FLÁVIA ZANNI SIQUEIRA

**O discurso pedagógico na modernidade:
uma escuta psicanalítica do emprego de *slogans* e jargões no
contexto escolar**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo

2012

Nome: SIQUEIRA, Flávia Zanni

Título: O discurso pedagógico na modernidade: uma escuta psicanalítica do emprego de *slogans* e jargões no contexto escolar

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao meu amor, Frederico Dentello, companheiro de lutas e de sonhos, pela lealdade dos atos e doçura das palavras.

À Márcia Lopes Zanni, mãe batalhadora, que me trouxe à vida e me apresentou ao mundo, e desde então me incentiva a caminhar e se emociona, sinceramente, com meus passos.

À Marcela Zanni Siqueira, minha irmãzinha (ainda que não seja mais tão “inha”), cujas risadas contagiantes me fazem sempre lembrar que nossas aventuras no mundo são a melhor parte de nossas existências.

Aos meus avós queridos, Alfio e Yvone Zanni, que entre tabuadas e caligrafias me ensinaram a reconhecer e a amar as delicadezas do mundo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, que generosamente me acolheu no meio do caminho e influenciou de maneira decisiva o resultado dessa dissertação.

Aos meus professores, dedicados em todos os níveis de ensino, que me acompanharam ao longo da difícil tarefa, sempre inconclusa, de me apropriar da herança humana. Em especial aos meus mestres:

Profa. Dra. Helena Bicalho, do Instituto de Psicologia da USP, que me recebeu em seu grupo de supervisão como uma estudante de psicologia e me lançou de volta ao mundo na condição de psicóloga.

Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho, da Faculdade de Educação da USP, que me apresentou a Hannah Arendt e marcou, definitivamente, minha formação e minha atuação no mundo.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos sobre Educação e Pensamento Contemporâneo, da Faculdade de Educação da USP, pelos debates estimulantes.

Sem dúvida, posso me recusar a pensar e lembrar, e ainda assim permanecer muito normalmente humana. Entretanto, esse perigo é muito grande não só para mim mesma, pois minha fala, tendo perdido a mais elevada realização da capacidade humana de falar, vai se tornar conseqüentemente sem sentido, mas também para os outros, que são forçados a viver com uma criatura possivelmente muito inteligente e, mesmo assim, sem nenhuma capacidade de pensar (*thoughtless*). Se me recuso a lembrar, estou realmente pronta a fazer qualquer coisa – do mesmo modo como minha coragem seria absolutamente temerária se a dor, por exemplo, fosse uma experiência imediatamente esquecida.

Hannah Arendt, *Responsabilidade e julgamento*.

RESUMO

SIQUEIRA, F. Z. *O discurso pedagógico na modernidade: uma escuta psicanalítica do emprego de slogans e jargões no contexto escolar*. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Nesta pesquisa, propomos um exame do discurso pedagógico e de seus recursos linguísticos constituintes (*slogans* e jargões), desde sua formulação pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, até a atribuição de sentido prático numa unidade da rede estadual, feita por seus agentes educativos (professores, coordenadores, diretores). Nosso intuito é compreender os modos de adesão desses agentes ao discurso oficial, em seus aspectos de conformidade e de resistência. No que diz respeito à autoridade pública, interessam-nos os documentos referentes à proposta curricular de São Paulo (vigentes desde 2008), entendidos como representantes concretos da política pública educacional do Estado. Em sua configuração particular, importa-nos a construção de propostas de ação, apreendidas a partir do discurso dos agentes de uma escola, em reuniões de equipe (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC). Para tanto, propomos analisar o material divulgado pelo órgão do Estado e os dados da pesquisa de campo à luz dos escritos freudianos acerca dos mecanismos psíquicos de funcionamento de grupos e das contribuições lacanianas sobre a teoria dos discursos, procurando evidenciar as características da circulação e da reprodução dos discursos pedagógicos e de seus recursos linguísticos. A partir de sua teoria da libido, Freud (1921) propôs que um grupo é constituído por dois tipos de laços libidinais: os estabelecidos com um líder e os estabelecidos entre os membros. Nessa perspectiva, profissionais da educação, em seus contextos locais, podem ser estudados como grupos cujos membros fundam laços libidinais entre si e em relação a ideais educacionais comuns. A hipótese deste trabalho é a de que a possibilidade desses ideais serem comuns a todo o grupo é facilitada pelo uso dos recursos linguísticos, de maneira que eles cumprem tanto um papel unificador na dinâmica das relações cotidianas quanto uma função ideológica.

Palavras-chave: discurso pedagógico, proposta curricular do Estado de São Paulo, teoria da libido, teoria dos discursos.

ABSTRACT

SIQUEIRA, F. Z. *The pedagogical discourse of modernity: a psychoanalytic listening of the use of slogans and jargon in the school context*. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

With this research, we propose an examination of the pedagogical discourse and linguistic features of their constituents (slogans and jargon), since its formulation by the Department of Education of São Paulo, to the attribution of practical sense in a public school, as made by their educational staff (teachers, coordinators, directors). Our aim is to understand the ways of the adherence of these agents to the discourse in terms of compliance and resistance. Regarding the public authority, we are interested in documents relating to the curriculum of São Paulo (operative from 2008), defined as concrete representatives of public education policies of State. The construction of its proposed action is important here, as identified in the discourse of a school staff in team meetings (HTPC). We analyze the material released by the State agency and the data from field research in the light of Freud's writings on the mechanisms of psychic functioning of groups, and of the contributions of the Lacanian theory of discourse, seeking to highlight the characteristics of movement and reproduction of pedagogical discourses and their language resources. Freud's theory of libido proposes that a group consists of two kinds of libidinal ties: established by a leader, and established among the members. From this perspective, education professionals in their local contexts can be studied as groups whose members found libidinal ties among themselves and in relation to common educational ideals. Our working hypothesis is that the possibility of the ideals are common to the whole group is facilitated by the use of linguistic resources, so that they meet a unifying role in the dynamics of everyday relationships as an ideological function.

Keywords: pedagogical discourse, curriculum of the State of São Paulo, theory of libido, theory of discourse.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PAULISTA: DIRETRIZES CURRICULARES E PRÁTICAS COTIDIANAS	14
1.1. Proposta Curricular do Estado de São Paulo	16
1.2. O Conselho de Escola e o princípio de gestão democrática	21
2. O DISCURSO DA CIÊNCIA OU A SUBSTITUIÇÃO DO POLÍTICO PELA GESTÃO	27
2.1. Projeto (não político) pedagógico.....	27
2.2. A ação silenciada.....	36
2.3. Programa de bonificação por resultado: a primazia das razões de mercado no contexto educacional	43
3. <i>SLOGANS</i> E JARGÕES EDUCACIONAIS	52
3.1. “A escola não pode fazer diagnóstico”	53
3.2. A psicologia das massas e as estruturas linguísticas	62
4. A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DISCURSO DE FREUD A LACAN	78
4.1. Primeira teoria freudiana das pulsões: o princípio do prazer	79
4.2. Segunda teoria freudiana das pulsões: além do princípio do prazer.....	87
4.3. “A relação sexual não existe”	93
4.4. Um aparelho de quatro patas e sua quinta modalidade	104
4.4.1. O discurso do mestre	107
4.4.2. O discurso da histérica.....	110
4.4.3. O discurso do universitário.....	112
4.4.4. O discurso do analista.....	114
4.4.5. O discurso do capitalista.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO	124
ANEXO A – PROPOSTA DE PAUTA DA REUNIÃO.....	159
ANEXO B – PORTARIA CENP Nº 1/96	163

INTRODUÇÃO

Sob o nome de “discurso pedagógico” encontram-se significações diversas, que facilmente geram efeitos ambíguos na compreensão de seu emprego. Embora o objeto de estudo deste trabalho seja justamente o discurso pedagógico, não faz parte dos nossos objetivos discorrer sobre esses vários significados; apenas faremos apontamentos que julgamos necessários para evitar confusões de sentido no uso dessa expressão ao longo do texto. Na literatura consultada, duas são as incidências mais frequentes do uso dessa expressão: ou ela é empregada para evocar falas cotidianas de profissionais da educação, ou para se referir a construtos teóricos ligados à ciência pedagógica. O Dicionário Houaiss descreve dez significados para o verbete “discurso”, dos quais três nos interessam.

[...] **3** série de enunciados significativos que expressam formalmente a maneira de pensar e de agir e/ou as circunstâncias identificadas com um certo assunto, meio ou grupo <d. *psicanalítico*> <d. *alternativo*> [...] **7** a língua em ação, tal como é realizada pelo falante (para muitos linguistas, a palavra *discurso* é sinônimo de *fala* e figura em igualdade de sentido na dicotomia *língua/discurso*) cf. *fala* [...] **9** enunciado oral ou escrito que supõe, numa situação de comunicação, um locutor e um interlocutor [...] (HOUAISS; VILLAR, 2001, grifos do autor).

A acepção 3 da descrição do dicionário aponta para a compreensão do discurso pedagógico como um conjunto de produções intelectuais sistematizadas; como um “conjunto de propostas relativas à organização da ação educativa” (AZANHA, 1976, p. 89). Nagle (1976) propôs uma avaliação dessas produções a partir de certas qualidades que dizem respeito ao seu grau de contribuição para a reflexão sobre os problemas educacionais, à apresentação de uma unidade discursiva internamente coerente, à clareza com que os pressupostos em que elas se fundamentam são expostos e à presença de indicações de suas consequências.

A análise de Nagle (1976) sobre a literatura pedagógica revela a reunião das produções em dois grandes grupos de interesse. De um lado, encontram-se textos que relacionam educação e temas de cunho mais geral (democracia, Estado etc.); de outro, textos que discutem temas específicos do universo educacional (currículo, avaliação etc.). O problema apontado por Nagle nessas produções é a falta de trabalhos que estabeleçam relação entre os dois grupos, já que, segundo ele, o primeiro não atinge as condições concretas dos fenômenos

estudados (a prática docente, em última análise), e o segundo, frequentemente, trata as questões técnico-pedagógicas reduzidas a generalidades.

Apenas este esboço já permite tirar uma conclusão: a inexistência de estudos e análises intermediários, de pontos de ligação entre temas amplos e restritos [...]. Tal fato concorre para o empobrecimento das análises, uma das características mais marcantes das produções do discurso pedagógico. E empobrecimento, no caso, significa, basicamente, isolar aspectos gerais de aspectos restritos, como se estes fossem dois mundos incomunicáveis, e, além disso, dois mundos em que as generalidades possam dar conta de sua compreensão (NAGLE, 1976, p. 17).

Deste ponto em diante, faremos referência a essa compreensão como “produções intelectuais”. Reservaremos a expressão “discurso pedagógico” para nos reportar a noções próximas às acepções 7 e 9 da descrição do dicionário, ou seja, à “língua em ação”, em situações de comunicação entre profissionais da educação, o que nos remete, portanto, à ideia de cotidiano escolar. Ao tratar desse tema, Azanha (1995) apontou a importância de descrever e examinar de forma sistemática as práticas escolares concretas, indicando as consequências problemáticas de privilegiar as operações formais de princípios abstratos, uma vez que elas produzem um efeito encobridor nas análises correntes sobre o ambiente escolar.

Que é o “aluno reprovado”? Essa entidade (cuja presença maciça nas estatísticas constitui evidência da crise escolar) é fruto de práticas escolares cuja formação, transformação e correlatos podem passar despercebidos [...]. O predicado “ser reprovado” não existe a não ser pelas práticas que o produziram (AZANHA, 1995, p. 71).

Ao argumentar em favor da necessidade de lançar mão de teorias reconhecidamente bem estabelecidas para orientar estudos descritivos sobre as práticas escolares – uma vez que esses não são considerados “neutros” –, Azanha (1987) nos lembra, por exemplo, que o ofício do professor é caracterizado por um conjunto de regras não-exaustivas, ou seja, regras que mais norteiam do que determinam a atividade, uma vez que a ação educativa se define por um saber fazer; por uma regulação que aumenta a probabilidade de um resultado satisfatório, mas não o garante.

A atividade de ensinar parece mais um exemplo de *saber como* do que *saber que*, isto é, trata-se antes de um *saber fazer* do que de conhecer certas regras e aplicá-las. Se dissermos que alguém *sabe ensinar*, isto significa necessariamente que obtém êxito no seu propósito e só acessória e eventualmente que segue esta ou aquela regra (AZANHA, 1987, p. 76, grifos do autor).

Por essa razão, pela maneira original com que cada professor constrói seu arcabouço prático, não é possível apreender as experiências vivenciadas pelos agentes na instituição escolar a partir de categorias abstratas. Não é possível, por exemplo, pesquisar o conteúdo programático dos cursos de formação de professores e depreender, exclusivamente a partir desse material, a atividade docente concreta. Em outras palavras, a pesquisa educacional deve atentar para as complexas relações sociais e psicológicas que se desenvolvem e que estruturam, de maneira singular, o cotidiano escolar.

É nessa conjunção, do que é singular com o que é compartilhado, que o cotidiano se estrutura. E a importância do seu estudo decorre do fato de que “não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade” (AZANHÁ, 1992, p. 62). As atividades que se desenrolam no cotidiano, incluído aí o cotidiano escolar, exprimem os conteúdos nem sempre insignificantes da incansável repetição de práticas, o que é um aspecto marcante das instituições e, do ponto de vista psicanalítico, um elemento importante da análise.

O cotidiano humano não se resume, como na vida animal ou vegetal, na sucessão diária de atos ou movimentos visando à simples sobrevivência física [...] no caso humano, o cotidiano, até mesmo na sua mais rudimentar manifestação, extrapola os limites do físico e exhibe profundamente a marca do social e por isso do histórico (AZANHÁ, 1992, p. 63).

Entretanto, é preciso pontuar que “a *passagem* de observações para hipóteses só ocorre pela intervenção de alguma teoria e não pelo simples acúmulo daquelas” (AZANHÁ, 1992, p. 74, grifo do autor). Não se trata, portanto, de definir simplesmente uma metodologia de coleta de dados, mas de, ancorado num referencial teórico, incidir o olhar para pontos de interesse do cotidiano; pontos que possam contribuir para a compreensão de processos psicológicos, sociais, políticos ou históricos, a partir do tratamento de observações da cotidianidade, com base em premissas teóricas bem fundamentadas.

A potencialidade reveladora dos objetos da cotidianidade precisa ser teoricamente ativada para que as possíveis revelações ocorram. De nada adiantaria simplesmente postular a fecundidade do estudo da vida cotidiana para o conhecimento do homem sem indicar como é possível obter esse conhecimento a partir da cotidianidade. Para isso, é indispensável a formulação de teorias que indiquem seletivamente o que descrever e analisar aquilo que, sem elas, seria um caos factual (AZANHÁ, 1992, p. 66).

O interesse nesse modo de descrição da escola apoia-se na tentativa de compreensão dos processos de formação, transformação e permanência das práticas escolares. A presente investigação pretende concentrar-se em um dos seus correlatos, o discurso pedagógico. Se entendermos a linguagem não como simples suporte para a transmissão de informação, mas como instrumento de construção e modificação da relação entre os interlocutores, compreenderemos a importância dos discursos pedagógicos na produção de significado coletivo para as práticas dos profissionais da educação dentro de uma unidade escolar.

Desta forma, seremos capazes de afirmar que esses discursos atuam no cotidiano escolar como mediadores entre as várias posições pedagógicas (compreendidas em seus aspectos teórico e político) e as práticas escolares, e podem-se constituir como um elemento estruturante das propostas de ação. A ideia que alicerça tal afirmativa é a de que as falas e conversas cotidianas nas unidades de ensino acerca das situações educacionais experienciadas são o instrumento que permite estabelecer relações entre as diversas posições educacionais e a concretude do trabalho em sala de aula. Em outras palavras, a circulação do discurso pedagógico entre um grupo de profissionais da educação que compartilha certa realidade educacional é o que possibilita a operacionalização dos ideais educacionais e, principalmente, sua significação.

Esse discurso é constituído por diversos recursos linguísticos, dos quais destacamos os *slogans* e os jargões: expressões concisas, fáceis de serem lembradas, e geralmente associadas a contextos políticos, religiosos, comerciais e culturais. Do ponto de vista da filosofia da linguagem, *slogans* e jargões educacionais¹ são caracterizados por seus aspectos simplificadores em relação às teorias que os originaram – cumprindo, portanto, o papel de símbolos unificadores – e por se estabelecerem como crenças irrefutáveis.

Desta forma, torna-se necessário analisar a dupla incidência dessas expressões no discurso pedagógico: as práticas historicamente associadas a elas e seu significado literal, que em algumas situações acaba sendo confundido com a teoria a que se liga, tanto por seus adeptos quanto por seus críticos.

Trabalhos em filosofia da linguagem² fazem análises minuciosas sobre a avaliação lógica desses discursos, mostrando, fundamentalmente, suas fragilidades argumentativas. O que pretendemos realizar nesta investigação é revisitar o tema a partir do referencial

¹ Vale ressaltar que os *slogans* e jargões não são exclusividade dos discursos pedagógicos, sendo encontrados nos discursos em geral. Entretanto, o interesse desta investigação reside na descrição e compreensão desses recursos linguísticos no contexto educacional.

² A esse respeito, encontramos referências importantes em Azanha (1987), Nagle (1976) e Scheffler (1974).

psicológico, tentando levantar alguns elementos que possam ajudar a compreender o uso desses recursos nos discursos pedagógicos. Para tanto, nos apoiaremos principalmente na teoria psicanalítica, em especial nos escritos freudianos acerca dos mecanismos psíquicos de funcionamento de grupos, e na teoria lacaniana dos discursos.

Com o intuito de descrever e analisar a circulação do discurso pedagógico e de seus recursos linguísticos, em termos de suas conformidades e resistências, desde sua formulação oficial pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo até a sua atribuição de sentido prático pelos agentes educativos (professores, coordenadores, diretores etc.), organizamos esta investigação em duas frentes: uma que diz respeito à leitura analítica dos textos divulgados pelo órgão do Estado (exame do material oficial) e outra que abrange a observação da construção de propostas de ação numa unidade escolar específica da rede estadual (exame das práticas escolares).

Com a análise do material oficial, pretendemos contemplar o exame dos textos e vídeos veiculados pela Secretaria da Educação acerca da proposta curricular para o Estado de São Paulo, em especial os textos-base que apresentam os princípios e os fundamentos dessa proposta. Com relação ao exame das práticas escolares, nosso objetivo é o de acompanhar as reuniões de equipe – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) – da escola, procurando mapear no “discurso compartilhado” e, portanto, coletivo, elementos que possam ajudar a entender a transposição do discurso oficial para o discurso particular da escola em questão.

Em outras palavras, interessa-nos compreender de que maneira os agentes educativos reproduzem o discurso oficial e constroem um significado coletivo para esse discurso em relação à realidade particular em que estão inseridos. Algumas perguntas nos nortearão ao longo dessa investigação: o que é reiteradamente dito no coletivo? De que maneira esse dito se articula com o discurso oficial? O que está de acordo com o discurso da Secretaria e o que pode ser uma expressão de resistência?

Assim, o primeiro capítulo expõe os elementos de análise da dissertação, descrevendo as características da proposta curricular do Estado de São Paulo e de uma reunião do Conselho de Escola. O objetivo é que essas apresentações revelem o cenário que sustentará o exame das HTPC, realizado nos capítulos posteriores.

A linha argumentativa desenvolvida ao longo do segundo capítulo pretende mostrar como o discurso científico possibilitou que as práticas de gestão tomassem o lugar da experiência política nos negócios humanos, marcando fortemente o discurso pedagógico na modernidade. Partindo dessa ideia, procuramos apontar, no terceiro capítulo, de que forma esse movimento se apoia, no contexto escolar, no uso acrítico de *slogans* e jargões

educacionais. O quarto capítulo apresenta o quadro conceitual da dissertação, discorrendo sobre a teoria da libido em Freud e a teoria dos discursos em Lacan.

É preciso tecer um breve comentário sobre a tradução de alguns conceitos psicanalíticos utilizados nesta dissertação. Em várias edições brasileiras dos textos freudianos, não se diferenciam as palavras alemãs “Instinkt” e “Trieb”, que são nelas traduzidas indiscriminadamente por “instinto”. Optamos por manter a diferença introduzida por Freud, usando, respectivamente, “instinto” e “pulsão”. Para preservar a clareza, escolhemos sempre utilizar “pulsão” para traduzir “Trieb” nas citações diretas dos escritos freudianos, sendo essa ou não a opção original do tradutor.

Com relação às traduções de “Ich” e “Über-Ich”, observa-se que na Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, o tradutor optou por manter o termo introduzido por Strachey na versão inglesa dos textos freudianos, traduzindo o primeiro por “ego” e o segundo por “superego”. Traduções posteriores, como a da Companhia das Letras, mantiveram o sentido mais próximo ao vocábulo alemão empregado por Freud, utilizando, em português, respectivamente, “Eu” e “Supereu”. Para este trabalho, preferimos utilizar a segunda tradução, entendendo que ela preserva melhor o sentido dos escritos freudianos. Tendo em vista a coerência e a precisão do texto, alteramos o emprego de “ego” por “Eu” e de “superego” por “Supereu”, nas citações diretas da Edição Standard.

1

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PAULISTA: DIRETRIZES CURRICULARES E PRÁTICAS COTIDIANAS

Em agosto de 2007, o Governo do Estado de São Paulo anunciou dez metas para o Plano Estadual de Educação. Segundo informações do *site* da Secretaria da Educação,³ essas metas foram derivadas de análises feitas pelo governo a partir de dados de avaliações realizadas ao longo daquele ano, entre elas o ENEM e o então chamado SAEB (hoje conhecido como Prova Brasil). Embora o escopo dessas análises não esteja disponível no *site*, a Secretaria divulgou ali um plano de melhoria da educação no Estado, a ser executado ao longo dos três anos seguintes, com o objetivo de alcançar, até o final de 2010, todas as seguintes metas:

1. Todos os alunos de 8 anos deverão estar plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação na 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação no Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho dos Ensinos Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos para o Ensino Médio, com oferta diversificada de currículo profissionalizante.
7. Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8. Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores, integrado em todas as 5.300 escolas, com foco nos resultados das avaliações. Estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em

³ <http://www.rededosaber.sp.gov.br>

todas as DEs. Programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas, com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.

9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.

10. Programa de obras e infraestrutura física das escolas: garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência. Construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula). Extinção das salas com padrão Nakamura. Recuperação e cobertura de quadras de esportes. Implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo. 100% das escolas com laboratórios de informática e de ciências. 100% das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia. Atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas (*Site da SEESP*).

Ainda segundo o *site*, para alcançar essas metas, a Secretaria da Educação “propôs uma ação integrada e articulada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo”. Assim, no começo de 2008, foi decretada a execução, em toda rede estadual, da chamada proposta curricular do Estado de São Paulo (PCESP),⁴ elaborada pelo órgão do Governo. Uma videoconferência proferida pela então Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, e transmitida para todas as escolas da rede pública estadual, abriu os trabalhos de planejamento de 2008 nas unidades escolares, que seguiram estritamente a pauta de discussões preparada pela Secretaria (ANEXO A) para implementação imediata da proposta. A ação foi justificada da seguinte maneira:

Neste ano, colocamos em prática uma nova Proposta Curricular, para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado. A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu *autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos*, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, *essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente*. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo [...]. Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um *foco definido* (*Site da SEESP*, grifos nossos).

⁴ Boa parte do material referente a essa proposta, que inclui os cadernos do gestor, as videoconferências de apresentação e a proposta curricular para cada disciplina, pode ser encontrado no *site* da Secretaria da Educação (<http://www.rededosaber.sp.gov.br>).

Na época, a política educacional do Estado previu quatro eixos de atuação, sendo a proposta curricular o seu carro-chefe. Inserida no eixo denominado pela Secretaria de “Padrões Curriculares”, a PCESP integrou o programa “São Paulo Faz Escola”, que, somado ao programa “Ler e Escrever”, compõe o primeiro desses eixos. O segundo eixo refere-se à implementação de avaliações e de metas de qualidade, que se concretizou principalmente pela utilização do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo) como parâmetro de qualidade. O terceiro diz respeito à política de bonificação de professores, calcada na ideia de uma progressão de resultados obtidos pela escola nas avaliações do segundo eixo. Por fim, o quarto eixo aborda a carreira docente através dos programas de “Valorização pelo Mérito”, que prevê a promoção de professores a partir de resultados em provas individuais, e o curso obrigatório para ingresso na rede pública estadual.

Na prática, a proposta curricular configurou-se nos últimos anos como a principal ação do governo no sentido de alcançar as metas tornadas públicas na segunda metade de 2007, embora, evidentemente, ela se articule de maneira estreita com os demais eixos. Em muitos aspectos, esse projeto foi considerado polêmico tanto na academia quanto em algumas unidades escolares.

Neste capítulo, pretendemos apresentar os materiais divulgados pelo governo estadual, entendendo-os como representantes concretos da política educacional do Estado de São Paulo. Nosso propósito não é o de comentar a proposta curricular na íntegra (em todas as suas disciplinas), mas de nos concentrarmos na maneira como a Secretaria tornou pública sua implementação, a partir dos textos de apresentação e de princípios gerais da PCESP.

Em seguida, faremos uma primeira aproximação das práticas escolares engendradas numa unidade da rede estadual, narrando nossa experiência e tecendo considerações iniciais acerca de uma reunião de Conselho de Escola acompanhada por nós durante a fase de campo dessa pesquisa.

1.1. Proposta Curricular do Estado de São Paulo

No início de 2008, os então recém-nomeados professores coordenadores participaram de um curso de capacitação promovido pela Secretaria com a intenção de que os profissionais pudessem “ocupar com competência seu lugar de *gestor pedagógico* na organização escolar, apoiando a implementação da Proposta Curricular e planejando outras ações para construção de uma escola pública de qualidade” (SEESP, 2008, p. 7, grifo nosso). É interessante perceber a nomenclatura utilizada nesse e em outros materiais produzidos pela Secretaria: o professor

que exerce a função de coordenador é explicitamente alçado à posição de gestor. Este e outros termos utilizados nos textos oficiais compõem um vocabulário mais diretamente ligado à administração de negócios do que propriamente à experiência escolar, o que obriga a Secretaria a estabelecer relações entre os dois campos:

Gestão é entendida aqui como o esforço consciente de sujeitos responsáveis pela escola para gerar mudanças, a partir da tomada de decisões sobre o planejamento, sua aplicação e avaliação. Isso exige competência técnica, participação responsável e compromisso com os resultados educacionais efetivos e significativos (SEESP, 2008, p. 7).

Ao estabelecer essas relações, a Secretaria parece legitimar a diminuição da participação de outros membros da comunidade escolar na definição dos rumos da escola. Isso fica evidente em outra passagem do mesmo texto: “a posição ocupada pelo Professor Coordenador e sua representatividade na escola permitem-lhe o poder de decidir e traçar um caminho para os outros agentes envolvidos no processo escolar” (SEESP, 2008, p. 7).

Embora essa concepção traga em seu bojo características de autoritarismo, é possível encontrar alguns fragmentos da ideia de gestão democrática diluídos ao longo do texto. Em um quadro que resume o trabalho desse profissional, intitulado “reconhecendo a função do professor coordenador”, a Secretaria afirmou que a natureza desse cargo exige:

Enfoque participativo: [...] facilitar o diálogo entre os participantes por meio do autoconhecimento, com a finalidade de transformar as relações interpessoais e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação.

Compromissos: propiciar uma intervenção democrática, esclarecendo a comunidade escolar sobre o papel da Proposta Curricular como ponto de partida para a construção da identidade da escola [...].

Conceitos básicos: participação, autoconhecimento, comunicação e construção coletiva (SEESP, 2008, p. 10, grifos do autor).

Essa primeira investida da Secretaria, insistentemente tratada no material enviado aos professores coordenadores,⁵ procurava “subsidiar o Coordenador em suas práticas, para implementar o currículo estadual, organizar sua crítica e construir a Proposta Pedagógica que representa a identidade da sua escola em particular” (*Site* da SEESP). Ela aponta para um esforço intenso do órgão de Estado para a execução integral e imediata da proposta curricular. A ação seguinte circunscreveu a cooptação dos professores, iniciada na reunião de planejamento de 2008, cuja pauta foi idêntica a todas as escolas da rede (ANEXO A).

⁵ Caderno do Gestor, vol. 1 de 2008 (SEESP, 2008).

Tanto a videoconferência de apresentação da proposta, transmitida nessa reunião, quanto o material impresso enviado para os professores⁶ dividem as ações da Secretaria, nesse primeiro período, em três frentes principais, que apresentamos a seguir.

A primeira delas refere-se a um texto-base com os princípios orientadores para que as escolas da rede possam ser capazes de “promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SEESP, [2008], p. 3). O texto versa principalmente sobre a relação entre educação escolar e inserção no mercado de trabalho, instituindo quatro grandes princípios norteadores.

A cadeia principal de ideias desse texto parte da noção, já bem disseminada nos discursos em geral, de um mundo que se apresenta de uma maneira mais tecnológica (em relação a um passado não muito distante) e que, conseqüentemente, exige certa capacidade genérica de aprender; impõe, segundo o texto, a “formação de uma ‘comunidade aprendente’, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. A vantagem é que hoje a tecnologia facilita a viabilização prática desse ideal” (SEESP, [2008], p. 7). Assim estabelece-se o primeiro princípio, “a escola que aprende”. Nessa linha de raciocínio, o aprender liga-se a uma articulação entre cultura e conhecimento, levando ao segundo princípio, “o currículo como espaço de cultura”. O terceiro princípio diz respeito às competências a serem aprendidas, com ênfase na escrita e na leitura, configurando-se na ideia das “competências como eixo de aprendizagem”. Por fim, o quarto princípio fala explicitamente da “articulação com o mundo do trabalho”.

A segunda frente de atuação da Secretaria concretiza-se num documento contendo orientações para a gestão do currículo na escola. “Esse documento não trata da gestão curricular em geral, mas tem a *finalidade específica* de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação *desta* proposta curricular” (SEESP, [2008], p. 3, grifos do autor). Neste ponto, começa a ficar evidente a vertente centralizadora da proposta curricular, já anunciada na justificativa das ações. A concepção de projeto pedagógico apresentada no documento endereçado aos coordenadores entende que sua única finalidade é operacionalizar a proposta da Secretaria em cada unidade de ensino.

O ponto mais importante desse segundo documento é *garantir* que o Projeto Pedagógico, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada

⁶ “O Caderno do Professor é distribuído para todo o corpo docente da rede pública de ensino. São quatro volumes no ano, um por bimestre, para todas as disciplinas. O material foi elaborado com sequências didáticas e sugestões de trabalho, nas quais o professor pode se basear para que desenvolva o conteúdo previsto” (*Site da SEESP*).

escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências *previstas nesta Proposta Curricular* (SEESP, [2008], p. 4, grifos nossos).

Essa concepção de projeto pedagógico parece-nos ser um conceito estratégico na implementação da política educacional do Governo do Estado. Embora a ideia de uma singularidade esteja anunciada no texto de apresentação da proposta curricular, há uma ressalva muito explícita a essa singularidade: a própria proposta curricular.

Segundo a LDB 9.394/96, a Proposta Pedagógica da escola deve ser definida com autonomia pelos estabelecimentos de ensino, de acordo com as regras dos sistemas de ensino a que estão subordinados. Esse aspecto legal, muitas vezes, é pouco compreendido. Seu significado é que a escola tem uma autonomia relativa na definição de sua Proposta Pedagógica. Assim, há limites, que são prerrogativas do sistema. No caso de sua escola, quem determina esses limites é o sistema estadual [...]. *A Proposta Curricular que se anuncia é um desses limites* (SEESP, 2008, p. 29, grifos nossos).

Por fim, a terceira frente diz respeito aos cadernos do professor. Esse material foi organizado por bimestre e por disciplina, configurando-se na prática como um conjunto de instruções para serem seguidas em sala, contendo a programação, o material e a metodologia de trabalho para cada aula ministrada. Nos cadernos do professor:

são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a *gestão da sala de aula*, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SEESP, [2008], p. 4, grifos nossos).

A partir de 2009, o caderno do aluno foi distribuído por toda a rede, como uma quarta frente nos trabalhos de implementação da proposta curricular. Esse material se articula perfeitamente com o caderno do professor, sendo também dividido por disciplina e por bimestre. “Nele, o aluno registra anotações, faz exercícios e desenvolve as habilidades do Currículo com a *coordenação e mediação do professor*” (site da SEESP, grifos nossos). Importante ressaltar o papel destinado ao professor nesse projeto: coordenar e mediar o material enviado pela Secretaria.

Essas quatro frentes da Secretaria da Educação apontam para uma centralização da ação pedagógica no Governo do Estado. Neste sentido, há uma articulação estreita entre proposta curricular (eixo 1) e avaliações e metas de qualidade (eixo 2). O IDESP, indicador

utilizado pelo Estado para “ aferir a qualidade de educação escolar”, é composto por dois índices: o desempenho dos alunos de cada unidade de ensino no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o fluxo escolar, que considera dados de progressão escolar, como o percentual de aprovação dos alunos em cada unidade da rede e os índices de evasão. Essa avaliação mantém uma ligação direta com o currículo desenvolvido pela Secretaria, à medida que este baliza aquela, conforme texto da SEESP:

No caso do SARESP, a matriz foi elaborada a partir da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os conteúdos, competências e habilidades apontados na Proposta, para cada série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta para avaliação. Com isso, configuram-se as referências que possibilitam, de um lado, a construção das provas por seus elaboradores, e de outro, a posição (segundo níveis de desempenho) dos alunos que as realizarem. Os indicadores relativos a esta posição são obtidos por uma Escala de Proficiência, por intermédio da qual se define o quanto e o que cada aluno ou escola realizaram no contexto desse exame (SEESP, 2009, p. 11).

Do resultado da avaliação, intrinsecamente ligada à proposta curricular, parte o cálculo do bônus dos professores de uma escola (eixo 3). Cada escola recebe do Governo no começo do ano uma meta de melhoria de seu IDESP. Nas escolas em que a meta for alcançada, todos os funcionários receberão um bônus, que pode chegar a 2,9 salários ao final do ano.

Houve então a necessidade de se diagnosticar criticamente a existência dos muitos currículos, implícitos ou não, praticados nas escolas da rede estadual, e de se tomar uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas as escolas, de forma explícita, para todo o sistema, em cujo contorno e definição deveriam estar configuradas e indicadas as bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos na escola e, com elas, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, *possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles, com transparência e eficácia* (SEESP, 2009, p. 8, grifos nossos).

Em 2009, o Governo do Estado incorporou mais um índice a esse cálculo. A partir desse ano, o chamado “adicional por qualidade” passou a ser somado à meta do IDESP para compor o Índice de Cumprimento da Meta. Segundo a Secretaria, “o adicional por qualidade mede o quanto a escola está adiantada em relação à média da rede na trajetória na busca da meta de longo prazo” (*site da SEESP*). É inegável o impacto dessa política de bonificação no cotidiano escolar. Seus efeitos práticos farão parte de nossas análises ao longo desta pesquisa.

1.2. O Conselho de Escola e o princípio de gestão democrática

O tema da gestão democrática permeia tanto os documentos educacionais quanto os discursos dos educadores há alguns anos.⁷ A própria instituição das HTPC está intimamente ligada a esse ideal político educacional. Entretanto, vários autores apontam descompassos entre os princípios anunciados e as ações engendradas. Mendonça (2001), por exemplo, ao refletir sobre aspectos dessa gestão ligados à questão da participação dos membros da comunidade escolar, constatou:

Ao contrário do que se idealiza sobre a convivência entre membros da comunidade escolar, os mecanismos adotados pelos sistemas não lograram pôr termo à guerra entre segmentos. Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha (MENDONÇA, 2001, p. 87).

Um dos mecanismos adotados pelos sistemas educacionais para a materialização da gestão democrática é a criação de colegiados, que congregam representantes dos vários segmentos da escola. O Conselho de Escola, por exemplo, é definido pela Secretaria de Estado da Educação como um “colegiado de natureza deliberativa e consultiva, constituído por representantes de pais, professores, alunos e funcionários”, cuja função é “atuar, articuladamente com o núcleo de direção, no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola” (*site da SEESP*).

Tivemos a oportunidade de acompanhar uma das reuniões do Conselho de Escola durante a realização da parte de campo dessa pesquisa.⁸ Era o primeiro dia em que iríamos efetivamente observar o trabalho desenvolvido em HTPC pela escola. Na semana anterior, o professor coordenador nos havia convidado com muito entusiasmo, afirmando que a experiência poderia ser muito proveitosa.

Ao entrar na sala de aula onde aconteceria a reunião, percebemos que ela era pequena para o número de participantes: muitos professores, dois coordenadores (um de cada ciclo do

⁷ Em termos legais, é possível encontrá-lo já na Constituição Federal de 1988 e, mais tarde, na LDB de 1996, para citar apenas algumas ocorrências importantes em nível nacional. Em nível estadual, quando as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo passaram a integrar a jornada de trabalho dos professores da rede paulista em 1997, a natureza das atividades a serem desenvolvidas nesse âmbito foi regulamentada por uma portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (ANEXO B), que reconhece as unidades escolares como instâncias privilegiadas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do esforço pedagógico, salientando o aspecto coletivo e democrático da experiência.

⁸ Cf. Apêndice A – Diário de campo, em 09/05/2011.

Ensino Fundamental), duas vices-diretoras e o diretor da escola, dois representantes discentes, dois representantes dos pais e os responsáveis legais por três alunos cujos “comportamentos” constavam da pauta do dia.

O diretor abriu a reunião com a leitura de trechos de vários instrumentos legais que legitimavam as decisões tomadas por aquele colegiado. Todos os artigos foram lidos em voz alta, usando uma entonação bastante formal e numa velocidade que tornava difícil acompanhar seu conteúdo. Ao final, o diretor concluiu que “a função do Conselho é a de aplicar sanções adequadas diante dos fatos que serão apresentados”. Não pudemos deixar de nos surpreender com suas escolhas.

Em primeiro lugar, porque o diretor operou um deslizamento na cadeia de significantes ao declarar a função do Conselho, reduzindo consideravelmente a abrangência da ação do colegiado: da atuação no “processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola” (com toda a problemática que a qualificação “gestão” traz ao esforço pedagógico) para a aplicação de sanções. Esse deslocamento teve o efeito de restringir a natureza consultiva e deliberativa do Conselho de Escola a uma natureza estritamente punitiva.

Em segundo lugar, articulado a esse contexto, porque o diretor preferiu empenhar a letra da lei em detrimento da voz dos representantes dos segmentos da escola – inclusive a sua própria. A nosso ver, essas escolhas solaparam o princípio da gestão democrática, que está intimamente ligado à razão de ser daquele encontro de pessoas.

Esse mesmo mecanismo foi observado em outros momentos da reunião. Para expor as situações dos alunos que eram pauta do Conselho, por exemplo, o diretor optou por ler relatórios produzidos pelos professores. Vale ressaltar o fato de que muitos dos autores desses testemunhos estavam presentes na reunião. No entanto, suas vozes foram substituídas pelos documentos em papel timbrado da escola.

Os relatórios apontavam, invariavelmente, “problemas de relacionamento com os colegas” e “problemas de socialização”, o que não deixa de ser irônico. Os três relatórios encerravam afirmando que a escola havia feito tudo o que era possível pelo aluno (embora essas ações não tivessem sido explicitadas em nenhum deles) e indicando que uma “mudança de ambiente escolar” seria do interesse do estudante.

Depois dessas leituras, a palavra foi finalmente concedida aos participantes da reunião. Uma das professoras dirigiu-se à mãe de João,⁹ afirmando que o menino havia “passado dos

⁹ Os nomes de todos os alunos mencionados foram alterados para proteção de suas privacidades.

limites” e que suas atitudes incomodavam os colegas de classe que, segundo a professora, já não o aguentavam mais. Diante da ausência de envolvimento evidenciada na fala da professora (são os outros que não o aguentam mais e não ela mesma), a mãe convocou os conselheiros a partilharem de sua experiência, afirmando que, ao levar em consideração “todo o contexto”, era possível identificar progressos na história do filho.

Para isso, lembrou aos presentes que o número de vezes que ela havia sido chamada na escola por conta de episódios de indisciplina do menino havia diminuído significativamente em relação ao ano anterior: “Sei que está longe de estar bom; vocês ficam com ele aqui na escola e eu em casa; sei como é difícil, mas eu vejo melhora no comportamento dele”. A esse chamamento da mãe, a resposta de outra professora foi asseverar que o aluno “está fora de controle”.

A mesma professora contou, então, que recentemente havia visto o menino jogar-se na frente de carros na Rua Augusta, sustentando que esse “fato” provava o seu descontrole. A mãe tentou, mais uma vez, chamar os conselheiros ao compromisso coletivo da formação do aluno, dizendo que ela não entendia a razão de não ter havido uma conversa a respeito antes, uma vez que “mais que um problema de indisciplina, é um risco de vida”. A resposta a esse novo chamamento veio do próprio coordenador, que rapidamente interveio em sua fala: “A escola não é obrigada a reportar o que acontece fora de seus muros”.

Esse pequeno recorte da reunião dá a dimensão do descompasso entre os princípios da gestão democrática e a ação engendrada pela escola. O apelo às competências legal e pedagógica parece abster os sujeitos de deliberar sobre as experiências compartilhadas.

O professor comporta-se como dono do seu cargo, dos alunos e de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais. As legislações têm funcionado como mecanismos reguladores dessa prevalência, uma vez que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. Isso não impede, no entanto, que permaneçam existindo comportamentos e atitudes de dominação dos docentes sobre os demais membros, sob argumentos que, em geral, se baseiam em questões ligadas à competência pedagógica (MENDONÇA, 2001, p. 87).

A sequência apresentada parece-nos estar em conformidade com a análise de Mendonça (2001) sobre a participação de cada uma das partes no Conselho de Escola. De um lado, a mãe parecia estar a todo o momento convocando os presentes a refletir, efetivamente, sobre a situação em pauta; de outro, professores e coordenador pareciam responder a essa convocação com argumentos que punham fim à tentativa de diálogo. Essa dicotomia ficou

evidente para a mãe que, numa última tentativa de mobilizar os conselheiros, desabafou: “Não adianta eu lutar na minha outra vida – porque nós temos duas vidas, a da escola, com vocês, e a nossa, em casa – se não tiver apoio aqui”. A despeito da força dessa declaração, a mãe não foi bem sucedida em sua tentativa.

A recusa ao diálogo, expressa nas falas cerceadoras das professoras e do coordenador e no silêncio dos demais conselheiros, aponta o caráter capcioso dessa reunião. Depois de algumas tentativas malogradas de contato, a mãe posicionou-se de maneira a desmascarar o artifício em jogo. Ela dirigiu a palavra ao diretor da escola, perguntando incisivamente se a decisão sobre o futuro do seu filho já havia sido tomada. Arrematou sua fala afirmando que, se os professores já haviam resolvido transferir o aluno, então ela preferiria acabar de vez com aquela situação.

A resposta que ela obteve dissimulou o artil do contexto, conferindo-lhe uma aparência democrática: o coordenador afirmou que a decisão só seria tomada por votação. Naquele momento, o nó apertou. No início da reunião, o diretor havia informado aos presentes que ao final de cada exposição de caso os conselheiros deveriam escolher uma de duas opções: “voto pela transferência do aluno” ou “voto pela permanência do aluno, desde que seja aplicada uma suspensão de 3 (três) dias e que os pais assinem um documento atestando ciência de que no caso de reincidência o aluno será imediatamente transferido”.

Desde o começo, esses eram os únicos desfechos possíveis para cada um dos três casos em pauta no Conselho: em última análise, a transferência do aluno, distinguindo-se, apenas, pelo momento em que ela seria realizada. A reunião foi conduzida pela equipe diretiva da escola de forma a dirigir seu desenlace para decisões tomadas previamente, em outros espaços. A impressão que tivemos é a de que o colegiado foi utilizado não para dar voz a toda a comunidade escolar, como é sua vocação, mas para justificar disposições de apenas alguns segmentos da escola, sustentando-se numa legitimação conferida pela ciência pedagógica.

Apesar de os colegiados serem constituídos por representações dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, há uma visão geral de que essas instâncias organizadas buscam o bem comum e não vantagens e benefícios para as facções representadas. A prática e as avaliações dos próprios sistemas de ensino têm demonstrado, no entanto, que, muitas vezes, os objetivos dos diferentes segmentos não se harmonizam, sendo necessário buscar a formação colegial da decisão por maioria, com o consequente compromisso de acatamento por parte dos membros vencidos. Essa situação está longe de configurar-se tranquila nas unidades escolares, revelando, muitas vezes, a dominação que ainda exercem os docentes sobre os demais segmentos (MENDONÇA, 2001, p. 91).

Depois da resposta dada pelo coordenador à mãe, o diretor tomou a palavra. Sua fala, dirigida a todos os presentes, parecia preterir o posicionamento da mãe, que pouco antes lhe havia feito uma pergunta direta. Ele afirmou que a situação da educação é muito preocupante e que a escola pública tem sido “tachada de ruim”, mas que ele não considerava essa conclusão como verdadeira. Então disse à mãe: “Não estamos conseguindo transformá-lo [seu filho] nem num cidadão, que é o papel da escola. Por isso, antes de começar a votação, quero perguntar se a senhora vai pedir a transferência dele ou se esperamos a decisão do Conselho”.

A mãe, procurando preservar sua dignidade e a de seu filho, respondeu num tom firme que não pediria a transferência. Feita a votação que, supostamente, atribuiu um caráter democrático à decisão, o aluno foi transferido, conforme parecia ser a intenção desde o início. Vale ressaltar que dois votos foram a favor da permanência do aluno, ainda que nas condições preestabelecidas. Pela movimentação das pessoas à medida que o resultado era apurado, supomos que esses votos vieram dos dois representantes discentes no Conselho.

Ato contínuo, o diretor da escola iniciou um processo semelhante para discutir os outros dois casos que constavam da ordem do dia, cujas argumentações da equipe da escola se diferenciaram do caso anterior por trazer ao primeiro plano a competência médica. Logo após o diretor colocar em pauta a situação do segundo aluno, a professora de Artes tomou a palavra, afirmando que “o problema do Pedro não é pedagógico”. Embora esse “problema” não tenha sido abordado em sua fala, sequer num registro descritivo, ela defendeu a posição de que o aluno precisaria ser encaminhando para um psicólogo.

Para justificar sua opinião, a professora tentou estabelecer os limites da ação da escola: “nós somos o pedagógico e o pedagógico se preocupa com o intelectual”. O coordenador, por sua vez, endossou a fala da professora, afirmando que “a escola não pode fazer diagnóstico, mas pode fazer encaminhamento”, completando: “Ele [Pedro] tem TDAH, mas enquanto não tem um diagnóstico de um neurologista por escrito não se pode fazer nada”.

O uso da competência médica no caso de Pedro apresenta as mesmas características fundamentais do caso de João, no qual a competência pedagógica foi utilizada como recurso argumentativo. Nessas cenas, “A Competência” produz o efeito de separar aqueles que têm legitimação para dizer (não necessariamente fazer) algo a respeito do assunto daqueles que não podem nem dizer nem fazer.

No primeiro caso, essa separação conferiu incontestabilidade à fala dos professores, coordenador e diretor da escola, ao mesmo tempo que anulou a fala da mãe. No segundo caso, o uso da competência médica, através do mesmo mecanismo de cisão, produziu o efeito de desresponsabilizar a equipe da escola acerca da situação do aluno, uma vez que fixou sua

origem fora do campo de sua especialidade técnica (pedagógica). Desta forma, embora estejamos discutindo a situação escolar de um aluno, “não se pode fazer nada”, conforme anunciado pelo próprio coordenador. O resultado dessa discussão fez valer a “profecia”: o aluno foi transferido de escola.¹⁰

Na discussão sobre o terceiro aluno, encontramos uma sequência análoga. Ao introduzir o caso de Antônio ao Conselho de Escola, o coordenador afirmou que esse era “o caso mais grave de comportamento. Ele tem um problema e precisa ser tratado por um psicólogo”. Novamente, o “problema” não foi abordado e, mais uma vez, a professora de Artes tomou a palavra, dizendo que “esse menino precisa de apoio, e não é a escola que fará isso, pois nosso papel é pedagógico”. Antônio também foi transferido de escola.

Depois desse dia, continuamos a acompanhar o grupo de professores, em suas reuniões semanais. De todo o material coletado, separamos alguns trechos para apresentação e análise nos capítulos seguintes. Todos guardam relação com essas cenas iniciais do Conselho de Escola e nos ajudarão a compreender os modos de adesão e de resistência da comunidade escolar ao discurso da Secretaria de Estado da Educação, exposto na seção 1.1.

As HTPC aconteciam em seguida ao término do período matutino de aulas e estavam programadas para durar duas horas, embora poucas vezes tenham-se estendido por esse período – em sua maioria, começavam depois da hora marcada. O professor coordenador frequentemente aparentava estar atrapalhado com as atividades de seu cargo. Ao longo do período em que estivemos na escola, foi muito comum encontrá-lo correndo, nervoso, apressado, antes das reuniões.

Essa condição parecia refletir-se na condução do trabalho semanal com os professores, manifestando-se em pautas muito extensas, cujo cumprimento integral exigia a sobreposição de assuntos que, na melhor das hipóteses, eram discutidos de forma superficial, com pouca ou nenhuma reflexão. Os professores, por sua vez, apresentavam comportamentos que beiravam o descaso com relação às reuniões: atrasos e faltas eram constantes e frequentemente presenciamos professores realizando tarefas administrativas, como atualização do diário de classe, ao invés de participar das discussões.

¹⁰ Sobre a ideia de “profecias autorrealizadoras” no contexto educacional, sugerimos a leitura de PATTO, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

2

O DISCURSO DA CIÊNCIA OU A SUBSTITUIÇÃO DO POLÍTICO PELA GESTÃO

Ao longo de sua obra, Hannah Arendt postulou a política como o campo de atuação do sujeito, por excelência. Essa atuação se materializa na fala e na ação dos homens e é orientada, segundo a autora, por um fio condutor através do qual cada geração renova o mundo em relação à anterior, respondendo de forma diferente aos problemas colocados pelo passado. A esse fio Arendt chamou de tradição, que não se refere à cristalização da história, mas a um campo móvel em que os sujeitos fixam, provisória ou definitivamente, seus atos e palavras, estabelecendo relações múltiplas com outros sujeitos.

Neste sentido, a tradição é o que possibilita a subjetivação, uma vez que fornece ao sujeito uma filiação simbólica. Mia Couto traduziu essa afirmação de maneira aguda em um de seus contos: “Eu somos tristes. Não me engano, digo bem. Ou talvez: nós sou triste? Porque dentro de mim, não sou sozinho. Sou muitos” (COUTO, 1992, p. 42).

Na modernidade, o sujeito tem sido representado de forma isolada em relação a seus iguais. Dois são os elementos que concorrem para esse efeito: o apagamento da memória e da dívida simbólica (em outras palavras, a ideia de que o homem se faz sozinho), e a crença de que o futuro se estabelece pela acumulação progressiva e linear do desenvolvimento (em outras palavras, o tecnicismo).

Neste capítulo, pretendemos mostrar como o enfraquecimento da tradição e a valorização narcísica do sujeito nas sociedades modernas forneceram as condições para que a experiência política fosse substituída pelas práticas de gestão no campo da educação.

2.1. Projeto (não político) pedagógico

Embora concisa, a breve apresentação da proposta curricular do Estado de São Paulo, feita no capítulo anterior, aponta um elemento recorrente no material oficial de divulgação da Secretaria da Educação: a convicção de que a melhoria da educação está estritamente ligada à melhoria dos processos de gestão escolar. Em várias passagens do texto de apresentação da

proposta, o tema da gestão está presente direta ou indiretamente, sendo declarado, inúmeras vezes, como a ação mais importante no escopo da política educacional do Estado.

Articulando conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria pretende que esta iniciativa seja, mais do que uma nova declaração de intenções, o início de uma contínua produção e divulgação de *subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas* (SEESP, [2008], p. 3, grifos nossos).

Essa aproximação entre educação e gestão, que em muitos aspectos abrevia a discussão sobre a primeira, parece expor sua manifestação mais incisiva na concepção de projeto pedagógico, como exposto no primeiro capítulo. A não explicitação da qualificação “político” no emprego da expressão “projeto pedagógico”, que insistentemente se apresenta ao longo do texto da Secretaria, não nos parece ser uma preferência fortuita e consideramos necessário que seja analisada com mais atenção. Muitos autores defendem a ideia de que na palavra “projeto” já está incluída a noção de política, uma vez que ele trata do engendramento da reflexão sobre o contexto histórico da escola na direção de uma ação intencionada acerca do que se quer mudar.

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1998, p. 16).

Ainda que concordemos com Gadotti no que diz respeito à articulação entre as concepções, por ele apresentadas, de projeto e de política, parece-nos que tal vínculo tácito permite a passagem discursiva do político para a gestão, exprimindo impactos importantes no campo da educação. Para avançar nessa argumentação, consideramos essencial nos voltarmos para as concepções lacanianas de discurso como organizador do laço social, e de laço como aquilo que impulsiona o homem para a tentativa de vincular-se ao outro, de estabelecer algo em comum com o outro.¹¹

Ao formular os discursos dessa maneira, Lacan estabeleceu uma estrutura ternária para o laço social: um sujeito liga-se a outro a partir de um objeto em comum (“*eu digo algo a alguém*”). É a partir dessa lógica ternária que gostaríamos de discutir a passagem do político para a gestão. Sobre a experiência política, é preciso ponderar que ela passa, necessariamente,

¹¹ A teoria dos discursos de Lacan será tratada de maneira mais pormenorizada no capítulo 4.

pelo esforço coletivo de construção de um sentido público para a enunciação. Em outras palavras, trata-se da articulação entre o que é particular (sujeito) e o que é comum (coletividade). Ao introduzir sua reflexão sobre a condição (política) humana, Hannah Arendt afirmou:

Sempre que a relevância do discurso entra em jogo, a questão torna-se política por definição, *pois é o discurso que faz do homem um ser político*. Mas, a seguirmos o conselho, que ouvimos com tanta frequência, de ajustar nossas atitudes culturais ao estado atual da realização científica, adotaríamos sem dúvida um modo de vida no qual o discurso não teria sentido. Pois atualmente as ciências são forçadas a adotar uma “linguagem” de símbolos matemáticos que, embora originalmente destinadas a abreviar as afirmações enunciadas, contêm agora afirmações que de modo algum podem ser reconvertidas em palavras [...] *e tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido* (ARENDT, 2005, p. 11, grifos nossos).

Na passagem, identificamos dois elementos necessários para a discussão proposta: a pregnância contemporânea da ciência no campo social e a relação apresentada entre política e discurso. No que diz respeito ao primeiro, é importante estabelecer uma diferença fundamental entre a atividade específica do cientista e o impacto social que o chamado discurso da ciência produz, incidindo na dinâmica de formação dos laços sociais. Arendt (2005) evidencia esse efeito da ciência quando se refere ao “conselho, que ouvimos *com tanta frequência*” acerca da relação entre o “estado atual da realização científica” e “nossas atitudes culturais”; relação de submissão destas àquele.

Lebrun (2004), ao tratar da transição das primeiras aspirações científicas do grego Tales para o discurso da ciência moderno, estabeleceu três momentos importantes: a emergência da proposta da ciência entre os gregos, sua execução na Idade Clássica – inaugurada pelos trabalhos de Galileu e completada pelos de Descartes – e a redução da atividade científica à sua finalidade técnica.

O primeiro assenta-se na construção da ideia de que a linguagem pode ser apurada a tal ponto que seria possível (e desejável) suprimir dela as marcas da singularidade. Naquele momento, a proposta científica pretendia retirar o saber de um nome próprio, ou seja, tratava-se da pretensão de construir um saber impessoal, independente do sujeito. Para isso, constituiu-se a noção de homem de ciência em contraposição ao homem de fé. Entretanto, foi somente na passagem do primeiro para o segundo momento que esse ideal pôde ser concretizado, expressando o início do conflito acerca da legitimidade do saber.

O processo Galileu assinala o crepúsculo da legitimidade que a onipotência de Deus autorizava, em proveito da nova legitimidade permitida pela cientificidade; o início do fim de uma legitimidade fundada na autoridade do enunciador em benefício de uma legitimidade fundada na autoridade concedida pela coerência interna dos enunciados (LEBRUN, 2004, p. 53).

O segundo momento caracteriza-se pela matematização do mundo, ou seja, pelo discurso científico. Os trabalhos de Galileu postulavam a falsidade da experiência sensível do mundo e, dessa forma, apontavam para o embate entre o real (essencialmente, os fenômenos naturais) e uma racionalidade científica nascente, sendo que do primeiro não se podia escapar. Descartes, ao introduzir nesse enfrentamento o “Discurso do Método”, institui a possibilidade de fazer deslizar a prevalência do real para a faculdade do entendimento. Para tanto, ele separou, pela primeira vez na história da ciência, a verdade do saber e, com isso, forjou a noção de que a ciência é, fundamentalmente, um método.

O procedimento que Descartes autoriza por seu *cogito* é o de não se apoiar a não ser em seu próprio entendimento, para logo esquecer esse passo originário. Assim é conquistada a certeza sobre a qual o saber pode se constituir e até ser acumulado. É por esse mesmo duplo movimento que procede o homem da ciência moderna: enunciar o que afirma para logo esquecer que houve enunciação e reter apenas os enunciados que podem ser transmitidos (LEBRUN, 2004, p. 60).

Essa separação entre saber e verdade e a fundação do método científico produziu o efeito de forclusão do sujeito do discurso; dizendo de outra forma, para que o campo da ciência funcione, não pode operar o sujeito. Pensando a partir dos fenômenos naturais, Descartes postulou que a verdade vem de Deus e que não cabe aos homens duvidar dela, mas saber *como* ela funciona. Para isso, a ciência precisou fazer uma cisão entre a verdade e o verdadeiro, pois, ao contrário da primeira, o verdadeiro permite operar, uma vez que designa exclusivamente a coerência interna dos enunciados. É dessa maneira que o método passou a ser a premissa fundamental da ciência.

O que se observa no terceiro momento da ciência, segundo Lebrun (2004), é um enraizamento dessa “conduta” da ciência no tecido social, produzindo marcas na linguagem. O discurso da ciência se caracteriza, portanto, pela expansão do trabalho do cientista, e do método científico, para o laço social. A partir de Descartes, a ideologia científica criou a condição para a emergência da técnica, ao subtrair da ciência o campo da enunciação. A atividade científica estaria, então, a serviço da produção da técnica; ou seja, a ciência estaria reduzida à técnica, uma vez que a criação desta passou a visar um fim em si mesma.

A partir disso, podemos distinguir discurso do homem de ciência – o da primeira geração, aquela em que a enunciação ainda está presente, mas em que já existe o voto de fazê-la desaparecer –, discurso científico – no qual prima o apagamento da enunciação e no qual é promovida a autoridade dos enunciados apenas – e, por fim, discurso técnico – em que lidamos apenas com enunciados, sem vestígio do apagamento da enunciação que, no entanto, inaugurou a sequência desses discursos (LEBRUN, 2004, p. 65).

Em educação, essa ideologia apresenta-se reclamando certa eficácia no âmbito da prática pedagógica, de maneira que a técnica passou a ter mais valor que a ética (preocupar-se em “como” fazer isso ou aquilo tornou-se mais importante do que refletir sobre “em nome de que” faz-se isso ou aquilo), o que pode ser observado pela crescente predominância do interesse estritamente metodológico no campo pedagógico. Para tanto, foi necessário reduzir o real ao que é mensurável, uma vez que a eficácia, apoiada na adesão a um conjunto de procedimentos técnicos, tende à padronização das práticas e à exclusão da singularidade presente nelas. É preciso, contudo, estabelecer uma diferença crucial entre método, que se fundamenta na universalização, e técnica, que se apoia na generalização. “Universal” trata do que todos têm, mas cada um tem de um jeito próprio; “geral” aborda aquilo que todos têm do mesmo jeito.

A emergência da técnica caracteriza-se, portanto, pela padronização, mensuração e eficácia dos processos, e é justamente nesse ponto que ciência e capitalismo imbricam-se. O que o capitalismo faz é reduzir o desejo à necessidade, substituindo o sujeito pelo indivíduo (público-alvo). Isso se deve ao fato de que, para operar, o sistema capitalista não pode considerar o sujeito em sua singularidade, pois esse modo de produção sustenta-se pela homogeneização típica da linha de produção, isto é, apoia-se na exclusão do sujeito e na emergência do indivíduo. Desta forma, a padronização exigida pela técnica vai ao encontro da redução das singularidades exigida pelo estabelecimento do público-alvo, de maneira que o discurso do capitalista, como postulado por Lacan (1970), mostra a fusão entre os interesses do capital e o cientificismo.

Ao discorrer sobre essa maneira peculiar de organizar o laço social, Lacan formulou uma estrutura que estabelece uma homologia entre sua concepção de gozo¹² e a concepção

¹² “O termo gozo surgiu no século XV para designar a ação de fazer uso de um bem com a finalidade de retirar dele as satisfações que ele supostamente proporcionava [...]. Em 1503, o termo foi enriquecido por uma dimensão hedonista, tornando-se sinônimo de prazer, alegria, bem-estar e volúpia [...]. Lacan estabelece, então, uma distinção essencial entre o prazer e o gozo, residindo este na tentativa permanente de ultrapassar os limites do princípio do prazer. Esse movimento ligado à busca da coisa perdida que falta no lugar do Outro, é causa de sofrimento; mas tal sofrimento nunca erradica por completo a busca do gozo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 300).

marxista de mercado de trabalho. Em sua obra, Karl Marx analisou detalhadamente o desenvolvimento do sistema de produção capitalista na Inglaterra do início do século XIX, teorizando acerca do trabalho (mais especificamente de sua exploração), exposta, principalmente, em *O capital* e nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (MARX, 1974, 1980).

De uma maneira geral, Marx concebeu o trabalho como a atividade pela qual o homem transforma o mundo e a si próprio, na medida em que ela se constitui como um instrumento para a dominação das forças da natureza, de acordo com as vontades e as necessidades humanas. O ser humano serve-se do trabalho para aumentar seu domínio; assim, amplia sua capacidade de transformar o mundo físico e as relações com seus semelhantes.

O processo de industrialização marcou a atividade do trabalho radicalizando a separação entre os meios de produção e a força de trabalho. Em termos marxistas, a sociedade divide-se tipicamente entre capitalistas, que detêm os meios de produção, e proletários, que vendem sua força de trabalho como única forma de sobrevivência. Assim, Marx evidenciou as características do sistema econômico no tecido social, estabelecendo uma equivalência entre força de trabalho e mercadoria.

Essa divisão do trabalho, que se expressa também na divisão de tarefas em parcelas cada vez mais simples, cada vez mais maquinais, levou o trabalhador a não mais reconhecer sua própria marca no objeto que produz, conferindo a este uma força independente. Desta forma, o trabalho perdeu a expressão de poder do homem.

O objeto produzido pelo trabalho, seu produto, agora se opõe a ele [trabalhador] como um ser estranho, como uma força independente do produtor. O produto do trabalho é trabalho humano incorporado em um objeto e transformado em coisa material; esse produto é uma objetificação do trabalho humano (MARX, 1974, p. 95).

O efeito da divisão do trabalho humano é o de se estabelecer entre o trabalhador e a atividade produtiva uma relação de distanciamento, de não pertencimento ou, na terminologia marxista, de alienação. As marcas dessa relação são um sofrimento causado pela dominação do produto do trabalho sobre o trabalhador e uma passividade deste frente à situação. Desta forma, “o trabalhador existe para o processo de produção, e não este para aquele” (MARX, 1980, p. 536).

A estrutura de análise proposta por Marx fundamenta-se no que ele chamou de mais-valia, que se define, ao mesmo tempo, como o que se pretende produzir e o que movimenta o modo de produção capitalista (produto e causa). À medida que a força de trabalho é convertida em mercadoria, estabelece-se um valor de troca para ela, ou seja, efetua-se a

transformação de trabalho útil em trabalho abstrato. Nessa transformação, parte do trabalho não é precificada, de forma que uma parcela de seu valor é deslocada do trabalhador para o capitalista, configurando-se a mais-valia.

O que Marx definiu como um novo sistema econômico, Lacan chamou de uma nova maneira de organizar o laço social: o discurso do capitalista. O efeito desse discurso consiste numa forma específica de articular o trabalho à renúncia ao gozo.

Aquele que trabalha não renunciou ao gozo; renunciou ao gozo absoluto, mas pelo trabalho recupera parte do gozo, na forma de um mais-gozar, termo cunhado a partir de sua homologia com a mais-valia. É o mesmo mecanismo pelo qual o sujeito do inconsciente, forçado pela castração e proibição que a envolve, renunciou ao gozo absoluto (o gozo do incesto) para obter uma forma gozo parcial (mais-gozar) (ALEMÁN; LARRIERA, 1996, p. 173).¹³

O trabalho alienado descrito por Marx, portanto, organiza-se na renúncia a parte do gozo e na promessa de reencontrá-lo pelo consumo desenfreado de mercadorias. Essa tentativa de contornar o desejo, executada pelo discurso do capitalista, aponta para o achatamento da experiência humana, transformando sujeito em indivíduo ao reduzir seu desejo à necessidade. Essa operação é sustentada, segundo Lacan, por uma inversão na relação entre sujeito e objeto: este passou a determinar aquele.

A máscara caiu. Sabemos que o homem, ao invés de possuir pleno domínio sobre o que faz, *subordina-se* ao que faz [...]. Subordinamo-nos ao acúmulo externo de meios e produtos tecnológicos, acúmulo que é visto como progresso, mas que representa também um processo que nem sempre esteve acompanhado pela reflexão [...] tudo isso é nosso, é produto de nossa atividade, mas ao mesmo tempo nos escapa (SILVA, 2001, p. 243, grifos do autor).

A tendência do discurso pedagógico tem sido a de se constituir nessa imbricação entre ciência e capital, organizando-se na lógica do discurso do capitalista. Desta forma, a dimensão ética da educação fica em segundo plano em comparação à sua dimensão técnica. Essa inversão das posições gera uma série de situações problemáticas, pois, sendo essencialmente um conjunto de propostas de ação, o esforço pedagógico precisa ter suas práticas examinadas a partir de uma reflexão acerca de seus objetivos e não a partir de sua metodologia.

¹³ Tradução feita pela autora do seguinte trecho: “El que trabaja no ha renunciado a gozar; sí ha renunciado al goce como goce absoluto, pero en su trabajo recupera algo del goce bajo la forma de un plus-goce, término acuñado a partir de su homología con la plusvalía. Es el mismo mecanismo por el cual el sujeto del inconsciente, forzado por la castración y la prohibición que conlleva, ha renunciado al goce absoluto (el goce del incesto) para procurarse un modo parcial de goce (plus-goce)”.

O gesto educativo é da ordem da práxis e não do experimento e, por essa razão, sua essência foge ao controle e à planificação. Entretanto, ao sustentar-se no discurso do capitalista, o discurso pedagógico escapa à sua especificidade, fazendo deslocar a condição política da atividade educativa para uma lógica operativa, marcada pela necessidade de gestão. Assim, gostaríamos de retomar o segundo elemento importante presente no trecho de Arendt citado anteriormente: o encontro entre política e discurso.

Para Arendt (2005), a experiência política assenta-se na condição plural dos homens. Ao definir seu conceito de *vita activa*, ela pondera que só é humana (e, portanto, distinta da animal) a vida vivida entre homens, que o fazem através do discurso e da ação. “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o *fato original e singular* do nosso aparecimento físico original” (ARENDT, 2005, p. 189, grifos nossos). Essa breve afirmação porta em si a chave de leitura para que possamos estabelecer uma distinção necessária entre política e gestão.

Em *A condição humana*, Arendt (2005) postulou que a existência humana decorre de um duplo nascimento: nascemos para a vida e para o mundo. O primeiro deles pressupõe certo equipamento biofísico que permite a sobrevivência individual e da espécie; nascer para o mundo, por sua vez, significa compartilhar um saber simbólico, herdado de gerações anteriores e transmitido aos recém-chegados ao mundo. E porque são recém-chegados a um mundo que já existia antes do nascimento de uma vida e que continuará existindo depois de sua morte, os homens são impulsionados a agir, a tomar iniciativas. “É da natureza do início que se comece algo novo, *algo que não pode ser previsto* a partir de coisa alguma que tenha ocorrido antes. Este cunho de surpreendente imprevisibilidade é inerente a todo início e toda origem” (ARENDT, 2005, p. 190, grifos nossos).

Esse aspecto primordial da ação – a imprevisibilidade – está ligado de maneira intrínseca à singularidade dos homens. A política diz respeito, então, ao esforço de viver como um ser distinto entre iguais; como uma existência singular que compartilhe com o outro a condição de semelhante. Essa condição só pode se efetivar através do discurso.

De qualquer modo, desacompanhada do discurso, a ação perderia não só seu caráter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer [...]. Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras (ARENDT, 2005, p. 191).

Arendt deixa claro seu julgamento acerca da inevitabilidade da condição de sujeito (autor de ações e de palavras) nos negócios humanos. Segundo ela, “de todas as atividades

necessárias e presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas políticas [...]: a ação (*práxis*) e o discurso (*léxis*), dos quais surge a esfera dos negócios humanos [...], *que exclui estritamente tudo o que seja apenas necessário ou útil*” (ARENDT, 2005, p. 34, grifos nossos).

O apagamento do sujeito, operado pelo enraizamento da técnica no tecido social, e a conversão do desejo em necessidade no âmbito dos negócios humanos, operada pelo deslocamento do sujeito para o indivíduo do público-alvo do capitalismo, retiram dos homens sua condição política e instalam no lugar a supremacia da gestão. Essa passagem do político para a gestão aponta para o declínio da ação, ou seja, para o recuo da possibilidade de produzir o novo do encontro entre sujeitos e no encontro entre eles.

A obsessão de antecipar tecnicamente o futuro na gestão tecnocrática do social, como se a sociedade fosse uma grande corporação que se insere no futuro por via de uma planificação eficaz, manifesta o propósito de desvalorizar o presente e suas tensões como o lugar em que os homens deveriam *deliberar* sobre o futuro, atuando politicamente no sentido mais profundo e originário do termo, isto é, compartilhando a palavra, e fazendo da palavra política expressão da responsabilidade inerente à ação histórica (SILVA, 2001, p. 249, grifo do autor).

Do ponto de vista psicanalítico, a subjetividade não é estática; ao contrário, ela define-se pelo encontro. E o encontro remete ao limite da técnica, pois é a partir dele que se estabelece a transferência, o vínculo singular entre sujeitos, a narrativa de uma relação. Sobre os interesses humanos produzidos nos encontros entre sujeitos, Arendt afirmou:

Estes interesses constituem, na acepção mais literal da palavra, algo que *inter-essa*, que está entre as pessoas e que, portanto, as relaciona e interliga. Quase sempre a ação e o discurso se referem a essa mediação, que varia de grupo para grupo, de sorte que a maior parte das palavras e atos, além de revelar o agente que fala e age, *refere-se* a alguma realidade mundana e objetiva. Como essa revelação do sujeito é parte integrante de todo intercurso, até mesmo do mais “objetivo”, a mediação física e mundana, juntamente com seus interesses, é revestida e, por assim dizer, sobrelevada por outra mediação inteiramente diferente, constituída por atos e palavras, cuja origem se deve unicamente ao fato de que os homens agem e falam uns *com os outros* (ARENDT, 2005, p 195, grifos da autora).

Embora a autora apresente uma formulação filosófica para descrever o encontro, esbarramos nesse trecho com a formulação lacaniana acerca da lógica ternária da linguagem. É porque os homens falam uns com os outros sobre objetos em comum que são capazes de produzir uma narrativa pública, cujo efeito conduz ao laço social e à possibilidade de

estabelecimento da condição política humana. É por essa razão que, para Arendt, política e discurso são indissociáveis.

Consideramos, juntamente com a autora, que ser *agente* do ato e *autor* das palavras são qualidades indispensáveis para o estabelecimento da condição política. O discurso da técnica, por sua vez, ao arraigar no tecido social a proposta de forclusão do sujeito (agente e autor) em favor de uma eficácia supostamente garantida pela padronização dos processos, distancia-se desse campo e cria uma necessidade extrínseca de gestão do comportamento dos indivíduos.

Na proposta curricular da Secretaria da Educação de São Paulo, essa destruição da possibilidade de ação do sujeito parece ser expressa de maneira mais contundente na concepção de projeto (não político) pedagógico. Como anunciamos anteriormente, forjar essa noção foi imperativo e estratégico para a implementação da proposta estadual, uma vez que o projeto pedagógico, em princípio, representa o que há de singular no encontro entre sujeitos (professores e alunos) em cada unidade escolar.

Existe uma variedade de outros programas e materiais disponíveis sobre o *tema da gestão*, alguns dos quais descritos em anexo, aos quais as *equipes gestoras* também poderão recorrer para apoiar seu trabalho. O ponto mais importante desse segundo documento é garantir que o Projeto Pedagógico, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas *nesta* Proposta Curricular (SEESP, [2008], p. 4, grifos nossos).

Assim, em sua proposta para melhoria da educação no Estado, a Secretaria aproximou termos antagônicos, “gestão” e “projeto pedagógico”, destituindo o propósito político do último. Essa operação é concretizada pela primazia da técnica no discurso pedagógico, que faz passar por homogêneo aquilo que é, na verdade, hegemônico.

2.2. A ação silenciada

Ao conceber o discurso como organizador do laço social, Lacan enfatizou a ideia de que o sentido não é inerente aos objetos da cultura ou à existência humana, mas é construído por sua inscrição numa cadeia de interlocuções que, antes de tudo, qualifica-se como um atributo coletivo. Essa implicação do outro para organização da experiência particular também foi abordada por Arendt ao refletir sobre a passagem do homem no singular para o homem no plural, ou seja, sobre o sentido político da condição humana. Para ela, “a presença

de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDT, 2005, p. 60). Desta forma,

Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública [...]. Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que veem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de forma real e fidedigna (ARENDT, 2005, p. 67).

Podemos entender a pluralidade dos homens, portanto, como condição para o estabelecimento da cadeia de interlocuções proposta por Lacan. Essa cadeia se expressa de formas diversas em culturas e períodos diferentes, nas chamadas “formações sociais”: a religião, a tradição e a filosofia são exemplos da produção de narrativas públicas que versam sobre verdades que transcendem o sujeito, atravessando-o de forma a conectá-lo com seus semelhantes. Essas formações conservam o legado simbólico da humanidade e o transmitem de uma geração a outra, conferindo certa estabilidade ao mundo.

É importante apontar que “conservar”, embora admita o significado de manter-se sem alterações, não pode ser assim empregado para se referir à experiência humana. Ao contrário, é preciso compreender a conservação do legado simbólico, materializada pelas formações sociais, de uma maneira dinâmica; como uma forma de atribuir certa concretude ao vínculo entre sujeitos, que sustenta e dá sentido ao presente, à medida que evoca suas origens, evidenciando o caráter histórico da experiência humana.

Essa maneira de compreender as formações sociais, materializando ligações afetivas estreitas entre sujeitos ao longo dos tempos, não é exclusiva da psicanálise lacaniana (através da noção de laço social) ou da filosofia arendtiana (através da noção de conservação do mundo). Encontramos outra referência interessante nos ensaios de T. S. Eliot, que abordaram, no âmbito da literatura, a aparente ambiguidade presente na palavra “conservação”. O ensaísta afirmou serem as passagens mais individuais da obra de um artista justamente aquelas que conservam a essência dos que o precederam, seus ancestrais, defendendo a ideia de que a tradição é a forma de atualização da arte, numa espécie de conservação dinâmica. Diz Eliot:

Se a única forma de tradição, de legado à geração seguinte, consiste em seguir os caminhos da geração imediatamente anterior à nossa graças a uma tímida e cega aderência a seus êxitos, a “tradição” deve ser positivamente desestimulada [...]. A tradição implica um significado muito mais amplo. Ela não pode ser herdada, e se alguém a deseja, deve conquistá-la através de grande esforço. Ela envolve, em primeiro lugar, o sentido histórico [...]; e o

sentido histórico implica a percepção, não apenas da caducidade do passado, mas de sua presença (ELIOT, 1989, p. 38).

Esse sentido histórico apontado por Eliot é facilmente encontrado nas sociedades tradicionais, dentre as quais a pólis grega é, frequentemente, descrita como ideal. Na modernidade, entretanto, o sentido histórico cedeu lugar para a valorização narcísica, à medida que o ideal individual passou a cumprir uma função de destaque nas formas de gozo. Desta maneira, uma das marcas das sociedades modernas pode ser encontrada no enfraquecimento da estabilidade simbólica conferida pelas formações sociais e na consequente diminuição de sua influência na organização do laço social.

Para compreender o protótipo do homem moderno, voltemos ao mito freudiano acerca das origens da civilização. Em seu livro *Totem e tabu*, Freud (1913) tratou da procedência do laço social, evidenciando a participação de todos os membros de uma sociedade na fundação da Lei. Nesse mito, Freud descreveu uma horda primeva, organizada de forma vertical pela lei do mais forte. O controle era exercido por um pai tirano, que protegia e oprimia os irmãos, arrogando para si o gozo de todas as mulheres. É importante apontar que, nessa descrição, ao lado da submissão absoluta dos irmãos em relação ao pai, encontra-se a isenção de responsabilidade daqueles, uma vez que a obediência cega exime o sujeito de julgar.

Não é difícil perceber a instabilidade inerente a essa organização social, uma vez que ela estabelecia, de um lado, a indiferenciação para a comunidade de irmãos e, de outro, a liberdade irrestrita para o pai. No extremo, o domínio da violência de um sobre todos os outros foi representado pela proibição, imposta pelo pai, da satisfação sexual direta dos filhos. Mais tarde, Freud (1921) apontou essa característica da horda primeva como o primórdio da organização das massas.¹⁴

A partir desse contexto, o autor ofereceu a chave de leitura para compreensão da passagem do estado de violência para o estado de direito, marcado pela união dos irmãos (fracos) contra o pai (forte). Alguns anos depois, em correspondência trocada com Einstein a pedido da Liga das Nações,¹⁵ Freud (1932, p. 420) retomou essa proposição, afirmando que “a

¹⁴ “O pai primordial havia impedido os seus filhos de satisfazerem seus impulsos sexuais diretos; obrigou-os à abstinência e, por conseguinte, ao estabelecimento de laços afetivos com ele e entre si, que podiam resultar dos impulsos de meta sexual inibida. Ele os compeliu, por assim dizer, à psicologia das massas. Seus ciúmes sexuais e sua intolerância vieram a ser, em última análise, as causas da psicologia das massas” (FREUD, 1921, p. 87).

¹⁵ Em 1931, a Liga das Nações, uma organização internacional criada em 1919 com o propósito de assegurar a paz, convidou intelectuais de renome para trocarem correspondência sobre temas de interesse geral dos povos. Einstein foi um dos primeiros a serem abordados e sugeriu Freud como interlocutor. As atividades da Liga foram oficialmente incorporadas pela ONU em 1946.

violência é derrotada pela união, o poder daqueles unidos passa a representar o direito, em oposição à violência de um indivíduo. Vemos que o direito é o poder de uma comunidade”.

No mito, em resposta à instabilidade provocada pela violência de Um, Freud (1913) descreveu a união dos irmãos. O poder dessa união culminou no assassinato do pai e no ritual canibal que o seguiu: os irmãos devoraram seu cadáver, tentando apropriar-se de sua força, num processo de identificação.

Certo dia, os irmãos que tinham sido expulsos retornaram juntos, mataram e devoraram o pai, colocando assim um fim à horda patriarcal. *Unidos, tiveram a coragem de fazê-lo e foram bem-sucedidos no que lhes teria sido impossível fazer individualmente [...].* O violento pai primevo fora sem dúvida o temido e invejado modelo de cada um do grupo de irmãos: e, pelo ato de devorá-lo, realizavam a identificação com ele, cada um deles adquirindo uma parte de sua força [...]. [Os irmãos] Odiavam o pai, que representava um obstáculo tão formidável ao seu anseio de poder e aos desejos sexuais; mas amavam-no e admiravam-no também. Após terem-se livrado dele, satisfeito o ódio e posto em prática os desejos de identificarem-se com ele, a afeição que todo esse tempo tinha sido recalcada estava fadada a fazer-se sentir e assim o fez sob a forma de remorso (FREUD, 1913, p. 145, grifo nosso).

Além do remorso, a morte do pai desencadeou também um sentimento de ameaça, à medida que aflorou a rivalidade entre os irmãos para ocupar o lugar deixado por ele. Freud (1913, p. 147) apontou para o fato de que “os desejos sexuais não unem os homens, mas os divide”. Desta forma, embora os irmãos tenham-se unido contra o pai, eram rivais entre si em relação às mulheres.

A morte do pai provocou, portanto, uma reorganização na posição do desejo dos irmãos: “enquanto o pai se dava ao desfrute de todas as mulheres, não havia razão de conflito entre os filhos. Podemos afirmar que a um pai gozante correspondem filhos não desejantes” (KEHL, 2002, p. 42). Seu assassinato, então, lançou os irmãos numa luta de todos contra todos, cuja única solução era a renúncia ao desfrute sem limites almejado de início, que foi manifesta na forma de tabu do incesto. É dessa forma que é possível articular a interdição do gozo à instauração da Lei que funda a ordem social.

O estado de direito só se estabelece pela união duradoura de seus membros. Para isso, é preciso que a comunidade seja mantida pela criação e obediência a leis; em outras palavras, pela sujeição a restrições que são vigentes para todos e cujas transgressões são punidas de forma legitimada pela comunidade. É interessante perceber que a solução violenta para conflitos de interesse não é eliminada pela instituição de uma comunidade, embora reconheçamos o direito como oposto à violência. Para Freud (1932, p. 421), o poder de uma

comunidade “é ainda violência, pronta a se voltar contra todo indivíduo que a ela se oponha; trabalha com idênticos meios e persegue os mesmos fins. A diferença está apenas em que não é mais a violência de um só indivíduo que se impõe, mas da comunidade”.

Neste sentido, o mito freudiano mostrou que a passagem da condição de filho para a de irmão, ao mesmo tempo em que conferiu um ganho inegável de liberdade (em relação ao gozo sem limites do pai tirano), empurrou os irmãos para a difícil condição do homem moderno, “que perde a proteção oferecida por um pai capaz de fazer, da filiação, um destino” (KEHL, 2002, p. 44). Em outras palavras, o homem moderno tem sua liberdade fundada no seu desamparo.

O pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo — pois os acontecimentos tomaram o curso que com tanta frequência os vemos tomar nos assuntos humanos ainda hoje. O que até então fora interdito por sua existência real foi doravante proibido pelos próprios filhos, de acordo com o procedimento psicológico que nos é tão familiar nas psicanálises, sob o nome de “obediência adiada”. Anularam o próprio ato proibindo a morte do totem, o substituto do pai; e renunciaram aos seus frutos abrindo mão da reivindicação às mulheres que agora tinham sido libertadas. Criaram assim, do sentimento de culpa filial, os dois tabus fundamentais do totemismo, que, por essa própria razão, corresponderam inevitavelmente aos dois desejos reprimidos do complexo de Édipo. Quem quer que infringisse esses tabus tornava-se culpado dos dois únicos crimes pelos quais a sociedade primitiva se interessava (FREUD, 1913, p. 146).

Desta forma, o assassinato do tirano perdeu seu efeito imediato pela criação de uma proibição que procurava restaurar a autoridade paterna: a interdição do incesto. Os irmãos foram levados a estabelecer uma referência que estruturasse as novas relações entre eles – da condição de súdito à de cidadão, em última análise. Para isso, foi preciso que um significante situado fora da cadeia fosse inventado para organizá-la, que Lacan chamou de Nome-do-Pai.¹⁶ Em outras palavras, à reinvenção do pai (simbólico) corresponde a fundação da Lei (simbólica), que protege os irmãos da violência pulsional uns dos outros.

Depois do gesto de radical insubmissão da horda primitiva, que podemos supor ter tido origem em atos de palavra, os irmãos são eternamente

¹⁶ Lacan utilizou essa expressão pela primeira vez em 1953, no livro *O mito individual do neurótico ou a poesia e a verdade na natureza da neurose*. “Apoiando-se num livro de Claude Lévi-Strauss, *As estruturas elementares de parentesco*, publicado em 1949, Lacan mostrou que o Édipo freudiano podia ser pensado como uma passagem da natureza para a cultura. Segundo essa perspectiva, o pai exerce uma função essencialmente simbólica: ele nomeia, dá seu nome, e, através desse ato, encarna a lei. Por conseguinte, se a sociedade humana, como sublinha Lacan, é dominada pelo primado da linguagem, isso quer dizer que a função paterna não é outra coisa senão o exercício de uma nomeação que permite à criança adquirir sua identidade” (ROUDISNECO; PLON, 1998, p. 542).

condenados a falar uns com os outros. Antes de mais nada, para contar e contabilizar as diferenças que surgem a partir do momento em que deixam de ser massa indiferenciadas de filhos e se constituem como irmãos, sujeitos à diferença e ao conflito. Em seguida, para criar uma nova ordem em que outras instâncias de poder substituam o tirano. A Lei que cobra de cada membro da nova ordem social uma certa renúncia ao gozo não é imposta pela força de Um, mas, inicialmente, pelo consentimento coletivo, até se estabelecer como limite inconsciente, portanto simbólico, ao gozo absoluto (KEHL, 2002, p. 44).

A entrada do sujeito na linguagem transforma a proibição em impossibilidade de satisfação direta da pulsão sexual (perda do gozo).¹⁷ É importante ressaltar que para Freud (1913) a instituição da Lei não foi fruto de um ato inconsciente; ao contrário, ela foi imposta na forma de tabu, cuja violação receberia punição conhecida por todos no grupo – essa é a marca da coletividade do ato. Isso é, também, o cerne da diferença entre o homem das culturas tradicionais e o homem moderno.

O assassinato do pai, em princípio, não apresentava um caráter criminoso, na medida em que essa qualidade não é conferida pelo próprio ato, mas é determinada pela coletividade de irmãos (um crime não o é em si; ele é assentado nessa condição pela legitimação de uma comunidade). É na passagem do remorso pelo assassinato para o sentimento de culpa do neurótico que encontramos o protótipo do homem moderno.

Para refletir sobre essa transição, Freud (1921) supôs que, com o passar do tempo, um dos irmãos, provavelmente o mais novo e preferido pela mãe, tenha tomado para si a responsabilidade, inicialmente coletiva, pelo ato. “É porque se acredita, sozinho, autor de uma transgressão que só poderia ter sido levada a cabo com a cumplicidade de todos que o neurótico se sente culpado; podemos dizer que sua culpa tem a medida exata de sua ilusão de individualidade e autonomia” (KEHL, 2002, p. 47).

A ilusão de individualidade e autonomia ganha forma no que Freud (1921) chamou de mito do herói. Para ele, esse foi o mecanismo psíquico responsável por fazer sobressair um indivíduo em relação à comunidade de irmãos. O herói, que aspirava ter, sozinho, levado a cabo o ato libertador, desgarrou-se da condição de irmão pela imaginação – uma vez que, de fato, o ato jamais poderia ter sido levado a termo por um único sujeito – e retornou a ela pela propagação do mito.

Aqui encontramos um dos aspectos mais marcante do homem moderno: “no fundo esse herói não é outro senão ele próprio [o sujeito moderno]. Assim, ele desce até a realidade

¹⁷ Trataremos de forma mais detalhada sobre a relação entre a constituição do sujeito e sua submissão ao sistema significante, que se fundamenta na perda de parte do gozo, mais adiante, no capítulo 4.

e eleva seus ouvintes até a imaginação. Mas os ouvintes [...] são capazes de identificar-se com o herói a partir da mesma relação nostálgica com o pai primevo” (FREUD, 1921, p. 103). O homem moderno acredita ser soberano e autônomo em relação às suas consciência e ação, sem compromisso com seus semelhantes.

Ao morrer, [o pai da horda primordial] tinha de ser substituído; seu lugar era provavelmente ocupado por um filho jovem, que até então fora indivíduo da massa como os outros [...]. Para o seu sucessor [do pai] também se abriu a possibilidade de satisfação sexual, e desse modo a saída das condições da psicologia das massas. *A fixação da libido na mulher, a possibilidade de satisfação sem adiamento e acumulação, pôs fim à importância dos impulsos sexuais de meta inibida e fez o narcisismo*¹⁸ *crescer em igual medida* (FREUD, 1921, p. 86, grifo nosso).

Neste sentido, é possível pensar o homem moderno, marcadamente individualista, como aquele que recalcou as dimensões coletivas de sua existência (note-se: recalcada, não eliminada). Um dos correlatos dessa ausência de sentimento de pertença simbólica é a internalização do conflito, que se estabeleceu em vários âmbitos da vida ao longo do chamado processo civilizador. Nas sociedades tradicionais, o desamparo inerente à dimensão comunitária da experiência humana era contornado pelas grandes formações sociais, que tinham como função “proporcionar, num mundo feito de linguagem, algumas estruturas razoavelmente sólidas de apoio para esses seres por definição desgarrados da ordem da natureza” (KEHL, 2002, p. 53).

O que acompanhamos nas sociedades modernas, ao contrário, é uma destituição do domínio dessas formações na legitimação dos significantes que organizam a experiência (representações de certo e errado, de bem e mal, de verdade e mentira). Essa quebra de autoridade faz com que cada sujeito precise escolher sua filiação simbólica individualmente.

Na seção anterior, por exemplo, apontamos como a legitimidade conferida pela onipotência de Deus foi gradativamente substituída por aquela encontrada, exclusivamente, no interior do enunciado. Essa é uma das facetas do processo que conduziu a passagem de uma visão de mundo uniforme, estável e fortemente marcada por uma dimensão coletiva para uma visão fragmentada, mutável e individualista das sociedades modernas. Em outras palavras, trata-se do declínio da influência de um referente fora do âmbito dos negócios humanos para a organização da ação dos homens em sociedade.

¹⁸ Em referência ao mito de Narciso, diz respeito ao processo psíquico que faz com que o sujeito tome a si próprio como seu objeto de amor (investimento libidinal no próprio Eu ao invés de em um objeto do mundo).

Ora, nas últimas décadas, os discursos predominantes a respeito do que a vida deve ser têm se empobrecido gradativamente à medida que se apoiam cada vez menos em razões filosóficas e cada vez mais em razões de mercado. É que as razões filosóficas e religiosas, as grandes utopias políticas, apontam sempre para além da banalidade do nosso dia-a-dia, para um devir, uma transformação do sujeito ou do mundo que ele habita. Ou, então, para alguma forma de gozo que ultrapasse os limites de nossa morada corporal – a contemplação, por exemplo, para os filósofos; o êxtase, para os místicos; o sublime, para alguns românticos. Ao passo que as razões de mercado se consomem em si mesmas, produzem repetidamente seu próprio esgotamento cada vez que são satisfeitas – pois sua satisfação não remete a nada além da fruição presente do objeto, da mercadoria, do fetiche (KEHL, 2002, p. 10).

Análises semelhantes poderiam ser feitas acerca da diminuição da influência da tradição e da filosofia na organização do laço social, em proveito de uma lógica inversa, que parte do objeto e se direciona ao sujeito. Essa inversão conduz ao silenciamento da ação, na perspectiva arendtiana, à medida que impede a construção de uma narrativa pública, que, a rigor, dá sentido à condição política humana.

2.3. Programa de bonificação por resultado: a primazia das razões de mercado no contexto educacional

Quando afirmamos, anteriormente, que o discurso pedagógico, à medida que se apoia no discurso do capitalista, aproxima-se das práticas de gestão em detrimento de sua condição política, procuramos apontar o empobrecimento engendrado pelas razões de mercado que o atravessam. Na política educacional paulista, não é preciso empreender grande esforço para encontrar essas razões em seu escopo: o programa de bonificação por resultado é um claro exemplo desse empobrecimento. Ao comentar as ações do governo no que diz respeito à remuneração dos professores, o então Secretário de Estado da Educação, Paulo Renato Souza, aproximou essas razões de uma suposta preocupação com o reconhecimento do trabalho do professor.

Consciente de seu papel de liderança na política educacional do país, o Estado de São Paulo vem desenvolvendo clara política de respeito e valorização de seu magistério, com ações direcionadas ao apoio ao trabalho em sala de aula, em estímulo a seu aperfeiçoamento e à retribuição justa pelo seu esforço e dedicação aos seus alunos.¹⁹

¹⁹ SOUZA, P. R. Salários na educação paulista. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 22 abr. 2010.

Declarar uma “política de respeito e valorização de seu magistério” e uma “retribuição justa pelo seu esforço e dedicação aos seus alunos” são argumentos importantes na defesa do esforço pedagógico; argumentos que dificilmente seriam contestados por qualquer pessoa, sendo ela ligada ou não à área da educação. O que nos chama a atenção na declaração é a conexão direta estabelecida entre eles, sem a preocupação em explicitar (e, portanto, refletir sobre) as condições em que essa ligação se dá.

Em outras palavras, a estratégia argumentativa utilizada pelo Secretário traz à luz proposições que, isoladamente, são incontestáveis. Essa incontestabilidade dos argumentos destaca-os de forma separada no discurso, ao mesmo tempo que omite as relações danosas estabelecidas entre eles, que se expressam através do bônus por resultados escolares.

Neste sentido, é interessante perceber que a mesma estratégia foi utilizada na reunião do Conselho de Escola, exposta no primeiro capítulo. Todos os relatórios de alunos apresentados estabeleciam passagens diretas entre o esgotamento de ações que poderiam ser realizadas pela escola e a afirmação sobre a vantagem de uma mudança de ambiente escolar para o aluno. Assim como na argumentação do Secretário, as relações entre essas proposições não foram explicitadas; mais que as relações, as próprias ações não foram abordadas. Acompanhemos o desdobramento dessa situação, procurando compreender o atravessamento das razões de mercado nessas falas.

No começo de julho de 2011, uma das HTPC foi destinada a orientações sobre o encerramento do bimestre e à preparação do conselho de classe do ciclo II da escola.²⁰ De acordo com o coordenador, o “objetivo com o conselho de classe é deixar as planilhas impecáveis. Deixar anotado lá quais alunos dão problema e os encaminhamentos que fizemos”. Essa orientação o remeteu imediatamente ao segundo Conselho de Escola do ano, que estava previsto para acontecer novamente no final do semestre, afirmando aos professores que o diretor só iria convocá-lo mediante a apresentação de relatórios dos oito alunos indicados pelo corpo docente.

Consideramos representativo o fato de a passagem do Conselho de Classe para o de Escola, na fala do coordenador, ter-se dado pela associação estritamente burocrática entre eles. Com essa afirmação, não queremos diminuir a importância da produção de relatórios, apenas apontar o fato de que esse documento nada mais é do que um registro de reflexões, que deveriam, portanto, anteceder-lo. Desta forma, para que fosse atribuído sentido aos relatórios solicitados, seria necessário evitar a precipitação no juízo de cada aluno indicado.

²⁰ Cf. Apêndice A – Diário de campo, em 04/07/2011.

No entanto, não foi esse o desdobramento que acompanhamos. Essa hipótese foi corroborada pela indicação feita a seguir: o coordenador dividiu os professores em grupos e pediu para que cada um deles escrevesse o relatório de alguns dos alunos indicados, recomendando que fosse usado um modelo padrão “para ajudar o trabalho”. Ora, se os relatórios produzidos seguem um modelo que antecede a discussão (que, vale ressaltar, não foi feita durante as HPTC do semestre que acompanhamos), então não se pode defender a existência de um exame singular para a situação de cada aluno.

Essa cena parece explicitar a maneira como opera o discurso do capitalista no laço social. Para dissimular a forclusão do sujeito, é oferecido um objeto supostamente feito “sob medida”, ou, no lugar da reflexão sobre cada aluno, é oferecido um modelo padrão de relatório d’O Aluno – neste caso, do aluno a ser transferido da escola. A consequência da distorção aponta para uma das características mais marcantes desse discurso, conforme discutido na seção anterior: é o objeto que determina o sujeito, ou ainda, é o relatório que determina o aluno. Assim, o sujeito assume as características de mercadoria, fruto de uma linha de produção.

A rejeição do sujeito, parcialmente realizada pelos discursos científico e técnico, atinge seu ápice no discurso do capitalista. Em nossa época, surgiu um modo particular de “ir à linguagem”, assim como decorrem maneiras muito específicas de realizar a gestão técnico-científica e os modos de organizar o mercado. Em conjunto, formam uma maneira peculiar de desvelar o ser: a produção de mercadorias. A sociedade contemporânea reduziu o ser ao que há na mercadoria e no cálculo matemático. Há uma equivalência ontológica fundamental entre o proceder do modo de produção capitalista e o proceder técnico-científico (ALEMÁN; LARRIERA, 1996, p. 179).²¹

É importante ressaltar que nenhum professor contestou a orientação do coordenador. A preocupação quase exclusiva com os trâmites burocráticos relativos às condições de realização de ambos conselhos, em detrimento da reflexão sobre a situação escolar de cada um dos oito alunos indicados (para transferência compulsória, é preciso lembrar), aponta para

²¹ Tradução feita pela autora do seguinte trecho: “El rechazo del sujeto, parcialmente realizado por los discursos científico y técnico, alcanza su consumación en el discurso capitalista. En nuestra época ha surgido un modo particular de ‘ir a la lengua’, así como muy específicas resultan las maneras de realizar la gestión científico-técnica y los modos de organizar el mercado. En conjunto, configuran un peculiar modo de desocultamiento del ente: la producción de mercancías. La sociedad contemporánea ha reducido el ser a lo que es en la mercancía y en el cálculo matemático. Hay una equivalencia ontológica fundamental entre el proceder del modo de producción capitalista y el proceder científico-técnico”.

a destituição da capacidade dos professores de julgar. No lugar do juízo, encontramos as razões de mercado.

[...] não se pode chamar de pensamento a mera associação inconsciente entre impressões, não articulada pela palavra. Assim como em Hannah Arendt, também em Freud *o pensamento só existe porque temos acesso à palavra – e depende do endereçamento a um outro, interlocutor internalizado de um diálogo mental*. A articulação ética possível entre Arendt e Freud se dá nesse ponto, em que o pensamento é concebido como tributário de uma falta (Freud) e, portanto, pode ser suprimido, achatando a dimensão humana (Arendt) em condições em que a face imaginária do Outro se presentifica como onipotente, sem falta nenhuma – como nas grandes formações da cultura de massa, por exemplo (Arendt); ou na relação delirante da massa fanática com seu líder (Freud). O vazio de pensamento é a própria condição do gozo (KEHL, 2009, p. 94, grifo nosso).

O vazio de pensamento remete à impossibilidade de tomar o outro como sujeito, atribuindo-lhe a condição de objeto de gozo. A continuidade da discussão sobre o Conselho de Escola seguinte reforçou essa compreensão. Enquanto os professores organizavam-se para fazer os relatórios solicitados, o coordenador comentou que haviam sido indicados muitos alunos da 5ª série para o Conselho de Escola: “acho que a gente devia reduzir a lista; se mandarmos um agora, inibe os outros”. Os professores concordaram com a colocação e o coordenador completou que fazia questão que o aluno Henrique fosse incluído na lista: “eu quero tirar aquele Henrique porque ele já estourou minha cota”. Novamente, os professores concordaram.

A sequência relatada da conversa entre coordenador e professores apresenta características que merecem ser analisadas com mais cuidado: primeiro, o grupo indicou oito alunos para transferência compulsória (travestida de uma decisão democrática tomada em um suposto colegiado) sem qualquer reflexão coletiva sobre a situação de cada um deles; depois, assumiu a tarefa de produzir relatórios padrão para todos esses alunos; por último, reconsiderou o número de indicados não a partir de uma reflexão sobre o contexto de cada um deles, mas a partir de uma expectativa de tolhimento das ações dos demais alunos da escola.

Essa sequência contraria o texto padrão dos relatórios, que afirmavam ser do interesse dos alunos a “mudança de ambiente escolar”. A conversa registrada evidencia apenas os interesses do coordenador e dos professores: inibição de determinados comportamentos dos alunos não transferidos e o fato de pelo menos um deles ter “estourado a cota” do coordenador, com anuência dos professores. Essa observação é reforçada pela orientação feita a seguir.

Enquanto falava do aluno Henrique com o grupo, o coordenador teve um sobressalto e pediu aos professores que não colocassem as indicações como transferência compulsória, pois nesse caso a escola seria obrigada a procurar vaga para o aluno em outra escola. Encontramos aqui dois lados de uma mesma moeda. O mais evidente na cena trata-se da falta de comprometimento da escola com as consequências das decisões tomadas por eles mesmos.

A escola quer manter longe de si alguns alunos e, para alcançar seu objetivo, usa o Conselho de Escola de maneira leviana. Contudo, não quer assumir a responsabilidade por suas decisões; não quer nem ao menos tomar as providências necessárias para que esses alunos prossigam em seu percurso escolar, independentemente das razões, justificadas ou não, que impeliram aquele grupo de professores a requerer suas transferências.

O posicionamento da escola dificilmente poderia ser explicado apenas por “comportamentos difíceis” dos alunos transferidos. Em primeiro lugar, porque não podemos esquecer a relação desigual que se estabelece entre o conjunto de alunos e o conjunto de professores, coordenador e diretor, no que concerne à autoridade de cada grupo. É esperado que, a despeito das dificuldades da situação, adultos profissionais possam tomar decisões refletidas em seus campos de atuação.

Arendt esclarece esse ponto a partir da reflexão sobre o fato de a natalidade ser a essência da educação. Dissemos anteriormente que, para a pensadora, a experiência humana assenta-se num duplo nascimento, para a vida e para o mundo, sendo que o segundo corresponde ao que ela define como natalidade. Para Arendt (2011), a escola é a instituição social responsável por introduzir, de maneira sistemática, os novos no mundo, interpondo-se entre a esfera privada da família e a esfera pública do Estado (entendido em sua acepção política) e promovendo a transição de uma para outra.

Neste sentido, “o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é” (ARENDT, 2011, p. 239). Nesse ensaio, Arendt apontou as duas características fundamentais dos agentes educacionais: eles devem assumir, simultaneamente, a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo; ela chega a afirmar que “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDT, 2011, p. 239).

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são

a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo (ARENDT, 2011, p. 239).

Em segundo lugar, só os “comportamentos difíceis” dos alunos não explicam o posicionamento da escola porque identificamos o mesmo funcionamento em uma situação inversa, na qual dois alunos vieram transferidos de outras escolas. Durante as HTPC anteriores, o coordenador comentou sobre dois “alunos-problema”. Ele avisou aos professores que esses dois alunos haviam sido matriculados recentemente na escola por ordem da Diretoria de Ensino, pois tinham sido transferidos compulsoriamente de uma escola estadual próxima: “já avisei [o diretor] que nós vamos receber esses demônios num dia e vamos transferi-los no outro”.

Em outras HTPC, encontramos falas correlatas.²² Na semana seguinte à realização do primeiro Conselho de Escola, os professores conversavam sobre o fato de uma das mães ter acionado o Conselho Tutelar em função da transferência compulsória do filho. Segundo o coordenador, a mãe acusou a escola de estar impedindo seu filho de estudar. A posição do coordenador sobre o fato foi afirmar que “ela não aceita que o filho não serve mais para essa escola”. *Não serve mais?* É difícil não se surpreender com a afirmação: quem está a serviço de quem nessa escola? A fala do coordenador parece apontar para o entendimento de que são os alunos que estão a serviço da escola e, mais uma vez, remete à falta de responsabilidade pelo mundo por parte desses profissionais.

Neste ponto, encontramos o outro lado da moeda, atrelado ao programa de bonificação por resultados. Essa é a chave de leitura que nos permite promover um deslizamento na cadeia de significantes e afirmar que os alunos estão a serviço dos *funcionários* da escola. Para isso, basta lembrar que o IDESP é utilizado para o cálculo do bônus que esses funcionários recebem ao final do ano, o que desloca a discussão do campo da educação e a situa no campo da economia. A proposta desse programa, que foi inspirado em uma iniciativa da cidade de Nova York,²³ é a de que haja uma convergência de esforços que elimine a assimetria de desempenho entre os alunos de diferentes escolas.

²² Cf. Apêndice A – Diário de campo, em 16/05/2011.

²³ O programa de bonificação foi implementado em Nova York em 2007. Em 2011, a Rand Corporation apresentou um estudo que apontava a ineficiência do programa, que foi abolido permanentemente no mesmo ano.

O bônus é baseado no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Ele é um índice que congrega dois componentes: a nota da escola no SARESP e um indicador de fluxo escolar (que engloba repetência e evasão de alunos). *Ele é baseado na visão de que uma escola deve ser eficaz e inclusiva.* Ela não pode aprovar todos os alunos, despreocupando-se com a qualidade do ensino, pois isso traria maus resultados no SARESP. Igualmente, ela não pode “selecionar os melhores”, retendo os demais, pois isso traria resultados ruins para o fluxo escolar (JUNQUEIRA, grifo nosso).

A despeito das premissas do programa, a fala do coordenador e outras cenas relatadas parecem mostrar a mesma distorção encontrada na experiência nova-iorquina.²⁴ Depois de afirmar que o aluno não servia mais para a escola, o coordenador teceu considerações sobre a situação da escola no que diz respeito ao índice da bonificação. “Nossa escola tem um IDESP alto; alcançamos 3,96 no ano passado. O nosso problema é a evasão.”²⁵ O coordenador pediu, então, aos professores que não identificassem os alunos como evadidos em seus diários de classe, uma vez que a escola só os classificará assim em último caso, numa tentativa de aumentar o IDESP.

É interessante perceber que a mesma escola que transfere seus alunos compulsoriamente nas condições relatadas anteriormente apresenta um problema de evasão. Mais ainda: embora ambas situações sejam comentadas pelos professores durante as HTPC, há um pedido explícito do coordenador para que não haja registro de nenhuma delas. É nesse contexto que encontramos uma das poucas expressões de resistência de um funcionário ao *status quo*.

Retomemos as HTPC que se propunham a preparar o Conselho de Classe. Depois de pedir aos professores que não registrassem em seus diários a indicação de transferência compulsória, o coordenador comentou o caso de um dos alunos transferidos compulsoriamente no último Conselho de Escola. “A mãe do Pedro disse que um professor daqui avisou que se o [nome de uma escola pública próxima] não tiver vaga, o [nome da escola acompanhada] é obrigado a aceitar o aluno de volta.” O coordenador falava alto, um

²⁴ Ao comentar a chamada reforma educacional americana, baseada em metas, testes padronizados, responsabilização do professor pelo desempenho do aluno e fechamento de escolas mal avaliadas, a ex-secretária adjunta de educação dos EUA, Diane Ravitch, afirmou: “eu apoiei as avaliações, o sistema de *accountability* (responsabilização de professores e gestores pelo desempenho dos estudantes) e o programa de escolha por muitos anos, mas as evidências acumuladas nesse período sobre os efeitos de todas essas políticas me fizeram repensar. Não podia mais continuar apoiando essas abordagens. O ensino não melhorou e identificamos apenas muitas fraudes no processo” (IWASSO, S. “Nota mais alta não é educação melhor”. *O Estado de São Paulo*, 02 ago. 2010).

²⁵ Entendemos que a afirmação de que o IDESP da escola é alto deve ser compreendida em relação ao desempenho de outras escolas da rede estadual paulista, uma vez que esse índice varia de 0 a 10 e a meta do governo para o ciclo é nota 6 (significativamente maior que a apresentada pela escola).

pouco alterado: “a gente reúne o Conselho para expulsar esse vagabundo e o professor vai lá e defende o aluno?! Não aguento isso!”.

Embora houvesse a preocupação da escola em não registrar as transferências compulsórias, posicionando-se de forma a não se responsabilizar por elas, uma voz anônima resiste a esse cenário, manifestando-se a favor do aluno, ainda que não publicamente. É curioso o fato de o coordenador ter utilizado o verbo “defender” para caracterizar o ato do professor; em alguma medida, ele próprio assume o fato de que o aluno precisava ser protegido da ação da escola.

Entretanto, a reação solitária do professor não foi sustentada pelo grupo, que, ao discutir a situação, apoiou o coordenador, chegando à conclusão de que a melhor saída para essas situações é convencer os pais a pedirem transferência desses alunos. Novamente, nos deparamos com um artifício da escola para se desresponsabilizar ante as consequências de seus atos.

Em outras HTPC, encontramos uma expressão de resistência um pouco mais ousada.²⁶ Numa conversa sobre avaliação, o coordenador afirmou que alguns professores não sabem como avaliar seus alunos. Segundo ele, por conta do regime de progressão continuada, não é admissível que sejam atribuídas notas 0 ou 1 para os alunos. A explicação dele para essa afirmação é a de que a nota não pode ser composta apenas por provas e trabalhos.

Nesse momento, a professora de matemática interrompeu o coordenador, procurando explicar-se. Disse que tem muitos alunos que cabulam, que não têm nada escrito no caderno, que não entregam trabalhos e que não fazem provas. Por esses motivos, ela atribuiu nota 1 para vários alunos nessas condições. O coordenador balançou a cabeça negativamente e disse que “esses casos não têm problema”. A professora de história interrompeu bruscamente o coordenador, manifestando-se de maneira indignada diante dessa resposta: “Mas é um problema!”.

Além de retratar a terceira faceta do evidente repúdio entre escola e alunos (transferência compulsória, evasão e cábula), essa cena mostra outra das poucas ações de resistência observadas ao longo das HTPC acompanhadas. Ao ser exposto o problema – falta de comprometimento de alunos com o processo escolar –, o coordenador o desqualifica, desobrigando-se, também, do compromisso com o processo escolar. Ao perceber esse movimento, a professora de história procurou recuperar o cerne da discussão, resistindo a essa ação.

²⁶ Cf. Apêndice A – Diário de campo, em 23/05/2011.

A resposta do coordenador a esse problema foi retomar o espírito coercitivo, deslocando a responsabilidade da escola para o aluno. Ele afirmou que passaria de sala em sala lendo a ata do Conselho de Escola em que se registrou a transferência dos três alunos, relatadas no primeiro capítulo. Assim, o ciclo se repete: os alunos cabulam e evadem e a escola transfere alunos periodicamente. Em uma das HTPC,²⁷ o coordenador afirmou ter conversado com o diretor da escola para que fosse instituída uma “cultura de reunir o Conselho de Escola todos os bimestres para mandar aluno embora”.

²⁷ Cf. Apêndice A – Diário de campo, em 04/07/2011.

3

SLOGANS E JARGÕES EDUCACIONAIS

A proposta curricular do Estado de São Paulo, implementada em toda a rede estadual no início de 2008, foi convertida num currículo permanente pelo Governo do Estado em 2010. Segundo a Secretaria da Educação, essa decisão foi pautada pelos “bons resultados da implantação da proposta curricular no Estado de São Paulo, avaliados pelo SARESP, pelas devolutivas do corpo docente das escolas e na voz da comunidade escolar”, de forma que “o Currículo da rede pública estadual está consolidado” (*Site da SEESP*).

Ao longo dos dois primeiros anos de sua execução, a Secretaria da Educação criou e distribuiu vários materiais de apoio à implementação da proposta curricular: os cadernos do professor, os cadernos do aluno e os cadernos do gestor, entre outros. Em todos os volumes do material endereçado aos gestores educacionais é possível verificar um esforço no sentido de discriminar os diversos instrumentos presentes no sistema escolar estadual. Entre eles, o plano de gestão, a proposta pedagógica, o plano de curso, o plano de ensino e o plano de aula. Apesar das diferenças apresentadas entre esses dispositivos, sua articulação se dá pela noção de avaliação, que aparece inúmeras vezes nos diversos documentos.

A proposta curricular e a legislação vigente centram o foco de seus princípios e metas na avaliação como principal elemento de currículo e parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Na Proposta Pedagógica da escola, no Regimento, no plano de cada professor, a avaliação está presente (SEESP, 2010a, p. 19, grifo nosso).

A concepção de avaliação presente nos documentos oficiais associa-se a outras noções como a de planejamento e de diagnóstico: “Planejamento e Avaliação são procedimentos indissociáveis [...] todo ato de planejar deve estar sustentado em dados relevantes, colhidos em processos de avaliação diagnóstica organizados para esse fim” (SEESP, 2010b, p. 2). Nesse contexto, a avaliação diagnóstica, segundo o documento, deve levar em consideração as várias dimensões da instituição educacional, como “pedagógica, participativa, resultados educacionais, gestão de pessoas, serviços, recursos e financeira” (SEESP, 2010b, p. 2).

O Estado de São Paulo consolidou, ao longo da última década, uma cultura avaliativa de larga escala que tem subsidiado não só o estabelecimento de políticas educacionais, mas também tem ajudado as escolas a refletir sobre o

cumprimento da sua função social e a qualidade do ensino por elas ofertado (SEESP, 2010b, p. 3).

Essa cultura avaliativa concretiza-se em procedimentos de avaliação interna, que são descritos pela Secretaria a partir de três dimensões (contextual, comunicativa e didática), e de avaliação externa, que é feita pelos órgãos de administração e realiza-se, especificamente, através do SARESP. Embora os documentos da Secretaria afirmem que a avaliação deve levar em consideração diversos aspectos da experiência escolar, o que se observa na prática é uma redução desse conceito à verificação de desempenho dos alunos.

Desta forma, a avaliação interna define-se por ser “*contínua, diagnóstica e sistemática e o eixo do processo ensino-aprendizagem*”. Faz parte da aula do professor e deve ser observada em cada atividade de aprendizagem proposta pelo professor e realizada pelo aluno” (SEESP, 2010a, p. 20, grifo do autor). A avaliação externa também apresenta um caráter semelhante, uma vez que o SARESP “tem objetivos essencialmente diagnósticos. Com base nesse diagnóstico é que as escolas podem compreender melhor os limites e alcances de seu trabalho” (SEESP, 2010a, p. 23).

Ao final do primeiro bimestre, cada escola de rede deve, então, aplicar o que a Secretaria da Educação chama de “avaliação diagnóstica”. A avaliação consiste numa prova de múltipla escolha, contendo questões de português, matemática, história e geografia, num formato semelhante ao do SARESP. O resultado dessa avaliação classifica os alunos em três níveis de aprendizagem: abaixo do básico, básico e avançado.

3.1. “A escola não pode fazer diagnóstico”

O Dicionário Houaiss (2001) define “diagnóstico” como um adjetivo relativo à diagnose ou como um substantivo que se refere à “fase do ato médico em que o profissional procura a natureza e a causa da afecção”. O verbete “diagnose”, por sua vez, apresenta duas rubricas: uma médica, conforme descrito no primeiro verbete citado, e uma biológica, que se define por uma “descrição minuciosa que caracteriza uma espécie, feita geralmente em latim pelo taxonomista”. Não encontramos definição fora desses dois campos (medicina e biologia), de forma que o uso dessa palavra no campo da pedagogia é uma extensão de sentido não documentada, pelo menos ainda não.

Embora não seja um conceito diretamente aplicável à educação, a Secretaria o emprega várias vezes em seus documentos orientadores a professores, coordenadores e

diretores de escola, conforme mostramos anteriormente. No material oficial, “diagnóstico” está, geralmente, associado a “planejamento” e “avaliação”, sendo muito utilizado na expressão “avaliação diagnóstica”. Entretanto, ao longo de nossas participações nas reuniões de professores, observamos usos distintos do termo, muitas vezes ligados à sua acepção original.

Essa distinção de uso apoia-se numa distinção de campos de atuação (pedagógico e médico), cuja separação ficou bastante evidente desde a reunião do Conselho de Escola, apresentada no capítulo 1. Ao comentar a situação de Pedro, por exemplo, a professora de artes delimitou claramente o que, a seu ver, competia à escola (“nós somos o pedagógico e o pedagógico cuida do intelectual”), projetando a responsabilidade sobre o que não estava funcionando bem naquela situação para fora de sua alçada: segundo ela, o aluno precisaria ser encaminhado para um psicólogo ou, na fala do coordenador, para um neurologista.

Sobre a situação de Antônio, a argumentação repetiu-se: “esse menino precisa de apoio, e não é a escola que fará isso, pois nosso papel é pedagógico”. Sendo Antônio um aluno da escola e uma vez constatado que ele precisa de apoio, por que a escola não o apoiará? Para responder a essa pergunta é preciso que nos voltemos à concepção lacaniana acerca do discurso do mestre.

Para Lacan (1970), o discurso do mestre é uma forma de organizar o laço social, que utiliza a linguagem para exercer domínio através do poder do conhecimento e da lei. Segundo Nogueira (1999), trata-se de um discurso “comandado por um significante mestre apresentado ao outro como O Saber que satisfaria o desejo”. Desta forma, trata-se do discurso que funda uma maneira de fazer funcionar o campo. Nessa posição, o mestre não se interessa em saber a forma através da qual o campo funciona, desde que ele funcione.

Para que essa condição seja atendida, é preciso que o particular ceda lugar ao geral, independentemente do contexto e doajuizamento correspondente. A escola quer que suas atividades cotidianas aconteçam sem perturbações e, para tentar manter esse funcionamento desejado, lança mão de diversos mecanismos que contribuem para o restabelecimento de uma suposta ordem ideal.

Assim, nos casos apresentados, professores e coordenador operam uma conversão de sujeitos (alunos) em problemas (distúrbios), a fim de expurgar tudo e todos que consideram prejudicar o funcionamento ideal da escola, eliminando o conflito ao empurrar a responsabilidade sobre a situação, exclusivamente, ao campo médico. Essa maneira de operar a realidade, transformando o mal-estar inerente à condição humana em distúrbio, está intimamente ligada à concepção de homem e de mundo na modernidade.

Retomemos a discussão do capítulo anterior sobre o protótipo do homem moderno. Segundo Kehl (2002, p. 77), a característica do neurótico se encontra na “busca não de uma aliança com seu semelhante, mas de um pai que lhe devolva o amparo e as certezas perdidas”. Essa é a expressão moderna da concepção psicanalítica do sujeito dividido; daquele que é separado em dois: um Eu que se reconhece, admitindo-se como real, e que tem certeza sobre o gozo de sua liberdade; e um Outro,²⁸ que determina o sujeito sem que ele tenha consciência ou poder de mestria.

Esse sujeito dividido da psicanálise, entretanto, não se alinha com a atual representação social de homem: “um ser pleno, idêntico a si mesmo e reconhecido no meio a que pertence pelas manifestações soberanas de sua vontade” (KEHL, 2002, p. 78). É a partir dessa representação, sustentada pelos traços distintivos do discurso do mestre, que podemos pensar a separação de campos (pedagógico e médico) na fala dos funcionários da escola.

[...] o modelo do distúrbio supõe um indivíduo autônomo, soberano e bem-funcionante, afetado por circunstâncias externas à subjetividade – já que, para o indivíduo autônomo, tanto o próprio corpo como o Outro parecem estar fora do lugar onde o *eu* impera. As circunstâncias “externas” podem produzir falhas no funcionamento do indivíduo, mas não afetam sua integridade. Esse indivíduo é curado por algumas intervenções tão alheias a seu psiquismo quanto o mal que o perturbou. Soberano, autônomo, ele aprende a temer e a defender-se de tudo o que possa novamente perturbá-lo. À maneira do eu-prazer infantil descoberto por Freud, ele é compelido a manter fora de si, afastado (da consciência, dos afetos, do corpo), tudo aquilo o que possa produzir mal-estar (KEHL, 2002, p. 78, grifo da autora).

Embora essas afirmações sejam direcionadas à representação do sujeito moderno, consideramos válido estendê-las à análise da situação descrita no Conselho de Escola, que se caracteriza como uma formação de massa.²⁹ Segundo Freud (1921, p. 85), “a psicologia da massa é a mais velha psicologia humana; aquilo que, negligenciando todos os vestígios da massa, isolamos como psicologia individual, emergiu somente depois, aos poucos, e como que parcialmente, a partir da velha psicologia da massa”.

²⁸ “Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intrassubjetiva em sua relação com o desejo. Pode ser simplesmente escrito com letra maiúscula, opondo-se então a um outro com letra minúscula, definido como outro imaginário ou lugar da alteridade especular. Mas pode também receber a grafia grande Outro ou grande A, opondo-se então quer ao pequeno outro, quer ao pequeno a, definido como objeto (pequeno) a” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 558).

²⁹ Trataremos de forma mais detalhada sobre a caracterização da psicologia das massas e as possíveis aplicações desse conceito ao estudo do grupo de professores acompanhados na próxima seção deste capítulo.

Desta forma, o mecanismo psíquico apontado por Kehl para caracterizar o sujeito moderno, que se esforça para manter longe de si tudo o que o remeta ao conflito com a ordem ideal, pode ser utilizado para caracterizar a ação do grupo de funcionários da escola. Assim, podemos completar a enunciação explicitada na fala do coordenador sobre os casos de Pedro e Antônio: “não se pode fazer nada” *dentro dessa escola*. Como não se pode fazer nada dentro dessa escola, transfere-se o aluno (para outra escola, vale lembrar), sob a declaração enganosa de que esse movimento é de interesse do aluno.

Neste ponto, fica evidente a relação entre o discurso do mestre e o discurso do capitalista. Para Lacan, o segundo é uma variação moderna do primeiro. Se, por um lado, as transferências dos alunos atendem a uma relação de determinação do sujeito pelo objeto, por outro, elas também atendem às premissas do discurso do mestre.

Nas conversas dos professores³⁰ sobre os efeitos produzidos pela “transferência dos três demônios” realizada através do Conselho de Escola, o grupo relatou ter sentido diferença no trabalho com os alunos durante a semana. Diante desse comentário, o coordenador afirmou achar bom que os outros alunos tenham medo, pois “assim a gente pode trabalhar”.

Esse recorte mostra com clareza como opera o discurso do mestre no contexto: restabelecer o “bom” funcionamento do campo, sem preocupar-se com os meios pelos quais o funcionamento é garantido. Para isso, o que perturba o funcionamento é imediatamente jogado para fora do campo como se não tivesse sido produzido nos sujeitos e por eles, que ali se encontram (alheamento). O efeito desse discurso no laço social, portanto, conjura-se com o protótipo do homem moderno, que se recusa a admitir o conflito como seu.

Sujeitos incapazes de ultrapassar a intolerância infantil própria do eu-prazer: sujeitos que reagem ao mal-estar com manifestações de ódio contra o outro (feito responsável pelo mal e pela angústia que afetam sua precária tranquilidade) que tem sua origem num ódio contra tudo que promove dissonância em si mesmo (KEHL, 2002, p. 79).

A própria maneira de referir-se aos alunos transferidos (“demônios”) faz alusão ao ódio resultante do antagonismo pulsional que funda a experiência humana moderna. Neste sentido, é possível identificar a expressão dessa agressividade nas transferências realizadas através do Conselho de Escola: a remoção de alunos que, de alguma forma, indicam a existência de dissonância no funcionamento tanto da vida inconsciente dos sujeitos envolvidos na situação quanto do próprio grupo.

³⁰ Cf. Apêndice A – Diário de campo, em 16/05/2011.

Em seu ensaio *Mal-estar na civilização*, Freud (1930) abordou a dimensão da agressividade na constituição pulsional do sujeito. Para ele, a hostilidade é inerente à condição humana, tratando-se de uma fonte de prazer. Para compreender melhor essa afirmação, é preciso recuperar sua teorização acerca do conflito estabelecido entre o princípio do prazer e o de realidade.³¹ O primeiro organiza o funcionamento psíquico, direcionando os investimentos libidinais no sentido de obter prazer e evitar o desprazer; o segundo atua sobre o primeiro, modificando e restringindo seus resultados, a fim de adequá-los à realidade externa.

A partir dessa oposição, Freud (1930) estabeleceu três fontes de sofrimento para o sujeito: o próprio corpo, o mundo externo e as relações com outros homens. Para discorrer sobre a terceira fonte, ele opôs a noção de civilização ao conceito de sexualidade, afirmando que “o amor sexual é uma relação entre duas pessoas, na qual uma terceira é talvez supérflua ou inoportuna” (FREUD, 1930, p. 71), enquanto a civilização estende esse amor para vínculos de meta inibida, através de relações de amizade, por exemplo, que fortalecem o espírito comunitário. A manutenção dessa oposição – coesão por amor – ocorre pelo estabelecimento de condições coercitivas aos sujeitos, que trocaram parte da felicidade pela segurança.

Tal ideia de segurança só se sustenta pela afirmação de que a agressividade inerente ao ser humano é inibida pela civilização. Para Freud (1930), essa inibição é mantida pela introjeção da agressividade, que se dirige, portanto, para o próprio Eu, estabelecendo-se como uma consciência moral. “A civilização controla então o perigoso prazer em agredir que tem o indivíduo, ao enfraquecê-lo, desarmá-lo e fazer com que seja vigiado por uma instância no seu interior, como uma guarnição numa cidade conquistada” (FREUD, 1930, p. 92). Sobre a relação entre a agressividade própria do sujeito e o estabelecimento da civilização, ele afirmou que:

A existência desse pendor à agressão, que podemos sentir em nós mesmos e justificadamente pressupor nos demais, é o fator que perturba nossa relação com o próximo e obriga a civilização a grandes dispêndios [de energia]. Devido a essa hostilidade primária entre os homens, a sociedade é permanentemente ameaçada de desintegração. O interesse do trabalho em comum não a manteria; paixões movidas por pulsões são mais fortes que interesses ditados pela razão (FREUD, 1930, p. 77).

Para Freud, portanto, a manutenção da civilização significa um grande sacrifício para o investimento libidinal do sujeito, em termos de suas sexualidade e agressividade. Desta

³¹ Um exame pormenorizado da teoria das pulsões é apresentado no capítulo 4.

forma, Freud (1930, p. 80) ponderou que “sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restem outras para que se exteriorize a agressividade!”. A essa exteriorização, ele chamou de narcisismo das pequenas diferenças. “Percebe-se nele [no narcisismo das pequenas diferenças] uma cômoda e relativamente inócua satisfação da agressividade, através da qual é facilitada a coesão entre os membros da comunidade” (FREUD, 1930, p. 81).

Considerando que para Freud (1930) a agressividade é um dos representantes da pulsão de morte,³² podemos afirmar que a coesão dos professores, na cena relatada, é favorecida pela descarga dessa pulsão para fora do grupo, dirigida aos alunos transferidos. É interessante perceber que a manifestação da pulsão de morte não se encerra com o ato, mas continua sendo exteriorizada na revivescência do acontecimento, através da alcunha de “demônio” que esses alunos receberam.

Na mesma reunião, o coordenador expressou sua preocupação com a “continuidade das séries”, perguntando aos professores se eles estavam se reunindo por área para “dar a mesma linha de conteúdo”. Partindo dessa preocupação geral, ele pediu aos professores que montassem planos de ensino “diferenciados” para alunos com “aprendizagem normal e com deficiências”, ressaltando que “não estamos fazendo diagnóstico, mas precisamos avaliar esses alunos”. Apesar do pedido, não observamos nenhuma discussão pormenorizada acerca de planos de ensino ao longo do período em que estivemos na escola; e tampouco uma retomada do assunto por parte do coordenador.

Chama a atenção, entretanto, as relações e ações estabelecidas em torno da palavra “diagnóstico”. De um lado, a escola declara não poder fazer diagnóstico (médico), mas o faz: na reunião do Conselho de Escola, essa posição dúplice ficou evidente acerca da situação de Pedro. O coordenador afirmou durante a reunião que “a escola não pode fazer diagnóstico”, completando em seguida que “ele [Pedro] tem TDAH”.

De outro lado, a escola e a Secretaria da Educação declaram ser preciso fazer diagnóstico (pedagógico), mas não o fazem com resultados satisfatórios: a escola transfere seus alunos e a Secretaria realiza avaliações diagnósticas cujos resultados parecem dissimular as condições encontradas na rede estadual. Na análise da professora de português, por

³² “Partindo de especulações sobre o começo da vida e de paralelos biológicos, concluí [no texto *Além do princípio do prazer* (1920)] que deveria haver, além da pulsão para conservar a substância vivente e juntá-la em unidades cada vez maiores, uma outra, a ela contrária, que busca dissolver essas unidades e conduzi-las ao estado primordial inorgânico. Ou seja, ao lado de Eros, uma pulsão de morte” (FREUD, 1930, p. 85).

exemplo, “o governo do PSDB é a favor de números, mas eu não acho que esse número da avaliação diagnóstica reflita a realidade da nossa escola”.³³

Tal combinatória de relações e ações aponta para uma postura de desresponsabilização diante das situações que não funcionam bem, conforme discutido anteriormente: ao *ter* um diagnóstico, a escola não *faz* mais nada. É interessante perceber que os verbos empregados expõem com clareza a distinção entre as acepções da palavra “diagnóstico”; na fala dos funcionários da escola, *ter* é, invariavelmente, associado ao diagnóstico médico, e *fazer* é sempre relacionado ao chamado diagnóstico pedagógico.

Essa relação entre *fazer* diagnóstico pedagógico e *ter* diagnóstico médico pode ser observada em várias passagens do diário de campo. Ao informar os professores sobre o fato de uma das alunas da escola estar tomando Ritalina, por exemplo, o coordenador pediu paciência com ela, completando: “é por isso que ela dava tanto problema; agora que tem um diagnóstico, está tudo explicado”.³⁴

Mais uma vez é possível perceber o funcionamento do discurso do mestre. A posse do diagnóstico interrompe imediatamente a ação pedagógica, à medida que “explica” o fenômeno, localizando sua causa fora do campo de atuação da escola. Em outras palavras, ele substitui a reflexão, e a inquietação associada a ela, por uma suposta solução que elimina o conflito. É preciso pontuar, entretanto, que essa “solução” elimina o conflito não porque o resolve, mas porque o transfere, uma vez que, embora essa maneira de organizar a realidade desloque a causa do fenômeno para o campo médico, a consequência continua sendo expressa no campo pedagógico. Assim, apoiado nessa lógica, a única saída é empurrar o “distúrbio” para fora dessa escola.

Em outra reunião,³⁵ destinada a discutir as dificuldades no que diz respeito ao trabalho com os chamados “alunos de inclusão”, encontramos a mesma relação tratada de forma idealizada em relação à situação da escola. A partir dessa idealização, é possível perceber a maneira como é construída a ilusão de que tudo funciona bem.

O coordenador selecionou algumas cenas do filme *Como estrelas na Terra* para conversar com os professores sobre o assunto. O filme mostrava a história de um aluno indiano de classe social alta que foi diagnosticado com dislexia. A primeira parte representava toda a dificuldade do menino em aprender e a intolerância de seus professores com suas

³³ Cf. Apêndice A – Diário de campo, em 04/07/2011.

³⁴ Cf. Apêndice A – Diário de campo, em 23/05/2011.

³⁵ Cf. Apêndice A – Diário de campo, em 30/05/2011.

dificuldades. A segunda parte retratava a chegada de um novo professor de artes na escola e seu trabalho com o menino para, nas palavras do coordenador, “resgatar o aluno”.

Em seguida à exibição de algumas cenas do filme, o coordenador iniciou uma longa fala sobre sua percepção acerca do trabalho dos professores na escola, no que tange às “necessidades educacionais especiais”, fazendo vários paralelos com o filme. Em sua maioria, os comentários apontavam o trabalho do professor de artes retratado no filme que, ao “fazer um diagnóstico do aluno”, conseguiu que a família o levasse ao médico para “ter um diagnóstico do neurologista”. Segundo os paralelos estabelecidos pelo coordenador, somente assim é possível trabalhar as chamadas necessidades educacionais especiais.

Depois de algumas comparações entre o trabalho dos professores da escola e do professor do filme, a professora de inglês interrompeu o coordenador de uma maneira um pouco abrupta, dizendo que a comparação com o filme não era adequada, à medida que as condições de trabalho não são as mesmas. “Toda vez que o filme mostra uma sala de aula, mostra tudo organizado, as crianças sentadas, sem fazer bagunça e o professor trabalhando”. Ela completou que a rotina de trabalho deles não era essa; que os professores acumulam trabalhos variados e que não é possível “dar atenção individualizada para cada aluno”.

O coordenador retomou a palavra, dizendo que “não podemos nos esconder atrás dos problemas, que realmente existem, não estou negando, mas precisamos fazer alguma coisa”. A fala do coordenador traz aspectos interessantes para discussão. Ao mesmo tempo que ele afirma a existência de problemas, ele os ignora, à medida que não os coloca em discussão, clamando, apenas, por uma realização prática por parte dos professores, sem explicitar qual. Embora sua frase o incluía nessa ação (“*precisamos* fazer alguma coisa”), a intenção permanece apenas na fala, cumprindo mais uma função de persuasão que de atuação.

Diante da posição do coordenador, a professora de história reafirmou a dificuldade do trabalho em sala de aula com os “alunos de inclusão”. Ela lembrou ao coordenador que em cada sala existem vários alunos que precisam de atenção especial, por vários motivos diferentes. A objeção das duas professoras nessa cena colocou em xeque a posição de saber do coordenador.

Para recuperar o controle da situação, o coordenador afirmou que embora entendesse a dificuldade, ele gostaria que todos os professores se esforçassem para atender às necessidades desses alunos. Sua tentativa de contenção dos argumentos apresentados pelas professoras estendeu-se ao grupo, solicitando a participação dos outros professores: “Vamos pensar nesse filme. O que tem lá que é igual aqui?”. Nenhum professor respondeu à pergunta. Ele mesmo, então, tentou estabelecer paralelos com o caso de um aluno da escola.

Os demais professores uniram-se às primeiras objeções levantadas, contestando o fato de que não se tratava de casos isolados, mas de vários alunos em cada sala. Repetiam não ser possível dar atenção individualizada para todos eles. O coordenador elevou um pouco o tom de voz e afirmou que os professores estavam “levantando resistências”. Diante dessa reação, o grupo calou-se. Essa foi uma das poucas oportunidades em que pudemos acompanhar uma resistência mais organizada do grupo.

De um lado, a fala do coordenador apresenta as características do discurso do mestre; de outro, a fala dos professores alinha-se com o discurso da histórica. Esse posicionamento dos termos do discurso fica evidente pelo uso da expressão “resistência” na fala do coordenador. Ele a empregou, claramente, numa acepção negativa, associada às ideias de rebeldia e insubordinação, ao contrário de nossa análise.

A fala do coordenador instaurou certo funcionamento para a escola, no que diz respeito ao trabalho com os “alunos de inclusão”, apoiado na discursividade do mestre; ao mesmo tempo – e por razões inerentes a esse discurso – estabeleceu a possibilidade de dissidência, como observado na fala dos professores, apoiados na discursividade da histórica. O coordenador ocultou os problemas para poder afirmar que tudo funciona bem; proposição que não foi aceita pelos professores, que apontaram a falha nessa argumentação.

Neste contexto, o coordenador utilizou o filme não para fomentar reflexão sobre o trabalho na escola, mas para sobrepor um objeto a uma realidade, ignorando as condições de funcionamento dela. Para isso, ele elevou alguns traços do personagem do filme (professor de artes) à perfeição, num processo de idealização, procurando estabelecer pontos de contato com a realidade da escola, numa tentativa de que os professores se identificassem com o personagem.

Ainda que a tentativa do coordenador não tenha logrado êxito, a cena traz elementos importantes para discussão. O principal argumento do coordenador para estabelecer o funcionamento da escola no que diz respeito aos “alunos de inclusão” foi o de que bastava diagnosticar o “problema” para que ele fosse resolvido. Os professores apontaram a falsidade da proposição e resistiram a ela.

O que nos parece estar em jogo nessa situação, embora não tenha sido explicitado por nenhum dos envolvidos, é o debate sobre a função de um diagnóstico. Quando dissemos que os resultados dos diagnósticos pedagógicos feitos tanto pela escola quanto pela Secretaria da Educação não são satisfatórios, buscamos mostrar que as ações realizadas por essas instâncias não estabelecem relações condizentes com as descrições de contexto apresentadas para justificá-las.

A nosso ver, a hipótese diagnóstica deve ser assumida como ponto de partida para a proposição de intervenções, cujos efeitos devem ser constantemente verificados em função da hipótese levantada. Ela serve, portanto, para descrever o fenômeno a partir de operadores teóricos, de modo tal que organize a ação profissional. Nas cenas relatadas, ao contrário, os diagnósticos pedagógicos foram assumidos como ponto de chegada, apresentando três características principais que os distanciam da nossa compreensão.

Em primeiro lugar, eles suprimem a dimensão investigativa do fenômeno, fazendo cair o sentido de hipótese associado à noção de diagnóstico. Tal supressão conduz à interrupção da ação, ao invés de organizar a intervenção. A consequência dessas duas características se expressa em seus terceiros traços distintivos: a desresponsabilização dos sujeitos envolvidos na produção dos diagnósticos.

Essa descrição do uso da palavra diagnóstico no contexto escolar – como um convite a não pensar – aproxima-o das concepções de *slogans* e jargões. Ao afirmar a necessidade de “fazer diagnóstico do aluno” com “necessidades educacionais especiais”, o coordenador omitiu da discussão o que talvez sejam seus aspectos mais fundamentais, do ponto de vista da ação da escola: a serviço de que estará esse diagnóstico (intenção)? Como ele organizará as atividades cotidianas da equipe pedagógica (ação)? E de que forma subsidiará o exame das práticas escolares (reflexão)?

Tal omissão é, na verdade, uma dupla substituição. Por um lado, a expressão utilizada pelo coordenador substitui o conteúdo teórico, ético e político da discussão sobre os chamados “alunos de inclusão”; por outro, substitui os elementos de ordem afetiva, atribuindo-lhes uma suposta legitimidade lógico-argumentativa, travestida numa linguagem científica. É dessa forma que o uso do jargão desobriga os agentes escolares a responderem pelos seus atos. Para compreender melhor essa relação, é preciso refletir sobre as qualidades distintivas dessas estruturas linguísticas e suas articulações com a situação de grupo.

3.2. A psicologia das massas e as estruturas linguísticas

Do ponto de vista da filosofia da linguagem, *slogans* educacionais são expressões socialmente relacionadas a teorias da educação, embora sejam empregados de maneira vulgarizada em relação às formulações dos ideais educacionais aos quais fazem referência. Suas marcas encontram-se no fato de reduzir certos ideais educacionais a expressões curtas e de fácil memorização, que aparecem nos discursos pedagógicos em termos como “a criança

constrói seu próprio conhecimento” (em referência à teorização de Piaget) e “ensinamos crianças e não matérias” (em referência à teorização de Dewey).

A razão de ser dessas expressões não se encontra estritamente em seu conteúdo, uma vez que seu papel é mais o de evocar determinados comportamentos e motivações nos ouvintes do que esclarecer uma dada posição teórica. Seu emprego nos discursos pedagógicos cumpre um papel voltado à cooptação, com um forte caráter persuasivo, e proporciona certa popularização de ideais teóricos, resultando numa convergência de esforços práticos em torno de posições pedagógicas.

Em educação, os *slogans* proporcionam símbolos que unificam ideias e atitudes-chave dos movimentos educacionais. Expressam e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos. Assemelham-se, assim, aos *slogans* religiosos e políticos e, como esses, são produtos de um espírito partidário (SCHEFFLER, 1974, p. 46).

De maneira geral, os *slogans* estabelecem elos entre ideais educacionais e práticas escolares cotidianas. A costura proporcionada por eles impregna de tal forma os discursos pedagógicos que sua utilização recorrente substitui o conjunto de suposições teóricas que de fato os construiu. Entretanto, a característica principal dos *slogans* não pode ser atribuída ao seu significado literal; ao contrário, é na sua intenção prática que reside sua significação. Esta, por sua vez, só pode ser compreendida em função do contexto educacional em que o *slogan* circula. É preciso, portanto, que haja uma avaliação independente para cada contexto, em que se possam estabelecer as relações necessárias entre dizer e fazer.

Os jargões, por sua vez, aproximam-se dos *slogans* à medida que também são frases que mais se relacionam a certo fascínio em sua enunciação do que, propriamente, a uma reflexão cuidadosa. Sua peculiaridade reside no fato de, ao contrário dos *slogans*, não terem vinculação a uma teoria educacional específica, atravessando o discurso pedagógico de maneira mais solta. É possível encontrar, por exemplo, a mesma expressão utilizada para fins diversos. São os casos de “interdisciplinaridade”, “temas transversais”, entre outros.

Embora tenhamos afirmado a ligação indissociável entre essas estruturas linguísticas e os contextos de produção para suas análises, o uso corrente de *slogans* e jargões tende a subtrair as referências contextuais de sua enunciação, conforme procuramos mostrar no uso da expressão “diagnóstico”. Esse emprego desvinculado das condições de produção pode ser expresso, de um ponto de vista filosófico, como um afrouxamento das conexões entre as

sentenças (pressuposições – enunciado – proposições).³⁶ Tal encurtamento da fala retira sua potencialidade de se constituir como uma orientadora efetiva da ação educativa, uma vez que enfraquece sua ligação com as decisões que a teriam como base.

Isto não significa, em hipótese alguma, que ela não seja enunciada para explicar uma ação prática ou que decisões não sejam tomadas com base nessa fala frouxa em suas ligações; significa, antes, que não há uma lógica argumentativa que justifica esse emprego. Se não é a lógica argumentativa, o que sustenta, então, o uso dessas expressões? Para responder a essa pergunta, voltemos à discussão freudiana acerca da formação de massas.

Ao longo de sua obra, ao tratar da relação entre os processos psíquicos individuais e coletivos, Freud negou a divisão entre indivíduo e sociedade, consolidando sistematicamente sua concepção biopsicossocial de sujeito. Em seu ensaio *Psicologia das massas e análise do Eu* (1921), entretanto, ele estabeleceu uma diferenciação, dentro da psicologia individual, entre os fenômenos sociais e os processos narcísicos. Desta forma, a caracterização da psicologia das massas não se dá, propriamente, pelo número de pessoas envolvidas na situação a ser descrita, mas pelas características do investimento libidinal em jogo. Para Freud, uma massa psicológica pode ser assim descrita:

Partimos do fato fundamental de que o indivíduo no interior de uma massa experimenta, por influência dela, uma mudança frequentemente profunda de sua atividade anímica. Sua afetividade é extraordinariamente intensificada, sua capacidade intelectual claramente diminuída, ambos os processos apontando, não há dúvida, para um nivelamento com outros indivíduos da massa; resultado que só pode ser atingido pela supressão das inibições pulsionais próprias de cada indivíduo e pela renúncia às peculiares configurações de suas tendências (FREUD, 1921, p. 39).

A partir dessa descrição, Freud (1921) propôs, de maneira articulada com sua teoria da libido,³⁷ que a essência de uma massa, ou seja, aquilo que permite sua formação e permanência, é constituída por vínculos libidinais. O conceito de libido corresponde ao componente energético da pulsão sexual. Comumente, há uma associação entre a palavra “sexual” e suas manifestações explicitamente eróticas; para Freud, muito embora o amor

³⁶ Ao discorrer sobre os pressupostos do discurso pedagógico, Azanha (1987) propôs, apoiado nos trabalhos de Reichenbach, a necessidade de executar uma tarefa tipicamente epistemológica para esclarecê-los, explicitando os compromissos logicamente vinculados a um enunciado. “Uma determinada decisão no âmbito da atividade científica [enunciado] pode não apenas se projetar sobre decisões posteriores [proposições], como também prender-se a pressupostos tácitos e inadvertidos [pressuposições]. [...] Do mesmo modo que essa tarefa é possível e eventualmente interessante com relação ao discurso científico, acreditamos que ela seja possível e eventualmente interessante com relação ao discurso pedagógico” (AZANHA, 1987, p. 14).

³⁷ Hipótese psicanalítica referente ao desenvolvimento e vicissitudes da pulsão sexual.

sexual seja o núcleo dessa pulsão e de sua expressão psíquica, a libido, não estão excluídos desse conceito “o amor a si mesmo [...], o amor aos pais e aos filhos, a amizade e o amor aos seres humanos em geral, e também a dedicação a objetos concretos e a ideias abstratas” (FREUD, 1921, p. 43). A ambiguidade presente nessa noção é reconhecida também nos diversos usos literários da palavra “amor”. O autor apontou a seguinte relação para compreensão dessa ideia:

Em sua origem, função e relação com o amor sexual, o “Eros” do filósofo Platão coincide perfeitamente com a força amorosa, a libido da psicanálise [...] e, quando o apóstolo Paulo, na famosa carta aos Coríntios,³⁸ louva o amor acima de tudo, sem dúvida o compreende no mesmo sentido “ampliado” (FREUD, 1921, p. 44).

Todas essas manifestações têm, em sua base, os mesmos impulsos pulsionais, que são, essencialmente, sexuais; a diferença está na inibição ou não desse amor em seus objetivos primários. Para compreender essa diferença é necessário que nos voltemos à premissa fundamental da psicanálise: a divisão dos processos psíquicos em conscientes e inconscientes. À palavra “inconsciente” podem ser atribuídos pelo menos dois significados: de um ponto de vista descritivo e de um ponto de vista dinâmico. O primeiro diz respeito a uma ideia latente capaz de se tornar consciente a qualquer instante, enquanto o segundo refere-se à influência, na vida psíquica de um sujeito, do material que não é consciente, ou seja, de um material reprimido dinamicamente, mas que atua na fala e na ação desse sujeito.

Aprendemos – isto é, tivemos de supor – que existem poderosos processos ou ideias psíquicas [inconscientes] [...] que podem ter, na vida psíquica, todos os efeitos que têm as demais ideias, incluindo efeitos tais que por sua vez podem tornar-se conscientes como ideias, embora eles mesmos não se tornem conscientes. [...] Basta dizer que aqui aparece a teoria psicanalítica, afirmando que tais ideias não podem ser conscientes porque uma certa força se opõe a isto; que de outro modo elas poderiam tornar-se conscientes, e então se veria como elas se diferenciam pouco de outros elementos psíquicos reconhecidos (FREUD, 1923b, p. 17).

Do ponto de vista dinâmico, a teoria psicanalítica postula o recalque como o mecanismo psíquico responsável por engendrar tal manobra. Nosso interesse no conceito é o de apontar um dos caminhos propostos por Freud para a compreensão da noção de inibição da pulsão sexual quanto ao seu objetivo primário – fundamento da formação de massas –,

³⁸ “Ainda que eu falasse línguas, as dos homens e as dos anjos, se eu não tivesse o amor, seria como um bronze que soa ou como um címbalo que tine” (1 Cor 13, 1).

embora o próprio autor tenha admitido certa dificuldade em explicar tal inibição metapsicologicamente.

No texto *Totem e tabu*, Freud (1913) apresentou seu conhecido argumento de que a cultura é fundada pela coerção das pulsões. Mais tarde, quando o autor organizou a segunda tópica de seu trabalho e introduziu a noção de pulsão de morte em oposição à pulsão de vida, tornou-se necessário acrescentar um complemento ao argumento, circunscrevendo tal coerção às pulsões sexuais. Disso decorre que a cultura é estabelecida pela canalização de parte da energia pulsional para processos essencialmente não sexuais, como o trabalho, a produção artística e a atividade intelectual. No estudo das pulsões, Freud apontou certa facilidade na troca de seu objeto por outro qualquer, caracterizando um processo conhecido como sublimação.

O mais importante destino de uma pulsão parecia ser a *sublimação*, em que objeto e meta são mudados, de forma que a pulsão originalmente sexual passa a encontrar satisfação numa realização não mais sexual, vista como de maior valor social ou ético (FREUD, 1923a, p. 304, grifo do autor).

Sublimar as pulsões sexuais é a condição exigida do sujeito por seu pertencimento a uma coletividade. Assim, do ponto de vista da cultura, o resultado prático que prevalece é o da limitação, obtido através do trabalho de uma das instâncias psíquicas conhecida como Supereu. Entretanto, do ponto de vista do sujeito, três são os destinos que sua pulsão sexual pode ter: investir um objeto (por inversão ou reversão), obtendo satisfação direta; ser reprimida, ligando-se a representações inconscientes; ou ser sublimada, ou seja, estabelecer ligações libidinais com objetos cuja satisfação não se apoia numa realização sexual direta.

Mezan (2002, p. 359) ressaltou a importância de perceber que na relação entre cultura e pulsão “cabe à primeira propiciar à segunda objetos que excitem e satisfaçam o desejo”. Para o autor, a relação é não apenas de cunho coercitivo, mas apresenta também um aspecto sedutor, propiciador e em parte satisfatório.

É certo que para a análise de um sujeito faz sentido olhar para os laços feitos com objetos a partir das pulsões sexuais que ainda perseguem suas metas diretamente sexuais; entretanto, evidentemente, a natureza dos vínculos libidinais em uma massa, como a de educadores em uma escola, não é dessa ordem. Numa massa, procura-se compreender as ligações libidinais que foram desviadas de seus objetivos sexuais originais, embora esses não atuem com menor energia.

Os instintos sociais pertencem a uma classe de impulsos que não chegam a pedir a denominação de sublimados, embora estejam próximo desses. Não abandonaram seus objetivos diretamente sexuais, mas resistências interiores os impedem de alcançá-los; contentam-se com determinadas aproximações à satisfação, e justamente por isso produzem laços bastante firmes e duradouros entre os indivíduos. São dessa espécie, em particular, as relações de ternura – plenamente sexuais na origem – entre pais e filhos, os sentimentos de amizade e as ligações afetivas do casamento, procedentes de atração sexual (FREUD, 1923a, p. 306).

A teoria freudiana compreende, portanto, que são os vínculos libidinais, inibidos em seus objetivos primários, que caracterizam uma massa. Estes podem ser de dois tipos diferentes: os estabelecidos com um líder, que pode ser entendido não apenas como uma pessoa no comando, mas também como uma ideia dominante, e os estabelecidos entre os membros. Assim, Freud (1921) propôs dois grandes eixos característicos da formação de massas: um vertical e um horizontal, cada qual apoiado em processos psíquicos diferentes e complementares.

Neste ponto, podemos começar a estabelecer a relação entre a formação de massas, no geral, e a situação de trabalho experienciada pelo corpo docente de uma escola. A própria expressão, tão comumente utilizada para designar um grupo de educadores, traz em si considerações interessantes. Para Freud (1921), uma reunião de pessoas só se constitui como uma massa à medida que os laços anteriormente descritos – com o líder e entre os membros – fundam-se. Nessa perspectiva, quando se fala de um grupo de educadores, fala-se de um conjunto de pessoas que estabelecem laços libidinais entre si e cada uma delas com objetivos / ideais educacionais comuns ao grupo.

Neste sentido, a metáfora do “corpo” pode ser compreendida como um grupo de profissionais da educação no qual cada membro está em relação estreita com o outro, formando um todo com extensão e forma definidas. Tal noção de grupo faz emergir uma questão importante, que se refere à pertinência do adjetivo “comum” para a análise do esforço pedagógico, ou à própria ideia de “corpo docente” que aparece nos discursos pedagógicos. O problema encontra-se na variedade de pressuposições relativas³⁹ que compõem o campo da educação, de maneira que não é possível supor de antemão que nos grupos de educadores

³⁹ Collingwood (1969 apud AZANHA, 1987) propôs uma distinção entre pressuposições absolutas, que não são passíveis de verificação sem que isso acarrete uma paralisação da ação, e pressuposições relativas, que representam comprometimentos discutíveis, no sentido de serem passíveis de questionamento. Para a educação, a possibilidade de transformação do sujeito é, necessariamente, uma pressuposição absoluta, enquanto o método escolhido para tal é constituído por pressuposições relativas (AZANHA, 1987).

todos os membros compartilhem, rigorosamente, posições teóricas e práticas derivadas dos mesmos pressupostos educacionais. Ao contrário, a aposta numa variabilidade significativa parece ser mais acertada.

Assim, para compreender a ideia de “corpo docente” a partir de um ponto de vista psicanalítico, trazemos à tona a hipótese de que são as estruturas linguísticas presentes nos discursos pedagógicos que colaboram para que se possam estabelecer os laços libidinais necessários para a formação de um grupo de educadores. Em função de suas características, *slogans* e jargões cumprem um papel unificador na dinâmica das relações cotidianas, dentro de uma unidade escolar.

Se uma ideia dominante ou, no contexto escolar, um objetivo educacional, é enunciado de maneira suficientemente ampla, há uma facilidade maior para a adesão de cada membro do grupo ao seu conteúdo. À medida que essas estruturas linguísticas apresentam um aspecto interpretativo marcante, ou seja, suas compreensões dependem tanto do contexto de enunciação quanto do ouvinte, pode-se dizer que ao serem enunciadas, vários significados podem ser-lhes atribuídos. Assim, o uso de *slogans* e de jargões favorece a formação do laço libidinal de cada membro do grupo de educadores com um líder – entendido como uma ideia dominante.

Um raciocínio análogo pode ser empreendido para descrever a formação do laço mútuo entre os membros: uma fala repleta dessas estruturas, como pode ter muitos significados, diminui a possibilidade de conflito entre os membros, favorecendo o estabelecimento da situação de grupo.

As cenas que envolvem o emprego da expressão “diagnóstico”, relatadas na seção anterior, mostram com clareza esse movimento pulsional. O material da Secretaria da Educação enuncia, de forma reiterada, o propósito de colocar o diagnóstico no centro da ação pedagógica. “A avaliação dos resultados é sempre pauta das reuniões dos conselhos, que devem realizar os ajustes necessários, indicando os problemas encontrados para a implantação das ações, *com base em diagnósticos* divulgados pela escola ou pelos professores” (SEESP, 2010a, p. 4, grifo nosso).

Entretanto, a declaração desse objetivo educacional nos documentos oficiais não esclarece, de maneira estrita, as características do diagnóstico pretendido, materializando-se na fala dos funcionários da escola na expressão condensada “é preciso *fazer* diagnóstico”. Assim, o uso da expressão favorece o estabelecimento de um importante vínculo com a proposta curricular do Estado de São Paulo, entendida como uma ideia dominante. Temos aqui a construção do eixo vertical da formação da massa.

Para descrever a organização do eixo horizontal nesse contexto, basta indicar o estabelecimento de laços entre os membros do grupo sustentados pela discursividade do mestre: o efeito da mestria de um significante reside em sua capacidade de significar algo em comum. Aqui, é preciso destacar a posição ocupada pelo coordenador nessa formação; ele corporifica a própria proposta curricular, estabelecendo-se como seu representante diante do grupo de professores, numa espécie de escalonamento da posição de líder.

É desta forma que o uso de “diagnóstico” no discurso pedagógico pode ser associado à formulação de um jargão educacional, transformando-se em um signo que cristaliza significante e significado de forma diferente para cada sujeito. Assim, embora a palavra empregada tanto pelos membros do grupo quanto pela Secretaria seja a mesma, suas significações são bastante variadas, de formas não explícitas nas falas. O uso de “diagnóstico” nessas circunstâncias, portanto, não favorece a reflexão sobre a ação pedagógica, à medida que mascara essas diferenças, resultando num enfraquecimento da polissemia dos discursos dentro do grupo.

Embora tal hipótese pareça facilmente sustentada por observações empíricas, ainda persiste o problema de explicar metapsicologicamente a formação dos vínculos. Uma ideia corrente acerca das modificações psicológicas experimentadas por um sujeito quando membro de uma massa diz respeito à questão da sugestionabilidade, e de seu correlato, o contágio.⁴⁰ Freud (1921), contudo, considerou que a ideia de “sugestão” pode ser desdobrada em três mecanismos psíquicos, que culminam no estabelecimento dos eixos vertical e horizontal nas massas. Para descrição desses mecanismos, o conceito de narcisismo é essencial.

Ao tratar do desenvolvimento da vida psíquica infantil, o autor propôs que no início há uma concentração de libido no Eu, que, posteriormente, é transmitida a objetos do mundo, de modo que é possível diferenciar, conceitualmente, a chamada “libido do Eu” da “libido de objeto”. Sobre a organização do Eu, Freud descreveu essa instância psíquica postulando que:

Formamos a ideia de uma organização coerente dos processos psíquicos na pessoa, e a denominamos o *Eu* da pessoa. A este Eu liga-se a consciência, ele domina os acessos à motilidade, ou seja: a descarga das excitações no mundo externo; é a instância psíquica que exerce controle sobre todos os seus processos parciais, que à noite dorme e ainda então pratica a censura nos sonhos. Desse Eu partem igualmente as repressões através das quais certas

⁴⁰ Le Bon e McDougall, em seus textos publicados em 1895 e 1920, apontavam a suficiência de tais conceitos para a compreensão dos processos constituintes de uma massa. Segundo eles, a sugestão poderia ser entendida como a condição segundo a qual uma influência sem fundamento lógico se realiza; enquanto o contágio se referiria à percepção de sinais do estado emocional de uma pessoa, o que desperta a mesma emoção em quem os percebe (FREUD, 1921).

tendências psíquicas devem ser excluídas não só da consciência mas também dos outros modos de vigência e atividade (FREUD, 1923b, p. 20, grifo do autor).

Partindo dessa formulação, Freud (1914) estabeleceu uma relação de equilíbrio quantitativo entre os investimentos libidinais no Eu e nos objetos do mundo. Ao longo da vida de um sujeito, um não suprime totalmente o outro no decorrer do desenvolvimento psíquico, mas o aumento do emprego de um faz diminuir o emprego do outro, metaforicamente, como uma balança.

O indivíduo tem de fato uma dupla existência, como fim em si mesmo e como elo de uma corrente, à qual ele serve contra – ou, de todo modo, sem – a sua vontade [...] a distinção entre as pulsões sexuais e do Eu apenas refletiria essa dupla função do indivíduo (FREUD, 1914, p. 20).

Na afirmação sobre a duplicidade do sujeito, encontramos elementos importantes para a discussão. Quando o autor fala de uma existência “como fim em si mesmo”, ele certamente faz referência ao investimento libidinal do sujeito em seu próprio Eu; enquanto a existência como “elo de uma corrente” relaciona-se à libido investida nos objetos do mundo, que, ressaltamos, ocorre “contra a sua vontade”. Neste sentido, torna-se necessário esclarecer a razão pela qual o sujeito rompe o narcisismo primário, deslocando suas ligações libidinais do Eu para objetos do mundo.

Freud entendia que essa necessidade ocorre em função de um acúmulo excessivo de libido no Eu, que é sentido como algo desagradável: “o desprazer em geral é expressão de uma tensão mais elevada [...], portanto é uma quantidade do suceder material que aqui, como em outros lugares, se transforma na qualidade psíquica do desprazer” (FREUD, 1914, p. 29). O que se vê nos adultos, então, é uma diminuição do narcisismo infantil, resultado não de uma conversão total da libido do Eu em libido objetal, mas de uma repressão⁴¹ da pulsão sexual, quando as exigências desta entram em conflito com ideias culturais e éticas do sujeito.

A repressão é um mecanismo psíquico cujo trabalho tem como condicionante certo ideal que o sujeito constrói de si mesmo, chamado “ideal do Eu”, que funciona como parâmetro para que o Eu real seja avaliado. Esse ideal é fruto do próprio desenvolvimento do

⁴¹ Segundo Laplanche e Pontalis (1983, p. 595), “a repressão opõe-se, sobretudo no ponto de vista tópico, ao recalçamento. Neste, a instância recalçante (o Eu), a operação e seu resultado são inconscientes. A repressão seria, pelo contrário, um mecanismo consciente atuando ao nível da ‘segunda censura’ [...]. Do ponto de vista dinâmico, as motivações morais desempenham na repressão um papel predominante”.

Eu, que ao romper com o narcisismo primário dá margem para uma tentativa de recuperação desse estado.

A esse ideal do Eu dirige-se, então, o amor a si mesmo, que o Eu real desfrutou na infância. O narcisismo aparece deslocado para esse novo Eu ideal, que, como o infantil, se acha de posse de toda preciosa perfeição [...]. Ele [o sujeito] não quer se privar da perfeição narcísica de sua infância, e se não pôde mantê-la, perturbado por admoestações durante seu desenvolvimento e tendo seu juízo despertado, procura readquiri-la na forma nova do ideal do Eu. O que ele projeta diante de si como seu ideal é o substituto do narcisismo perdido da infância, na qual ele era seu próprio ideal (FREUD, 1914, p. 40).

A formação de um ideal do Eu relaciona-se, portanto, ao mecanismo de sublimação, embora sejam processos que guardam alguma independência entre si. Enquanto o primeiro trabalha no sentido de intensificar a repressão,⁴² o segundo se apresenta como um recurso psíquico que permite ao sujeito a satisfação das exigências do ideal do Eu construído, através do deslocamento da libido para objetos não-sexuais, de maneira que o aparelho psíquico⁴³ prescindia do uso da repressão.

Haver trocado seu narcisismo pela veneração de um elevado ideal do Eu não implica ter alcançado a sublimação de suas pulsões libidinais. É certo que o ideal do Eu requer tal sublimação, mas não pode forçá-la; a sublimação continua sendo um processo particular, cuja iniciação pode ser instigada pelo ideal, mas cuja execução permanece independente da instigação (FREUD, 1914, p. 41).

Em resumo, o desenvolvimento psicosssexual do sujeito envolve uma renúncia ao seu narcisismo primário em favor da formação de um ideal do Eu, imposto de fora. Tal renúncia não se estabelece de maneira decisiva, mas caracteriza-se por um estado de constantes tentativas de restabelecimento desse narcisismo, o que leva ao desenvolvimento de diversos mecanismos psíquicos. Ressaltamos o fato de o ideal do Eu ser imposto de fora; assim Freud abordou o tema:

A instituição da consciência moral foi, no fundo, uma corporificação inicialmente da crítica dos pais, depois da crítica da sociedade, processo que

⁴² Posteriormente, Freud (1923b) supôs a existência de um agente psíquico, o Supereu, responsável por contrastar o Eu real ao ideal de Eu (entendido como o modelo de expectativa da autoridade), com a finalidade de satisfazer as exigências do último através da repressão.

⁴³ Freud (1914, p. 30) entendia o aparelho psíquico como “um expediente para lidar com as excitações que de outro modo seriam sentidas como penosas ou de efeito patogênico”.

é repetido quando nasce uma tendência à repressão a partir de uma proibição ou um obstáculo primeiramente externo (FREUD, 1914, p. 43).

É a partir dessa ideia que Freud (1921) tratou do estabelecimento de laços libidinais para a formação de massas, descrevendo-o como um processo duplo. Sua proposta foi a de que o eixo vertical é sustentado pela introdução de um mesmo objeto externo na posição do ideal do Eu de todos os membros da massa e que o eixo horizontal é apoiado por um processo de identificação entre esses mesmos sujeitos. A transformação psíquica experimentada por um sujeito quando membro de uma massa é, então, explicada por três mecanismos, cujo resultado é o estabelecimento desses dois eixos.

A transformação, diz ele, é produto de uma *limitação do narcisismo*, aceita por todos os membros da massa. Essa limitação resulta da *instalação do líder na posição de ideal do Eu de cada um dos membros da massa*. O vínculo amoroso que se estabelece entre os membros desta age como uma *compensação, em troca do ataque narcísico aceito* (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 614, grifos nossos).

Para discorrer sobre o primeiro desses mecanismos, Freud (1921) partiu da metáfora dos porcos-espinhos de Schopenhauer⁴⁴ para afirmar a natureza ambivalente das ligações libidinais entre os homens, no geral. Se por um lado já tratamos anteriormente do problema do “frio de inverno” (necessidade de ligar a libido a objetos do mundo), por outro, quando olhamos para o extremo oposto da formação de massas, ou seja, as antipatias veementes, vislumbramos facilmente o problema dos “espinhos”.

A teoria freudiana entende esse movimento de separação como uma expressão narcísica do sujeito; como se qualquer divergência de suas próprias ideias e ações tivesse de ser assimilada como uma crítica e uma exigência de modificação de comportamento. Assim, o amor a si mesmo atua no sentido de preservar o sujeito contra supostos ataques externos.

É nessa perspectiva que Freud (1921) afirmou ser a limitação do narcisismo o primeiro mecanismo psíquico atuante na formação dos laços libidinais. Para que uma massa se estabeleça, é imprescindível que haja certo grau de tolerância às particularidades de todos os membros em relação a cada um dos companheiros. Para Freud (1921, p. 59), “tal como no

⁴⁴ “Num dia frio de inverno, um grupo de porcos-espinhos se aconchegou bastante, para se esquentarem mutuamente e não morrerem de frio. Contudo, logo sentiram os espinhos uns dos outros, o que os fez novamente se afastarem. E quando a necessidade de aquecimento os aproximava de novo, repetia-se o segundo mal, de modo que eram impelidos de um sofrimento para o outro, até acharem uma distância média que lhes permitisse suportar o fato da melhor maneira” (SCHOPENHAUER apud FREUD, 1921, p. 56).

indivíduo, também no desenvolvimento da humanidade inteira é o amor que atua como fator cultural, no sentido de uma mudança do egoísmo em altruísmo”.

Mas toda essa intolerância desaparece, temporariamente ou de maneira duradoura, por meio da formação da massa e dentro da massa. Enquanto perdura a formação de massa, ou até onde se estende, os indivíduos se conduzem como se fossem homogêneos, suportam a especificidade do outro, igualam-se a ele e não sentem repulsa por ele. Segundo nossas concepções teóricas, tal limitação do narcisismo pode ser produzida apenas por um fator, pela ligação libidinal a outras pessoas (FREUD, 1921, p. 58).

A partir dessa ideia, podemos rastrear expressões de condescendência em cenas das reuniões de professores acompanhadas, situando, definitivamente, seu funcionamento dentro da psicologia das massas. Sobre uma conversa⁴⁵ a respeito da proposta do MEC de distribuir material de combate à homofobia, por exemplo, o coordenador mencionou sua preocupação no atendimento aos pais, em função da polêmica gerada em torno da proposta.⁴⁶

O professor de matemática interrompeu o coordenador energicamente, afirmando que o assunto era de extrema importância e que a escola deveria se posicionar contrariamente ao *kit gay* (como ficou publicamente conhecido o material do MEC). Nesse momento, a discussão ficou acalorada e, no meio dos argumentos, o professor de matemática asseverou que “esse tipo de gente só representa 5% da população” e que por essa razão a escola não deveria levar esse assunto em consideração.

A despeito da polêmica sobre o tema, queremos chamar a atenção para a reação dos demais membros do grupo frente à agressividade da afirmação. A expressão utilizada, “esse tipo de gente”, e a declaração de que o assunto deveria ser enxotado da escola, parece-nos, mostram com clareza a hostilidade do professor. Três dos quatro professores que estavam presentes nessa reunião são declaradamente homossexuais, inclusive o próprio coordenador que, diante dessa fala, encerrou a discussão sem se opor a ela, desviando do assunto ao afirmar, apenas, que em sua opinião a escola deveria informar os alunos sobre o uso de preservativos.

Para Freud (1921), essa limitação do narcisismo, expressa pela tolerância entre os membros, é resultado do processo de idealização, que faz a crítica ao objeto, instalado na

⁴⁵ Cf. Apêndice A – Diário de campo, em 23/05/2011.

⁴⁶ O projeto do MEC “Escola sem Homofobia” fazia parte do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNPCDH-LGBT) e previa a elaboração e distribuição de vídeos e guias de orientação em 6 mil escolas. A veiculação da primeira versão desse material gerou grande polêmica em torno do tema, que culminou na suspensão do projeto, determinado pela presidente Dilma Rousseff em maio de 2011.

posição do ideal do Eu de cada membro do grupo, ser rebaixada para segundo plano. Assim, o objeto passa a ser tratado como se fosse o próprio Eu do sujeito, de maneira que a libido narcísica é extravasada para esse objeto.

Em não poucas formas da escolha amorosa [escolhas que incluem os laços libidinais desviados de seus objetivos primários] torna-se mesmo evidente que o objeto serve para substituir um ideal não alcançado do próprio Eu. Ele é amado pelas perfeições a que o indivíduo aspirou para o próprio Eu, e que através desse rodeio procura obter, para satisfação de seu narcisismo (FREUD, 1921, p. 71).

Retomemos a ideia de corpo docente. A partir desses dois mecanismos podemos começar a descrever o estabelecimento do laço libidinal de cada um dos membros do grupo de educadores com os objetivos educacionais de uma unidade escolar. A limitação do narcisismo dos membros e a instalação dos mesmos objetivos educacionais no lugar do ideal do Eu de cada sujeito vai ao encontro do uso das estruturas linguísticas nos discursos pedagógicos, promovendo o estabelecimento do eixo vertical característico da massa. Para representar essa condição, Freud (1921, p. 76) apresentou o seguinte diagrama:

Desta maneira, quando dissemos anteriormente que *slogans* e jargões colaboram para a adesão de cada sujeito a um conteúdo educacional, essa adesão deve ser compreendida, psicanaliticamente, como a introdução de tal conteúdo na posição do ideal do Eu de todos os membros. Assim, quando um sujeito opera tal introdução, ele passa a deslocar sua libido narcísica para certa ideia dominante (objetivo educacional), levando a uma satisfação indireta de seu narcisismo. Quando vários profissionais da educação operam essa mesma introdução, eles passam a partilhar uma característica comum importante em seus ideais do Eu, o que nos leva ao terceiro mecanismo psíquico presente na formação dos grupos: o processo de identificação.

De maneira geral, podemos entender a identificação como um processo psicológico que procura “configurar o próprio Eu à semelhança daquele tomado por ‘modelo’ ” (FREUD,

1921, p. 62). Esse processo constitui-se como a forma mais primitiva e original de formação do laço libidinal em uma massa:

[a identificação] pode surgir a qualquer nova percepção de algo em comum com uma pessoa que não é objeto das pulsões sexuais. Quanto mais significativo esse algo em comum, mais bem-sucedida deverá ser essa identificação parcial, correspondendo assim ao início de uma nova ligação (FREUD, 1921, p. 65).

Na massa, essa qualidade comum fundamenta-se no estabelecimento do laço libidinal com o líder: cada um dos membros guarda a mesma relação com o objeto externo, introduzido no lugar do ideal do Eu de cada um dos sujeitos. Por fim, Freud (1921) defendeu a ideia de que o “espírito de grupo” deriva de um sentimento de inveja. Há uma impossibilidade de nutrir uma atitude hostil em relação aos outros membros sem que isso prejudique a si próprio; por isso, o sujeito é forçado a se identificar com eles.

Assim, a primeira exigência dessa formação reativa é a justiça – o tratamento igual para todos. “Justiça social quer dizer que o indivíduo nega a si mesmo muitas coisas, para que também os outros tenham de renunciar a elas ou, o que é o mesmo, não possam pretendê-las. Tal exigência de igualdade é a raiz da consciência social e do sentimento do dever” (FREUD, 1921, p. 82).

É preciso ponderar, contudo, que a esse movimento de adesão dentro de uma massa associa-se um movimento de resistência interna, numa condição que deriva da própria constituição libidinal dos sujeitos, que estabelece um conflito entre pulsão de vida (união) e pulsão de morte (desunião). O correlato dessa situação na teoria lacaniana dos discursos é estabelecido a partir da oposição entre a discursividade do mestre e a da histórica. Freud deixou algumas pistas para a compreensão desse cenário, afirmando que “mesmo para a pessoa que em outros aspectos foi absorvida no grupo as pulsões sexuais diretas conservam um quê de atividade individual” (FREUD, 1921, p. 110).

Para discorrer sobre essa afirmação, o autor retomou suas reflexões sobre os sintomas neuróticos, que derivam da repressão dos impulsos sexuais diretos (que, vale lembrar, permanecem ativos) ou do fracasso da inibição dos impulsos sexuais inibidos em seus objetivos primários. Desta forma, é possível opor a formação de massa à formação de sintoma, entendido como uma manifestação de alterações nas funções do Eu. Essa compreensão leva-nos à afirmação de que o neurótico rompe com a massa à medida que suas pulsões sexuais retornam não inibidas em objetivos primários.

Tal rompimento, no entanto, não deve ser entendido de forma definitiva, mas como a possibilidade de fazer sintoma na massa, ou seja, a possibilidade de estabelecer conflito, evidenciado em situações de resistência de seus membros. Nas reuniões acompanhadas, encontramos uma cena⁴⁷ interessante para analisar desse ponto de vista, quando o coordenador solicitou aos professores que fizessem a correção e o lançamento de notas da avaliação diagnóstica preparada pela Secretaria da Educação.

A avaliação foi composta de provas de português, matemática, história e geografia. Cada questão tinha uma pontuação diferente e havia um quadro de correspondências entre um intervalo de pontuação e o “nível do aluno”, que se dividia em abaixo do básico, básico e avançado. À medida que as correções eram feitas, os professores começaram a ficar agitados. Em certo momento, a professora de português bateu a caneta na mesa e disse: “isso aqui é pura enganação. O aluno acertou apenas uma questão da matéria e a tabela diz que ele está no nível básico. Absurdo!”. O professor de educação física ficou irritadíssimo e completou num tom alterado: “não sei por que estamos perdendo tempo com essa merda”.

O recorte exprime certo rompimento do grupo de professores com o eixo vertical da formação de massas, uma vez que coloca em questão a própria noção de diagnóstico: à avaliação diagnóstica proposta pela Secretaria da Educação são associados os qualitativos “enganação”, “absurdo” e “merda”. É interessante perceber, entretanto, que o rompimento com um dos eixos não implicou a dissolução do grupo.

A cena relatada mostra o papel dinâmico e unificador desempenhado pelos *slogans* e jargões nos discursos. Ao mesmo tempo que eles colaboram para o estabelecimento dos eixos que estruturam a formação de massas, eles não se sustentam nesse papel organizador de maneira imutável, portando em si a possibilidade de desorganização, certo fator capaz de modificar os padrões estabelecidos.

Quando o emprego de “diagnóstico” nos discursos traz à tona seus traços ideológicos, expressando as incoerências entre as ideias presentes nos âmbitos teórico, cultural e institucional e as práticas escolares, o eixo vertical é imediatamente contestado pelos membros do grupo. Entretanto, o eixo horizontal permanece conformado, à medida que o jargão propriamente dito não foi posto em discussão pelo grupo.

A ação da Secretaria, no que diz respeito à avaliação diagnóstica, procurava dissimular a situação da escola, classificando os alunos em níveis a partir de critérios débeis. Os professores, ao serem convocados, através do jargão da avaliação diagnóstica, a partilhar

⁴⁷ Cf. Apêndice A – Diário de campo, em 20/06/2011.

dessa posição educacional, resistiram, refutando a mensagem ideológica que a Secretaria tentava transmitir. Vale ressaltar que o que os professores não aceitaram nessa situação é seu conteúdo e não a condição de grupo, uma vez que o jargão “diagnóstico” continuou sendo utilizado em suas falas.

Embora, certamente, não sejam suficientes para romper totalmente com o *status quo* (não podemos perder de vista que os registros do diário de campo apontam mais adesões que resistências), essas expressões apontam para o movimento libidinal dúplice dentro da formação de massas. Parece haver um jogo de resistência e adesão dentro da massa, que acontece sem promover dissolução do grupo.

Para compreender essa afirmação, retomemos nosso argumento principal: o conteúdo colocado no ideal de Eu de cada membro do grupo (constituição do eixo vertical) é formado, principalmente, por jargões provenientes da proposta curricular; e não por ela na íntegra. Esses jargões cristalizam-se em signos, dificultando sua contestação na medida em que reduzem a multiplicidade de significados compartilhados pelo grupo (constituição do eixo horizontal). As expressões de resistência aparecem na massa quando os signos escapam à cristalização, permitindo o reaparecimento da polissemia dos discursos.

O embate entre os membros produz um espaço para (re)significação dos ideais educacionais compartilhados pelo grupo. Não é possível dizer, de imediato, os termos dessa modificação, se é que ela aconteceu, mas apenas que do conflito emerge a possibilidade de reflexão coletiva. Assim, é preciso considerar a importância dessas estruturas linguísticas não só na configuração da situação de grupo, mas também na sua permanência durante os períodos de conflito que, ao que nos parece, é o que permite a ressignificação dos ideais dentro da massa.

4

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DISCURSO DE FREUD A LACAN

Na extensão da obra freudiana, encontramos apenas algumas poucas menções ao campo da educação. Embora o autor tenha descrito o educar como um dos três impossíveis (ao lado de analisar e governar), suas reflexões sobre o tema são breves quando comparadas a outros pontos de interface da psicanálise, como a religião, os fenômenos de massa e as formas de enlaçamento social. Uma de suas considerações sobre o tema encontra-se na conferência 34 de suas *Novas conferências introdutórias à psicanálise* (1933), em que ele apontou a importância de clarificar a tarefa mais importante da educação. Para Freud (1933, p. 311), “a criança tem de aprender a dominar as pulsões. É impossível lhe conceder liberdade irrestrita para seguir todos os seus impulsos”, de forma que a educação ocupa um lugar central em seu desenvolvimento.

Ao desenvolver essa afirmação, Freud assinalou uma dificuldade inerente à infância, que diz respeito ao esforço exigido da criança para que ela possa se apropriar da herança humana. Neste sentido, a educação – formal e informal – desempenha um papel importante na inserção dos novos no mundo, transmitindo os elementos da cultura de uma geração para outra. Esse processo de formação inclui um conjunto de interdições, de maneira que:

A educação tem de inibir, proibir e suprimir, o que sempre fez em todas as épocas. Mas aprendemos com a análise que justamente essa supressão das pulsões acarreta o perigo do adoecimento neurótico [...]. Logo, a educação tem de escolher seu caminho entre a Cila da não interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que isto seja insolúvel, deve ser encontrado um *optimum* para a educação, em que ela possa realizar o máximo e prejudicar o mínimo. A questão será decidir o quanto proibir, em que momentos e com que meios (FREUD, 1933, p. 31, grifo do autor).

Para tomar tal decisão, é preciso refletir sobre o processo de constituição do sujeito; e é precisamente nesse ponto que a psicanálise pode contribuir para os estudos dos diversos fenômenos sociais e políticos, uma vez que privilegia a dimensão inconsciente em suas análises. O inconsciente é fruto do processo de constituição subjetiva, evidenciando o resto da tentativa de o sujeito enlaçar-se com o outro. Freud e Lacan abordaram esse enlaçamento, e a

própria definição de sujeito, a partir da teoria das pulsões, foi o que permitiu a ambos, cada qual a seu modo, alinhar sujeito e sociedade.

Em seu trabalho com as histéricas, Freud percebeu a temática da sexualidade em suas falas, o que o conduziu à conceituação da pulsão como uma força motriz que, em última análise, diz respeito à experiência do sujeito com o outro. A pulsão articula, portanto, corpo e linguagem, constituindo, assim, o corpo erógeno.

Freud estabeleceu, ainda, que essa ligação com o outro, própria da pulsão, é fonte de sofrimento para o sujeito, de sorte que o “mal-estar” é inerente a toda a forma de enlaçamento social. Partindo dessa constatação, Lacan procurou examinar as diferentes tentativas de contornar o impossível, construindo sua teoria dos discursos. Neste capítulo, pretendemos percorrer as contribuições freudianas e lacanianas para a compreensão da formação de laço social a partir dos conceitos de pulsão e de discurso.

4.1. Primeira teoria freudiana das pulsões: o princípio do prazer

O conceito de pulsão apresenta um caráter fundamental na teoria freudiana e remete à noção de impulso, de mobilidade. Juntamente com os conceitos de libido e de narcisismo, o de pulsão constituiu, para Freud, a base de sua teoria da sexualidade. A pulsão sexual foi assim nomeada pela primeira vez em 1905, no primeiro dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*,⁴⁸ muito embora sua essência já pudesse ser encontrada em seus escritos pré-psicanalíticos, em especial no *Projeto para uma psicologia científica* (1895), em que o autor apresentou a ideia de uma energia psíquica de origem interna diferente das excitações externas (ROUDINESCO; PLON, 1998).

Em 1915, em seu texto *As pulsões e seus destinos*, Freud tratou das excitações externas a partir do modelo fisiológico do arco reflexo. Segundo ele, esse grupo de estimulações se distingue por vir de fora do organismo e por ser descarregado novamente para fora através de uma ação adequada, cujo protótipo é encontrado no comportamento de fuga. Neste sentido, a ação é considerada adequada quando seu resultado leva à diminuição da estimulação. Assim, o instinto (*Instinkt*) é caracterizado por uma força exterior de impacto único, que pode ser liquidada por uma única ação adequada.

⁴⁸ Embora esse texto date originalmente de 1905, ele sofreu diversas alterações em suas quatro edições publicadas entre 1905 e 1920, em função do desenvolvimento da teoria da libido. Para este trabalho, não consideramos necessário fazer distinções entre suas sucessivas edições, porque não alteram nosso argumento, de maneira que sempre nos referiremos a ele pela data de sua primeira publicação, ainda que estejamos tratando, eventualmente, de acréscimos posteriores.

A pulsão (*Trieb*), por outro lado, provém do próprio organismo e é caracterizada a partir do modelo do desejo (inconsciente), que busca realização. Por isso, a pulsão não pode ser descrita como um impacto momentâneo e a fuga não se configura como uma ação apropriada para a diminuição de sua atuação. A satisfação de uma pulsão é alcançada por meio de uma modificação adequada na fonte interna de estimulação, e trata-se sempre de uma solução transitória e incompleta. Pelo fato de partir de uma fonte orgânica e ser um processo psíquico, a pulsão ocupa um lugar de interface entre a vida anímica e a vida fisiológica.

A “pulsão” nos aparece como um conceito-limite entre o somático e o psíquico, como um representante psíquico dos estímulos oriundos do interior do corpo que atingem a alma, como uma medida do trabalho imposto à psique por sua ligação com o corpo (FREUD, 1915, p. 57).

Essa diferenciação, que opõe o conceito de pulsão ao de instinto, parece, portanto, ser a porta de entrada para a definição do primeiro. Nos escritos freudianos, instinto refere-se, como exposto anteriormente, ao comportamento animal fixado por hereditariedade, que caracteriza cada uma das espécies. Desta forma, o instinto exprime traços inatos e pouco flexíveis ao longo da vida de um indivíduo. Pulsão, por sua vez, remete à ideia de um fator de motricidade, de origem interna e de atuação constante, não fixado e cuja oposição inato *versus* adquirido não designa de maneira completa sua natureza.

Ao longo do primeiro ensaio do livro de 1905, intitulado “As aberrações sexuais”, Freud descreveu vários desvios observados na sexualidade humana em relação ao que ele chamou de uma “suposta norma”. Logo no início do texto, o autor deixou clara a intenção de contrapor sua teoria do desenvolvimento sexual às opiniões populares correntes acerca da sexualidade. Esse propósito se exprime no decurso dos três ensaios, de forma destacada em dois pontos: o primeiro diz respeito à sua constatação de que a pulsão sexual está presente nas crianças e de que suas manifestações podem ser identificadas já na primeira infância (sexualidade infantil); o segundo refere-se à sua crítica à concepção da sexualidade orientada para a reprodução, ou seja, em sua expressão exclusivamente heterossexual.

Nesse mesmo texto, Freud identificou na pulsão uma fonte, um alvo e um objeto. A primeira é encontrada num estado de excitação corporal, de maneira que a fonte de excitação (zona erógena) distingue cada uma das pulsões parciais, que podem permanecer independentes umas das outras ou fundirem-se. O segundo caracteriza-se pela descarga da excitação e a consequente supressão temporária do estado de estimulação – é entre a fonte e o alvo que a pulsão se torna atuante do ponto de vista psíquico. O objeto, por fim, é o meio

através do qual a pulsão atinge seu objetivo, o que resulta numa modificação corporal que é percebida como prazer.

A partir desses três elementos, Freud (1905) desenvolveu uma análise dos deslocamentos da pulsão sexual tanto em relação ao objeto quanto em relação ao alvo. Os primeiros desses deslocamentos por ele estudados – a homossexualidade, a pedofilia e a zoofilia – conduziram a uma importante conclusão acerca da vinculação entre a pulsão sexual e o objeto: “numa grande quantidade de condições e num número surpreendentemente elevado de indivíduos, a índole e o valor do objeto sexual passam para segundo plano” (FREUD, 1905, p. 141). Freud constatou não só que o objeto da pulsão não é o seu elemento primordial como ele também não é constante ou previamente determinado – ou seja, o objeto não é fixo, mas construído, o que implica dizer que é variável, indeterminado e substituível.

Chamou-nos a atenção que imaginávamos como demasiadamente íntima a ligação entre a pulsão sexual e o objeto sexual. A experiência [...] nos ensina que *há entre a pulsão sexual e o objeto sexual apenas uma solda* [...]. Assim, somos instruídos a afrouxar o vínculo que existe em nossos pensamentos entre pulsão e objeto. É provável que, de início, a pulsão sexual seja independente de seu objeto, e tampouco deve ela sua origem aos encantos deste (FREUD, 1905, p. 140, grifo nosso).

Desta forma, a pulsão jamais pode ser definida a partir do objeto, sendo necessário demarcar uma separação clara entre as duas noções. A escolha da palavra “solda” parece-nos determinante para caracterizar a natureza da ligação entre a pulsão e o objeto: ela indica o *encontro* de dois elementos sem, contudo, pressupor que haja uma fusão de um com o outro. O que é inerente à pulsão sexual é a obtenção de prazer, não importando a especificidade do objeto. Essa é uma posição que Freud defendeu em vários outros textos, como no de 1915:

É [o objeto] o que mais varia na pulsão, não estando originalmente ligado a ela, mas lhe sendo subordinado apenas devido à sua propriedade de tornar possível a satisfação [...]. Pode ser mudado frequentemente no decorrer das vicissitudes que a pulsão sofre ao longo da vida (FREUD, 1915, p. 58).

Embora o autor tratasse, no ensaio de 1905, das manifestações da pulsão sexual que se distinguem pelo desvio em relação à norma, Freud não qualificou tais manifestações como doências, mas esboçou uma linha de continuidade que vai do normal ao patológico e na qual o estudo das perversões ocupa um papel central na caracterização das vicissitudes da pulsão sexual. Naquela exposição, o autor defendeu a impropriedade do emprego da palavra “perversão” para designar uma qualificação degenerativa da sexualidade. Ao contrário, Freud

afirmou o fato de a experiência cotidiana ter mostrado que “a maioria dessas transgressões, no mínimo as menos graves dentre elas, são um componente que raramente falta na vida sexual das pessoas sadias” (FREUD, 1905, p. 152).

É interessante perceber que Freud (1905) reservou a vertente patológica nas manifestações da pulsão sexual à presença de características de *exclusividade* e de *fixação* no que diz respeito ao alvo e ao objeto, ressaltando, mais uma vez, a qualidade tênue do vínculo entre a pulsão e seus elementos. Do estudo das perversões decorrem duas conclusões sobre a pulsão sexual: a primeira trata do embate entre a pulsão e “certas forças anímicas” (FREUD, 1905, p. 153), que caracteriza a resistência, e cujos principais representantes são a vergonha, o asco e a moral; a segunda refere-se à natureza composta das pulsões, ou seja, à existência de pulsões parciais, que estão intimamente ligadas às zonas erógenas e, portanto, às fontes da pulsão sexual. Da reunião dessas considerações, Freud definiu o conceito de pulsão da seguinte forma:

Por “pulsão” podemos entender, a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-la do “estímulo” [instinto], que é produzido por excitações isoladas vindas de fora. Pulsão, portanto, é um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico. A hipótese mais simples e mais indicada sobre a natureza da pulsão seria de que, em si mesma, ela não possui qualidade alguma, devendo apenas ser considerada como uma medida da exigência de trabalho feita à vida anímica. O que distingue as pulsões entre si e as dota de propriedades específicas é sua relação com suas *fontes* somáticas e seus *alvos* (FREUD, 1905, p. 159, grifos do autor).

Fonte, alvo e objeto são elementos que Freud empregou para referir-se às pulsões ao longo de sua obra a partir de 1905. O único acréscimo que ele fez a essa descrição foi a noção de impulso, introduzida no texto de 1915, para designar o elemento motor da pulsão, “a soma de força ou a medida de trabalho que ela representa. O caráter impulsivo é uma característica geral das pulsões, é mesmo a essência delas” (FREUD, 1915, p. 57).

Definida a pulsão, Freud (1905) dedicou-se, ao longo do segundo ensaio, à análise de “A sexualidade infantil”. Conforme afirmamos anteriormente, esse ensaio trata de um aspecto fundamental na obra freudiana: a asseveração da atuação da pulsão sexual no período da infância. De imediato, o emprego da expressão “sexualidade infantil” exige algum esclarecimento. Ao longo dos três ensaios, Freud expressou sua preocupação em discriminar os termos “sexual” e “genital”. Desta forma, ao referir-se às manifestações sexuais infantis, o autor não estabeleceu uma equivalência estrita entre elas e o ato sexual característico da vida adulta; ao contrário, expandiu sua noção para atividades diversas, que movimentam a vida

anímica. Evidentemente, essa expansão coloca uma questão que ele classificou como “difícil e irrecusável”:

Por qual característica genérica podemos reconhecer as manifestações sexuais da criança? Parece-me que a concatenação de fenômenos que pudemos discernir através da investigação psicanalítica nos autoriza a ver no chuchar uma manifestação sexual e a estudar justamente nele os traços essenciais da atividade sexual infantil (FREUD, 1905, p. 170).

Antes de desenvolver essa ideia, contudo, o autor refletiu sobre a recusa da opinião popular (e médica, também) acerca da presença da pulsão sexual na infância, atribuindo-lhe como causa um fenômeno psíquico conhecido como amnésia infantil, que oculta boa parte das lembranças dos primeiros anos de vida. Aqui, temos um importante elemento da teoria freudiana da sexualidade: trata-se de uma amnésia e não de um declínio dessas recordações. Desta forma, “devemos supor [...] que as mesmas impressões por nós esquecidas deixaram, ainda assim, um rastro em nossa vida anímica e se tornaram determinantes para todo o nosso desenvolvimento posterior” (FREUD, 1905, p. 165).

Encontramos nesse trecho uma clara alusão ao mecanismo do recalque. Esse mecanismo é uma “operação pela qual o indivíduo procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1983, p. 553), e ele ocorre à medida que o prazer proporcionado pela satisfação de uma pulsão entra em conflito com exigências internas do sujeito (posições culturais e éticas).

Freud (1905) propôs que o recalque só pode ser bem compreendido pela ação de dois processos. Por um lado, temos o fato de o conteúdo recalcado ter composto, um dia, o conjunto de elementos da vida anímica disponíveis à consciência; de outro, a proposição de que tal conteúdo, uma vez recalcado, liga-se, por associação, às representações sobre as quais atuam as forças do recalque.

Assim, o autor introduziu a ideia, com a qual trabalhará explicitamente mais adiante em seu texto, de que o desenvolvimento psicosexual organiza-se em estágios, que podem ser identificados, *grosso modo*, pelas organizações pré-genitais (fases oral, anal e fálica), pelo período de latência e pelo primado das zonas genitais. Assim, retomemos a primeira conclusão sobre o estudo das perversões – o embate entre a pulsão e certas forças anímicas – para avançar no sentido de situá-la no período de latência, quando atua, claramente, o mecanismo do recalque.

Durante o período de latência total ou apenas parcial erigem-se as forças anímicas que, mais tarde, surgirão como entraves no caminho da pulsão sexual e estreitarão seu curso à maneira de diques (o asco, o sentimento de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais) (FREUD, 1905, p. 167).

A partir dessa imagem, Freud (1905) examinou rapidamente as condições psíquicas para a construção de tais “diques”, o que o conduziu a outro importante conceito dentro de sua teoria, a saber, o de sublimação. Apoiado nessa ideia, o autor ponderou sobre a importância desse processo para o desenvolvimento da cultura. Mais tarde, em seu texto de 1915, Freud somou a esses dois mecanismos (recalque e sublimação) outros dois, inversão e reversão para a própria pessoa, estabelecendo os quatro destinos possíveis das pulsões sexuais.

Voltemos ao modelo proposto por ele para o estudo das manifestações sexuais infantis: o chuchar, que se refere à “repetição rítmica de um contato de sucção com a boca (os lábios), do qual está excluído qualquer propósito de nutrição” (FREUD, 1905, p. 169). O primeiro ponto importante a ser destacado é o fato de essa manifestação da pulsão sexual não eleger objeto, mas encontrar satisfação no próprio corpo do sujeito – ela é autoerótica. Esse conceito, para Freud, designa, particularmente, não a origem da estimulação, mas a relação da pulsão com o objeto; neste caso, o próprio sujeito.

O segundo aspecto essencial a ser considerado alude à discussão sobre a zona erógena e o modo pelo qual o desejo se estabelece a partir de uma “vivência de satisfação”. Em 1900, no seu texto *A interpretação dos sonhos*, Freud retomou a discussão sobre a diferença entre uma energia psíquica de origem interna e as excitações externas para afirmar que as primeiras exigências da vida com as quais nos confrontamos dizem respeito às necessidades somáticas. Naquele texto, ele comentou o exemplo de um bebê faminto que, ao experimentar a satisfação de sua necessidade orgânica, associa essa vivência à obtenção de prazer.

Um componente essencial dessa vivência de satisfação é uma percepção específica (a da nutrição, em nosso exemplo) cuja imagem mnêmica fica associada, daí por diante, ao traço mnêmico da excitação produzida pela necessidade. Em decorrência do vínculo assim estabelecido, na próxima vez em que essa necessidade for despertada, surgirá de imediato uma moção psíquica que procurará reinvestir a imagem mnêmica da percepção e mesmo invocar a própria percepção, isto é, restabelecer a situação da satisfação original. Uma moção dessa espécie é o que chamamos de desejo; o reaparecimento da percepção é a realização do desejo (FREUD, 1900, p. 594).

Mais tarde, em 1905, Freud aprimorou essa noção de “vivência de satisfação”, propondo sua teoria do apoio. Segundo ele, as pulsões parciais desenvolvem-se originalmente apoiadas nas pulsões de autoconservação, e apenas posteriormente as primeiras tornam-se independentes das funções vitais orgânicas. No exemplo do bebê faminto, compreende-se então como é possível que a pulsão parcial proveniente da zona erógena da boca se apoie na nutrição para desenvolver-se. Com o passar do tempo, a necessidade de repetir a satisfação sexual faz a pulsão parcial separar-se da necessidade de absorção de alimento. É dessa forma que o chuchar ganha força no conjunto de comportamentos sexuais da criança.

No chuchar ou sugar com leite já podemos observar três características essenciais de uma manifestação sexual infantil. Esta nasce apoiando-se numa das funções somáticas vitais, ainda não conhece nenhum objeto sexual, sendo *autoerótica*, e seu alvo sexual acha-se sob o domínio de uma *zona erógena* (FREUD, 1905, p. 172, grifos do autor).

Neste ponto, já temos material suficiente para enunciar as características principais da primeira teoria das pulsões em Freud. O desenvolvimento da teoria do apoio coloca em evidência uma premissa psicanalítica que Freud estabeleceu desde o início de seus trabalhos, ainda no século XIX: a noção de que o sujeito constitui-se a partir do conflito psíquico; no que se refere ao apoio, a partir da oposição entre duas pulsões, as sexuais e as de autoconservação. De um lado, há uma força que atua no aparelho psíquico segundo as leis do processo primário (processo característico do sistema inconsciente, no qual o investimento de energia psíquica se dá através dos mecanismos de deslocamento e de condensação);⁴⁹ de outro, encontram-se as grandes funções indispensáveis para a conservação do indivíduo, cujo modelo é traduzido pela função de nutrição e por seu correlato, a fome.

Assim, a teoria freudiana propõe que o organismo está submetido a dois tipos opostos de excitações – caracterizando o conflito psíquico –, que provocam um estado de tensão, e que precisam, portanto, ser descarregadas em conformidade com o princípio de constância. Esse princípio está na base da teoria econômica de Freud e diz respeito à tendência do aparelho psíquico em regular a quantidade de excitação atuante nele, mantendo-a no nível

⁴⁹ Ambos mecanismos são descritos na *Interpretação dos sonhos*. “O que chamei de *deslocamento* onírico poderia ser igualmente descrito [na expressão de Nietzsche] como ‘uma transposição dos valores psíquicos’” (FREUD, 1900, p. 674, grifo nosso), no qual “a intensidade psíquica, a importância ou a potencialidade afetiva dos pensamentos se transforma” (p. 673). Os “produtos da *condensação* onírica enfatizam, numa forma eficazmente abreviada, alguma característica comum dos objetos que estão assim combinados” (FREUD, 1900, p. 671, grifo nosso).

mais baixo possível. Tal tendência é executada ou pela descarga da excitação acumulada ou pela defesa contra seu aumento.

Essa maneira de definir o princípio de constância aponta para o entendimento acerca do funcionamento do aparelho psíquico a partir de um modelo psicofísico. Tal aproximação traz para a psicanálise freudiana construções metafóricas que tendem a estabelecer uma relação entre os fenômenos psicológicos e uma linguagem energética. A primeira ideia a que esse princípio remete é, portanto, a de conservação de energia: num sistema fechado, a soma das diferentes formas de energia mantém-se estável, num mesmo patamar.

Outra paridade física possível de ser invocada na compreensão desse princípio concerne à lei zero da termodinâmica, que postula a disposição dos corpos para o igualamento da energia num sistema fechado, promovendo um movimento na direção do equilíbrio. Por fim, uma terceira noção importante presente no princípio de constância trata da autorregulação, ligando-se ao conceito fisiológico de homeostase.

Freud (1900) desenvolveu, portanto, a hipótese “de um aparelho psíquico primitivo cujas atividades são reguladas pelo esforço de evitar um acúmulo de excitação e de se manter, tanto quanto possível, sem excitação” (p. 624). Associada a essa proposição, o autor recuperou a discussão sobre a vivência de satisfação para esboçar a ideia de uma segunda lei do funcionamento do aparelho psíquico: o princípio do prazer.

Discutimos depois as consequências psíquicas de uma “vivência de satisfação”, e a isso já podemos acrescentar uma segunda hipótese, no sentido de que o acúmulo de excitação (acarretado de diversas maneiras de que não precisamos ocupar-nos) é vivido como desprazer, e coloca o aparelho em ação com vistas a repetir a vivência de satisfação, que envolveu um decréscimo da excitação e foi sentida como prazer. A esse tipo de corrente no interior do aparelho, partindo do desprazer e apontando para o prazer, demos o nome de “desejo”; afirmamos que só o desejo é capaz de pôr o aparelho em movimento e que o curso da excitação dentro dele é automaticamente regulado pelas sensações de prazer e desprazer (FREUD, 1900, p. 624).

Embora o teor do princípio do prazer já pudesse ser encontrado no texto de 1900, foi apenas 11 anos mais tarde, no texto acerca das *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico*, que Freud assim o nomeou, afirmando que o propósito dominante dos processos primários (processos anímicos inconscientes) é regulado por esse princípio:

[...] tais processos se empenham em ganhar prazer; daqueles atos que podem suscitar desprazer, a atividade psíquica se retira (repressão). Nossos sonhos noturnos, nossa tendência, quando acordados, de fugir às impressões

penosas, são resíduos da dominação desse princípio e provas do seu poder (FREUD, 1911, p. 111).

Duas dificuldades decorrem dessa formulação. A primeira trata da definição de prazer e de desprazer. Embora o autor tenha estabelecido uma correspondência entre desprazer e aumento de quantidade de excitação, e prazer e diminuição dessa quantidade, as implicações dessa relação não são simples, uma vez que não evidenciam qualquer correlação entre os aspectos quantitativo e qualitativo dessa relação. Esse é um problema que não encontrou uma solução definitiva na obra freudiana.

Outra dificuldade diz respeito à ligação entre o princípio do prazer e o de constância. O princípio do prazer corresponde à manutenção do equilíbrio energético no aparelho psíquico ou a uma redução radical dos níveis de tensão ao patamar mais baixo possível?

4.2. Segunda teoria freudiana das pulsões: além do princípio do prazer

No desenvolvimento de sua metapsicologia, Freud estabeleceu duas tópicas, ou seja, duas teorias diferentes que ordenam as características e funções específicas de cada um dos sistemas psíquicos descritos e que estabelecem determinadas relações entre eles. Para o autor, as considerações metapsicológicas consistem numa descrição dos fatores econômicos, dinâmicos e topográficos atuantes no psiquismo.

A primeira concepção tópica do aparelho psíquico foi apresentada em *A interpretação dos sonhos* (FREUD, 1900), em que o autor distinguiu os sistemas inconsciente, pré-consciente e consciente, e estabeleceu que a relação entre eles pode ser evidenciada pela noção de censura. A tese freudiana propunha então um entendimento articulado entre a topografia desses sistemas e seu aspecto dinâmico, segundo o qual os sistemas se relacionam a partir da ideia de conflito psíquico. Somou-se a essa descrição a sua característica econômica: a conservação de energia.

Uma grande reorganização teórica, operada na década de 1920 e notadamente marcada pela publicação dos textos *Além do princípio do prazer* (1920), *Psicologia das massas e análise do Eu* (1921) e *O Eu e o Id* (1923b), introduziu na obra freudiana uma segunda tópica, na qual as instâncias a serem discriminadas passaram a ser o Id, o Eu e o Supereu. Entretanto, a ideia de conflito psíquico foi mantida na segunda tópica, sendo alterados apenas os termos do dualismo.

O conflito psíquico na primeira tópica referia-se à tensão proveniente do embate entre duas forças descritas, na ocasião, como opostas: as pulsões sexuais e as de autoconservação. As tentativas de diminuição dessa tensão, operadas pelo aparelho psíquico, eram reguladas pelo princípio do prazer, sendo que este decorria do princípio de constância. Na segunda tópica, Freud começou a questionar-se sobre a supremacia do princípio do prazer:

Mas devemos assinalar que, a rigor, não é correto dizer que o princípio do prazer domina o curso dos processos psíquicos. Se assim fosse, a grande maioria de nossos processos mentais teria de ser acompanhada de prazer ou conduzir ao prazer, quando a experiência geral contradiz energicamente essa ilação (FREUD, 1920, p. 164).

A solução proposta pelo autor para enfrentar tal contradição foi postular a existência de uma *tendência* a esse princípio, que em determinadas situações sofria a ação de outras forças no sentido de inibir sua direção original, de maneira que nem sempre o resultado desse embate é favorável ao prazer. A primeira limitação estudada por Freud referiu-se ao princípio de realidade, que “sem abandonar a intenção de obter afinal o prazer, exige e consegue o adiamento da satisfação, a renúncia a várias possibilidades desta e a temporária aceitação do desprazer, num longo rodeio para chegar ao prazer” (FREUD, 1920, p. 165).

A segunda limitação a esse princípio foi encontrada na própria ideia de conflito. Ao longo do desenvolvimento psicosssexual do sujeito, algumas pulsões são recalcadas porque se apresentam em contradição com ideais culturais, e são impedidas, portanto, de serem satisfeitas. Desta forma, impelem sua ação no sentido de obter *satisfação indireta ou substitutiva*, o que é sentido pelo Eu como desprazer.

Apesar de ter pontuado essas duas restrições, Freud afirmou que elas não se configuravam como limitações de grande alcance ao princípio do prazer, uma vez que se tratavam de um “desprazer de percepção” (FREUD, 1920, p. 167), ou, antes, de desvios na obtenção do prazer. Isso significa que o desprazer sentido nesses casos está relacionado ou a reações psíquicas frente à percepção de perigos externos ou à percepção de uma pressão por parte de pulsões insatisfeitas (recalcadas). Em ambos casos, é possível que a reação do aparelho psíquico seja explicada, em última análise, pelo princípio do prazer ou pelo princípio de realidade, que modifica o primeiro.

Para ilustrar tal conclusão, Freud (1920) investigou duas expressões de “perigos externos”: primeiro, dois tipos de neuroses, as de guerra e as traumáticas; em seguida, uma brincadeira infantil, nomeada por ele de jogo do *fort/da*. O exame dessas manifestações se constrói em torno da ideia de repetição.

Para essa discussão, Freud (1920) começou abordando um sintoma característico na neurose traumática: a ocorrência de sonhos, que repetidas vezes recuperam a situação que produziu trauma no sujeito (circunstâncias que envolveram risco de vida, como as catástrofes naturais, os acidentes graves ou, nas neuroses de guerra, os próprios atos bélicos), e que inúmeras vezes colocam-no em situação de “despertar com renovado terror” (FREUD, 1920, p. 169). O autor questionou a explicação usual que justifica tal recorrência pelo fato de esses sujeitos estarem “fixados ao trauma” (p. 169), como se tais sonhos pudessem ser associados às reminiscências, assim como na histeria.

O problema apontado por Freud nessa explicação está em seu desacordo com os mecanismos de produção onírica. Para Freud (1900), todo sonho é uma realização, muitas vezes disfarçada, de desejos recalcados. Mesmo nos chamados pesadelos, é possível rastrear os processos oníricos a partir da premissa de que se trata da realização de desejos inconscientes.

Talvez seja útil prosseguir em nosso exame dessa mesma questão considerando o modo como se comporta o sonho quando os pensamentos oníricos lhe oferecem um material que é o oposto completo de uma realização de desejo – preocupações justificadas, reflexões dolorosas, apercebimentos aflitivos. Os diversos resultados possíveis podem ser classificados num destes dois grupos: (A) O trabalho do sonho pode ter êxito em substituir todas as representações aflitivas por seus contrários e em suprimir os afetos desprazerosos ligados a elas. O resultado é um sonho puro de satisfação, uma “realização de desejo” palpável sobre a qual não parece haver mais nada a dizer. (B) As representações aflitivas, modificadas em maior ou menor grau, mas mesmo assim bem reconhecíveis, podem ganhar acesso ao conteúdo manifesto do sonho [...]. A análise demonstra que também esses sonhos desprazerosos são realizações de desejo, tanto quanto os demais. Um desejo inconsciente e recalcado, cuja realização o Eu do sonhador não poderia deixar de vivenciar como aflitivo, aproveitou a oportunidade que lhe foi oferecida pela catexia persistente dos restos diurnos penosos da véspera; emprestou-lhes seu apoio e assim lhes facultou penetrarem num sonho. Mas, enquanto que, no Grupo A, o desejo inconsciente coincidia com o consciente, no Grupo B se revela o abismo entre o inconsciente e o consciente (entre o recalcado e o Eu) (FREUD, 1900, p. 586).

Desta maneira, o condizente com a teoria das formações oníricas seria que o sujeito sonhasse com sua vida anterior ao trauma ou com a cura de eventuais sequelas de seus traumas. No entanto, esses sujeitos sonhavam repetidas vezes com o próprio evento traumático. Freud (1920) antecipou seu argumento, afirmando que os sonhos na neurose traumática deixam em evidência o que pode ser encontrado em muitas outras pessoas: uma perturbação da função de sonhar e um afastamento de seus propósitos originais.

A segunda expressão de perigos externos estudada por Freud referiu-se a um episódio por ele testemunhado de uma brincadeira inventada por um menino de aproximadamente um ano e meio. A criança costumava não chorar quando a mãe o deixava na cama por algum tempo, e também tinha por hábito jogar fora da cama os objetos que estivessem à mão, emitindo um som arrastado que Freud identificou, em alemão, como a palavra “fort”, que remete, em português, à ideia de “ido”, “partido” ou, como Freud (1920) definiu, à brincadeira de “ir embora”.

Certa vez, o objeto arremessado passou a ser um carretel; ao ser puxado de volta, seu reaparecimento era coroado com um expressivo “da”, em alemão, que significa “aqui”, em português. Assim, Freud observou o desenrolar completo da brincadeira: o desaparecimento e o retorno (da mãe).

A interpretação do jogo foi simples, então. Ele estava relacionado à grande conquista cultural do menino, à renúncia pulsional (renúncia à satisfação pulsional) por ele realizada, ao permitir a ausência da mãe sem protestar. Compensava a si mesmo, digamos, ao encenar o desaparecimento e a reaparição com os objetos que estavam ao seu alcance (FREUD, 1920, p. 173).

Evidentemente, a partida da mãe não era sentida como algo agradável pela criança, ou mesmo como algo a que o menino era indiferente. Neste caso, observa-se um problema semelhante aos sonhos na neurose traumática: se o sumiço da mãe é desprazeroso, como explicar sua repetição na brincadeira do menino? Uma primeira explicação proposta por Freud encontrava-se na transformação da passividade da criança mediante as decisões da mãe em sua atividade: na brincadeira, era a criança quem determinava a ida e a vinda do carretel. A esse ensaio da criança, Freud (1920) associou a pulsão de dominação.

Como complemento dessa explicação, encontrava-se o desejo do menino de vingar-se da mãe por afastar-se dele. A brincadeira exprimia, portanto, uma maneira de manifestar sentimentos hostis dirigidos à mãe que, na vida real, foram dissimulados. Assim, Freud defendeu que a criança só foi capaz de suportar a repetição da situação de afastamento da mãe porque a brincadeira trazia para ela um ganho de prazer ligado a essa repetição, “um prazer obtido de outra fonte” (FREUD, 1920, p. 175).

Ao estudar essas duas expressões, Freud (1920) concluiu que a repetição de experiências desprazerosas, no sonho e na brincadeira, podiam ser remetidas à produção de prazer provinda de outra fonte. É por isso que esses casos não se constituíam como grandes limitadores ao princípio do prazer, uma vez que eles “não atestam a operação de tendências

além do princípio do prazer, isto é, que seriam mais primitivas que ele e independentemente dele” (FREUD, 1920, p. 176).

É preciso ressaltar, entretanto, que a compulsão à repetição não é exclusividade desses processos, sendo observada em inúmeras outras situações, entre elas o tratamento psicanalítico. Para abordar esse ponto, Freud (1920) descreveu sucintamente o desenvolvimento da psicanálise em seu aspecto terapêutico: no início, mostrava-se ao paciente o material inconsciente, tratando-se, portanto, de uma arte interpretativa. Não sendo suficiente para obter efeitos terapêuticos, procurou-se, depois, contrapor a construção do analista à memória do paciente, levando-o a aceitar a influência de tal material em sua vida anímica. Por fim, Freud chegou à conclusão da impossibilidade do propósito fundamental dessas duas tentativas:

Tornou-se cada vez mais claro, porém, que a meta proposta, de tornar consciente o que era inconsciente, também não era inteiramente exequível por esse caminho. O doente não pode lembrar-se de tudo o que nele se acha reprimido, talvez precisamente do essencial, não se convencendo da justeza da construção que lhe é informada. Ele é antes levado a *repetir* o reprimido como vivência atual, em vez de, como preferiria o médico, *recordá-lo* como parte do passado (FREUD, 1920, p. 177, grifos do autor).

Conforme ilustrado no jogo do *fort/da*, parte do que é experimentado na repetição causa desprazer, uma vez que reedita conteúdos reprimidos, mas é compensado de alguma forma por prazeres de outras fontes. Entretanto, Freud (1920) defendeu a ideia de que a compulsão a repetição traz à tona também experiências que não têm qualquer ligação com o princípio do prazer. Como no caso do tratamento analítico, em que o paciente revive, na transferência com o analista, as experiências aflitivas da infância, substituindo a neurose que o fez procurar tratamento pela chamada neurose de transferência e repetindo, portanto, o conteúdo recalado.

Para compreender a compulsão à repetição, Freud (1920) afirmou ser preciso contestar a oposição consciente *versus* inconsciente, admitindo que o Eu não é composto, apenas, por conteúdos conscientes, mas possui uma parte significativa de conteúdos inconscientes. Assim, ao estudar o confronto entre o Eu e o recalque, Freud (1920) localizou a resistência no primeiro, embora ela seja de caráter inconsciente. Para o autor, a repetição encontra-se na mesma condição do recalque. Assim, Freud (1920) perguntou-se sobre a relação entre a compulsão à repetição e o princípio do prazer.

O que pode ser encontrado entre as duas noções é a própria pulsão. Segundo ele, “*uma pulsão seria um impulso, presente em todo organismo vivo, tendente à restauração de um estado anterior [...]* uma espécie de elasticidade orgânica ou, se quiserem, a expressão da inércia da vida orgânica” (FREUD, 1920, p. 202, grifo do autor). Deste modo, Freud propôs que toda vida é uma perturbação e o efeito anímico dela é duplo: sua perpetuação através de processos de ligação, e a recondução da vida orgânica ao estado inanimado através de processos de desligamento.

Ambas as pulsões [de vida e de morte] comportam-se de maneira conservadora no sentido mais estrito, ao se empenhar em restabelecer um estado que foi perturbado pelo surgimento da vida. Este surgimento seria, então, a causa da continuação da vida e, ao mesmo tempo, da aspiração pela morte, a própria vida sendo uma luta e compromisso entre essas duas tendências. A questão da origem da vida permaneceria cosmológica, a da finalidade e propósito da vida seria respondida de forma *dualista* (FREUD, 1923b, p. 51, grifo do autor).

Assim, Freud estabeleceu a natureza conservadora tanto das pulsões de vida (Eros), definidas pelo conjunto das pulsões sexuais e as de autoconservação, quanto das pulsões de morte (Tânatos), caracterizadas pela tendência à redução completa das tensões, ou seja, o retorno ao estado inorgânico. Nessa natureza conservadora do campo pulsional, sustenta-se a noção de compulsão à repetição, estudada por Freud no jogo do *fort/da* e nos sonhos das neuroses de guerra, definindo um aspecto incontrolável dos processos inconscientes, que fazem reincidir nos atos, pensamentos e falas do sujeito as experiências não elaboradas.

Essa compulsão, essa força pulsional que produz a repetição da dor, traduz a impossibilidade de escapar de um movimento de regressão, quer seu conteúdo seja desprazeroso ou não. Esse movimento regressivo levou, por decorrência, a postular uma tendência para um retorno à origem, ao estado de repouso absoluto, ao estado de não vida, àquele estado anterior à vida que pressupõe a passagem pela morte (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 657).

É por essa razão que Freud (1920) afirmou que o desprazer precisa ser analisado de maneira independente em relação a cada um dos sistemas do aparelho psíquico: o que ocasiona desprazer para um não necessariamente o ocasionará para os demais. Essa afirmação trouxe à tona uma questão que permaneceu em suspenso na obra freudiana. A forma como foi definida a compulsão à repetição torna necessário postular, ao lado da repetição das necessidades, uma necessidade de repetição? Contornando essa questão, Freud tratou, ao

longo de sua obra, da compulsão à repetição como um fator autônomo em relação à dinâmica conflitual postulada por sua teoria.

4.3. “A relação sexual não existe”

Retomemos a distinção feita no início do capítulo entre instinto e pulsão. Já desde sua primeira tópica, mas em especial na segunda, Freud estabeleceu que a base da convivência dos seres humanos não é da ordem do instinto, mas da ordem do amor. Para ele, diferentemente dos animais, cujo gregarismo está fundado no instinto, a sociabilidade humana origina-se na pulsão. À medida que avançou em sua teorização sobre as pulsões, Freud sedimentou suas ideias sobre a organização genital infantil, estabelecendo as bases da constituição do sujeito. Para o autor, em função das características da pulsão e por ser condicionado por ela, o sujeito é sempre indeterminado, e o artifício que usamos para lidar com essa condição humana é o de nos ligarmos a outro(s) sujeito(s).

O que estava em jogo, para Freud, no que diz respeito à constituição do sujeito, era a dialética do coletivo *versus* singular: o sujeito liga-se a outro através de processos identificatórios e coletiviza-se na tentativa de organizar sua experiência singular. Essa proposição o induziu a uma reflexão sobre o social, que não coincide com a teoria sociológica, embora a atravesse:

A oposição entre a psicologia individual e a psicologia social ou das massas, que à primeira vista pode parecer muito significativa, perde boa parte de sua agudeza se a examinarmos mais detidamente. É certo que a psicologia individual se dirige ao ser humano particular, investigando os caminhos pelos quais ele busca obter a satisfação de seus impulsos pulsionais, mas ela raramente, apenas em condições excepcionais, pode abstrair das relações deste ser particular com os outros indivíduos. Na vida psíquica do ser individual, o Outro é via de regra considerado enquanto modelo, objeto, auxiliador e adversário, e portanto a psicologia individual é também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificável (FREUD, 1921, p. 14).

É importante ressaltar o fato de Freud ter tratado da experiência humana a partir, primordialmente, da ideia de “condição” – um advento condicionado pela ligação com o outro, próprio da pulsão – em contraposição à noção de “natureza”, caracterizada pelo inatismo, próprio do instinto. Partindo da constatação da natureza frágil do ser humano, ou seja, da compreensão de que não nascemos aparelhados para definir de maneira duradoura e

definitiva nossos objetos de satisfação, Freud propôs que o vínculo libidinal é o que constitui e organiza o sujeito, na medida em que constrói os objetos da pulsão.

A partir dessa compreensão, é possível afirmar, por exemplo, que os animais são organismos vivos mais previsíveis, pois seus objetos de satisfação são fixos e instintivos. No homem, por outro lado, os objetos são condicionados, uma vez que não estão dados desde o início. Como exposto anteriormente, o que a pulsão proporciona ao sujeito não é uma ligação fixa com o objeto de satisfação, mas um destino, amplo e livre. Por essa razão, Freud evitou a qualificação “relação”, que pressupõe uma fundição entre sujeito e objeto, preferindo “vínculo”, que remete à solda entre eles.

Como dissemos na parte inicial do capítulo, Freud construiu ao longo de sua obra uma noção de sexualidade ampliada, alargando sua compreensão para além dos limites estabelecidos pela genitalidade e cunhando o conceito de libido como um fator energético da pulsão sexual. Como resultado dessa ampliação conceitual, ele estabeleceu duas proposições fundamentais para a compreensão psicanalítica da sexualidade: a primeira refere-se ao fato de não existir uma correspondência estrita entre genital e sexual; a segunda aponta para a impossibilidade de redução do psiquismo aos processos conscientes.

Partindo dessas proposições, Lacan avançou na definição de pulsão, ressaltando seu aspecto de circuito, ao estabelecer a necessidade de um outro para que o conceito pudesse ser corretamente situado. Em seu *Seminário II*, Lacan (1964) abordou a distinção freudiana entre sexualidade e genitalidade, a partir da separação do que ele chamou de “sexualidade biológica” e “sexualidade social”, balizando-as na ruptura entre os processos conscientes e inconscientes. Sobre a primeira, Lacan afirmou sua relação com a perpetuação da espécie (em última análise, com a própria existência da espécie, que subsiste na forma de seus indivíduos); sobre a segunda, ele estabeleceu uma vinculação com os processos inconscientes.

A existência, graças à divisão sexual, repousa na cópula, acentuada em dois polos que a tradição secular se esforça por caracterizar como polo macho e polo fêmea. É aí que vige a mola da reprodução [perpetuação da espécie]. Desde sempre, em torno dessa realidade fundamental agrupam-se, harmonizadas, outras características, mais ou menos ligadas à finalidade de reprodução. Aqui não posso fazer mais do que indicar o que, no registro biológico, se associa à diferença sexual, em forma de caracteres e funções sexuais secundárias. Hoje sabemos como, neste terreno, fundou-se na sociedade toda uma repartição das funções num jogo de alternância. É isto que o estruturalismo moderno soube precisar da melhor maneira, mostrando que é no nível da aliança [filiação], enquanto que oposta à geração natural, à linguagem biológica, que são exercidas as trocas fundamentais – no nível, portanto, do significante – e é aí que reencontramos as estruturas mais

elementares do funcionamento social, a inscrever nos termos de uma combinatória (LACAN, 1964, p. 143).

Nesse trecho, Lacan deixa clara sua posição quanto à definição de sexualidade, estabelecida a partir das duas vertentes: uma biológica, ligada à reprodução, e uma social, ligada à filiação. O Dicionário Houaiss (2001) traz como primeira definição do verbete “filiação” a seguinte: “liame que une um indivíduo a seu pai ou sua mãe”, que nos parece ser o ponto que Lacan procurou ressaltar com sua teorização acerca da pulsão como circuito. Para avançar nessa apreensão, é preciso compreender bem o que a noção de filiação traz para a definição do conceito de pulsão.

Ao comentar a referida passagem do texto de Lacan, Brousse (1997a, p. 121) afirmou ser a filiação “a transmissão de um nome ou significante, não da vida. No campo biológico, temos a transmissão da vida ou da espécie, através da vida dos indivíduos. No campo social, temos a transmissão de um nome, isto é, a passagem de um significante de um indivíduo para outro”. Assim, é possível situar na oposição biológico *versus* social alguns elementos para reflexão: reprodução *versus* aliança; transmissão da vida *versus* transmissão de um nome; instinto *versus* pulsão.

A partir dessas oposições, gostaríamos de enveredar pelo retorno de Lacan a Freud, com o intuito de situar a posição do primeiro no que tange à conceituação de pulsão. Freud dedicou parte de sua obra para definir o conceito de pulsão em oposição ao de instinto. Desta forma, ele estabeleceu que a pulsão não se alinha com a diferença sexual biológica.

Lacan (1964) partiu dessa premissa para perguntar-se sobre a razão de uma pulsão ser satisfeita sem que o objeto fosse diretamente atingido, ou seja, sem se fundir a ele. Ao tratar da pulsão, Freud invocou, por diversas vezes, a função de nutrição, opondo seu correlato, a fome – que é saciada pelo consumo (fusão) do alimento (objeto) –, ao correlato da pulsão, a libido – que não está fundida ao objeto, apenas vinculada a ele. Partindo dessa oposição freudiana, a resposta que Lacan (1964) nos ofereceu explicita a função de circuito da pulsão, expondo uma de suas características mais fundamentais, a saber, a de fazer laço com o outro.

Se a pulsão pode ser satisfeita sem ter atingido aquilo que, em relação a uma totalização biológica da função, seria a satisfação ao seu fim de reprodução, é que ela é pulsão parcial, e que seu alvo não é outra coisa senão esse retorno em circuito (LACAN, 1964, p. 170).

Lacan propôs que uma característica importante da pulsão é a de contornar o objeto e retornar ao sujeito. Esse percurso da pulsão só é possível porque se trata, sempre, de pulsão

parcial. Sobre essa trajetória, Lacan (1964, p. 169) apresentou um diagrama para representar a pulsão como laço, como aquilo que impulsiona o sujeito na tentativa de se vincular ao outro:

Nesse diagrama, é possível encontrar todos os elementos propostos por Freud para descrever a pulsão, dispostos de maneira a enfatizar a noção de laço. “Borda” remete à fonte e, portanto, à zona erógena. Assim, Lacan representou a pulsão como uma tensão que parte da zona erógena e retorna a ela. Nesse percurso (“Aim”), a pulsão contorna o objeto *a* (“a”),⁵⁰ para atingir seu alvo (“Goal”), qual seja, retornar ao sujeito, enlaçando-o com o outro.

Esse enlaçamento ocorre através da função da fala. Recuperemos a distinção lacaniana entre sexualidade biológica e sexualidade social. Ao tratar da pulsão, Lacan definiu-a em termos de um único *significante*, bastante específico: o falo.⁵¹ Ao estabelecer apenas um significante associado à pulsão, a despeito da existência de dois sexos biológicos, essa construção teórica situa a pulsão, necessariamente, no campo da sexualidade social ao mesmo tempo que ressalta sua diferença com a sexualidade biológica. Para compreender melhor esse enlaçamento, voltemo-nos para a discussão lacaniana sobre o inconsciente.

Em 1972, Lacan propôs seus conhecidos enunciados: “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” e “a linguagem é a condição do inconsciente” (ROUDINESCO; PLON, 1998). Quando Freud definiu o recalque, introduziu a noção de que esse mecanismo psíquico incide sobre os representantes psíquicos da pulsão (representantes ideativos),

⁵⁰ “Elemento preponderante de uma terminologia específica, relativa à alteridade, o objeto (pequeno) *a* é, portanto, uma das variações do outro no interior do par formado pelo grande Outro e pelo pequeno outro: ‘há dois outros por distinguir, pelo menos dois – um Outro com maiúscula e *um outro com minúscula, que é o eu*. O Outro, é dele que se trata a função da fala’” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 551, grifo nosso).

⁵¹ “Diversas palavras são empregadas para designar o órgão masculino. Se a palavra pênis fica reservada ao membro real, a palavra falo, derivada do latim, designa esse órgão mais no sentido simbólico [...]. Lacan fez dele, a partir de julho de 1956, o próprio significante do desejo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 221).

mantendo-os no inconsciente. A tradução do termo alemão “Vorstellungsrepräsentanz”, utilizado por Freud, por “representante ideativo”, favoreceu a confusão entre representação e afeto. Freud distinguiu os dois termos de maneira categórica e admitiu que o recalque incorre somente sobre o primeiro, isto é, a representação. Conforme Fink (1998), Lacan propôs uma nova tradução para essa palavra alemã, sugerindo o termo “representante de(a) representação”,⁵² para então concluir que esses representantes são equivalentes ao que a linguística chama de significantes.

Logo, de acordo com a interpretação lacaniana de Freud, quando o recalque ocorre, uma palavra, ou alguma parte de uma palavra, “cai embaixo”, metaforicamente falando. Nesse processo, a palavra não se torna inacessível ao consciente e pode ser, de fato, uma palavra que uma pessoa usa perfeitamente bem na sua conversação cotidiana. Mas pelo simples fato de ter sido recalcada, aquela palavra, ou alguma parte dela, começa a exercer um novo papel. Ela estabelece relações com outros elementos recalcados, desenvolvendo um conjunto complexo de ligações com eles (FINK, 1998, p. 25).

Desta forma, Lacan estabeleceu que as mesmas relações que podem ser descritas entre os elementos conscientes de qualquer sistema linguístico podem também ser utilizadas para descrever as relações entre os elementos presentes no inconsciente. Isso não implica traçar uma equivalência estrita entre o sistema inconsciente e a estrutura de qualquer língua, moderna ou antiga; antes, diz respeito à determinação de uma gramática do inconsciente. Um dos desdobramentos mais importantes dessa compreensão refere-se à conceituação de sujeito no âmbito de sua teoria do significante, que postula a clivagem entre o significante (S) e o significado (s), estabelecendo a noção de que o sujeito do inconsciente é um efeito da barra entre S e s.

Antes ainda que se estabeleçam relações que sejam propriamente humanas, certas relações já são determinadas. Elas se prendem a tudo que a natureza possa oferecer como suporte, suportes que se dispõem em temas de oposição. *A natureza oferece, para dizer o termo, significantes, e esses significantes organizam de modo inaugural as relações humanas, lhes dão as estruturas, e as modelam.* O importante, para nós, é que vemos aqui o nível em que – antes de qualquer formação do sujeito, de um sujeito que pensa, que se situa aí – isso conta, é contado, e no contado já está o contador. Só depois é que o sujeito tem de se reconhecer ali, reconhecer-se ali como contador (LACAN, 1964, p. 26, grifo nosso).

⁵² Em francês, a alteração proposta por Lacan foi de “représentant-représentation” para “représentant de la représentation”, enfatizando a noção de que “Vorstellungsrepräsentanz significa o que representa (aqui, o que representa a pulsão) no domínio da representação” (LAPLACHE; PONTALIS, 1983, p. 588).

A proposta lacaniana construiu, portanto, uma noção pouco intuitiva acerca da constituição do sujeito. Conforme exposto no trecho acima, Lacan afirmou que a emergência do sujeito ocorre pela submissão ao sistema de significantes. Assim sendo, o sujeito não pode ser imediatamente associado à ideia de agente; ao contrário, ele é um efeito da cisão entre significante e significado. Lacan foi ainda mais incisivo ao afirmar que “o sujeito nasce no que, no campo do Outro, surge o significante. Mas por esse fato mesmo, isto – que antes não era nada senão sujeito por vir – se coagula em significante” (LACAN, 1964, p. 187).

Retomando o diagrama lacaniano da pulsão como laço, podemos concluir que a história de um sujeito não se situa propriamente no encontro com o objeto, mas no percurso da pulsão. Por ser da ordem do impossível, o objeto do desejo (objeto a) é sempre encontrado para logo em seguida ser substituído, relançando o sujeito num novo circuito. Por essa razão, o universo pulsional deve ser entendido a partir dos conceitos de inconsciente e de desejo.

A proposta lacaniana entendia o Eu como um precipitado a partir do qual o sujeito articula o campo do Outro ao campo do outro. O Eu é, portanto, uma resposta organizada e imaginária do sujeito frente ao movimento pulsional; trata-se de uma tentativa de responder à demanda do Outro para formar laço. Essa resposta passa, necessariamente, pela linguagem, uma vez que o Eu se constitui a partir de uma suposta demanda do Outro. É, portanto, uma falsa suposição que permite, através da linguagem, a emersão do sujeito e a construção do Eu.

Essa formulação deixa em evidência o fato de o sujeito não ser, para a psicanálise, uma substância. Neste sentido, a discussão sobre a pulsão envereda justamente pela articulação entre a noção de sujeito (insubstancial) e a de indivíduo (o ser vivo, propriamente dito); ou, nas palavras de Freud, entre o anímico e o físico. Lacan (1964) retomou essa articulação, ressaltando sua teorização sobre o sujeito como efeito da linguagem. Soler (1997, p. 56) resume o tema da seguinte forma:

O Outro como lugar da linguagem – o Outro que fala – precede o sujeito e fala sobre o sujeito antes de seu nascimento. Assim, o Outro é a primeira causa do sujeito. O sujeito não é uma substância: o sujeito é um efeito do significante. O sujeito é representado por um significante, e antes do surgimento do significante não existe sujeito. Mas o fato de não existir sujeito não quer dizer que não exista nada, porque pode existir um ser vivo, mas esse ser vivo se torna um sujeito somente quando um significante o representa. Logo, antes do surgimento de um significante, o sujeito é nada.

Sendo o sujeito um efeito da linguagem, como a pulsão contorna o objeto (o outro imaginário) e retorna ao sujeito? Lacan (1964) respondeu a essa questão afirmando que a

pulsão é o mecanismo que traz traços do imaginário ao campo do simbólico, à medida que enreda a sexualidade como real. Brousse (1997b, p. 129) apontou que:

É a isso que Lacan chega quando diz que a pulsão escamoteia o real porque, ao contornar o objeto, faz-se dele prisioneiro; isto é, traz-se um pouco dele para o interior da estrutura simbólica. É para isso que serve a pulsão, é esse tipo de laço que ela faz com a sexualidade, tal como definida em termos do real.

A conclusão mais importante a que essa exposição nos leva é o fato de não haver para o sujeito nenhuma experiência anterior à linguagem, nenhuma vivência que se estruture antes da submissão do sujeito ao sistema significante. Não estamos com isso negando o aspecto biológico da existência humana; estamos, apenas, ressaltando a proposição lacaniana de que a emergência do sujeito, em contraposição ao indivíduo, se dá numa realidade necessariamente discursiva.

O primeiro ensino de Lacan retoma a descoberta freudiana das relações entre a sexualidade e o inconsciente, revelando sua dependência da linguagem. *Essa abordagem confere primazia ao simbólico, estrutura de linguagem que mortifica o corpo, reduzindo-o ao significante.* A linguagem, por essa razão, é a condição do inconsciente. O saber inconsciente, por conseguinte, é o discurso do Outro (SANTOS, 2009, p. 14, grifo nosso).

Neste sentido, Lacan (1973, p. 45) definiu o discurso como aquilo que “funda e define cada realidade”. Sua proposta acerca da primazia da linguagem apoia-se na constatação de que o bebê não aprende, propriamente, a falar, mas é instituído por um universo de significantes, no qual está inserido desde seu nascimento. Assim, o processo pelo qual o bebê passa a dominar a linguagem inicia-se pelo emprego de significantes em sua fala, antes mesmo de ele poder atribuir-lhes significados. Desta forma, a categoria de discurso como fundador das realidades trata de uma decorrência lógica da definição lacaniana do inconsciente como linguagem.

Avancemos um pouco mais na reflexão sobre a aquisição da linguagem pelo bebê. O que impele uma criança a falar é uma falta (ausência de ser); isto é, a linguagem passa a ser dominada pela criança quando sua necessidade é transposta em desejo. A necessidade induz no indivíduo um vazio que pode ser completado; o desejo, por sua vez, induz uma falta que faz o sujeito tender a objetos pulsionais e que jamais pode ser satisfeita. Segundo Fink (1998, p. 129), a falta “está por trás da própria relação do sujeito com o significante: não existe

sujeito no início e o significante nomeia o espaço ainda vazio no qual o sujeito virá a ser”. Assim, falta e desejo são inseparáveis e ambos são condições para a emergência do sujeito.

Partindo da teoria do apoio de Freud, Lacan propôs que o surgimento da pulsão sexual, a partir da vivência de satisfação, conduz ao gozo. Ou seja, quando o bebê, satisfeito em suas necessidades orgânicas, passa do sugar para o chuchar, na amamentação, é que a mãe (ou seu substituto) outorga um sentido à necessidade orgânica inicial. A consequência dessa atribuição de sentido se encontra no valor que a criança confere ao amor dos pais, representado na atenção que estes dispensam àquela.

Entretanto, à medida que se desenvolve, a criança começa a perceber que não se constitui como o único objeto de amor dos pais; ao contrário, ela descobre que a atenção deles se multiplica em objetos de interesse variados. Sendo o interesse dos pais um aspecto valioso do vínculo da criança com eles, os objetos ou atividades que conquistam suas atenções passam a ser importantes para a criança também. É por isso que Lacan afirmou ser a realidade uma construção do discurso. Portanto, é o reconhecimento da falta e a sujeição à linguagem que faz ascender o sujeito: “a estrutura de falta está na raiz de toda a teoria lacaniana do significante – este se originando como a marca de um lugar onde algo desapareceu” (FINK, 1998, p. 229).

Essa perda primordial, isto é, a percepção da criança de que o desejo dos pais se estende para além dela, a psicanálise nomeou de castração. Em sua obra, Lacan estabeleceu que a castração relaciona-se ao fato de o sujeito precisar renunciar a uma parte de seu gozo para poder constituir-se na linguagem. O sujeito renuncia ao “prazer derivado do Outro como demanda [...], isto é, o prazer obtido das pulsões” (FINK, 1998, p. 125).

Para Freud, além da presença constante na experiência analítica, o Complexo de Castração desempenha um papel essencial para o estabelecimento da ordem cultural, uma vez que remete à renúncia pulsional, instituindo a lei: “o direito a um determinado uso é sempre correlativo de uma interdição” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1983, p. 115). Lacan avançou nessa formulação, situando a interdição associada ao gozo na demanda do Outro, que, em última análise, permite ao sujeito, imerso na linguagem, ter acesso às produções da cultura.

O sacrifício envolvido na castração é ceder um determinado gozo ao Outro e deixá-lo circular no Outro, isto é, deixá-lo circular de alguma forma “fora” de nós. Isso pode tomar a forma da escrita, por exemplo, ou do estabelecimento de um “corpo de conhecimento”, conhecimento que adquire “vida própria”, independente de seu criador, já que pode receber acréscimos e contribuições de terceiros (FINK, 1998, p. 126).

Esse é um ponto fundamental para compreender a proposição lacaniana sobre a ausência de relação sexual. Se para ter acesso às produções culturais o sujeito precisa abrir mão de uma parte de seu gozo, fazendo-o deslocar-se para o Outro, ou seja, fazendo com que um “determinado gozo seja ‘expelido’ do corpo para ser reencontrado na fala” (FINK, 1998, p. 125), então todo o discurso implica uma reportação do sujeito ao Outro.

Portanto, Lacan defendeu a ideia de que cada discurso inclui um único sujeito, em referência ao Outro. Desta forma, “a questão da intersubjetividade é assim eliminada de saída por Lacan: não existe relação intersubjetiva, não existe relação entre sujeitos, não menos que não existe relação sexual” (JORGE, 1997, p. 158).⁵³ A afirmação lacaniana da não existência de relação sexual não deve ser tomada, evidentemente, como ausência de ato sexual entre as pessoas, mas como a impossibilidade de uma relação direta entre sujeitos.

Para Lacan, não há uma interação possível entre homens e mulheres, justamente por serem homens e mulheres. Isso ocorreria porque o impeditivo dessa relação encontra-se na própria definição de masculinidade e de feminilidade. O modelo freudiano para a compreensão dessa suposta relação baseava-se numa inversão complementar simples: atividade *versus* passividade. Desta forma, a definição dos sexos dava-se a partir de uma simetria, cujo ajuste de fases possibilitaria sua sobreposição. Embora tenha trabalhado sobre essa definição, Freud não a considerava satisfatória, chegando a afirmar, em seu artigo sobre as diferenças anatômicas entre os sexos, que “a masculinidade e a feminilidade puras permanecem construções teóricas de conteúdo incerto” (FREUD, 1925, p. 298).

Lacan, por sua vez, estabeleceu a conceituação de homens e mulheres por suas relações com a linguagem e, portanto, pela relação de cada um com a ordem simbólica. Assim, ele definiu a masculinidade e a feminilidade em termos de estruturas e não a partir da condição biológica de nascimento; Lacan determinou que cada sujeito deve ser examinado não a partir de seu sexo biológico, mas a partir de sua relação com o significante e de seu modo de gozo. Deste modo, não é possível estabelecer uma relação direta entre as estruturas masculinas e femininas, sendo cada uma delas definidas isoladamente:

De acordo com Lacan, tal igualdade é impossível: nada que se pudesse qualificar como uma relação verdadeira entre os sexos pode ser falado ou escrito. Não existe nada complementar a respeito dessa relação, nem existe

⁵³ Há uma dificuldade, apontada por diversos autores, na tradução da expressão lacaniana “il n’y a pas de rapport sexuel”. Segundo Emerich (1998), a confusão reside no fato de a palavra “rapport” comportar, em francês, uma ambiguidade, que não se pode reproduzir em português, entre os significados “relacionamento” (entre parceiros) e “razão” (matemática), que parece dar mais margem de interpretação da expressão, ampliando sua compreensão para além do ato sexual.

uma relação inversa simples ou algum tipo de paralelismo entre eles. Ao contrário, cada sexo é definido separadamente com relação a um terceiro termo. Consequentemente, só existe uma não-relação, uma ausência de qualquer relação direta imaginável entre os sexos (FINK, 1998, p. 132).

Essa maneira de situar a masculinidade e a feminilidade está intimamente ligada à definição lacaniana de discurso como uma forma singular de o sujeito referenciar-se ao Outro. A relação com o significante e os modos de gozo de cada sujeito são respostas à demanda singularmente suposta do Outro, que faz o sujeito interrogar-se sobre sua própria identidade.

Além de fundador de cada realidade, Lacan definiu ainda o discurso como laço social; como uma “maneira particular através da qual o sujeito se referencia ao Outro” (JORGE, 1997, p. 159). No *Seminário 17*, “O avesso da psicanálise”, ele postulou que o laço social é o que condiciona o sujeito. Apoiado na ideia freudiana de que o objeto da pulsão não é fixo, mas construído, e no seu aforismo, decorrente dessa compreensão, de que “a relação sexual não existe”, Lacan considerou que a palavra deve ser legitimada pela instância do Outro para que haja comunicação.

Nascemos em um mundo de discurso, um discurso ou linguagem que precede nosso nascimento e que continuará após nossa morte. Muito antes de uma criança nascer, um lugar já está preparado para ela no universo linguístico dos pais: os pais falam da criança que vai nascer [...]. As palavras que usam para falar da criança têm sido usadas, com frequência, por décadas, senão séculos e, geralmente, os pais nem as definiram e nem as redefiniram, apesar de muitos anos de uso. Essas palavras lhes são conferidas por séculos de tradição: elas constituem o [...] Outro como linguagem (FINK, 1998, p. 21).

Em outras palavras, ao nascer, a criança é impelida a ultrapassar o estágio do choro e a constituir-se como um sujeito na linguagem; para construir um sentido aos seus desejos, ainda impronunciáveis, a criança apropria-se da língua materna e utiliza palavras que não são propriamente suas, de maneira que “seus desejos são moldados na forma da língua ou línguas que aprendem: necessidade → o Outro como linguagem → desejo” (FINK, 1998, p. 22). Desta forma, o Outro como linguagem advém para o sujeito da tentativa de preencher o espaço vazio entre seu desejo inarticulado e a compreensão desse desejo pelos falantes que o cercam. Para Lacan, isso implica dizer que o sujeito aliena-se na (e devido à) linguagem. Portanto, dizer que a relação sexual não existe significa dizer que não há a possibilidade de relação de sujeito a sujeito, e sim de sujeito a objeto.

Não existe desejo fora do campo da linguagem. A esse respeito, Lacan afirmou que o desejo do sujeito é moldado pelo processo de aquisição de uma língua. Se para conseguir

comunicar-se com o outro o sujeito precisa constituir-se, ou seja, precisa submeter-se ao sistema significante, então as palavras que ele usa para nomear seus processos endossomáticos não necessariamente correspondem às suas demandas, à medida que o universo linguístico disponível ao sujeito não é propriamente o seu, mas sim, necessariamente, o de seus pais. Por essa razão, Lacan propôs que o inconsciente organiza-se como uma cadeia de significantes.

As opiniões e desejos de outras pessoas fluem para dentro de nós através do discurso. Nesse sentido, podemos interpretar o enunciado de Lacan de que o inconsciente é o discurso do Outro, de uma maneira muito direta: *o inconsciente está repleto da fala de outras pessoas, das conversas de outras pessoas, e dos objetivos, aspirações e fantasias de outras pessoas* (na medida em que estes são expressos em palavras) (FINK, 1998, p. 27, grifo do autor).

Para tratar desse ponto, Lacan recuperou a noção de desejo, em Freud, salientando sua definição como aquilo que, na incompletude da satisfação pulsional, move o sujeito em direção ao objeto da pulsão (variável e substituível). Essa característica fundante do desejo – constituir-se como ligação transitória entre sujeito e objeto – conduz ao laço social, que é entendido por Lacan como compensatório para a ausência de relação sexual e que por essa razão faz o sujeito ser impulsionado na direção do outro.

Quando duas pessoas falam, falam consigo mesmas, e o que permite a transmissão de uma mensagem é a relação que cada uma guarda com o Outro; ou seja, trata-se da adesão com esse lugar (o Outro), que atesta as possibilidades de combinatória dos significantes e que, por isso, constitui o registro do simbólico. Assim, o discurso produz laço social à medida que produz um efeito; para que haja discurso é preciso que duas ou mais pessoas “engatem” nele, isto é, é preciso que todos estejam imersos numa mesma discursividade. Isso implica pensar o ato de fala determinado, sempre, por duas dimensões: o sujeito endereça sua fala a alguém (outro) ao mesmo tempo que está em relação ao Outro; e é essa combinação dupla que instala a possibilidade de discursividade.

É preciso considerar, entretanto, que a linguagem limita o que se pode dizer, ou seja, as regras da linguagem criam o impossível de ser dito. Essa restrição instala a possibilidade de se dar ao dito um sentido diferente do que era esperado. Portanto, o que se produz quando se fala não é apenas da ordem da comunicação, mas, também, da expressão; ou seja, na fala é possível identificar algo de singular (expressão) no que é coletivo (comunicação). É dessa constatação que se pode depreender a diferença entre enunciado e enunciação. Enquanto a

análise do discurso politicamente orientado se ocupa do enunciado, a tese do inconsciente conduz à análise da enunciação: quando um sujeito diz algo, diz mais do que pretendia dizer. Há uma intencionalidade desconhecida do próprio sujeito que produz a enunciação, de maneira que podemos afirmar que entre o enunciado e a enunciação opera o inconsciente.

4.4. Um aparelho de quatro patas e sua quinta modalidade

De maneira geral, podemos compreender o discurso como uma estrutura na qual são organizados os enunciados, de forma a articular o sujeito ao campo do Outro e cuja consequência se encontra no efeito produzido no campo do outro. Para Lacan, trata-se de uma formação com lugares e termos determinados, que confere a base para o emprego das palavras. Neste sentido, a palavra não é o elemento essencial do discurso; antes, a maneira como os termos do discurso estão organizados na fala é que encerra sua especificidade.

Os discursos nada mais são do que a articulação significativa, o aparelho, cuja mera presença, o *status* existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem palavras, que vêm em seguida alojar-se nele (LACAN, 1970, p. 158).

Esse aparelho é constituído por quatro lugares – obtidos pela inserção de duas barras horizontais –, a partir dos quais se estabelecem, entre os termos que ocupam as posições fixas, cinco ligações determinadas, conforme o esquema abaixo:

No início de seu *Seminário 17*, Lacan (1970) registrou o desenrolar das formulações sobre sua teoria do discurso: de um aparelho de “duas patas” para um de “quatro patas”. Conforme indicamos anteriormente, Lacan postulou que o sujeito emerge de sua submissão ao sistema significativo, de forma que “um significativo é aquilo que representa o sujeito para outro significativo” (LACAN, 1966, p. 302). Desta maneira, o sujeito do inconsciente (sujeito barrado – $\$$) é produzido no intervalo entre o significativo inaugural (significante mestre – S_1) e o conjunto de todos os outros significantes ligados ao primeiro (saber – S_2). Tal operação é o

que permite que um sentido coletivo se estabeleça. Entre $S_1 \rightarrow S_2$, surge $\mathcal{S}$, sendo que esses três termos correspondem às “três patas” do discurso.

O quarto termo (objeto a) decorre dessa operação, uma vez que a constituição de um sujeito produz sempre um resto, de forma que o objeto a representa essa perda. Partindo da ideia freudiana de que além do princípio do prazer situa-se a repetição, Lacan estabeleceu uma relação entre essa tendência de retorno ao estado inorgânico (pulsão de morte) e seu conceito de gozo. A possibilidade de vida, portanto, encontra-se na constante resistência ao gozo (resistência à repetição), que se organiza na linguagem.

A linguagem se incluiria numa tentativa de frear o gozo. Ao explicar, ao querer saber, ao entrarmos no discurso, nos é possível romper com a pulsão para a morte. O gozo ilimitado é mortífero e viver, fazer laço com o mundo, implica em perda de gozo, o que tentamos fazer mediante o aparelhamento da linguagem – através dos discursos. O discurso para Lacan, portanto, cumprirá a função de aparelhar o gozo, tentar dar conta do ilimitado do gozo, o que faz com que cada um dos discursos se incumba de revelar modalidades distintas de gozo, diversas maneiras de tentar contornar o incontornável (ALMEIDA, 2009, p. 95).

Lacan (1970) propôs que nas quatro posições fixas de um discurso (verdade, agente, outro, produção) alternam-se, por rotação, quatro termos: o sujeito barrado ($\mathcal{S}$), o significante mestre (S_1), o saber (S_2) e o objeto a (a), instituindo as quatro modalidades de discurso ou de formas de estabelecer o laço social (o discurso do mestre, da histórica, do universitário e do analista). Como cada discurso comporta um único sujeito, o laço social pode ser, então, representado pela combinação de dois matemas do discurso, ambos em relação ao Outro, conforme esquema abaixo.

O matema do discurso, com suas posições fixas, expressa o cerne da teoria psicanalítica: a divisão dos processos psíquicos em conscientes e inconscientes. A experiência do inconsciente revelou a Freud que a fala é orientada por elementos não acessíveis diretamente à consciência. Assim, quando o sujeito fala, ele procura estabelecer uma mestria

consciente, numa tentativa de coordenar o discurso. Essa tentativa, no entanto, é sempre falha, à medida que é a verdade inconsciente (posição da verdade) o que determina a fala do sujeito (posição do agente), de maneira que, sustentado por essa verdade, o sujeito fala dirigindo-se a um outro imaginário (posição do outro), que é tomado a partir dos lugares sociais e, portanto, necessariamente suposto. A fala dirigida a um outro produz uma mensagem e um efeito decorrente (posição da produção).

Os lugares dos discursos são fixos na medida em que implicam que, necessariamente, todo e qualquer discurso apresenta uma verdade que o move, sua mola propulsora, sobre a qual está assentado um agente, o qual se dirige a um outro, produtor, a fim de obter deste uma produção. Se todo discurso inclui nele mesmo apenas um único sujeito, e não mais, a questão da intersubjetividade é assim eliminada de saída por Lacan: não existe relação intersubjetiva, não existe relação entre sujeitos, não menos que não existe relação sexual (JORGE, 1997, p. 158).

É preciso ressaltar, entretanto, que o matema do discurso comporta uma descontinuidade entre os termos inferiores dos binômios. Na apresentação dos lugares do discurso, feita anteriormente, há um vetor que não foi representado: não há ligação possível entre a verdade e a produção num discurso. Lacan afirmou que todo discurso é constituído por “uma articulação precisa, que se escreve [...] com quatro letras, duas barras e cinco traços, que ligam cada uma dessas letras duas a duas. Um desses traços – pois havendo quatro letras deveria haver seis traços – falta” (LACAN, 1973, p. 40).

Essa falta, que é grafada nos matemas dos discursos pelo uso do símbolo Δ , revela que todo discurso implica uma tentativa de ligação com o outro que, invariavelmente, malogra. Há, portanto, um impossível radical que é constitutivo de todo discurso. Ao formular o matema dessa maneira, Lacan deixou em evidência que “por um lado, o discurso é uma tentativa de estabelecer uma ligação [...] entre o campo do sujeito e o campo do Outro, e, por outro, que todo discurso comporta uma falha nessa tentativa [...] uma disjunção entre eles sendo inerente a todo discurso” (JORGE, 1997, p. 160).

A teoria dos discursos lacaniana procurava elucidar as diferenças estruturais nas formas de estabelecer ligação com o outro e de fracassar nessa tentativa. Tratava, enfim, de descrever a formação de laço social. Sendo assim, cada um dos discursos postulados por Lacan traz em si dificuldades e facilidades inerentes e particulares, uma vez que cada um deles produz efeitos diferentes no tecido social. Embora os quatro discursos guardem relações entre si, em cada situação é preciso ponderar de maneira singular os efeitos do discurso em

jogo, uma vez que o giro de um discurso para outro se dá apenas quando determinadas condições são atendidas.

Esses discursos giram de maneira não permutativa [...], do que se depreende que, por um lado, eles diferem de maneira radical e, por outro, nenhum deles em particular pode assumir a eliminação dos demais. Seria possível, então, apesar das diferenças entre os quatro, pensar em uma apreensão fundamental entre eles, que derivaria de sua característica necessária à estrutura do inconsciente. Quatro formas de fazer laço social e nas quais o inconsciente está em jogo (ALEMÁN; LARRIERA, 1996, p. 157).⁵⁴

Como dissemos, o aparelho discursivo é caracterizado por um movimento circular que funda um novo discurso a cada quarto de volta. O primeiro discurso apresentado por Lacan foi o do mestre e pode-se considerar que os outros três foram compreendidos posteriormente a essa matriz fundamental (FINK, 1998). Na verdade, com esse primeiro discurso, Lacan construiu uma explicação psicanalítica a uma exposição filosófica hegeliana, há muito estabelecida, sobre a dialética do senhor e do escravo.

4.4.1. O discurso do mestre

Apontamos ao longo das duas últimas seções deste capítulo que o sujeito, para a psicanálise lacaniana, é um efeito da cadeia de significantes e, portanto, é encontrado no fluxo de fala. Dissemos também que a fala convoca duas dimensões da experiência humana: uma coletiva, da ordem da comunicação, e outra singular, da ordem da expressão. Essas relações, assim formuladas, exigem algum esclarecimento, uma vez que situam o sujeito dividido entre o que a linguagem tenciona ao coletivo e o que ela instala de particular.

Apoiado na linguística, especialmente nos trabalhos de Saussure, Lacan estabeleceu que a linguagem humana se organiza pela combinatória de significantes, produzindo significados. Desta forma, ele atribuiu ao registro do imaginário o lugar onde o sentido é único (fixado e coletivo), ao registro do simbólico o lugar de vários sentidos (divagantes e singulares), e ao registro do real o lugar do sem sentido.

⁵⁴ Tradução feita pela autora do seguinte trecho: “estos discursos rotan de manera no permutativa [...], de lo cual se desprende que por un lado se diferencian de un modo radical, y por otro ninguno en particular puede asumir la eliminación de los demás. Sería posible entonces, a pesar de las diferencias entre los cuatro, pensar en una inteligencia fundamental entre ellos, que provendría de su carácter necesario a la estructura del inconsciente. Cuatro formas de hacer lazo social y en las cuales el inconsciente está en juego”.

Nesse contexto, o discurso do mestre é aquele que funciona no laço social fixando sentido, numa tentativa de soldar o simbólico ao imaginário. Isso porque o sentido de uma palavra nunca se define por si mesma, mas sempre numa articulação com outra, em rede. Assim, o discurso do mestre instaura uma subjetividade e uma comunidade ao mesmo tempo, uma vez que, como mostramos anteriormente, o individual deriva do universal. A linguagem cria, portanto, uma significação à medida que recalca o sujeito dividido (simbólico e incompleto) e produz um modo de gozo.

A função do discurso do mestre, para Lacan, é a de fundar. É preciso considerar, contudo, que a discursividade não está ligada apenas a quem enuncia; ao contrário, define-se pela articulação entre falante e ouvinte, cuja ligação produz laço social. Hegel estabeleceu essa dialética ao tratar da fenomenologia da vontade como certeza de si, em sua obra *A fenomenologia do espírito*, de 1807.⁵⁵

Para Hegel, as posições de senhor e escravo não são ocupadas indiscriminadamente, uma vez que é preciso que certas condições sejam atendidas para que se possa nomear uma ou outra posição. O senhor, para Hegel, é aquele que lutou contra a morte, aceitando a batalha como algo necessário não porque é corajoso, mas porque é indiferente à vida. Essa indiferença decorre de sua percepção do caráter contingente da vida e de seu desejo de reconhecimento pelo outro. O escravo, por outro lado, é aquele que teme a possibilidade da morte. Diante disso, o escravo rende-se como vencido, preferindo submeter-se ao outro a morrer, o que o liga de maneira irrevogável à sua natureza animal, razão pela qual sua essência passa a ser coisificada pelo senhor.

O escravo transforma o mundo natural através de seu trabalho para atender às demandas do senhor. O senhor, por sua vez, vê no escravo os meios para satisfazer seus desejos, pela mediação do reconhecimento do escravo. A dialética hegeliana expressa-se, então, num duplo movimento: da parte do senhor, seu reconhecimento, tão intensamente desejado, não vem de um outro, mas de uma “coisa”, permanecendo, portanto, sempre incompleto. Da parte do escravo, o temor absoluto que o levou à submissão é transformado em sabedoria através da aprendizagem de que, na sua singularidade, ele não pode insurgir-se contra a morte.

Pelo trabalho, o escravo constrói sua independência ao mesmo tempo que se constitui como “verdade” para o senhor. O escravo aprende, portanto, a suportar o outro; o senhor, cuja

⁵⁵ As considerações sobre a dialética do senhor e do escravo que se seguem são baseadas na leitura de Lebrun (1988).

experiência não permitiu a assimilação desse aprendizado, não é capaz de escapar ao seu desejo egoísta, podendo apenas consumir o objeto, que lhe permanece estranho.

O escravo, trabalhando para o senhor, não trabalha no exclusivo interesse de sua própria singularidade, seu desejo atinge uma extensão tal que deixa de ser apenas o desejo desse homem, para conter também o desejo de outro [...] e nessa medida seu valor triunfa sobre o valor do senhor (LEBRUN, 1988, p. 190).

Lacan formulou o discurso do mestre pautado pela dialética hegeliana. De um lado, ele estabeleceu um binômio formado pelo sujeito dividido e pelo significante mestre; de outro, um binômio formado pelo saber e pelo objeto a, conforme o matema abaixo. Esse discurso tem um caráter instituidor, na medida em que opera o esquecimento do que é singular para se constituir, estabelecendo um jogo especular de conhecimento e reconhecimento.

Freud concebeu o aparelho psíquico essencialmente como um aparelho de memória, ou seja, como um aparelho que funciona por evocação e não por constatação. Para ele, o recalque era condição *sine qua non* para o funcionamento do psiquismo: algo deve ser esquecido para que outra coisa possa ser organizada. O que Lacan propôs ao formular o discurso do mestre é que é preciso esquecer algo de singular para poder coletivizar.

Essa formulação evidencia a própria constituição do sujeito do inconsciente ($\$$). Colocado no lugar da verdade inconsciente, o sujeito dividido é alçado à posição do agente pelo acionamento do significante mestre, que permite sua entrada na ordem simbólica – “A emergência, no discurso do mestre, do $\$$ no lugar da verdade implica que não exista A verdade, esta passa a ser barrada, só poderá ser semidita” (JORGE, 1997, p. 162). O saber, nesse discurso, encontra-se na posição do outro, assim como na ligação entre o senhor e o escravo. Essa operação produz um resto, marcado pelo objeto a.

O mestre (representado aqui por S_1) dirige-se (essa direção é representada por setas) ao escravo (S_2), que está situado na posição do trabalhador (no canto direito superior, também denominado por Lacan como posição do outro). O escravo, ao trabalhar duro para o mestre, aprende algo: ele vem

encarnar o saber (saber entendido como algo produtivo), representado aqui por S_2 . O mestre não se preocupa com o saber: contanto que tudo funcione, contanto que seu poder seja mantido ou aumente, tudo está bem. Ele não tem interesse algum em saber como ou porque as coisas funcionam (FINK, 1998, p. 161).

O mestre fala, portanto, de um lugar que o controla. O funcionamento desse discurso é assegurado pelo recalçamento do sentido particular e pela adesão ao sentido comum. Desta forma, toda vez que o mestre instaura uma ordem, ele instaura, ao mesmo tempo, uma indisposição a essa ordem. A passagem da ordem à sua indisposição é caracterizada pelo discurso da histórica, representado no matema por um quarto de giro dos termos no sentido horário.

4.4.2. O discurso da histórica

A histórica é aquela que mostra ao mestre que ele é dividido, denunciando, portanto, a ausência de um saber total. Ao dirigir-se ao mestre, a histórica o desafia, não por contestação, mas pela sua presença. Sua simples existência assinala que o mestre tem limites, que ele não pode tudo dominar.

O discurso da histórica parte da estruturação de uma ordem estabelecida pelo discurso do mestre e instala-se a partir de uma posição de enigma. Não se trata, nesse discurso, de uma crítica da queixa, mas de uma crítica do fundamento; uma crítica que procura apontar e operacionalizar a ignorância (do mestre). A partir da posição de enigma ($\mathcal{S}$), a histórica interroga o outro sobre alguma coisa (S_1) e produz, então, um saber (S_2). O que leva a histórica à posição de enigma é o que ela não sabe sobre o seu gozo (a).

A histórica instiga o mestre – personificado em um parceiro, professor, ou quem quer que seja – até o ponto em que ela passa a considerar que falta saber ao mestre. Ou o mestre não tem a explicação para tudo, ou seu raciocínio não é lógico. Ao dirigir-se ao mestre, a histórica demanda que ele produza saber e depois tenta invalidar suas teorias (FINK, 1998, p. 164).

Neste sentido, no discurso da histérica vigora um paradigma que possibilita o engendramento de questionamentos plausíveis; ele determina portanto a matriz do pensamento científico. Trata-se do estabelecimento de um modo de gozo estruturado pela posição do enigma: um sofrimento que leva à indicação de uma falha de saber, que questiona o saber constituído para que um novo surja.

Ao longo da década de 1970, durante a construção de sua teoria dos discursos, Lacan começou associando a ciência ao discurso do mestre, mas em suas publicações seguintes acabou por estabelecer sua relação com o discurso da histérica, sem levantar qualquer tipo de precaução (FINK, 1998). Se percorrermos a história da psicanálise, encontraremos em seu início as histéricas. Instigado por sintomas não compreensíveis pela medicina da época, Freud inventou a psicanálise a partir do estudo sobre a histeria, de maneira que as histéricas são encontradas no começo tanto do ponto de vista cronológico quanto do ponto de vista teórico.

Na época, a histeria desafiava o conhecimento médico à medida que se apresentava como casos marcados por um descompasso com a teoria anatomopatológica: aos sintomas físicos encontrados na histeria não havia correspondência anatômica que os justificassem. Para a medicina clássica, o corpo era a origem e o depositário dos males físicos; em outras palavras, o corpo era visto exclusivamente do ponto de vista da fisiologia articulada aos conhecimentos anatômicos, que cresciam consideravelmente no período.

Ao perceber que o paradigma médico não permitia a compreensão dos sintomas histéricos de uma maneira satisfatória, uma vez que partia da oposição mente-corpo, Freud iniciou sua investigação da histeria, que o levou a cunhar o conceito de pulsão – conceito que possibilitou uma compreensão integrada entre corpo e alma⁵⁶ – e marcou o início da psicanálise. Freud percebeu que a principal característica da histeria encontrava-se em fazer desejar, em colocar-se como causa do desejo do outro.

A histérica se coloca como preciosa para o outro, pois delega ao outro que ele ocupe a posição de comando, ela demanda do outro que ele seja seu S_1 , seu amo. É assim que a histérica seduz, demanda que o outro a deseje, a tome como valorosa. Mas, vejamos no que a histérica se enrola: é que ela

⁵⁶ O Dicionário Houaiss (2001) traz como uma das definições desse vocábulo o “conjunto formado por todas as atividades características da vida (pensamento, afetividade, sensibilidade etc.) compreendidas como manifestações de uma substância autônoma ou parcialmente autônoma em relação à materialidade do corpo”. Freud utilizou a palavra alemã “Seele” para se reportar à palavra grega “psyche”. Na Edição Standard, a tradução em língua inglesa consagrou-se como “mind” (“mente”), que remete mais fortemente a um sistema cognitivo. O termo empregado por Freud, ao contrário, tenciona uma interpretação mais alargada, referindo-se à parte essencial do sujeito, àquela que o anima. Além disso, a palavra “alma” em português tem um forte apelo religioso; vale ressaltar que em alemão essa relação não é tão intensa.

quer que o outro a deseje, mas não é capaz de se apresentar como objeto (a), quer ser desejada como sujeito ($\mathcal{S}$), e aí reside toda a sua problemática. Por isso se diz que a histérica está sempre insatisfeita, ela quer que o outro seja seu amo, mas não se submete a ele, só o coloca no trono para destroná-lo. É o engodo da histérica que Freud vai desvelar para inventar a psicanálise, pois, mesmo sendo verdade que, no discurso da histérica, o sujeito demande ao outro que ele seja seu mestre, de fato, seu desejo é destituir o outro, é mostrar para o outro o quanto ele nada sabe sobre sua verdade. Nas palavras de Lacan,⁵⁷ o que a histérica quer é “um mestre sobre o qual ela reine. Ela reina e ele não governa” (ALMEIDA, 2009, p. 101).

Com mais um quarto de giro nos termos, obtém-se o discurso do analista. Entretanto, avançaremos, primeiramente, em direção ao discurso do universitário, uma vez que ele traz para a discussão o estatuto da ciência moderna, fazendo oposição à relação apresentada brevemente acima entre o pensamento científico e o discurso da histérica.

4.4.3. O discurso do universitário

O discurso do universitário foi formulado por Lacan como o extremo oposto do discurso da histérica, de maneira que seus termos ocupam posições invertidas no matema. No lugar do agente, encontra-se o saber, na medida em que nesse discurso há a pretensão de construir um corpo de conhecimento universalizado: o conhecimento institui um objeto, que define o campo e as fronteiras da ciência, estalecendo, assim, os limites da investigação.

A ligação $S_2 - a$, apresentada no matema nas posições do agente e do outro, é própria da ciência moderna, uma vez que ela busca um saber impessoal, para o qual o sujeito não pode ser tomado como produtor, não pode ser colocado no lugar daquele que causa uma ação ou um efeito. Essa relação com o saber é uma marca distintiva nos três discursos apresentados: o mestre (em cujo discurso o saber está situado no lugar do outro) é aquele que nada quer saber realmente; quer, apenas, que tudo funcione. O mestre ordena, o escravo faz e, ao fazer, o escravo sabe. A histérica (em cujo discurso o saber encontra-se na posição da produção), por sua vez, obtém prazer do saber. E o universitário, por fim, relaciona-se com o

⁵⁷ LACAN, J. (1970). *O Seminário*: livro 17 – o avesso da psicanálise, 1992, p. 122.

saber (na posição de agente) como a autoridade máxima que se sobrepõe à vontade, prendendo-se à ideologia de que tudo tem uma razão.

O saber talvez seja muito mais erotizado no discurso da histérica do que em qualquer outro lugar. No discurso do mestre, o saber é valorizado apenas na medida em que pode produzir algo diferente, somente enquanto puder ser colocado para funcionar a serviço do mestre; no entanto, o saber em si permanece inacessível ao mestre. No discurso da universidade, o saber não é tanto um fim em si mesmo, como aquele que justifica a própria existência da atividade da academia. A histeria fornece, assim, uma configuração singular com relação ao saber, e acredito que essa seja a razão pela qual Lacan finalmente identifica o discurso da ciência com aquele da histeria (FINK, 1998, p. 164).

O discurso do universitário é, em última análise, uma perversão do discurso do mestre, à medida que, segundo Lacan (1970), o estudante se constitui como escravo do saber. Desta forma, ambos são considerados como discursos de dominação – o do mestre pelo poder e o do universitário pelo saber. Lacan apontou a emergência do discurso do universitário quando o saber-fazer do escravo foi apropriado pelo senhor, sendo transformado num saber teórico. Essa operação retirou do escravo a possibilidade de realização de seu próprio saber, transferindo esse poder ao senhor. Para isso, o discurso do universitário mantém abaixo da barra, recalcado, o autor (S_1).

Em tal discurso importa “o que se diz” e não “quem diz”, é o enunciado sem enunciação, que é exatamente o ideal científico: produzir um saber que não contenha nenhum S_1 do cientista, do pesquisador ou do autor (ALMEIDA, 2009, p. 104).

O exercício desse discurso pressupõe, ainda, que no lugar do outro encontra-se um objeto. Essa indução apresenta como principal característica o amortecimento do afeto, a redução, do ponto de vista qualitativo, da energia pulsional investida. Desta forma, “o sujeito ($\$$), produto do discurso universitário, é um sujeito desafetado, um mero repetidor de enunciados nos quais não se faz presente com seu desejo” (ALMEIDA, 2009, p. 103). Frente ao discurso do universitário, o sujeito tem duas opções: formatar-se nele, fazendo cair seu desejo, ou insurgir-se, sendo costumeiramente qualificado de “revoltado”.

4.4.4. O discurso do analista

Se, como dissemos, o discurso do universitário e o da histórica constituem-se como um par de opostos, uma relação semelhante pode ser descrita entre o discurso do analista e o do mestre. Um é o avesso do outro, à medida que, para Lacan (1970), o analista deve ser encontrado no polo oposto ao da dominação. Desta forma, o matema mostra o objeto no lugar do agente e o sujeito no lugar do outro:

Ao colocar o objeto no lugar do agente, Lacan reforçou a premissa psicanalítica de que para ocupar a posição de analista é preciso privar-se de sua subjetividade. O analista é aquele que silencia sobre sua própria condição de sujeito para que possa “oferecer-se como causa de desejo” (LACAN, 1970, p. 66) ao analisando. Apoiados nessa proposição do discurso do analista, Alemán e Larriera (1996) apontaram em sua formulação um caráter ao mesmo tempo humilde e irônico no interior da teoria lacaniana dos discursos. Humilde na medida em que Lacan formulou esse discurso junto aos demais, com a mesma estrutura básica; e irônico porque, embora articulado com os outros discursos, o do analista os subverte, uma vez que, ao contrário deles, não produz efeitos de massa, ou, como afirma Lacan (1970, p. 66), “não pretende nenhuma solução”.

Esse caráter subversivo do discurso do analista é localizado, também, no fato de ser o único formulado de maneira a colocar o $\mathcal{S}$ na posição do outro. Esse posicionamento permite que o outro (sujeito) manifeste sua singularidade, produzindo seus significantes mestres. “O discurso psicanalítico evidencia, simultaneamente, que *a enunciação é exclusividade do sujeito* e que o fruto desta enunciação são os significantes que estão na origem mesma da constituição desse sujeito” (JORGE, 1997, p. 165, grifo do autor).

4.4.5. O discurso do capitalista

O discurso do capitalista foi o último a ser formulado por Lacan, sendo descrito como uma modalidade do discurso do mestre. Para compreender melhor sua formulação, voltemos à

tese marxista sobre o capital e a produção de mais-valia. Para Marx (1980), as necessidades humanas são satisfeitas pelas chamadas mercadorias, cujo valor de troca é estabelecido pelas horas de trabalho empregadas em sua produção. Note-se: o valor de uma mercadoria não está nela mesma, mas é agregado pelo trabalho. “O dinheiro, como medida do valor, é a forma necessária de manifestar-se a medida imanente do valor das mercadorias, o tempo de trabalho” (MARX, 1980, p. 121).

Esse valor é estabelecido pelas três variáveis necessárias para a produção: matéria-prima, meios de produção e força de trabalho. A partir dessas variáveis, Marx distingue proletários de capitalistas pelo fato de os primeiros não possuírem os meios de produção; desta forma, vendem sua força de trabalho no mercado. O capitalista é aquele que emprega a força de trabalho do proletário, expropriando parte de seu valor de troca, configurando-se a mais-valia.

O que Marx aqui apresenta de completamente original é combater a explicação muito comum segundo a qual a fonte do ganho capitalista é o mercado, onde a exploração incidiria supostamente sobre o consumidor. Para Marx, quem é explorado é o *trabalhador*, não o consumidor, já que a extração de mais-valia não se dá no mercado, mas sim numa etapa anterior, ou seja, na *produção*, através da apropriação de parte das horas de trabalho do operário. Justamente por essa razão, mais-valia não é igual a lucro: o empresário pode eventualmente ter até mesmo prejuízo, pois o preço de uma mercadoria está sujeito em maior ou menor grau às contingências do mercado; mas ele não pode deixar de extrair mais-valia, pois esta é a condição necessária de funcionamento do capitalismo. A mais-valia é um conceito abstrato, que não pode ser reduzido ao lucro (embora obviamente acabe se exprimindo através dele) (LUSTOZA, 2009, p. 45, grifos do autor).

Lacan estabeleceu uma relação entre a mais-valia e o gozo, afirmando que “o que Marx denuncia na mais-valia é a espoliação do gozo” (LACAN, 1970, p. 76). Isso não implica dizer que à perda de gozo do proletário corresponde um gozo absoluto do capitalista. A própria tese marxista destaca o fato de o capitalista não gozar plenamente do capital, uma vez que o conceito de capital está associado ao movimento de usar dinheiro para gerar dinheiro. Diz Marx (1980, p. 183): “a circulação de dinheiro como capital tem sua finalidade em si mesma, pois a expansão do valor só existe nesse movimento continuamente renovado. Por isso, o movimento do capital não tem limites”.

Parte do gozo perdido no processo de produção é reencontrada pelo trabalhador no consumo voraz de mercadorias, no que Lacan nomeou de mais-gozar. O efeito produzido pelo chamado discurso do capitalista está na ilusão de que o consumo constante satisfará a falta inerente à existência humana. Para representar esse efeito, Lacan (1970) propôs duas

inversões no lado esquerdo do matema do discurso do mestre: entre o sujeito barrado e o significante mestre e no sentido da seta.

$$\downarrow \frac{\overline{S}}{S_1} \begin{matrix} \nearrow \\ \searrow \end{matrix} \frac{S_2}{a} \downarrow$$

Desta forma, ao postular o discurso do capitalista, Lacan explicitou três características principais. A primeira é a intensificação do lugar do agente, obscurecendo o lugar da verdade inconsciente. A segunda consequência é a circularidade do discurso. A partir de seu aforismo sobre a inexistência da relação sexual, Lacan estabeleceu que a relação entre o sujeito barrado e o objeto *a* é da ordem do impossível: o objeto jamais completa o sujeito, de maneira que essa relação nunca é satisfatória. O impossível da satisfação equivale ao desejo.

Ao inverter o sentido de uma das setas do matema, o discurso do capitalista promete a possibilidade de satisfação pelo oferecimento de objetos que sejam feitos “sob medida” para o indivíduo. Essa promessa entra em conflito com a condição pulsional do sujeito, uma vez que a economia do desejo pressupõe que a falta não pode ser preenchida. Para propor o preenchimento da falta, o capitalismo opera uma redução do desejo à necessidade: há uma tentativa de eliminar o desejo fazendo-o regredir à condição de necessidade, através da substituição da condição de sujeito pela de indivíduo. Compreende-se, então, a terceira consequência da formulação desse discurso: o objeto determina o sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos mostrar o contexto de produção de um jargão educacional e seus efeitos na manutenção do laço social, apontando as relações entre o local e o global na estrutura pública educacional paulista (escola e Secretaria da Educação) e entre o particular e o universal na estrutura dos discursos na modernidade (sujeito e sociedade). Parece-nos que num cenário no qual a atuação política do sujeito, no sentido arendtiano do termo, tem sido substituída pela gestão do comportamento do indivíduo, o uso acrítico de *slogans* e jargões na escola tem contribuído para a criação do que Azanha (1987, p. 145) chamou de um “vácuo educativo”, ou seja, de “uma escola que não educa”.

Na escola acompanhada, essa lacuna no processo educacional se materializa, por exemplo, no repúdio entre os funcionários da escola e os alunos (transferência compulsória, evasão e cábula), que parece estar fundamentado na impossibilidade de tomar o outro como sujeito. Neste sentido, chama a atenção o fato de que, ao longo dos quatro meses em que acompanhamos essa escola, quase não termos visto alunos circulando por ela: eles usam espaços diferentes dos professores (pátio, entrada e saída).

Nesse contexto, o emprego do jargão do diagnóstico favorece o distanciamento entre os sujeitos dentro da escola e a desresponsabilização dos agentes educativos, à medida que substitui a reflexão coletiva sobre a realidade da escola por frases de efeito. Para compreender melhor as implicações dessa afirmação, consideramos determinante perguntarmo-nos sobre a autonomia da escola, em especial quando pensamos sobre a vertente centralizadora da ação pedagógica presente na proposta curricular do Estado de São Paulo e sobre a inércia por parte dos professores diante dela. Ao comentar as interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar, Azanha afirmou que:

Essa situação não é, em si mesma, negativa, mas frequentemente acaba sendo, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes. *A consequência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substantivamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho*, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem-intencionadas não levam em conta que a instituição “escola pública” é uma diversidade e não uma unidade (AZANHA, 2006, p. 95, grifo nosso).

Assim, é essencial recuperar o sentido do projeto político-pedagógico da escola, não como uma exigência burocrática, mas como um exercício coletivo de tomada de consciência sobre a situação da escola em questão e sobre as possibilidades concretas de atuação da equipe diante do quadro encontrado. Para Azanha, trata-se, antes de tudo, de um exercício de autonomia, considerando que a aspiração dessa autonomia não pode ser reduzida a estruturas relativas ao sistema de execução das atividades, como a existência de um Conselho de Escola, ou a liberdades administrativas.

A autonomia da escola só ganha relevância se significar autonomia da tarefa educativa; em outros termos, o assunto é quase irrelevante e poderá ser confundido, como muitas vezes é, com normas meramente administrativas. Porque, na verdade, nenhum regimento próprio, nenhum Conselho Deliberativo, por si sós, darão autonomia educativa. Esta só se obtém através de uma consciência aguçada e crítica das possibilidades de atuação da escola em face da clientela e da comunidade a que serve e do esforço continuado e conjunto para ir até o limite dessas possibilidades. Enfim, *a autonomia da escola é algo que se põe com relação à liberdade de formular e executar um projeto educativo* [...] o projeto educativo de uma escola é o propósito de transformar a clientela (e a comunidade) tomando em consideração não as prescrições de uma pedagogia abstrata, mas as condições reais de vida dos educandos. Todo esforço educativo autêntico repousa numa esperança: a da possibilidade de modificação humana. Sem essa esperança, o ensino se transforma num ritual destituído de significado. Mas, a esperança não basta. É preciso organizar-se a partir dela e formular claramente o sentido e o valor das modificações que se pretendem e unir-se num esforço comum e continuado na sua perseguição (AZANHA, 1987, p. 144, grifo nosso).

Essa maneira de conceber a autonomia da escola recupera, claramente, o propósito político da ação do sujeito, opondo-se à gestão do comportamento do indivíduo. Ao declarar a necessidade de um esforço conjunto dos membros da comunidade escolar para o êxito da tarefa educativa, Azanha ressaltou a possibilidade de efeitos positivos provenientes da configuração de grupo. Freud (1921, p. 32) também chamou a atenção para esses efeitos na formação de massas, afirmando, por exemplo, que “a moralidade da massa, em algumas circunstâncias, pode ser mais elevada que a dos indivíduos que a compõem, e que apenas as coletividades são capazes do mais alto desinteresse e devoção”.

Para Freud (1921), a potencialidade de tais efeitos parece estar fundamentada na formação de massas estáveis, como a instituição social da escola, e altamente organizadas, ou seja, provida de características de um indivíduo. Assim, Freud apontou a possibilidade de impactos favoráveis da massa, afirmando que:

No tocante à realização intelectual, continua verdadeiro que as grandes decisões do trabalho do pensamento, as descobertas e soluções de enorme consequência, são possíveis apenas para o indivíduo que trabalha na solidão. Mas também a alma coletiva é capaz de geniais criações do espírito, como a própria língua demonstra, acima de tudo, e também o canto popular, o folclore etc. E continua em aberto, além disso, o quanto o pensador ou poeta individual deve aos estímulos da massa em que vive [estável e organizada], se ele é mais que consumidor de um trabalho anímico no qual os outros colaboraram simultaneamente (FREUD, 1921, p. 33).

Embora esta investigação não tenha encontrado tais características de maneira consolidada na escola acompanhada, consideramos esse um importante aspecto a ser examinado futuramente. No campo da educação, parece-nos que uma investigação minuciosa sobre a organização interna da escola para engendrar sua tarefa educativa é essencial para compreender melhor as potencialidades de atuação dentro dessa instituição social. Afinal:

[...] para além do alcance de todos os constrangimentos políticos, econômicos, sociais, culturais e pedagógicos, há um espaço de encontro e de convívio humano que é potencialmente educativo. É pela ocupação desse espaço com um projeto de educação consciente e crítico que se dará substância efetiva à aspiração de autonomia da escola (AZANHA, 1987, p. 145).

Consideramos que é a partir dessa premissa, da potencialidade inerente ao encontro entre sujeitos, que a pesquisa educacional ganha relevância. Desta forma, é preciso examinar, no contexto escolar, as manifestações de resistência ao apelo moderno a uma visão de mundo fragmentada, mutável e individualista, operado pelo discurso do capitalista, que, conforme procuramos mostrar neste trabalho, inverte a relação entre sujeito e objeto, apoiado na destituição do sentido histórico da experiência humana e na valorização narcísica do sujeito.

REFERÊNCIAS

ALEMÁN, J.; LARRIERA, S. (1996). *Lacan: Heidegger*. Versión corregida y aumentada. Buenos Aires: Del Cifrado.

ALMEIDA, R. C. A. (2009). Psicanalista: profissão impossível. *Psicanálise & Barroco em Revista*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 89-116, jul. 2009.

ARENDT, H. (2005). *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (2011). A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva. p. 221-247 (Coleção Debates, 64).

AZANHA, J. M. P. (1976). A questão dos pressupostos no discurso pedagógico. In: NAGLE, J. (Org). *Educação e linguagem: para um exame do discurso pedagógico*. São Paulo: EDART, p. 83-97.

_____. (1987). *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional.

_____. (1992). *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP (Coleção Campi, 6).

_____. (1995). *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2006). Proposta pedagógica e autonomia da escola. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac São Paulo.

BROUSSE, M.-H. (1997a). A pulsão I. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (Orgs.). *Para ler o Seminário II de Lacan: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Tradução de Dulce Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 115-124 (Campo Freudiano no Brasil).

_____. (1997b). A pulsão II. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (Orgs.). *Para ler o Seminário II de Lacan: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Tradução de Dulce Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 125-133 (Campo Freudiano no Brasil).

COUTO, M. (1992). *Vozes anoitecidas*. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho.

ELIOT, T. S. (1989). Tradição e talento individual. In: _____. *Ensaaios*. Tradução de Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora. p. 37-48.

EMERICH, C. (1998). “A relação sexual não existe”. In: *Dicionário de psicanálise: Freud & Lacan*, 2 v. Tradução de Dulcinéia de Andrade Lima Araújo et al. Salvador: Ágalma. p. 49-61.

FINK, B. (1998). *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

FREUD, S. (1900). *A interpretação dos sonhos* (segunda parte). Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1977 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V).

_____. (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1977 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, VII).

_____. (1911). *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 (Obras Completas, vol. 10 [1911-1913]).

_____. (1913). *Totem e tabu*. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1977 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIII).

_____. (1914). *Introdução ao narcisismo*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 (Obras Completas, vol. 12 [1914-1916]).

_____. (1915). *Os instintos e seus destinos*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 (Obras Completas, vol. 12 [1914-1916]).

_____. (1920). *Além do princípio do prazer*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 (Obras Completas, vol. 14 [1917-1920]).

_____. (1921). *Psicologia das massas e análise do eu*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011 (Obras Completas, vol. 15 [1920-1923]).

_____. (1923a). “*Psicanálise*” e “*teoria da libido*”: dois verbetes para um dicionário de sexologia. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011 (Obras Completas, vol. 15 [1920-1923]).

_____. (1923b). *O Eu e o Id*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011 (Obras Completas, vol. 16 [1923-1925]).

_____. (1925). *Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011 (Obras Completas, vol. 16 [1923-1925]).

_____. (1930). *O mal-estar na civilização*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 (Obras Completas, vol. 18 [1930-1936]).

_____. (1932). *Por que a guerra?* Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 (Obras Completas, vol. 18 [1930-1936]).

_____. (1933). *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: conferência 34*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 (Obras Completas, vol. 18 [1930-1936]).

GADOTTI, M. (1998). Projeto Político-Pedagógico da escola cidadã. In: BRASIL. Secretaria de Educação à Distância. *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, p. 15-22.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

JORGE, M. A. C. (1997). *Sexo e discurso: em Freud e Lacan*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

JUNQUEIRA, M. O. Relatório de apresentação: IDESP, bônus e acompanhamento das escolas com pior desempenho. Disponível em:
<http://stoa.usp.br/alex/files/2339/13035/SARESP_Murilo.pdf>. Acesso em: fev. 2012.

KEHL, M. R. (2002). *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.

LACAN, J. (1964). *O Seminário: livro 11 – os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Tradução de M. D. Magno. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 (Campo Freudiano no Brasil).

_____. (1966). *Escritos*. Tradução de Inês Oseki-Depré. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996 (Coleção Debates, 132).

_____. (1970). *O seminário: livro 17 – O avesso da psicanálise*. Tradução de A. Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992 (Campo Freudiano no Brasil).

_____. (1973). *O seminário: livro 20 – Mais, ainda*. Tradução de M. D. Magno Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982 (Campo Freudiano no Brasil).

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. (1983). *Vocabulário da psicanálise*. Tradução de Pedro Tamen. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

LEBRUN, G. (1988). *O avesso da dialética: Hegel à luz de Nietzsche*. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras.

LEBRUN, J.-P. (2004). *Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

LUSTOZA, R. Z. (2009). O discurso do capitalista de Marx a Lacan: algumas consequências para o laço social. *Ágora: estudos em teoria psicanalítica*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 41-52, 2009.

MARX, K. (1974). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Tradução de José Arthur Giannotti. (Série Os Pensadores, v. 35), São Paulo: Abril.

_____. (1980). *O Capital: crítica da economia política; livro 1 – o processo de produção do capital*. Tradução de Reginaldo Santana. (Coleção Perspectivas do Homem – série economia, v. 38), Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MENDONÇA, E. F. (2001). Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, 2001.

MEZAN, R. (2002). Psicanálise e cultura, psicanálise na cultura. In: _____. *Interfaces da psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 317-392.

NAGLE, J. (1976). Discurso pedagógico: uma introdução. In: _____. *Educação e linguagem: para um exame do discurso pedagógico*. São Paulo: EDART, p. 11-42.

NOGUEIRA, L. C. (1999). O campo lacaniano: desejo e gozo. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 10, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: mar. 2012.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. (1998). *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SANTOS, T. C. (2009). Sobre a clínica da psicanálise de orientação lacaniana: dos impasses da sexualidade à invenção do parceiro-sinthoma. *Ágora: estudos em teoria psicanalítica*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 9-26, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação ([2008]). *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ensino Fundamental (ciclo II)*. Disponível em: <www.rededosaber.sp.gov.br>. Acesso em: jun. 2010.

_____. Secretaria da Educação (2008). *Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola*. v. 1, 2008. Disponível em: <www.rededosaber.sp.gov.br>. Acesso em: jun. 2011.

_____. Secretaria da Educação (2009). *Matrizes de referência para avaliação SARESP: documento básico*. Disponível em: <www.saresp2009.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: jun. 2010.

_____. Secretaria da Educação (2010a). *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola*. v. 1, 2010. Disponível em <www.rededosaber.sp.gov.br>. Acesso em: jun. 2011.

_____. Secretaria da Educação (2010b). *Planejamento escolar 2010: a escola e o planejamento*, 2010. Disponível em <www.cenp.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: jun. 2011.

SCHEFFLER, I. (1974). *A linguagem da educação*. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva / EDUSP.

SILVA, F. L. (2001). O mundo vazio: sobre a ausência de política no contexto contemporâneo. In: SILVA, A.; MARRACH, S. A. (Orgs.) *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Humanas*. São Paulo: Editora da UNESP, p. 239-250.

SOLER, C. (1997). O sujeito o e Outro I. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (Orgs.). *Para ler o Seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Tradução de Dulce Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 52-57 (Campo Freudiano no Brasil).

APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO

25/04/2011

Há algumas semanas tento conversar com o coordenador do ciclo II da escola para pedir autorização para acompanhar as HTPC. Na primeira vez em que estive na escola, encontrei-o no corredor, seguido de uma fila enorme de crianças. Ele se lembrou de mim (fiz o trabalho de campo da iniciação científica na mesma escola, em 2008, acompanhando as HTPC conduzidas por ele); entretanto, pediu para que eu voltasse depois, alegando que estava ocupado entregando as apostilas que haviam acabado de chegar do Governo do Estado.

Nas semanas seguintes, não o vi mais na escola. Numa vez, ele já tinha saído; em outra, realizava atividades fora da escola; em mais uma ocasião, ainda, estava doente e não fora trabalhar. Cheguei a conversar com duas vice-diretoras nesse período, mas era preciso o consentimento do coordenador para que o trabalho pudesse começar.

Depois dessas tentativas, consegui falar com o coordenador, que me autorizou a participar das HTPC. A conversa durou menos de um minuto. Ele rapidamente concordou e me dispensou, passando para a próxima atividade do dia: outra pessoa que o esperava no corredor, ao meu lado.

Como em uma das conversas com a vice-diretora fui informada sobre o dia e horário das HTPC, programei minha ida à escola para que coincidisse com essa reunião. Entretanto, não houve HTPC nesse dia, pois o coordenador estava muito atribulado com suas tarefas (uma das vice-diretoras estava de férias). Os professores foram dispensados.

02/05/2011

Entrei na escola facilmente, pois as funcionárias que controlam o portão me reconheceram. No entanto, ninguém sabia informar onde seriam as HTPC. Sentei-me num corredor de onde era possível ter uma boa visão das salas em que era mais provável para a reunião acontecer.

O coordenador passou apressado pelo corredor e, depois de algum tempo, reconheceu-me. Ele parecia um pouco constrangido e falou-me que os professores pediram para que não houvesse HTPC por conta das várias tarefas administrativas que precisavam fazer.

O coordenador falava enquanto caminhava, parecia imerso em outra atividade: “Eu esqueci de te ligar... eu não liguei porque não tinha seu telefone. Venha na semana que vem; vai ser superlegal porque será Conselho de Escola”.

09/05/2011

Cheguei 15 minutos antes do início agendado e sentei-me no corredor próximo à porta da sala onde aconteceria a reunião. O coordenador passou por mim e disse que eu poderia entrar.

Quando abri a porta, já havia muitas pessoas na sala, sentadas nas carteiras em círculo, inclusive o diretor da escola e as duas vice-diretoras. Sentei-me em uma cadeira fora do círculo, uma vez que não cabiam mais pessoas nele. De onde eu estava, ouvi o coordenador avisar ao diretor que os dois representantes dos alunos e os dois representantes dos pais já estavam presentes.

Então o diretor abriu a reunião dizendo que no dia 28 de abril de 2011 ele havia recebido dos professores uma solicitação, por escrito, para que o Conselho de Escola fosse reunido para discutir o comportamento de três alunos. Começou, então, a ler vários artigos do regulamento da escola e de leis federais e estaduais que versavam sobre a legitimidade das decisões do Conselho no que tange às sanções aos alunos, enfatizando a possibilidade de o Conselho decidir pela transferência compulsória em caso de faltas graves. Ele continuou, esclarecendo que “a função do Conselho é a de aplicar sanções adequadas diante dos fatos que serão apresentados”.

O diretor informou, em seguida, a ordem dos procedimentos para a reunião: primeiro, ele leria os relatórios de cada aluno produzidos pelos professores; depois, passaria a palavra ao responsável legal de cada um dos três alunos; então, os professores deveriam falar sobre a situação de cada aluno; por fim, ele distribuiria uma cédula de votação aos conselheiros para que cada um pudesse escolher entre duas opções: “voto pela transferência do aluno” ou “voto pela permanência do aluno, desde que seja aplicada uma suspensão de 3 (três) dias e que os pais assinem um documento atestando ciência de que no caso de reincidência o aluno será imediatamente transferido”.

O diretor passou, então, à leitura dos três relatórios. De onde eu estava, pude ver que os documentos foram impressos em papel timbrado da escola. Os três textos eram muito parecidos, com vários parágrafos iguais: começavam apontando “problemas de socialização”

e “problemas de relacionamento com os colegas”, sempre acompanhados por relatos de episódios que envolviam agressões verbais e físicas a professores e outros alunos da escola. Os três relatórios encerravam afirmando que a escola havia feito tudo o que era possível pelo aluno (embora essas ações não tivessem sido explicitadas em nenhum dos relatórios) e indicando que uma “mudança de ambiente escolar” seria do interesse do aluno.

Quando o diretor terminou a leitura, a professora de ciências pediu a palavra para falar sobre o aluno João.⁵⁸ Ela se identificou como tutora da sala do aluno e dirigiu a palavra à mãe do menino. A professora repetiu, diversas vezes, que João havia “passado dos limites”, ressaltando o fato de que o aluno tem incomodado seus colegas em classe e que a turma já não o aguenta mais. Também apontou que João cabula muito, ficando para fora da escola várias vezes. Ela encerrou dizendo que João não melhorou nada do ano passado para o atual.

A mãe disse entender que os professores não viam melhora no comportamento do menino, mas que, para ela, que “conhece todo o contexto”, o progresso foi grande. Ela citou o fato de no ano passado ter sido chamada à escola muitas vezes; em alguns períodos, mais de duas vezes na mesma semana. Segundo ela, neste ano ela havia sido chamada na escola apenas uma vez, e ela entendia isso como uma melhora do aluno: “Sei que está longe de ser bom; vocês ficam com ele aqui na escola e eu em casa, sei como é difícil, mas eu vejo melhora no comportamento dele”. Ela contou que mudou de casa e que “tem ficado no pé dele para se comportar”.

A professora de artes tomou a palavra e afirmou que “o menino está fora de controle”, que ele “perdeu totalmente a noção”. Contou que, recentemente, viu João na Rua Augusta jogando-se na frente dos carros. Sustentou, ainda, que esse comportamento provava o “descontrole” de João e que ela não sabia mais o que fazer.

Naquele momento, a mãe alterou o tom de voz ao se dirigir à professora, dizendo que ela deveria ter sido informada sobre esse fato antes; que não entendia o porquê de ter sido chamada tão poucas vezes na escola se a situação estava tão grave. E completou dizendo que não entendia a razão de a escola não tê-la avisado sobre o caso com os carros, pois “mais que um problema de indisciplina, é um risco de vida”.

O coordenador interveio afirmando que “a escola não é obrigada a reportar o que acontece fora de seus muros”. Também disse fazer questão de ressaltar que essa mãe é uma

⁵⁸ Os nomes de todos os alunos mencionados nesse relato foram alterados para proteção de suas identidades.

pessoa muito presente na vida escolar do filho e que veio à escola todas as vezes em que foi chamada.

A professora de artes retomou a palavra, afirmando que havia relatado o ocorrido com os carros “apenas para mostrar que a situação chegou a um ponto que não tem mais jeito”. A mãe a interrompeu, perguntando ao diretor se a decisão já havia sido tomada. Disse que se os professores já haviam resolvido transferir o aluno que, então, ela preferiria acabar de vez com a conversa.

O coordenador interveio à frente do diretor, dizendo que a decisão só seria tomada pela votação.

A mãe continuou, dizendo que “não adianta eu lutar na minha outra vida – porque nós temos duas vidas, a da escola, com vocês, e a nossa, em casa – se não tiver apoio aqui”.

O diretor interrompeu a mãe, tomando a palavra, e dirigiu-se a todos os presentes: “O que mais me preocupa é que o João não está aprendendo nada; está saindo do mesmo jeito que entrou”. Continuou dizendo que “a situação da educação já é muito difícil” e que escola pública é muito “tachada de ruim”, mas que ele não considerava essa conclusão como verdadeira, afirmando que “a escola pública é muito boa”.

Então, ele dirigiu-se à mãe e disse: “Não estamos conseguindo transformá-lo nem num cidadão, que é o papel da escola. Por isso, antes de começar a votação, quero perguntar se a senhora vai pedir a transferência dele ou se esperamos a decisão do Conselho”.

A mãe respondeu, num tom firme, que não pediria a transferência do filho.

O diretor deu início, então, à votação. O resultado apontou dois votos a favor da permanência e dezoito votos pela transferência. O diretor tomou nota do resultado e prosseguiu fazendo comentários sobre o aluno Pedro: “O que mais me preocupa no Pedro é a cabulação constante”.

A mãe de João interrompeu o diretor perguntando se poderia retirar-se ou se precisaria ouvir sobre os outros dois alunos. O diretor respondeu que ela precisaria assinar a ata da reunião e que para isso era necessário que ela esperasse o final do Conselho. Completou que se ela preferisse poderia aguardar do lado de fora da sala. A mãe retirou-se do local.

O diretor prosseguiu, então, agora sobre o Pedro: “Acho que esse é um aluno que pode ser ajudado”. Pedro está cursando a 5ª série pelo terceiro ano consecutivo; segundo o diretor, ele fica retido por excesso de faltas.

O coordenador apontou que Pedro “é querido pelos alunos e pelos professores. Ele tem boa índole”. A professora de artes tomou a palavra e argumentou que “o problema do Pedro

não é pedagógico” e insistiu várias vezes para que ele fosse encaminhado para um psicólogo: “Nós somos o pedagógico e o pedagógico se preocupa com o intelectual”.

O coordenador interrompeu a professora dizendo que “a escola não pode fazer diagnóstico, mas pode fazer encaminhamento. Ele tem TDAH, mas enquanto não tem um diagnóstico de um neurologista por escrito não se pode fazer nada”.

O diretor perguntou ao pai de Pedro se ele gostaria de dizer alguma coisa. O pai afirmou que entende o que os professores estavam falando, mas que se questiona sobre algumas práticas da instituição: “A escola mudou muito do meu tempo para cá. Por exemplo, por que os alunos sentam juntos? Isso ajuda que eles façam bagunça. Tinha que ser cada um separado do outro”.

O coordenador tomou a palavra, balançando a cabeça num gesto negativo. “A nova pedagogia diz que os alunos devem sentar juntos, quando precisam”. Ele deu o nome de “agrupamento construtivo” para essa prática e afirmou que “a proposta determina isso”.

O diretor, então, começou a distribuir as cédulas de votação. O resultado apontou três votos a favor da permanência e dezesseis votos a favor da transferência. Há uma diferença entre o número total de votos dessa votação em relação à primeira (nesta faltou um), mas ninguém se apercebeu disso.

O coordenador começou, então, a falar sobre o aluno Antônio. “É o caso mais sério de comportamento. Ele tem um problema e precisa ser tratado por um psicólogo.” O coordenador continuou dizendo que se preocupa tanto com o “Antônio pessoa, que precisa ser ajudado”, quanto com o “Antônio aluno que precisa aprender mais”.

A professora de artes tomou a palavra, dizendo que “esse menino precisa de apoio, e não é a escola que fará isso, pois o nosso papel é pedagógico”. A professora começou a contar sobre uma série de episódios em sala de aula, enfatizando o comportamento dispersivo de Antônio. Os relatos apresentavam em comum cenas de o aluno andando pela sala ao invés de fazer as atividades propostas da professora e de ele escrevendo na lousa enquanto ela dava aula. A professora dirigiu-se à mãe de Antônio, num tom de orientação, sugerindo a ela que procurasse atividades interessantes para o menino “em outro ambiente”; fez menção a esportes e atividades artesanais. Completou sua fala, dizendo que “nós não temos tempo para pensar o que fazer com ele, mas um psicólogo tem”.

O diretor iniciou, então, a votação. Enquanto os conselheiros davam seus votos, ele se dirigiu à mãe de Antônio perguntando se ela gostaria de falar alguma coisa. Ela fez que não

com a cabeça. O resultado foi de dois votos favoráveis à permanência e dezenove favoráveis à transferência. Mais uma vez a soma dos votos não coincidiu com as votações anteriores.

O diretor retirou-se da sala para fazer a ata, seguido dos responsáveis pelos alunos, e o coordenador tomou a palavra. Ele comentou sobre uma verba que o Estado estava disponibilizando para as escolas, de até R\$ 3.000,00, para que fosse investida em projetos interdisciplinares. “A ideia é simples: preciso que vocês escrevam projetos para que possamos ter a verba.” O coordenador informou rapidamente os requisitos para inscrição dos projetos na Secretaria da Educação: “Tem que ser mais de um professor; tem que ser mais de uma sala; tem que ser interdisciplinar”. Enquanto o coordenador falava, os professores começaram a se retirar da sala, uma vez que o tempo da reunião já havia se esgotado.

16/05/2011

Cheguei meia hora antes do horário de início e sentei-me num banco ao lado da sala em que aconteceriam as HTPC. Na outra ponta do banco, sentava-se uma moça que propôs conversar: “Você também é estagiária?”. Respondi negativamente e perguntei que tipo de estágio ela estava fazendo. A moça disse ser ligada ao programa “aluno pesquisador” do Governo do Estado. Perguntei a ela do que tratava o programa.

“Sabe aquela história de ter dois professores na sala para ensinar a ler e a escrever? Pois é, o segundo professor são alunos do curso de pedagogia, como eu.” Ela fez uma careta e completou: “Eu sou o fiscal do governo”.

A moça me explicou que o tanto o Governo Estadual quanto o Municipal firmaram parcerias com as faculdades em que são ministrados cursos de pedagogia, selecionando alunos para entrar em salas de aula do ciclo I do Ensino Fundamental e “ser o segundo professor”.

“É muito fácil para o governo: eles nos dão um dinheirinho, nos colocam nas salas de aula e temos que entregar um relatório todo mês. O pessoal mete a boca nos professores que acompanham, mas eu não. Claro que tem muitas coisas que ela [a professora acompanhada pela moça] faz que eu não faria desse jeito, mas eu não falo nada; estou aqui para aprender.”

Perguntei a ela para quem são entregues os relatórios. Ela respondeu que todo mês os estagiários se reúnem com “uma pessoa do governo”.

Nesse momento, o coordenador passou por nós e me chamou para entrar na sala.

Desta vez, a quantidade de pessoas era bem menor (a metade, no máximo). Então, o coordenador começou a falar agitado, enquanto mexia nos seus papéis procurando pelo texto da “roda de leitura”. Assim que o encontrou, anunciou que a leitura do dia era sobre “as três peneiras de Sócrates”. Ele leu um pequeno texto que falava que tudo o que vai ser dito por alguém precisa passar por três critérios: a verdade, a bondade e a utilidade. Ao final da leitura, os professores fizeram menção de ter gostado do texto.

O coordenador disse, então, estar muito constrangido. Ele relatou ter sido chamado por uma das vice-diretoras para conversar sobre um “boato”, segundo o qual ele estaria dizendo pela escola que as vices não trabalham. O coordenador afirmou que jamais disse algo assim na escola e que não aceita fofoca por parte de ninguém. Fez menção às três peneiras de Sócrates e arrematou dizendo que a partir de agora seria “falso com as pessoas, assim como elas têm sido com ele”.

Emendou, rapidamente, a pauta do dia. “Temos que preparar quatro reuniões: uma com os alunos que estão faltando demais, outra com alunos com problemas de comportamento e outra com o Conselho Tutelar sobre os alunos evadidos.”

Nesse momento, o diretor, que estava entrando e saindo da sala até então, tomou a palavra e disse que a partir desse dia ele não iria mais justificar faltas de professores. Segundo ele, alguns professores estão abusando do direito de faltar, o que prejudica enormemente a escola.

O coordenador continuou a pauta: “Precisamos, também, aproveitar que o primeiro bimestre acabou e planejar o segundo bimestre”. Ele apontou três temas desse planejamento: os eventos culturais, os passeios e os planos de ação. Entretanto, logo o assunto tomou outro rumo e um dos professores começou a comentar sobre a mãe do João (aluno transferido na semana anterior pelo Conselho de Escola). O coordenador informou que ela acionou o Conselho Tutelar, dizendo que a escola estava impedindo seu filho de estudar. Iniciou-se um burburinho entre os professores. “Ela não aceita que o filho dela não serve mais para essa escola”, disse o coordenador para encerrar a discussão.

O coordenador passou, então, a relatar o que havia sido dito na reunião de que ele participou na diretoria de ensino. Antes de começar o relato, entretanto, fez um breve comentário sobre o que ouviu nessa reunião: “É daquele jeito que a gente já conhece. A gente tem que usar a ideia da peneira do Sócrates: usa o que serve e descarta o resto”.

O primeiro ponto foi sobre o Regime de Progressão Continuada. A escola recebeu a recomendação de que a recuperação paralela fosse feita dentro do horário do aluno e não no

contraturno. Isso porque a escola não tem espaço físico para receber seus alunos fora do período em que estão matriculados.

O coordenador continuou dizendo que esse foi o único pedido da escola que foi aceito pela diretoria. Juntamente com outras escolas, havia sido formalizado um pedido para a diretoria de ensino para que cada um dos dois ciclos do Ensino Fundamental fosse dividido ao meio, permitindo que os alunos que não alcançassem o desempenho desejado fossem retidos entre períodos de dois anos (e não em período de quatro anos, como funciona atualmente). O pedido não foi aceito.

Os professores começaram, então, a comentar o regime. Um deles afirmou que o grande problema da Progressão Continuada é que o aluno de ciclo II do Ensino Fundamental não tem dimensão do que seja o mercado de trabalho. Desta forma, não estuda o que é necessário na série e ao final do ciclo não tem condições de ser aprovado.

O coordenador concordou com a cabeça e rapidamente emendou que a recuperação paralela seria alterada para plano de ação, pois passaria a acontecer dentro do período de aula regular. A vantagem desse novo procedimento, segundo o coordenador, é que quando o trabalho é feito fora do período, o aluno falta.

Os professores começaram, então, a discutir sobre o papel da família. O professor de matemática disse que “não se pode dispensar o poder coercitivo, de barganha dos pais”; o diretor completou que “eles [os pais] devem dividir com a escola o ônus desse aluno”. A professora de história apontou que a Progressão Continuada é interessante; “se funcionasse como está previsto, a proposta é boa”.

O coordenador passou, então, para o próximo ponto da pauta: a festa junina. Iniciou-se um longo debate sobre os detalhes da festa: arrecadação de prendas, quadrilha dos professores, barraca de churrasco, doces típicos. O coordenador afirmou, diversas vezes, a importância dessa festa para arrecadação de verba para o ano; a expectativa da escola é captar R\$ 8.000,00 com essa festa.

Em um dado momento da discussão sobre a festa, o coordenador afirmou que iria “passar mais rápido por isso para poder discutir o restante da pauta do dia, que é extensa”. Entretanto, a conversa sobre a festa junina desenrolou-se por mais um longo período. Depois de algum tempo, para encerrar a discussão sobre a festa, o coordenador afirmou ser necessário “jogar o ciclo II no âmbito da competição” para que a arrecadação de prendas fosse viável.

Então, ele voltou a falar sobre a reunião na diretoria de ensino. Começou a comentar sobre os programas “Ler e Escrever” e “SP Faz Escola”. Disse que os diretores não querem

mudar os programas: “O pessoal elogia; é consenso o fato de ser um programa único para as escolas”. Ele informou, ainda, que a Secretaria pretende colocar rede *wireless* em todas as escolas e que haverá uma reformulação na organização administrativa da Secretaria.

O coordenador começou a falar, então, sobre o bônus do final do ano. “Nossa escola tem um IDESP alto; alcançamos 3,96 no ano passado. O nosso problema é a evasão.” O coordenador pediu aos professores que não identificassem alunos como evadidos em seus diários de classe, uma vez que a escola só os classificará assim em último caso, numa tentativa de aumentar o índice do IDESP.

Então, a discussão voltou-se para o efeito da “transferência dos três demônios”, como nomeou o coordenador. Os professores relataram que sentiram diferença durante a semana. O coordenador afirmou achar bom que os outros alunos tenham medo, pois “assim a gente pode trabalhar”. Disse, ainda, que “o Conselho Tutelar está no pé da escola por causa dessas transferências”. Os professores e o coordenador começaram a discutir o fato de o Conselho Tutelar não estar presente no dia-a-dia da escola e de cobrar ações que não são passíveis de serem realizadas no cotidiano escolar.

O coordenador expressou, em seguida, sua preocupação com a “continuidade das séries”. Perguntou aos professores se eles estavam se reunindo por área para “dar a mesma linha de conteúdo”. A preocupação do coordenador está nas passagens de ano: “Depois mistura tudo e no ano seguinte fica um caos”. Ele pediu para que os professores montassem planos de ensino “diferenciados” para alunos com “aprendizagem normal e com deficiências”. Ressaltou que “não estamos fazendo diagnóstico, mas precisamos avaliar esses alunos”.

Os professores começaram a movimentar-se, uma vez que o horário de término das HTPC havia chegado. Então, o coordenador anunciou que na reunião seguinte os professores escreveriam o plano de ensino para o segundo bimestre.

23/05/2011

Cheguei quinze minutos antes do início da reunião e sentei-me em uma das carteiras do círculo. O professor de matemática aproximou-se e perguntou se poderia sentar-se ao meu lado. Fiz que sim com a cabeça e ele começou a puxar papo: “Como você é bonita”. Sorri discretamente e agradei o elogio. Ele continuou: “Você claramente é uma ariana. Não estou acostumado a ver gente bonita por aqui, por isso você chama a atenção”. Não respondi nada, procurando encerrar a conversa.

O coordenador iniciou a reunião dizendo que uma parte das HTPC seria reservada para o Grupo Pólen conversar com os professores. Então, ele pediu licença para resolver alguns problemas na coordenação e se retirou da sala.

Sentadas junto aos professores, estavam cinco moças que se identificaram como membros do grupo. Uma delas tomou a palavra e começou a explicar a atuação do Pólen junto à escola. Disse que eles desenvolvem um trabalho de tutoria de alunos da 5ª série, proporcionando encontros semanais, de duas horas, no contraturno das aulas, entre estudantes da escola e do curso de psicologia do Mackenzie. A proposta desses encontros, segundo a moça que fazia a apresentação, é a de trabalhar junto aos alunos da escola aspectos afetivos de suas experiências: “É importante dizer que nós não somos professores e também não fazemos um trabalho clínico com os meninos, apenas os acompanhamos para entendê-los melhor”.

Neste momento, a professora de matemática completou a frase da moça: “Vocês fazem diagnóstico, né?”. A resposta foi afirmativa.

A professora de geografia perguntou, então, sobre “os seus pestinhas”. E antes de obter qualquer resposta, complementou, num tom de desaprovação: “Esse ano vocês não vieram perguntar para nós quais alunos indicaríamos para o projeto. Isso não é bom”.

A moça do Pólen ficou um pouco sem graça e, gaguejando, disse que eles optaram por começar o trabalho sem as indicações, pois não tinham conseguido falar com os professores ao longo do bimestre. Contou que eles passaram nas salas de aula para explicar sobre o projeto para os alunos e abriram para quem quisesse se voluntariar a participar. Afirmou, ainda, que os professores poderiam indicar alunos para o segundo semestre.

A professora de matemática completou a frase, novamente, dizendo que desta forma elas teriam apenas “os alunos que não precisam de ajuda porque já são bons”. Todos os demais professores concordaram. A moça do Pólen tentou argumentar que se o aluno se voluntaria é porque ele enxerga um ganho no projeto, mas não foi ouvida pelos professores.

O professor de matemática tomou a palavra e começou a elencar alunos que ele indicaria para o projeto. Alguns deles já estavam sendo acompanhados pelo Pólen, o que abriu para uma discussão sobre as percepções de cada professor e do Grupo Pólen acerca de cada caso.

Insistentemente, o professor de matemática perguntava sobre a família desses alunos: “Mas, fulano tem pai?”, “E sicrano, mora com quem?”, “Você conheceu a família de beltrano? Como ela é?”. Invariavelmente as percepções negativas que as pessoas tinham

construído acerca dos alunos eram associadas à expressão “famílias desestruturadas”: “Também, a vida dele é difícil, o pai não é presente”, “A mãe de fulano não para em casa”.

Apenas um caso fugiu a essa estrutura de discussão. Ao falar sobre uma menina que acompanha, a moça do Pólen apontou nela uma dificuldade em lidar com frustração. Nesse momento, a professora de geografia interrompeu rapidamente a moça, dizendo que a aluna em questão “é ótima. Não é alguém que precise de ajuda”.

A moça começou a defender seu ponto de vista, trazendo exemplos de como a aluna não consegue ouvir “não”. A professora torceu o nariz e disse que “talvez ela seja assim com vocês, na frente dos amiguinhos; comigo, que sou autoridade, não tem nada disso”. Os demais professores concordaram com ela e isso encerrou a discussão do caso da aluna.

Os professores mobilizaram-se, então, para fazer indicações de alunos para o projeto. As justificativas giravam em torno de duas posições: questões ligadas à sociabilidade (“fulano não tem amigos”) e questões ligadas ao comportamento em sala de aula (“beltrano é terrível, não me deixa dar aula”).

O coordenador voltou, então, para a sala e retomou a condução das HTPC, enquanto as cinco moças do Grupo Pólen saíam da sala. Ele começou informando aos professores que uma das alunas da escola passaria a tomar Ritalina a partir daquele dia. Um dos professores perguntou o que era isso e ele respondeu ser um “calmante fortíssimo”. O coordenador leu, então, o laudo que recebeu da mãe da aluna, dizendo que ela tomaria um comprimido e meio de manhã e outra dose igual na hora do almoço, o que poderia fazer com que ela ficasse sonolenta em aula. O coordenador pediu, então, paciência com a aluna e completou: “É por isso que ela dava tanto problema; agora que tem um diagnóstico, está tudo explicado”.

O coordenador continuou, dizendo que a pauta do dia seria o plano de ensino de cada disciplina: “O segundo bimestre já começou e nós precisamos fazer o planejamento para podermos cumprir com a apostila”. Ele avisou que provavelmente não fará a avaliação diagnóstica enviada pela Secretaria, uma vez que ela é toda baseada nos cadernos do aluno, que ainda não foram entregues na escola. Segundo ele, o diretor não gostou dessa decisão.

Então, ele lembrou aos professores que o segundo bimestre termina oficialmente na primeira semana de julho, mas que essa última semana será usada para fazer as reuniões de conselho, que também têm prazo dado pela Secretaria para acontecer. Assim, o segundo bimestre deveria ser planejado considerando, apenas, a última semana de maio e o mês de junho.

A professora de história completou a sentença: “Em resumo, estamos ferrados”. O coordenador balançou a cabeça afirmativamente e continuou avisando que irá dividir os professores em quatro grupos e que cada um deles ficará responsável por fazer a análise de uma série, numa espécie de “pré-conselho” para agilizar a reunião de conselho no final do bimestre.

O grupo começou a discutir a possibilidade de chamar os pais desses alunos para conversar. Então, o coordenador lembrou-se de que um deles esteve na escola recentemente para perguntar sobre o “*kit gay*”.

O professor de matemática interrompeu o coordenador energicamente e afirmou que esse assunto era muito mais urgente, que era preciso que a escola se posicionasse contrariamente a esse *kit*. Alguns professores perguntaram de que se tratava o assunto. O coordenador respondeu que a Secretaria está preparando um conjunto de vídeo “para que seja trabalhada dentro da escola a escolha sexual dos alunos”.

Nesse momento a discussão ficou acalorada. A professora de matemática disse que esse é um assunto para ser tratado pela família e não pela escola; a professora de português concordou, afirmando que “a sociedade tem empurrado para escola todo o tipo de coisa”. O professor de matemática disse que “esse tipo de gente só representa 5% da população” e por essa razão não faz sentido a escola levar esse assunto em consideração.

O coordenador encerrou a discussão dizendo que, de seu ponto de vista, a escola deve informar os alunos sobre o uso de camisinha e nada mais. Disse, ainda, que tem dito aos pais que o procuram para conversar sobre o assunto que se o MEC determinar o uso dos vídeos em sala de aula, a escola fará adaptações para trabalhá-los.

Então ele percebeu o adiantado da hora e concluiu que não daria tempo de fazer o plano de ensino do segundo bimestre, conforme ele havia cogitado. Propôs aos professores que esse plano fosse feito na semana seguinte e que ele aproveitaria os 20 minutos que faltavam até o fim da reunião para conversar sobre avaliação. O coordenador afirmou que tem professor que não sabe fazer avaliação; que não é admissível aluno com nota 0 ou 1 e que se temos a progressão continuada em vigor na rede, então a nota não pode ser composta só por prova e trabalho.

A professora de matemática interrompeu, procurando explicar-se. Disse que tem muitos alunos que cabulam, que não têm nada escrito no caderno, que não entregam trabalhos e que não fazem prova. Por esses motivos, ela atribuiu nota 1 para esses vários alunos.

O coordenador balançou a cabeça afirmativamente e disse que “esses casos não têm problema”. A professora de história ficou indignada: “Mas é um problema”. O coordenador disse, então, que vai passar em todas as salas e ler a ata do Conselho de Escola em que se registrou a transferência de três alunos. A professora acalmou-se, então, dizendo que “isso é importante para eles ficarem com medo”.

Os professores começaram, então, a discutir sobre os efeitos dessas transferências entre os alunos. Segundo eles, alguns alunos sentiram o impacto e melhoraram seus comportamentos. Com relação a um grupo de quatro alunos, a professora de história disse que “a transferência não adiantou de nada; eles continuam bagunçando”.

O coordenador encerrou rapidamente a reunião e saiu para alguma atividade na direção, afirmando, novamente, que na semana seguinte os professores escreveriam o plano de ensino para o segundo bimestre.

30/05/2011

Cheguei bem antes do início das HTPC e sentei-me no corredor perto da porta da sala onde a reunião costuma acontecer. O sinal havia acabado de tocar e os alunos dirigiam-se ao pátio onde fica o portão de saída do colégio. Os docentes entravam e saíam da sala dos professores com seus almoços e o coordenador corria atrás de material para iniciar as HTPC, como de costume.

Algum tempo depois, ouvi a porta que dá para o pátio bater com força e o coordenador avançar pelo corredor com passos rápidos e aos berros com três alunos: “O que vocês estão fazendo aqui, seus demônios? Saíam já; alunos não podem ficar aqui”. Então, ele seguiu em direção à sala dos professores resmungando sobre as dificuldades que vinha enfrentando no dia.

Entrei na sala das HTPC e sentei-me na cadeira de costume. O professor de matemática veio sorrindo na minha direção, perguntando se poderia sentar-se ao meu lado novamente. Fiz que sim com a cabeça, mas não abri espaço para conversa.

O coordenador iniciou a reunião, comentando que todo semestre eles reservam um dia de HTPC para estudar uma resolução que diz respeito à educação, “porque todo professor deve conhecer as leis”. Então ele começou a falar sobre os “alunos de inclusão” e sobre as dificuldades de trabalhar com eles na escola. Ele havia trazido um filme sobre o tema,

chamado *Como estrelas na Terra*, para discutir com os professores “a questão das necessidades educacionais especiais”.

O filme mostrava a história de um aluno indiano de classe alta que foi diagnosticado com dislexia. A primeira parte representava toda a dificuldade do menino em aprender e a intolerância dos professores com suas dificuldades. A segunda parte retratava a chegada de um novo professor de artes na escola e seu trabalho com o menino para, nas palavras do coordenador, “resgatar o aluno”.

O coordenador fez recortes do filme, apresentando aos professores algumas partes. Em seguida à exibição de algumas cenas, ele iniciou um longo discurso sobre sua percepção acerca do trabalho dos professores na escola, no que tange às “necessidades educacionais especiais”. O coordenador apontou para uma falta de entusiasmo dos professores com relação ao trabalho com esses alunos e disse ser necessário “criar expectativas positivas sobre esses alunos, mesmo sabendo que os alunos não têm expectativas”.

Ele fez vários paralelos com o filme. Em sua maioria, apontavam para o trabalho do professor de artes, que ao “fazer um diagnóstico do aluno” conseguiu que a família o levasse ao médico para “ter um diagnóstico do neurologista”. Segundo os paralelos estabelecidos pelo coordenador, somente assim é possível trabalhar as necessidades educacionais especiais.

Depois de algumas comparações entre o trabalho dos professores da escola e o do professor do filme, a professora de inglês interrompeu o coordenador de uma maneira um pouco abrupta, dizendo que a comparação com o filme não era boa, à medida que as condições de trabalho não são as mesmas. “Toda vez que o filme mostra uma sala de aula, mostra tudo organizado, as crianças sentadas, sem fazer bagunça e o professor trabalhando.” Ela completou que a rotina de trabalho deles não era essa; que os professores acumulam trabalhos variados e que não é possível “dar atenção individualizada para cada aluno”.

O coordenador retomou a palavra e disse que “não podemos nos esconder atrás dos problemas, que realmente existem, não estou negando, mas precisamos fazer alguma coisa”. Então, ele comentou ter recebido de uma das salas de 5ª série um papel com uma avaliação da situação. Segundo o coordenador, de um lado do papel havia uma lista de “comportamentos ruins que os alunos admitem ter”, entre eles, o desrespeito aos professores, muita conversa em aula, pouca lição de casa feita. De outro, havia uma lista de “reinvindicações” dos alunos no que diz respeito à postura dos professores.

O coordenador apontou uma, especificamente: “punição sem motivo”. Ele disse estar cansado de ver aluno para fora da sala sem uma justificativa. “Gente, isso é autoritarismo.”

Então ele citou o ECA e disse que “se somos a favor do ECA, então temos que cumpri-lo”. Ele citou um dos artigos que diz que a criança e o adolescente não podem ser humilhados. Completou que é preciso ter cuidado sobre como falar com os alunos, pois para eles “há uma linha muito sensível entre obrigar e solicitar”.

A professora de história reafirmou a dificuldade do trabalho em sala de aula com os “alunos de inclusão”. Ela lembrou ao coordenador que em cada sala existem vários alunos que precisam de atenção especial, por vários motivos diferentes.

O coordenador afirmou que embora entenda a dificuldade, ele gostaria que todos os professores se esforçassem para atender as necessidades desses alunos. E emendou: “Vamos pensar nesse filme. O que tem lá que é igual aqui?”. Nenhum professor respondeu à pergunta e o coordenador resolveu, então, ele mesmo falar.

Começou dizendo que é preciso “entender bem o que cada fala diz”. Ele afirmou, então, que não estava esperando que seus professores tivessem um comportamento semelhante ao professor do filme (na primeira cena em que ele aparece, o professor entra na sala de aula vestido de palhaço) e completou: “É como o construtivismo. É bom quando bem entendido”. Também fez referência às concepções de família dos alunos: “Família não é necessária para atender um aluno. Geralmente, os professores usam essa desculpa de família desestruturada para não fazer o próprio trabalho”.

O coordenador lembrou-se, então, de um dos alunos da escola e começou a falar sobre sua família. Disse que o menino é “fruto de drogas” e que isso afetou profundamente o desenvolvimento de seu cérebro, por isso pediu aos professores para que tomassem cuidado para não exigir demais do aluno nas avaliações. Completou que existem episódios de abuso sexual na casa desse aluno, embora não tenha dito mais nada além disso. “Se tudo isso não bastasse, a mãe também é lésbica.”

Ele usou a descrição desse caso para afirmar aos professores que alguns alunos têm um histórico que foge às possibilidades de atuação da escola. “Não temos muito o que fazer, mas são casos isolados. O que eu não aceito é que por causa de um aluno você vai desanimar?” Os professores contestaram que não se tratava de casos isolados, mas de vários alunos em cada sala, e repetiam não ser possível dar atenção individualizada para todos eles.

O coordenador levantou um pouco o tom de voz e afirmou que os professores estavam “levantando resistências”. Ele começou a fazer menção às aulas: “Não vejo nenhuma aula de vídeo, não vejo nenhuma aula diferenciada, não vejo nenhuma tentativa de interdisciplinaridade...”. O coordenador, então, deu a entender que os alunos são

indisciplinados em função do estilo de aulas dos professores: “Os jovens de hoje não toleram aulas tradicionais e a gente precisa preparar aulas diferenciadas. Se eles realmente gostarem das aulas, vão se comportar”.

Então o coordenador falou longamente sobre sua experiência em sala de aula; como preparava as aulas, como lidava com a indisciplina dos alunos. Inúmeras vezes fez menção à sua formação universitária: “Graças a Deus eu fiz filosofia na PUC e pude ter uma boa formação para dar aula”. Nesse momento, vários professores fizeram caretas, parecendo estar incomodados com essas menções do coordenador.

Uma das histórias que o coordenador contou tratava de um aluno que fazia o sinal-da-cruz sempre que entrava na sala de aula. Então, um dia ele se cansou desse gesto do aluno e preparou uma aula sobre a cruz. Disse que a todo momento fazia perguntas sobre a cruz para esse aluno, que em nenhuma das vezes conseguiu responder. Diante do silêncio do aluno para cada pergunta feita, ele arrematava: “Ué, você não gosta tanto de cruz? Não é tão religioso? Como é que não sabe isso?”. Enquanto contava a história, a cada vez que mencionava o menino, ele fazia um sinal representando um chicote estalando. Ao final, completou: “Isso não é *bullying*. O que eu fiz foi pegar o que era dele e usar contra ele mesmo”.

Os professores ouviram atentamente, mas ninguém disse nada. O coordenador terminou dizendo que “às vezes, é preciso quebrar o aluno para ser respeitado. Um dos jeitos de fazer isso é chegar ao lado dele e perguntar se precisa de ajuda”. Então, o coordenador anunciou que na próxima semana eles tratariam do tema “África e africanidade”, em atenção à Lei 10.639.

06/06/2011

Cheguei dez minutos mais cedo e entrei na sala da reunião. Dessa vez, sentei-me em outro ponto do círculo, ficando distante do professor de matemática. O coordenador já estava lá, preparando os equipamentos para projeção de *slides*. Enquanto fazia as ligações, irritado com o não funcionamento dos equipamentos, abriu a reunião dizendo que para esse dia ele havia preparado uma apresentação dos principais autores que constam na bibliografia da prova de mérito dos professores. Disse que havia retirado o conteúdo de uma apostila que a Secretaria enviou para a escola e que sua intenção era a de ajudar os professores a estudar.

O coordenador entregou para cada professor uma folha de papel com o título: “Roda de leitura”. Então, perguntou aos presentes qual a concepção de avaliação dentro da proposta

curricular da Secretaria. Ele não esperou nenhuma resposta e leu os tópicos que estavam na folha:

- É uma constante na nossa vida.
- Processo dinâmico e contínuo. É a metodologia.
- É o início e fim, dependendo dos resultados.
- É refletir sobre a prática.
- É o ato dinâmico que envolve professor e aluno.
- É a construção do conhecimento.
- É o processo de verificação das metas planejadas.

Em seguida, o coordenador lembrou aos professores que a escola está submetida a dois tipos de avaliação: uma interna e uma externa. E completou que os alunos vão melhor na avaliação externa “porque eles ainda acham que essa avaliação pode retê-los no ciclo”. Os professores concordaram com a análise do coordenador, completando-a com breves comentários sobre o equívoco da Secretaria de não reprovar mais alunos dentro dos ciclos e somente entre eles (é o caso da progressão continuada).

O coordenador começou a comentar a decisão da diretora de uma escola estadual próxima, de não colocar em funcionamento todas as determinações da Secretaria, arrematando com a informação de que a escola é a que tem os melhores resultados no SARESP: “Aquelela diretora é uma ditadora. Detalhe: ela não usa o Programa Ler e Escrever, ela usa pedagogia tradicional...”. O professor de matemática lembrou-se, então, de outra escola que “também tem direção firme. Vocês precisam ver, a escola é limpíssima”. Começou uma discussão sobre a limpeza da escola e o coordenador falou sobre os projetos para “esverdear a escola”.

O coordenador retomou o conteúdo dos *slides* e começou a falar sobre a importância de estudar a resolução que versa sobre o rendimento escolar. “A avaliação é sempre diagnóstica”, disse ele, “do contrário, ou não está em conformidade com o currículo ou o professor não fez uma boa avaliação”. O coordenador repete essa ideia em vários momentos: “se não estiver ligada ao currículo, não é avaliação”.

O coordenador apresentou, então, um *slide* para introduzir a diferença entre ética e moral, aplicada à escola: “Moral é o conjunto de normas e de regras que visam à harmonia do grupo social. São as notas e as médias. Ética é o conjunto de princípios e valores nas relações humanas. É a construção do cidadão”. Ao falar sobre essa diferença, o coordenador faz

menção diversas vezes ao “projeto pedagógico da escola”. Nesse momento, o professor de matemática perguntou por que não “projeto político-pedagógico”. O coordenador respondeu que a Secretaria não usa mais o político.

“O projeto pedagógico não é necessariamente político”, disse o coordenador, “eles [a secretaria da Educação] pedem para tirar o termo porque o pedagógico ganha peso”. E completou: “Eles [a Secretaria da Educação] acham que não pega bem o político na escola”. O coordenador fez, então, uma pausa nos *slides* para conversar com os professores sobre a diferença entre projeto pedagógico e projeto político. “O projeto político tem mais a ver com as questões burocráticas da escola: quadro de funcionários, regimento, horário de aulas, reclassificação de alunos etc. Aqui, nós estamos preocupados com o pedagógico.”

A discussão retornou à diferença entre moral e ética. O professor de ciências resumiu o debate dizendo que “a diferença é que moral não tem certo ou errado, cada um tem a sua, e ética é de todo mundo”. A professora de inglês fez, então, menção ao nazismo: “Então, o Hitler tinha moral porque ele acreditava nas regras que determinou e não tinha ética, é isso?”. O grupo concordou com ela e seguiu-se uma série de falas que faziam menção às técnicas de tortura usadas na Alemanha nazista. Todos pareciam indignados com os relatos, mas repetiam que eram atos morais do ponto de vista de Hitler. O coordenador fez um paralelo com a religião e completou: “É gostoso discutir sobre isso”. A professora de geografia respondeu que “é uma delícia”.

O coordenador recuperou a discussão sobre avaliação e afirmou que “é preciso adaptar a avaliação”, fazendo referência aos chamados “alunos de inclusão”: “Se sua sala está doente, é preciso curar com outro tipo de avaliação; não pode usar a mesma para todo mundo”. Ele continuou seu raciocínio afirmando que a escola tem “muitos alunos sinestésicos” e que por isso era necessário usar “estratégias de avaliação diferenciadas”. Os professores começaram a questionar o coordenador sobre a progressão continuada, ao que ele respondeu: “Não vou entrar nessa questão porque dá muita discussão”.

O grupo começou a se agitar em função do término do horário das HTPC. O coordenador pediu mais um tempo para separar os professores para aplicação da “avaliação diagnóstica” enviada pela Secretaria. Seguiu-se uma série de entregas de papéis e de distribuição de professores para aplicação da avaliação ao longo da semana.

13/06/2011

Não foi possível participar das HTPC nesse dia devido a compromissos profissionais com horários incompatíveis. O coordenador informou que essa reunião foi destinada à correção das avaliações diagnósticas.

20/06/2011

Cheguei em cima da hora. Quando entrei na sala, o coordenador já havia começado as HTPC. Ele dava instruções aos professores sobre como preencher a folha de lançamento de notas da avaliação diagnóstica. “Na semana passada, vários professores não preencheram ou preencheram errado. Vamos precisar terminar isso hoje.” O coordenador disse que meia hora seria suficiente para fazer tudo o que faltava, e que depois disso os professores estariam dispensados. Seguiu-se uma distribuição de pacotes de provas e de folhas de lançamento de notas entre os professores.

O coordenador saiu da sala para resolver outros problemas e os professores começaram a comentar que o trabalho proposto levaria mais de meia hora: “Só na cabeça dele isso leva meia hora; vai levar muito mais”. Vários professores tiveram dificuldades em preencher as fichas e a professora de português passava de mesa em mesa para ajudar.

A avaliação diagnóstica foi composta de provas de português, matemática, história e geografia. Cada questão tinha uma pontuação diferente e havia um quadro de correspondências entre um intervalo de pontuação e o “nível do aluno”, que se dividia em abaixo do básico, básico e avançado. À medida que as correções eram feitas, os professores começaram a ficar agitados. Nesse momento, a professora de geografia bateu a caneta na mesa e disse: “Isso aqui é pura enganação. O aluno acertou apenas uma questão da matéria e a tabela diz que ele está no nível básico. Absurdo!”.

O professor de educação física ficou irritadíssimo e começou a falar alto: “Não sei por que estamos perdendo tempo com essa merda”. Ele perguntou se alguém tinha corretivo, pois havia preenchido errado o papel. Comentou que estava corrigindo as provas da 6ª F e que os resultados não eram bons. Os demais professores começaram a discutir sobre essa turma, afirmando que é uma “classe bem fraca”, “muito difícil de trabalhar”, pois não fazem o que os professores pedem. O professor de educação física completou: “Nem eu consigo segurar essas pestes. E olha que eu não sou flor que se cheire”. E continuou: “Acho que esses alunos

deviam ir todos para o gás”. Ele olhou para mim, deu uma risadinha de canto de boca e perguntou: “Sabe? Como o Adolf fez”. Então, com um tom de voz bastante alterado, dirigiu-se aos outros professores dizendo que “esses alunos não valem a pena”.

O coordenador voltou para a sala com quatro caixas de livros que haviam chegado na escola. Ele foi abrindo uma por uma para ver os títulos. “Eu queria muito fazer um projeto para organizar a sala de leitura”, comentou. Então ele pediu à professora de matemática para montar um cronograma com seus alunos para organizar a sala. “A gente leva as turmas num dia, uma sala de cada vez, e assim tudo fica organizado rapidinho.”

A reunião prosseguiu com os professores finalizando o trabalho de correção das avaliações diagnósticas.

27/06/2011

Quando entrei na sala de reunião, os professores já estavam presentes e conversando sobre o hábito dos alunos de cabular. A professora de geografia disse que sempre via alguns alunos na escola, na hora do recreio, mas que eles nunca entravam em sua aula. Os professores começaram a debater com o coordenador sobre como proceder com alunos que estavam com excesso de faltas.

O coordenador comentou, então, sobre dois “alunos-problema”. Ele avisou aos professores que esses dois alunos haviam sido matriculados recentemente na escola por ordem da Diretoria de Ensino, pois tinham sido transferidos compulsoriamente de uma escola estadual próxima: “Já avisei [ao diretor] que nós vamos receber esses demônios num dia e vamos transferi-los no outro”. Em seguida, o coordenador perguntou aos professores sobre quais alunos seriam encaminhados para o Conselho de Escola.

Os professores começaram a fazer uma lista de alunos, totalizando oito. Então, o coordenador pediu para que os professores se dividissem para fazer os relatórios dos alunos elencados. Os professores apontaram o excesso de tarefas do final do bimestre, argumentando que na semana seguinte ainda teriam aulas. O coordenador, então, disse que a semana seguinte era considerada como dia letivo e que a escola não poderia dispensar os alunos oficialmente, mas sugeriu aos professores que dissessem para as turmas que “semana que vem não será marcada falta nem terá atividade valendo nota. Assim, eles fazem o favor de não vir”.

O coordenador, então, disse que teria que acelerar a reunião e que gostaria de mostrar aos professores um vídeo que ele viu recentemente no Youtube. O vídeo, intitulado *pleonismo*

vicioso, era um trecho de uma apresentação humorística no estilo *stand up* sobre o tema. Os professores acharam o material muito engraçado e o vídeo rendeu muitos comentários sobre a redundância no uso de algumas expressões.

Em seguida, a professora de português lembrou-se do resultado da avaliação diagnóstica aplicada há algumas semanas, perguntando ao coordenador se os resultados das outras escolas já haviam sido divulgados. Diante da resposta negativa do coordenador, os professores começaram a comentar os resultados da própria escola: “Poucos alunos ficaram abaixo do básico; a maioria está entre o adequado e o avançado”, informou o coordenador. Os professores mencionaram, então, o fato de as provas da avaliação diagnóstica não terem sido bem elaboradas, entretanto, nenhum deles fez apontamentos concretos sobre essa má elaboração.

O coordenador disse que a Diretoria de Ensino solicitou que o trabalho de recuperação paralela fosse reformulado para as turmas que começam em agosto. Ele lembrou, também, que é preciso “introduzir nas aulas discussões sobre a africanidade”, afirmando que esse tema não se resume à história da África, mas ao “resgate da cultura africana dentro da escola”.

Nesse momento, a professora de geografia deu uma risadinha e sugeriu: “A gente devia matar um europeu na frente deles [os alunos]; assim, eles estariam vingados”. Os professores concordaram com a brincadeira e completaram que o professor de matemática corria um risco nesse contexto, uma vez que “ele é descendente do Hitler”.

Em meio às risadas provocadas pelo último comentário, o coordenador informou que a escola estava recebendo a visita de “dois diretores japoneses” e que a reunião seria encerrada mais cedo por essa razão. Os professores ficaram bastante entusiasmados com a notícia de que iriam conhecer os dois diretores. A professora de geografia, que é neta de japoneses, começou a falar algumas palavras na língua, ensinando aos colegas os cumprimentos básicos. O professor de matemática também sabia algumas palavras em japonês.

Os dois professores começaram uma espécie de competição para ver quem sabia mais palavras e o de matemática se referia à de geografia sempre por uma específica. Depois de um tempo nessa troca de palavras, a professora de geografia dirigiu-se a mim, um pouco sem graça, e disse: “Você acredita nisso? Acredita no jeito que ele me chama? Sabe o que significa [palavra em japonês que o professor de matemática usava]?”. Diante da minha resposta negativa, ela me responde, “prostituta”, e continuou a troca de palavra entre os dois professores.

O coordenador, que nesse ínterim estava entrando e saindo da sala de reunião, informou que os dois japoneses são, na verdade, diretores de uma empresa que está em negociação com o Governo do Estado para fornecer máquinas de xerox para as escolas estaduais paulistas.

Os professores continuaram, então, com seus bate-papos em pequenos grupos, até que a voz do professor de educação física se sobressaiu: “Eu queria mesmo estar agora na minha casa na praia agora...”. As demais conversas se encerraram e o coordenador perguntou ao professor de educação física o porquê de ele nunca o ter convidado para sua casa na praia. O professor disse que não emprestava a casa, apenas a alugava. Depois de um breve silêncio, ele reconsiderou e se dirigiu para o coordenador: “Se você me liberar dessa porcaria de HTPC eu te dou a chave e você pode usar todo final de semana”. O coordenador não respondeu.

A professora de história, que havia saído da sala para ver os dois japoneses, entrou com passos rápidos falando em tom de sussurro: “Nossos amigos radioativos estão entrando”. Os dois diretores entraram na sala, foram apresentados aos professores rapidamente e saíram. Em seguida, o coordenador dispensou todos.

04/07/2011

Quando entrei na sala de reunião, vários professores estavam sentados preenchendo seus diários de classe. O coordenador entrou e anunciou que as HTPC desse dia seriam mais curtas para que os professores pudessem terminar suas atividades. Ele avisou que as notas deveriam ser digitadas até o final da semana, que era o prazo em que a Secretaria da Educação deixaria o sistema disponível.

Então, o coordenador começou a organizar o Conselho de Classe do segundo bimestre: “Meu objetivo com o Conselho de Classe é deixar as planilhas impecáveis. Deixar anotado lá quais alunos dão problema e os encaminhamentos que fizemos”. Em seguida, ele começou a falar sobre o Conselho de Escola. Disse que o diretor só irá convocá-lo se forem apresentados os relatórios dos oito alunos elencados na última reunião. O coordenador dividiu os professores em grupos e responsabilizou cada um deles a escrever uma parte dos relatórios, indicando que existe um modelo para “ajudar o trabalho”.

Enquanto os professores se organizam para fazer os relatórios, o coordenador comentou que foram indicados muitos alunos da 5ª série para o Conselho de Escola: “Acho que a gente devia reduzir a lista; se mandarmos um agora, inibe os outros”. Os professores

concordaram com a colocação e o coordenador completou que fazia questão que o aluno Henrique fosse incluído na lista: “Eu quero tirar aquele Henrique porque ele já estourou minha cota”. Novamente, os professores concordaram.

Nesse momento, o coordenador teve um sobressalto e pediu aos professores que não colocassem as indicações como transferência compulsória, pois nesse caso a escola é obrigada a encontrar vaga para o aluno. Ele comentou, então, sobre o caso de um dos alunos transferidos compulsoriamente no último Conselho de Escola. “A mãe do Pedro disse que um professor daqui avisou que se o [nome de uma escola pública próxima] não tiver vaga, o [nome da escola acompanhada] é obrigado a aceitar o aluno de volta”. O coordenador estava falando alto, um pouco alterado: “A gente reúne o Conselho para expulsar esse vagabundo e o professor vai lá e defende o aluno?! Não aguento isso!”.

O grupo de professores começou a discutir a situação, apoiando o coordenador. Então, eles chegaram à conclusão de que a melhor saída é convencer os pais a pedirem transferência desses alunos. O coordenador disse, então, ter tido uma longa conversa com o diretor sobre esse assunto, afirmando que ele quer “criar uma cultura de reunir o Conselho de Escola todos os bimestres para mandar aluno embora. Do jeito que está não dá!”.

A professora de português perguntou, então, sobre como seria organizado o Conselho de Classe. O coordenador respondeu que nesse bimestre ele queria que a discussão se focalizasse nas salas como grupos e não nos problemas dos alunos individualmente. “Conselho de Classe serve para discutir o pedagógico e não notas e faltas. Para resolver os problemas de notas, cada professor pode usar o *site* da Nova Escola, que tem projetos por disciplinas.” Em seguida, o coordenador dispensou os professores para que eles pudessem terminar seus diários.

Enquanto os professores saíam da sala, a professora de português veio falar comigo: “Você vem toda semana, né? Você tem que fazer isso presencialmente?”. “Desculpe, não entendi sua pergunta”, respondi. Então, conversamos um pouco sobre minha presença lá. A professora achava que eu estava fazendo estágio para ser coordenadora. Quando soube que eu estava fazendo uma pesquisa, quis me dar sua opinião sobre a escola.

Disse que muitas coisas não funcionam bem, mas que essa escola é a melhor em que ela já trabalhou. Comentou que ficou muito contente quando sua remoção saiu para lá havia três anos. Depois, fez menção ao coordenador, dizendo que ele é esforçado e que tem aprendido muito nos últimos anos. Perguntei a ela sobre a avaliação diagnóstica da escola. Ela me respondeu que essa é uma prática da diretoria de ensino a que a escola está subordinada:

“Sabe, o governo do PSDB é a favor de números, mas eu não acho que esse número da avaliação diagnóstica reflita a realidade da nossa escola”.

A professora completou que o único ponto que os “números do governo” são melhores é em relação ao salário. Disse que antes era comum ouvir os professores reclamando do salário pelos corredores e que hoje isso quase não existe mais. Perguntei se ela estava satisfeita com o que ganhava e ela respondeu que, como fez a prova de mérito, está ganhando melhor agora. “O piso pode chegar a R\$ 5.000,00; é um bom salário.”

11/07/2011 – 25/07/2011

Recesso escolar. Não houve HTPC.

01/08/2011

Cheguei no horário das HTPC, mas a sala onde a reunião costumava acontecer estava vazia. A professora de inglês passou pelo corredor carregando vários livros e quando me viu veio na minha direção: “O coordenador nos dispensou hoje. Ele tem vários compromissos e não vai conseguir fazer as HTPC, mas a semana que vem vai ter”.

08/08/2011

Cheguei um pouco atrasada na escola; quando entrei, os professores já estavam reunidos e o coordenador já havia dado início à reunião. Ele informou aos presentes que iria “trabalhar com os professores a questão da africanidade”. Disse que esse “curso” seria dividido em dois encontros e que hoje aconteceria a primeira parte. O coordenador entregou uma cópia para cada professor de um material impresso distribuído na rede municipal de São Paulo, intitulado “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para educação étnico-racial”.

O coordenador contou, então, que fez um curso promovido pela Secretaria da Educação sobre o “tema da africanidade”. Disse que gostou muito desse curso e que iria reproduzir para os professores “as partes mais legais”. Enquanto falava, ele preparava um vídeo para fomentar a discussão. O material, com duração de 17 minutos, mostrava uma sequência de fotos que ressaltavam aspectos geográficos, econômicos e culturais do

continente africano. Intercalado com as imagens, o vídeo mostrava dados estatísticos que corroboravam sua frase de abertura: “A África é maior que a pobreza”.

Ao final do vídeo, o coordenador perguntou aos professores o que eles achavam que mudaria na visão dos alunos se eles vissem esse vídeo. A professora de português respondeu prontamente: “Eles iriam perceber a beleza do lugar”. Os professores começaram, então, a discutir sobre a imagem que é transmitida aos alunos acerca do continente africano que, segundo a professora de inglês, “ressalta a pobreza e não a beleza do lugar”.

Quase todos os professores pareciam estar mobilizados nessa discussão, debatendo temas abordados no vídeo. Apenas o professor de matemática permaneceu imóvel, de olhos fechados. Depois de algum tempo, ele pediu a palavra, levantando o dedo: “Só quero dizer uma coisa. Não existe essa história de raça; biologicamente falando está comprovado que não há diferença possível. Não vejo por que falar sobre raça negra; a raça é humana”.

Imediatamente, a professora de inglês, que é negra, comentou que os *skinheads* defendiam o nazismo e a raça ariana. A professora começou a contar sobre um documentário que havia visto sobre preconceito, afirmando que o “termo correto é negro e não preto”. O coordenador interrompeu a professora, dizendo que “se você se referir à cor da pele da pessoa e chamá-la de preto não é preconceito”.

A professora de inglês retomou a palavra, dizendo que seu avô era escravo alforriado e que ele havia estuprado sua avó. “Sou filha disso”, disse, rindo. A professora de geografia também riu, contando que seu bisavô estuprou a sobrinha: “E ele não era negro, hein, era italiano”.

A discussão acabou enveredando pela miscigenação do povo brasileiro. A professora de geografia, mostrando-se muito animada com o assunto, comentou sobre o impacto da miscigenação na religião. O coordenador começou a contar sobre seu interesse pelo candomblé, tirando dúvidas dos professores acerca dos rituais característicos. Enquanto o grupo conversava sobre aspectos do candomblé, o professor de matemática novamente ficou imóvel, de olhos fechados e com as mãos unidas na frente do rosto como se estivesse rezando.

O coordenador assenhoreou-se do assunto e falou longamente sobre sua experiência com o candomblé. A fala pessoal do coordenador provocou um distanciamento do grupo, esfriando a discussão, até então acalorada.

Depois de muito tempo, a professora de inglês retomou a palavra, sugerindo que a escola poderia levar seus alunos ao Museu Afro, situado no Parque do Ibirapuera. O coordenador interrompe bruscamente a professora, parecendo indignado com a sugestão: “Os

alunos não vão entender nada do que está lá”. Em seguida, retoma sua fala sobre o candomblé, comentando sobre uma “loja de produtos africanos” que ele conhece.

Seguiu-se uma conversa sobre a localização dessa loja, que era conhecida por outros professores. A professora de inglês repetiu inúmeras vezes o nome da rua que o coordenador não lembrava, mas foi apenas quando o professor de matemática disse o nome que o coordenador ouviu e concordou.

Nesse momento, o coordenador lembrou-se de um aviso que precisava dar aos professores. Informou que a escola organizará a “Festa das Nações” no segundo semestre para arrecadar dinheiro. “Festa das Nações é melhor que da Primavera porque tem danças específicas para os alunos apresentarem. É bom trazer os alunos do ciclo I pra dançar porque os pais vem com eles e gastam dinheiro na festa”.

O grupo de professores concordou e o coordenador avisou, então, que cada turma representaria um país previamente escolhido e que seria responsabilidade de cada professor tutor ensaiar uma apresentação de dança típica e orientar a sala que tutora para preparar um prato de comida típica para vender na festa.

Em seguida, o grupo começou a debater quais países seriam representados na festa. O coordenador repetiu diversas vezes que a escolha dos países deveria seguir um critério pedagógico. Todos concordaram, mas ninguém definiu qual seria esse critério. Por fim, os argumentos giravam em torno da operacionalização da proposta (danças e comidas “mais fáceis” de ensaiar e cozinhar). No meio da discussão, o coordenador lembrou-se da África, que foi arrolada como um “país” a ser representado.

15/08/2011

Cheguei quinze minutos antes da hora marcada, mas quando entrei na sala percebi que a reunião já estava bem adiantada. Sentei-me ao lado da professora de português, que me informou que como poucos alunos haviam ido à escola aquele dia, eles foram dispensados das aulas e as HTPC foram adiantadas.

O coordenador estava comentando com os professores que a Festa das Nações havia sido substituída por dois eventos menores: a Festa do Sorvete e a Noite Italiana. Sobre a primeira, o coordenador disse que a escola venderia tíquetes antecipadamente para não sobrar sorvete no dia da festa. O coordenador completou: “Precisamos fazer a cabeça dos alunos para comprar sorvete antecipadamente”.

Sobre a Noite Italiana, o professor de matemática sugeriu que a festa fosse perto do dia 7, uma vez que os funcionários públicos recebem nesse dia: “Assim o pessoal gasta mais sem medo”.

No meio da discussão sobre a Noite Italiana, o coordenador lembrou-se, repentinamente, de que uma escola estadual próxima disponibilizou apostilas que não foram usadas por eles. O coordenador avisou que, como nem todos os seus alunos receberam a apostila no começo do ano, o diretor pediu para que esse material fosse buscado. O coordenador pediu ajuda de alguns professores para buscar esse material.

O professor de história celebrou bastante a notícia, mas os demais professores não queriam ir buscar o material com seus carros. Diante dessa recusa, o professor de história levantou o tom de voz: “Se eu não conseguir esse material, vocês vão ficar sem bônus no final do ano, hein”. O coordenador mal esperou o professor terminar para completar: “Deus que me livre. Quero comprar meu carro no ano que vem”.

A reunião encerrou-se e os professores já estavam se levantando quando o coordenador avisou que o projeto pedagógico para 2012 já estava pronto, uma vez que ele e o diretor já haviam definido as normas e regimentos da escola, o plano de compensação e o plano de reclassificação.

22/08/2011

Cheguei vinte minutos mais cedo na sala de reunião. Já estavam presentes a professora de geografia, o professor de matemática e outra pessoa que eu não conhecia; estavam sentados um ao lado do outro. Os professores conversavam sobre um papel enviado pela Secretaria, que, segundo o professor de matemática, era “só para inglês ver”. O professor de matemática conversava animadamente com a terceira pessoa presente, contando episódios que ele vivenciou na escola: “Aqui é tudo conversa mole. Esse papel que recebemos da Secretaria, por exemplo, é só para inglês ver”. A moça sorria e incentivava o desenrolar da conversa.

A professora de geografia também concordou com essa conclusão e começou, em seguida, a comentar sobre a prática dos alunos em cabular: “Os alunos chegam na hora aqui na escola e não sobem para nenhuma aula” (o pátio da escola fica no térreo e as salas de aula ficam no primeiro e segundo andares). O professor de matemática perguntou, então, se a professora sofria de gastrite, completando que ela se preocupa demais com as coisas. “Isso

não é problema seu!”, disse ele enfaticamente. A professora de geografia retrucou, afirmando que os professores tem de resgatar esses alunos.

“Que resgatar aluno, o quê!”, encerrou o professor de matemática, voltando-se sorridente para a moça, que comentou com uma piscada de olho: “Acabei de chegar, mas já estou entendendo tudo”. O professor de matemática dirigiu a palavra a mim, contando que a moça era a nova professora de inglês.

Algum tempo depois, o coordenador entrou apressadamente na sala desculpando-se pelo adiantado da hora: “Hoje fui eu que atrasei. É que estou corrido. Por isso, vamos fazer uma HTPC bem prática”. O coordenador começou a falar sobre o Conselho Tutelar e a necessidade de fazer relatórios dos alunos, mas rapidamente mudou de assunto, informando aos professores que ele conseguiu todos os livros que faltavam na Diretoria de Ensino.

A professora de português entrou na sala aparentando estar bem preocupada e perguntando se alguém havia visto suas chaves. Os professores começaram a comentar sobre a ânsia dos alunos pelas chaves dos professores. Enquanto o grupo afirmava que os alunos da escola “ficam atrás das chaves dos professores”, a professora de geografia virou-se para mim e comentou: “Os alunos querem as chaves para ficar abrindo portas por aí. Eu tomo o maior cuidado com as minhas”. Ela balançou seu molho de chaves para mim e voltou a guardá-lo no bolso: “Não perco as minhas de vista nunca”.

A professora de português, bastante preocupada, saiu para procurar suas chaves em outros lugares da escola. O coordenador começou a reunião dizendo que havia recebido um convite para ser vice-diretor em outra escola. “Não vou mudar de escola por conta dos meus professores.” Então, ele emendou o assunto dos alunos com excesso de faltas, dizendo que era preciso marcar uma reunião com o Conselho da Escola “para resolver a vida dos alunos que estão dando problema”. O coordenador informou, ainda, que era preciso fazer uma “avaliação pedagógica” sobre os alunos enviados para o Conselho Tutelar.

Nesse momento, entraram três pessoas na sala e o coordenador as apresentou como representantes da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Uma delas tomou a palavra e comunicou os presentes sobre a proposta do Governo do Estado de parcelar as férias dos professores e sobre o plano de carreira. Os assuntos foram tratados em tom de informe, com uso de palavras de ordem. Os professores ouviram atentamente, mas houve poucas participações.

Depois dos comunicados, os representantes se retiraram da sala e o coordenador retomou a condução da reunião. “Eu queria comentar sobre o plano de carreira que a proposta

do governo é de remodelar os cargos administrativos. Será criado o cargo de gerente de organização escolar para substituir o secretário e gerente pedagógico para substituir o coordenador.”

O coordenador voltou, então, a falar sobre os alunos com excesso de faltas. A professora de geografia perguntou sobre um deles especificamente. O coordenador afirmou que se tratava de um caso diferente, uma vez que esse aluno “tem necessidades especiais”. O coordenador disse, ainda, que em casos assim a lei determina que a escola faça encaminhamentos, mas afirmou ser difícil conduzir esses casos. Por fim, ele lamentou o fato de a escola não saber o que fazer em algumas situações.

A professora de português completou dizendo que os professores deveriam receber algum tipo de “treinamento para lidar com alunos especiais”. O coordenador concordou, dizendo que deveria haver procedimentos bem definidos: “Esse aluno tem hiperatividade, então você trabalha assim. Esse aluno não enxerga, então você trabalha assado”.

Ele comentou, então, sobre a necessidade de criação de centros de referência para que a escola possa fazer encaminhamentos, afirmando que a Secretaria está discutindo essa questão junto às escolas da rede, e completou o argumento dizendo não estar claro “o que vai ser encaminhado aos centros de referência e o que vai ser trabalhado na escola”.

Os professores pareceram aprovar a ideia de criação de centros de referência, debatendo entre si, em pequenos grupos, as dificuldades de aprendizagem dos alunos. O que foi possível acompanhar das várias conversas que se desenrolaram simultaneamente nesse momento foi a menção a casos de alunos que estão ou que estiverem na escola. Os professores mencionaram “hiperatividade”, “deficiência visual” e “esquizofrenia”.

O coordenador retomou a condução da reunião, apontando aos professores o que ele chamou de um “detalhe de lei”: “Se tem caso de diagnóstico que não existe porque o pai não aceita, então é para enviar o aluno para o Conselho Tutelar e para a Vara da Infância”. Os professores concordaram que somente o Conselho Tutelar consegue imprimir medo aos pais atualmente. Seguiu-se uma conversa sobre “alunos que tem diagnóstico”, sempre num tom de informe mais que de discussão, versando principalmente sobre o desempenho escolar desses alunos.

Depois de algum tempo, o coordenador retomou a palavra, dizendo que “não adianta achar que é mágica. Eu não posso esperar que um aluno com deficiência mental avance. Eu sei, e respeito, que vocês se sintam angustiados, mas é assim”. Então ele encerrou a reunião

avisando que na semana seguinte gostaria de “voltar ao plano de ensino. Temos que voltar a falar a mesma linguagem”.

29/08/2011

Cheguei no horário da reunião e vários professores já estavam presentes conversando. O coordenador chegou meia hora depois, entrou apressado na sala e, enquanto ligava o projetor, comentou sobre seu atraso. Ele explicou que o diretor reuniu as vices e os coordenadores da escola para informar sobre uma denúncia que ele recebeu. Segundo ele, alguns alunos têm fotografado e filmado as aulas e os momentos no pátio da escola com seus celulares para vender o material para um jornalista.

O coordenador disse que esse jornalista “persegue a escola” sem motivo. Segundo ele, toda a equipe diretiva da escola está preocupada, uma vez que eles “responderão por qualquer coisa que aparecer por aí na mídia”. Em seguida, pediu aos professores que ficassem atentos ao uso de celular dentro da escola, concluindo que “os alunos precisam entender que eles não podem fazer qualquer coisa na escola”.

Ainda tentando ligar os equipamentos, o coordenador disse que além desse assunto havia outro que o estava deixando estressado nesse dia: “Não admito que falem mal do meu trabalho pelas costas; se quer criticar, que faça na minha cara, comigo presente para eu poder me defender”. Então ele contou que alguns professores foram reclamar com a diretora substituta sobre o problema da evasão de alunos da escola. “O texto que falaram para ela foi assim: ‘Tem um monte de aluno evadindo e ninguém está fazendo nada’”.

Nesse momento, o coordenador estava bastante alterado, jogou os cabos do projetor no chão, e completou: “E o que eu estou fazendo a semana toda? Já fiz mais de 50 cartas para encaminhar esses alunos para o Conselho Tutelar”. O coordenador continuou a falar num tom exaltado sobre a diferença entre as atribuições do seu cargo e as atribuições do cargo de diretor. Informou aos professores que seu trabalho se caracteriza por ações pedagógicas e que cabe ao diretor cuidar da disciplina dos alunos.

“Estou atendendo a um pedido de vocês”, disse o coordenador. Então, ele explicou que no final do semestre passado, numa conversa com alguns professores, ele percebeu que estava ficando muito estressado por se sobrecarregar com trabalhos que não eram de sua atribuição, como as agressões entre alunos.

O coordenador, que ficava mais inflamado a cada momento, voltou à reclamação que havia recebido. “Fiquei sabendo que naquela reuniãozinha ordinária que fizeram com a diretora substituta, falaram que eu não estava resolvendo o problema porque estava muito estressado porque acumulo função”. Ele finalizou o comentário dizendo que essa era a “deixa” de que ele precisava para não fazer mais nada que não fosse sua atribuição.

Nesse momento, ele saiu da sala para chamar o diretor para ligar os equipamentos. Enquanto o diretor conectava os cabos, o coordenador apresentava a pauta da reunião, contando que havia participado de uma formação na Diretoria de Ensino sobre o programa “Agita galera”. “Não vai ter jeito, pessoal, vamos ter que fazer alguma coisa na quarta-feira dessa semana.” O coordenador sugeriu que os professores fizessem algumas adaptações no projeto de parques que estavam desenvolvendo para incorporar a proposta do governo: “Podemos colocar uma caminhada no passeio do parque. O que acham?”.

A esta altura, o diretor havia conseguido ligar os equipamentos e o coordenador resolveu interromper o assunto e retomar o material que havia recebido na formação de que participou na Diretoria de Ensino. Ele projetou uma apresentação em PowerPoint, cujo primeiro *slide* trazia o título “Construtivismo”. O coordenador informou que esse assunto foi muito discutido na formação e enfatizou que a característica principal do construtivismo é a de “trazer o conhecimento do aluno”. Ele repetiu algumas vezes essa afirmação, apontando para a necessidade de indagar os alunos sobre os temas das aulas para “trazer seus conhecimentos”, até concluir que a dificuldade inerente a essa concepção é a de “não sabermos se o aluno não sabe ou tem preguiça de dizer”.

Então, a conversa voltou-se para o projeto de parques. O coordenador sugeriu que a escola levasse os alunos em um “parque superequipado” e em seguida num “parque abandonado” para que os alunos pudessem perceber as diferenças. Os professores aprovaram a sugestão e o coordenador afirmou já ter escolhido o texto para ser “trabalhado com os alunos a temática”.

O segundo *slide* da apresentação tratava de “temas transversais”. O *slide* mostrava cinco tópicos: “ética”, “meio ambiente”, “saúde”, “pluralidade cultural”, “orientação sexual”. Para cada tópico, o coordenador associou uma atividade feita na escola, afirmando que todos eles já eram desenvolvidos pelo grupo de professores: “Ética trabalhamos nos textos que damos para os alunos, meio ambiente é meio fraquinho, saúde trabalhamos no projeto de saúde bucal, pluralidade cultural trabalhamos na Festa das Nações, e orientação sexual trabalhamos com material adequado”. Todos concordaram que o projeto de parques abordaria

o tema do meio ambiente, que se constituía como o “menos trabalhado pela escola” dentre os listados no *slide*.

O coordenador começou a comentar sobre sua prática quando estava em sala de aula, perguntando aos professores como se trabalha filosofia com crianças. Antes que algum deles pudesse responder, o coordenador arrematou: “Com contos de fada”. Ele estabeleceu uma ligação entre os contos de fada e “mitos”, de uma maneira geral. Então, perguntou aos professores se alguém conhecia o mito da caverna, de Platão.

Ele apresentou, resumidamente, o mito aos professores, perguntando a todo o momento: “Não é bonito?”. Ao terminar, o coordenador estabeleceu uma relação entre o mito da caverna e o senso comum, que ele defendeu como um conceito introduzido por Thomas Hobbes, voltando a Platão através da articulação com a ideia de “reminiscência da alma”, encerrando por fim com uma vinculação ao espiritismo. Não foi possível tomar nota do raciocínio completo do coordenador, uma vez que sua fala foi muito rápida e com associações pouco explícitas entre os assuntos abordados.

Em seguida, o coordenador afirmou que a melhor maneira de trabalhar ética com os alunos é “despertá-los para o mundo das ideias, tratando sob vários pontos de vista o mesmo assunto”. Então ele começou a questionar os professores sobre como fazer avaliação interdisciplinarmente, afirmando que “o aluno tem que perceber que a avaliação vale para mais de uma disciplina, porque eles gostam disso”.

A professora de português sugeriu que fosse feito um questionário básico para o projeto de parques. Sua proposta era de que cada grupo de alunos ficaria responsável por discutir temas levantados nesse questionário e apresentá-los para a turma. Nesse contexto, professores de diferentes disciplinas poderiam suscitar debates a partir desse material comum, abarcando a discussão sobre avaliação interdisciplinar.

O grupo gostou da ideia e o coordenador tomou a palavra dizendo que era preciso pensar quais temas fariam parte desse questionário. Ele emendou, argumentando que não via sentido em debater com os alunos a questão da discriminação, de uma forma geral: “Não vejo grandes cenas de alunos criticando negro e homossexual. Nunca tivemos problemas com isso; só quando o aluno que se sente discriminado é mais agressivo”.

A professora de inglês apontou para a discussão sobre a sexualidade. O coordenador interrompeu sua fala, apontando que “os alunos do [nome de uma escola estadual próxima] vêm assediar nossas meninas, que ficam se oferecendo no portão”. A professora de geografia

completou: “É isso mesmo. Não é problema daqui; é de fora para cá”. Iniciou-se, então, um debate sobre os alunos que são transferidos de outras escolas para essa.

O coordenador apontou como principal problema o fato de as escolas enviarem “alunos problemáticos” nessas transferências. Segundo ele, a única solução possível é transferir esses “alunos problemáticos” para outras escolas. Nesse momento, a professora de geografia tomou a palavra, afirmando que “não adianta mandar alunos embora; temos que fazer alguma coisa aqui. Eu penso assim: se eu não conseguir fazer alguma coisa com ele aqui, vai fazer onde? Aqui é a escola!”.

O grupo ficou em silêncio. O coordenador encerrou a reunião, dizendo que o horário já havia terminado.

05/09/2011

Cheguei um pouco antes de a reunião começar. Quando entrei na sala, o coordenador apontou para mim: “Ah, olha ela aí”. Eu me virei em sua direção e ele me apresentou para duas estagiárias de psicologia que passariam a acompanhar as HTPC. Ele pediu para que eu contasse sobre meu trabalho enquanto a reunião não começasse. Falei rapidamente sobre a pesquisa de campo.

Em seguida, o coordenador deu início à reunião, avisando que a Secretaria irá “voltar a investir em formação de professores através dos encontros com OT”. Ele esclareceu que esses encontros configuram-se como “formação docente”, as HTPC são a “formação continuada” e que a Secretaria está oferecendo, também, “formações *online*”.

O coordenador começou uma fala sobre a importância do professor em sala de aula, dizendo que “o referencial do aluno é aquilo que interessa para ele e não aquilo que ele vai precisar”. Nesse sentido, o coordenador afirmou a necessidade de o professor utilizar-se de metodologias diferenciadas para atingir seus alunos. Enquanto o coordenador falava, o grupo de professores estava totalmente disperso; cada um fazendo uma atividade diferente: uns conversavam entre si, outros corrigiam provas, outros preenchiam diários.

Nesse momento, a professora de geografia interveio, dirigindo-se às duas estagiárias: “Somos professores de respeito na sala de aula, mas aqui a gente se solta. Tem gente que vive pescando”. Ela deu uma piscadinha na direção do professor de matemática, que estava cochilando. O coordenador deu uma risadinha e completou: “Na terça-feira tem três que dormem mesmo. Não estou querendo me gabar, mas nas minhas HTPC ninguém fica sem

fazer nada. É bem agitadoinho”. Nessa escola, em função de dificuldades com montagem de grade horária, os professores do ciclo II foram divididos em dois grupos. Uma parte deles faz as reuniões às segundas-feiras (que são as descritas nesse diário) e outra parte faz as reuniões às terças-feiras. Em seu comentário, ele estava fazendo referência ao outro grupo que ele coordena.

Então o coordenador mostrou uma pilha de DVDs que estavam em cima da mesa, dizendo que a escola havia recebido um lote de “vídeos da TV Escola”. O coordenador iniciou a leitura dos temas de cada um dos DVDs, sempre mesclando comentários sobre a boa qualidade do material. Por fim, ele encerrou a apresentação, afirmando que o material ficaria com ele e se algum professor o quisesse era só pedir.

O coordenador começou a falar do SARESP, que estava se aproximando. Os professores agitaram-se e o coordenador insistiu na necessidade de a escola aplicar um simulado uma semana antes para “treinar os alunos”. Os professores conversavam entre si sobre suas percepções acerca do desempenho que os alunos teriam nessa avaliação.

A professora de ciências comentou que algumas turmas ainda não tinham recebido o caderno do aluno e que isso dificultava o trabalho. O coordenador balançou a cabeça, afirmando que não fazia diferença uma vez que os alunos copiam as respostas nos cadernos para mostrar para os professores. “Tem *blog* com as respostas para alunos copiarem.” Os demais professores concordaram.

O coordenador trocou o assunto, afirmando que a pauta do dia eram os planos de ensino. Ele abriu o tema, dizendo que o principal objetivo dessa conversa era de os professores trabalharem conjuntamente os conteúdos de cada série: “Os professores da mesma série têm que aplicar os mesmos conteúdos, senão não consigo misturar as turmas o ano que vem”.

Então, ele projetou uma tabela com o plano de ensino da disciplina de português. “Vou direto à 6ª série, pois não tem professores de português de outras séries aqui.” Ele começou a ler em voz alta os conteúdos previstos para o 3º bimestre. Ao final, dirigiu-se às professoras de português e de LPT (a organização curricular da Secretaria da Educação prevê aulas de língua portuguesa e aulas de leitura e interpretação de texto, conhecidas como LPT), perguntando se elas conseguiriam terminar todo o conteúdo em tempo.

“É um acúmulo tão grande que não dá para cumprir o plano”, respondeu a professora de LPT. O coordenador retrucou dizendo que os conteúdos haviam sido determinados pelos próprios professores. A professora apontou na tabela os conteúdos que não seriam abordados e

comentou sobre a defasagem dos alunos que, segundo ela, impedia um bom andamento das aulas.

Nesse momento, o coordenador lembrou-se de que os planos precisariam ser corrigidos, uma vez que alguns deles usavam termos de forma inadequada. Ele mencionou, especificamente, o uso de “agrupamento produtivo”, esclarecendo para os professores que se trata de uma estratégia usada para que “os alunos mais fortes auxiliem os alunos mais fracos”, completando: “Se você explicou a matéria e o aluno não entendeu, coloque ele sentado ao lado de outro aluno que automaticamente eles entendem”.

Seguiu-se, então, uma leitura do plano de ensino de língua portuguesa. O coordenador pediu a ajuda de todos os professores para fazer ajustes gramaticais no texto. Ao final, parecendo bastante satisfeito, disse: “Hoje estou realizando um sonho de quatro anos: discutir o plano de ensino junto com os professores”. Agradeceu a participação de todos e encerrou a reunião.

Antes que o coordenador saísse da sala, fui conversar com ele. Agradei pela receptividade e avisei que seria a última vez que eu iria acompanhar as HTPC, comprometendo-me a levar uma cópia do trabalho para a escola quando estivesse pronto. Ele sorriu e disse estar contente de eu ter podido acompanhar pelo menos uma reunião “realmente pedagógica”, fazendo menção às HTPC do dia.

ANEXO A – PROPOSTA DE PAUTA DA REUNIÃO⁵⁹

1º DIA – 31/03

1º Período

Recursos: sala ampla e confortável, cronogramas xerocados, computador com *data show* ou retroprojetor, transparências, listas de presença, listas para retirada dos materiais.

Público-alvo: todos os professores do Ensino Fundamental Ciclo II e do Ensino Médio.

1. Apresentação do cronograma, dos objetivos da reunião e do(s) Professor(es) Coordenador(es).
Responsáveis: Diretores e supervisor da escola.
Duração: 30 minutos.
2. Autoapresentação do(s) Professor(es) Coordenador(es) e de suas funções e dos demais professores e convidados presentes.
Duração: 30 minutos.
3. Atividade-estímulo para o autoconhecimento do grupo.

Sugestão

Este pode ser um momento significativo de vivência do grupo de professores no cotidiano da profissão. Muitas vezes, poucos conhecem a história pessoal e profissional de seus colegas, pois os diálogos curtos no corredor ou a famosa “fofoca” impedem uma visão mais harmoniosa de seus pares. Fica a pergunta do filósofo espanhol radicado na Colômbia Martin Barbero: “O que faz com que as pessoas se juntem e o que faz com que as pessoas se separem?”.

Proponha a leitura em voz alta por alguém do grupo (pode ser um convite do texto – vide Anexo) de *Tenho esperança que...*, de Lima Barreto (se desejar, copie o texto para duplas de professores). Após a leitura, peça que os professores, individualmente, redijam um texto com o título “Lembranças de meus tempos de estudante, eu tenho esperança que...”. Convide os professores para a leitura de seus textos para o grupo, em voz alta (produza você também um texto e leia para o grupo).

Duração: 1 hora.

4. Café.

Durante o café, os professores podem receber as respectivas Propostas Curriculares e Cadernos do Professor por disciplina e série. Prepare uma mesa para a retirada do material (solicite a ajuda de funcionários ou estagiários). Prepare também uma lista de controle do

⁵⁹ Somente pauta do 1º dia de reunião. Documento reproduzido do Caderno do Gestor, vol. 1 (p. 41). Disponível em <www.rededosaber.sp.gov.br>.

recebimento do material para a assinatura dos professores – isso evitará a retirada do material para os professores ausentes.

Duração: 30 minutos.

5. Exposição: O que é a Proposta Curricular?

Responsável: Professor Coordenador.

Duração: 40 minutos.

6. Debate: perguntas dos professores.

Duração: 40 minutos.

7. Almoço ou jantar.

Duração: 1 hora e 30 minutos.

2º Período

Recursos: salas amplas e confortáveis, cronogramas xerocados, computador com *data show* ou retroprojektor, transparências, listas de presença, TV, vídeo, DVD, Programa 1. Textos: apresentação oficial da proposta, xérox de questionário colocado no texto anexo *Pesquisa sobre aplicação do projeto inicial de recuperação*; Propostas Curriculares das disciplinas.

Público-alvo: todos os professores do Ensino Fundamental Ciclo II e do Ensino Médio.

1. Debate com os professores sobre o Projeto de Recuperação Inicial, aplicado nas primeiras semanas de 2008.

Lançar perguntas como: O que acharam? O que criticam? O que gostaram? O que modificariam?

Duração: 30 minutos.

2. Pesquisa sobre a aplicação do projeto inicial de recuperação.

Distribua cópias do questionário *Pesquisa sobre aplicação do projeto inicial de recuperação*. As respostas podem ser individuais ou em duplas/trios, desde que os professores tenham aplicado as atividades em uma mesma disciplina (Ensino Fundamental ou Ensino Médio). Se houver convidados ou professores que não aplicaram o projeto, junte-os a outros para observarem as respostas dos colegas. Recolha os questionários, que posteriormente serão tabulados e resultarão em um relatório da escola.

Duração: 30 minutos.

3. Projeção do vídeo oficial de apresentação dos fundamentos da Proposta Curricular.

Duração: aproximadamente 30 minutos.

4. Debate sobre o vídeo.

Após assistirem ao vídeo, proponha um debate. Dê a palavra aos professores. Procure não fazer intervenções prescritivas. Os professores estão começando a ler o texto da Proposta Curricular. Você já está num estágio mais avançado de leitura desse texto. Bourdieu, filósofo francês, diz que é melhor uma boa briga (bate-boca de todos falando e pedindo a palavra no grupo) do que o silêncio (ou a conversa ao pé de ouvido de duplas).

Duração: 30 minutos.

5. Café.

Duração: 20 minutos.

6. Leitura e discussão dos fundamentos da Proposta Curricular.

Nas Propostas Curriculares das disciplinas, há textos comuns: *Princípios para um currículo comprometido com seu tempo*; *A área de Ciências da Natureza e suas tecnologias*; *A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*; e *A área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias*, além da *Apresentação* – texto-síntese da proposta.

Esses textos apresentam os princípios que devem ser lidos e compreendidos por todos os professores em conjunto, na tentativa de organizar consensos sobre os pontos comuns da Proposta. O objetivo é definir um conjunto de direitos e deveres recíprocos para a construção de compromissos comuns com o ensino e a aprendizagem, evitando-se o discurso do fracasso da escola.

Os textos gerais (ver nas Propostas de Disciplina nas páginas 8 a 40), quando possível, devem ser lidos conjuntamente pelos professores das áreas (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática), evitando-se neste momento a discussão estritamente disciplinar e buscando-se, uma discussão mais pedagógica, como os textos gerais sugerem.

Se possível, organize, para a leitura, grupos de no máximo quatro professores, um de cada área. O objetivo é a leitura e a compreensão dos textos gerais.

Se desejar, proponha algumas questões como:

- Discuta em grupo o significado do fato de sua escola pertencer a um sistema de ensino.
- Qual o projeto da Secretaria Estadual de Ensino para seu sistema?
- Quais as intersecções entre a Proposta Pedagógica de sua escola e o projeto do sistema estadual?
- De que forma o desenvolvimento do plano do professor pode estar articulado ao projeto do sistema estadual de ensino?
- Por que é importante o compromisso, o debate e a participação coletiva dos profissionais da escola na construção da sua Proposta Pedagógica?
- Quais compromissos poderão ser assumidos pela escola em 2008 para a implementação da Proposta Curricular?

Solicite que o grupo construa um pequeno texto-síntese de sua discussão. Este texto deverá ser lido para os outros grupos e entregue para o Professor Coordenador.

Duração: 1 hora.

7. Plenária.

- Leitura dos textos dos grupos (calcule o tempo que será disponível para cada grupo).
- Debate e construção coletiva dos compromissos comuns que serão assumidos em 2008 para a implementação da Proposta Curricular.

Recolha os textos produzidos pelos grupos. Peça auxílio de funcionários ou estagiários para registrar as decisões dos participantes.

Duração: 1 hora.

Terminado esse processo, faça um relatório dessa primeira etapa e organize os dados coletados. Posteriormente, eles serão encaminhados para diferentes públicos.

A próxima agenda é a organização das HTPCs (vide anexo: Comunicado Cenp – s/n, de 29-01-2008).

ANEXO B – PORTARIA CENP Nº 1/96⁶⁰

A Coordenadora da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas à vista do que dispõe os artigos 13 e 14 da Res. SE nº 273 de 15, publicada a 16/12/95,⁶¹ e considerando a importância do trabalho coletivo:

- na articulação dos diversos segmentos da escola para construção e articulação de seu trabalho pedagógico;
- no fortalecimento da unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico;
- no (re)planejamento e avaliação das atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo de ensino e aprendizagem.

Baixa a seguinte Portaria:

Artigo 1º - As duas horas de trabalho pedagógico, previstas nos artigos 13 e 14 da Res. SE nº 273/95, destina-se ao desenvolvimento das atividades coletivas e tem por objetivo:

- I - construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- II - articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem;
- III - identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para redução dos índices de evasão e repetência;
- IV - possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- V - favorecer o intercâmbio de experiências;
- VI - promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- VII - acompanhar e avaliar, de forma sistemática, os processos de ensino e aprendizagem.

Artigo 2º - As atividades de trabalho pedagógico coletivo deverão ser:

- I - planejada pelo conjunto de professores sob orientação do diretor e do professor coordenador, de forma a:
 - a) identificar o conjunto de características, necessidades e expectativas da comunidade escolar;
 - b) apontar e priorizar os problemas educacionais a serem enfrentados;
 - c) levantar os recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e a solução dos problemas;
 - d) propor alternativas de enfrentamento dos problemas levantados;
 - e) propor um cronograma para implementação, acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas;
- II - sistematicamente registradas pela equipe de professores e coordenação com o objetivo de orientar o grupo quanto ao replanejamento e à continuidade do trabalho;

⁶⁰ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: SE/CENP, 1999.

⁶¹ Resolução que trata da reorganização das escolas, estabelecendo, entre outros pontos, a possibilidade das Horas de Trabalho Pedagógico serem atribuídas como carga suplementar à jornada de trabalho docente. A participação em HTPC era uma opção do professor; a obrigatoriedade foi instituída pela Lei Complementar 836/1997.

III - realizadas:

- a) na própria unidade escolar e, preferencialmente, durante duas horas consecutivas e;
- b) eventualmente, na Oficina Pedagógica, ou num outro espaço educacional previamente definido através da utilização de parte ou do total de horas previsto para o mês em curso.

Artigo 3º - As atividades deverão ser programadas tendo em vista a organicidade do currículo do ensino de 1º e 2º Graus, através de reuniões:

- I - entre professores de uma série, ciclo, área ou disciplina
- II - entre professores de todas as séries e/ou componentes curriculares

Artigo 4º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.