher, dependente de família financeiramente sustentável, com ambição de formação, porém sem perspectiva de ganhos salariais equiparáveis a outras formações técnicas ou de ensino superior, estas predominantemente formadas por homens.

Do outro lado da escola, a totalidade dos funcionários escolares responsáveis pela escrituração (que registravam os dados de alunos, professores, demais funcionários, da própria escola e do sistema de ensino às escolas) era composta do sexo masculino, assim como a maioria de supervisores escolares e diretores. Todos também eram formados no Curso Normal. Havia mesmo uma matéria chamada Escrituração Mercantil, destinada à formação do escriturário (ZAIA, 2013, p. 17). O trabalho dos escriturários cumpria uma tarefa dupla: a de controle interno das atividades da escola, sob o auspício da formalidade e precisão do registro, e a de controle externo dirigida a cada escola em particular, que se desdobrava em um dispositivo que “organiza, direciona, regulamenta, ordena e controla as atividades escolares” (Idem, p. 19). A instauração desse aparato burocrático reforça a ideia sobre a hierarquização da estrutura escolar e decorrente desvalorização da figura da professora e corrobora para compreensão do cenário descrito por Gouveia sobre os limites de pretensão profissional e de formação das normalistas⁷⁵.

Gouveia percebera em 1965 que a escolha pelo magistério dependeria da transição de alguns fatores relacionados às aspirações das normalistas, que variavam da conjunção de diversas combinações, como a camada social e a inserção do aluno em determinado discurso pedagógico, por exemplo. Segundo a autora:

⁷⁵ Sem mesmo abordar com a profundidade necessária o desprestígio que o imaginário de então atribuía à mulher que ingressava no mercado trabalho.

“Poder-se-ia, entretanto, levantar ainda a hipótese de que o grau de tradicionalismo ou modernismo não tivesse qualquer importância aos olhos das normalistas; ou que a escolha de ‘pessoas que servem de pontos de referência’ fosse feita em função de critérios outros que não um determinado grau de modernismo. Em tais circunstâncias, uma caracterização de climas estudantis da maneira por que até então tem sido feita neste trabalho não teria qualquer valor heurístico. Na verdade, parece razoável imaginar que outras características, como por exemplo, os símbolos de *status* social, sejam muito mais visíveis do que graus de tradicionalismo.” (Idem, p. 113) [...] “Entretanto, contrariando expectativas baseadas na proporção inesperadamente grande de propensões para o magistério entre as ‘tradicionais’ de origem ‘baixa’, verificadas no capítulo III, são as ‘tradicionais’ de origem ‘alta’, e não as de origem ‘baixa’, as que mais freqüentemente relatam mudanças na direção do magistério.” (Ibidem, p. 130)

A leitura das análises estatísticas de Gouveia sugere que o destino das normalistas na década de 1960 fosse dividido em três caminhos: 1) as alunas que aderiam ao discurso mais tradicional desenvolviam inclinação para as tarefas do lar em detrimento das de sala de aula, sendo que o grupo delas que acabava por ingressar no magistério era o de grande renda familiar; 2) as alunas que declararam não se inscreverem em nenhum discurso, guardando ressalvas a ambos, tenderam ao trabalho em sala de aula, apesar de este grupo ser o de menor volume e 3) aquelas que se declararam modernas, por concordar com um discurso de ruptura ao que se costumava alcunhar de tradicional da escola e da vida mulher no lar, migraram para outras profissões.

6.3 o feminino e o professorado

Apesar da formação de professores no momento histórico da pesquisa da autora configurar-se como uma promessa de combinar o ideal feminino de dedicação ao lar com uma (ou a única, conforme os dados do IBGE) forma de inserção da participação da mulher no mercado de trabalho, foi justamente a pequena parte das normalistas que conseguiu conciliar tal dicotomia que optou pelo magistério. Segundo Pereira, a forma mais comum dessa inserção na metade do século passado se baseava

primordialmente no seguinte aspecto: “porque traços da estrutura familiar e da estrutura profissional tendem ao entrosamento no magistério primário” [...] “Contudo, a profissionalização feminina constatada na ocupação em foco não atinge o estágio ‘qualitativo’ da profissionalização masculina” (1963, p. 74-75).

A imagem da má remuneração da professora não mudou nesses últimos 70 anos, no sentido de que o imaginário considera que o salário da mulher seja apenas complementar ou até suplementar (ou supérfluo) ao do homem, o arrimo de família, e de que seja proporcional à sua jornada parcial de trabalho, uma vez que o período que prevê o trabalho da professora na escola e no lar permanece o mesmo ao longo da história⁷⁶ (ENGUIITA, 1991, p. 41-61 apud. DINIZ, 2001).

Diniz (2001, p. 200) aponta outro fator imprescindível na decomposição da imagem da remuneração das professoras: que quase nunca ingressam em seus cursos de formação a partir de uma escolha pessoal, de um engajamento subjetivo. No lugar das intenções profissionais ocupam argumentos comuns circunstanciais, socioeconômicos. Em suma, que o ânimo para a “escolha” seja exógeno, em última instância. A autora se intriga por a questão das mulheres ainda incorporarem esse imaginário não se consolidar dentro do campo de pesquisa sobre gênero, apesar de ser possível afirmar que a maioria dos fatores apresentados por Gouveia, por exemplo, contraditoriamente não encontrarem mais validade nos tempos mais atuais.

Confrontados os dados do IBGE de 1965 aos de hoje, o número irrisório de mulheres formadas na educação superior de então se tornou mais relevante, apesar de estar longe de ser alcançada a igualdade plena em diversos aspectos das atividades profissionais. Embora tenha se tornado mais proporcional a quantidade de homens e mulheres em disputa por trabalho remunerado qualificado em áreas antes dominadas pelos homens, é possível afirmar que as condições que levam homens e mulheres à formação de professores hoje não sejam as mesmas, ou, muito menos, as mesmas de antanho. Isto é, mesmo a vida “do lar” não sendo mais a mesma, o imaginário da profissão como ocupação secundária permanece. Recolocando a questão em outro *corner*: se as condições que supostamente originaram o desprestígio do exercício do magistério se transformaram ou foram supostamente “superadas”, por que os professores ainda renunciam a partir do mesmo padecimento?

⁷⁶ o quê não prevê aleivosamente a possibilidade bastante comum de se dobrar a jornada, tanto na escola como em casa.

Voltando-se no tempo, às origens dos Cursos Normais, encontra-se, em sua definição, a incumbência de interação entre a família e a sociedade, no sentido de se orientar pela modernização do papel materno, um “esforço de racionalização com base científica, e, muitas vezes, pseudocientífica, dos aspectos técnicos dos cuidados às crianças” (PARSONS, 1955, p. 25-26).

Pereira (1963) aponta, a partir de sua análise do texto normativo subsidiário da criação do Curso Normal, que o favorecimento das funções “para-domésticas” vem em detrimento das profissionais ou formativas.

“o ensino normal, no plano das conseqüências sociais não manifestas, comporta-se como mecanismo pelo qual as famílias procuram assegurar, para si e para as filhas, níveis mínimos de posição sócio-econômica relativamente elevados – sem que para tanto as filhas penetrem na população ativa.” (Idem, p. 85)

Catani (2000) transcreve a auto-representação das professoras de educação básica do período entre as décadas de 1890 a 1920, no sentido de elas perceberem-se ocupar um lugar de importância apenas discursiva para o estabelecimento da ainda incipiente República, que “nem sempre fez corresponder condições de trabalho equivalentes” (p. 595).

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer a função ocupada pela mulher na proclamação da República no Brasil: enquanto a Revolução Francesa foi marcada pela ação direta e heróica de mulheres como Bourgognoux, Maria Charpentier, Olympe de Gouges, Pauline Léon, Claire Lacombe etc; o processo proclamatório da república oligárquica no Brasil denegou o protagonismo feminino, além de intentar apagar da história os atos de resistência de Anita Garibaldi, por exemplo. Enquanto os políticos eram referenciados como homens públicos, a mulher pública significava a prostituta. As únicas mulheres citadas no enredo da proclamação eram as filhas de Benjamin Constant, que bordaram a primeira bandeira nacional, obra de um homem, Décio Villares. (CARVALHO, 2007, p. 93). Até os *insights* de Pedro II que popularmente foram atribuídos à Marquesa de Santos, eram desqualificados pela imagem de poligamia.

O culto à Maria, mãe de Jesus, na figura de Nossa Senhora Aparecida, contribuía na transposição do feminino para fora dos assuntos de interesse da *polis*, não apenas por oposição do profano ao sagrado, mas principalmente pela tentativa, bem

sucedida, de alocá-la como representação monárquica, tendo sido, de direito, coroada como Rainha do Brasil em 08 de setembro 1904. A representação feminina do Estado, sob todas as formas de expressão, sempre sugeriu a exclusão de uma ação política da mulher e a predominância do culto à Maria e a concorrência desses dois fatores acirrou seu impedimento no âmbito cívico.

“Uma jovem bonita apareceu na praia – **do Flamengo, em 1902** – em roupa de banho usando um barrete frígio⁷⁷. Sua beleza e o inusitado do barrete provocaram grande ajuntamento do povo. A moça foi aplaudida. Deram-se vivas à República. O sentido dos vivas ficou claro quando um rapaz observou que se a República fosse assim não havia monarquistas. Outro curioso, referindo-se sem dúvida à reconhecida frase de desapontamento dos republicanos da propaganda, suspirou: ‘Essa é a república dos meus sonhos’. Não havia relação possível, nem alegórica, entre a moça e a República. A República não era bela, não era desejável, não era a liberdade, a nação.” (CARVALHO, 2007, p. 96, grifos nossos)

Apesar de situar o cerne desse discurso no imaginário social e na política, ele já se arraigava nos estudos sobre formação de professores nas primeiras iniciativas da dita pesquisa estritamente acadêmica. O Prof. Dr. J. Querino Ribeiro concluiu o Curso Normal em Pirassununga-SP, no ano de 1924. Obteve o título de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais em 1940 pela Universidade de São Paulo. Em 1957 fundou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília - SP, tendo-a dirigindo por dois anos. Posteriormente, ingressou no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do MEC/INEP/Unesco, onde também foi Diretor. Órgão federal e internacional que viria a se transformar na Faculdade de Educação da USP, também dirigida por ele entre os anos de 1972 e 1976. No final da década de 1950, enquanto pesquisava a formação de professores de escolas primárias no Brasil, defendia “a indispensabilidade da formação pedagógica a toda mocidade feminina” (cf. PEREIRA, 1963, p. 87).

“a função das mães, junto a seus filhos, é quase idêntica à dos professores junto das crianças da escola elementar... E de fato: o currículo e os programas dos cursos normais coincidem exatamente com o que de

⁷⁷ O barrete frígio é uma carapuça. Recebe esse nome por ter sido utilizada originalmente pelos moradores da Frígia (atual Turquia). Com a cor vermelha, foi adotado pelos revolucionários franceses que lutaram pela Tomada da Bastilha em 1789. Destarte, foi integrado como símbolo da instauração da República na França e, posteriormente, em outros Estados modernos.

melhor se poderia desejar para a formação da juventude feminina, independente dos interesses da dedicação à carreira do magistério.” (RIBEIRO, 1952, p. 49-50)

A despeito do que algumas áreas de estudos de Educação posteriormente tenham afirmado sobre a função do professor se suceder a paternas e maternas, no que diz respeito à transmissão entre as gerações⁷⁸, o que sobra e ressalta da fala de Querino Ribeiro é apenas a localização do professor para fora de seus propósitos: educativo e profissional; e muito menos republicano. O discurso do diretor dos três mais bem-conceituados centros de formação de professores do Brasil durante as décadas de 1950 a 1980 não advoga a favor da transmissão da episteme escolar por quem substitui os pais, mas justamente, ao contrário, por quem procura manter o propósito escolar apenas no campo da maternidade. Portanto, restrito a um modelo de educação extinto há quase 300 anos, se considerarmos as práticas de João Batista La Salle e as repercussões das reformas protestantes, como modelos de suplemento da ação da educação familiar.

O discurso hegemônico além de desqualificar imaginariamente a comparação da função do professor a de qualquer outro profissional, uma vez que o professor torna-se referenciado a uma condição instintual em detrimento de uma condição de trabalho⁷⁹, constitui-se justamente o contrário do que ocorre em muitos países em que o conceito de educação básica foi estipulado e constituído por propósitos primordialmente republicanos como efeito das revoluções modernas, seja pela formulação de educação básica à distância nos confins da Sibéria, seja por meio da educação escolar na maioria das colônias francesas, principalmente em seus primeiros anos de colonização.

⁷⁸ “Os professores são os sucessores dos pais no endereçamento da criança. O professor é um terceiro, outro que emerge da primazia dos pais. Assim como usamos a mesma palavra *educação* para denominar tanto a aprendizagem que ocorre em casa quanto a escolar, este outro é apresentado à criança como alguém que continuará a ocupar a função familiar na composição de sua imagem corporal. Quer dizer, da incorporação do mundo, tarefa à qual seus pais se dedicam até o momento em que transferem sua continuidade à escola (ao professor).” (SACCO, 2014)

⁷⁹ Ainda hoje é possível se deparar com programas de voluntariado na escola, como o alardeado “Amigos da Escola”, criado pela Fundação Roberto Marinho, que foi rebatizado de: “Amigos da Escola, Inimigos da Educação” entre pesquisadores da área. Outro aspecto da desqualificação da função professoral pode ser encontrada na maioria das propostas de educação a distância, em que a figura e a função do professor é decomposta pelas de tutores e monitores, sobrando ao professor apenas a tarefa de gerência desses meros recursos humanos.

Ao delegar o professor escolar quase que exclusivamente às mulheres, além de intencionar restringir a educação à continuidade da maternagem, também promove afastá-lo ao que o imaginário social associa como significante paterno – aquele que estabelece restrições balizadoras sobre o saber da vida adulta, que sustentam um contrato social.

A afirmação de Bonaparte sobre os professores serem os “soldados da República” implicava no ideal de que fossem homens⁸⁰, pois as mulheres desempenhavam papéis diferentes na vida política. A participação feminina na Revolução Francesa revela que não se tratava de qualquer discriminação de gênero, muito menos de que as mulheres estivessem apartadas do projeto republicano; todavia, homens e mulheres ocupavam lugares simbólicos distintos na vida política, lugares que estavam dados por uma tradição que foi passada em revista pela própria Revolução: a partir do Séc. XIX paulatinamente as mulheres passaram a ocupar o lugar do professor, porém sempre referenciadas por um substantivo masculino – *professeur*.

Outro aspecto da confusão entre educação e maternagem diz respeito à transmissão de saberes que ocorre na sala de aula, pois o ânimo presente na curiosidade do aluno na dinâmica escolar parte do fato de que o professor não seja nenhum de seus pais – outro saber, para além dos saberes privados. De que o saber que o professor porte seja supostamente suplementar aos que seus pais lhe transmitiram, o que se coaduna aos propósitos republicanos. Isto é, aos propósitos da própria Educação Pública.

Os efeitos de transmissão da imissão de maternagem na educação são fontes de angústia para o professor, pois o condiciona a ocupar um lugar de impostura permanente entre o público e o privado e que, portanto, não esteja para além (de uma vida pública), mas entre as imagens de pai e mãe, ou, pior, ora um, ora outro. Nesse sentido, cabe esclarecer não se tratar da encarnação da função imaginária que um professor ou professora possa ocupar no lugar de um pai, mas sim dar-lhe um lugar de enunciação outorgado por um Nome do Pai, isto é, avalizado por uma tradição simbólica que esclareça ao aluno que desse lugar ocupado pelo professor ela também venha filiar-se. Portanto, que, no fim do caminho, a filiação a um professor seja a filiação às condições determinantes da outorga de um lugar de palavra, de enunciação.

⁸⁰ O substantivo feminino de professor em francês (*professeure*), somente foi estipulado em 1983 e seu uso se disseminou em escolas de países francófonos, exceto na França. (LE GRAND DICTIONNAIRE TERMINOLOGIQUE, 2017)

6.4 o descaso com as condições de trabalho como meio de desqualificação do professor

Anísio Teixeira registrou seu ressentimento quanto às condições de trabalho dos professores da escola primária da década de 1960 no Brasil da seguinte forma:

“aceitamos a sua progressiva *simplificação*: pela redução de horários para alunos e professores e a tolerância cada vez maior de exercício de outras ocupações pelos mestres primários; pela redução do currículo a um corpo de noções rudimentares absorvidas por memorização”[...] “pela improvisação crescente de escolas primárias sem condições adequadas de funcionamento e sem assistência administrativa ou técnica;” (TEIXEIRA, 1962 apud AZANHA, 2011, P. 44)

Em 1971, com a publicação de uma das recorrentes leis de diretrizes e bases da educação nacional, tornou-se compulsório o ingresso da criança na escola aos 7 anos, assim como sua permanência até os 14. À força da Lei, o sistema de ensino foi expandido ao limite da oferta dos professores que os Cursos Normais e demais centros puderam formar, para além da oferta não aproveitada de professores acumulada por anos ⁸¹. Se por um lado, se realocou a discussão sobre a formação de professores *a força*, ao demandar um currículo de formação hegemonicamente voltado para os anos posteriores à pré-escola, faixa etária ignorada pelo discurso de cunho maternal de antes; por outro, indiretamente provocou a suspensão da oferta de pré-escola em estados e municípios que não dispusessem de verba suficiente para manutenção das duas etapas da educação básica.

Apesar dos problemas gerados a partir da forma abrupta como foi cumprida – sinal dos tempos –, a Lei disseminou a oferta compulsória ao ensino fundamental, promovendo condições concretas de consolidação de um sistema escolar nacional voltado a toda a população, pela primeira vez, cerca de noventa anos depois da Proclamação da República no Brasil.

⁸¹ Segundo Pereira, o número de professores formados nos Cursos Normais durante a década de 1950 cresceu muito mais do que o número de vagas que o Estado oferecia para ingresso como professor efetivo (4 professores normalistas para cada vaga), uma vez que tanto a compulsoriedade de oferta de vagas no ensino fundamental (primário) por parte do Estado quanto a de matrícula por parte dos pais não existia (1963, p. 90-91); ao mesmo tempo em que se expandiam dois contingentes: 1) a participação de professores não-efetivos em detrimento dos concursados (p. 110) e a ampla disseminação de escolas particulares de formação para o magistério, sequer existentes até a década de 1930 (p. 93).

Igualmente, foi criado um novo paradigma para a formação de professores no Brasil consonante à crescente urbanização das cidades brasileiras e, principalmente, em resposta às imposições de órgãos financeiros internacionais que estabeleceram padrões mínimos para a educação como forma de equilíbrio da população na linha da pobreza (CORAGGIO In DE TOMMASI, WARDE e HADDAH, 1996, p. 86); sendo esta, por sua vez, também uma condição para concessão de financiamentos ao Estado⁸².

Apesar do discurso de Querino Ribeiro ter se obsoleto, seu contraponto ou resistência continuou se restringindo ao embate acadêmico e não obtendo desdobramentos práticos frente à concretude desse novo quadro em que um maior contingente de professores proveniente do extrato menos favorecido da sociedade fora arregimentado para expansão dos cursos de Magistério (que se sucederam aos cursos Normais após o golpe militar de 1964). Nem mesmo a promulgação de mais uma nova lei de diretrizes e bases, em 1996, disciplinou com contundência a ideia de que o trabalho do professor de educação básica tenha uma função imprescindível na constituição de uma República, das gerações e da humanidade em si.

“A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. A evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de ‘revitalização da Escola Normal’ (Cavalcante, 1994, p. 59, 76 e 123). Mas esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas” (SAVIANI, 2009, p. 147)

⁸² Segundo María Rosa Torres, apesar do teor discursivo de combate e erradicação da pobreza, a intenção do Banco Mundial foi o investimento do capital humano em competências necessárias para a flexibilização do trabalho, em detrimento da formação de indivíduos autônomos. Portanto, a avaliação dos resultados do Programa é dirigida por este princípio, que geralmente revela problemas tão somente de evasão e repetência dos anos em abstenção dos problemas ligados às funções da escola que não sejam voltadas à preparação do mercado de trabalho (Idem, p. 140).

De fato, entre 1996 e 1997, as unidades do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM – perderam a prerrogativa de centros de formação inicial de professores, que haviam alcançado por notória excelência, e foram consequentemente extintos nos cinco anos seguintes. Como parâmetro de comparação, nesse mesmo período, a grande maioria dos cursos técnicos de formação de operadores de radiografia do Estado de São Paulo, com duração menor ou equivalente ao do CEFAM, foi quase automaticamente reconhecida e transformada em cursos de licenciatura curta pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, tendo como base a Lei 9394/1996. Com efeito, unidades de ensino técnico e profissionalizante, públicas e particulares, como a Fatec, o Sistema “S” e o Centro Paula Souza, foram promovidas a institutos de educação superior em um curto espaço de tempo.

A desqualificação de todo um sistema organizado de formação de professores em massa resultou na deliberada criação de uma demanda de formação que só voltou a ser atendida precariamente cinco anos depois, por meio de universidades privadas, desobrigadas a seguir qualquer diretriz nacional que estabelecesse condições mínimas para organização e realização de seus cursos de licenciaturas. Além disso, o aumento de oferta de vagas nos cursos de educação superior oferecidos pelas universidades públicas foi irrisório, se comparada ao número de vagas extintas do magistério. Na Universidade de São Paulo foram criadas apenas 60 vagas no período noturno, como contrapartida para acolhimento dos milhares de alunos que ingressavam anualmente nas centenas de Centros.

Esse capítulo procurou esclarecer que uma forma organizada e normatizada de ensino é criada no Século XVII, mas, por não atender aos mesmos objetivos dos Colégios Jesuítas, somente será retomada de maneira ampla após a Revolução Francesa, como meio propagador do voto no Homem Novo, mas institucionalizada sob a forma de instrução pública, sofria investimento e desinvestimento conforme o interesse do Estado na participação popular na vida na *polis*.

Que, apesar das intempéries da submissão ao Estado, o modelo de Escola Normal como meio de formação de professores de diferentes níveis de instrução

pública, se tornou condição universal para organização e manutenção de sistemas de ensino na maioria das repúblicas modernas.

Que, porém, no Brasil, a educação foi deixada em banho-maria pelas oligarquias militares, juristas e liberais que tomaram o poder, apartando a maioria da população das decisões políticas e da elaboração das leis.

Que o interesse brasileiro na formação de uma rede nacional de educação pública somente tomou corpo a partir das reformas propostas pelos Pioneiros da Educação Nova, apesar de haver interesse manifesto desde a Declaração de Independência, 100 anos antes.

Que a sequência de Golpes de Estado: da Proclamação da República, passando pelo Estado Novo, deposição de João Goulart e chegando às reformas liberais dos anos 1990, apagaram o anseio de um ideal nacional para a Educação, reduzindo cada vez mais sua função de transmitir a cultura entre as gerações, motivo pelo qual o professor encontra cada vez menos lugar.

Que o Governo Militar dos anos 1970 reduziram ainda mais o período de formação, simultaneamente à extensão à toda a população dos níveis mais básicos da educação, por imposição dos órgãos financeiros internacionais, que visavam a criação de condições para que o povo se equilibrasse sobre a linha da pobreza.

Que os estudos de Joly Gouveia apontaram que os professores de educação básica formados na década de 1960, que constituíram o contingente de professores da escola pública que foi ofertada em escala suficiente para atendimento de todas os alunos em idade escolar, eram definidos(as) como mulher, dependente de família financeiramente sustentável, com ambição de formação, porém sem perspectiva de ganhos salariais equiparáveis a outras formações técnicas ou de ensino superior, estas predominantemente formadas por homens.

Que, portanto, a formação de professores seria a única possibilidade de as mulheres combinarem o ideal feminino de dedicação ao lar com a única forma de inserção no mercado de trabalho, mesmo que a remuneração fosse sempre “complementar” ao do homem. Que este paradigma da profissão estava arraigado na política, no imaginário social, assim como nos próprios ministrantes dos cursos de formação.

Que a LDBEN, de 1996, extinguiu o CEFAM, que havia atingido reconhecido estado de excelência, e criou uma falha no atendimento à demanda de formação de professores, que só veio a ser parcialmente resolvida por intermédio da iniciativa privada e, finalmente, com o advento da equivalência dos cursos a distância aos presenciais.

Capítulo 7

O apontamento da verdade pelo discurso pedagógico e seu viés estipulativo

“que a ciência busca construir uma imagem do mundo que seja *verdadeira* é em si mesmo um enunciado verdadeiro, mas um enunciado verdadeiro, formal e quase vazio” (Puttnam, p. 134)

7.1 o discurso pedagógico

As interações entre as pessoas podem ser compreendidas sob diversas formas ou registros; contudo, seja quais forem as relações estabelecidas, é condição que emirjam no e pelo campo da palavra e da linguagem. É justamente a língua que marca a diferença entre do humano para o animal. Não somente por ser um sistema de signos vocalizado, engenhoso e aperfeiçoado por milhares de anos, mas pela palavra ser a melhor tradução do pensamento humano. Logo, linguagem é (foi) pensamento. Considerando que o pensamento não funciona *per se*, mas algo sempre venha a animá-lo, seria esse componente do ânimo o que comumente se atribui como desejo, ou aquilo que, apesar de evanescente, se constitui um mote para o funcionamento psíquico. Portanto, a linguagem tem a função de estruturar a enunciação do sujeito do desejo, no que diz respeito ao ato de tomá-la como fala.

Portanto, considerando minimamente que a palavra ultrapasse a funcionalidade da teoria da comunicação, chegamos então às dicotomias linguísticas, originadas durante o Século XX:

“Dizer que as línguas naturais são códigos, destinados à transmissão da informação de um indivíduo a outro, é, ao mesmo tempo, admitir que todos os conteúdos expressos graças a elas são expressidos de maneira explícita.” (DUCROT, 1972, p. 13)

As leis que balizam a linguagem implicam o uso das palavras de acordo com os interesses dos interlocutores por meio de fatores que, muitas vezes, conduzem o discurso para além de um código. Como, por exemplo, quando alguém dirige a fala a outro que supostamente seja portador de um saber que ele pretende confirmar. O primeiro locutor não afirma simplesmente o pretendido para não correr o risco de não saber se aquilo que ouvirá será realmente o que ele supõe seja o esperado, a verdade.

Por outro lado, o segundo responderá sem saber necessariamente qual é a afirmação que o primeiro pretende confirmar e, ao mesmo tempo, sem desprezar essa dúvida.

Esse exemplo demonstra simplesmente que a operação da língua ocorre naquilo que é dito, mesmo que seja por desfaçatez, ironia ou dissimulação explícita e, ao mesmo tempo, naquilo que não é dito, mas se torna inter-pressuposto pelos locutores. Em outras palavras, no enunciado e na enunciação. Uma condição ambivalente em que o enunciado pode nada evidenciar sobre a enunciação, portanto potencialmente ambígua.

Um enunciado bem elaborado pode vir a convencer um interlocutor sem ao menos se enunciar pelo convencimento ou pela clareza. Ou um enunciado rebuscadamente explícito pode não ser inteligível ou interessante suficiente para causar o efeito intencionado, “data venha”.

É comum se deparar com anúncios imobiliários de casas populares em bairros periféricos, oferecendo residências com certa quantidade de **quartos**; assim como com outros, voltados para as classes mais abastadas, em bairros nobres, em que trocam a palavra quarto por **dormitório**. Se as pesquisas de opinião concluem que o imaginário popular crê que as classes mais pobres adiram ao discurso do quarto e as mais ricas ao do dormitório, isso não quer dizer que as palavras meramente atendem a um ajuste comunicacional para maior inteligibilidade das diferentes classes por seu percurso escolar ou pelo acesso a bens culturais etc., mas sim que os efeitos dos dois discursos procuram posicionar os interlocutores em lugares determinados.

Lacan, desde sua formulação do psicótico como sujeito fora do discurso⁸³ e, portanto, fora do liame social, em seu Seminário 3 (1989), define o discurso como estrutura em que os interlocutores tomam e são tomados em posições distintas (Seminário 20, 1989a). Portanto, se um vendedor lhe oferece um apartamento com dois quartos, ele pode ter lhe julgado pertencente a uma classe desfavorecida, constituindo a presunção de seu leitor uma condição da produção do discurso. Porém, a partir do conceito de enunciação de Lacan, tal presunção está ligada ao grau de descontrole do recalque que a “dialética” do discurso pode liberar. Favorecer a palavra “quarto” em substituição da “dormitório” também pode sugerir que o local não esteja sendo oferecido exclusivamente para dormir. E que, por outro lado, a palavra “dormitório”

⁸³ Mas não da linguagem

seja uma evidência de controle do discurso, denotando um eufemismo típico do cerco ao desejo⁸⁴.

No âmbito do embate de discursos, o professor em formação se assemelha a um transeunte em meio a fogo cruzado, que recebe um bombardeio discursivo por parte do imaginário social, que é revidado pela academia, com maior intensidade. E, para tanto, esta última acaba por tentar cercar o transeunte por todos os lados, com a intenção de interditar o acesso aos demais discursos e se auto-estipular como A verdade, absoluta. Com efeito, o professorando pode vir a: renunciar à formação ou se rebelar contra a tentativa de dominação ou se apegar fortemente ao discurso.

Em um contexto discursivo, a intenção formativa do professor ocorre em um processo que se preveja assimetria, tal como as primeiras etapas da educação. Contudo isso não quer dizer ser perceptível que a alienação, própria desse processo, conduza o professorando a uma situação de autonomia ou de enunciação, tal como na educação básica. Como já visto a propósito do processo de escolarização moderna, não há substituto à submissão do aluno ao professor que opere a transformação de uma criança em um adulto; entretanto, o engenho implicado na formação de professores se dirige prioritariamente pela supressão desse modelo de educação, dito tradicional⁸⁵, modelo baseado na diferença assimétrica. Como voto de que o refino racional das práticas realizadas na sala de aula pudesse ser desdobrado em um novo paradigma que prescindisse da assimetria entre professor e alunos.

A Professora Doutora Selma Garrido Pimenta dirigiu a Faculdade de Educação da USP no início da década de 2000 e se tornou referência acadêmica sobre a formação de professores no Brasil durante as décadas de 1980 a 2000. Sua obra alcançou desdobramentos políticos relevantes, a ponto de normativas e referenciais curriculares serem redigidos, em parte, a partir de algumas de suas proposições sobre como e para quê se devesse formar professores. O discurso proferido a conselhos deliberativos pelo grupo de intelectuais do qual integrava Garrido tornou-se

⁸⁴ os mais ricos não compram suas residências meramente para habitá-las e, portanto, precisam ser convencidos de que o impostamente necessário supérfluo não cabe na palavra quarto, transformando o desejo em necessidade – no pacote, com comprimidos vasos-dilatadores e terapias para disfunção erétil –.

⁸⁵ Conforme apresentado no Capítulo 2 e 3 deste trabalho.

hegemônico e ainda determina políticas de educação, da infantil à superior. Como evidência, ela se tornou Pró-Reitora de Graduação da Universidade de São Paulo logo após interromper seu mandato como Diretora, cargo a partir do qual lançou proposta programática para a formação superior inicial chamada “Pedagogia Universitária”.

Eis um excerto que exemplifica alguns apanhados gerais de sua proposta de formação de professores:

“A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão do professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas?

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. (PIMENTA, 1999, p.18-19)

É possível apontar alguns aspectos dos recursos discursivos que o discurso da autora utiliza a partir da breve análise de excertos de seu texto. A afirmação, por exemplo, de que “*Este é o caso da profissão do professor*” alude à ideia da necessidade do professor transformar sua prática sob determinação de uma transformação social⁸⁶. Em um primeiro momento em que sua imagem do lugar de autora está posta, sua afirmação encerra um conjunto de outras, respaldadas numa tentativa de constituir concordância do leitor, como por exemplo: *algumas deixaram de existir e outras surgiram* ou *se transformam adquirindo características para novas demandas*. O discurso encadeado na suposição do acompanhamento do raciocínio do leitor é interrompido pela afirmação de que o ato professoral esteja fadado a nunca ser consolidado. O enunciado projeta a imagem que a autora constrói de si ao expor que escreve da posição de quem sabe exhaustivamente da condição profissional do professor. Uma última instância no assunto.

Para tanto, tenta marcar uma assimetria virtual ao leitor, julgando-o aderido ao imaginário de que a profissão professoral seja algo inédito para ele e de que a ideia que ele tenha dos seus próprios professores não seja mais válida. Esse artifício discursivo não é raro no campo pedagógico e certamente pode ser entendido como um recurso persuasivo ao estipular haver uma determinada técnica didático-pedagógica ainda não conhecida ou alhures, “quase transcendente”.

A pressuposição da necessidade de transformação da profissão também implica em uma forma de reafirmação do posicionamento da autora e do leitor. Quando escreve que “*É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la*”, ela estabelece um limite argumentativo inscrito na afirmação de que a profissão do professor não é perene, ou, em outras palavras, que o professor nunca seja suficientemente formado. Ou ainda que esteja fadado a permanecer sempre “a reboque” do laço social. Afirmação que, quando posta no estêncil da História, se revela contraditória; pois, afinal, a escolarização, dita tradicional, foi o principal meio para o estabelecimento de um contrato social que não fosse pautado em condições religiosas ou tiranas. Daí sua importância como instância laica, pública e gratuita.

⁸⁶ o nazismo ou o fascismo não poderiam ser exemplos.

Nesse sentido, são criados laços com outras áreas, apontando as condições históricas e sociais como preponderantes para a necessidade de transformação do professor. Ao realizar esta manobra discursiva, que servirá de ancoragem para sua argumentação posterior, se dirige aos seus pares, sociólogos e historiadores da educação. Ao mesmo tempo, por exclusão, cria ressalvas a outras áreas que, inoportunamente apontem justamente a impossibilidade da transformação proposta.

No segundo parágrafo, a autora recorre a um exercício complexo em que investe na palavra *emancipatórios* uma função diretiva, que, como efeito, procura conduzir o leitor ao caminho oposto que o termo emancipação apontaria. Estabelece que para colaborar para a emancipação da população o professor deva adquirir determinada nova identidade profissional. O que contradiz a condição de emancipação do próprio professor sobre sua identidade profissional e sobre a necessidade de mudá-la para promover a emancipação dos alunos. Como se o próprio ato emancipatório não fosse outorgado pelo emancipado, isto é, como se ele surgisse de certa estipulação sobre qual devesse ser a identidade do professor.

Sobre o artifício de se nomear um problema a partir de uma palavra com teor “esvaziado” de significância⁸⁷, Azanha alerta:

“Expressões como essas e outras semelhantes são referencialmente vazias do ponto de vista da investigação educacional, como seria, por exemplo, também vazia a expressão o ‘problema do câncer’ para a investigação médica. Nada indicam que possam orientar um processo de investigação científica.” (2011, p. 20-21)

Mas há de se considerar a boa receptividade desse discurso no âmbito político e universitário⁸⁸, no sentido que dele decorrem necessariamente determinações práticas imediatas. Parece mesmo que o deslocamento discursivo da argumentação epistemológica ao campo da tecnocracia resulta como a principal finalidade (CANGUILHEM, 1968 e JAPIASSU, 1982; apud VOLTOLINI, 2007: 123).

⁸⁷ Segundo Lebrun, citando a obra *1984*, de George Orwell, mais especificamente as proféticas palavras do próprio romancista a respeito de uma “então hipotética” imposição funcional da linguagem – no romance, a *novilíngua* –, “quanto menos extensa é a escolha das palavras, menor é a tentação de refletir” (2004, p. 104)

⁸⁸ Excelente levantamento histórico da constituição do imaginário instrumentalista da educação, que persiste ao longo do tempo, baseado de leituras da obra de Francis Bacon por Comenius, pode ser lido nos escritos de Azanha (2011, p. 22-39)

O uso do conceito de emancipação no contexto do excerto não resulta em ser necessariamente um recurso para confundir o leitor, mas para que ele se mantenha inercialmente inscrito em seu caráter estipulativo. De maneira paradi(o)gmática, dá valor universal a essa estipulação que, à miúdo, é frágil perante o encontro com o aluno ou quando confrontado à conjuntura do cotidiano escolar. Como em Troia, um cavalo frágil e oco, porém recheado de intenções.

Desta forma, uma das hipóteses do acolhimento do discurso pedagógico é de ele ser recebido sob a forma de um desvio da atenção do conflito causado pelo fato da educação não ter sido fundada como principal meio de transmitir um lugar de enunciação entre gerações. Principalmente quando os resultados exoneram os responsáveis diretos – o especialista e o político – do cerceamento da população ao acesso a uma educação nacional, pública, gratuita. Essa hipótese sugere que instituições que venham a estabelecer vínculos com setores do Estado também venham a limitar a produção de conhecimento, pela opção de diminuir esforços de ensino e pesquisa em favorecimento de anseios programáticos. Ainda mais quando pesquisadores desses centros ocupem ou procurem ocupar, pelos mais diferentes motivos, cargos administrativos em todas as esferas públicas.

“Na opinião de Kerlinger, um dos autores referidos, o efeito da obsessão prática sobre a teorização é tão devastador e calamitoso que melhor seria se os pesquisadores abandonassem as fontes governamentais de financiamento, pois elas tendem geralmente, por uma vocação natural, a dar prioridade aos estudos práticos na esperança de um aproveitamento imediato de suas conclusões.” (AZANHA, 2011, p. 21)

Todavia, não se pode confundir como causa e efeito, respectivamente: a preocupação teórica e qualquer renúncia dos pesquisadores à vida na *polis* ou à contribuição científica para assuntos educacionais e educativos. A indevida promiscuidade, entre o que é estritamente epistemológico e aquilo que se constitui no âmbito político não está livre de ser um desdobramento das operações de economia da “despesa psíquica”⁸⁹ e do devido tempo necessário, que só podem vir a ser resultados das transformações no sujeito.

⁸⁹ FREUD, 1905b

Como exemplo dessa determinação econômica, Pimenta afirma que “*ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida*” [...] “*O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor*”. Um apontamento de uma consequência prática a partir de uma constatação também estritamente prática, mas que nada têm a ver com as condições concretas da educação atual, referenciadas no texto.

Como contraponto à afirmação de Pimenta, Azanha, em seu escrito de 1969 sobre as diretrizes que viriam a ser adotadas na gestão do Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Ulhôa Cintra, e na qual foi Diretor Geral do Departamento de Educação, previu justamente que a expansão das vagas fosse planejada como condição de disparo para transformação da organização do sistema de ensino vigente – contrariando qualquer função utilitarista para qual a educação possa ser impingida. Para Azanha, a oferta compulsória serviu de embreagem para se iniciar a discussão da suposta falta de qualidade do ensino a partir da concretude de uma educação já expandida (SODRÉ; CINTRA; AZANHA, 1969).

A comparação dessa citação à anterior, de Pimenta, ajuda a compreender a diferença entre um discurso que se pretende universal e, portanto, que as condições estabelecidas pelas ciências antecedam, determinem e alterem o cotidiano escolar, e outro, que parte de certa observação do objeto que investiga para, só então, delegar-lhe atenção e aprofundamento teórico.

“a mais direta e óbvia consequência da ênfase da pesquisa educacional na direção daquilo que se supõe sejam ‘problemas práticos’ acabou por ser a rarefação de significativos esforços teóricos, que efetivamente possam tornar interessante a investigação educacional empírica.”[...]”Não há nessa opinião mero exagero retórico, pois a verdade é que a exacerbação da preocupação prática acaba por esterilizar a especulação criativa.” (AZANHA, 2011, p. 20-21)

Ainda em relação à comparação descrita no parágrafo anterior, cabe ainda uma observação sobre o termo utilizado por Pimenta para se referenciar ao caráter público da educação: *adequado às exigências da população envolvida*. Ao contrário do documento de Azanha, que orienta a reorganização das escolas sem se preocupar, a priori, a qual público a escola devesse se ajustar, determinando a oferta a todos e a

qualquer um, Pimenta estabelece que o professor se adéque a exigências que os estudos em Educação possam apontar como necessidades de determinada população, supondo ainda que haja engajamento dessa população; suposta massa homogênea, diga-se. Igualmente, tal diferença discursiva marca outra, que intervém diretamente nos propósitos da escola: se à escola pesa a promessa do devir do aluno para uma vida política, condição conhecida, por excelência, como constituição de uma nação; sugerir à escola pública, laica e gratuita que se oriente pelo atendimento a exigências seccionais é justamente criar dificuldades para realização de seu efeito político e, por conseguinte, se descuidar dos princípios que deveriam sustentar um sistema de ensino público. O documento de Azanha, ao se dirigir de início à premissa de expansão do ensino a toda e qualquer população, se referencia diretamente a esse projeto nacional de educação, em que a “população envolvida” seja a que a escola vir a receber. Como forma de ilustrar a diferença de discursos, o de Azanha aponta para o futuro, à Condorcet, enquanto o de Pimenta aponta a um eterno descompasso da escola em relação ao contexto social.

A ideia de população a ser atendida apresenta ainda outros problemas no contexto de um sistema escolar: o de que há distinção entre a população; e pior: que existe distinção entre escolas.

Ainda que existisse um discurso de promoção de equidade para os mais pobres, aos negros, aos índios etc., de modo que a escola oferecida fosse mais dedicada, de alguma forma, ao usufruto das prerrogativas que foram negadas aos seus antepassados; a distinção, ainda assim, permaneceria justificada em certa ilusão de desruptura do laço social, que a escola pouco ou nada tem a resolver quando alijada de seu teor republicano de condução a uma nação de iguais. O que difere, diga-se, das políticas de reserva de cotas raciais para universidades públicas, locais onde a presença do pobre, do negro e do índio é quase nula e que, principalmente, o ingresso é resultado de concursos vestibulares em que o critério de mérito é resultado justamente da educação básica, ou do que dela se extrai entre a oferta pública e privada e daquilo que se elabora como prova de ingresso.

“Já quando da nascente República pensava-se que, se a escola que havia não era uma escola, visto a magnitude dos ditos fracassos, obedecia ao fato de que as crianças brasileiras eram refratárias aos saberes transmitidos e que, portanto, eram ou decididamente incapazes ou merecedoras de uma pedagogia diferente, Essa ideia exprime à sua

maneira o pesadelo racista-escravocrata e desde então ela vaga no tempo assombrando a experiência escolar, fazendo ouvidos moucos à declaração já mais que centenária da abolição.” (LAJONQUIÈRE, 2017)

Outra estipulação de Pimenta advém da referência à sentença *processo civilizatório*. Enquanto essa expressão procura se referir a princípios de sobrevivência em sociedade, fazendo alusão a um *éthos* e se remetendo a um momento primordial em que foram fundados princípios para constituição de uma civilização moderna – o que sugere sua eterna reedição atemporal –. Ao mesmo tempo a esvazia em seu sentido, ao apontar que a ação do professor, assim como ele tem agido desde a organização escolar resultante da Revolução Francesa, esteja obsoletada e que haja uma forma universal de fazê-lo “pular alguns dentes da engrenagem”. Isto é, que a adequação de sua formação ao público esperado o faça agente da civilização, quando na verdade, o processo civilizatório, assim como é conhecido, suponha que a escola esteja sempre à frente de seu público. Não apenas no que diz respeito a determinados conhecimentos escolares, mas também em relação aos saberes que o aluno supõe ao professor e, mais ainda, naquilo que a escola debita na economia da despesa psíquica do custeio do trabalho intelectual.

7.2 impactos do discurso pedagógico na dinâmica do desejo

Ao considerar o teor cristalizado do discurso pedagógico, tomando o texto analisado como uma das principais referências, torna-se plausível reconhecer nele *a priori* uma intenção manifestamente humanista, no sentido do empenho para que os alunos venham a se engajar nos encaminhamentos civilizatórios e que a formação de professores se oriente por esse princípio. Portanto, não há o que se duvidar das intenções expressas pela pedagogia brasileira contemporânea, por meio de uma de suas principais porta-vozes. No entanto, o sentido dos principais encaminhamentos propostos se demonstra contrário aos intuitos.

Freud⁹⁰ talvez tenha sido o primeiro autor a escrever em prosa sobre os mecanismos presentes nos pequenos atos, ditos corriqueiros, que, por passar despercebidos não prometem grandes desdobramentos sobre as questões que são diretamente notadas pelos sujeitos. Como já afirmado no início deste trabalho.

⁹⁰ Atos casuais e sintomáticos. In: FREUD (1901) *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana*.

Ao encadear atos desprestigiados de lembrança imediata com outras informações, por meio do trabalho psicanalítico, passou a escutá-los sob o registro de sintomas do singular funcionamento psíquico. Destarte, uma mera mudança de rotina que não interferisse necessariamente nas tarefas do dia a dia, seria uma expressão sintomática, produto do funcionamento psíquico, de algo que o desejo não tenha encaminhado nas ações desempenhadas pelo sujeito em seu cotidiano, enunciando-se nas possíveis brechas menos evidentes e menos supostamente controláveis.

A revelação do fim da pressuposta insignificância dos atos corriqueiros ocasiona uma nova implicação dos sujeitos sobre todas as suas ações, ao mesmo tempo em que lhes proporciona também escutar como os pormenores de suas vidas podem, grosso modo, afastá-los ou aproximá-los das soluções dos problemas que lhes afligem, por meio da aproximação ou do distanciamento de lembranças recalcadas em suas histórias.

É nos atos desprestigiados de atenção que se observa mais claramente o sujeito da enunciação. Pois grande parte do trabalho psíquico se desdobra da tentativa de ele produzir enunciados sem deixar pistas de sua enunciação. A atenção à enunciação do desejo, por consequência, torna-se imprescindível na tentativa de compreensão dos sintomas, no sentido de que o seu efeito no discurso pode ocorrer de maneira mais sutil justamente nas possibilidades que a linguagem permita. Se considerarmos as observações de Freud a propósito do recalque e dos atos corriqueiros, é possível afirmar que esse funcionamento inconsciente esteja presente ao longo do tempo na fala dos sujeitos. Que desponte não apenas nos eventos mais notáveis, mas que seja uma marca do locutor. Como se o inconsciente fosse um conjunto de pensamentos inconsistentes, o que muitas vezes leva a pensar existir uma ideia equivocada de pré-consciente. Essa explicação encontra respaldo na tendência em afirmar que a significação literal simplesmente medeia a implícita.

Se o que se fala é resultado de um movimento de controle e descontrole, encontrar a intensidade ou frequência com que as palavras “escapam” e, ao escaparem, causarem efeitos nem sempre previsíveis, faz com que o resultado do trabalho inconsciente possa não ser tão evidente quanto Freud se deixou entender. O que não reduz a discussão ao caráter voluntário ou involuntário do discurso, pois, afinal, não há nada mais “legitimamente voluntário” do que aquilo que rompe a própria resistência imposta ao sujeito.

Esta divisão, para Lacan, condiciona o sujeito a viver alienado e dividido na/pela linguagem. Portanto a linguagem está implicada em ser borda dele com o mundo e o pensamento inconsciente só teria qualquer brecha de expressão na proporção de uma psicose ou no momento logo posterior aos lapsos de linguagem ou atos falhos, em que ele tomaria um breve conhecimento (e se surpreenderia) daquilo, sem grandes desdobramentos. Por sua vez, grandes desdobramentos seriam percebidos como delírios (sonhos acordados).

A alienação do sujeito, para Lacan, se funda na assimetria com o Outro. Enquanto a sujeição da criança nesse momento possibilite a operação de um sujeito dividido, é essa divisão que ordena sua substituição por outro significante, pelo “vir a ser”. Portanto seja aí que o sujeito se enuncia, no deslizamento entre significantes.

O modelo Freudiano e Lacaniano se complementam, por cronologia, diga-se, no processo enunciativo. Enquanto a enunciação se mostra presente no discurso e “subverte” o conteúdo literal, demonstrando sua hegemonia, ela é furtiva porque só pode ser verificada por meio da mediação do enunciado e, mesmo assim, o que se pode pegar dela é somente uma impressão de que um efeito foi percebido.

Freud também contribui indiretamente para compreensão do efeito discursivo da Pedagogia⁹¹ ao apresentar uma observação de seu trabalho clínico que nomeou como ilusão (FREUD, 1930). Ela ocorre quando a crença de um sujeito em algo se estabelece pelo voto de realização do desejo. A lógica freudiana resultada da tentativa de compreensão da ilusão aponta que o funcionamento psíquico não opera automaticamente no sentido de um aperfeiçoamento humano⁹²; mas sim a partir de um voto de satisfação, que se torna mais distante, apesar de supostamente promissor. Trata-se mesmo da substituição sumária do desejar pela garantia de sua satisfação.

O texto de Pimenta consegue ampla filiação enquanto recurso discursivo, por meio da assimilação do imaginário, que dá relevo positivo aos ressentimentos das condições do trabalho do professor na educação básica. Em contrapartida, o assujeitamento do leitor a um ideal fantasioso também contribui para a filiação, uma vez que, ao se apresentar como “A verdade” se refere também ao marco das lembranças

⁹¹ sem ser necessariamente seu objetivo, vale sempre lembrar.

⁹² Se um físico descobrisse” (...) “que ao fim de certo tempo a Terra seria destruída, ainda assim hesitaríamos em atribuir tendências destrutivas ao próprio cálculo e, portanto, em proscrevê-lo. (FREUD, 1930)

nebulosas de ter existido satisfação total do prazer e promete a desobstrução desse gozo pelo desvio da ideia de total possibilidade. Desta forma, ocasiona ao leitor uma economia intelectual ao não enfrentar a incógnita de prazer na reelaboração do pensamento⁹³, como já citado no caso do cinismo dos chistes. Esses fatores não podem ser ignorados pelo discurso pedagógico caso seu intuito principal seja inscrever alunos numa filiação civilizatória, cujo principal objetivo seja atizar o pensamento.

Outra forma de se tentar compreender esse “mecanismo” é observar o que Aristóteles descreve em sua obra *Metafísica* (Ômega) quanto as definições e a distinção entre *poiesis* e *praxis*. Enquanto a primeira é descrita como a realização de uma obra exterior ao agente (*érgon*), a segunda se refere a uma ação que o fim seja ela mesma. A primeira se encerra em um produto, que é mensurável quanto à sua realização, como a aprendizagem de uma determinada lição, que pode ser aferida pela aplicação de uma prova e que, portanto, representa meios em detrimento de um fim. Na segunda, o resultado dificilmente é mensurável, e a transformação do agente é que se desdobra em seu próprio aperfeiçoamento (ARISTÓTELES, 1962, p. 501-503 apud IMBERT, 2001, p. 30-31), como ocorre o resultado de uma formação.

Portanto, para se alcançar o ideal de um professor reflexivo, termo que se tornou comum no discurso pedagógico, a formação do professor devesse se dirigir pela promoção de saberes sobre a intransitividade do professor⁹⁴, em detrimento do acúmulo de métodos aplicados em experiências de estágio, como parte da pedagogia atual apregoa.

Ao apagar o traço que a educação tem com a história de professores e alunos, com a história da educação de seus antepassados, a Pedagogia atual apenas consegue manter-se como símbolo pela demonstração da potência da força de seu discurso, quando imbricado em uma lógica imaginária que se referencia, contraditoriamente, ao científico. O discurso de Pimenta sublinha exatamente a necessidade discursiva de se impor pela exclusão de uma mediação simbólica, pois os símbolos são sempre referenciados ao passado e a educação, no discurso da autora,

⁹³ “Para que todo sonho continue a produzir efeitos, ele deve ser (re)sonhado. E isso dá trabalho!” [...] “A afirmação alude à exigência de trabalho psíquico e discursivo inerente ao desejo inconsciente”.(DE LAJONQUIÈRE, 2017).

⁹⁴ No sentido da transitividade não se tratar de uma obra exterior ao agente, como comumente se supõe.

responde sempre a uma demanda descompassada com o modelo escolar. Portanto, o novo símbolo que se funda no seio de seu discurso se impõe não mais pela transmissão escolar de saberes entre gerações, mas por sua força sobre o que dever ser feito pela ciência para um pressuposto progresso educacional. Se as ideias pedagógicas são validadas por sua potência, a escola não acompanha necessariamente essa lógica.

O desejo se constitui como um motor para descobertas, invenções e para criações inéditas, autorais e singulares; por meio da busca por um reencontro de algo perdido – que precisa ser achado –. A crença em ter encontrado esse algo perdido e, portanto, ter realizado o desejo, responde pelo (des)ânimo anônimo de inscrição do sujeito às mais diversas formas de opressão e desvio intelectual, originados mesmo no seio das mais diferentes ciências modernas; principalmente quando operam sob a determinação dominante de um voto de satisfação imediata, que, contraditoriamente, nada mais é do que sua própria negação. Isto é, quando as ciências se dirigem em produzir formas de substituir a satisfação gerada a partir da superação de esforços pela diretriz da eficiência, de se evitar o esforço ao publicizar ter encontrado uma verdade absoluta. Nas palavras de Pimenta: *da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições*.

Dessa forma, o estado de torpor tem valor proporcional ao sofrimento que é evitado por seu intermédio. Traz consigo, porém, ao mesmo tempo, o prazer e a sensação de vida ligados às flutuações emocionais e psíquicas.”[...]”há uma notável diferença entre o que gostaríamos de fazer na sala de aula e o que nela fazemos de fato sob a pressão de determinantes íntimos que desconhecemos.” (BLANCHARD-LAVILLE, p. 117)

É possível considerar que a negação de certa autonomia de pensamento do sujeito e sua alienação em determinado discurso ocorra por um mero voto de se evitar o desprazer. Porém, ao se dirigir para a plenitude do prazer sem poder saber onde estão suas bordas, o que se encontra também é o desprazer de não se alcançar, *a posteriori*, o resultado preconizado pelo discurso. Essa suposição talvez seja uma forma aproximada para se buscar a compreensão de como a filiação a um discurso, estruturalmente, se torne uma forma de renúncia, justamente pela afasia negar, de início, a ação de uma profissão pautada no endereçamento da palavra.

Em deformidade aos desdobramentos discursivos da Pedagogia, ainda se soma o fato do ato professoral ocorrer na presença das crianças, que testemunham a impossibilidade do adulto realmente conter o saber sobre tudo daquilo que sua formação lhe ensinou como base consolidada para sua atividade. O que atinge principalmente os professores que tentam realizar seu trabalho mimeticamente ao ideal pedagógico. As crianças demonstram, a partir de suas condições pré-alienadas, o quanto o professor esteja alijado de sua autonomia em apoiar-se totalmente nesse programa pedagógico.

“ a psicologia do desenvolvimento é levada a apontar as carências da infância, seus fracassos em relação à lógica do adulto que, correlativamente, implica a subestima na criança de tudo o que é ‘aptidão para a autonomia e para a independência’ (ZAZZO, 1983, p. 38-39). Daí resulta igualmente a incapacidade de reconhecer a ‘inteligência ardilosa’ da criança (id, ibidem, 47-65) ou, ainda, as estratégias – sem dúvida mais defensivas do que ofensivas –, pelas quais ela tenta preservar, no âmbito das instituições onipotentes, uma margem de poder, por mais reduzida que seja.” (IMBERT, 2001, p. 41)

Seria ainda possível encontrar motivos desse mal-estar a partir da formulação, que vez ou outra aparece, de que a ação do professor prescindia de um engajamento mútuo e, ao mesmo tempo, assimétrico dos sujeitos envolvidos. A essa promessa da plenitude do prazer se coadunam os novíssimos paradigmas da educação, cristalizados na inovação educativa por excelência, alcunhada de “educação a distância”, que cinicamente se denomina como educação por prescindir da presença física do professor, como se fosse possível aprender sem ser com alguém. De maneira análoga, a antecipação da entrada das crianças no ensino fundamental, de 5 a 13 anos, e a decorrente amputação da educação infantil potencializam a condição expropriada de enunciação do professor. Com efeito, combinam dois fatores primordiais que contribuem para o apagamento do sujeito: de que o tempo para se almejar vir a ser adulto esteja retroagindo por efeito das condições ruins em que é enodado o laço social – em que o reconhecimento de interditos simbólicos seja cada vez mais escasso – e de que a etapa escolar destinada a ser uma alavanca para o mundo adulto precise, ao mesmo tempo em que opera com essa finalidade, também se recompor para tratar dos assuntos inerentes à infância.

Por outro lado, a Pedagogia, enquanto conjunto de ciências dedicadas à pesquisa sobre educação, não deve se isentar de posicionar suas investigações no contexto histórico brasileiro e, portanto, deva ser preocupação da área evitar abstrair assuntos específicos de seu campo de estudos⁹⁵. O preço óbvio de negligenciar a busca de soluções básicas dos problemas encontrados no estabelecimento de um sistema de ensino no âmbito de um interesse geracional é o de tornar distante cada vez mais o enfrentamento desses problemas. Nesse sentido, de nada vale investigar o grau de atendimento da escola à demanda social quando sequer há o mínimo de assunção de professores aprovados em concursos públicos. Ou, na última moda, o ajuste de competências previstas ao professor vir a servir apenas como meio de não lhe reconhecer o trabalho, retirando seu lugar de enunciação e lhe afastando por licença médica⁹⁶. A etiologia da dificuldade de reconhecimento da educação escolar como único meio de inscrição das crianças no mundo adulto, por exemplo, não parece ser uma preocupação acadêmica muito evidente.⁹⁷

7.3 O Nome do Pai e em nome do que se educa

Um conceito psicanalítico largamente aceito como significante do estabelecimento da legalidade do desejo por meio de sua interdição é o Nome do Pai. Refere-se, a princípio, de um pai simbólico e, portanto, vez ou outra, encarnado nas diferentes formas de regulação dos sujeitos em suas diferentes culturas. Em Nome do Pai não se atravessa no sinal vermelho e, mesmo quando ele está quebrado, se hesita; assim como em seu nome não se trabalha na terça-feira de carnaval. Isto é, ele exerce uma função de interdição mediada por símbolo, ao contrário de outras mediações como

⁹⁵ Concorrem ao interesse da Pedagogia se o sistema escolar deve ser organizado em ciclos, qual a qualificação do público, a importância da afetividade na sala de aula, a discussão sobre liberdade e licenciosidade, as questões administrativas e financeiras da educação, as inúmeras alternativas de alfabetização, as metodologias de ensino, a educação comparada, o apelo a internacionalização, o currículo, as teorias do desenvolvimento, a formação de professores, a ludicidade, as diferentes esferas das avaliações etc.

⁹⁶ As pacientes histéricas de Freud lhe eram encaminhadas por ocasião de adoecimento do corpo (afasia, paralisção de membros etc.). No entanto, seu tratamento era dirigido pela fala, como se os sintomas fossem causados pelo fato de elas não encontrarem um lugar de fala, de enunciação, de palavra. Doravante, esse lugar não-dado será referenciado como de fala, de palavra ou de enunciação, conforme o contexto, todavia sempre se referindo à falta de sua fundação.

⁹⁷ Em levantamento dos títulos dos artigos publicados nos volumes 26 a 40 da Revista Educação e Pesquisa, da FEUSP, entre o primeiro semestre de 2000 e o segundo trimestre de 2014, da minha biblioteca pessoal, foram encontrados apenas cinco artigos que comunicavam pesquisas sobre o caráter estritamente formativo da educação escolar básica.

a força ou a ciência: “não atravesse o sinal vermelho, se não te multo” ou “não atravesse o sinal vermelho porque as forças da física, da biologia e da estatística, juntas, não serão suficientes para lhe garantir a vida”.

No caso daquilo que seja simbólico, no ímpeto de fazer tudo, não se faz algumas coisas, bastando-se que esse impedimento seja evocado em nome das gerações que habitaram o mundo antes do sujeito que se encontra barrado. Obviamente que, como qualquer proibição, o Nome do Pai abre duas possibilidades: proibir e, proibindo, liberar tudo que seja não-proibido. Para o sujeito no contexto do laço social, as leis que regem a vida na *polis* se confundem com sua própria constituição, sendo seu nome e sobrenome, por exemplo, marcações dessa constituição: se eu sou um Fulano de Tal, meu futuro se desenrola segundo algumas expectativas.

O Nome do Pai é simbólico. Quando se evoca a ciência, o pai é reduzido a um genitor e, ao se estabelecer por força, se constitui um ditador. Portanto, o Pai simbólico não se basta em apenas um significado, todavia se alterna de símbolo em símbolo, por meio de significantes⁹⁸ e, no ápice de um determinado ato do sujeito⁹⁹, ele se aloca em determinada característica preponderante. Por exemplo, quando um estudante vai participar de uma prova de seleção para o ensino superior e se depara com um fiscal de prova, não será necessário que ambos se conheçam previamente ou mesmo que alguém os apresente para que o vestibulando outorgue autoridade ao fiscal, pois há um valor simbólico ligado a esse rito escolar, que pode vir a dar ao aluno um sobrenome: Fulano, da Universidade Tal, que outorga ao fiscal o Nome do Pai.

Certa vez, em uma viagem ao Rio Grande do Norte, enquanto assistia um noticiário televisivo local, daqueles que noticiam apenas crimes, percebi que todo infrator era identificado pelo prefixo “Boy”. Boy Paulinho havia assaltado um posto de gasolina montado num cavalo, ao estilo velho oeste; Boy Haroldo era um assassino confesso e traficante etc. Portanto, a apresentação de qualquer Boy Fulano era precedida pelo símbolo de transgressor. Estavam na mesma linhagem, alcunhada pelo prefixo.

⁹⁸ Quando algum aspecto de um assunto não encontra nenhuma forma metafórica de ser referenciado, comumente o chamamos de insignificante.

⁹⁹ “E estes atos seriam necessariamente marginais, fora da lei, pois eles estariam respondendo a uma ausência de lei simbólica, procurando encontrá-la, suscitá-la, de uma certa forma, fundá-la.” (CALLIGARIS, 2000, p. 111)

No caso do discurso pedagógico, o cacoete onipresente de desqualificação da suposta educação tradicional, como nas palavras de Pimenta: *“reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”*, indica que o Nome do Pai, que se supunha reconhecido pelo sujeito a práticas consagradas se tornou sujeita a uma nova significação.

Cabe nesse ponto um esclarecimento: por pior que sejam as condições que a escola receba de início para seu funcionamento, por mais antiquada possa parecer uma escola pública em contraste com o ideal escolar proferido pelo discurso pedagógico hegemônico, por mais que o imaginário social se refira com contundência a toda escola como exemplo de um aparelho fracassado; ainda assim, “é um exercício bastante difícil comprovar de que vivamos em uma situação na qual nossas escolas sejam absolutamente monolíticas, monofônicas e que não dêem espaço a nada que não seja um tipo de perspectiva unilateral e autoritária” (SAFATLE, 2017).

A ideia de que o tradicional faz alusão ao consagrado, reconhecido ou estabelecido é transposto, nas palavras de Pimenta, à outra, que o determina como defasado ou inservível. Esse artifício de substituição de seu significante, contudo, também se desdobra em outras associações, pois tradicional também se refere às tradições, dos pais e, por supressão, o Nome do Pai perde sua função de inscrever o sujeito em uma filiação simbólica – àquilo que é de outra geração. A estipulação de um novo símbolo não passa de uma tentativa de resumir uma série de significantes em um só significado, sem necessariamente deixar pelo caminho boa parte de deslocamento e condensação de seu sentido. O resultado dessa manobra discursiva não precisa ser mais identificado como símbolo, pois é instaurado à força. Logo, a palavra tradicional perde sua polissemia e o Nome do Pai é sintetizado em uma imagem, *à força*.

O embate entre imagem e símbolo não seria injusto caso não existissem algumas características típicas brasileiras que facilitam a hegemonia do imaginário: 1) o resguardo de conflitos, 2) a recorrente equivalência da proibição à sua respectiva exceção, 3) a perpetuação de uma oligarquia (ex-)escravocrata, assim como 4) a prática corriqueira e atual de costumes disseminados no âmbito de uma cultura de origem escravocrata.

Na tragédia Édipo Rei, de autoria de Sófocles, Laio, pai de Édipo, é morto por seu filho. Édipo ignorava o nome de seu pai biológico e mesmo mediante o fato da sacerdotisa do Oráculo de Delfos ter-lhe prevenido de que iria matá-lo, isso não

se desdobrou em sua própria prevenção ao parricídio, muito menos serviu para evitar o desposo de sua mãe e sua coroação, como desdobramentos. Para além de uma interdição, o Nome do Pai é mais bem compreendido como uma mediação entre a satisfação imediata e o voto de satisfação maior por ter se filiado simbolicamente a uma tradição. Portanto, também não pode ser reduzido a uma mera decisão moral, porque não responde a uma mera lógica compensatória. Caso fosse, Édipo não mataria ninguém sob a pena de, matando qualquer um, assassinar seu pai.

Ao ir ao encontro de seu pai, Édipo respondeu ao registro de não carregar seu sobrenome e, portanto, fazer de si mesmo o Pai, o que, considerando as metáforas do enredo, acabou por conseguir – caso aparecesse no noticiário televisivo potiguar, bem poderia ser Boy Édipo¹⁰⁰ –. Afinal, o conto não se chama Laio Rei. Sófocles foi preciso em apontar que, na falta do Nome do Pai – é preciso relembrar que Édipo, apesar de conhecer seu suposto pai (adotivo), ainda assim, foi questionar o Oráculo sobre sua origem – e na eventualidade de nome nenhum, o que resta é o livre acesso irrestrito ao gozo, sem limites, como meio de fazer-se pai.

Édipo sucumbe a ter matado o pai, ter provocado o suicídio da mãe/esposa; porém o fato dele saber que instaurou um novo Nome do Pai onde jazeu aquele ao qual deveria ter se filiado parece ter sido a gota d'água – aquela que transborda e, portanto, pode ser todo o conteúdo do recipiente –. Ao contrário do que se possa imaginariamente inferir, a tomada de seu Nome do Pai, em si, foi seu pior fracasso.

Quando a Pedagogia se esmera em criar um Novo Nome do Pai para a Educação, ela pode vir a fundar também um fracasso, tal como Édipo. Pois, apesar dos fundadores da república oligárquica no Brasil não terem deixado seu nome ou sobrenome na Educação (assim como os proclamadores da República, na maioria do serviço público), não se pode negar que a herança cultural humanista do Século XVIII, especialmente a de Condorcet, não seja referencial suficiente para se organizar, em sua volta, um razoável sistema de ensino.

[...] “é exitoso o ato de fundação que permite aos que seguem que se reclamem desta fundação inicial. O ato fracassa quando se verifica – *a posteriori*, naturalmente – que ele não constitui uma filiação, mas deixa

¹⁰⁰ Aquele sem o (N)nome do (P)pai

cada um com a necessidade de repetir a fundação. A exitosa, em suma, vale para todos que eventualmente se reconheçam nela; a fracassada manda cada um continuar se fundando pelos seus atos. Ou ainda: a exitosa se transmite, a fracassada não” (CALLIGARIS, 2000, p. 100)

No caso da constituição de uma nação, fica claro do que se trata o principal significante do Nome do Pai: um conjunto de leis que proporcionem exclusivamente as condições necessárias para a vida em conjunto e se evite a guerra civil. Caso, não se constitua como tal, serão necessárias novas tentativas de fundação, até uma que “pegue no tranco”. A história do Brasil como nação, considerada desde sua Independência, pode ser resumida em uma sequência de fundações efêmeras, o que permite inferir ter sido uma fila de fracassos: Independência, Primeiro Império, Segundo Império, Primeira República, Segunda República, Estado Novo, Nova República, nova reforma disso e daquilo, novo pacote, nova moeda, novo regime, Reabertura, Nova Capital etc.

Como distingue Benveniste, a palavra “novo” é um tipo de performativo, cujo significado varia conforme o momento que é enunciada, de maneira que só produz efeito no momento da enunciação, se dissolvendo logo depois (apud CALLIGARIS, 2000, p. 101).

Portanto, não é descabido questionar se a sequência de reformas, pressupostas mudanças de paradigmas, variantes teóricas, formações continuadas e atalhos metodológicos que marcam o discurso pedagógico não sejam marcas da falta do caráter simbólico da educação no seio do fracasso escolar. Que, hora ou outra, é evocado como evidência na formação do professor. Este mesmo discurso que se regozija à imagem do termo “inovação”, que Benveniste, ousou dizer, apontaria como síntese da efemeridade. Pois sejam os efeitos da efemeridade as condições que determinem ao professor, alvo do discurso, continuar sem lugar (adequado) para ocupar.

Havendo acordo sobre os símbolos que devam reger os atos dos sujeitos na *polis*, torna-se desnecessário fundá-los a cada momento. Isto é, quando o sujeito encontra seu lugar por filiação a uma tradição, não precisará mais errar entre a ordem e a desordem. Portanto, haverá a um Boy Paulinho, fracassado na tentativa de ser um cidadão, uma nova opção de “fazer seu nome” sem ter que se delinquir, assim como ao professor fracassado em ocupar seu lugar existirá a possibilidade de realizar seu

trabalho sem precisar haver-se com a cobrança de sempre ter de fundar uma nova tradição e, por consequência, não se “delinquir” pela renúncia ou pelo adoecimento.

Esse capítulo procurou compreender a função do desejo na alienação de um sujeito em um discurso e, em contrapartida, como esse discurso se posiciona em relação ao sujeito. Portanto, que a palavra possa ser compreendida para além de seu caráter comunicacional, exercendo função constituinte do sujeito.

Como efeito, o professor, inserido no contexto discursivo de sua formação tanto estaria sujeito à alienação no discurso como ao seu refugio, assim como a assimetria própria da educação tenda a trazer a criança a um mundo adulto, entre pares. Todavia o discurso pedagógico se propaga pelo apagamento da diferença assimétrica entre aluno e professor e, por dissolver a dinâmica implícita na assimetria, de apropriação e superação daquilo que foi apropriado, termine por aprisionar o aluno: *aquilo que sabia sobre a transmissão de saberes do mundo adulto e sobre a educação não têm mais validade. A verdade indefectivelmente é outra.*

Esse discurso tem receptividade em um contexto em que a educação não tenha se consolidado como meio de transmissão de um lugar de enunciação da palavra do professor e, portanto, que ele venha a evitar ser o fundador desse lugar por não ter o remetente respaldo do contrato social para tanto.

Por outro lado, por ser proferido como alternativa à necessidade de fundação de um profissional, o discurso pedagógico se desdobra também como rechaço dessa necessidade, contribuindo ao imaginário de que a escola não seja condição para fundação e perpetuação de uma nação. Reafirma que a relação da escola com o princípio de igualdade seja apenas instrumental, de adequação à demanda do público atendido, mesmo em um cenário cínico em que a desigualdade seja evidente.

Que a estipulação de uma função instrumental à educação onere o trabalho intelectual, pelo fato de o apontamento da verdade absoluta, implícito no discurso, se desdobrar na rarefação do desejo, do ânimo de investigação.

Que na dinâmica do desejo A Verdade discursiva retorne como promessa de satisfação total e que esse dispositivo discursivo seja confundido como voto de gozo imediato, em substituição do assujeitamento ao gozo pela/na procura. Efeito que Freud

nomeara como ilusão. Portanto, que uma formação que vise proporcionar reflexão seja pautada pela intrasitividade do ato professoral em detrimento da estipulação diretiva de um rol de conhecimentos.

O conceito freudiano de Ilusão auxilia na compreensão desse fenômeno, no sentido de apontar que o interesse de evitar o esforço seja maior do que o de se engajar em sua superação. Portanto, o ensino, conforme proposto em decorrência do iluminismo, precisa ser organizado em nome de algo que subverta a lógica econômica, que o professor possa dirigir a palavra a partir de uma tradição fundada em nome de uma legalidade para o gozo e não sob a promessa de acesso imediato.

Para tanto, a Pedagogia poderia começar por se atentar a como o abstracionismo e a diversão distanciam o campo pedagógico da discussão sobre a conjuntura em que se oferta educação pública no Brasil, principalmente quando se atém a um ilusório refinamento científico das formas e conteúdos curriculares.

É possível que não haja clareza pedagógica sobre em nome do quê se educa ou mesmo se a educação ocorra em nome de alguma tradição. O discurso pedagógico destina parte de seu arsenal de argumentação à desqualificação da tradição e o faz em razão de afirmar novo programa para a educação em que não haja rastro de um lugar para tradição entre a formação do professor e a educação que enderece ao aluno. Enfim, um novo Nome do Pai, ou motivo pelo qual se deva realizar ou não determinada ação. Todavia, para essa estipulação vir a fundar e sustentar uma nova tradição, ela deva substituir integralmente o Nome do Pai da tradição anterior, sob a pena de, não fazendo, colocar em risco qualquer propósito da educação escolar.

Capítulo 8

Sobre os desdobramentos da interveniência do discurso pedagógico na pesquisa em educação

“Quando um sábio tem acesso ao poder, se torna rei;
assim fazendo, troca de ofício e deixa de ser sábio,
pois o lugar do saber não é o lugar do poder.”
(LEBRUN, 2004, p. 109)

8.1 o que se transmite na sala de aula e o que a ciência propõe que ocorra

Como visto, presume-se que o cumprimento do projeto de nação deva traduzir para o imaginário da população aquilo que parte da classe política e intelectual já compreenda como princípios para sustentação da educação escolar; ou seja: 1) que o prestígio da escola seja proporcional à sua importância para a fundação da nação, 2) que a remuneração dos professores seja adequada às necessidades de sustentação financeira de uma família e 3) que o acesso à progressão de carreira se reflita na imagem de prestígio profissional de qualquer agente público. Condições que proporcionam simplesmente a equivalência da profissão docente ao trabalho de qualquer outro profissional que age diretamente na perpetuação das condições básicas para a manutenção de um estado de direito.

Todavia, o atual discurso pedagógico brasileiro pressupõe condições distintas para o aprendizado do aluno em sala de aula, por objetivar um resultado direto do investimento na carga formativa do professor. Para tanto, clama sua excelência por meio da desqualificação das ações ditas alienadas ou antiquadas do trabalho professoral, estipuladamente definido como tradicional. Ao contrário do que costuma ocorrer na formação de outros profissionais: a Física não desqualifica o trabalho do arquiteto, a Filosofia não o faz com o advogado ou, muito menos, a Economia condena a importância do artista; apesar de nem sempre essas ciências respaldarem as ações desempenhadas por esses profissionais, de maneira integral. Portanto, o ideal de completude da Pedagogia a propósito do trabalho do professor não encontra parâmetro em nenhuma outra formação profissional.

Os pesquisadores da Pedagogia são inquietados pelo fato dos professores escolares não deterem sempre todos os fundamentos teóricos de cada ato seu em sala de aula, de cada ação sua não ser respaldada por minuciosa antecipação e coordenação

pedagógica e, principalmente, pela falta de reflexão contínua. Caso frequentassem o *Jockey Club*, apostariam somente no cavalo montado pelo *jockey* que soubesse todas as leis da física implicadas na montaria, além de rascunhar, com igual profundidade, medicina veterinária, progressão geométrica e meteorologia. Ainda que esses conhecimentos pudessem ajudá-lo a ganhar uma corrida ou outra, as apostas dos demais frequentadores (não-pedagógicos) continuariam a seguir para aqueles que oferecessem o melhor *handicap*.

“Caçar leões é tentar capturar um leão; capturar um leão, porém, significa ter êxito nessa tentativa, e isso é algo que dependerá de bem mais do que simplesmente tentar [...] Tampouco, por conseguinte, jamais será apropriado, em resposta à pergunta ‘O que é que você está fazendo’, dizer ‘Estou sendo bem-sucedido em caçar um leão’, embora seja seguramente correto retrucar: ‘Estou caçando um leão’. (SCHEFFLER, 1971, p. 84).

O entendimento geral da pesquisa em Pedagogia, desde as distintas leituras dos Pioneiros da Educação Nova, a partir de 1932, parece ter se concentrado cada vez mais nos diferentes caminhos pelos quais se formam professores. Se, por um lado, os Senhores Pioneiros inauguraram um lugar na vida nacional para que os professores pudessem ocupá-lo, por outro, esse aspecto do documento foi subtraído durante todo o Século XX. Seus interpretadores leram nele meramente um tratado sobre a necessidade de se transformar os currículos de formação de professores, deixando toda argumentação sobre o saber intrínseco ao professor em segundo plano. Em razão da eleição do currículo de formação ser o cerne da questão educacional brasileira, posteriormente, a discussão sobre o papel da escola, dos professores e da Educação foi se restringindo cada vez mais a uma questão metodológica, abstraída do cotidiano escolar, que se expressa ora no embate entre modelos de conteúdos culturais-cognitivos, ora pedagógicos-didáticos etc.

Como efeito discursivo, a eleição desse aspecto como diretriz de implementação de um sistema nacional de ensino, de fato, não conduziu a educação brasileira nem ao pleno atendimento ao público, nem mesmo a qualquer grau excelência na formação de professores. Pois, se, por um lado, o acúmulo de aportes de outras ciências não se desdobrou na formação de um profissional que, ao menos, assumisse em ato sua carreira profissional, por outro, não operou a grande transformação alardeada na

busca de resultados, regularmente aferidos pelas avaliações nacionais e internacionais. O impacto dessa leitura não foi percebido, mesmo depois de noventa anos de propositura. O que torna premente o questionamento se os professores, bem ou malformados, tenham encontrado lugar e condições para ensinar durante toda formação do estado moderno brasileiro.

“Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo da riqueza de uma sociedade.”
(AZEVEDO et al., 1932, p. 33)

O discurso da formação por excelência alcançou seu mais alto grau sob a exigência da formação ocorrer compulsoriamente em instituições de ensino superior a partir da LDBEN, de 1996. O fato de os cursos superiores responderem aos anseios deles mesmos¹⁰¹ ou, no caso dos centros privados, ao acúmulo de capital não interferiu na função primordial de qualquer unidade de ensino e pesquisa: que à palavra do professor se cumpra uma reação epistemológica do aluno. Esse aspecto foi o suficiente para que um movimento como o da Revolução Francesa não tenha abdicado de uma profunda transformação do mesmo modelo de educação jesuítica do Antigo Regime, apesar deste se constituir uma antítese dos princípios iluministas de emancipação do homem.

Portanto, que a pesquisa em educação não devesse se desviar do fato de que o encadeamento simbólico entre as gerações, assim como as suposições de alunos e professores sobre seus papéis na escola, não sejam meras escolhas de supostas

¹⁰¹ Dermeval Saviani aponta haver três abordagens para a pesquisa sobre a educação nas universidades. A primeira, que ele chama de Napoleônica, prevê que as universidades sejam organizadas em uniformidade, por indução do Estado. Portanto que as pesquisas respondam a uma demanda pública. A segunda, que ele chama de Anglo-saxônica, é determinada pela prevalência da sociedade civil e, portanto, deve se dirigir pela mediação dos interesses dos indivíduos. A terceira, nomeada de Prussiana seria a que aparta tanto o Estado quanto o indivíduo, garantindo à universidade sua total autonomia. Portanto, que conforme se organize a universidade, a direção que as pesquisas tomem serão aquelas demandas pelos diferentes atores. (SAVIANI, 2009)

abordagens científicas. Ou, nas palavras de Azanha, que tenham sido críticas da “nossa ignorância quase total e de certo modo arrogante da vida cotidiana escolar” (2011, p. 61).

Não obstante a diferença abissal entre a formação dos professores e o trabalho na sala de aula, os encaminhamentos pedagógicos se convertem mesmo em arapucas, pois na medida em que as pesquisas aprofundam conhecimento sobre as partes, se abstrai a visão do todo. O que era evidente para Fernando de Azevedo em sua defesa de “uma alma antiga para um mundo novo” (2010, p. 19) como condição para organização da educação escolar, assim como fora crucial para tantos outros que se empenharam na condição de pioneiros nas fundações de sistemas de educação públicos e nacionais, encontra-se cada dia mais distante do discurso pedagógico hegemônico atual.

8.2 o dever da escrita como constituição de um sujeito público

Há mesmo a crença que o dever da pesquisa educacional (e da universidade, por consequência) seja o de garantir na formação de professores duas coisas: 1) domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado e/ou 2) efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 149), como se a pesquisa acadêmica se contaminasse indevidamente por se constituir condição para o laço social. Ou, como se o laço social fosse apenas um efeito utilitário de um aprimoramento da educação, distanciando a escola dos anseios de nação.

Como visto no Capítulo 3 do presente trabalho, a educação pública dita moderna se constituiu como condição para o laço social, no sentido de ser transmitida como princípio: tanto por marcar a fundação de um novo contrato social, baseado no bem público, como por garantir a reiteração da prevalência da comunhão das leis sob a égide da nação.

Nesse sentido, a função da educação pública ultrapassa seu efeito utilitário e, portanto, a organização do conhecimento científico e o preparo didático não são suficientes para a transmissão da cultura de uma geração a outra. Em contrapartida, formar o professor por meio do aprimoramento de conteúdos, apesar de ser um programa eficaz em garantir a utilidade da escola, não outorga, por si, um lugar previamente determinado para o professor. Esse lugar precisa existir, qualquer seja a

vertente científica escolhida para a formação de professores. Em outras palavras, o lugar do professor não é dado pela função utilitarista da educação, mas sim por algo indevido ao rigor científico - o que Maud Manonni descreve como o impossível da educação.

Nesse sentido, cabe a pergunta sobre o quê pretende evitar a Ciência? À Pedagogia parece fazer necessário sempre elucubrar novos métodos e lógicas para responder essa pergunta, como se tratássemos os alunos como uma nova espécie, descoberta ontem. O que talvez motive as últimas gerações de adultos sentirem-se vencidos ao tentar encontrar sincronia entre o interesse das crianças e o que eles têm a oferecer¹⁰².

Essa preocupação de adequação da “expectativa que o adulto tem da expectativa da criança sobre a escola”, sem entrar na discussão sobre suas causas, mas se atentando aos efeitos, acaba por contraditoriamente restringir o ato educacional a uma economia intelectual ditada por referenciais que se constituem de fora para fora da transmissão de saberes em jogo na escola. O adulto estará sempre compromissado em atender as demandas pedagógicas antes de qualquer demanda do aluno: a criança pergunta se determinada cor é de menino ou menina e o professor, seguindo o referencial pedagógico, se lança a organizar um projeto para discutir gênero, supondo ser aquela uma oportunidade de construção do conhecimento. Porém, ele não percebe que a criança se lança em outra direção, na qual é da transmissão cultural que se depreende uma resposta, que a criança supõe que a geração anterior a tenha. E que a discussão de gênero, que é imprescindível e que cabe perfeitamente no ambiente escolar¹⁰³, mas não a qualquer custo, pode não responder. Nesse caso, o discurso pedagógico prevalece na supressão do ato educativo. Voltando à Azanha, é como [...] “tomássemos o Código Penal e outras regulamentações pertinentes como descrições da realidade social e humana de nossas cadeias e penitenciárias” (2011, p. 61)

Para ilustrar o desencontro das direções do desejo, relato que, em uma das ocasiões em que representei a Faculdade de Educação em uma Feira das Profissões da USP, na condição de funcionário técnico, abordei jovens alunos do Ensino Médio de uma escola pública de periferia com a intenção de lhes ofertar um exemplar da Revista

¹⁰² Muito em razão da diversão áudio-visual, que cada dia ocupa o lugar vago do professor, diga-se.

¹⁰³ Não necessariamente como efeito de uma causa – no aproveitamento de uma oportunidade construtivista.

Educação e Pesquisa, editada pela Faculdade, que distribuíamos aos professores das escolas visitantes¹⁰⁴. Nesse volume, em especial, havia sido publicado um artigo da Profa. Dra. Marília Espósito, em que ela comunicava seu estudo de caso sobre grupos de adolescentes que se organizavam em pleitos coletivos (SPOSITO, 2010). Eu lhes falei sobre o artigo e, para minha surpresa, não apenas aqueles jovens se interessaram (não deram as costas), como aceitaram o exemplar. Depois de alguns minutos, apareceram outros jovens alunos, da mesma escola, que haviam lido parte do artigo, solicitando novos exemplares do mesmo volume. Havia se interrompido por algum momento o desígnio do fracasso escolar ao subverter a barreira do formato da revista acadêmica, da leitura e da promessa de escrita como inscrição do sujeito na existência. Tudo de uma vez.

Conforme o que a Psicanálise e outras ciências já constataram sobre a Infância, as demandas da criança são da ordem do devir, são voltadas para o mundo adulto, em um movimento sugestivo, do privado (presente) da criança ao público (futuro) do adulto. Dentre as tarefas implicadas no cotidiano escolar, entre o passado e o futuro, será a escrita aquela que inicia a inserção de cada criança num suposto mundo adulto/público/futuro. Escrita essa que a inscreve no registro da humanidade, independente da imagem que se tem da escola, do currículo, do projeto político pedagógico etc. É da escrita que os professores devem ressentir quando um adolescente ultrapassa o ponto sem volta de sua vida escolar, por não sabê-la¹⁰⁵.

“A escrita entranha mesmo um *plus*, uma diferença discursiva no interior do campo da palavra e da linguagem e, portanto, releva a implicação do sujeito no desejo.” (DE LAJONQUIÈRE, 2010, p. 233)

O exemplo da adoção do modelo jesuíta pelos revolucionários franceses foi profícuo para compreensão da função do cotidiano da escola na concretização dos

¹⁰⁴ As feiras de profissões pretendem fazer propaganda dos cursos oferecidos pelas unidades da Universidade pela tentativa de cooptar futuros alunos, tal qual o feirante de bairro o faz com seu peixe – há clientes para corvina, assim como para lagosta. Para os professores se propaga o Programa de Pós-Graduação, por meio da revista acadêmica e aos alunos do ensino médio se distribui canetas baratas e folhetos com informações bastante incompletas sobre os cursos de formação inicial de professores. A ideia de subverter essa ordem deve ter retornado exatamente do recalque ocasionado em seguir esse padrão comercial de apelo à formação.

¹⁰⁵ Apenas um apontamento sobre o imaginário predominante, amplamente investigado pelas obras de Maria Helena Patto e Denise Trento. Ademais, não se deve ignorar os resultados das experiências da educação de adultos justamente no país em que Paulo Freire se lançou a alfabetizar criativamente uma maioria iletrada.

anseios por uma Nação. Que para se ensinar a leitura e a escrita, seja imprescindível a manutenção de uma assimetria entre professor e aluno, do letrado ao iletrado. Que a escrita se constitua, assim como na época, uma condição primordial impossível de ser estabelecida por obra de investimento em uma formação didático-científica sobre o ato professoral, mas sim pela garantia de um lugar para que o mestre se dirija ao aluno na condição de um suposto saber capaz de enunciá-lo¹⁰⁶.

Desse modo, a assimetria não era apenas uma incontornável concessão do iluminismo à cultura de antanho, do mesmo modo que a escrita não exercia apenas um aspecto funcional, como uma rampa de acesso a outros saberes ou um mero objeto simbólico para a unificação de uma nação, como recorrentemente se costuma afirmar. Ela testemunhava que a aprendizagem da escrita se erigia sob a forma de um dispositivo constitucional de cada sujeito. Da maneira dele se reinscrever, sob outro estatuto, no mundo a partir de um novo significante condicional para um novo mundo iluminado: a palavra como direito.

Essa fixação na escrita por parte dos franceses pode ser encontrada também na preocupação em se escrever a enciclopédia e as leis e sob a forma de inscrição dos sujeitos no Estado e na Humanidade. Por fim, a escrita se instaurou no cerne do caráter público quando o Estado de Direito convencionou validar apenas o escrito, em detrimento do falado ou do testemunhado. Considerando essas condições, como uma nação moderna se erigiria sem o advento de uma escola pública?

Freud destinou atenção ao longo de sua obra para compreender como as combinações psíquicas se consolidaram como suportes à vida entre os sujeitos em sociedade. Longe de se dedicar a criar ou, muito menos, ter encontrado uma gênese sobre o assunto, seus escritos retomam a questão a partir de novas percepções¹⁰⁷. Conforme descreve de Lajonquière, uma das constatações de Freud foi a de que o social se instaura em nome de uma narrativa transcendente, referindo-se a religião, ou é inventado na fraternidade – “*Erfindug*, no dizer de Nietzsche” (2011, p. 250) –.

¹⁰⁶ Vale lembrar que a enunciação seja o resultado, no sujeito, dos movimentos da educação: *educto* e *educatio*, de fazer duto e impelir. Ao contrário da ideia de afluência natural.

¹⁰⁷ Para se aprofundar sobre o encadeamento desses escritos, sugiro consulta ao capítulo *Infância, laço social e dívida simbólica* (DE LAJONQUIÈRE, 2011, p. 243-264)

Ao contrário das proposições religiosas de enlaçamento, as inventadas pelo Homem não debitam do recalque a partir da imagem de um pai morto por seus filhos, em que a culpa e a ameaça de morte substanciam a tolerância da vivência coletiva, para sua auto-regulação. Ao contrário, o significante secularizado de fraternidade não tem origem transcendente à qual se referenciar, assim como também não tem um fim preconizado, ele “implica os *irmãos* num trabalho *ético* sem descanso” (Idem, *ibidem*).

A alternativa à imagem de uma irmandade baseada na culpa imaginária da morte de um pai se constituiu pelo senso de igualdade do usufruto de direitos, no sentido de que a ameaça de retroação a uma condição em que não haja garantia de manutenção da vida por meio de direitos seja suficiente para sustentá-la. Enfim, um substituto simbólico para o Nome do Pai que não carrega o arrependimento de um ato notoriamente abominável e, portanto, estritamente fraterna.

A fraternidade revolucionária “lembra nossa irmandade na orfandade de fundamentos sagrados da vida na *polis*” (Idem, p. 255)¹⁰⁸.

Pois, não é no ato educativo, laico e compulsoriamente oferecido a todos de igual maneira, que se encontra esse trabalho contínuo de immortalizar o saber humano entre gerações? Não é justamente dele que emana a promessa de superação dos modelos de sociedade em que a figura do pai, que deveria estar simbolicamente morto, é ressuscitada e encarnada por oportunistas ditadores, clérigos ou empresários gestores?

A leitura dos registros históricos do estabelecimento do Estado Francês durante o Século XIX, mais precisamente a alternância entre revoluções e impérios e, respectivamente, entre investimentos e desinvestimentos na instrução pública, leva a inferir que a ideia de fraternidade conforme apresentada demanda acomodação por meio do embate à encarnação de um Pai. Que a permanência do exercício ético não se deu de forma linear e/ou regular, simplesmente a partir do estabelecimento contratual, mas sim pelas tensões dos interesses particulares, sob interveniência do capital: como o acúmulo

¹⁰⁸ O que não exclui a aclamação da função paterna a algumas figuras históricas. Na história do Brasil a figura de Tiradentes por muitas vezes ocupou essa designação no imaginário, transmutado mesmo com Jesus Cristo, com direito a cruz, Jerusalém, martírio e Calvário (CARVALHO, 2007, p. 62). Assim como Robespierre chegou a personificar os anseios dos tempos do Comitê de Salvação Pública e Franklin os da Revolução dos Estados Unidos.

de capital acirrou a discussão sobre a prevalência do viés de equidade que a definição mais comum de fraternidade pressupõe¹⁰⁹.

Ao se expandir a leitura para a história mais recente, torna-se possível também perceber que a transmissão persiste em acomodação, permanentemente tensionada por aportes que tornam sua consolidação cada vez mais complexa. A propósito, pode-se apontar que o significante de fraternidade como implicação da formação de uma República, tal como é mais conhecido, esteja em situação diametralmente oposta ao da consagrada cordialidade brasileira. Portanto, que não possam ser equiparados para além de serem cláusulas em contratos sociais – bem ou mal escritas –, apesar de ambas serem festejadas como implicações para os enlaces de suas sociedades. Enquanto a primeira pressupõe a renúncia ao gozo em nome do princípio de humanidade compartilhado por iguais; a segunda pressupõe a renúncia ao gozo a partir da desigualdade entre os homens, como condição para regular o aperto de um laço (ou força – como para o mártir Tiradentes) em que o desejo esteja condicionado sempre ao voto de gozo do outro.

Desta forma, a educação para ambas não ocupa a mesma função, pois somente a primeira aposta na prevalência do compartilhamento de um sonho, de sua realização em conjunto; a segunda simplesmente apaga o sonho, debitando a satisfação no gozo daquele a quem se endereça a cordialidade. Enquanto seja justamente a promessa do vir a ser um cidadão, o devir daquele que tomará as decisões políticas e escreverá as leis, que poderá vir a dar sentido à escola pública, dita moderna; quando o sonho da vida adulta é interditado nas crianças, o que se interdita é mesmo a transmissão cultural ao campo da linguagem, interferindo na alocação do lugar que a escola deveria ocupar. O que nos leva de volta à apre(e)ndizagem da escrita, pois quando se escreve somente o sonho do outro, não se ousa escrever nada mais do que isso.

8.3 o mimetismo e o apagamento da marca singular do professor

Calligaris exemplifica da seguinte forma os cacoetes típicos da suspensão da Lei em nome da cordialidade e do decorrente apagamento do lugar que o professor deveria ocupar na conjuntura atual da educação brasileira:

¹⁰⁹ As tensões atuais sobre o trânsito de refugiados e a recomposição da União Europeia re-clamam novas posições discursivas sobre o conceito de fraternidade.

“Só no Brasil me aconteceu de presenciar – a convite – a conferência de um aluno para escutá-lo apresentar publicamente fragmentos do meu ensino que eu mesmo eventualmente considerava como hipóteses corajosas e ainda precárias.” [...] “Parece que – para o aluno em questão – ficava despercebido, no meu ensino, o laço entre o que eu podia propor e a minha enunciação de sujeito.” [...] “conceitos que me são próprios podiam voltar na boca de um interlocutor como se fossem seus.” [...] “uma certa impossibilidade de reconhecer marca singular num saber” (2000, pp. 69-70)

Obviamente, a alienação no sonho do outro desvia o sujeito do ato de sonhar seu próprio sonho. O que justifica uma empatia mimética de sua escrita¹¹⁰. O mimetismo imposto pelo discurso dos especialistas determina haver um determinado enredo correto para os anseios da educação, ainda que esse anseio não corresponda à enunciação do sujeito, meta-transmitindo a mensagem de que o sujeito não deva se empenhar em escrever para além do enredo já enunciado. Trata-se do rechaço daquilo que o anima. Ocorre que não apenas se obstrui a enunciação do sujeito, mas se rechaça qualquer marca sua: desde que haja coerência persuasiva, se justifica uma fala anônima.

Inúmeras pesquisas em educação festejam coerência científica e relevante produção ao desviarem a atenção da condição primordial da educação: a existência de um professor de “carne e osso” que transmita seu anseio sobre a formação de seus alunos a partir de sua própria palavra; de modo que aluno também receba o convite a se inscrever na *polis* e “fazer-se por escrito”. Nas palavras de Leandro de Lajonquière: “A escrita adulta invoca o não *alfabetizado* a deixar para trás o fato mesmo de ser um *infans das letras* – um iletrado” (2010, p. 234)

Como já repetido, a preponderância da escrita foi logo compreendida pelos revolucionários franceses, preocupados com várias questões desdobradas da Revolução, como a ameaça de manutenção da desigualdade, a necessidade de elaboração de uma constituição ou o fio das guilhotinas. Nesse contexto, despenderam tempo e atenção na organização de um sistema de ensino que primordialmente ensinava a escrita da língua francesa para que, depois, fossem formados símbolos. Como se a assimilação dos símbolos fosse mais precisa se não dependessem apenas de imagens,

¹¹⁰ O que também justifica o apelo ao plágio não apenas como uma mera economia intelectual, mas também como uma adequação à expectativa de se coadunar ao discurso dominante.

mas sim da polissemia da palavra. Ou como se as palavras escritas tivessem um sentido mais fidedigno da cultura que pretendiam e precisavam criar do Novo.¹¹¹

Na maioria dos modelos metodológicos da Pedagogia brasileira, não se pode classificar conteúdos, pois todos precisam ter o mesmo estatuto e, portanto, ordena-se não serem hierarquizados. Como consequência, todas as escolas têm relativa autonomia para elaborar seu rol de conteúdos, apesar das diretrizes de escolhas serem dirigidas pelos cursos de formação. Por sua vez, as propostas curriculares atualmente propagadas nos cursos de formação determinam que a escrita precise necessariamente ser referenciada pelo ensino de outros conhecimentos, como Ciências, Matemática, Geografia etc., que ela não baste por si, mas que clame ser validada pela interdisciplinaridade¹¹². Desse modo, a alfabetização deve ser feita segundo escolha de certo número de métodos ventilados nos cursos de formação, desde que não sigam o alcunhado por tradicional pelo discurso hegemônico.

Deve-se alertar que não caiba à presente pesquisa discutir se os métodos não-tradicionais desempenhem resultados de aprendizagem mais ou menos promissores, isso é assunto para a Pedagogia. Contudo, é cabível questionar se a importância simbólica que a escrita portava durante a dita escola de ensino tradicional continua a mesma e se atende ao propósito pelo qual a escolarização historicamente foi criada: para a fundação e perpetuação de uma nação. Assim como, se o discurso pedagógico não propicia a renúncia ao apagar o professor, por impor um enunciado ao ato professoral em detrimento da enunciação do professor.

8.4 o cinismo da desqualificação da escrita escolar e do trabalho do professor

A obrigatoriedade de o aluno utilizar as regras ortográficas e gramaticais corretas para apontar a temperatura no relatório de ciências pode vir a ser um meio de ele compreender que a produção de texto é (e será) imprescindível a todas as situações cotidianas. A questão torna-se mais complexa quando a mesma diluição interdisciplinar

¹¹¹ Se trata do poder polissêmico da palavra, se comparada a um retrato, do qual até a moldura carrega um significado dado.

¹¹² Vide GOULART et al., 2015

retira importância da escrita quando opta em exonerá-la da condição essencial, a ponto de conceber a existência de algum aluno que possa vir a concluir sua passagem escolar sem, ao menos, poder usufruir o direito de escrever e, por essa condição, ser apartado da população letrada, sem necessariamente estar apartado da escola. Nesse caso, a renúncia do aluno sucede à do professor em transmitir saber e a do professor à impotência de se dirigir ao aluno, antes de tudo, sob a forma de inscrevê-lo no convívio social.

“Por um lado, a cena educativa é ocupada, cada vez mais, por aqueles que foram, no início, cogitados apenas como extras ou para-educativos. Como sabermos, esses especialistas, detentores de uma certa cultura psi, são, hoje, os que avaliando, prognosticando, justificando os insucessos educativos, roubam o papel do educador de outrora.” (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 162)

Uma vez desqualificado o potentado professoral do ensino, nada mais esperado que sua sucessão por outros profissionais. Se na década de 1990, quando Leandro de Lajonquière apontava a intrusão dos psicólogos e psiquiatras na escola, já se atestava a decorrência da impotência professoral, hoje, profissionais de outras áreas ocupam essa vaga. Os estudos em Educação já reconhecem e equivalem a ação educativa de diversos atores a do professor, sob a nomenclatura da educação não-formal ou informal. Mesmo a escola não é mais um local de educação por excelência, concorrendo com outras instituições, que antes eram alcunhadas de paradidáticas, mas que, hoje, muitas vezes, se sobrepõem ao cotidiano escolar como núcleos alternativos de educação básica.

A alternância dos profissionais em ocupar o lugar do professor demonstra a atemporalidade do alerta de De Lajonquière a propósito do discurso pedagógico atual se mover imbuído de ilusão, pois ao abdicar da escola não apenas se renuncia ao espaço escolar propriamente dito, mas também a um projeto de transmissão geracional bem-sucedido desde La Salle, em nome de uma alternativa que se baseia em uma projeção de transformação paradigmática, porém sem decorrência na vida na *polis*. Isto é, se aposta na projeção do resultado de uma transformação que está sempre em movimento e, para tanto, precisa rechaçar o que alcunha de tradicional. Eis sua principal característica ilusória: os argumentos pelos quais se move são os mesmos que sustentam seus resultados, o que alerta para que, movida pela promessa de mudança, permaneça em acomodação.

Não obstante, o alerta da condição ilusória dessa opção de “dança das carteiras” se soma como mais um contributo para a retirada de cena do professor. Pois, a despeito de todo o imaginário desprestígio acumulado durante mais de cem anos de república oligárquica no Brasil, se tenta derrubar o último bastião da profissão, que era a outorga de sua autoridade enquanto portador de um saber sobre a transição para o mundo adulto. Sem se dar conta do processo, o professor, oprimido pelo seu saber não corresponder a uma demanda que somente especialistas externos supostamente possam responder, crê que o compartilhamento de seu lugar com esses atores externos realmente se constitui como um meio de aperfeiçoamento do aprendizado do aluno. Afinal, lhe é cobrado refletir sobre o respaldo teórico de cada uma de suas ações, mas, não refletir sobre elas e, não podendo atender à determinação, acaba por transferir essa função, junto com a ação estritamente educativa, ao especialista, seja qual for.

A (pro)imiscuidade atual entre o professoral e não-professoral é tal que qualquer atividade “paradidática” consegue substituir um horário de aula sem causar estranhamento a alunos, pais e professores. A própria Lei, por omissão, garante o artifício. O que desloca mais ainda o sentido do aprendizado da escrita, que é frequentemente substituída por qualquer atividade de diversão, por meio do discurso de equivalência comunicacional e pelo fato da palavra ter sido reduzida ao seu caráter funcional, de comunicação. Não é de se estranhar que professores de antanho, formados para realizarem determinada ação em sala de aula, acabem renunciando por não conseguir coadunar seu trabalho ao do especialista. E que sem poder renunciar abertamente, por não conseguir sustentar a significância de sua função frente à hegemonia do discurso especializado, acabe por “somatizar” naquilo em que ainda encontra certo controle: sua saúde laboral.

O especialista, por sua vez, responde à demanda do lugar da técnica e, desse lugar, se isenta do resultado da educação. Apesar de tudo, o aprendizado não é sua responsabilidade. Enfim, a situação toda é cínica, no sentido de que se cobra um preço ao professor que ele não pode pagar, de modo que sua única saída é sair. Freud, em *A Técnica dos Chistes*, exemplifica o cinismo da seguinte forma:

“Um indivíduo empobrecido tomou emprestado 25 florins de um próspero conhecido seu, após muitas declarações sobre suas necessitadas circunstâncias. Exatamente neste mesmo dia seu benfeitor reencontrou-o em um restaurante, com um prato de maionese de salmão à frente. O

benfeitor repreendeu-o: ‘Como? Você me toma dinheiro emprestado e vem comer maionese de salmão em um restaurante? É *nisso* que você usou o meu dinheiro?’¹. ‘Não lhe compreendo’, retrucou o objeto deste ataque; ‘se não tenho dinheiro, *não posso* comer maionese de salmão; se o tenho, não *devo* comer maionese de salmão. Bem, quando *vou* então comer maionese de salmão?’” (FREUD, 1905b)

Para Freud, o cinismo se constitui como uma característica de deslocamento e condensação do sentido no chiste. Isto é, no chiste da maionese de salmão é possível observar o artifício na réplica do *bon vivant*, em se desviar do curso do pensamento e evitar replicar a reprovação de seu benevolente conhecido, deslocando o assunto e o concentrando num determinado aspecto fora do cerne da questão.

Apesar da característica caricatural ou *non sense* dos chistes em geral, Freud concorda com Fischer (1846, apud FREUD, 1905b) e Lipps (1898, apud FREUD, 1905b) de que sejam, em última instância, juízos, que se desdobram em abalo dos juízos pré-concebidos dos ouvintes. Que o efeito dos chistes nos desperta a descoberta de fato impossível, “de acordo com as leis da experiência ou com nossos hábitos gerais de pensamento” (FREUD, 1905b).

Voltando ao caso da maionese de salmão, apesar de se constituir uma desfaçatez de um erro de raciocínio, seu efeito não acontece necessariamente como resultado da narração de uma situação *non sense* ou estúpida. O desvio foi feito por meio de um engenhoso sofisma que visa sobrepor a fantasia à realidade.

Mas, por que uma artimanha cínica provocaria o despertar de fato impossível, mas verossímil? Freud aponta que as figuras de linguagem que operam na elaboração dos chistes, ora no deslocamento, ora na condensação, ora nos dois, também são encontradas na composição dos sonhos, “cujo mecanismo tem-se descoberto os mesmos processos psíquicos” (Idem). Seria essa matéria prima inconsciente que tornaria um notório discurso em um cinismo tendencioso e sua qualidade tendenciosa seria propriamente o meio de alcance de seu propósito enquanto desvio de um raciocínio exitoso.

Na investigação de Freud sobre os propósitos dos chistes, ele encontrou uma classificação: conceituais e abstratos, sendo os primeiros determinados diretamente por seus propósitos e os segundos considerados despropositados, sem sentido; portanto, inocentes. Porém, também constatou que independente dele ser conceitual ou não, de

imediatos, seu efeito chistoso pode vir a determiná-lo proposital. Em suas palavras: “Só depois da redução do chiste tornamo-nos atentos para esse falso juízo” [...] “levando-nos a considerar toda a sentença como um chiste brilhante - enquanto só o pensamento é brilhante e a confecção do chiste freqüentemente precária [...] seria mais correto dizer que roçam a solução de problemas” (Idem). Portanto, o efeito dos chistes não pode ser medido por sua pretensão conceitual, mas sim pela elucubração que ele adita no ouvinte.

Por outro lado, Freud nos atenta ao fato do chiste, acima de tudo, responder a uma demanda de prazer (ou, a diminuição do desprazer), justamente no que diz respeito ao estabelecimento de juízo por meio da condensação. Isto é, como se o chiste fosse um atalho¹¹³ para esclarecer um fato sem a necessidade de se engajar intelectualmente em caminhos certos ou errados. Basicamente, a dinâmica do chiste se baseia em um escape do recalque, ou, caso seja mais inteligível: “Quem quer que permita à verdade escapar em um momento de distração, em realidade se alegra por livrar-se da mentira.” (Idem)

“Acreditamos que a civilização e a educação de nível mais alto têm larga influência no desenvolvimento da repressão e supomos que, em tais condições, a organização psíquica sofre uma alteração (que também emerge como uma disposição herdada) em consequência de que, aquilo que foi inicialmente sentido como agradável, torna-se então inaceitável e é rejeitado com toda a força psíquica possível. A atividade repressiva da civilização faz com que as possibilidades primárias de fruição, agora repudiadas pela censura, se percam. Quando rimos de um refinado chiste obsceno, rimos da mesma coisa que faz um camponês se rir de uma vulgar peça de *smut*¹¹⁴.” (Idem, ibidem)

O artifício chistoso dá vazão a uma verdade velada por mentiras engendradas para que algum laço social possa ser amarrado, desde que não seja o nó da força – está aí um exemplo de chiste. Por meio de uma narrativa cínica, sublinha-se o

¹¹³ E nisso se inclui os memes atuais provenientes da Internet, que sintetizam várias referências em uma só imagem.

¹¹⁴ Obscenidade explícita, mas o mesmo artifício de retorno do recalcado também pode ser observado em chistes hostis ou agressivos.

próprio cinismo de uma determinada situação, assim como que, por meio de uma hostilidade ou obscenidade as traz à tona.

A leitura de Freud sobre os chistes se torna oportuna para se tentar compreender como a formação de professores hoje se sustenta frente a todas as notórias adversidades já apresentadas nesse capítulo. O cinismo, na condição de artifício psíquico de condensação das ideias, conforme apresentado, é uma interpretação possível na compreensão sobre a manutenção de um discurso marcado por: 1) presumir que o aprendizado do aluno seja o mero resultado do comprometimento das ações do professor com seus fundamentos teóricos culturais-cognitivos e pedagógicos-didáticos; 2) não ter havido pleno atendimento ao público e, nem tanto, melhoria de resultados educativos para os alunos; 3) inexistir um lugar de enunciação do professor na escola a ponto dele renunciar a esse lugar não dado; 4) ter se convertido mesmo em uma arapuca ao desdenhar tudo que supostamente fora alcunhado de tradicional, sem o devido reconhecimento dos desdobramentos educativos dessa escolha, em favorecimento do refino de métodos e 5) ressentir hoje do desinteresse dos alunos naquilo que os professores têm a lhes ensinar.

A ideia de economia intelectual que advém do caráter condensatório e, ao mesmo tempo, prazeroso ao se deslocar do fato indesejável, é uma chave de entendimento sobre como a educação nacional brasileira não tenha, de fato, se erigido, ao contrário do ocorrido em outros estados republicanos modernos; assim como a ideia de estado republicano moderno também não tenha sido consolidada no Brasil. Cinicamente, foi estabelecido um contrato social em que suas cláusulas podem ou não serem atendidas, tanto pelo Estado quanto pelos cidadãos, o que interfere necessariamente na pesquisa em educação, que atabalhoadamente procura disciplinar o sistema de ensino como se tivesse sido realizado sob a deliberação do atendimento a todas as cláusulas do contrato social que não foram atendidas, tal como o *bon vivant* da maionese de salmão argumenta sobre quando poderia degustar a iguaria. Enfim, o caráter chistoso que todo brasileiro reparte, seja ele formador de professores, professor, aluno e pai de aluno etc. tem a ver com a questão: “devo exigir que a educação se instaure, de fato, ou devo permanecer condescendente e conivente em não atender à lei?”, nem que para isso se renuncie à educação? A prevalência da tendência de escolha nesse dilema moral tanto pode ser evidenciada pelo menosprezo das investigações sobre roubo de merendas escolares quanto na promoção de pesquisas em educação que se

abstraíam do que ocorreu na transmissão de saberes entre as gerações nos últimos 2500 anos ¹¹⁵. Sobre as decorrências desse dilema, Freud alerta que:

“não se deve, pois, satisfazer às exigências das próprias necessidades ilegitimamente, mas antes deixá-las insatisfeitas porque só a continuidade de tantas exigências insatisfeitas há de desenvolver o poder de mudança da ordem social. Mas nem toda necessidade pessoal pode dessa forma ser adiada e transferida às outras pessoas, não havendo assim solução geral e final para o conflito.” (Idem, *ibidem*)

Sobre a compreensão do funcionamento, Freud constata que o chiste, quando não se torna fonte de prazer por contornar um aspecto externo que obstrua a satisfação, o faz irrompendo diretamente seu recalque. Como o artifício chistoso tem como condição primordial a de se evitar o desprazer de solucionar os problemas encontrados da desobstrução do recalque; seu caráter estritamente humorístico pode ser ou não evidenciado. Isto é, a piada não é entendida por todos da mesma forma, o que justifica ao autor perguntar para seu ouvinte: “entendeu a piada?” Dessa forma, é possível transpor o funcionamento do chiste a outros aspectos da vida societária em que se procure disfarçar algum aspecto que tenha sido recalcado, sem que o sujeito perceba necessariamente sua desfaçatez. Nesse sentido, o chiste se constitui um voto mais assertivo de economia de prazer do que o confronto com aquilo que pode retornar do próprio recalque. Esse funcionamento torna o contorno do recalque da satisfação do desejo mais importante do que sua própria desobstrução e do próprio voto de satisfação.

Como exemplo, pode-se questionar por que a Pedagogia atual idealiza a existência de um modelo de criança que atenda à faixa de normalidade determinada pelo discurso do desenvolvimento psicológico (ou ao sócio-econômico, atitudinal etc.) e, todavia, por não se encontrar com esse ideal de criança, roga ter acesso a uma satisfação imediata ao adequá-lo à normalidade. Taí a viagem na maionese de salmão da Pedagogia atual. Ao embarcar no cinismo psicopedagógico, se exime da tarefa desprazerosa de se “interrogar sobre o que fazer com a criança, mas também ganha a possibilidade de calar a sua verdade recalcada que retorna pela boca da criança” (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 103).

¹¹⁵ Portanto, os estudos que se engajam em investigar os movimentos dos secundaristas (alunos do ensino médio), que se manifestam pelo direito à educação básica merecem todo investimento.

Freud irá assinalar ainda que o levantamento do recalque é uma fonte de prazer muito mais intensa do que sua transposição¹¹⁶. Essa economia de controle do prazer auxilia no encaminhamento da questão sobre como o assujeitamento à ilusão, frente a um cenário de cinismo escancarado, prevalece ao voto de se ser desmascarado por ter ocupado um lugar frágil, em que não se realiza aquilo para o qual foi alocado. Deslindando condições pelas quais cada vez mais professores se afastam ou renunciam de início ao ato professoral. Se a liberação interna é mais prazerosa do que a externa, de certo deva ser mais tenaz que esta última. É de se constatar seja seu enraizamento mais profundo e, portanto, menos tênue à percepção do caráter cínico e ilusório de sua crença¹¹⁷.

A redução ao mecanismo do funcionamento do chiste e, em decorrência, do cinismo, leva ao que Freud nomeou como economia do trabalho psíquico, no sentido de que se aceitar um cinismo em lugar da verdade sabida, suspendendo a compulsão à lógica, só pode ser mais prazeroso dentro de uma chave de compreensão sobre o conforto proveniente do que se debita do alívio em não se empenhar em utilizar as palavras em seu sentido estrito. Ainda mais quando o assunto em questão nos coloca em uma condição de desprazer imediato: exercer a tarefa de transmitir um lugar no mundo a alunos a partir da falta de lugar que o professor ocupara até aquele instante. Portanto, ao se regozijar de uma posição discursiva marcada pelo cinismo, como, por exemplo, deter extrema atenção aos meios e permanecer míope em relação aos resultados (SOUZA, 1998, p. 79), deve-se considerar certamente estar sob um discurso implicado na legalidade da “economia da despesa psíquica” (FREUD, 1905b).

Freud propõe tenham os chistes algumas funções sociais. No quinto capítulo de *Os chistes e sua relação com o inconsciente*, ele constata a participação dos chistes no processo social sob a forma de um contágio de entusiasmo, entre quem conta o chiste para quem o ouve, sobre alguém ou algo que ambos compartilham como alvo de suas pulsões. Se, por um lado, essa função cumpre conservar os laços existentes, experimentando, no outro, suas próprias convicções sociais; por outro, procura-se, ao

¹¹⁶ “suspeitamos que a remoção de um obstáculo interno possa fazer contribuição incomparavelmente mais alta ao prazer” (FREUD, 1905b)

¹¹⁷ O quê não impede que professores, arrebatados de suas crenças mais profundas, não procurem alternativas à hegemonia do discurso em instituições de formação que se contraponham à hegemonia desenvolvimentista na educação, como efeito daquilo que retorna de sua represa, de seu recalque. Situação atestada pela procura cada vez maior dos alunos em formação às disciplinas de Psicanálise – ainda que ela, por si, não se configure um antídoto – e dos professores em exercício aos eventos de formação continuada do LEPSI, em São Paulo, Belo Horizonte e Salvador, por exemplo.

mesmo tempo, evidenciar o quanto de hipocrisia é necessária para se conservar tais laços, no sentido de que cada um tenha que abrir de suas próprias convicções para sustentar o convívio em grupo (KUPPERMAN e SLAVUTZKY, 2005, p. 25). Esta ambivalência, de certo modo, responde a uma demanda de um laço social que também possa ser ambivalente, no sentido de ter sido escrito a partir de princípios que não encontrem respaldo no cotidiano escolar. Como, por exemplo, se proclamar democrático, mas promover todo o tipo de insurgência oligárquica.

O chiste que se reproduz socialmente é justamente aquele que dá conta da ordem e da desordem e, portanto, se confunde (ou não marca diferença) com o próprio laço social quando esse é estabelecido sob as mesmas determinações de tolerância. Porém, tal como o chiste se promove por divergir do encaminhamento formal de uma determinada questão, ele também a deixa crua ou nua ao trazê-la à tona sob a forma mais baixa de compreensão.

“Rebaixar consiste em trazer junto da terra, a representante dos princípios de absorção e nascimento, de morte e semeadura. Rebaixar é também remeter as formas ao sentido da vida material e corporal, em oposição à transcendência pretendida pelas instituições reguladoras da vida social.”
(Idem, p. 30)

Destarte, não é de se espantar que a saída de uma situação cínica em que o lugar que deveria ser ocupado pelo professor esteja, mas não está, posto, seja também um cinismo, no sentido de que a argumentação sobre a imprescindência do professor ocupar seu lugar também não encontra lugar discursivo que não seja marcado pelo deslocamento e condensação. E, ainda mais, que o adoecimento do corpo tenha se tornado a forma mais apropriada, e também tão cínica quanto, para se resolver o impasse da educação, por se desdobrar em uma maneira do professor dimensionar a gravidade dos problemas que encontra no exercício de seu trabalho. Tal como uma charge nos procura dizer, por meio do exagero e associação, da irresponsabilidade do homem sobre a concretude do mundo. Porém, o que torna mais interessante a situação do professor que renuncia à Escola é que ele, ao fazê-lo, também renuncia a si próprio. Isto é, renuncia a brigar, lutar, jogar uma bolinha de papel ou um ovo na cabeça de um político etc.; pelo fato de que, agindo assim, acabará por ocupar tanto o lugar do protagonista como daquele que conta a piada: ele era tão bom professor, que conseguiu renovar sua licença médica por todo o semestre letivo, resguardando o recesso escolar.

Ainda segundo Daniel Kupermann, ao agir como quem conta a piada e não apenas como seu protagonista, torna-se possível reconhecer “a falência da pretensão de possuir qualquer garantia transcendente (idealizada) de onisciência e onipotência, atributos do pai da horda, há muito ausente” [...] “o órfão teria como lema ‘tudo pode me acontecer, a mim que já perdi o que tinha para perder e que aprendi a rir *com* a vida’.” (2005, p. 34). Em outras palavras, que o professor que fosse tomado pelo expediente do adoecimento, das licenças médicas, e mesmo aquele que renunciasse de início ao trabalho na escola não estivesse mais do que evidenciando o cinismo com que as políticas públicas, o discurso pedagógico e o imaginário social tratam as condições pelas quais se oferta a educação pública no Brasil, de um modo bem peculiar: por orfandade de princípios éticos que sustentassem a educação pública como alternativa dessacralizada à transcendência no enlaçamento social. Uma última instância de recurso, só possível pela crueza (ou despego às ilusões) do sujeito em relação à situação dada.

Calligaris (2000) aponta que o cinismo domina a relação do brasileiro a toda instância simbólica, no sentido de que as funções que os sujeitos ocupam são valoradas por potencial de riqueza, a despeito da importância que o resultado de suas tarefas possa desempenhar para o futuro da humanidade. Temos aí os exemplos notórios, que figuram no imaginário sempre de maneira cínica: o ladrão de merenda que é reeleito com 60% de votos no primeiro turno, o jogador de futebol que sonega milhões de impostos e aparece em propaganda eleitoral e, do outro lado, o déficit de contratação de professores em concursos, que não desperta quase nenhum interesse. Para o autor, o cinismo se sustenta essencialmente pelo fato de que em um território em que a autoridade não costuma ser outorgada para quase ninguém, ao corrupto ela é concedida pelo reconhecimento da potência de sua força, mesmo que o fato de creditar a elaboração de leis por alguém que será o primeiro a burlá-las seja, de qualquer forma, contraditório. Nesse sentido, é plausível inferir que, ao não se encontrar uma função paterna exógena, ditada pelo reconhecimento ético, à qual se filiar, ela acabe sendo eleita, de maneira endógena, por compadrio e clientelismo, tal como o faz uma vítima da sempre reeditada Síndrome de Estocolmo¹¹⁸.

¹¹⁸ Nome dado a um fenômeno psíquico reconhecido em alguém submetido a um longo tempo de intimidação, que passa a simpatizar com o seu agressor.

Os escritos de Freud a propósito da histeria também ajudam na compreensão desse fenômeno, no sentido de que o reconhecimento da autoridade de um novo Pai, na vacância do simbólico, advém da percepção de seu gozo, no sentido de se filiar pelo compartilhamento de seu gozo, na renúncia do desejo. Somente nesse esquema histérico é possível compreender que uma possível herança de uma tia solteirona possa suspender o projeto de um sujeito de acumular patrimônio ao aprender e desempenhar um ofício qualquer, “paralisando seus membros”, para usar um exemplo clássico, porém pedagógico.

Nesse sentido, é oportuno também examinar a posição de Arendt a propósito da autoridade, que propõe justamente questionar o esvaziamento do qual a palavra foi vitimada pela modernidade. A autora questiona se ainda é possível considerar que os governos totalitários, autoritários e tiranos detenham as prerrogativas que determinam o conceito, uma vez que a principal condição para se verificar a autoridade seja sua outorga e, assim, sua imposição pela força, seja física, econômica e, sugiro, psíquica, determinaria exatamente sua antítese. Que, portanto, uma autoridade *a fortiori* nunca poderia ser assim chamada (2007, p. 127-187).

Para além da pertinente discussão universal sobre a crise na autoridade, há de se perceber que no Brasil a outorga de autoridade não deixa de existir – o que faz com que o autoritarismo no Brasil não tenha prevalecido permanentemente –, ela tão somente se dirige por balizas diferentes, que orientam garantias ou promessas de sucesso, portanto não-simbólicas como as tradicionais, de antanho. Portanto, convém se questionar se o que resta da função paterna sem o seu desdobramento simbólico seja apenas repressão imaginária ou, mais provável, por não delimitar a liberdade, simplesmente a liberação irrestrita ao gozo, como nos alerta Jean Pierre Lebrun:

“Se o Interdito não aparece como trazido e autenticado pelo social,” [...] “o que segue é que, no seio da família, o equilíbrio entre ‘a propensão incestuosa da mãe e a intervenção simbolígena do pai é rompido. O interdito do incesto é, doravante, deixado exclusivamente a encargo do sujeito: esse incesto não é mais interdito pelo Outro.” [...] “se é apenas o sujeito quem diz não e se esse não se vê reconhecido pelo social, isso o leva a se sentir marginalizado e, portanto, a se desresponsabilizar. Por fim, deixá-lo crer que isso fica exclusivamente em seu poder o coloca numa relação truncada com o Outro, pois o que é implicado por se

interdizer de forma alguma é equivalente a consentir no interdito que vem do Outro: interdizer-se pode ficar como uma maneira de se defender de ter que consentir no interdito.” (LEBRUN, 2004, p. 121)

O desequilíbrio da interdição se torna chave para compreensão das diferentes formas de renúncia à sala de aula, uma vez que, como dito, o trabalho do professor é, antes de qualquer coisa, instaurado no cerne dessa função e as consequências que acabam por desdobrar de sua renúncia deixam de se assemelhar à função paterna.

A escola se erige a partir do significante paterno anunciado pelo devir adulto e, para tanto, apresenta os interditos da satisfação do desejo, como promessa de os alunos reconhecê-los como limite. Porém o professor da escola pública brasileira sabe que, apesar desse seu dever professoral, o Pai anunciado pela escola não é aquele ideal, que sustenta persecutório o desejo do aluno na vida adulta, porque a fé pública do professor sobre o desejo foi rechaçada ainda durante sua formação, ao ter se tornado um mero artefato do discurso utilitarista da educação escolar.

Nessa conjuntura, o Pai que aguarda os alunos na vida adulta será aquele que apenas pretende “gozar do corpo dos seus filhos” (CALLIGARIS, 2000, p. 156) e, desta forma, o padecimento e o adoecimento docente se tornam evidências da tentativa de escape desse cinismo em que a licença médica, assim como a renúncia de início, tornam-se uma formas de perdão ou isenção sobre o professor não encontrar legalidade sobre o lugar esperado para se ocupar.

Esse capítulo procurou esclarecer as diferenças entre o que a cultura escolar propôs como ação educativa ao longo da história e o que o discurso pedagógico brasileiro apregoa como propósitos da cultura escolar.

Enquanto o primeiro aloca a escola como condição para um projeto de nação, o segundo defende que a função da escola se encerra nela mesma, ou melhor, em uma formulação do que seja o aprendizado do aluno.

Com esse interesse, a Pedagogia se concentra nas formas e conteúdos dos currículos de formação de professores, abstraindo-se da cultura escolar tradicional. Esse movimento se justifica pelo discurso de mudança de paradigma sobre a oferta de educação pública, no sentido de que a garantia de eficácia decorrente de um

aprimoramento da formação, por meio de um acúmulo de diversos aportes científicos, se desdobrasse, por sua vez, em maior eficácia da ação professoral. O que ainda não rendeu os resultados esperados após quase um século de hegemonia.

Ao mirar esforços neste ideal de formação, contraditoriamente o papel destinado ao professor no imaginário escolar tornou-se cada vez mais obsoleto. No intento de se garantir uma mudança de paradigma como se fosse condição para a instauração da educação, não necessariamente pública, perdeu no caminho o caráter de transmissão cultural entre gerações e o estabelecimento prévio de um lugar para o professor em que pudesse professar; estas sim, condições dadas de início para a fundação da educação escolar. Desta forma, também perdeu o fio da tradição escolar e, com ele, o nome de quem ou de que foi fundada. Em seu lugar, criou uma ideia difusa e anônima de origem, sublinhando a importância utilitarista da escola em detrimento do símbolo que ela representa num projeto de convívio societário.

Todavia, a proposta utilitarista da escola trouxe consigo um equívoco, por unificar ensino-aprendizado, como causa e consequência. Pois, o aluno se empenha em aprender por motivos diferentes daqueles pelos quais o professor se engaja em ensinar. O aluno estabelece uma diferença de início ao pressupor um saber a ser sabido e filia-se à história estudantil do professor, este que se lança na tentativa de equacionar uma dívida simbólica. Ambos se voltam a direções distintas: o professor ao passado e o aluno ao futuro. O professor ao privado e o aluno ao público.

O rechaço a essa assimetria posta é determinado pela proposta pedagógica de que professor e alunos precisem estar imbuídos do mesmo propósito para cumprimento de um ideal ilusório de “progresso educativo”. No entanto, o cotidiano reafirma em cada característica escolar que a assimetria seja intrínseca à educação. Como, por exemplo, com o ensino da escrita, que somente pode ser transmitida de um letrado a um iletrado. Para além de seu caráter instrumental para a comunicação, a escrita também funciona na constituição do sujeito, ao lhe permitir inscrever-se a uma tradição letrada, em que certo domínio da palavra o condiciona a outro estatuto de sua significância no âmbito social. Disso advém o interesse público de que todos sejam alfabetizados integralmente (não pela metade ou sob a forma de mantê-lo apartado das mesmas possibilidades que os demais). E que também adquiram a prerrogativa de serem atores da unificação de uma nação moderna, em que as leis sejam escritas, em detrimento de elas serem arbitradas sempre *a posteriori* de um delito.

Nesse sentido, Freud contribui à discussão ao apontar que quando a Lei precede o delito, se evita o mal-estar proveniente de tê-lo cometido e, assim, se faculta à culpa a delimitação da vivência coletiva, pelo voto de se evitar com antecedência a transgressão e o decorrente mal-estar de se viver à sombra da ameaça de ser punido.

Para perpetuação da transmissão desse significante legal, a escola deve oferecer permanentemente a alternativa de não se retroagir a modelos de regulação societária que não sejam fundados em um contexto de fraternidade igualitária, como aqueles impostos por autoritarismo. Todavia, no Brasil o significante de fraternidade se confunde com o de cordialidade, como se esse entendimento se restringisse a ambos apenas a função de se evitar o mal-estar, como sinônimos. Contudo, analisados à miúdo, é possível atestar que se voltem a direções opostas, pelo fato da cordialidade, no contexto de seu uso brasileiro, se referir primordialmente ao registro da submissão; portanto, da desigualdade.

Como consequência, a educação escolar não ocupa o mesmo lugar e função para ambos os princípios. Somente a predominância de um compartilhamento fraternal torna possível o compartilhamento de um sonho em conjunto. Isto é, a condição para que a escola realize sua transmissão geracional é a de que ela anuncie em nome de que ou de quem se erige o significante legal a partir do qual se possa projetar um futuro. Portanto, uma escola apartada de um sonho sobre o futuro da nação é destinada a desonerar o professor da ocupação de um lugar de transmissão, assim como a desanimar o aluno a se lançar à busca de um saber sobre como se integrar a uma sociedade letrada. Situação que impõe à escola seu despropósito.

Contraditoriamente, ao professor se mantém a exigência de estar autorizado. O que impõe a ele uma sintonia cínica entre o seu trabalho e o de especialista. Condição que o conduz à renúncia velada e somatizada no adoecimento.

Freud aponta novamente que uma cena cínica só pode ser sustentada por seu voto de desprazer. Portanto, o cinismo se justifica pelo desvio do envolvimento em um ato que venha a causar mal-estar. Em contrapartida, encarnar o embuste do cinismo também é evidenciá-lo, o que traz à tona o dilema entre encenar ou sair de cena.

Concorre pela prevalência cínica a imposição de autoridade à força, pelo reconhecimento da potência dessa força em detrimento de um reconhecimento ético. Na falta de uma tradição a qual se filiar, o professor filia-se à expectativa de gozo de um Outro, a partir da promessa desse Outro compartilhá-lo com alguém que, como

condição, tenha renunciado ao desejo. Todavia, a autoridade imposta não pode sê-la assim reconhecida, uma vez que se presume que ela não seja outorgada. Nesse sentido, é possível se questionar se existe significante legal ou apenas a liberação irrestrita ao gozo. Situação cínica e insustentável para a transmissão cultural escolar e, ao mesmo tempo, passível de ser perpetuada.

Capítulo 9

A (in)eficácia da Lei e o Neoliberalismo

“Deus salve a rainha, ela não é um ser humano.
Não há futuro nos sonhos da Inglaterra.
Não deixe que te diga o que você quer.
Não deixe que te diga o que você precisa.
Não há futuro, não há futuro.
Sem futuro, sem futuro para vocês.”

[trecho de música de Sex Pistols: God Save the Queen
(Never Mind the Bollocks Here's the Sex Pistols) 1977. Tradução nossa]

9.1 as políticas públicas frente aos interesses do capital privado

A despeito dos efeitos das transformações sociais que mudaram significativamente o Século XX e continuam mudando o Século XXI, professores formados continuam a desertar da educação básica no Brasil, ressentindo-se dos mesmos motivos relatados desde antes da instauração formal da república oligárquica no Brasil, o que motivou investigações acadêmicas de diversas áreas. Apesar de contundentes, detalhadas e relevantes (LEME, 2012), a reunião dessas investigações não causou repercussão suficiente na extensão do assunto à sociedade, talvez por não ter sido ainda devidamente avaliada pelo suposto campo dialético da Pedagogia. Nem mesmo tenha se desdobrado sob a forma de questionamentos das concepções de educação e de formação professoral que o Estado adota. Nas palavras da Conselheira Estadual de Educação Bernardete Gatti sobre o resultado de investigações sobre esse tema: “Os pesquisadores que têm tratado da questão, não de hoje, sentem-se como verdadeiros ‘João Batista’ pregando no deserto” (1996, p. 4).

“O exame das características das produções brasileiras evidencia o cuidado para com essa dinâmica do espaço dos professores em graus diversos. Mas as condições concretas em que se desenvolve a produção acadêmica no país parecem favorecer aquela espécie de dispersão que nem sempre tem fecundado a identificação de convergências.”
(CATANI, 2000, p. 597)

Supõe-se que o aperfeiçoamento da Pedagogia como campo de investigação científica não tenha superado a mera imagem, incorporada, de uma vida profissional desprestigiada, mal remunerada e da suposta necessidade de “aptidão natural endógena” dos professores, objetos de investigação. Por outro lado, educar

permanece, como há séculos, um processo humano por excelência e, portanto, nada natural, além de essencialmente desencadeado no encontro entre sujeitos, como antes.

“O enaltecimento teórico feito à figura e ao papel do professor camufla uma situação profissional precária e pouco compensadora, tanto pessoal como economicamente. A idéia de que o professor é um professor – um engenheiro de mentes, quem sabe? –, cujo trabalho é de crucial importância nas sociedades humanas, parece encontrar dificuldade em se consolidar na representação social de seu papel” (GATTI, 1996, p. 60)

Em outro trabalho de Gatti, com Esposito e Silva (1994), em que foi solicitado aos professores um apontamento sobre as fontes de gratificação e frustração de suas vidas profissionais; entre as frustrações aparecem todos os aspectos de desprestígio sociais já citados nos capítulos anteriores. Os motivos pelos quais o professor de educação básica se frustra diante seu trabalho se baseiam no discurso hegemônico do imaginário social¹¹⁹, reforçando-o. Decifrado o enigma entre o enaltecimento discursivo e o abandono real, estaria aí, a argumentação que o trabalho legislativo deveria transformar para a solução da falta de professores.

A despeito disso, a vigente lei de diretrizes e bases da educação recomenda que as diferentes esferas públicas promovam “a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (Brasil, 1996, Art. 67), sem, todavia, sugerir como, à compulsão do próprio Estado, se devesse criar um lugar a ser ocupado por eles. A Lei também condiciona a progressão de carreira à titulação e ao desempenho, deslocando e determinando os problemas de formação, de produtividade e de mérito do professor como origens de seu suposto desprestígio profissional.

Como encaminhamento, o artigo 22 da Lei Federal nº 11.494/2007 determinou que, no mínimo (que, por omissão, na prática, também pode ser “no máximo”), 60% do montante do fundo de manutenção da educação básica – FUNDEB – seja destinado exclusivamente à remuneração dos professores da educação básica de

¹¹⁹ por exemplo, que o salário de um profissional liberal qualquer seja sempre maior do que o de um professor

cada município ou estado¹²⁰, uma vez que a lei anterior, nº 9.424/1996 – revogada pela citada –, permitia que cursos de formação inicial ou continuada fossem custeados a partir dessa mesma percentagem.

Porém, em deformidade ao argumento legal de valorização do magistério, não se observou impacto significativo na remuneração dos professores da educação básica a partir da vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – e da destinação exclusiva de recursos ao pagamento de professores. Muito provavelmente pelo fato de esse “bônus”, oriundo da diferença legal, ter sido diluído justamente nas progressões de carreiras baseadas na titulação e no desempenho, privilegiando quem tinha mais tempo de cargo em detrimento de acréscimo no piso salarial; condição que promove a inibição do ingresso na carreira.

“vale esclarecer que a definição de função docente admite que um professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos como turmas, etapas/modalidades de ensino, dependência administrativa (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da Federação etc. Assim durante o período em análise, é possível perceber que enquanto o Pará registrou um aumento médio de 23,8% no número de funções docentes na educação básica, a rede estadual apresentou queda média de 29,0%.” (CARVALHO, 2012)

Deve se considerar ainda o fato de uma grande quantidade de candidatos aprovados já estar lotado em escolas vinculadas a outra esfera do Estado. Essa condição, que costuma passar despercebida, a ponto de não haver aprofundamento sobre o tema, é significativa em um quadro em que a renúncia já foi evidenciada. Ao considerarmos que dentre aqueles que renunciam haja professores em exercício, a tentativa de dobra da jornada de trabalho deslinda alguns aspectos singelos do cotidiano do sistema de ensino: 1) que a remuneração é reiteradamente insuficiente a ponto do professor dobrar a jornada, 2) que as perspectivas de progresso na carreira se apresentam reiteradamente inalcançáveis, principalmente quando se promove a dobra da jornada e 3) que o

¹²⁰Como forma de comparação, cerca de 102% do orçamento do ano de 2015 da Universidade de São Paulo foi destinado à folha de pagamento.

conhecimento das condições em que o trabalho é realizado não propicia a assunção do cargo; muito pelo contrário.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é o que até o ano de 2007 os professores financiavam compulsoriamente seus cursos de formação com parte de seus próprios salários, sem assim o saber; o que, além de inconstitucional quando realizado por centros de formação públicos, demonstra que o interesse das esferas estatais na educação básica seja, antes de tudo, o da restrição financeira; o que reitera a manutenção do discurso de desqualificação da profissão professoral. Outra decorrência deste fato é o favorecimento de quem já estava contratado no momento em que os cursos foram realizados sob o regime de custeio incluso na alínea salarial, uma vez que a demanda por esse expediente diminuiu significativamente após o estabelecimento da fonte de recursos para fora desta percentagem.

Destarte, os fatores que cooperam para a renúncia do professor encontram amparo na omissão legal. Que, por sua vez, está implicada na própria renúncia da escola laica pública e gratuita, enquanto incubadora de sonhos. Finalidades que se apresentam como artifício discursivo, mas que não se realizam mesmo quando se constituam condições *sine qua non* para consolidação da nação. Conforme De Lajonquière: “A escolarização foi efeito de um processo de implicação na fundação de uma nação” (2010, p. 236).

A Lei é legislada, publicada e cumprida a partir de um complexo mecanismo dinâmico do discurso que a apregoa. Não necessariamente a partir de sua coerência argumentativa, mas da construção ou imposição do alinhamento a certo discurso, por parte do locutor, e da subserviência de quem o escuta. Portanto, quando a lei pega, é sinal de que o imaginário social foi devidamente cooptado pelo jogo dos argumentos de interesses individuais; a partir de certo controle da inibição e do anseio intelectual daqueles para quem a Lei foi dirigida.

Nesse sentido, a Lei estabelece um estatuto para o trabalho do professor, que ultrapassa sua prescrição de norma prática. O trabalho do professor em sala de aula não se encontra mais voltado para propósitos pedagógicos, ele tem um valor social em si mesmo e o seu suposto desprestígio passa a ser o resultado do desengajamento pessoal de cada professor em atender outras demandas governamentais, científicas e mercadológicas que se sobrepõem tanto ao caráter pedagógico de seu exercício quanto

aos seus anseios em relação ao resultado do seu trabalho. É notória a associação da classe professoral aos movimentos de greve, por exemplo. Na maioria das vezes o professor se encontra em contradição entre o destino da educação escolar, enquanto meio de conduzir o aluno à vida adulta na *polis*, e as limitações impostas a esse propósito.

O fim do Governo Militar, ditatorial¹²¹, no Brasil e sua decorrente abertura democrática foram marcados pela hegemonia de diretrizes financeiras de controle de gastos do Estado com os aparelhos públicos e o favorecimento das iniciativas privadas em ocupar o lugar desocupado pela oferta estatal, como consequência de uma gigantesca dívida financeira externa, que por si tem um valor repressivo (CALLIGARIS, 2000, p. 157-168).

Contudo, não se pode constatar que a interveniência do capital no controle do Estado para seu próprio favorecimento seja reconhecida por sua inovação, pois já havia sido determinante mesmo no processo proclamatório da República no Brasil, como visto nos capítulos anteriores sobre o papel das oligarquias¹²². No âmbito da abertura política da década de 1980, os detentores dos meios de produção importaram a ideia de sua incursão governamental, sob a denominação de neoliberalismo, que nada mais foi do que a prevalência dos indivíduos e das empresas em detrimento do voto popular no enlace social.

Como visto¹²³, segundo Freud, a vida em sociedade antes do Estado de Direito somente poderia ser sustentada sob um registro de uma narrativa transcendental. Nesse sentido, o laço social moderno, republicano por natureza, se consolidou como alternativa secularizada à fantasia religiosa, equivalendo o estatuto do pecado original à ameaça de restauração de uma situação primitiva que presume a perda de conquistas republicanas. Além da finalidade da vida na *polis* moderna ter sido definida como a sustentação das condições éticas de igualdade, liberdade e fraternidade. Todavia, com o advento do totalitarismo moderno, sobre o qual Freud infelizmente não teve a oportunidade de escrever a fundo, o registro de supressão de direitos, que passou a

¹²¹ No sentido de que durante o regime militar se manteve permanentemente a população como serva do Estado, governado ditatorialmente por generais que regulamentavam todos os aspectos da vida pública e privada

¹²² Especialmente na p. 72

¹²³ p. 113

mediar relações sociais pela suspensão de um laço social simbólico, alcançou o mesmo efeito das narrativas religiosas de antanho por meio do permanente autoritarismo restaurador da ideia de um pecado original, que se confundiu e superou o estatuto da República.

9.2 os ditames do neoliberalismo na educação brasileira

A ofensiva neoliberal das décadas de 1970/80, conhecedora e contraposta aos artifícios totalitários ao defender os direitos individuais sob a égide da liberdade, recriou uma nova narrativa para desqualificar a luta de classes: de que o interesse público conflitava e elidia o do indivíduo. O efeito dessa narrativa também se sobrepôs à do enlace social republicano e da ameaça totalitária, como crença de superação, o que determinou que esse momento histórico, que talvez ainda não tenha acabado, fosse marcado pela concorrência mundial entre governos republicanos, totalitários e neoliberais. Porém, de fato, o que se pode constatar até o momento e de maneira geral foi a prevalência do neoliberalismo.

“Quando Margaret Thatcher disse que não se pode definir nada nem ninguém como sociedade, que só há indivíduos e empresas que lutam por seu proveito, para o sucesso econômico competitivo, declarou algo com enorme potência destrutiva. O neoliberalismo, a meu ver, produz um efeito de destruição radical do humano. A ditadura financeira de nossa época é o produto da desertificação neoliberal.” (BERARDI, 2017)

No Brasil as ideias neoliberais se consolidaram no início da década de 1990, sob o governo do Professor Doutor Fernando Henrique Cardoso, mas se arraigaram ainda ao longo da década de 1970, quando as ações políticas e legais dos governos militares eram determinadas, antes de tudo, pelos órgãos de financiamento público mundiais, como o BIRD, FMI, Banco Mundial etc., que intervinham na desoneração dos Estados na oferta de aparelhos públicos, como forma de promover alianças comerciais internacionais, nomeadas na década de 1990 sob a ideia inexorável de globalização.

Segundo Maria Clara Couto Soares, em 1968 o Banco Mundial passou a se preocupar com o “equilíbrio” da pobreza em países subdesenvolvidos após ter concluído sua missão de reconstrução das nações atingidas pela Segunda Guerra

Mundial e, depois, ter formado uma aliança anticomunista. A intenção do Banco Mundial fora se imiscuir na organização estrutural dos países assistidos, interferindo na ação do Estado no julgamento da distribuição de investimentos (DE TOMMASI, WARDE e HADDAH, 1996, pp. 15-40).

Marcos Arruda aponta que as condições para empréstimos e suas respectivas determinações práticas, por parte do Banco Mundial, não resultaram em qualquer promoção da diminuição da pobreza nos países “investidos”. Ao contrário, os indicadores demonstraram aumento da pobreza e acúmulo de dívidas. Além da alegação de que o fracasso dos projetos tenha sido ocasionado exclusivamente por decisões governamentais de cada país, sob a justificativa de o Banco Mundial, por estatuto, não poder intervir em decisões nacionais (Idem, pp. 41-74).

Igualmente, Marília Fonseca destaca o aspecto contraditório das ações do Banco no sentido de estipular taxas administrativas suplementares aos juros, que são cobradas no caso de atraso do projeto e pelo acréscimo de ajustes cambiais, “em razão da utilização, pelo BIRD, dos fundos da cesta internacional de moedas, cujo risco é do país tomador” (Idem, p. 200). Dessa forma, o lucro do Banco garante que o projeto tenha um custo muito maior para o País.

Se os interesses individuais frente ao bem público já eram predominantes no período de elaboração da Proclamação da República, hoje, o embate se tornou ainda mais desigual com a consolidação do imaginário social sobre a supressão do indivíduo em razão da exacerbação do bem público, elaborado pelo neoliberalismo, por meio de uma regulação legal baseada, antes de tudo, na economia financeira. Legalidade que passa a compreender a educação como investimento monetário.

A escola como condição *princeps* para fundação de uma nação, que no caso do Brasil não foi fundada, passa a ser uma condição de investimento futuro para o tesouro nacional, mesmo que não haja uma nação consolidada. O que determinou que a junção de tesouros se sobrepusesse à junção de culturas, na formação de “nações multinacionais”. Nesse sentido, o apelo à internacionalização também se sobrepõe à proposta republicana de fundação de uma nação, porque a proposta globalizadora de junção entre nações, despreza as que não tenham sido fundadas, as subjugando como Estados sem Direito.

Apesar da impregnação deste discurso neoliberal ser mais evidente nas transformações financeiras e no jogo político e comercial entre Estados, o

funcionamento psíquico dos sujeitos também sofreu efeitos dos conflitos gerados na mudança paradigmática e de legalidade, nesse novo enlace de cunho preponderantemente financeiro. Um dos primeiros a declarar publicamente preocupação com tais efeitos foi Pier Paolo Pasolini, ainda em 1970. Reconhecido por sua crítica vanguardista ao processo neoliberal, ainda hoje seu alerta sublinha como a hegemonia do individualismo de consumo, promovido principalmente pelo apagamento do interesse público, suprimiu consigo o pouco que restava de cultura nacional, territorialidade, distinção de classe, valores, ética e estética (2006). Seu alerta também indicou que o apelo comercial para satisfação imediata poderia ter grandes chances de criar gerações sem perspectivas sobre o futuro; portanto, sem sonhos. O que implica uma nova empreitada dos estudos sobre o funcionamento psíquico sobre as consequências dos ditames neoliberais na dinâmica do desejo. Assim como realoca as discussões sobre o trabalho na escola, sendo a educação o principal meio de mediação entre o infantil e o adulto, assim como entre o mundo que foi e o que se abre.

Sobrepondo a lógica do autor à situação de renúncia do ato professoral, é possível se questionar se o professor brasileiro sofre decorrências desses ditames sob diversas formas: 1) enquanto incluído em uma classe historicamente desprestigiada, o impacto do decréscimo na remuneração é sempre mais significativa; 2) o favorecimento gradual da cultura de entretenimento em detrimento dos saberes escolares, deixando cada vez mais complexa e frágil sua transmissão; 3) a incerteza dos parâmetros de classe social, que traz consigo dificuldades de sustentação da assimetria própria do professor ao aluno e, como “compensação”, o advento da doença, da violência e do autoritarismo; 4) a suspensão da noção de territorialidade, que se desdobra como total renúncia da escola em cumprir o voto de formação de uma nação e 5) a crescente ilegitimidade da ética e do direito à vida, evidenciada pela recorrência ao terror e às mais abjetas práticas de coerção humana, como o fascismo, renegando a escola e o professor a uma função coercitiva, enquanto parte do Estado.

Portanto, que se pese o fato da precariedade imposta pelo modelo neoliberal ter contribuído diretamente para a vulgarização do lugar de palavra do professor, além de reiterar a supressão de um sonho nacional compartilhado por meio de um ideal de transnacionalidade anônima e difusa, que carrega como marco de fundação o acúmulo de capital.

Obviamente, a proposta neoliberal não veio reiterar qualquer mediação estatal e isso é evidenciado pelo apelo à privatização que dela se extrai. O discurso neoliberal promete um sonho de trans-nação, em que sua condição seja a extinção das nações. Nesse sentido, o desinvestimento em certa ordem anterior, determinada pela Lei, sempre é necessário para o estabelecimento de uma nova ordem, calcada em novas leis. Daí a importância de se exaltar a inovação em detrimento do que antes havia sido estabelecido. Porém, ocorre que, em razão das prioridades do neoliberalismo, essa nova ordem não é necessariamente dirigida para o estabelecimento de um contrato social, como conhecido. Ela é orientada para a coadunação de interesses individuais, de consumo de bens materiais e acúmulo de capital, o que acaba por defender a manutenção de interesses corporativos, pois a história moderna já demonstrou que os conflitos gerados pela sobreposição de interesses pessoais, em detrimento da ideia de bem comum, só podem ser resolvidos pela organização da defesa de interesses coincidentes e, portanto, não-dissidentes.

Todavia, o discurso neoliberal tem sido disseminado a partir de outros registros. A ideia de transnacionalidade não raramente evoca a suspensão de fronteiras, no sentido de que os “capitais culturais” não se restrinjam a cada país e, discursivamente, tornem-se, como se já não o fossem, de usufruto de toda a humanidade. Partindo desta proposta cínica, por exemplo, a Open University, da Inglaterra, forma professores em dezenas de países, estabelecendo convênios de revalidação de títulos, exceto no próprio Reino Unido. (SACCO, 2010).

A disseminação da ideia de abolição de fronteiras recoloca a discussão da filiação simbólica sob uma nova chave: se a fundação de um Nome do Pai internacional, portanto universal, sob os auspícios da transnacionalidade do capital, sobreviria às desigualdades entre laços sociais ao redor do mundo. Essa ilusão romântica não se sustenta justamente pelo fato dessa nova ordem mundial não se erigir em prol de uma distribuição equânime, mas sim na manutenção de desigualdades; da mesma forma como ela apenas evoca um suposto capital cultural em discurso, pois, em ato, ele subjaz e toma a forma da regulação do capital financeiro. O discurso é engenhado para marcar uma diferença de difícil distinção: sobre o quanto o termo “neo” pode se distanciar das velhas práticas comerciais, extrativistas e escravocratas do modelo colonialista imperial que tanto o Século XX se empenhou em refugar. Afinal, o capital financeiro permanece destinado ao acúmulo de uma matriz e os trabalhadores subdesenvolvidos continuam a

ser referenciados como mera força de trabalho. Destarte, o discurso neoliberal objetiva seus corpos e não suas almas.

“Na alternativa entre converter os índios ao cristianismo e capturá-los como escravos, os jesuítas sonhavam com um colonizador que valesse no simbólico e afiliasse os habitantes da nova terra. Os colonizadores não quiseram nada disso, pois pretendiam, no uso do corpo índio, marcar realmente a potência paterna.” (CALLIGARIS, 2000, p. 112)

Em nome da prevalência de garantias do acúmulo de capital, frente à ameaça premente de igualdade de condições, a ideia de fundação advinda da revolução precisou suprimida pela de reforma e, para tanto, a ideia de crise precisou também ser reestipulada, para que não ultrapassasse os limites do estatuto do acúmulo e do consumo. Desse modo, tornou-se passível que a renúncia do professor alcançasse níveis que impusessem mesmo a falência do sistema escolar em nome da manutenção do custeio financeiro e fiscal do sistema de ensino. Essa lógica produziu condições para que se questionasse se os professores tenham ou não formação suficiente para ensinar; que os alunos não tenham capacidade cognitiva ou contexto social para aprender; que o ensino escolar seja desinteressante para o aluno etc.; e para cada causa da crise se segue uma reforma que combata seu efeito. Foi instaurada uma crença de que as reformas sejam eficazes em resolver as crises educacionais e que, portanto, a educação, como é feita há séculos, não tenha jeito e que precise ser reinventada porque o aluno seja, antes de qualquer coisa, resistente à escola.

Outro aspecto da incursão neoliberal na educação tem a ver com a transposição do modelo da dialética “crise-reforma” para qualquer país ou cultura a partir de uma proposta universal de intervenção pedagógica que opere um ajuste fino entre a formação do professor e a deficiência psicossocial da criança¹²⁴

“Nessa perspectiva, todo docente deve ser formado no manejo desses novos parâmetros científicos com vistas a adequar ou ajustar, então, o ensino dos saberes escolares, sob pena de que eles não venham a serem apre(e)ndidos pelos alunos.

Ambas as reformas pedagógicas promoveram a deflação tanto dos saberes escolares quanto da palavra docente e, assim, acabaram por

¹²⁴ Vide JATOBÁ, 2016

emabaralhar as condições de possibilidade de uma experiência escolar que se preze.” (DE LAJONQUIÈRE, 2017).

Em decorrência da hegemonia do modelo neoliberal, a legalidade do cotidiano escolar se transformou, pois, os símbolos implícitos nas tradições escolares herdadas dos colégios jesuítas não respondem mais à demanda normativa do ajuste científico da incursão pedagógica às pré-avaliadas competências do alunado.

A aceitação desse discurso, disseminado no seio da imposição neoliberal e sob a promessa de acúmulo individual de capital, pode ser comparada a uma reedição da situação experimentada pelo imigrante estrangeiro, que chega ao Brasil atrás de um sonho de fundação de uma nação, mas só consegue vislumbrar o pesadelo de sonhar o sonho do colonizador, que, por sua vez, sonha em consumir o corpo do próprio imigrante colono, tal como consumia o do escravo de antanho¹²⁵. Portanto, que o aceite do professor em estar posicionado nesse lugar – em um não-lugar – não advenha de um acordo bilateral, mas do resguardo à ameaça de não ter seu corpo consumido e pela promessa de vir a consumir o corpo de alguém. Isto é, que em nome do voto de ele vir a gozar de uma posição privilegiada, se submeta ao gozo do Outro.

Das promessas dessa imposição do discurso neoliberal, a única cumprida é a do rechaço do desejo. Se antes, a promessa de gozo ao escravo e ao imigrante era mais rara de ocorrer; hoje, o imaginário social a torna pressurosa. A ideia de empreendedorismo, cada vez mais frequente no ambiente escolar, traz consigo um engodo, de que os princípios liberais prevaleçam ao acúmulo de capital. Nas Universidades, que seriam os bastiões da clarividência, seja por meio de suas feiras de inovação em parcerias com grandes empresas, assim como por acordos de cooperação internacional, sempre há no horizonte um voto de inversão da posição gozo, mas nunca de uma forma estratégica, com vistas a subversão do estatuto do capital. Ao contrário, cada vez mais aderindo à sua legalidade.

É provável que o dissabor da hegemonia ocasionada pela incursão do neoliberalismo na educação se desdobre propriamente sob a forma da renúncia dos professores. Em primeiro lugar, por ela atender a uma demanda de ajustamento determinado por um momento de mudança de paradigma. Isto é, que os professores que foram formados para realizar sua tarefa professoral alcunhadas de defasada, que estejam

¹²⁵ Esse aspecto será revisitado com mais atenção no próximo capítulo.

da metade para o final de suas carreiras, não se sustentem diante da imagem a qual se deparam dentro da própria escola. A saída desses professores por meio do adoecimento pode ser compreendida como uma forma de, ao saírem, declararem que não queiram ter seus corpos consumidos, assim como aqueles que renunciam de início não vislumbrem qualquer evidência de serem poupados. Cada vez menos o que é oferecido como formação professoral responde ao que retorna do desinvestimento na escola e, por conseguinte, no lugar destinado ao professor.

Esse capítulo procurou apresentar a disparidade entre as recomendações normativas do sistema de ensino público no Brasil e seus desdobramentos escolares, sob as diretrizes neoliberais do capital enquanto Nome do Pai. Primeiro ao constatar que as diretrizes de gestão das redes públicas de ensino não disciplinam de maneira suficiente a destinação dos recursos aplicados, o que determina que não se fiscalize o respectivo uso. Segundo, ao aferir que Lei deixa entender que os problemas educacionais sejam originados da formação insuficiente e do consequente mal desempenho dos professores, em sintonia com o discurso pedagógico atual.

O ajuste legal instituído pela Lei que regulamentou a destinação do FUNDEB a partir de 2007, que se amparou nas determinações supra não se desdobrou em melhoria na renúncia de professores ingressantes ou mesmo se ateu aos motivos pelos quais os professores se afastassem da carreira docente. Apenas criou alíneas de dotação à remuneração e estipulou condições para gratificação e progressão de carreira de professores, por meio do reconhecimento de mérito e de formação continuada.

A Lei não se ateu a evidências que apontassem na reversão da insuficiência e disparidade da remuneração, muito menos determinou condições igualitárias mínimas entre diferentes esferas governamentais ou mesmo ações de equidade para regiões mais carentes. Assim como não procurou resolver o problema da multiplicação da jornada. Portanto, é possível constatar haver omissão legal sobre o interesse em tornar a educação um projeto nacional, apesar de toda elucubração teórica presente no texto da Lei. Fator que coloca ao professor um dilema entre o comprometimento ético da escola em formar cidadãos cumpridores de leis e a adversidade imposta à escola pela própria Lei na realização de essa tarefa.

A leitura da Lei também evidencia a reiteração do embate entre interesses públicos e privados, todavia considerando que os interesses públicos não ultrapassem sua limitação discursiva, uma vez que a Lei não prevê dispositivo para que sua aplicação, de fato, reverta na fundação de um estatuto para a escola no projeto de nação, assim como um lugar para o professor que não seja o de usurpação de seu corpo, seja pelo atendimento a 300 alunos, seja pela necessidade de atender mais de uma escola como forma de composição de um salário digno.

A Lei é desatenta ao fato de que a manutenção das oligarquias no Brasil preveja, antes de tudo, que a prevalência dos interesses privados advenha da supressão do bem público. E o fato da desatenção da lei não ser evidente, deve-se, por sua vez, ao compartilhamento da cordialidade brasileira que, como visto, repercute como voto de gozo do Outro pela supressão do próprio desejo. Portanto, a promessa de ascensão à condição de usurpador de direitos é maior do que a de vir a ser um cidadão de direitos. O que rescinde o contrato social que estabelece a Lei como marco regulatório da vida societária, ou simplesmente da vida.

Sobre o aceite desse novo contrato social no último quarto do Século XX, é oportuno constatar que a proposta republicana de Estado-Nação foi cada vez mais sendo esvaziada em favorecimento do projeto de Estado-Tesouro, imposto por interesses corporativos e individuais. Sob a denominação de Neoliberalismo, essa imposição estabeleceu novas premissas, de cunho estritamente de econômico-financeiro, para oferta de aparelhos públicos. Passou a se justificar apenas ofertas públicas que se previssem retorno sob a forma de acúmulo de capital. O que tornou premente, portanto, transformar a educação escolar pública em investimento, justificando-se uma mudança de paradigma do projeto de escola como condição de nação.

Nessa conjuntura, o professor foi o primeiro afetado, pois a escola na qual foi educado passou a não ter mais valor simbólico por não oferecer saberes sobre essa nova legalidade. Se a escola de antanho havia sido fundada em nome de um marco regulatório sobre o desejo, a atual é marcada pelo acesso direto ao gozo. O prazo de formação passou a abranger a antecipação da entrada da criança na escola e a diminuição do período da infância, os conhecimentos passaram a ser mais específicos e voltados para a preparação da mão de obra produtiva, a preparação para a vida adulta

passou a ser secundária e a sustentação de uma nação perdeu sua validade em uma conjuntura em que o capital, que passou a ser o novo Nome do Pai, é transnacional.

Na supressão de um sonho comum pelo favorecimento de ilusões individuais, a tolerância ao cinismo se erige mesmo como uma condição. Depois de quase quatro décadas de rápida disseminação, é possível constatar que a transnacionalidade do capital não tenha se revertido em uma suspensão de fronteiras culturais que certo discurso romântico ainda costuma profetizar como humanista. Dela se erigiu o acirramento de desigualdades e a proliferação de conflitos, além polarização do acúmulo de capital, que se tornou transnacional apenas no que diz respeito à mão de obra.

Não é de se estranhar que as diretrizes educativas também tenham se tornado transnacionais e que o projeto republicano de nação, originado na Revolução, tenha sido contundentemente rechaçado. Dessa nova conjuntura se impõe uma nova proposta escolar, não mais calcada no atendimento ao público, mas às diferenças sociais, cognitivas, de credo, de etnia etc. O que implica o estabelecimento de um conjunto de reformas seccionais, que visam sempre adequar o ensino à aprendizagem, em uma regulação fina.

Contudo, para operar tal projeto é condição reduzir a função do professor a um instrumento de mediação, um “motorneiro de sala de aula”. O que determina a supressão de sua palavra, do seu professor. E seu adoecimento retorna sob a forma do reconhecimento da negação de um lugar de onde possa professar.

Capítulo 10

O sofrimento, a doença e a renúncia à assunção (considerações psicanalíticas sobre o volume morto da educação)

*"Seamos la pesadilla de los que
pretenden arrebatarnos los sueños"*
(frase atribuída à Ernesto Che Guevara)

10.1 o assujeitamento e a incerteza do professor

A formação atual de professores brasileiros é produto do embate e de sobreposições de diversas linhas de pensamento sobre a escola. Esse modelo produziu resultados acadêmicos relevantes por meio de um excelente processo de adequação do professorando à cultura escolar. O investimento no termo pedagogia com vista a consolidá-la como uma ciência cooperativa e, com efeito, supostamente “posta à prova” pelo embate entre as diferentes contribuições, fez com que fosse reconhecida pelas demais como mais uma área de conhecimento consolidada. Isso habilita o pedagogo a exercer inúmeras tarefas da educação formal, informal e não-formal nos mais diferentes espaços de trabalho; escolares e para além da escola. É inegável seu aprimoramento como processo de acúmulo de bases teóricas e aportes de ciências lindeiras, sempre justificadas pela aplicabilidade de instruções metodológicas, como nas experiências de estágios, sua “espinha dorsal”.

Como resultado do esforço científico em se conhecer detalhadamente os diferentes aspectos das ações do professor e do aluno, principalmente no que diz respeito ao mensurável, o professor passou a se encontrar encadeado a um campo que se dedica prioritariamente a evitar que se atravesse a fronteira do caráter impossível que se impõe à tarefa professoral, procurando torná-la uma tarefa com garantia de realização, abstraídas as condições de assujeitamento ao desejo. Isso é, abstraída do ânimo em realizar a tarefa professoral, implícita na suposição de que o acúmulo de bases teóricas seja suficiente para sustentar o ensino.

“Ora, a tarefa de governar, como a de educar ou a de psicanalisar, como já indicava Freud, é uma tarefa impossível, o que significa que se trata de uma tarefa que exige sustentar-se pela falha, pela falta. Nenhum saber – mesmo que possa ser esclarecedor –, tão conseqüente quanto seja, pode, por si mesmo, autorizar o lugar do governante. ” (LEBRUN, 2004, p. 109)

Em outras palavras, a constituição da pedagogia como ciência positivista se fortifica na medida do enraizamento de um discurso utilitarista da formação de professores e, por isso, não é difícil propor ser de desinteresse ao próprio campo de estudos pedagógicos uma situação que deslinde um ideal desencontrado, falho, porém típico do assujeitamento do professor. Pode-se mesmo considerar esse acondicionamento um alvo de eliminação primordial de discurso que se dirige na direção da promoção do caráter universal da educação.

Anny Cordié, analista francesa, desenvolveu trabalho terapêutico com um grupo de professores de educação básica afastados das salas de aula, a pedido do ministério da educação da França. Ao se deparar com as queixas recorrentes de seus integrantes no sentido de apontarem-lhe as causas de suas enfermidades sob condições externas a seus corpos¹²⁶, percebeu que seu trabalho dependeria principalmente do redirecionamento das falas das professoras, de tal modo que elas não derivassem daquilo que apontavam como causas, para que só assim encontrassem encaminhamento “curativo” na reação pessoal que estabeleciam com a suposta causa, se distanciando, assim, do discurso estereotipado. Nas palavras de Cordié (2007, p. 39), “fazendo o caminho que conduz do sintoma ao fantasma”.

“O paranóico diz: ‘Não sou eu, é o outro’; se trata de um mecanismo projetivo em que o sujeito não reconhece como seus os próprios sentimentos e os atribui ao outro. Em outras palavras, a queixa não fora subjetivada, o sofrimento que se percebe vir do exterior, das circunstâncias, da instituição, da sociedade, parecia estranho ao problema do sujeito.” (Idem. p. 33. Tradução nossa)

Ao não assumir um cargo na sala de aula o professor se desvia *a priori* dessa promessa imaginária de fracasso, evidenciada, a princípio, pela baixa remuneração, pelas más condições de trabalho e por tantas outras condições que se alternam e se confundem no confuso exercício da substituição do caráter impossível do trabalho professoral.

Torna-se, portanto, de difícil compreensão a equivalência da ação do professor a qualquer outro ramo de trabalho que não dependa de um engajamento mútuo

¹²⁶ Como: nos alunos, na falta ou exagero de imposição de autoridade, na solidão, nos pais dos alunos, nas suas próprias famílias etc;

dos sujeitos envolvidos. A ação do Professor não se encerra em si, como a do agricultor ou do engenheiro. Ela encadeia a/à do aluno, um outro que pode reiniciá-la. Seria o professor um ato imbricado entre a falta de medida de eficácia e a imprescindível necessidade de ser realizado, aspectos contraditórios que trazem à tona desdobramentos da deflação da falta de um lugar de enunciação do professor em uma tentativa de se evitar a sujeição própria da função professoral a partir de argumentos imaginariamente irrefutáveis, enquanto o impeditivo segue silenciado. Nessa conjuntura, pesa o fato do trabalho do professor ser o principal componente republicano de equidade, o amálgama de uma “pátria educadora” por excelência.

Em colaboração à desqualificação da vida profissional do professor, as ações públicas não se engajam para a melhoria das condições de trabalho e formação dos professores, a despeito da existência de órgãos em diferentes esferas do Estado exclusivamente voltados à educação e infinitas avaliações, inspeções, recursos de extensão da formação etc. O que reafirma o cinismo de haver uma rede estruturada de promoção da educação pública e dela não emanar condições mínimas para tanto.

Não raro, todo esse grande aparelho educacional de estado (não necessariamente educativo) reproduz o mesmo discurso sobre o professorado, disseminado na época do Curso Normal¹²⁷. Desta forma, como esperar repor cerca de 70 mil vagas de professores se, no caso de São Paulo, o Governador do Estado sequer reconhece o direito de greve em escolas e se nega a negociar reajuste salarial? Ou o que esperar de uma secretaria de educação de município que utiliza verba destinada a aperfeiçoamento de professores para contratar centros de formação que sequer ministrem meramente um breve reforço da própria formação inicial? Como visto no capítulo anterior, as ditas políticas públicas apenas reproduzem as condições que as escolas já dispunham quando ainda não eram ofertadas a toda a população, quando filhas de famílias abastadas ou esposas de profissionais liberais se dispunham a pendurar na parede um diploma de Curso Normal em troca de um salário miserável, porém suposto supérfluo.

Apesar de ser possível também afirmar que as queixas dos professores podem apontar uma determinação de que as dificuldades da vida professoral sejam

¹²⁷ No momento da escrita deste capítulo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está sob o fulcro de um Engenheiro Mecânico, Naval e Aeroespacial, ex-professor da Unesp e do Instituto Técnico Aeroespacial, mas que nunca produziu uma linha de análise de dados de pesquisa na área de educação, nem em áreas possivelmente afins.

causadas por um indeterminado grande Outro, encoberto pelas políticas públicas ou pela Pedagogia; pode-se questionar se esse aspecto, escutado como sintoma por certa compreensão psicanalítica, não seja contradito pelo fato do sintoma acometer o sujeito em sua singularidade. O caráter coletivo desse imaginário pode também revelar exatamente o contrário: que não reste sujeito na argumentação que leva à renúncia. Ou que o discurso sobre o desprestígio do professor seja anônimo. Isto é, que a renúncia tenha se revertido em uma forma de enunciação do sujeito em detrimento dele vir a se resumir no seu próprio sintoma.

Sob uma compreensão estrutural do sintoma, nos casos em que os professores padecem do cotidiano escolar, é mais plausível considerá-los como forma de equacionar a relação entre a satisfação e o recalque. Até porque não é raro o professor padecer, adoecer e continuar no mesmo local de trabalho até a aposentadoria. Nas palavras de Paulino: “A permanência na escola permite, assim, uma condição particular. Como dito anteriormente, o sintoma pode ser mantido e, junto com ele, o lugar da queixa” (p. 81).

Mas, no caso da renúncia inicial só haveria sintoma se houvesse algum grau de satisfação no fato do sujeito investir anos em sua formação, se inscrever em um concurso, ser classificado e sequer tomar posse. Apesar da hipótese de apontar um grande Outro como responsável pela sua renúncia, ele não gozaria da prerrogativa de padecer como forma de satisfação. A busca pela total satisfação seria exatamente o contrário: assumir a escola com as piores condições para, então, justificar seu padecimento, que também poderia o conduzir à evasão.

Como contraponto, pode-se aventar que o sujeito que não toma posse do cargo, diferente daquele que padece da assunção do cotidiano escolar, esteja esvaziado, transformado em objeto pela alienação no discurso de alguém que o coloca nesse lugar. A foto de Querino continua na Sala da Congregação da Faculdade de Educação da USP e, apesar do teor do seu discurso já se ter sido “subvertido”, a idéia da atividade docente como um dom, contraditoriamente esvaziado de desejo, ainda predomina no imaginário social. Portanto, que se pese toda a crítica sobre a formação atual do pedagogo, a falha mais grave reside na ineficácia desse modelo em fazer compreender que a desqualificação tão notória pode não ter a ver com o ambiente escolar e sim com a sujeição a um discurso que almeja, antes de tudo, economia financeira, economia de gestão e, por que não dizer, economia libidinal. Metas alcançadas por meio da

precarização da educação básica, que sempre é produzida antes de ser meramente constatada.

10.2 o rechaço do desejo

No *corner* oposto encontra-se o professor, marcado pela criada vulnerabilidade de não haver lugar para professor. O professor é o sucessor dos pais no endereçamento da criança, é um terceiro, outro que emerge da primazia dos pais. Assim como usamos a mesma palavra *educação* para denominar tanto a aprendizagem que ocorre em casa quanto à escolar, este outro é apresentado à criança como alguém que continuará a ocupar a função familiar na composição de sua imagem corporal. Quer dizer, da incorporação do mundo, tarefa dedicada por seus pais até o momento em que transferem sua continuidade à escola (ao professor).

Considerando essa constituição, a função do professor ultrapassa o papel de transmissão do conhecimento produzido até aquele momento. De seu encontro com a criança surge a lembrança, esquecida em sua formação, de que cada produto cultural apresentado está contaminado com a mensagem de que tenha sido produzido por alguém. Portanto, enquanto ele acredita no efeito de sua intervenção para a aprendizagem, o que ocorre são “atualizações de possíveis no interior de um conjunto onde, finalmente, reinam a harmonia e o equilíbrio mudo do organismo” (DE LAJONQUIÈRE, 2010. p. 77). Fazer operação de divisão é uma humanidade, logo me lanço a fazê-la para alcançar esse saber de como ser adulto e me inscrever na vida na *polis*.

Cordié, a propósito da condição professoral:

“todas as situações de responsabilidade podem colocar pessoas vulneráveis em dificuldades” [...] “o sujeito se vê exposto a múltiplas demandas e deve tomar decisões que comprometem não somente sua pessoa, mas também o destino da vida dos outros”[...] “Para qualquer pessoa investida do poder de decisão, uma obrigação não cumprida será inevitavelmente tachada de culposa. Esta ideia de culpa está sempre subjacente à prática pedagógica. Acreditando estar investido da responsabilidade total da transmissão do saber, o professor viverá

qualquer fracasso como um descumprimento de sua missão”. (2007, p. 64-65)

A partir desse apontamento, torna-se possível considerar que a renúncia, enquanto efeito de um mal-estar, se torna evidente no encontro do professor com um outro que aponta seu suposto fracasso. Sejam alunos, supervisores escolares ou seus próprios colegas. Talvez seja por isso que as recomendações pedagógicas sejam, via de regra, assertivas, dirigidas pela promessa de sucesso. Porém, a mais contundente e coerente promessa antecipada de sucesso no campo da educação¹²⁸ somente vem a reforçar o contraste entre ela mesma e o caráter desintegrado próprio de uma ação educativa.

“Inserida também na ordem simbólica e portadora da “missão” de difundir os interesses sociais de uma determinada época e cultura, a educação reproduz, ao mesmo tempo, o discurso partilhado socialmente e sujeitos cada vez mais padecidos e deprimidos. Em uma sociedade na qual o padecimento psíquico pode ser uma forma de resposta, o padecimento da educação é algo que não surpreende.” (PAULINO, 2015, p. 63)

Se a redução do ânimo for dirigida, sobretudo, para se evitar o sofrimento de um suposto fracasso, o que se pode dizer da total exclusão do sujeito? Como considerar esse movimento num cenário em que os professores renunciam de início?

Ocorre que a educação não seja tarefa integral. Tanto porque não é uma mera condição de transmissão de conhecimentos, quanto porque quem se encontra no miolo dessa suposta transmissão não é um sujeito a-histórico, sem passado, sem representações simbólicas sobre a infância e sobre aquilo que do seu reencontro com ela decorre.

No início de seus registros clínicos, Freud relatou um reiterado sentimento geral de perda (e, analogamente, de busca por conservação) por parte de seus pacientes que nomeou como castração. Fundado na primeira infância, pelo rompimento da imagem de unidade corporal com a mãe, aguçado pelo posterior reconhecimento do mundo e confirmado por sua inscrição à língua; a criança e o adulto

¹²⁸ No momento dessa escrita olho rapidamente para minha estante e, de imediato, me chama a atenção o título: “Influir em políticas públicas e provocar mudanças sociais”, impresso pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Fácil e rápido.

o transpõe ao longo do tempo de vida, de forma que o substituto a tamponar o sentimento de perda venha a ser “componente simbólico” de seu corpo. Isso vale para a existência de tudo que tem nome, que pode ser reconhecido pelo som de seus fonemas ou verbalizado de alguma forma, como especialmente a referência ao nome das pessoas.

Portanto, a castração, embora seja (e justamente por ser) uma marca simbólica de falta, estabelece a busca por substituição desse órgão imaginário perdido nas coisas do mundo, fertilizando a curiosidade de alunos, que as supõe no saber do professor. Por sua vez, o professor também é marcado pela falta e dela também é perseguidor, o que é evidenciado por meio do engajamento em sua formação específica.

Todavia, a procura instaurada pela condição humana de falta pode vir a ser inibida perante, por exemplo, a imposição de associação a uma doutrina pedagógica em sua formação, que comumente se estipula ser, *a priori*, o próprio resultado pronto da busca, não-poiético (nem *praxis*). Determinantemente prática, consolida paradigmas e avaliza pesquisas dentro de pressupostos supostos universais¹²⁹. Fato corroborado por seu caráter geralmente compulsório, de requisito oficial para formação inicial e continuada. Nesse sentido, essa associação compulsória cria mesmo uma indignidade do desejo, tolhendo o anseio de busca pela força do rechaço da procura: aqui está a verdade¹³⁰.

A despeito do que possa ter ocorrido em sua formação, qual seja o efeito que dela emergiu; a demanda do aluno ao professor continua a mesma e o fato dele ser ou não um sujeito do desejo é evocado no seio dessa demanda de transmissão. Nesse momento há: 1) a assunção, quando o professor se prontificar ser um portador de um saber, ou 2) a renúncia, quando esse saber permanece subjugado pelo rigor à associação a um discurso que se impõe como a última instância na detenção de saberes. De qualquer forma, tais fatores não são necessariamente determinantes sobre o futuro de um professor, pois a renúncia e a assunção são ocasos tanto de fatores externos ao professor (hegemonia de um discurso, desprestígio profissional etc.), como das

¹²⁹ Um dos pontos altos da consolidação de paradigmas pode ser verificada pela constatação da prática ainda comum na maioria das escolas de favorecer alunos com bom desempenho escolar em detrimento de favorecer aqueles que precisam de auxílio. Ao promover a consolidação de uma situação de desigualdade, além de deixar de promover o princípio de equidade, acabam por piorar as condições gerais do alunado e da educação. Tal qual o mito de Pigmaleão, que tomou sua esposa conforme a imagem por ele esculpida (Allport, 1950 apud. Rosenthal, 1966)

¹³⁰ Oportunamente, Lacan nos lembra que as palavras “verdade” e “variedade” advêm da mesma raiz etimológica. Em Francês, uma só letra as distingue.

condições patológicas de sua sujeição. A negação ou preponderância de um desses enfoques torna qualquer encaminhamento a propósito da compreensão do padecimento que leva à renúncia um ponto sem volta.

Definitivamente, não se trata de uma fórmula de causa e efeito, isto é, de rechaço=renúncia ou pulsão=assunção, assim como o resultado de uma formação não deve ser compreendido sempre como alienação em determinado discurso e sua correspondente negação da enunciação do sujeito. Não são poucos os casos em que a intensidade do recalque não alcança a potência do retorno daquilo que foi recalçado. São muitos os exemplos de superação e a própria invenção da Psicanálise evidencia que a interdição do desejo potencializa sua procura¹³¹.

O professor, ao mesmo tempo em que sempre foi uma ação que pressupôs um delicado manejo do (des)encontro educativo, também é lembrada como uma ação de emancipação do sujeito, por excelência. Prova disso são os registros de diferentes pesquisas que descrevem como, enquanto alguns professores adoecem, outros se curam no ato de professorar (CORDÍE, 2007; BLANCHARD-LAVILLE, 2005 E PAULINO, 2015).

Um deles, contrariado com a decisão de seus colegas em aderir a uma greve, pensa em trocar de unidade de ensino ou mesmo desistir da profissão até o momento em que começa a aula e aquela discussão na qual foi “voto vencido” e lhe angustiou profundamente se torna completamente irrelevante, esquecida. Um outro se cura de uma enxaqueca toda semana ministrando a mesma matéria. Quando termina a aula sequer lembra como a começou.

De Lajonquière afirma ser comum que “se alguém com nome e sobrenome declara – como se diz – ‘da boca para fora’ que acredita em toda sorte de criaturas pedagógicas naturais, mas no calor da hora age conforme o desejo que o anima, então o desdobrar da educação fica resguardado” (2012, p. 80). José Mario Pires Azanha costumava afirmar, em segredo, para seus alunos mais próximos, que a primeira ação da escola era a de refazer a formação acadêmica dos professores que chegavam à ela.

¹³¹ Vide Freud (XX Conferência de Viena, 1915)

Portanto, a inibição ou somatização sintomática não pode ser ignorada, pois se constitui o desdobramento de um mecanismo contraditório de defesa e, principalmente de “gestão” de (des)prazer.

“Descrevemos a ansiedade como um estado afetivo — isto é, uma combinação de determinados sentimentos da série prazer-desprazer, com as correspondentes inervações de descarga, e uma percepção dos mesmos, mas, provavelmente, também como um precipitado de um determinado evento importante, incorporado por herança — algo que pode, por conseguinte, ser assemelhado a um ataque histérico individualmente adquirido.” [...] “A causa mais comum da neurose de angústia é a excitação não consumada. A excitação libidinal é despertada mas não satisfeita, não utilizada; o estado de apreensão surge, então, no lugar dessa libido que foi desviada de sua utilização.”[...] “parece, com efeito, que a geração da ansiedade é o que surgiu primeiro, e a formação dos sintomas, o que veio depois, como se os sintomas fossem criados a fim de evitar a irrupção do estado de ansiedade. (FREUD, 1933)

Quando Freud supõe a ansiedade como precipitação de uma posição insuportável para o sujeito e o sintoma como “válvula de escape”, pressupõe que a posição em que o sujeito se encontra não seja meramente a esperada pelo seu caráter biológico; como a ansiedade “instintual” que aflora no momento em que algum sujeito se depara com um risco à vida, por exemplo. Mais especificamente, ele se refere a um dispositivo neurótico, típico da civilização, das determinações da sociedade que delimitam o prazer em nome da vida compartilhada.

Nesse sentido, dois aspectos, em especial, podem contribuir para a compreensão da renúncia professoral: 1) o fato da ansiedade aparecer de uma posição insuportável para o sujeito. Isto é, de uma delimitação do prazer que ultrapassa a margem socialmente compartilhada e 2) que o sintoma que aparece em substituição da ansiedade, e de seu caráter paralisante, venha a se configurar também sob outra forma de inibição, porém com um aspecto que não o remeta à lembrança da própria instauração da ansiedade. O que é a renúncia que não a promessa mais eficaz de se evitar o gozo outro de adoecer e tornar suportável um lugar para o sujeito?

Com efeito, pode-se mesmo considerar, que a renúncia seja o único ato evidente de enunciação que reste ao professor, considerando o jogo cínico que envolve

as determinações sociais da escola onde trabalharia, sua remuneração, a formação a que foi obrigado se submeter para sua certificação etc. Portanto, que o contingente que assumiu o cargo seja aquele se mimetizou ao discurso, que crê num lugar ilusório para professor e que, passado algum tempo, acabe adoecendo ou se licenciando de alguma forma¹³².

Conforme o apontamento de Freud de que podemos chamar uma crença de ilusão quando uma realização de desejo constitui fator proeminente em sua motivação e, assim procedendo, desprezamos suas relações com a realidade, tal como a própria ilusão não dá valor à verificação (Idem); o sujeito crê que a realização de seu desejo se dará exclusivamente pela proteção de alguém ou algo superior. Projeção de proteção tanto das ameaças naturais ao ser humano, quanto de tudo e qualquer coisa que ele próprio eleja como ameaça. As ameaças eletivas, para Freud, são atualizações na vida adulta daquelas experimentadas na infância, assim como a figura de proteção, ao longo da vida do sujeito reedita simbolicamente a figura do Pai.

Quando o indivíduo em crescimento descobre que está destinado a permanecer uma criança para sempre, que nunca poderá passar sem proteção contra estranhos poderes superiores, empresta a esses poderes as características pertencentes à figura do pai; cria para si próprio os deuses a quem teme, a quem procura propiciar e a quem, não obstante, confia sua própria proteção. (FREUD, 1930)

A ilusão coletiva prospera enquanto corresponda a uma alternativa de satisfação para cada sujeito. Assim como ela se erige em torno de um pai quando uma promessa subjuga a proteção que o próprio sujeito exerce *per se*, como desdobramento do desprestígio que imagine ter, ou que a capacidade que ele confie ter em proteger-se esteja desinvestida, esvaziada de credo, como decorrência de uma formação abstraída da realidade e baseada no princípio da ilusão.

Porém, a ilusão, por si, não aponta necessariamente o auto desinvestimento do sujeito como efeito. Ela pode vir mesmo a lançar o sujeito, como a ilusão de Colombo de que havia encontrado um novo caminho para as Índias, quando na

¹³² Como ao formar chapa para disputa sindical e se licenciar para ocupar cargos nos sindicatos.

verdade havia “descoberto” a América é um exemplo de que uma ilusão é somente um vetor do ânimo¹³³.

É comum ouvir pelos corredores das instituições de formação de professores para a educação básica que o currículo, contrastado ao cotidiano escolar, desiluda o professorando. Assim como também é comum ouvi-los que o resultado da formação não fora o desejado. Essas evidências apontam justamente para as tentativas de apagamento do lugar que deveria ser destinado a sua enunciação. Contudo, se perdem no caráter ilusório do discurso, por meio de críticas ao currículo, às condições escolares ou ao descompasso entre a teoria e a prática, como se a falta de um projeto nacional para a educação estivesse em um âmbito indevido, não-pedagógico.

Esse capítulo procurou percorrer a etiologia do adoecimento do professor, no sentido de perseguir possíveis origens em aspectos menos evidentes do imaginário social, raramente apontadas por pesquisas sobre educação.

De início, constatou que a Pedagogia, enquanto ciência dedicada à educação, não se interesse em investigar motivos para o adoecimento em razões que não sejam previstas de serem ajustadas na formação dos professores, redirecionando quaisquer evidências arredáveis a outras ciências. O que ajuda a compreender a tendência a medicalização e psicopatologização, quando não à judicialização do adoecimento no exercício docente e sua respectiva renúncia professoral. Portanto, que o equívoco do desinteresse advenha da própria necessidade pedagógica de prognosticar o ensino, que não encontra retorno na investigação sobre o adoecimento.

Em contrapartida, o imaginário social não economiza em apontar uma diversidade de causas para o adoecimento, todas irrefutáveis do ponto de vista societário: o desprestígio familiar, a má remuneração, as condições físicas adversas das escolas etc. Apesar de nenhuma delas impelir, de fato, o adoecimento ao exercício professoral, ao mesmo tempo, todas juntas, evidenciam que ao professor não é previamente dado um lugar suposto pela educação para edificação de um projeto de nação, conforme a escola pública fora condicionada para fundação da República.

A evidência da falta de um lugar de enunciação do professor em um projeto de nação coloca em questão se os sintomas encontrados no adoecimento

¹³³ Parafraseando Freud

professoral, tipicamente aqueles que são diagnosticados como efeitos do trabalho na escola, não sejam sintomas do sujeito, e não do trabalho; originados pela condição de ele não encontrar lugar de enunciação. E, portanto, do sintoma apontar justamente o apagamento do desejo e, assim, terminar por sê-lo um lugar subversivo de enunciação, mas de enunciação do apagamento do desejo. O que questiona, por sua vez, os encaminhamentos terapêuticos individuais ou em grupo que tentam tornar mais toleráveis as diferentes manifestações sintomáticas.

Nesse sentido, tal qual o professor adoecido, aquele que renuncia de início comunga do apagamento desse lugar de enunciação. Todavia, diferente do adoecido, o renunciado de início está alijado da prerrogativa de se enunciar pela doença e a renúncia se constitui na única maneira de não se submeter à cena cínica de ser alocado em uma escola para ocupar um lugar não-dado. Renúncia referendada por uma formação em que esse mesmo lugar não seja previsto de ser fundado por ele próprio. Enfim, a instância psíquica envolvida nessa dinâmica parece ser a de gestão de desprazer e a condição para a renúncia de início se revela na ultrapassagem para um nível suportável de desprazer.

Apesar de não se constituir um esquema de causa e efeito, a gestão de prazer/desprazer também evidencia a cura do adoecimento no ato professoral, o que indica o limite do suportável delimitado não apenas pelo acesso direto ao gozo, mas também pela promessa de encontrar o gozo em uma busca desejante. Isto é, que alguns não apenas adoeçam por não encontrar um lugar de enunciação, mas que encontrem condições para que erijam esse lugar, mesmo que provisório, como alternativa ao adoecimento. O que não determina que o lugar de enunciação precise sempre ser fundado pelo professor, pelo fato de que a delimitação de desprazer seja socialmente compartilhada e o adoecimento coletivo evidencie que o nível suportável não tem sido cotidianamente alcançável a ponto de se evitar que alunos fiquem sem aula. Com efeito, o estado de exceção da cura reitera a gravidade do problema do apagamento desse lugar.

A partir dessa proposição é possível afirmar que parte dos professores não-adoecidos no exercício da profissão possam ter fundado um lugar de palavra por meios próprios, alternativos às diretrizes pedagógicas e à despeito das condições de desprestígio da profissão ou, ao contrário, que outra parte esteja alienada em um discurso ilusoriamente animado pela crença de garantia de realização do trabalho por meio da aplicação do repertório pedagógico e que seja justamente o caráter ilusório que

mantenha sua economia de prazer dentro de um limite sustentável, a despeito do resultado que seus alunos venham a obter.

Portanto, que esta contradição, que está posta desde a formação inicial de professores, seja objeto de pesquisa educacional nos e pelos próprios centros de formação.

Capítulo 11

Professores a procura de “saídas de emergência”

“Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu’inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.”

[trecho do poema de Gonçalves Dias: Canção do Exílio, (*Primeiros Cantos*), 1846]

11.1 reconhecimento do caráter ilusório e consequências

Como já discutido, no Estado de São Paulo o tratamento de sintomas do mal-estar do docente não é terapêutico, tanto pelo motivo da renúncia ser anterior à assunção cargo, sem contabilizar aqueles que se inibiram ainda antes da inscrição, como por sua ocorrência atingir dezenas de milhares de professores em exercício.

Considerando os apanhados apontados pela presente pesquisa, como fazer com que o professor, em sala de aula, se interesse pelos alunos para que os transmita um lugar de enunciação, postas as condições de apagamento da palavra? (CORDIÉ, 2007, p. 102).

“A formação de professores, por sua vez, parece ser um dispositivo da educação para fazer o sujeito aprender essa prática de sentidos e apropriar-se de um *saber fazer* necessário à experiência.” [...] “Uma possibilidade é posta em jogo, pois a educação se descompassa lá onde está o sujeito”. (PEREIRA, 2003, pp. 106-107)

Sem necessariamente tê-lo como diretriz, o discurso pedagógico se desdobra no rechaço do professor em formação. O que torna plausível afirmar que para se construir um espaço de enunciação seja necessária outra abordagem formativa, no entanto, sem cair na armadilha de criar uma “Pedagogia da Enunciação”. Tal abordagem necessariamente teria que prever a condição subjetiva do professor ao desejo e, para tanto, não mais se posicionar como um arquétipo fechado, monolítico. É necessário que os agentes de formação testemunhem a confiança no professorar, assim como no professorando em ocupar um lugar predisposto à enunciação. O que está em questão na formação é o embate entre a preponderância de atendimento à filiação técnica, de

inscrição em determinada teoria pedagógica, em detrimento de uma filiação simbólica, de inserção em uma tradição escolar.

Nesse sentido, vale questionar o valor da excelência acadêmica dos centros de formação em que seus egressos não assumam o ofício para o qual são formados, tanto no sentido do cumprimento das tarefas impostas pelo cotidiano escolar quanto das articulações associativas para a melhoria das condições para que o professor cumpra o ato professoral sem sucumbir à falta de uma tradição. Simplesmente pelo fato da formação não respaldar o cinismo de uma escola sem propósito.

Outro desdobramento da anulação do sujeito por meio do apagamento de sua enunciação está no fato de que sua alienação em qualquer vertente teórica pedagógica possa vir a fazê-lo se mimetizar ao seu discurso, sem ultrapassar a barreira de crítica ao próprio discurso. Nesse caso, quando se pensar sujeito, apenas estará repetindo teoremas abstraídos de sua própria história, o aspecto é evidenciado pelas recorrentes queixas de professores recém-formados sobre a dificuldade da necessidade de se colar a teoria à prática. Como também transparece na queixa de alguns docentes, formadores de professores, sobre aqueles, que se encontram já do meio ao final da carreira, e que vêm se atualizar e teimar apontar, de maneira perspicaz, que “na escola a coisa é diferente”.

É preciso lembrar que o cerceamento da linguagem que ocorre nesse tipo de alienação acaba por encarcerar o pensamento. Quando certa teoria se apropria de uma palavra, retirando-a de seu contexto social e a alocando programaticamente, a esvazia, como já citado no exemplo da palavra “emancipatório”. A determinação e, portanto, o controle da polissemia da palavra também se desdobra no controle e determinação do pensamento e, por consequência, do desejo. Quando se tenta solucionar algum problema da escola a partir de seu referencial teórico e se falha, o processo se interrompe. Porém, ao tentar elaborar solução ultrapassando a barreira doutrinária do discurso pedagógico, o professor se reencontra com um horizonte mais amplo de possibilidades, mesmo que isso implique, contraditoriamente, em abdicar de determinações discursivas que carreguem garantias de eficácia.

Garantias que se constituem anteparos intransponíveis à própria lógica do trabalho científico. Várias descobertas científicas são atribuídas à decorrência do acaso, por não serem resultados evidentes da metodologia científica de seus descobridores,

mas elucidarem as questões perseguidas¹³⁴. Ganham teor anedótico justamente pela cunhagem da prepotência do discurso científico hegemônico, apesar de muitas delas terem sido consideradas responsáveis por completas mudanças paradigmáticas. Este fenômeno debitado ao acaso foi nomeado por Merton a partir do conceito de *serendipity*¹³⁵, de Horace Walpole, de 1754.(1964, pp. 143-179 apud AZANHA, 2011, p. 152). O conceito consiste em aguçar a percepção das anomalias teóricas e empíricas, empenhando as mesmas bases teóricas em indícios secundários.

“Pode chamar-se de *serendipity* da investigação a descoberta, por casualidade ou por sagacidade, de resultados valiosos que não se buscavam.” [...] “refere-se à experiência comum de observação de um fato imprevisto, anômalo e estratégico que se converte em ocasião para desenvolvimento de uma teoria nova ou ampliação de uma teoria existente.” [...] “a incongruência aparente provoca curiosidade, estimula o investigador a ‘dar sentido ao fato’, a situá-lo numa estrutura mais ampla de conhecimentos.” (MERTON, 1964, p. 114)

Nesse sentido, a ação professoral se funda essencialmente de uma anomalia científica, o que Freud apontou como o caráter impossível do professor, no prefácio do livro de Aichhorn. Este caráter, tão precioso para Azanha, se apagou dos currículos dos cursos de Pedagogia atuais, que se baseiam em inúmeras “metodologias de ensino de”, “diretrizes curriculares de”, “parâmetros curriculares de” e “referenciais curriculares de” como meios de se tentar delimitar o campo de ação do professor e tornar sua tarefa controladamente possível.

Quando uma professora de Belo Horizonte obriga seus alunos a comparecem à sala de aula “de banho tomado”, conforme relato do Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira a propósito da coleta de dados de sua pesquisa sobre professores reconhecidamente bons, ela não apenas subverte enunciativamente a ordem do parâmetro educacional, mas também reconhece nesse ato uma ação educativa.

¹³⁴ O próprio significante da palavra “descoberta” evidencia esse fenômeno.

¹³⁵ a fábula oriental que ajudou a nomear o fenômeno trata da história de três príncipes do Reino de *Serendip* que, ao descansar num oásis, encontram o dono de um camelo desgarrado, que os pergunta do animal. Os príncipes o interrogam descrevendo as características exatas do animal e ele responde positivamente a todas elas. Apesar das afirmações, lhe dizem não o terem visto. O que fez com que fossem denunciados por roubo pelo dono do camelo. Perante o juiz, argumentam terem confirmado as características do animal a partir de pequenos indícios que encontraram no local.

Proporcionar que ela tenha esse lugar de enunciação deveria ser a legítima diretriz curricular. Para tanto, essa direção deve ser a de se formar um investigador “teoricamente sensibilizado” (AZANHA, 2011, p. 154), no sentido do professor de educação básica reconhecer em fatos ignorados pela Pedagogia pontos de questionamento de uma reconfiguração da concretude de seu trabalho¹³⁶.

A inferência do professor de educação básica de que o respaldo dos indícios que ele encontra no “aqui e agora” da escola, na maioria das vezes, se contraponham à recomendação supostamente científica da academia não deixa de ser uma forma coercitiva de conflito. A principal queixa do professorado sobre a produção científica das universidades é a de que os pesquisadores não lhes dão recomendações definitivas para que possam fazer o que precisa ser feito na escola (quanto à violência, à educação especial, à medicalização etc.); quando, na verdade, a queixa poderia se calcar em solicitar uma contribuição da academia no sentido de recomendar aos professores produzirem seus próprios meios a partir de sua base teórica, em detrimento de esperá-los prontos. Em outras palavras, liberá-los da chancela pedagógica e, com efeito, do vício da renúncia.

Em complemento às contribuições para a renúncia, uma das piores resoluções do campo pedagógico foi a da Lei 9394/1996 tornar compulsória a formação superior aos professores, mesmo daqueles em exercício; tanto pela desqualificação do acúmulo de experiência de seu trabalho –outro nome para o *serendipity* – quanto pela alienação das gerações seguintes por meio da negação da reconhecida perspicácia professoral em comparação à necessidade de “utilização sistemática de regras claras e objetivas de ordenação da prática científica” (Lei 9394/1996, p. 156). Sem embargo, para se formar professores passou a ser necessário decorar os estádios do desenvolvimento cognitivo de Piaget e o modelo de campo proximal de Vygotsky, mesmo desconfiado se as crianças, de carne e osso, poderiam ser incluídas nesses tipos de modelos.

Quanto a esse mecanismo, Cifali escreve sobre a condição do professor:

“Quando usa meios que opõem a si mesmo, fixa-se neles mais do que crê nas suas próprias necessidades pulsionais, se bem que os justifique

¹³⁶ No campus da Universidade de São Paulo da cidade de Cananeia, litoral sul do Estado, os docentes do Instituto Oceanográfico, mesmo munidos de todos os relatórios meteorológicos disponíveis, não descartam a consulta aos mais experientes pescadores de tainha, sororoca e robalo da região sobre a situação climática local, para, só depois, saírem de barco para pesquisa ou aula de campo.

frequentemente com racionalizações: é para o teu bem. Este laço educativo não estaria isento de projeções imaginárias, de ilusões e exageros; neles dominariam, soberanos, as compulsões inconscientes e os desejos insatisfeitos” (1987, p. 128)

No sentido de propiciar a vitalização do volume morto do professorado, é necessário partir do (re)conhecimento da ilusão e do abstracionismo como artifícios (des)formativos, assim como da crítica a teorias incontestes.

Todavia, a promoção das condições formativas desses futuros professores, para além das recomendações citadas, também precisa de respaldo necessário para que, mesmo cientes das armadilhas, encontrem condições para promover a transmissão de uma geração à outra, em nome das raízes do mundo e não da prepotência da força. Isto é, encontrar na escola um aparelho voltado para a construção de uma república não oligárquica.

Destarte, que os dois aspectos se encontrem imbricados: sem a promessa da escola se constituir em um aparelho republicano, de nada adianta uma formação voltada para a enunciação do sujeito; assim como é da formação de sujeitos que não se inibam ou renunciem o devir de um Estado Moderno, enviesadas como uma fita de Moebius¹³⁷. Aos cursos de Pedagogia falta o que sublinha a afirmação de Fernando de Azevedo: “preparação para a vida e para deveres cívicos” (AZEVEDO, 1926, p. 115).

Longe de ser uma determinação metodológica ou mesmo mais um remendo formativo, falta aos cursos de Pedagogia reposicionar os professorandos na busca de uma alternativa plena dada à incompletude do saber. Trata-se mesmo de esclarecer que a função da educação seja transitiva entre o saber do passado e a projeção de um futuro, atualizando os saberes por meio do uso da palavra do professor, dirigida ao aluno. Uma reedição metafórica dos ditados escolares da alfabetização de antanho.

¹³⁷ Uma fita de Möbius ou banda de Möbius é um espaço topológico obtido pela colagem das duas extremidades de uma fita, após efetuar meia volta numa delas. Deve o seu nome a August Ferdinand Möbius, que a estudou em 1858, tendo em vista a obtenção de um prêmio da Academia de Paris sobre a teoria geométrica dos poliedros. Johann Benedict Listing já tinha trabalhado sobre o mesmo objeto alguns meses antes. O fato de tanto Möbius como Listing terem estudado alguns anos antes com Carl Friedrich Gauss sugere que a gênese destas ideias esteja ligada a este matemático.

A busca por esse saber a ser sabido é instaurada na primeira infância, a partir de uma satisfação inesperadamente prazerosa: no momento em que a mãe, ao saciar a necessidade instintual da fome do bebê, lhe proporciona, por meio do contato corporal, um suplemento ao suprimento da fome. A promessa de se retornar a esse primeiro e máximo momento de satisfação constitui mesmo a inquietação intelectual, conduzindo o sujeito à experimentação investigativa dos limites de seu recém conhecido mundo. O que na primeira infância trata-se de seu corpo e o corpo de sua mãe, num segundo momento envolve os objetos e demais pessoas e, progressivamente, o conhecimento necessário para o querer saber sobre a vida adulta¹³⁸.

Custou a Freud deslindar a sexualidade infantil inscrita nessa experiência, demonstrando o que todos já haviam testemunhado sobre a inquietação infantil. Testemunho sempre sucedido de severa repressão, o que reitera a origem da gênese da busca sobre um saber sexual. Suas observações e estudos o levaram a propor que a dinâmica de interdição da satisfação de se reviver um momento de prazer total se erige como pedra fundamental para a organização coletiva dos sujeitos (1913). Nesse sentido, o recalque funciona como anteparo de concentração para que o sujeito retome a investigação de outro ponto, sob a promessa de que, superada essa determinada condição, como, por exemplo, o período da infância, o sujeito esteja reposicionado de tal modo a poder retomá-la em vantagem. Sobre esse momento, Freud afirma estarem traçados três destinos:

“No primeiro caso, a pesquisa participa do destino da sexualidade; portanto, a curiosidade permanecerá inibida e a liberdade da atividade intelectual poderá ficar limitada” [...] “Num segundo tipo, o desenvolvimento intelectual é suficientemente forte para resistir à repressão sexual que o domina.” [...] “as suprimidas atividades sexuais de pesquisa emergem do inconsciente sob a forma de uma preocupação pesquisadora compulsiva, naturalmente sob uma forma distorcida e não-livre, mas suficientemente forte para sexualizar o próprio pensamento e colorir as operações intelectuais, com o prazer e a ansiedade característicos dos processos sexuais” [...] “o terceiro tipo, que é o mais raro e mais perfeito, escapa tanto à inibição do pensamento quanto ao

¹³⁸ A diferença entre conhecimento e saber é exemplificada por José Sérgio Fonseca de Carvalho, em sua aula do Curso de Pedagogia, da seguinte forma: saber sobre os conhecimentos científicos implicados num ato não é garantia de conseguir fazê-lo. Todavia, quem realiza determinado ato não conhece necessariamente todos os aspectos implicados.

pensamento neurótico compulsivo. É verdade que nele também existe a repressão sexual, mas ela não consegue relegar para o inconsciente nenhum componente instintivo do desejo sexual. Em vez disso, a libido escapa ao destino da repressão sendo sublimada desde o começo em curiosidade e ligando-se ao poderoso instinto de pesquisa como forma de se fortalecer.” (FREUD, 1910)

É certo que a raridade da frequência com que Freud afirma ocorrer sublimação seja causada pela intenção repressiva que ele atribui à religião de sua época. Contudo, a substituição da investigação sexual pela atenção a outros assuntos não é meramente um efeito da intenção repressiva do recalque. A intensidade por vir a ser é justamente proporcional ao giro do sujeito. Isto é, quanto maior o recalque, menos controlável pode ser a revolta.

Esse artifício de sublimação parece ter a ver com as vicissitudes daquilo que resta de infantil no adulto e da combinação de suas reminiscências frente às brechas encontradas pelo desejo. Quer dizer, que o caminho desse pulso investigativo será traçado não apenas pelos recalques que o adulto atribui conscientemente à sua infância, mas também pelo sujeito do inconsciente que ocupa uma nova posição frente ao saber.

Se no início do Séc. XX a religião se destacava como principal influência para a repulsão e para a inibição e como fator desanimador para a sublimação; o que ocuparia hoje essa função, após certo esvaziamento do caráter moralista da religião? Em outras palavras o quê prepondera na obstrução hoje de “a incidência do sujeito do inconsciente na relação com o saber”? (DINIZ e SILVA, 2012, p. 6)

É possível ousar dizer que haja uma série de motivos para a negação do sujeito e que o problema da renúncia antecipada ao professor seja, de fato, complexo. Porém, não se pode negar que o trabalho da escola se constitua como a única fonte transmissão de balizas culturais para delimitação de certa liberdade do sujeito, apesar de alcunhado de repressivo por parte dos críticos acadêmicos e confrontado pelos anseios do mercado de capital e das especialidades supostamente científicas.

11.2 educação pública como condição para enunciação do sujeito

Boa parte dos cursos de Pedagogia atuais se encontra perdido na antítese de suas bases teóricas e de recomendações práticas e só demonstram coesão em torno da

ilusão de que o ato professoral possa ser prescrito por meio do conhecimento e aprofundamento de métodos. Isto é, que o trabalho intelectual, intrínseco e tipificado pela própria escola, só ocorra sob condições ideais de organização pedagógica. Nesse sentido, torna-se cada vez mais secundária a proposta da escola ser sustentada pelo seu caráter público. O Público só se torna objeto do discurso pedagógico nos assuntos ligados à administração escolar e ao financiamento do ensino. Como se, segregado nesse âmbito, se tornasse indevido na discussão sobre os propósitos da educação.

No entanto, não se pode simplesmente descartar os caracteres **público e laico**¹³⁹ da educação escolar sem prejuízo de seus propósitos epistemológicos, uma vez que se mantenham como condições para que o sujeito se reposicione em relação ao seu empenho investigativo, a partir do abalo do recalque proveniente de **convicções privadas e crenças pessoais**, respectivamente. A escola, retirada dessa conjuntura, torna-se apenas um artifício de interesse estatal ou até privado, não mais público.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que os centros de formação tenham clareza dessas implicações, pois a formação torna-se chave para que a escola cumpra seu voto de modernidade. Com efeito, os cursos de formação também devem se organizar no sentido de se voltar ao empenho investigativo do caráter público da educação, mesmo que dele não se tenha um conhecimento instrumental direto.

Não se trata, todavia, de se suspender as normas ou o rigor institucional como forma imaginária de se evitar o recalque ou mesmo criar novas diretrizes que se propaguem pelo voto de “fazer emergir o sujeito”. Tais propostas evidenciam justamente o caráter utilitarista depositado na instituição escolar atual. Caráter que se interpõe à compreensão da educação escolar como condição para transmissão de cultura de uma geração a outra, de forma que a geração posterior sempre tenha um princípio.

O fato dos revolucionários franceses perpetuarem o modelo jesuítico, baseado na diferença entre mestre e discípulo, em detrimento de instaurarem uma nova forma de educação, em que a simetria fosse utilizada como causa para efeito da igualdade, sugere que a sujeição ao recalque tenha sido compreendida como condição para esse funcionamento epistemológico, uma vez que o principal interesse iluminista residia na ideia de instigar o trabalho intelectual.

¹³⁹ Entendido o termo para além de seu contexto estritamente de negação ao religioso, mas também em seu sentido de antônimo ao doutrinário.

Portanto, que o exercício cotidiano de cumprimento das “liturgias da escola” (BOTO, 2017) seja uma condição para que o trabalho intelectual seja instado. Assim como o esforço de formação em ponderar que o funcionamento da escola ultrapasse o que se possa ser referenciado apenas como efeitos do “ensino e aprendizagem” possa vir a contribuir com o caráter epistemológico.

Não se deve cair na armadilha de que de uma mudança na formação advenha uma transformação das práticas escolares e, de ela, um novo paradigma sobre a função professoral. É justamente dessa discussão, sobretudo do que se trata essa ação professoral e do que se trata o cotidiano escolar, que pode vir a surgir condições mais favoráveis para se lidar com o cinismo de se segregar o caráter público da educação, pois é a condição cínica que desloca e condensa o lugar que o professor deveria ocupar na fundação de uma nação.

Também não se trata apenas da promoção de uma requalificação do trabalho, no sentido de tão somente se valorizar a profissão ou reajustar a remuneração. Afinal, como todo chiste, sempre é possível trocar alguns objetos de cena ou até mudar totalmente o contexto sem necessariamente se perder o efeito do engenhoso sofisma que visa sobrepor a fantasia à realidade. Que as mesmas piadas contadas por brasileiros sobre portugueses sejam contadas por portugueses sobre brasileiros.

Nesse sentido, a Psicanálise apresenta algumas chaves de compreensão sobre o posicionamento do professor nessa cena cínica em que sujeito renuncia e padece por não conseguir equacionar a dívida de não haver o lugar imaginado, restando sair de cena. Essa saída de cena se justifica no sentido de que, alijado de qualquer desejo e sem saber sobre como professar a partir desse não-lugar, sua principal forma de gozar seja a renúncia, tal como o *haraquiri* do soldado japonês ao não encontrar outro lugar que não fosse o de soldado vitorioso, após fracassar no combate durante a Segunda Guerra Mundial.

Assim como o soldado, lhe é retirado o lugar de fala, não restando mais nada a professar, tanto para um, sobre o saber, quanto para o outro, sobre a guerra. A renúncia do professor não é muito diferente, no sentido de que padece no corpo¹⁴⁰, porém, ao contrário do *haraquiri*, que atinge o outro, a doença dá vazão a um expurgo,

¹⁴⁰ o suicídio entre professores também não é raro, apesar de não ser objeto de pesquisa tão recorrente quanto o adoecimento.

uma tentativa de perdão por desistir de tentar encontrar um lugar que sabe inexistente e, desta forma, abdicar de ser professor para se transformar em doente, evidenciando o lugar não encontrado e a renúncia ao desejo.

Todavia, há variações sobre quais sejam os encaminhamentos da negação do sujeito nesse contexto. Relato que, quando trabalhei no Conselho de Educação do Estado de S. Paulo – CEESP, durante meados da década de 1990, convivia com alguns funcionários chamados Analistas Técnicos. Eles eram ex-professores da Rede Pública Estadual que haviam adoecido e foram “readaptados” em um órgão administrativo por terem sido definitivamente afastados pela perícia oficial, supostamente por não haver mais adequação ao ambiente escolar. Eles encaravam a nova função como um prêmio, pois redigiam as informações preliminares que, depois de “complementadas” pelos conselheiros, eram publicadas com força de Lei. Fundavam um Nome do Pai à sua maneira.

Outro aspecto que observei em minha breve passagem pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado – DPME, sobre a qual citei ter se desdobrado a epifania que deu início a esse trabalho, foi que muitos dos professores doentes que estavam ali, renovando licenças, mantinham participação em campanhas políticas – era período eleitoral – ou eram notórios por suas atuações junto ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOSP.

Esses dois exemplos ajudam a compreender as diferentes posições que os sujeitos ocupam diante do cinismo. Eles demonstram formas estratégicas e sofisticadas de manejar a sobreposição da fantasia à realidade, ademais sem necessariamente tentar superá-la. Esse estratagema evidencia, *a priori*, o quanto de delirante existe na naturalização do cinismo como enlaçamento do liame social, de forma que o meio encontrado para se desvencilhar de uma cena cínica, sem sair de cena, pode vir a ser encenar outra peça cínica: adoção para perseguir a satisfação do desejo, ocupando outra posição. Nesse sentido, a militância e o trabalho burocrático também evidenciam formas de se evitar a somatização, por meio da previsão nos estatutos de trabalho da licença sindical e da administrativa. Formas que garantem imaginariamente aos sujeitos maneiras de pagar a dívida de não poder ocupar um lugar não dado.

Todavia, para além da constatação de que a doença não possa ser ignorada enquanto saída simbólica – os testemunhos dos professores não cansam de repetir isso –, também se torna possível considerar que dela verta certa fascinação, no

sentido de marcar tanto o expurgo do perdão quanto da exaustão do trabalho: ficou surda por causa do barulho na sala de aula, pegou alergia a giz, tendinite de tanto corrigir provas etc. O que não quer dizer que qualquer desses mal-estares não mereça atenção médica, desde que a escuta do médico possa equivaler seu saber médico ao campo da linguagem, no sentido de que ele venha a deslocar e expandir os sintomas para além de uma prescrição automática de antialérgicos, analgésicos, acupunturas e, principalmente, do afastamento da sala de aula; por compulsão. Portanto, que o afastamento para restabelecimento da saúde se constitua como meio do professor **renunciar-se**, ao evitar **renunciar-se**¹⁴¹.

Nesse caso, cabe às diretrizes periciais considerar existir uma “máscara da doença” para esses doentes, tal qual Maud Mannoni aponta haver para alguns loucos a “máscara da loucura”:

“A máscara da loucura a que me refiro é – no fundo – a visão que temos do louco. Na relação consigo mesmo o louco não traz máscara. Somos nós que lhe emprestamos uma vestimenta e é ele que se mostra ao olhar do outro paramentado de certa maneira.” (MANNONI, 1971, p 47-48)

Parafraseando Mannoni, por mais uma vez, quem vê a máscara da doença não é o doente. O suposto são é quem irá outorgar-lhe o rótulo de doente. E, de fato, há um aparato gigantesco do Estado para fazer isso. Maior até que qualquer outro que tenha sido organizado para se evitar uma saída antecipada, pois o Estado não tem como rechaçar o cinismo por ele mesmo empreendido, assim como os centros de formação também não ousam determinar outra saída que não a terapêutica. O que referenda as medidas de formalização de uma **saída de emergência**¹⁴² em que a renúncia do professor não deva ser evitada.

Ardil do Estado que lembra a passagem do romance de Fernando Sabino, O Grande Mentecapto, em que o governador, sem perspectiva de resolver o problema da mendicância, cria um campo de concentração e o inaugura sob o nome de “Cidade Livre

¹⁴¹ “a única providência médica válida seria a de opor uma recusa à solicitação familiar e uma atenção de escuta às palavras de um paciente que espreita o perigo de desaparecer como indivíduo sob as vestes da loucura, a fim de transformar-se, para sempre, no objeto de que se fala, que se manipula e de que se dispõe.” (MANNONI, 1971, p. 58)

¹⁴² Em detrimento da saída principal, que seria a aposentadoria.

dos Mendigos”, valendo-se da ambivalência entre a liberdade dos mendigos e da cidade sobre eles.

De forma análoga, o Departamento de Perícias Médicas acaba por funcionar como um centro de concentração de doentes – ou gueto, como já dito no início desse trabalho –, sendo a ambivalência do uso da palavra “perícia”, tanto para atestar o ingresso daqueles que renunciam de início, apesar de serem selecionados nos concursos, quanto para licenciar os doentes, em mais uma tentativa de desfaçatez cínica.

O encontro entre os candidatos aprovados com os professores adoentados apenas consegue reiterar que o interesse do professor pelo Estado (que não é Nação) seja o de consumo de seu corpo¹⁴³ por meio de sua morte simbólica, o rechaço de seu desejo. Em contrapartida, a sujeição a um Pai que goza da exaustão do corpo de quem a ele se afilia não promete um lugar de gozo a este último. Exceto quando a este só reste repetir a fórmula do Pai, de gozar do corpo exaurido de outrem sempre não interditado, o que remete à opção da militância pela renúncia, pois o que se pode reproduzir dessa experiência é o poder gozar ao sonhar o sonho do Pai, não importando em quais circunstâncias ou contextos. Até porque não se trata de uma saída de emergência opcional, evidente ou manifesta:

“A ‘doença mental’ parecer ser então utilizada como *estratégia* para ganhar o que de outra maneira seria recusado, ou, então, por desvendar o insustentável de uma situação.” (Idem, ibidem, p.45)

A renúncia de início evidencia obstruções mais graves na assunção dos cargos de professor. Obstruções que o próprio discurso pedagógico reitera: de que sequer há o voto do professor, amputado da dignidade de seu desejo, ansiar filiar-se ao gozo alheio. Voltando ao excerto de Selma Garrido Pimenta, em que afirma que profissões como a de professor “*não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade.*” (2011, p. 20-21), é possível problematizar quais sejam essas novas demandas, assim como alguns historiadores problematizam quais foram as novas demandas da sociedade durante a escravidão ou como no momento em que ela se tornou ilegal e se iniciou a cooptação de imigrantes para o trabalho rural e industrial. Enfim, que as diferentes nuances da exploração do corpo simbólico possam ser renovadas.

¹⁴³ Vide Calligaris, 2000.

Aqueles que renunciam de início não vislumbram qualquer promessa de vir a gozar de outrem, pois sequer lançam-se à investigação da origem de qualquer insustentabilidade do rechaço de sua enunciação. O que se encontra implicado no momento da escolha da alocação da escola em que não viria a se enunciar é somente o grau de tolerância de consumo de seu corpo. Isto é, que justamente quanto mais distante do centro, mais perdido dentre a periferia, mais longe estará da possibilidade tanto de vir a perseguir seu desejo ou do gozo de outrem. O que esclarece o fato de que quanto for pior a colocação dos grupos chamados a assumir as salas de aula, menor será o grupo que, de fato, as assumirão. Condição encontrada somente em um sistema desigual de oferta de “educação pública”. Evidentemente, caso toda e qualquer escola recebesse exatamente o mesmo insumo, assim como todo bairro recebesse os mesmos aparelhos públicos, não seria importante a classificação do concurso. Enfim, que a inconsistência da realidade seja condição suficiente para a retirada, antes mesmo de ser substituída pela concretude de uma fantasia – ou de uma “experiência alucinatória organizada” (BATESON, 1961).

Tal qual o imigrante chegado às colônias nos rincões do país – assim como Calligaris se refere a como o colonizado se afilia ao colonizador, sob a determinação da potência do gozo desse último (2000, p. 51-82) –, ao professorando é oferecida toda sorte de garantias para fazer do seu trabalho um ofício de formação de corações e mentes, uma nova fundação, devidamente alicerçada em preceitos iluministas. Parece mesmo que toda a formação seja voltada para isso: a importância do trabalho em comunidades pobres, a promessa de integração a uma classe profissional articulada, o conhecimento metodológico de como ensinar etc.; porém, saído de seu centro de formação, o que encontra é o cinismo implícito no total descumprimento dessas promessas e, ao contrário do imigrante, que não tem saída, o candidato a professor encontra uma saída de emergência.

Assim, talvez a última forma de resistência encontrada pelo professor para evitar o consumo de seu corpo talvez seja a doença, por mais contraditório este estatuto possa ser. Se for para ser consumido, que seja por ele próprio, pois, só assim, estará preservando seu próprio corpo enquanto goza do consumo do corpo de outrem, como última instância da promessa de um renascimento simbólico¹⁴⁴. Desta forma, caso nada sobre de simbólico para o sujeito, ele o encontrará nos desdobramentos do real da

¹⁴⁴ Daí a tão festejada antropofagia do Movimento Modernista Brasileiro

doença. Sobre essa possibilidade, Mannoni aponta ser na “doença mental” que se arrisca a entrar e a se fixar ao se retirar qualquer possibilidade de fazer o que quiser com o corpo (1971, p. 53).

Essa hipótese sugere que a etiologia da renúncia do professor no momento em que ele seja instado a optar por sua alocação em determinada escola clame questionar todo o conjunto de argumentos imaginados como causas. Como, por exemplo, o fato de o professor, ganhando seu piso salarial, ao dar aulas aos filhos de uma população pobre, em que parte dos pais sequer recebe um salário fixo ou mantém emprego formal, estivesse em uma condição suposta privilegiada em relação ao seu público; assim como aquele alocado nos bairros mais ricos, ocupasse um lugar de desprestígio; enfraquecendo o argumento.

A questão que se coloca a partir dessa condição é se o desprestígio da profissão, no contexto histórico que foi apresentado nos capítulos anteriores, não seja uma projeção disseminada no imaginário social da ausência de lugar que o professor devesse ocupar num sonho de nação, na qual ele se inscreve perante o cinismo de ser apontado responsável por um suposto fracasso escolar, como se o desprestígio lhe inocentasse de uma culpa, que não é dele – o doente pode vir a ser julgado irresponsável (parafraseando Mannoni, 1971, p. 58).

Seu atual lugar, se é que possa ser considerado como tal, faz alusão à repetição de um sacrifício – da formação continuada, por exemplo –, que a ideia de um dote natural da profissão reitera. Todavia, enquanto à ideia generalizada de sacrifício subvém a de ordenação a partir dele; no caso do professor, essa promessa nunca se cumpre, pois a ordenação está condicionada ao desejo, que lhe é rechaçado.

Se o funcionamento da dinâmica do desejo se estrutura pela evanescência do objeto e o aparecimento de outro, renovando as forças pela procura; o que será do sujeito quando essa renovação não dependa mais de seu funcionamento, digamos, endógeno? Dessa fórmula, se obtém uma formação profissional que nunca acaba.

No Departamento de Perícias Médicas se encontram as três profissões impossíveis ditas por Freud (1925): o médico, o professor e o governante. Porém, ambos estão elencados em uma cena cínica, deslocada do consultório, da sala de aula e da praça pública e, portanto, talvez deste encontro não advenha uma cura, um aprendizado ou qualquer projeto de nação. Assim, o problema do padecimento não é encaminhado, nem clinicamente, nem educacionalmente e, muito menos, politicamente.

O que se engenha é uma saída técnica, da ordem do possível, enquanto sabiamente tratar do problema seja em qual âmbito for, é da ordem da impossibilidade de cada profissão envolvida.

A afirmação de Freud a propósito da insuficiência de definição das práticas exercidas por esses profissionais diz respeito à inviabilidade de prescrever abordagens universais baseadas em formas sempre racionais do exercício¹⁴⁵. As três profissões dependem, e disso são constituídas, da dinâmica do desejo. Estão implicadas em um porvir só possível de ser previsto e reproduzido fora de seus limites. Isto é, que aquilo que possa ser presumível de ser realizado não seja reconhecido, de antemão, como um ato educativo, curativo ou político e que, por outro lado, o resultado das ações das três profissões seja mensurado tão somente pelo engajamento simbólico de cada profissional, de sua enunciação enquanto sujeito, em contraposição à sua fidelidade a algum método com amplo respaldo experimental que se desdobre em sua anulação, em nome de uma assertividade.

A existência de um departamento que ateste a falta das condições de saúde para o trabalho evidencia a necessidade de organização de um órgão governamental que não presta um serviço público com a finalidade de evitar ou tratar o adoecimento e apoiar o restabelecimento da saúde do professor que adoece. Instância que não dispensa atenção necessária para saber de sua queixa, por não ser atendido por um médico que se interesse pelos motivos que lhe aflija. O que se erige sob a forma desse Departamento é apenas um equipamento burocrático que encaminha afastamentos, por reconhecer que as condições dadas à salubridade (em diversos sentidos) do professor não sejam suficientes. Destarte, ele reúne não apenas uma renúncia, mas três.

Sob outro ângulo, o empenho de se investir tanto em um órgão de tal magnitude (que recentemente foi reformulado, ampliado e descentralizado) indica não se verificar a intenção de levar a cabo o abandono da escola como condição de sustentação de uma nação. Esse mesmo investimento denota a crença na congregação de três ilusões: de que o problema da renúncia deva ser resolvido por meio de novas

¹⁴⁵ Vide CATANI, Julia (2015)

proposições, ditas de políticas públicas¹⁴⁶, nova medicalização e novo paradigma de formação de professores. As três propostas têm em comum a aposta no aperfeiçoamento técnico e científico como forma de inverter o quadro de renúncia, apesar das ações implicadas na tarefa de se insistir em postergar a fundação de um lugar de enunciação para o professor, assim como de uma nação não-oligárquica. Isto é, que o aperfeiçoamento científico não seja suficiente para se reverter a cena cínica, ou o seja, apenas enquanto ilusão.

É necessário retomar que a educação, como principal instância civilizatória moderna, não decorra de um projeto ou programa. Apesar de a escola pública tê-la sido, a educação em si não tem origem em uma organização racional, apesar de, desde cedo, ter sido estruturada por meio de um conjunto de pequenos atos simbólicos que procuravam criar um cotidiano, uma liturgia, no sentido de fomentar esses símbolos por meio da instrução sobre a expressão do corpo, da fala, dos gestos e vestes etc. (BOTO, 2017). Como lembra Carlota Boto a propósito do apontamento de Norbert Elias: “civilização não é, nem o é a racionalização, um produto da ‘ratio’ humana ou o resultado de um planejamento calculado a longo prazo” (ELIAS, 1993, p. 193 apud. BOTO, 2017). Desse modo, a ideia da educação vir a ser uma questão metodológica, portanto passível de fino ajuste, só veio a se disseminar em um momento histórico em que os símbolos – que não significavam exatamente aquilo que se constituíam, pois eram significantes – foram suprimidos pela imagem, *ispsis literis* daquilo que significa e, portanto, passíveis ser mensuráveis, ajustáveis e reproduzíveis. (CAMARGO, 2006)

A força na crença de que a aplicação de teorias de campos científicos venha a solucionar problemas de educação, saúde ou política parece ser suficiente para o enredamento do imaginário; apesar dos professores atendidos terem clareza de que a motivação em procurar uma saída de emergência esteja sob uma legalidade distinta daquela expressa por meio de um diagnóstico médico¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Há de se perguntar sempre do que se tratam as ditas políticas públicas que não seja justamente de política. Em contraste, do que se trata a política privada se até normas de funcionamento internas de condomínios, fábricas, *shopping centers* etc sempre são voltadas ao público?

¹⁴⁷ Um velho amigo, professor da Rede Pública do Estado de São Paulo há 35 anos, me confidencia que ficará doente ainda neste segundo semestre de 2017 caso se mantenha a obrigatoriedade ao professor de preencher o diário de classe por meio de um formulário eletrônico em um sistema na Internet, confeccionado pela Secretaria de Educação. Complementa que, inclusive, já avisou aos alunos que, caso

O Professor que se apresenta ao Departamento a procura de uma saída honrosa para seu desejo é, ao mesmo tempo, crente no condão da excelência científica para julgar se o seu sintoma prevê o afastamento e sabedor da cena cínica também imposta. De maneira análoga, tem seu trabalho e sua formação orientados por balizas técnico-científicas e, contudo, reconhece que as recomendações teóricas também sejam filtradas por um saber seu. Portanto, isso pode vir a ser tolerável. O que não consegue ser equacionado nessa questão é o fato de não haver a que se filiar, ser difuso qual seja o motivo pelo qual se fundou um lugar que não possa ser ocupado.

O presente capítulo propõe discutir quais seriam as saídas de emergência da renúncia professoral, no sentido de compreender quais condições precisem de revisão para que a obstrução do lugar que o professor ocupe no imaginário de uma nação possa ser transposta, para que a escola também possa ocupar um lugar de enunciação nos sonhos de uma nação.

Para tanto, que os centros de formação de professores possam esclarecer sua função no compromisso de atender as demandas concretas do cotidiano escolar, questionando a cobrança de respaldo sobre cada ato professoral, como se a fala do professor precisasse ser constantemente referenciada a um lastro teórico, chancelado por uma diretriz pedagógica. Portanto, que houvesse reconhecimento daquilo que ele viesse a testemunhar de seu desejo, que apesar de não ser estritamente pedagógico, vem a ser condição para a dinâmica de transmissão de saberes, intrínseca ao imaginário social sobre a escola.

Por outro lado, tal questionamento não apenas poderia causar algum efeito contra o mimetismo ao discurso pedagógico, ele também viria a contribuir para os estudos e pesquisas educativas, no sentido de propiciar descomprometimento doutrinário ao discurso pedagógico hegemônico e, dessa forma, formar pesquisadores que pudessem superar a alienação no discurso e, assim, reconfigurar a concretude de seu trabalho, retomando um lugar para sua palavra. Por outro, que a normativa legal também precise ser rediscutida no sentido de se evitar a desqualificação profissional proporcionada pela suspensão do reconhecimento do ato educativo de professores que,

mesmo profundamente experientes, não haviam sido formados em nível superior e que, portanto, não haviam comprovado acúmulo do conhecimento pedagógico atual. O que não deixa de ser uma evidência de que o conhecimento pedagógico precise ser disseminado pela potência de sua força. Portanto, que ambas as condições clamem ser discutidas a partir do reconhecimento de que, pela fundação de um lugar para a palavra, a formação não prescinda da Lei e vice-versa. Trata-se mesmo de se fundar um lugar de ânimo ao professor, tanto por parte dos centros de formação quanto por meio da legislação.

O ânimo em saber é intrínseco à humanidade e, portanto, evidente na ausência de seu rechaço (tanto do ânimo quanto da humanidade). É o saber, ainda não sabido, que encadeia o ato de ensinar ao de aprender, assim como é sua evidência de humanidade que proporciona confusão imaginária sobre a relação de causa e efeito entre os dois atos, como se pudessem ser reduzidos a uma unidade. Contudo, é o caráter público e laico da escola que unifica os interesses educativos, em nome de uma tradição escolar. Somente enquanto pública e laica, é que a escola pode vir a abalar convicções privadas e crenças pessoais. Portanto, o cinismo de se difundir o caráter público de uma educação que não disponha de um lugar em um projeto de nação somente pode ser diluído em uma solução que preveja a escola como um *locus* de formação para a vida pública, de maneira integral.

Dessa proposta de função escolar implicaria, destarte, que os professores não mais ressentissem no corpo a falta de um lugar de enunciação de sua palavra. Justamente por reconhecer que, na falta de sua palavra, o que o cinismo determina consumido seja seu corpo. A partir desse ponto de vista, as diferentes formas de renúncia podem ser compreendidas sob outra etiologia: a da saída de cena. O que também implica, por sua vez, outra etiologia sobre as medidas de legitimação da renúncia por parte do Estado e dos centros de formação, como reconhecimento do caráter cínico.

Cinismo evidenciado pela existência de um setor de perícias organizado sob a forma de um serviço médico, de Estado, para atendimento ao professor; mas que não cumpre sua função pública, nem médica ou muito menos educacional. O que reitera que reverta exclusivamente para manutenção de uma ilusão e, portanto, que a saída de cena do professor ocorra por não sustentar o cinismo de encarnar o ensino em nome de

um Pai ilusório. Isto é, por não haver tradição a qual se filiar, que o Nome do Pai seja difuso a ponto de se questionar sua existência.

Considerações finais: uma moratória como condição para o professor

No encaminhamento etiológico da presente pesquisa foi possível percorrer por apanhados da História as condições para se fundar um lugar para o professor ocupar no laço social, no contraste do lugar destinado à educação na fundação de uma nação republicana moderna, balizada por justiça e democracia; portanto, não-oligárquica. Também foi possível ponderar sobre como esses implementos fundadores não ocorreram ao longo da formação do Estado Brasileiro, principalmente no que diz respeito à transmissão escolar à criança de uma herança cultural acumulada pela humanidade, simplesmente pelo fato de ela vir a ser sua componente e disso pressupor haver certo direcionamento dos rumos dessa transmissão.

Que a educação como meio de transmissão só foi concebida assim a partir do princípio iluminista que a estabelece como direito e capacidade à espécie e, portanto, que o advento da escola decorra, acima de tudo, de uma mudança de paradigma do caráter individual ao público, em que o contrato social passou a se basear em pressupostos éticos em detrimento do religioso. Condição para que qualquer pessoa usufrua da herança, não importante seja seu nascimento. De modo que herdasse as condições necessárias para erigir o futuro.

Que apesar da mudança paradigmática, a transmissão escolar, à moda dos colégios jesuítas, peregrinou no seio da Revolução Francesa. O que revela ser a transmissão implicada no ato escolar um marco humanista acima de tudo. Algo tão arraigado que não pôde ser substituído, mesmo em um cenário compromissado pela ruptura e que se consolidou ao longo do tempo como um projeto de instauração de anseios em torno de um laço social.

Que a busca por uma materialidade temporal qualquer, na atualidade, sinta a necessidade de contrapor passado e futuro, disseminando no imaginário social a ideia de que o futuro precise estar necessariamente em um cenário predizível; quando, na verdade, estejamos já no futuro de toda nossa herança cultural humana e que, portanto, tudo seja passado. O que realoca qualquer discussão para fora da estipulação do tempo, mas sempre dentro de outra lógica temporal e filiatória: daqueles que chegaram primeiro a aqueles que chegam depois. Em outras palavras, seria uma busca pelo apagamento da diferença entre as gerações como forma vã de se procrastinar a castração.

Que a filiação simbólica a uma tradição da transmissão de princípios no âmbito escolar se desdobra do voto do “devir a ser cidadão” para fundação de uma nação. Portanto que a oferta escolar sistemática tenha sido fomentada para a formação de um imaginário social e não tenha sido resultada dele. Para tanto, que a assimetria entre professor e aluno seja uma via de mão única, não por ela não se referir apenas ao acúmulo de saberes do mais velho ao mais novo, mas se referenciar à projeção que o aluno faz sobre o saber do professor. Fator que não impediu o enraizamento de princípios de igualdade e promoção de participação popular na vida política ao longo dos últimos duzentos anos.

Que o reconhecimento da falta que instiga a busca pela satisfação foi justamente o que caracterizou o Homem Novo, por ter inaugurado uma nova forma de existência por meio da associação a ideais iluministas, quando teve que se haver com aquilo que a religião não mais respondia a contento¹⁴⁸. Nesse cenário foi que se decidiu investir na proposta de uma tradição marcada pela transmissão de marcos simbólicos voltados para o futuro, de uma geração à seguinte.

Por outro lado, as propostas educativas que se definem simétricas são movidas, em última instância, pelo apagamento da conflitualidade, sob a égide da tirania do consenso (SLAMA, 1993, cap. 3). Com efeito, o funcionamento psíquico tende a evitar o confronto com o que seja dissimétrico e o registro de efeito mais comum desse tipo de tendência é a alternância paradoxal entre evitar o conflito e partir para o terror. Daí a importância do estabelecimento de um símbolo de autoridade pós-revolucionário que não fosse ordenado pela violência, mas que concorresse por sua superação: a quem reconheço autoridade não precisará me impor seu autoritarismo.

O discurso das ciências tem dificuldade em assimilar este funcionamento, por não validar qualquer mediação simbólica e, portanto, julgar como abusivo qualquer exercício de autoridade. As ciências só reconhecem a autoridade que tenha sido estabelecida pela sobreposição do argumento mais lógico. Dessa forma, o que torna a questão mais complexa é que justamente em uma relação simétrica nunca haverá lugar para convívio com a dissidência ou mesmo para a equivalência de argumentos. Portanto, que a violência possa vir a ocorrer da mesma forma, porque, afinal, ela não é determinada necessariamente pelo confronto de posições discursivas, podendo eclodir

¹⁴⁸ “a dificuldade de viver sentida por ele dificilmente resiste a se deixar desviar de seu trajeto pelo oferecimento que lhe é feito de poder obter uma resposta em termos de saber.” (LEBRUN, 2004, p. 111)

pelo não acolhimento do retorno do recalcado. Em contrapartida, a violência é própria do homem, em todas as suas relações, e acreditar que a lógica positivista da ciência seja o antídoto para sua erradicação implica, em seu próprio discurso, em ignorar a existência de toda e qualquer diferença.

[...] “se ‘o discurso da ciência implica a forclusão do Falo’, não há nada de surpreendente em que retorne no real, sob a forma de violência desvairada, o que foi foracluído do simbólico” (LEBRUN, 2004, p. 128)

Que no Brasil, apesar do alinhamento intelectual aos preceitos de instrução pública reproduzidos nas repúblicas modernas em diversos países, nunca tenha se instaurado uma determinação nacional que fundasse alicerce republicano para a oferta de educação. Ao contrário, que as iniciativas de organização da educação foram delegadas a interesses individuais e religiosos, o que ocasionou a concentração de oferta em alguns centros urbanos, enquanto a maioria da população residia nas áreas rurais e permaneciam apartadas de qualquer aparelho público. O que proporcionou que a maior parte da população permanecesse aprisionada por meio da fantasia de representatividade por apadrinhamento, sem a liberdade do exercício da tomada de decisão sobre os encaminhamentos políticos.

Que esse falsete republicano acabou por criar um estado de direito válido somente às oligarquias que dominaram a transição do Império, que se impuseram pela força e que estabeleceram imagens nacionais próprias, no lugar de símbolos que pudessem vir a ser compartilhados. E que, por sua vez, determinaram a transposição da expropriação do corpo dos ditos cidadãos, da escravidão ao compadrio, de forma a caracterizar desde então as relações de submissão e de trabalho. Consequências contrárias às obtidas por nações em que as relações de poder não se consolidaram pela exploração humana.

Que as iniciativas de redefinir a função da escola em um projeto nacional, desde o Primeiro Império, sempre foram combatidas por forte carga repressiva, de forma a perpetuar um significado equivocado da educação pública, que ora se dirigia para a formação de mão de obra, ora era simplesmente abandonada.

Que a oferta compulsória de educação pública e gratuita no Brasil só tenha sido cumprida por demanda do fluxo do capital estrangeiro e por determinação dos credores internacionais na década de 1970. E que, portanto, desde então a educação esteve cada vez mais atrelada à ideia de incremento de produção e acúmulo de capital,

distanciando-se cada vez mais da formação humanista e comprovando ser a ampliação de um sistema de ensino, por si, incapaz de consolidar como um projeto de perpetuação de uma nação. Projeto que esteve, a partir de então, vinculado basicamente na subsistência da população pelo equilíbrio sobre a linha da miséria.

Que a Psicanálise contribui para uma compreensão etiológica dessa narrativa histórica ao fornecer alguns conceitos como chave de leitura desse processo. O que levou a concluir que não se trata de um processo técnico. Como, por exemplo, a dinâmica do desejo aponta o rechaço necessário para que a elite dominante retirasse qualquer anseio revolucionário ao estabelecer no imaginário social certa lógica de satisfação baseada na usurpação do bem comum. Dessa forma, renegando seu usufruto para alguém do radar do desejo, ao mesmo tempo em que impôs a extorsão do corpo do outro como objetivo de satisfação, somente alcançável pela mediação da própria elite. Criou-se assim o monopólio do (fim do) desejo.

Que para cumprir o descrito, a elite criou um engodo que mantivesse os princípios republicanos no âmbito de um discurso vazio, porém oficial, enquanto se negava aos pobres as leis implícitas nesse discurso. Que tenha surgido daí a ideia da lei que pega ou não pega. Desta forma, lhes sonhando a filiação a uma tradição e, por consequência, qualquer sonho de fundação de uma nação (na ação) que não previsse uma relação escravista – a abolição da escravatura também foi um engodo oficial –. Dessa forma, a exploração do corpo e da palavra permanece presente durante todo o período republicano.

Que na década de 1930 os reconhecidos Pioneiros da Educação Nova resolveram rediscutir o modelo de educação adotado pela república oligárquica, questionando a falta de caráter republicano da oferta, que fora dimensionada em escala igual ou menor à do Império, tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Mas, que apesar da discussão crítica, a educação sucumbiu a uma determinação utilitarista que não previa, novamente, qualquer promoção de ascensão da maioria da população aos ditames da política pública. Portanto, que não tenha alcançado qualquer objetivo suposto público, muito menos laico.

Que nas décadas seguintes, como resultado da visão utilitarista da educação e como herança da crítica dos Pioneiros alocou-se investimento na criação e disseminação de centros de formação de professores, sem necessariamente expandir a

rede de escolas públicas, de maneira que se criou um *superávit* de professoras de educação básica; o que desencadeou, assim como em qualquer mercado de trabalho, a manutenção de baixos valores de remuneração para a categoria, que, por sua vez, determinou público específico para os cursos de formação docente, que previamente não almejava sequer seu próprio custeio a partir do trabalho, determinando-lhe uma atividade supérflua na composição de ganhos salariais domiciliares. Assim como o fato da grande maioria desse público ser de mulheres, disseminou a ideia de que a carga horária destinada ao trabalho fora de casa nunca fosse integral, por precisar supostamente conjugá-la às tarefas da maternagem e do lar. Todavia, que a formação de professores tenha se tornado a principal possibilidade de acesso das mulheres ao mercado de trabalho, apesar da remuneração menor que a do homem. Que a LDBEN, de 1996 tenha criado uma falha no atendimento à demanda de formação de professores ao extinguir dos CEFAMs. Falha atenuada pelo incentivo de oferta à iniciativa privada e pela equivalência dos cursos a distância, por telemática, aos presenciais.

Que as idiossincrasias da História do Brasil deslindam que da instauração de um lugar de enunciação do professor, assim como da educação em um sonho de nação, deva se expurgar todos os sentidos dados à palavra escravidão.

Que se constitui conflitante que o trabalho do professor em sala de aula seja lastreado pelas ciências que sugerem fundamentos à sua prática. Pois, o trabalho do professor não encontra nessas contribuições respaldo, incentivos ou recomendações sobre como alimentar a curiosidade do alunado. Na verdade, as contribuições científicas se dedicam a aperfeiçoar o ensino, deixando alhures a dinâmica interna do encadeamento de ações que propiciem a animação do aluno em saber um saber não sabido sobre uma narrativa cultural em que caiba ao professor inseri-lo. Alheios ao saber, os especialistas se atentam ao conhecimento, no sentido assertivo de sempre apontar uma verdade sobre a aprendizagem. Porém, nesse intuito, acabam por emaranhar o professor na rede de suas teorias, deixando-o tão alinhado a um caráter suposto científico de seu ato, que lhe retira as convicções sobre quais sejam os princípios pelos quais deva ele ou ela se dirigir a seus alunos em primeira pessoa.

Que o neoliberalismo retrocedeu o vetor da Revolução, do público ao privado, do simbólico ao imaginário, do saber ao conhecimento, do ser ao ter. Que em nome do rechaço, seja ao terror, seja ao Estado, estipulou uma nova legalidade para a República, que passou de instância mediadora do interesse dos aparelhos comuns para

reguladora da manutenção dos patrimônios particulares. E que, como desdobramento, interferiu no funcionamento psíquico ao retirar as balizas que delimitam a liberdade vinculada ao compartilhamento de serviços e instâncias, deixando o sujeito se haver com a fundação de seus próprios parâmetros. O que produz hoje, depois de décadas sob os ditames financeiros, a obstrução aos sujeitos nomearem-se fundadores do Nome do Pai.

No contexto desse trabalho, o Nome do Pai pode ser traduzido como o motivo pelo qual deveria ter sido fundado o lugar de enunciação para o professor: em nome de um patrono, de um princípio, de um ideal etc. Trata-se da referência à origem de uma tradição entre gerações, no sentido de que a geração seguinte sempre esteja referenciada e devedora às gerações anteriores, até se chegar retroativamente a um marco regulatório que só seja referenciável pelo “anonimato” do Nome do Pai: o significante existencial que se herda e que se transmite, de uma geração a outra.

A partir da conjuntura histórico-analítica apresentada se retoma o problema inicial da renúncia: seja a assunção do cargo de professor ou por meio do padecimento em exercício, a retirada de cena do professor anuncia o fato de não ter encontrado um lugar de enunciação pressuposto pelo Estado, pelas instituições de formação, pelo imaginário social, pelos alunos etc; todavia não fundado. De fato, trata-se de um lugar enunciado, porém não-dado, pelo fato de não se poder referenciar sua origem: em nome de que o professor professa? Em contrapartida, o discurso científico encerra o questionamento pela presunção de que não haja saber a ser sabido, mas conhecimento a ser acumulado, como se o acúmulo de conhecimento, por si, seja capaz de fundar sua transmissão.

Sem perceber, as pessoas deixam de dominar as operacionais matemáticas pelo uso da calculadora, por exemplo, implicando no esquecimento do cálculo mental e da necessidade de sua transmissão. Nesse sentido, se clama desanuviar aquilo que a ciência chancela sob a forma de enunciado e sublinhar como ele oblitera do horizonte a enunciação, a ponto de se apagar até o traço do apagamento (LEBRUN, 2004, p. 96). O apelo ao científico na educação se sobrepõe ao que de simbólico existe no encontro de crianças e adultos, a ponto de apagar a assimetria entre eles. Desse modo, a autoridade, que outrora fora outorgada pelas crianças ao professor pela

promessa de ascensão ao mundo adulto, se torna outra fábula cínica, deslocada como opressão e condensada sob a forma de qualquer um que se apresente detentor de seu enunciado.

O lugar de enunciação se constitui condição do professor à palavra. Por sua vez, a palavra é condição para a educação, pois é por contaminação dela que qualquer sujeito vem a se filiar simbolicamente a uma tradição, nem que seja à mais rudimentar inserção na categoria humana. Para além da ideia de estímulo ou provocação de qualquer reação endógena, tão arraigada no imaginário atual, em última instância, a educação depende de um sujeito, com autoridade outorgada, ocupar esse lugar e, todavia, esse lugar precisar estar fundado e consolidado por um contrato social que o preveja e o faça perpétuo, no sentido mútuo do contrato também ser perpetuado.

Somente sob a reserva desse lugar pode vir a outorga para alguém ocupá-lo. Dessa forma, coexistem duas condições em uma: a existência desse lugar e a outorga a alguém ocupá-lo. Como nos lembra Goethe, na tragédia sobre Henrique Fausto: “O que herdas de teu pai deve ser ganho antes que passe a ser teu.”

Contudo, não se pode encerrar a causação da renúncia no fato de não haver a fundação de um lugar para o professor na narrativa nacional, uma vez que muitos professores não renunciam e sustentam a cena cínica de ocupar um lugar não-fundado. A encenação do cinismo não contribui para fundação desse lugar. Ao contrário, a perversão implicada nesse ato se reverte em duas consequências distintas: por um lado encobre a falta do lugar, procrastinando sua fundação e, por outro, ao assumir a atuação cínica, a estende aos alunos, transmitindo o voto de que venham também ocupar um lugar de enunciação somente por afiliação ao cinismo.

“o adulto não só não consegue, como pretende safar-se da necessária equalização da dívida que tem para com os outros (o Outro), mais ainda, abre a possibilidade de abortar o ato educativo.” (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 141)

O que se constitui mesmo como a última instância da renúncia é a determinação cínica de que caiba ao professor ser o fundador de um lugar que ele próprio deva ocupar. Mas, em nome do que ele deve ocupar esse lugar? Obviamente, o que lhe retorna do cinismo dessa determinação é a renúncia. Daí o cerne da questão: o retorno do recalque do professor por ele não ocupar um lugar de enunciação capaz de

possibilitá-lo equalizar sua dívida simbólica em uma conjuntura em que as condições sejam contrárias à própria fundação desse lugar.

A causação da renúncia transparece ser desdobramento de uma questão existencial: sem um lugar reservado à sua enunciação, o professor se rescinde pelo rechaço de equacionar sua dívida simbólica, aquela que adquiriu por se tornar adulto¹⁴⁹. Sua renúncia, nesse sentido, não se configura mais como uma mera somatização para escape de uma cena cínica, ela é determinada pela retomada simbólica do corpo em um contexto em que o aprisionamento da sua palavra tenha se revertido em uma obstrução do pagamento simbólico por meio do professor. Tanto o adoecimento quanto a renúncia de início desempenham o papel de relê do retorno dessa “inadimplência simbólica”.

Em contrapartida, o endividamento simbólico tende a não se onerar graças à pujança com que a vida privada atual se sobrepõe à cultura escolar, assim como ao Público; o que catalisa a ejeção do professor dessa cena em que sua existência se esvai junto com as referências que ele tem sobre o contrato social e, dessa forma, a doença, sob a forma daquilo que retorna do resto de sua dívida, significa o registro imaginário de total impotência em reenlaçar o social, no sentido de que o doente estará, acima de tudo, fisicamente impedido.

Contraditoriamente, o adoecimento do professor se enuncia como expressão da retomada de sua dignidade, da reapropriação de seu corpo. Apesar de marcar sua saída da cena cínica em que não há lugar designado para si na escola e para a escola no social; o adoecimento, ao contrário da morte, traz consigo a possibilidade de cura e, portanto, uma promessa de que, quando finalmente for fundado um lugar para o professor se encadear a uma tradição simbólica, ele possa ser saneado e possa voltar ou iniciar seu exercício.

A Educação sempre traz consigo o voto de correção geracional:

“Em primeiro lugar, se um pai quando educa seu filho transmite uma dívida existencial é porque deve a seus próprios pais; em segundo, se deve é porque deixou a desejar quando da sua educação nas mãos de seus próprios pais; em terceiro e último lugar, se deve é porque a educação por ele recebida revelou ser fracassada no sentido que o avô em questão

¹⁴⁹ Capítulo 2

não conseguiu obter o sucesso imaginário pretendido. Logo, *a educação visa articular simbolicamente um mandato restituidor de uma ordem sempre perdida.*” (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 140)

Em pouquíssimos momentos da história do Brasil houve tentativas de fundação de um Nome do Pai por meio de programas educacionais dirigidos pelo investimento de intenção, dinheiro e importância na escola. Esses momentos estão registrados em diversas fontes históricas e são evocados reiteradamente no cotidiano escolar. Portanto, a cura do padecimento docente está à vista de todos, da mesma forma que os respectivos motivos podem ser lidos como “enigmáticas obviedades”. O que não quer dizer que não haja um desvio constante do encaminhamento da questão, que o cinismo evidencia de maneira tão clara, e que a perversão não seja forte suficiente para apartar sujeitos do desejo. A falta de condições de fundação da educação em Nome do Pai é agravada pelo fato de que as ditas políticas neoliberais potencializam a repressão a qualquer impulso revolucionário, no sentido de que o que se obstrui não é mais a disponibilidade do objeto, mas sim o rechaço da dívida simbólica. Na mesma medida que o caráter difuso da realidade, permeado pela hegemonia da ilusão, desabona o empenho do sujeito no retorno daquilo que lhe foi recalcado. A própria supressão do simbólico dificulta o estabelecimento claro de parâmetros para tanto.

Por outro lado, sempre é tempo do sujeito se reencontrar com o real de sua orfandade, nem que seja por sê-lo sacudido pela hipótese de já ter cometido o incesto e matado o pai. Desse registro são precedidas as revoluções.

Bibliografia

- ANCEAU, Eric (2008). *Napoléon III, un Saint-Simon à cheval*, Paris: Tallandier.
- ARENDT, Hannah (2007) *Entre o passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (2008) “Não Mais e Ainda Não” IN: *Compreender: Formação Exílio e Totalitarismo – Ensaios (1930-1954)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- ARRUDA, M. (1996) “ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?” IN: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (org). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez.
- AZANHA, José Mário Pires (1995). *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2011). *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp.
- AZEVEDO, Fernando de (1926). *A Educação na Encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos.
- _____. (1932). *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- _____. (1958). *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos.
- BATESON, Gregory (1961). *Perceval's Narrative*. Stanford Univ. Press.
- BAUMAN, Zygmunt (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (2005). *Os Professores: entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Edições Loyola.
- BORGES, Dean (1993). “Puffy, ugly, slothful and inert: degenerations in Brazilian social thought” IN *Journal of Latin American Studies*, v. 25, pp. 235-256.
- BOTO, Carlota (1996). *A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- _____. (2017). *A Liturgia Escolar na Idade Moderna*. Campinas: Papirus.
- BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- BUARQUE DE HOLANDA, Sergio (1984). “O homem cordial – novos tempos” IN *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora José Olímpio. pp. 101-125.
- CALLIGARIS, Contardo (1999). “Do homem cordial ao homem vulgar” IN FOLHA DE S. PAULO, 12 de Dezembro de 1999, Caderno +Mais.
- _____. (2000). *Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. São Paulo: Escuta.
- CANDIDO, Antonio. (1978) “A dialética da malandragem” IN *Memórias de um sargento de milícias de Manuel Antonio de Almeida. Edição crítica de Cecília de Lara*. Riode Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora. p. 317-342.
- CAMARGO, Ana Carolina C. S. de. (2006) *Educar: questão metodológica?* Petrópolis: Vozes.
- CARVALHO Fabrício Aarão Freire (2012). “Repercussões do FUNDEF/FUNDEB na formação dos professores da Rede Estadual de Ensino do Pará” In *Anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza: Anpae.
- CARVALHO, José Murilo de (2007) *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (2017) *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1998). *Molde Nacional e Fôrma cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- CASTORIADIS, Cornelius (1992). *A Criação Imaginária*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- CATANI, Denice Barbara (2000). Estudos de História da Profissão Docente. In: *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- CATANI, Julia (2015). *Sofrimentos psíquicos: as lutas científicas da psicanálise e da psiquiatria pela nomeação, diagnóstico e tratamento*. São Paulo: Zagodoni.
- CHAUÍ, Marilena (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática

- CORDIÉ, Anny (2007). *Malestar em el docente: La educción confrontada com El psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CIFALI, Mireille (1987). *Les trois métiers impossibles* In: L'infini éducatif: mise em perspectives. Paris: Les Belles Lettres.
- DAVATZ Thomas (1980) *Memórias de um colono no Brasil*. São Paulo: Itatiaia e Universidade de São Paulo.
- DE LAJONQUIÈRE, Leandro de. (1999) *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1999a). “Os rumos da educação nas mãos dos educadores” In *Educa Brasil: informação para formação*. São Paulo. <http://www.educabrasil.com.br/os-rumos-da-educacao-nas-maos-dos-educadores/>. Acessado em: 23/05/2017.
- _____. (2000). “Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças” In BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel. *A Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2002). A infância, os adultos e a ilusão de um futuro. In: *IV COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP*, 4., 2002, São Paulo. Proceedings online. Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400030&lng=en&nrm=abn>. Acessado em: 06/06/2017.
- _____. (2010) *Figuras do Infantil*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2013) A Palavra e as Condições da Educação Escolar In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 455-469, abr./jun.
- _____. (2017) “O outro na cena escolar e a ilusão (psico)pedagógica: notas para uma educação comparada, Argentina, Brasil, França. Texto inédito, a ser publicado.
- DEL PRIORE, Mary (2013) *O Castelo de Papel*. São Paulo: Rocco.
- DINIZ, Margareth (2001). De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, E. M. T. L. (Org.). *A Psicanálise Escuta a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DINIZ, Margareth e da SILVA, Lealce Mendes (2012). Inibição com o saber: resta mal-estar? In *Anais do IX Colóquio internacional do LEPSI “Retratos do mal-estar contemporâneo na educação”*. São Paulo: LEPSI.

DOLTO, Françoise (1984). *A imagem Inconsciente do Corpo*. São Paulo: Editora Perspectiva.

_____. (1994). *Les Chemins de l'Éducation*. Paris: Gallimard.

DUARTE, Sérgio Guerra (1986). *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares/Nobel.

DUCROT, Oswald (1972). *Princípios de Semântica Lingüística*. São Paulo: Cultrix.

DURKHEIM, Émile (1971). *Moral Education*. New York: The Free Press.

ENCYCLOPÉDIE (2017) *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Disponível em: https://fr.wikipedia.org/wiki/Encyclopédie_ou_Dictionnaire_raisonné_des_sciences,_des_arts_et_des_métiers. Acessado em 20 de abril de 2017.

ENGUITA, Mariano (1991). A ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarianização. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2000). *Dos Pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.

FOGAÇA, Marcia Regina (2005). *Transmissão. O nó que ata e desata: uma leitura psicanalítica do ato educativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FONSECA, Marília. (1996). *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (org). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal.

_____. (1997). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

FREUD, Sigmund (1901). Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. (1905a) “Tratamento Psíquico (ou Anímico)” IN *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

- _____. (1905b) “Os chistes e sua relação com o inconsciente” IN *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- _____. (1910) “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância” IN *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- _____. (1913) “O retorno do Totemismo na infância” IN *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- _____. (1917) “Conferências introdutórias sobre psicanálise (Parte III): Conferência XXII: algumas idéias sobre desenvolvimento e regressão - Etiologia” IN *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- _____. (1925) “Prefácio” IN AICHHORN, In: August. *Wayward Youth*, Londres: Imago Publisching Co. 1951
- _____. (1930) “O futuro de uma ilusão” IN *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- _____. (1930a) “O mal estar na civilização” IN *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- _____. (1933) “Ansiedade e Vida Pulsional” IN *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- _____. (1939) “Moisés e o monoteísmo Esboço de psicanálise e outros trabalhos” IN *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- GATTI, Bernardete Angelina (2000). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados.
- GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y. L; SILVA, T. R. N. (1994). “Características de Professores(as) de 1º Grau no Brasil: Perfil e Expectativas” IN: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES/Papirus, Vol. 15, n. 48.
- GOULART, Marcell Behm et al. (2015). “INTERDISCIPLINARIDADE: O ESTADO DA ARTE EM PERÍODICOS DA REGIÃO SUL DO BRASIL”. IN: 1º PIBIDSUL / PARFORSUL / ENLICSUL: impactos na formação docente inicial e continuada. Anais... Lages (SC): UNIPLAC, 2015. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/pibidsul/23211-INTERDISCIPLINARIDADE-->

O-ESTADO-DA-ARTE-EM-PERIODICOS-DA-REGIAO-SUL-DO-BRASIL>.

Acesso em: 26/05/2017.

GOUVEIA, Aparecida Joly (1965). *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. Rio de Janeiro: GB. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Instituto de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

HAVIGHURST, Robert J. (1957). Educação, Mobilidade Social e Mudança Social. In *Educação e Ciências Sociais*. Vol. II, n. 5.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (1993). *Um País de Analfabetos e Doutores: educação brasileira na Primeira República*. São Paulo: Editora Unesp

IBGE (1965). *Censo Demográfico de 1960 – VII Recenseamento Geral do Brasil*. Vol. I, Tomo XIX. Rio de Janeiro: IBGE.

_____. (2015). *Perfil dos estados e dos municípios brasileiros: 2014*. Rio de Janeiro: IBGE.

INEP (2017) *Censo Escolar – Situação do Aluno - Mapas das Escolas*, Brasília. Disponível em: < <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>.

IMBERT, Francis (2001). *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes.

JATOBÁ, Carla (2016). *Às Sombras das Escalas: um estudo sobre a concepção de anormalidade em Alfred Binet*. Belo Horizonte: Fino Traço.

KUPPERMAN e SLAVUTZKY (Org.) (2005) *Seria trágico, se não fosse cômico*. São Paulo: Civilização Brasileira.

LACAN. J. (1989) *O Seminário. Livro 3, As Psicoses*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1989a) *O Seminário. Livro 20, Mais, ainda*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

LE GRAND DICTIONNAIRE TERMINOLOGIQUE (2017). Office québécois de la langue française. Disponível em: http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299480. Acessado em 16 de maio de 2016.

LEBRUN, Jean-Pierre (2004) *Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

- LEME, Luciana França (2012). *Atratividade do magistério para o ensino básico: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LEPSI (2014). *Anais do X Colóquio internacional do LEPSI “ Crianças públicas, adultos privados”*. Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=12&some=1>>. Acesso em: 29 Mai 2016.
- MACHADO, Roberto (2014). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MANNONI, Maud (1971). *O Psiquiatra, seu louco e a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MENDES FRADIQUE [pseud.](1927). *História do Brasil pelo método confuso*. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro.
- MERTON, R. K. (1964) *Teoria y Estructura Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MOACYR, Primitivo (1938). *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, v. 3.
- MONTEIRO, Elisabete Aparecida (2002). A transferência e a ação educativa In: *Estilos da Clínica*. vol.7, no.13. São Paulo: IPUSP. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282002000200002>. Acesso em: 23 Abr 2017.
- _____. (2016) *Entre Professor e Aluno: Um Estudo Psicanalítico Sobre Transferência*. Campinas: Mercado de Letras.
- NOVOA, António (1987). *Les temps des professeurs – analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe – Xxe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, v. I-II, p. 75-76.
- _____. (1991) Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. (Ed.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Uma abordagem Pluridisciplinar. Porto: Afrontamento. p. 59-129.

- PAULILO, André Luiz (2001). *Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino no Distrito Federal na Década de 1920 (tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- PAULINO, Bárbara Oliveira. (2015). *De que discurso se trata quando professores se dizem padecidos*. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social, Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- PARSONS, Talcott, BALES, Robert F. et al (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. Glencoe: The Free Press.
- PASOLINI, Pier Paolo (2006). *Escritos Corsários Cartas Luteranas: uma antologia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- PÊCHEUX, M. (1969) *Analyse automatique du discours*, Paris: Dunod.
- PERES, Tírsa Regazzini (2005). *A Educação Brasileira no Império* IN PALMA FILHO, J. C. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação* – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, p. 29-47.
- PEREIRA, Luiz (1963). *O Magistério Primário na Sociedade de Classes*. São Paulo: FFCLUSP.
- PILOTE, Alain (1985). “The History of Banking Control in the United States” IN *In This Age of Plenty*. Disponível em: <http://www.michaeljournal.org/articles/social-credit/category/in-this-age-of-plenty>. Acessado em 20 de janeiro de 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido (1999). *Formação de Professores: identidade e saberes da docência* In: PIMENTA (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes*. São Paulo: Cortez.
- QUERINO RIBEIRO, J, (1952) *Pequenos Estudos sobre Grandes Problemas*. São Paulo.
- QUERINO RIBEIRO, J., CAMARGO PEREIRA, J. S. e BREJON, M. (1955) *Concurso de Ingresso no Magistério Secundário e Normal*. In Boletim 206, n. 2, FFCL da USP, São Paulo.

- ROSA TORRES, MARÍA. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial* In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (org). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais . São Paulo: Cortez, 1996.
- ROSENTHAL, R. (1966) *Experimenter Effects in Behavioral Research*. Nova Iorque: New York Appleton – Century- Crofts.
- SAVIANI, Dermeval (2009) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- SACCO, Ricardo. (2010) *O ensino a distância e a educação: o corpo e a imagem professoral* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. (2014) “A doença pedagógica e a cura professoral - nada passa incólume numa sala de aula” In *Anais do X Colóquio internacional do LEPSI “Crianças públicas, adultos privados”*. São Paulo: LEPSI.
- SAFATLE, Vladimir (2017) “afeto, psicanálise e política” In: *Café Filosófico*, São Paulo: TV Cultura e CPFL, 21 de março de 2017. Programa de TV. Disponível em: <http://www.institutocpfl.org.br/podcast/afeto-psicanalise-e-politica-com-maria-rita-kehl-e-vladimir-safatle-integra/>. Acessado em 16 de julho de 2017.
- SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909
- SCHEFFLER, Israel (1971) *Linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva.
- SILVA, Geraldo Bastos (1969). *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Nacional.
- SLAMA, Alain-Gérard (1993) *L'angélisme exterminateur*. Paris: Grasset.
- SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas* In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (org) (1996). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais . São Paulo: Cortez.
- SODRÉ, R. C. A.; CINTRA, A. B. U.; AZANHA, J. M. P. (1969). *A política de educação do estado de São Paulo: uma notícia*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado.

- SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. (1998) “Á sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas” IN *Revista Estilos da Clínica*. S. Paulo, IPUSP, dez. p. 63 - 83.
- SPOSITO, Marília Pontes (2010). “Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura” IN *Educação e Pesquisa*, v. 36, p. 95-106.
- TEIXEIRA, Anísio (1962) “Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras” IN *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 37, nº 86, abril-jun, Rio de Janeiro.
- TORRINHA, Francisco (1945) *Dicionário latino-português*. Pôrto: Edições Marânus.
- VIDAL, Diana Gonçalves. (1994) Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo In *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 37, p. 35-51.
- VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos (1992). “A primeira Escola Normal do Brasil”. In: NUNES, Clarice. (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992, v. , p. 17-42.
- VOLTOLINI, Rinaldo (2007). “A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância” In *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 8 n. esp, p. 119-139, jun.
- WACQUANT, Loïc (1998) “‘A black city within the white’; revisiting America’s dark ghetto” In: *Black Renaissance* Vol, 2.1, p. 141-192.
- ZAIA, Iomar (2013). *Escrituração Escolar como Disciplina nas escolas da Primeira República* Relatório Final (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, São Paulo.
- ZAZZO, René (1983). *Où en est la psychologie de l’enfant?* Paris: Denoël-Gonthier.