

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O ENSINO A DISTÂNCIA E A EDUCAÇÃO:
O CORPO E A IMAGEM PROFESSORAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**RICARDO DIAS SACCO
SÃO PAULO
2010**

RICARDO DIAS SACCO

**O ENSINO A DISTÂNCIA E A EDUCAÇÃO:
O CORPO E A IMAGEM PROFESSORAL**

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

**SÃO PAULO
2010**

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

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

371.12 S119e Sacco, Ricardo Dias
O ensino a distância e a educação: o corpo e a imagem professoral / Ricardo Dias Sacco; orientação Leandro de Lajonquière. São Paulo: s.n., 2010.
132 p. il.

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

1. Formação de professores 2. Ensino a distância 3. Educação a distância 4. Inconsciente 5. Psicanálise I. Lajonquière, Leandro de, orient.

Nome: SACCO, Ricardo Dias

Título: O ensino a distância e a educação: o corpo e a imagem professoral

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

Aprovado em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisabete Aparecida Monteiro (UNISAL)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini (FEUSP – EDF)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

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

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Aos professores que resolvem ensinar a distância, pela ousadia.

Aos professores que resolvem não ensinar a distância, pela precaução.

À minha atenciosa esposa, Valéria, e ao pequeno e paciente Tiago; aos meus pais, Milton e Profa. Judite e à minha irmã, Maria Luiza por formarem uma verdadeira “força-tarefa”. Provaram que não se precisa entender completamente o porquê para ajudar. Acabaram produzindo condições mais que necessárias para a costura do trabalho.

Aos meus companheiros, todos os funcionários da FEUSP, que se engajam e desengajam e assim fizeram do cenário feuspiano o meu compasso. Em especial aos colegas da Inspeção de Alunos, da Secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca. Além, obviamente, dos arquitetos, mais próximos.

Aos meus mestres de todos os tempos. Em especial, ao finado Prof. Dr. Antonio Carelli e ao, muito vivo, Prof. Dr. José Augusto Dias. Agradeço a ambos por, “sem-querer-querendo”, me conduzirem à formação de professores.

Ao Prof. Dr. Leandro de Lajonquière e família, pela disposição, atenção e interesse irrestritos, independentemente da distância ou de qualquer variante física ou psíquica.

Aos digníssimos Prof. Dr. Rinaldo Voltolini e Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, por estarem presentes em diferentes momentos-chave e, muito especialmente, me pulsionar durante a Sessão de Qualificação.

Às Profas. Dras. Elisabete Aparecida Monteiro e Renata Petri e ao Prof. Dr. Daniel Revah pela prontidão com que atenderam ao meu convite para integrar a banca examinadora deste trabalho.

Aos amigos do LEPSI, do Lugar de Vida e de outros centros, núcleos, laboratórios, escolas e associações, que tanto se dedicam a levantar pedras, trastes e coisas desprezadas pelo discurso dominante. Em especial a Camile, Caru, Douglas, Fernanda, Marcia e Simone.

À minuciosa Enedina Arashiro, pelo estilo, pela inteligência e pela amizade desmedida com que revisou este trabalho. À talentosa e dedicada Eliana Fajardo, por sua revisão do texto em língua inglesa, que suplementa os meus propósitos.

A Freud e Lacan, por inventarem novas maneiras de escutar o “ronronar” da mesma e velha realidade.

*“Sem você, sem essa mão afetuosa que você estendeu ao menino pobre que eu era, sem seu ensino, sem seu exemplo, nada disso teria acontecido.”*¹

*“O pedagogo que quer fazer, conscientemente, a sua tarefa, não despreza nenhuma ocasião para conhecer os seus alunos, seus filhos, o que acontece com frequência. Uma resposta, um gesto, uma atitude, são largamente reveladoras.”*²

¹ Excerto da carta de agradecimento de Camus ao seu professor, Monsieur Germain, na oportunidade em que o escritor recebeu um dos Prêmios Nobel (CAMUS, 1994, p. 232).

² Resposta de Monsieur Germain (Idem, p. 234).

SUMÁRIO

Resumo	13
Abstract	15
Introdução	17
Capítulo 1 O ensino a distância	
1.1 Breve contextualização histórica da educação brasileira.....	21
1.2 Do treinamento por correspondência ao ensino a distância.....	25
1.3 Do treinamento por correspondência à formação de professores brasileiros (... tailandeses, iranianos etc.).....	30
1.3.1 Na educação nacional.....	30
1.3.2 No estado de São Paulo.....	39
1.4 O que (não) se transmite a distância e o que (não) se medeia a distância.	45
1.5 Tecnologias da informação e da comunicação – TIC.....	54
1.6 A ausência física.....	60
Capítulo 2 A presença e a ausência do corpo docente	
2.1 A imagem do corpo castrado.....	69
2.2 O corpo imaginário, o corpo simbólico e o corpo real – o corpo não fala	81
2.3 O corpo <i>versus</i> as normas das plataformas de ensino a distância.....	93
Capítulo 3 A formação de professores	
3.1 A formação de professores em um contexto discursivo.....	103
3.2 Sai o mestre, entra o capitalista.....	108
3.3 A transferência: o que se transmite na educação.....	113
Considerações finais	121
Bibliografia	125

RESUMO

A formação de professores no Brasil caracteriza-se principalmente por sua constância enquanto promessa. Da lembrança de um aprendizado pleno para poucos passou-se à promessa da expansão do número de vagas. O reconhecimento atual da suposta desqualificação professoral é um caminho para o aprimoramento instrumental de uma nova formação, com vistas a superar uma também suposta falta de qualidade. Nesse sentido, as ciências são convidadas a se imiscuir na política, resultando na prevalência da técnica no estabelecimento dos parâmetros legais de formação, acabando por respaldar a imposição de determinada ideologia aos sujeitos. O que se costuma denominar por ensino a distância, que no Brasil é sinônimo de formação de professores, constitui-se como o protótipo mais bem elaborado dessa associação político-científica. O presente trabalho parte do registro do inconsciente para uma interpretação que facilite a compreensão deste fenômeno como sintoma.

Palavras-chave: formação de professores, ensino a distância, educação a distância, inconsciente, desejo, psicanálise.

ABSTRACT

The common thread of teachers' education in Brazil, along decades, is its constant state of promise. The memory of learning opportunities for only a few led to the promise of spreading education by increasing teachers' training. The current recognition of the supposed lack of professional qualifications promises to capacitate a new formation, in order to overcome the also supposed lack of quality. In this sense, science is invited to meddle with politics, resulting in the prevailing of technique in the establishment of the legal parameters for teachers' formation. The outcome is the endorsement, by means of discourse, of the inscription of a certain ideology in the subjects. The so-called distance learning, which in Brazil is synonym with teacher's formation, is the most elaborated prototype of this political-scientific association. Having the concept of unconscious as a starting point, this paper aims to give an interpretation that facilitates better understanding of this phenomenon as a symptom.

Keywords: teacher's formation, distance learning, unconscious, desire, psychoanalysis.

INTRODUÇÃO

O que se acostumou chamar de história recente do Brasil constitui-se por fatos e inferências que denunciam uma condição republicana teimosamente incipiente.

A mudança repentina ocasionada pela instauração da república em uma sociedade escravocrata parece levar-nos repetidamente a uma apressada e inconsequente busca do usufruto dos bens culturais produzidos por ideais liberais estrangeiros (por também não criarmos condições de proposição de ideais brasileiros, nunca medindo as consequências de não alcançá-los).

A falta de trabalho livre para novos homens livres (libertos da escravidão) impossibilitou a grande parte da população viver dentro da ordem pressuposta ao trabalho remunerado e, contraditoriamente, prescindir dela enquanto ideal (SHWARZ, 2001).

A própria condição social contemporânea ainda se ressentida da falta de acesso ao trabalho livre e demais direitos para todos, inclusive aos direitos humanos.

A singular leitura feita por Antonio Candido da obra *Memórias de um Sargento de Milícias*, escrita por Manuel Antonio de Almeida em 1852 (CANDIDO, 1970), se depara, por meio da análise crítica e literária, com características de uma certa parte da população brasileira que viveu no hiato entre a escravidão e a propriedade de escravos.

Situação essa que sintetizou “uma intuição profunda do movimento da sociedade brasileira” (SHWARZ, 2001). A massa popular se organizou predominantemente pela necessidade de que o “homem livre” ocupasse ora a posição de escravo, ora a de senhor.

E assim se constituiu uma dialética entre um ideal de ordem e uma gigantesca desordem tolerada – “vinte mancebias a cada casamento e mil uniões fortuitas a cada mancebia” (CANDIDO, 1970, p. 82). Enfim, um amálgama que tenta (e que se esforça, principalmente, em se eternizar como tentativa) suturar a ruptura social entre “abastados” e “miseráveis” ou entre classes (conceito que até hoje “teima em ser aceito”), ou, ainda, entre proprietários e propriedades.

Tal situação, que por princípio se opõe às consagradas empresas republicanas, por seu caráter de desfavorecimento da igualdade, determinou um “modo de ser brasileiro” (CANDIDO, 1978), por promover prática política contrária à realização de ações igualitárias, e assim marcar historicamente o esvaziamento do teor dos ideais liberais.

Se a França aparelhou parte³ de suas colônias com patrimônio público similar ao seu próprio – a ponto de nomear, ao final do Século XIX, ministro da educação nacional o responsável pela educação em suas colônias –, o Brasil republicano promoveu ainda menos investimentos públicos do que D. Pedro II fizera durante toda a sua regência⁴.

Ao contrário dos países onde o usufruto dos ideais liberais se reverteu, na maioria das vezes, em benefício público, a república brasileira, construída (somente) a exemplo dos modelos liberais europeus (SOUZA, 1998, p. 65), contraditoriamente se consolidou pela manutenção dos privilégios de uma elite intelectual e proprietária em resposta à imposição de uma nova ordem do trabalho (BUARQUE DE HOLANDA, 1984).

Apesar de o aprimoramento da luta social pelo alcance de ideais liberais ser atestado pela organização e engajamento de movimentos sociais⁵ durante mais de cem anos de república, certa dialética entre a ordem e a desordem ainda baliza e respalda as atuais decisões políticas no Brasil, principalmente em nome de uma eterna concordata (acordo) sobre a suspensão de conflitos civis organizados, diga-se de passagem, com ajuda de pesada carga repressiva.

³ De certo que em outras colônias francesas (como o Haiti, Mali e outras) não foram implementados aparelhos republicanos, muito menos se conseguiu promover equidade. Mas, como forma de comparação, as colônias portuguesas, até muito recentemente, foram impedidas de promover ações que subvertissem uma condição de eterna dependência para com seus colonizadores (como, por exemplo, o ocorrido em Angola, antes e depois de 1975). Condição oportunamente avessa às ações emancipatórias francesas.

⁴ Além de ser responsável pela primeira iniciativa de formação de professores em um curso de educação superior, D. Pedro II costumava “tomar pontos”, fazer chamadas orais, em escolas do Império. O que demonstrava a importância que atribuía à educação.

Apesar de não representar a promoção pública da educação conforme recomendação dos princípios liberais, demonstrava a compreensão da importância simbólica do repasse de uma herança cultural escolar, desprestigiada durante os primeiros quarenta anos da república.

Durante sua regência foi escrita a primeira avaliação das 90 escolas da Corte. Documento-fonte para grande parte dos republicanos (SOUZA, 1998 p. 64).

⁵ Desde os tempos de Canudos-BA.

Por outro lado, a crosta de “naturalidade” que se formou em volta dos princípios decorativos ou de fachada demonstra a manutenção dessas sutilezas no disfarce da falta de princípios reais, ao ponto de as explicações de Antonio Candido, a partir da análise de *Memórias de um Sargento de Milícias*, sobre a malandragem como forma de organização social, ainda serem surpreendentes. Assim também o é a leitura de Roberto Schwarz do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Tais obras se opõem à tendência consolidada de classificação e, por se desprender dos padrões literários até então vigentes, apontam novo canal de escuta dos discursos que, muitas vezes, podem não ter sido escritos sob a mesma chave da leitura com que são classificados *a posteriori*.

Nesse cenário social pervertido, o caráter meramente decorativo dos preceitos que, em discurso, nortearam a democracia no Brasil, não apenas mascara a intenção de reproduzir privilégios legalizados da elite, mas também reconhece na construída cordialidade do povo brasileiro a passividade necessária para se manter, ao longo do tempo, sutilmente na ignorância quanto aos direitos civis.

Torna-se óbvio que há uma predisposição para esse tipo de vício na própria crença de que a desigualdade e a ruptura social no Brasil sejam características do “brasileiro”, de sua insignificante cordialidade e de sua tolerância. Essas singularidades nacionais são mais que valores históricos ou estéticos, mas sim um fato que, como tal, clama por ser observado criticamente, assim como os sintomas nem sempre apontam para a causa do problema (como quando ouvimos alguém dizer: “Que dor de cabeça! Sinal de que vai chover”).

Tais vícios matriciais, sob um novo paradigma histórico que procura substituir o âmbito político pelo econômico (SOUZA, 1998, p. 75), levaram a educação contemporânea a uma função distinta e distante daquela supostamente visada pelos ideais republicanos.

Como se não bastassem aos brasileiros os seus próprios vícios, como a “anomia que acompanha a escravatura” (SHWARZ, 2001), o pensamento hegemônico, dito pós-moderno, por força de suas vontades de unificação e totalização, entende que caiba à educação cumprir um programa de reunificação da experiência por meio de uma possível congregação orgânica e autodidata ou de sobreposição dos aspectos da vida e do pensamento (FAVARETTO, 1991, p. 122).

No e pelo cumprimento desse programa, a educação também se desmantela para concorrer pela distinção entre pobres e ricos. Como veremos, não é por acaso que dividimos as mesmas ambições educativas com a Índia (e sua característica de castas), ou com o Paquistão (e sua distribuição de renda).

Capítulo 1

O ensino a distância

1.1 Breve contextualização histórica da educação brasileira

Qualquer estudo sobre o Brasil que se denomine educacional ou educativo, mas que não se remeta *a priori* aos desdobramentos que os fatos históricos promovam na formação de professores cometerá, por negligência, uma indevida transversalidade.

Se a escola pública tem o dever fundamental de lançar seus alunos para a vida em sociedade e se esse primeiro dever é desviado para uma seleção arbitrária de quem gozará de “direitos sociais”, qualquer discussão metodológica, governamental ou de fundamentos se esvazia por favorecer primordialmente a obstrução ao trabalho livre, esperada perpétua pelos governos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei Federal n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – propôs o desafio de prover educação básica para todos em dez anos. Para tanto, e de maneira muito nebulosa, sutil e vulgar (para uma lei), deixou entender⁶ ser compulsória a formação em nível superior para todos os professores.

A preocupação em perder o emprego ou em perder um contingente significativo de professores motivou associações de classe, os próprios professores, e todas as esferas públicas a criar uma gigantesca demanda por formação inicial e continuada, que culminou na urgente organização de novos cursos, em curto prazo.

Como a oferta já existente de vagas para formação não comportou essa nova demanda produzida (portanto, o atendimento também foi produzido, criado), foram estabelecidas diretrizes mínimas de organização de cursos de licenciatura em Pedagogia para a obediência à Lei. Essa “aposta”, por um lado, reduziu momentaneamente o mal-estar da produzida omissão de oferta de formação de professores em nível superior. Ao mesmo tempo, procrastinou a resolução dos

⁶ “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, § 4.º do art. 87).

problemas preexistentes em nome de potenciais soluções originadas na obrigatoriedade dessa formação. Por outro lado, disparou uma “oportuna” corrida para a organização de cursos de formação.

Simultaneamente, por recomendação da mesma LDBEN (Ibid., art. 80⁷), o termo “educação a distância” foi redefinido de seu sentido histórico, mais amplo, para um outro, determinado para o atendimento da nova demanda de formação, respaldado pelos mais diferentes argumentos pedagógicos, orientado por decretos e disciplinado por Portaria Ministerial. A educação a distância passou a denominar um conjunto de condições que supriria o atendimento à demanda de formação, por meio de regras homologadas e fiscalizadas pelos sistemas de ensino.

A despeito de qualquer aprofundamento prévio sobre as decorrências da mudança de paradigma da formação de professores que os diferentes centros de pesquisa pudessem proporcionar, uma série de iniciativas de ensino não presenciais foi rapidamente proposta e realizada (*vide* ARANTES, V. A.; NICOLAU, M. L. M., 2006), em resposta à vontade da Presidência da República de promover a formação de professores em larga escala e dentro do curto prazo estipulado pela LDBEN⁸, mas também como oportunidade de algumas linhas de pesquisa praticarem teorias que se opunham às características da educação denominadas, por elas, tradicionais.

Sem haver interesse político ou mesmo empenho acadêmico suficiente para se questionar quais seriam os desdobramentos de se “aplicar” tais estudos, as normatizações seguintes (BRASIL, 1998; BRASIL, 1998a) acolheram todo e qualquer grupo que se interessasse pela formação de professores, até quem acredita que educar seja mesmo “não fazer nada”, seguindo a definição legal de “possibilitar a autoaprendizagem” (BRASIL, 1998, art. 1.º e § 2.º do art. 2.º). Como resultado, ainda hoje, ao se realizar buscas nos mais diversos índices bibliográficos, é muitíssimo raro encontrar subsídio para a discussão acerca da formação a distância de professores que não se coadune com a afirmação de sua pertinência.

Freud⁹ talvez tenha sido o primeiro autor a escrever em prosa sobre os mecanismos presentes nos pequenos atos, ditos corriqueiros, que, por passar

⁷ Artigo 80 da LDBEN: “incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

⁸ Lembremos que durante dez anos apenas aquelas turmas que iniciaram suas formações durante os cinco primeiros anos conseguirão se formar.

⁹ *Vide* Atos casuais e sintomáticos. In: FREUD (1901). *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana*.

despercebidos não prometem grandes desdobramentos sobre as questões que são diretamente notadas pelos sujeitos.

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

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

Transpondo tais noções para o âmbito social, o interesse na insignificância de alguns atos governamentais¹⁰ sem efeito prático pode contribuir para uma interpretação da educação para além da difusão das recomendações da pedagogia e das leis. Estas que, de tão insignificantes, são por todos consideradas “letra morta”, mas não se cansam de ser chamadas a fomentar diversos interesses. Nossa sociedade atual é balizada pela banalização e vulgarização das mais horrendas usurpações de humanidade, que se dirá das coisas “insignificantes”.

Escrita em momento histórico de reconstrução ideológica, a LDBEN oportuniza a formação de professores em educação superior presencial ou a distância, desde que se cumpra a transmissão de “um núcleo de estudos básicos [...] um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos [...] um núcleo de estudos integradores” (CNE, 2006).

¹⁰ Síntese das reformas na educação: 1824 (sem efeito prático), 1889 (República), 1891 (direito facultativo), 1934 (nacionalização, compulsoriedade e gratuidade), 1937 (exceção à gratuidade), 1940 (volta à gratuidade), 1946 (retoma a de 1934), 1967 (ampliação do período), 1969 (dever do Estado), 1971 (obrigatoriedade por faixa etária), 1988 (igualdade de acesso, gratuidade estendida a outros níveis), 1990 (direitos das crianças) e 1996 (LDBEN).

Por mais que se explique, o que é, na verdade, núcleo básico, de aprofundamento e integrador, que não apenas palavras mortas, sem sentido quando enunciadas dentro de uma sala de aula? De insignificância em insignificância, o presente estudo questiona a insignificante pertinência em ainda denominar a “educação a distância” como educação.

1.2 Do treinamento por correspondência ao ensino a distância

Mesmo antes da invenção da imprensa, o contato que todos têm com parte do conhecimento cultural humano já produzido ocorre sem prescindência de distâncias. Das representações pré-históricas encontradas por pesquisas arqueológicas ao jornal diário, de entrega matinal, o produto cultural humano só é acessível a distância, uma vez que muito raramente estamos presentes no local e tempo em que ele é produzido ou acontece. Por outro lado, nos abstermos das informações que não podemos presenciar, verificar ou reproduzir; o “ver para crer”.

Por meio da leitura e releitura, podemos “dialogar” com autores de diferentes lugares e culturas e, sob certas circunstâncias, aprender. Da mesma forma, apesar da distância (ou por meio dela) chega-se ao conhecimento, seja pelo trabalho singular de um dever de casa ou pela leitura/elaboração de um trabalho de titulação. Portanto, a distância é uma condição do próprio ensino, pois sem ela não se poderia supor exequível a transmissão de qualquer herança cultural. Ao se abdicar da sensação da distância temporal e/ou espacial torna-se cada vez mais difícil perceber a própria marca deixada pela cadeia e cadência evolutivas (ou involutivas) do conhecimento.

Segundo Nunes (1994), os primeiros registros de organização intencional para ensino não presencial ocorreram durante o Século XVIII. Lições sobre diversos assuntos eram enviadas por correspondência para interessados. A intenção sistemática de organizar esse expediente para a aprendizagem de maior número de pessoas só apareceu na primeira metade do Século XX, com a criação e popularização dos meios de comunicação de massa.

Iniciativas de ensino não presenciais foram largamente utilizadas no treinamento de recrutas dos EUA durante a Segunda Guerra Mundial. O mesmo ocorreu em alguns sistemas de ensino, durante a reconstrução da Europa, após a Guerra, bem como na educação básica soviética, principalmente em regiões de difícil acesso. O Secretário-Geral do Partido Comunista, Mikhail Gorbachev, realizou parte de sua educação básica a distância.

Atualmente a educação a distância é consolidada como educação em alguns países, complementando ou suplementando o sistema de ensino e treinamento

por poder subverter diversas condições que se configuram como obstáculos para a disseminação do ensino de algum conhecimento.

Exemplo desse tipo de obstáculo é a ideia da limitação do ensino às fronteiras nacionais. Hoje um brasileiro pode matricular-se e participar integralmente de um curso de pós-doutorado na britânica *Open University*. Entretanto, cabe lembrar que a educação a distância ainda é objeto de exaustivos estudos e discussões sobre desdobramentos educacionais nos sistemas de educação em outros tantos países.

De maneira ampla e consolidada, o ensino a distância é atualmente o principal objeto de pesquisa e opção de ensino nas instituições conhecidas como “megauniversidades”, caracterizadas por oferecer matrícula para, em média, 80 mil alunos. Esse tipo de fenômeno é encontrado em dois tipos de países:

1) países com atendimento pleno a todos os níveis da educação, significativa produção científica e população jovem (idade abaixo de 15 anos) abaixo dos 30% da população total. Em tais países, as matrículas dos alunos a distância não decorrem da dificuldade de acesso à educação superior presencial. Da mesma forma, a escolha do repertório de oferta de cursos a distância não começa pelo interesse na formação de professores de educação básica. A definição de currículos não segue demandas diretas da necessidade de investimento público para atendimento a uma população extremamente jovem.

Alunos que se matriculam na *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), na Espanha, o fazem pelos recursos laboratoriais oferecidos e “principalmente, pelas dificuldades de acesso regular a outras instituições, muitas vezes distantes tanto do local de trabalho quanto do lugar onde residem” (LUZZI, 2007, p. 263). Ou seja, por conveniência, obviamente por poder optar. A formação de professores não é o foco essencial entre os 1.614 diferentes cursos oferecidos pela Universidade.

O *Centre national d'enseignement à distance* (<http://www.cned.fr>), fundado em 1939, é atualmente o maior centro de ensino a distância na França em número de alunos e o maior em língua francesa no mundo. Órgão público associado à *Educación Nacional* – equivalente ao ministério da educação francês –, oferece preponderantemente formação tecnológica e profissional, cursos de licenciatura específicos para as áreas de Saúde e Trabalho Social e alguns cursos de graduação

(Astronomia, Direito de Propriedade Industrial etc.), além de mestrado em determinadas áreas e de cursos que as universidades públicas brasileiras costumam nomear de “cultura e extensão” (cursos que não fazem parte da estrutura curricular formal). Atende alunos interessados em “cursos voltados a treinamentos específicos, formulação de programas de treinamento e transferência de habilidades, competências e atitudes profissionais” (Ibid., p. 251).

A *UK Open University* (www.open.ac.uk) é um conglomerado de instituições de ensino inglesas, reconhecido como o mais abrangente centro de ensino a distância no mundo. A Universidade foi fundada em 1971 e, desde então, aumentou o número de matrículas em mais de 1.000%. Hoje tem mais de 300 mil alunos matriculados, 25 mil deles em outros países e 10 mil com alguma deficiência. Seus alunos a procuram pela possibilidade de estudar sem a necessidade de acompanhamento de um cronograma – *supported open learning* (Ibid., p. 244), o que deve garantir baixo índice de desistências. No Brasil, mantém convênio com a UnB (Universidade Nacional de Brasília) para oferta de cursos a distância para formação superior, principalmente para a formação de professores brasileiros.

Cinquenta por cento do alunado da *Athabasca University*, no Canadá, está na faixa etária de 25 a 45 anos. Seus cursos a distância tornaram-se muito populares por atender pessoas que “pertencem à categoria de estudantes visitantes, ou seja, estão inscritos em outras instituições conveniadas, onde realizam normalmente seus cursos, mas preferem realizar cursos (sic) da AU a fim de transferirem mais tarde os créditos obtidos para sua instituição de origem” (Ibid., p. 286).

E

2) aqueles países com gigantesca demanda por educação não atendida, que também se caracterizam por ter uma população jovem (idade abaixo de 15 anos) acima dos 30% da população total, bem como por apresentar altas taxas de analfabetismo, entre outros indicativos qualitativos e quantitativos que apontam o que se costuma caracterizar de “pobreza”, ou abaixo da “linha de pobreza”, conforme instituições financeiras, como o Banco Mundial, (n)os classificam. A convergência dessas características coincide com a preferência por cursos de formação a distância, principalmente os de licenciatura de professores para a educação básica (conforme dados de LUZZI, 2007).

Compõem este grupo países como: Índia (*Indira Gandhi National Open University* – <http://www.ignou.ac.in>), Paquistão (*Virtual University of Pakistan* – <http://www.vu.edu.pk>), Indonésia (*Jalan Cabe Raya Pondok Cabe Pamulang* – <http://www.ut.ac.id>), Irã (*Payame Noor University* – <http://www.pnu.ac.ir>), Tailândia (*STOU - Sukhothai Thammathirat Open University* – <http://www.stou.ac.th>), África do Sul (*UNISA – University of South Africa* – <http://www.unisa.ac.za>) e outros.

A *Indira Gandhi National Open University* (IGNOU) foi fundada em 1985 em Nova Délhi, pelo Ministério de Educação da Índia, para atender a demanda de uma universidade nacional. Atende hoje mais de 13% de todo o alunado da Educação Superior na Índia (492.542 alunos em 2006, com média de evasão por volta de 50% no primeiro ano), sendo que metade de seus alunos estuda a distância. Os cursos oferecidos atualmente são divididos em 9 áreas (computação, educação, educação continuada, engenharia, ciências da saúde, humanidades, administração, ciências e ciências sociais) (LUZZI, 2007, p. 114). Destas nove áreas, cinco formam professores licenciados para a educação básica.

A universidade pública *Allama Iqbal Open University* (AIOU) foi criada pelo Ministério da Educação do Paquistão em 1974¹¹, na cidade de Islamabad, para oferecer treinamento rural a distância. Especializou-se, logo em 1976, na formação a distância de professores para as séries iniciais, com a colaboração da inglesa *Open University*¹². Foram formados mais de 86 mil professores até 1986 (PERRATON, 2000, p. 72). O programa, com implemento de novas tecnologias da informação e comunicação, funciona até hoje. Além de promover a formação a distância de maior número de professores para a educação básica, também retroalimenta seu próprio programa de ensino a distância, formando tutores (UNESCO, 2001, p. 52), o que multiplica consideravelmente seu número de vagas.

¹¹ A história da educação a distância no Paquistão é muito distinta se a compararmos aos propósitos que são atendidos pela educação a distância no mundo ocidental. Além de não dispor de um sistema abrangente de educação básica, o acesso das mulheres à educação no ensino médio é consideravelmente difícil, por consequência de regras morais e religiosas. Em 1985, o ensino a distância foi a alternativa para oferecer a parte delas possibilidades de continuar os estudos por meio do programa chamado “*Women’s Secondary Education Programme*” (*Climbing the ladder: a case study of the women’s secondary education programme of Allama Iqbal Open University, Pakistan. Riffat Haque and Syeda Najeeba Batool. Published in 1999 by the International Bureau of Education, Geneva 20, Switzerland, apud LUZZI, 2007, p. 183*).

¹² Assim como a Universidade Nacional de Brasília (UnB) o fez à mesma época.

O Brasil elegeu a formação de professores para a educação básica pedra fundamental para a expansão dos cursos de graduação a distância. E, para tanto, investe na criação de novas megauniversidades a distância (UNIVESP) e ampliação de vagas nas já existentes (UAB, UnB).

Não é difícil perceber que existem **grandes diferenças em como a educação a distância ocorre nesses dois grupos**. Enquanto os países que compartilham baixos índices de “desenvolvimento social” tentam resolver o problema da provisão de professores para a educação básica por meio da educação a distância, outros, que mantêm oferta de educação para toda a população, mantêm a formação inicial de professores em modalidade presencial, enquanto puderem, e podem substituí-la quando quiserem, visto que detêm todas as prerrogativas financeiras, tecnológicas, acadêmicas, de infraestrutura etc.

Não há como ignorar a persistente insuficiência de oferta de vagas na educação presencial nos países pobres, assim como também não há como ignorar que entre os motivos que animam os alunos dos países ricos a se matricular nas megauniversidades não figure a falta de vagas ou a dificuldade de formação inicial para o estreito ingresso em cursos presenciais de educação superior.

A predileção pela formação de professores a distância em países “pobres”, mesmo em parceria ou sob tutela das megauniversidades dos países “ricos”, é um indicativo que deve ser observado com mais atenção. Se a formação de professores for relevante para melhoria da aprendizagem dos alunos e se a iniciativa de se formar professores a distância implicar aspecto comprometedor para essa realização, os eternos legatários de direitos correm o risco de continuar sem acesso a bens culturais que lhes proporcionem igualdade social e decorrente equidade.

Nesse sentido, a educação perde seu teor educativo, por justamente atender a outro registro, arriscando-se a servir ao não (querer) saber, uma vez que passa a simplesmente operar como meio de comunicação e não mais como promessa de um suposto repositório de um saber almejado pelo aluno.

1.3 Do treinamento por correspondência à formação de professores brasileiros (...tailandeses, iranianos etc.)

1.3.1 No âmbito nacional

Os atos precedentes da formação de professores a distância no Brasil ocorreram exclusivamente durante o Século XX. Em 1927 foi criada a Comissão Cinema Educação, que deu origem, em 1936, ao Instituto Nacional do Cinema Educativo. Em 1934, Edgard Roquete Pinto criou a Radioescola Municipal (GILIOLI, 2008). O Ministério da Educação criou, em 1937, o Serviço de Radiodifusão Educativa. Em 1939, foi criado o Instituto Monitor, para treinamento profissional por correspondência, que se mantém em funcionamento até a presente data (LUZZI, 2007).

Durante as décadas de 1940 a 1960 diversas instituições ofereceram formação profissional a distância em várias áreas. Por atender mais de 90 mil alunos ao longo de 15 anos, a Universidade do Ar – iniciativa conjunta entre SENAC e SESC – (Ibid.) se destacou nesse período.

Durante a década de 1960 o Ministério da Educação criou o sistema de TV Educativa e o transmitiu em 98 canais de VHF e UHF a todo o território nacional, com ênfase na alfabetização de adultos e no aperfeiçoamento profissional de professores (Ibid.).

Conforme relato oral do Prof. Dr. Antonio Carelli – falecido docente do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP –, naquela década alguns cursos de graduação da Universidade de São Paulo, como o de Psicologia, ofereciam disciplinas não presenciais por estarem temporariamente e fisicamente desmembrados entre a Rua Maria Antonia e as novas instalações na Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira. Durante o período de separação física, as duas salas de aula eram “integradas” pela televisão, utilizando estrutura complexa para a época. Esse expediente foi encerrado conforme terminaram as mudanças de endereço.

Em 1976, 510 escolas em 71 municípios haviam participado do aperfeiçoamento de práticas educativas promovido pelo Projeto SACI (Satélite

Avançado de Comunicações Interdisciplinares), fomentado pelo CNPq (Centro Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico), INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) e Ministério da Educação (Ibid., p. 313). Nessa década, por meio da difusão televisiva e radiofônica, mais de 17 mil adultos se “alfabetizaram a distância”, mas poucos passavam nos Exames Supletivos de Capacitação Ginásial e de Madureza (ALONSO, 1996, p. 214).

Com a popularização e barateamento da gravação de programas de rádio e televisão, várias instituições passaram a produzir material midiático para educação de adultos, especialmente para a alfabetização, cada qual à sua maneira. A década de 1980 foi caracterizada principalmente pelas iniciativas que se interessavam pela demanda não atendida da rede de ensino fundamental II e pela demanda de analfabetos em regiões de difícil deslocamento geográfico¹³, como a experiência do Projeto Seringueiro, veiculado pela Rádio Cruzeiro do Sul, no Acre, em parceria com a Rádio Nacional, de Brasília.

De 1985 a 1995, o ensino a distância – antes utilizado para suprimento de demanda não atendida na alfabetização de adultos, no treinamento e aperfeiçoamento profissional (inclusive de professores) ou em regiões de difícil deslocamento – foi realocado para os cursos de graduação e pós-graduação, mais precisamente como suporte complementar para a formação inicial de professores, a princípio sem pretensão de formação integral a distância.

A transformação dos cursos técnicos (antes oferecidos no ensino médio) em cursos de licenciatura curta e a interrupção da oferta de formação de professores no ensino médio (o extinto Magistério) expandiram sobremaneira a oferta de cursos a distância. Conforme diminuía a demanda de alunos que não haviam cursado o ensino fundamental I e II, o número de iniciativas de ensino a distância também diminuía nesses níveis e migrava para os posteriores (ROMISZOWSKI,

¹³ Algumas regiões do Brasil não apenas se caracterizam por estar situadas em considerável área fluvial, como também pela dificuldade de transposição. Muitas vezes os rios correm em paralelo e são vias separadas por cobertura arbórea densa, concorrendo para constituir verdadeiro impedimento para acesso a áreas mais densamente povoadas e para edificação de escolas de grande e médio porte, tornando inexecutável o trabalho itinerante do professor. Mesmo diante do exposto, o número de pequenos núcleos de formação presencial vinculados às iniciativas “a distância” tem se multiplicado consideravelmente. Esse aspecto foi-me esclarecido em encontro com pesquisadoras da UnB, na oportunidade de compartilharmos pesquisas durante o VII Colóquio Internacional do LEPSI, em 2008, na FEUSP.

2004). Esse foi o período posterior ao da compulsoriedade legal da matrícula de crianças e adolescentes na educação básica presencial.

Em 1996 a LDBEN reconheceu e incentivou a realização de cursos a distância. A “indicação” de formação compulsória dos professores sempre é atrelada à recomendação oficial de expansão de experiências de formação que se realizem a distância. Mesmo na oportunidade em que se procurou disciplinar a leitura da LDBEN sobre a obrigatoriedade de formação, a costura entre distância e formação foi legalmente reiterada.

Tal fato foi atestado pelo próprio Conselho Nacional de Educação, por meio da sua Resolução CNE/CEB 01/2003, proveniente do parecer emitido em resposta ao pedido de esclarecimento do Sindicato dos Professores Municipais de Conceição do Coité (BA), a propósito da obrigatoriedade de formação superior para o exercício do magistério do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental.

No referido parecer, a obrigatoriedade de formação superior suposta pela LDBEN foi revista e deliberada ilegal e inconstitucional¹⁴. O parecer foi aprovado pela Câmara da Educação Básica do Colegiado e publicado como Resolução, homologada pelo Senhor Ministro da Educação.

Porém, na aprovação do parecer, o despacho do Presidente da Câmara do Ensino Básico, Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, determinou que os sistemas de ensino, apesar da facultatividade então determinada, continuassem promovendo a formação de professores compulsoriamente, “utilizando também, para tanto, [...] os recursos da educação a distância” (BRASIL, 2003). Segundo o Presidente, a nova compulsoriedade de formação decorria não mais da LDBEN, mas da sua leitura particular sobre o cumprimento de metas para a educação nacional, estas estipuladas pela Lei n. 10.172/2001, mais conhecida como Plano Nacional da Educação (PNE)¹⁵.

¹⁴ A redação do parecer, conforme comentário informal do Conselheiro Nelio V. Bizzo, foi, também informalmente, apreciada pelo Conselheiro José Mário Pires Azanha, ex-Presidente do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. O Professor Azanha acompanhou parte da redação enfermo, em seu leito hospitalar, até pouco antes de sua morte. Creio que tal fato, que costuma passar despercebido, denota a importância esperada das possíveis repercussões por parte dos relatores quanto aos rumos da formação de professores no Brasil.

¹⁵ É preciso lembrar que a redação do Plano Nacional da Educação (Lei n. 10.172/2001) foi o extrato obtido de diversas propostas oriundas de diferentes parcelas da sociedade, ao contrário dos textos da

Ao contrário do que se pode supor do encaminhamento do Conselheiro Cury, o PNE não recomenda necessariamente a formação a distância, nem mesmo a formação superior para professores. Por reconhecer que qualquer melhoria do ensino seja, acima de tudo, resultado da valorização do magistério, o PNE ratifica a importância da formação do professor independentemente de qual seja a titulação (superior ou média) ou o modo de realização do curso (presencial ou a distância):

onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz n. 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior. (BRASIL, 2001, meta 10.3.17).

Durante a maior parte da história da educação no Brasil, os professores brasileiros foram formados por meio dos cursos de magistério do ensino médio¹⁶, uma rede ampla e reconhecida pela sustentação de uma escola “lembrada” pelos seus bons resultados. Portanto, não havia uma demanda não atendida que não pudesse ser acolhida por expansão do sistema de formação já estruturado. Sistema inexistente no Paquistão, no Irã ou na Índia, antes da criação de suas megauniversidades e respectivos cursos a distância para formação de professores.

Como parâmetro, entre 1996 e 1997, a grande maioria dos cursos técnicos de formação de operadores de radiografia do Estado de São Paulo, com duração de três anos, foi quase automaticamente reconhecida e transformada em cursos de licenciatura curta pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Unidades de ensino técnico e profissionalizante, públicas e particulares, como a Fatec, o Sistema “S” e o Centro Paula Souza, foram promovidas a institutos de educação superior.

Inversamente, nesse mesmo período, as unidades do Cefam – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – foram obstruídas no acompanhamento desse movimento de transposição para os níveis seguintes da educação, pelo discurso abstracionista pedagógico (AZANHA, 1990) e começaram a

maioria das leis, que geralmente são de autoria exclusiva de um relator ou de um grupo de supostos especialistas.

¹⁶ Apesar de que a ideia de formá-los na educação superior remeta-se ao período do Império.

ser desqualificadas como centros de formação inicial e conseqüentemente extintas nos cinco anos seguintes.

Isso resultou na deliberada criação de uma demanda de formação que só voltou a ser atendida precariamente anos depois, por meio de universidades privadas sem nenhuma diretriz nacional de prerrogativas mínimas para realização de seus cursos de licenciaturas. Além disso, não se aumentou a oferta de vagas nos cursos de educação superior oferecidos pelas universidades públicas na mesma proporção da extinção das vagas do magistério.

A demanda ainda não atendida, produzida pelo movimento de extinção do magistério, pela compulsoriedade da formação em nível superior de todos os professores, pelo congelamento de vagas das universidades públicas e ampliada pela “seleção natural” dos cursos privados de baixa qualidade é hoje a potencial clientela que sustenta o discurso de mobilização por democratização do acesso a vagas de cursos da educação superior que o ensino a distância promete atender.

Como popularmente se diz, ao tentar buscar parâmetros de comparação entre condições distintas de “desenvolvimento social” e aludir à ideia do atraso de países pobres em comparação aos ricos, observemos o assunto como “se fosse nos Estados Unidos...”.

A *University of Phoenix* (UOP) é a maior universidade a distância dos Estados Unidos. Foi fundada em 1976 para atendimento de alunos com mais de 22 anos de idade (o sistema de educação superior, de modo geral, privilegiava então a matrícula de alunos na faixa etária entre 18 e 22 anos) e se consolidou, ao longo do tempo, como polo de pesquisa e produção de conhecimento em educação a distância para todo o país (centros de estudos em 37 Estados dos EUA, no Canadá e em Porto Rico). Recebeu mais de 255 mil matrículas no ano de 2004. Em 2007 foi umas das primeiras universidades dos EUA a receber credenciamento para oferta de cursos de educação superior integralmente a distância. A UOP dedica-se principalmente a formar profissionais para as áreas de Negócios, Enfermagem, Orientação Comunitária e Orientação para Doenças Mentais (LUZZI, 2007, p. 298-310).

A formação de professores nos EUA é responsabilidade de cada estado, “embora haja muitos modos pelos quais influências nacionais e corporativas afetam os cursos em nível local (Cronin, 1983; Hargreaves, 1995; Tom, 1996;

Popkewitz, 1993; Labaree, 1985)” (Cf. ZEICHNER, 1998, p. 76). Nessas circunstâncias, não há, em âmbito nacional, formação inicial a distância de professores para a educação básica nos EUA, assim como não há iniciativas estaduais. Apesar de algumas ações serem organizadas por iniciativa de professores e/ou municípios que, animados pelo discurso da formação continuada, organizam-se em grupos de estudos, algumas vezes a distância, para discutir geralmente aspectos dos seus trabalhos com os alunos (ZEICHNER, 1998, p. 77).

Aproximadamente 150.000 estudantes graduam-se anualmente nos programas de formação de professores dos EUA, o que é insuficiente para completar os quadros das escolas públicas norte-americanas. Cerca de 99% dos professores norte-americanos possuem pelo menos um curso universitário de graduação (ainda que não necessariamente na área em que estão lecionando) e cerca de 42% fizeram cursos de mestrado. Há comumente grave escassez de professores na maioria das grandes cidades dos Estados Unidos em determinadas disciplinas, tais como educação bilíngue, ciências e matemática. (Darling-Hammond e Cobb, 1995). (Cf. ZEICHNER, 1998, p.77).

Apesar de apresentar muitas diferenças em comparação com os países pobres, os EUA enfrentam, dentro de suas referências (de grau de escassez) e circunstâncias (de titulação), alguns problemas-chave na formação de professores e no atendimento à demanda. Mesmo sob condições de “submissão informal” dos estados ao governo federal, estrutura tecnológica, acadêmica e financeira notórias, não há nenhuma diretriz nacional de formação a distância de professores programada para sanar os problemas de falta de “atendimento” educacional em qualquer dos níveis obrigatórios. Mesmo para formar professores bilíngues, de Ciências e Matemática.

A partir das características apresentadas entre os países pobres e ricos, é possível reconhecer o compartilhamento de referências e circunstâncias entre países de um mesmo grupo. No caso dos países pobres, entre os quais se inclui o nosso, a predileção por cursos a distância para formação de professores é uma delas, assim como a existência de uma “enorme demanda não atendida” em todos os níveis da educação.

O crescimento galopante das populações cria a necessidade de procedimentos mais genéricos que atinjam muitos ao mesmo tempo. É por isso que o registro do “econômico” vai se sobrepondo em importância, em

todas as discussões sociais, ao registro do “político”. (VOLTOLINI, 2007, p. 127).

Porém, o que passa despercebido ou obstruído pelo fator econômico é o fato de todos os países pobres programarem cursos a distância por meio de uma normatização oficial prévia que sempre visa a resolver uma demanda não atendida. No grupo dos países ricos, esse dispositivo normativo apresenta-se como resultado posterior (quando ele existe), como forma de limitação.

Isto é, ao mesmo tempo que países pobres normatizam a proposição do ensino a distância, os ricos estabelecem parâmetros de limite para esse tipo de formação. Lembremos a quais bens públicos as populações desses dois tipos de países têm acesso e como essa condição de acesso se reverte na redação das leis, na gestão dos sistemas de educação pública e no gozo de direitos.

A primeira definição normativa sobre educação a distância no Brasil foi publicada em 1998. O art. 1.º e o parágrafo 2.º do art. 2.º do Decreto n. 2.494/1998 determinaram que:

Art. 1.º. Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. [...] Art. 2.º [...] § 2.º [...] deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentações a serem fixadas pelo Ministro de Educação e do Desporto. (BRASIL, 1998).

Sua escrita abrangente acolheu toda e qualquer interpretação do termo educação, do autodidatismo à ação “sistematicamente organizada”, reflexo de um momento histórico em que o ensino a distância fora entendido preponderantemente como uma medida assistencialista e reparadora. O Programa de Educação Continuada – PEC , do Governo do Estado de São Paulo, formou por meio da educação a distância precisamente 162.167 professores já em exercício, porém sem “formação superior” oficial, no período de 1997 a 2002 (ARANTES, V. A.; NICOLAU, M. L. M., 2006). Por outro lado, o texto do Decreto foi suficiente para reconhecer a

legalidade de diversas iniciativas que propunham e já realizavam ilegalmente¹⁷ a formação a distância.

Somente em 2005 a disseminação mais ampla dessa opção de ensino demandou detalhamento legal mais adequado. O Decreto n. 5.622/2005, publicado no *DOU* de 20 de dezembro de 2005 revogou a norma anterior, constante no Decreto n. 2.494/1998, por meio da seguinte nova redação:

caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, art. 1.º).

Essa nova definição tenta regulamentar o rol de inúmeras práticas que se convencionou chamar de educação a distância. O autodidatismo foi suprimido e a ideia de mediação foi instaurada como baliza para os cursos de formação a distância.

Ao sugerir que educar seja gerir informação e aprimorar comunicação, a definição legal da “educação a distância” coincide com a definição da maioria dos autores da área, apesar da falta de um consenso sobre a definição exaustiva da expressão¹⁸.

Até maio de 2006, 82 instituições, entre universidades, institutos de ensino superior e faculdades independentes, estavam credenciadas para oferecer ensino a distância integral e mais 56 obtiveram autorização experimental para tanto. Noventa por cento das autorizações expedidas se referiam a cursos de formação de professores (SPAGNOL, 2006). Sem contar com as instituições que, por deter a prerrogativa de autonomia universitária, não precisam prévio credenciamento para criação de cursos novos ou registro dos preexistentes (BRASIL, 2005, art. 20).

O ensino a distância, que historicamente já serviu para (não necessariamente com eficácia¹⁹) promover alfabetização de adultos, treinamento em serviço, ensino emergencial etc., passou a ser potencialmente a principal fonte de

¹⁷ A ilegalidade específica deste processo só pôde ser percebida posteriormente ao início do exercício das iniciativas de formação a distância, uma vez que houve diferença entre a data de publicação e as normatizações consequentes. Também há de se considerar a sobreposição da Lei aos direitos dos alunos que vieram a ingressar nos cursos posteriormente considerados ilegais.

¹⁸ Salvo alguns autores que “elegem como educativas as próprias tecnologias envolvidas no processo” (ANDRADE, 2007, p. 93).

¹⁹ *Vide* ALONSO, 2006.

vagas para formação de novos professores no Brasil. Em curto prazo, a oferta de vagas a distância foi igualada à presencial. Proclamou-se a possibilidade de multiplicar muitas vezes o número de vagas das universidades públicas²⁰, com dotação orçamentária menor do que a destinada para os cursos já existentes.

Ao contrário de outras áreas que, por prudência, resistência ou por princípios, interpuseram a necessidade de prerrogativas para criação/credenciamento de cursos a distância, como a Medicina, a Odontologia, a Psicologia e o Direito, por força de seus conselhos independentes.

A *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) foi criada pelo Ministério da Educação do Brasil em 2005. Subordinada à Secretaria de Educação a Distância, ela se constituiu pelos esforços de diversas instituições de gestão pública, tanto educacionais quanto de outras áreas, como o Banco do Brasil. No Estado de São Paulo, seu polo mais conhecido é a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Seu ensino tem “como prioridade a formação de professores para a Educação Básica” (BRASIL, 2009). Já em 2005 foram oferecidas cerca de 10.000 vagas (cerca de 8 a 10 vezes o número de matrículas realizadas nos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de São Paulo no mesmo período, por exemplo). Em janeiro de 2009 eram oferecidas vagas para formação inicial de professores em 94 cursos de licenciaturas, vinculados a polos em todas as regiões do país (a partir de universidades federais e centros de educação tecnológica). No mesmo ano foi concluído o processo de ampliação de oferta para 30.000 vagas, em mais de 350 polos (Ibid.).

²⁰ A Faculdade de Educação da USP não aumenta o número de vagas em seu Curso de Pedagogia desde o começo da década de 1980 (FEUSP, 1997; FEUSP, 2008). A previsão de criação de nova turma e o consecutivo aumento em cerca de 60 prováveis novas vagas foi protelada pela quinta vez seguida, nos últimos seis anos (2010).

1.3.2 No estado de São Paulo

A *Universidade Virtual do Estado de São Paulo* (UNIVESP) se define como uma cooperativa inclusiva resultante da articulação das

iniciativas de sucesso para formação superior com base em novas tecnologias de informação e de comunicação realizadas pelas universidades estaduais paulistas – USP, Unesp e Unicamp –, contando com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), da Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista (FUNDAP) e da Fundação Padre Anchieta (FPA). (SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009).

Essa cooperativa, que visava a oferecer 6.600 vagas ainda no primeiro semestre de 2009²¹, mas que abriu 1.350 vagas para o vestibular do seu Curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2010, compartilha das mesmas prioridades de oferta de cursos que a UAB (Brasil), a IGNOU (Índia) ou a AIOU (Paquistão). Ou seja, objetiva formar prioritariamente (no caso da UNIVESP, exclusivamente²²) professores a distância.

O PROGRAMA UNIVESP vem atender a preceito do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei federal n. 10.172, de 2001, que em seu item 6.2 afirma “ser preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação”. (Ibid.).

Talvez por se tratar de projeto incipiente e, portanto, já dispor de uma definição generalizada a respeito da formação de professores e do ensino a distância, ao evocar as balizas legais para sua própria pertinência, transcreve o item do Plano Nacional da Educação que diz respeito à ampliação dos meios para realização da educação a distância, já pressupondo que em suas entrelinhas esteja implícita sua íntima, antiga e “natural” relação com a formação de professores. Relação esta que não ocorre na formação de dentistas ou de advogados brasileiros, ou de professores norte-americanos ou europeus.

²¹ 5.000 vagas somente para o curso de Pedagogia – cinco vezes o número oferecido pela Universidade de São Paulo para todas as suas licenciaturas, no ano de 2009 (FUVEST, 2009).

²² Em 2010, a única oferta de formação inicial, dentre os cinco cursos oferecidos pela UNIVESP, fora o curso de Pedagogia. Os demais eram: 1) curso para empreendedores e microempresários, 2) curso de especialização em Filosofia e 3) dois cursos de idiomas (SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010).

Ao contrário do que ocorre na Espanha, os alunos não optarão por se formar presencialmente ou a distância ou por meio das duas alternativas. O acesso à UNIVESP será paralelo ao dos cursos presenciais das universidades que a compõem e os alunos serão diferenciados²³. A ideia implícita é a de aumentar o número de vagas (Ibid.).

O orçamento inicial da UNIVESP para prover 6.600 vagas no primeiro ano é de R\$ 25 milhões (JORNAL DA USP, 2008, p. 3). Sem aprofundamento nos inúmeros detalhes que envolvem o financiamento da educação superior no Brasil, uma conta simples demonstra que a destinação do projeto para o custeio de cada aluno é de aproximados R\$ 300 mensais.

Seria necessária a dotação orçamentária de mais de 30 alunos só para pagar o salário mensal de apenas um tutor (professor responsável por uma disciplina), tomando como base o salário médio de um docente de universidade pública, sem os recolhimentos compulsórios ao fisco.

Como se presume que esse conjunto de alunos participe de mais de uma disciplina e que essas disciplinas não sejam todas ministradas por somente um tutor, mas também pelos intitulados monitores e, ainda mais, que haja mais custos envolvidos para além da folha de pagamento, como energia elétrica, serviço de telefone, manutenções de bens duráveis, contribuições fazendárias e principalmente desenvolvimento e manutenção de *software* etc., o custo real (e não só financeiro) dessa iniciativa correria como contrapartida das universidades e fundações parceiras.

A quantia destinada à UNIVESP por aluno é muito menor que a empenhada pelo governo federal, por exemplo, para o Programa Universidade para Todos – ProUni²⁴, projeto de financiamento de formação em instituições de educação superior privadas²⁵, para o mesmo período.

Portanto, as universidades parceiras correm o risco de onerar a oferta de vagas em seus cursos presenciais ou mesmo de não mais ampliá-los, senão de condensá-los, caso se torne prioritário o atendimento da formação a distância em

²³ Não é totalmente estranho inferir que os alunos que não são aprovados no vestibular sejam aqueles que partem em desvantagem em relação a outros que têm tempo e dinheiro suficientes para custear cursos pré-vestibulares. Ou seja, os alunos mais pobres estão em desvantagem.

²⁴ Apenas o complemento (Bolsa Permanência) que o Governo Federal oferece para os bolsistas do ProUni que se mantiveram no curso escolhido por mais de 6 meses é de R\$ 300 (BRASIL, 2009a).

²⁵ Instituições que geralmente já dispõem da estrutura básica necessária para a suposta formação de professores a distância.

razão da garantia dos direitos legais dos seus alunos e frente ao franco interesse na expansão de vagas.

Afinal, a Lei (BRASIL, 2005, art. 5.º) equipara o estatuto das duas “modalidades de ensino”. Segundo o Governador do Estado de São Paulo, José Serra, na ocasião da cerimônia de instituição da UNIVESP, existe caminho legal e vontade política para tanto:

Não estamos tirando verba das universidades. Deveríamos fazer isso, porque é para o ensino superior público, mas não estamos. (JORNAL DA USP, 2008, p. 3).

Segundo o Secretário de Ensino Superior, o poeta e linguista Carlos Vogt, os polos da UNIVESP serão instalados nos *campi* de algumas instituições parceiras. Nelas, os alunos da cooperativa deverão receber o mesmo atendimento acadêmico recebido pelos respectivos alunos dessas parceiras (VOGT, 2008, p. 63), com exceção do ingresso.

Da mesma forma como o fenômeno descrito por Souza (1998), a respeito de como o fracasso escolar ocorre em um circuito perverso de deterioração do estatuto da educação no Brasil²⁶, o ensino a distância produz um novo circuito para a formação de professores, especialmente para os que se destinam ao suprimento de vagas da rede pública de ensino: o “desatendimento” por meio da desqualificação e da extinção dos cursos de magistério – muitos dos quais com excelência de formação reconhecidamente superior à de vários dos cursos superiores atuais –; a sugestão do ensino a distância como solução de atendimento; a equiparação oficial do ensino a distância ao presencial²⁷ e a oneração das instituições de formação presencial pelo compromisso em ampliar vagas nos cursos a distância.

Este circuito consegue criar novas vagas ao mesmo tempo que: 1) se diminui a dotação orçamentária para a educação superior presencial pública; 2) se

²⁶ “Anunciar o fracasso escolar e não oferecer escolas, tratar a população como inapta e não oferecer empregos, como itinerante e não oferecer terras, sem dúvida tornou-se doravante um mecanismo eficaz de internalizar a desvalorização.” (SOUZA, 1998, p. 67).

²⁷ As prerrogativas de equidade da formação presencial e da formação “a distância” serão aceitas nas seleções de professores das redes públicas de ensino, por força da lei. O mercado educacional privado, por meio de suas próprias regras de admissão, necessariamente não deverá atender à compulsoriedade deste princípio. Isto quer dizer que qualquer renúncia à educação que esta experiência proporcionará será depositada na parcela da sociedade que usufrui da rede pública de ensino – notoriamente degradada –, enquanto apenas a “rede privada” poderá continuar a optar por contratar ou não professores formados a distância.

renova a pretensão em formar sujeitos desiguais – o que antes era feito pela total falta de acesso aos níveis anteriores da educação e pelo êxodo escolar – e 3) atualiza-se o discurso oficial por meio de confusa proposta de democratização do ensino, de inclusão das diferenças, de melhoria da qualidade, de renovação de uma antiquilha tradicional etc.

As decisões sobre a educação nacional não costumam ser necessariamente sustentadas sob os auspícios de um consenso ou são fruto de interpretação, aprofundamento e, muito menos, de legitimação ou amadurecimento, como os argumentos teóricos buscam creditar. É comum cumprir *a fortiori* programas de abrangência massiva, sob a égide de recomendações totalmente alheias às condições mínimas para a realização das finalidades prometidas.

Mesmo que não sejam matéria de persuasão, os argumentos abaixo costumam ser estrategicamente elencados para a defesa do ensino a distância:

- 1) a **manutenção da qualidade**. A maioria dos estudos sobre o ensino a distância, mesmo sob as mais incisivas ressalvas (GUTIÉRREZ e PRIETO, 1994; LUZZI, 2007, entre outros), concordam que o ensino a distância consiga alcançar os objetivos de ampliação de atendimento da educação e seja a solução para o problema da democratização, sem prejuízo de sua qualidade;
- 2) a **amplitude demográfica de atendimento**. Por não estar limitado geográfica ou politicamente, o ensino a distância não distingue sua “clientela” entre centros urbanos e comunidades rurais. A existência de megauniversidades como as citadas é sua comprovação. Em outras palavras, não se precisa investir somente em locais demograficamente justificáveis;
- 3) a **diminuição do custo** por aluno. Estudos posteriores às implantações de cursos a distância, que se debruçam sobre seus financiamentos (GUTIÉRREZ, 1987, p. 38) apontam para o atendimento de maior número de pessoas com custo menor que o do ensino presencial de mesmo nível, condições e atendimento;
- 4) a **otimização do tempo** de aprendizagem. Alunos com melhor rendimento tiram maior proveito de seu ritmo pessoal de

aprendizagem, não se dispersando seu desempenho na média dos demais. Ao mesmo tempo, alunos com menor rendimento podem acompanhar o curso em tempo diferente, sem necessariamente acompanhar o ritmo dos demais (DEL MESTRE e PALDAO, 1978);

- 5) a propensão da distância em promover **autoaprendizagem**²⁸. A autodisciplina necessária para participar de cursos a distância despertaria ou seria incitada por meio da “organização do pensamento, a expressão pessoal, e tudo o que conduz à autovalorização e segurança de si” (DEL MESTRE e PALDAO, 1978, p. 743) e
- 6) a **mudança de paradigma**. Visto que muitos estudos sobre o ensino a distância ressaltam a importância de alternativa à educação dita tradicional, a viabilidade de transformar o que supostamente nela existe de errado para o ensino é quase sempre associada à realização de ações educativas a distância (LUZZI, 2007).

Esses argumentos propagam a promessa de solução alternativa aos fatores que acusam ser motivo para a inépcia da educação presencial. Mas não declaram que a presença ou ausência do professor sejam condições para o problema. Na verdade, todos os argumentos indicam, sim, uma inépcia, mas de políticas governamentais para a educação escolar dirigidas, respectivamente, pelas seguintes suposições: 1) **falta de qualidade**, 2) **falta de unidade educativa**, 3) **altos custos educacionais**, 4) **tempo demasiadamente prolongado ou curto para a aprendizagem**, 5) **massificação do sistema de ensino e decorrente exclusão dos autodidatas** e 6) **limitações do paradigma tradicional da educação**.

Neste ponto é oportuno observar o que Freud apontou como delírio. Para ele, trata-se de mais uma forma inconsciente de velar material reprimido. Sobre os delírios (ou sonhos acordados), afirma: “Ao compreendê-los, eles próprios revelam nas ideias que subitamente lhe ocorrem as soluções dos enigmas finais e mais importantes de sua estranha condição” (FREUD, 1907).

²⁸ “o autodidatismo diz respeito, precisamente, à implicação de um sujeito [...] em toda formação que se preze, o discípulo participa do chamado espírito autodidata. Dessa forma, pretender impor o autodidatismo – ou justificar a educação a distância em nome de um autodidatismo sempre possível – às grandes massas populacionais é como pretender impor por lei o orgasmo para todos e sempre em todas as circunstâncias que possamos imaginar.” (DE LAJONQUIÈRE, 2009a).

A escolha do ensino a distância como solução para os problemas da educação torna-se mais um mecanismo de desvio da (ir)responsabilidade por (não) dar condições mínimas para formação de professores na escala necessária para se oferecer educação em todos os níveis. Produzir contraposição²⁹ aos argumentos acima apresentados não resulta em nada além de um novo desvio do alvo. Como o sábio dito popular oportunamente ensina, é como discutir o “sexo dos anjos”.

Pela desconfiança de que a divergência causada pela eliminação do fracasso por meio de fatores alheios ao alcance de êxito na educação seja o verdadeiro obstáculo para a formação de professores, os operadores da razão que se ocupam em defender o conserto do fracasso passam a nada mais adiantar. Torna-se oportuno o uso de operadores que tornem acessível a causação do delírio. Entre eles, conceitos da Psicanálise, por buscar interpretações onde elas não estejam literalmente manifestas e, portanto, sejam mais surpreendentemente “verdadeiras”.

Pretende-se assim romper com o paradigma hegemônico e viciado, capaz de propor legalmente equivalência entre os encontros virtuais e o que se supõe acontecer nos desencontros presenciais.

Para tanto, o presente trabalho propõe como início seguir três características comuns às diferentes propostas de ensino a distância (um campo homogêneo em formas, mas um tanto heterogêneo em maneiras). São três fundamentos principais exaustivamente repetidos, assim como os sintomas também os são: 1) a **mediação**, 2) a **primazia da informação e da comunicação** e 3) a **ausência física**.

²⁹ O que não representa os diversos trabalhos que apontam, com muito rigor, os erros administrativos, financeiros e educativos no planejamento e execução das atuais iniciativas de formação a distância; por exemplo, no Estado de São Paulo (FETIZÓN e MINTO, 2007; HELENE e MINTO, 2008; ADUSP, 2008; KERR e MINTO, 2009 et al).

1.4 O que (não) se transmite a distância e o que (não) se medeia a distância

O ensino a distância se norteia originalmente pela teoria da comunicação. É organizado com todos os componentes previstos por ela: canais, mensagem, emissor, receptor, etc.

O conteúdo comunicacional encontrado em qualquer curso a distância é geralmente constituído por indicação bibliográfica, lições, tarefas, cronograma, painel de dúvidas e os encontros *on line* – quando (e onde) os alunos falam ou “teclam” com monitores (intermediadores entre tutor e aluno), estagiários ou tutores, seja por videoconferência, bate-papo eletrônico, correio eletrônico, telefone etc. Não há professor, como propriamente uma comunicação não se deve professar.

Em razão da economia, são usadas, nas mais aprimoradas experiências, plataformas prontas, mas amplamente ajustáveis aos diferentes interesses do responsável ou da instituição proponente.

Pequenos centros de ensino somam cada vez mais funcionalidades ao atender as demandas de mais e mais cursos por meio de uma autoconstrução proporcionada por linguagens computacionais abertas. Algumas plataformas podem, por exemplo, se integrar a sistemas de reservas de hotel, no caso de evento oferecido pelo responsável pelo curso.

Podem também realizar automaticamente, por meio de buscas *booleanas*, a avaliação, o aceite e a rejeição de trabalhos submetidos para esses mesmos eventos. A angústia da proximidade pode ser evitada mesmo na hora de “sujar as mãos” com a desagradável carta de negativa do aceite de uma comunicação de trabalho.

Mesmo no “encontro virtual” mais verossímil, o que se transmite são apenas mensagens. O próprio fato de o aprimoramento principal do ensino a distância ser hegemonicamente de cunho tecnológico³⁰ reforça a ideia de melhoria na eficiência da comunicação.

³⁰ Durante o ano de 2007 participei do Grupo de Estudos de Tecnologia da Informação e Comunicação da FEUSP. Como resultado de um ano de muito trabalho e aprofundamento, o relatório de encaminhamentos indicou prioritariamente a organização de um laboratório de novas tecnologias para produção de material didático, com vistas a tornar a FEUSP qualificada, em curto prazo, como polo para o projeto da UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

O atrelamento da comunicação à educação é um fenômeno recente. Vermelho e Areu (2005) realizaram trabalho de pesquisa no sentido de vasculhar 58 periódicos educacionais nacionais, publicados entre 1982 e 2002, à procura dessa comunhão. Este trabalho resultou no encontro de mais de 1.500 registros. Desses, cerca de 900 trabalhos foram escritos após 1995, o que coincide, como já visto, com a criação de “demanda não atendida” por formação de professores.

Isso sugere existir uma correlação envolvendo a aproximação entre a comunicação e a educação, a criação da compulsoriedade de formação em massa de professores e a motivação governamental pela criação/ampliação do ensino a distância. Correlação atestada pelo próprio texto da LDBEN (BRASIL, 1996, art. 80), também pelo início das diferentes empreitadas massivas de formação de professores a distância, como o PEC, de São Paulo (ARANTES, V. A.; NICOLAU M. L. M., 2006), e pelo amadurecimento da ideia das megauniversidades brasileiras a distância e sua predileção pela formação de professores.

Mas será que educar é simplesmente ensinar ou comunicar? Educação e ensino são atualmente confundidos, como sinônimos. Essa confusão não ocorre espontaneamente, ela decorre da indeterminação própria da etimologia de seus sentidos³¹.

Como bem nos lembra Camargo (2006), ao seguir seus passos percorridos nos dicionários etimológicos, a palavra *educar* remete à ambivalência entre os termos latinos *educatio* e *eductio* (Ibid., p. 36). Enquanto *educatio* era usado no sentido de cuidar, criar, incubar, *eductio* era usado para fazer expelir, produzir. Portanto, ações contraditórias em diferentes contextos e de difícil recomendação prática totalizante, apesar de ambas almejarem a mesma meta – a aprendizagem – por meios antagônicos. Somente no Século XVII se inicia a empresa de tentar distingui-los (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 167), o que ajuda a compreender como o termo ainda hoje resiste à definição.

A etimologia do termo *ensinar* é mais difusa, o que pode esclarecer, em parte, as diversas apropriações de sentido que este ganha (e perde). Em sua origem latina, coexistiu com uma grande variedade de sinônimos (*decere, edocere, instituere,*

³¹ Ao contrário do sentido etimológico do termo *distância* que, como visto, apesar de sua polissemia, não se origina de uma ambiguidade.

erudire, informare, magistra, prodocere, instruere, docere e profecere) (TORRINHA, 1945).

No entanto, *ensino*, suposto produto do ensinar, não encontra nos dicionários etimológicos o mesmo número de variações, sendo a interpretação mais comum a de transmissão de conhecimento (*tradere/docere aliquem*) (Idem).

Enquanto *educar* remete a um conjunto disforme de sentidos, *ensinar* pode ser mais exaustivamente interpretado como transmitir. Ao mesmo tempo, para acontecer a educação, certa transmissão tem estatuto de condição *sine qua non*.

Se a educação ocorre por junção aleatória de variantes indeterminadas, nuance entre cuidar e o provocar, o ensino se dá simplesmente por acúmulo de informação (GUTIÉRREZ; PRIETO, 1994). Nesse sentido, o ensino seria a ação de publicizar, sob certas circunstâncias, um maior número de conhecimentos.

Karl von Frisch, etologista nascido em Viena no ano de 1886, começou a estudar insetos em 1919. Certo caminho de sua pesquisa o levou ao interesse pelo comportamento das abelhas. Em 1973 ganhou o Prêmio Nobel de Fisiologia pela descoberta sobre o comportamento de um tipo de abelha que, pelo movimento, encaminhava as demais do mesmo grupo em direção à fonte de alimentação.

abelhas escoteiras ou exploradoras recrutam outras forrageiras dentro da colmeia para a coleta de recursos, por meio de uma dança conspícua. A dança codifica informação espacial e temporal, indicando a direção e a distância do recurso em relação à colmeia. Geralmente, a posição do sol é transposta na dança, mas se o sol está encoberto, a abelha utiliza a luz solar polarizada ou a memória de pontos de referência para saber em que posição o sol estaria (DYER, 2002).

Ao mesmo tempo em que von Frisch fundou uma nova ciência, a Biologia Comportamental, contribuiu imensamente para atualizar a compreensão sobre a diferença entre comunicação e outras ações humanas que dela se aproximam, mas que guardam diferenças fundamentais³².

Ao descobrir a comunicação entre as abelhas, von Frisch, professor da Universidade de Munique, também recolocou o ato comunicacional no âmbito

³² Mesmo sem ter se debruçado necessariamente sobre este assunto específico. O seu problema era exatamente o que ocorria entre as abelhas para que um enxame de operárias voltasse a uma fonte de alimentação visitada somente por uma delas, justamente aquela que não voltava com o bando.

instintivo de todo ser vivo, pelo menos daqueles que convivem entre iguais, em sociedade (BENVENISTE, 1976, p. 67).

A partir de então, e considerando as gigantescas contribuições darwinianas, não é possível mais afirmar se os atos instintivos de cada ser vivo não estariam, por evolução, voltados para uma comunicação.

encontramos, nas abelhas, as próprias condições sem as quais nenhuma linguagem é possível – a capacidade de formular e de interpretar um “signo” que remete a uma certa “realidade”, a memória da experiência e a aptidão para decompô-la. (Ibid., 64).

Para as abelhas, há duas danças, uma para indicar distância e outra para indicar direção (Ibid., p. 63). Ainda conforme Benveniste, a diferença entre a linguagem humana e a comunicação biológica é justamente aquilo que distingue a linguagem humana de todas as formas de interação animal: a vocalidade em detrimento da gestualidade; a ilimitada simbologia da mensagem humana, que torna evidente o contraste entre uma mensagem que comporta apenas um dado, com duas variáveis, e a estrutura de morfemas que permite tentar dizer quase tudo a partir de combinações regradas (Ibid., p. 65-66).

As características acima referidas definem o que entendemos por linguagem, pois sem elas não é possível encontrar um substituto de uma experiência que possa ser transmitido ilimitadamente (Ibid., p. 65). Isto é, a abelha que recebeu a mensagem, em vez de retransmiti-la, necessariamente irá à fonte de alimento indicada e transmitirá sua própria experiência, conforme observação de von Frisch.

morfemas, elementos de significação, se resolvem, por sua vez, em fonemas, elementos articulatórios destituídos de significação, ainda menos numerosos, cuja reunião seletiva e distintiva fornece as unidades significantes. Esses fonemas “vazios”, organizados em sistemas, formam a base de todas as línguas. (Ibid., p. 66).

Mesmo não sendo certo se a comunicação é, antes de qualquer coisa, um ato instintivo³³, sabemos que a educação não o é. Enquanto o movimento da educação se assemelha a um pulso, pela variabilidade de sua intensidade, o instinto seria uma curva tendente a ser plana e invariavelmente repetitiva.

³³ Mais de 4.000 experiências com abelhas foram realizadas, após a descoberta de von Frisch, no sentido de reproduzir a experiência alemã.

Digamos que a dança realizada pelas abelhas seria um “conhecimento comunicacional apiário”, pois não varia em contato com o mundo e por isso não é necessariamente ensinada/aprendida (as 4.000 pesquisas decorrentes da descoberta de von Fisch não conseguiram verificar e confirmar isso, o que parece ser um indicativo).

Assim como alguns animais mimetizam seu corpo para se esconder de predadores, essas abelhas dançam para comunicar apenas uma mensagem com um dado e duas variáveis, e só. Esse é o limite da comunicação sem a palavra: transmitir uma experiência, uma de cada vez. E elas o fazem mesmo que mudem suas referências. Isso quer dizer que elas não criam referências, não elucubram alternativas ao instinto ou muito menos têm a capacidade própria de desencadear reflexão a partir da matéria transmitida.

Conhecer não é explicar, elucidar, mas interpretar, – atividade contínua, inacabada, voltada não sobre o significado das coisas, mas para a ação de inscrever signos. Aprender, por exemplo, implica estabelecer familiaridade prática com os signos, com o heterogêneo, aprender é constituir um espaço de encontro de signos (FAVARETTO, 1991).

O conhecimento – produto – precisa ser apreendido na/pela malha da linguagem de quem o escuta. Alguém adquire, em ato, um produto de ação educativa realizada por outro e não apenas pela combinação de um sistema lexical e sintático. “Apesar de suporem competências linguísticas, essas práticas não são simplesmente aplicações dessas competências.” (CHARLOT, 2001, p. 131).

A história fica mais interessante se pensarmos que na transmissão nada passa de um lado ao outro apesar de assim parecer-lho. Freud gostava de lembrar: “deves adquirir aquilo que herdaste”. Isto é, o não iniciado nada recebe sem se implicar. Eis aí o osso paradoxal duro de roer, esqueleto de toda transmissão: dever pagar por aquilo que não pode não ser dado. (DE LAJONQUIÈRE, 2007).

Outro aspecto da confusão entre ensino e educação costuma ser lembrado quando se afirma que o conhecimento estaria disponível em sua própria substância. As regras gramaticais, por exemplo, estão ao alcance de todos e algo delas se transmite por meio da observação fenomenológica e fonética do seu uso. Mas quem as usa sem ser nelas, de certa maneira, iniciado? Mesmo o seu simples uso nada

diz do conhecimento que elas representam experiencialmente³⁴ – o uso que se repete entre gerações e que lhes implica contexto humano.

todo aquele que professe a matemática – mesmo o mais silencioso, carrancudo e solitário – fala enquanto enche o quadro da sala de aulas; fala tanto para seus não iniciados quanto para os números, as letras e os símbolos ainda por vir. (Ibid.).

Nesse sentido, o conhecimento transmitido não pode ser mero rol de informações comunicadas socialmente³⁵, mas, sim, é significativo em potencial ou simplesmente signo vivo, fruto do enlaçamento pouco ou muito decorrente das informações de quem ensina e de quem aprende. Afinal, uma das interpretações mais precisas de ensino é dar signo, e dar signo é a senha³⁶ para quem ainda não é iniciado em matemática vir a conhecê-la. O ato de tomar conhecimento implica uma contra(ven)ção por parte de quem toma.

O termo *mediação* é reiteradamente citado nas diferentes tentativas de exposição sobre a diferença entre educação presencial (a tradicional, por excelência) e as iniciativas de ensino a distância (GUTIÉRREZ e PRIETO, 1994; MASETTO, 2001; GOMEZ, 2002 et al). As interpretações do que seja mediação ajudam a limitar a confusão entre os termos *educar* e *ensinar* ou *aprender* e *conhecer*. A mediação do professor está para a educação assim como a mediação de materiais destinados à consulta do aluno está para o ensino (GUTIÉRREZ e PRIETO, 1994, p. 61-62).

[...] cuja ação de ensino acontece, basicamente, sem a presença física do professor e a aprendizagem é, prioritariamente, de responsabilidade do aluno. Embora, para que o aluno venha a ter êxito, seja necessário que a instituição de ensino coloque à sua disposição diversos recursos que ele possa utilizar para alcançar seus objetivos formativos (ALBUQUERQUE, 2005, p. 57).

Mediação no ensino a distância, portanto, é algo presumível, assim como se espera que um bolo cresça no forno após se ter adicionado fermento em sua receita e desde que “permaneça em fogo médio por certo período”. Bédard (2004)

³⁴ O docente do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP, Prof. Dr. José Sérgio da Fonseca, ao metaforizar essa situação, costuma dizer que a prerrogativa de saber sobre todas as leis da física implicadas no ato de andar de bicicleta não determina a formação de um bom ciclista.

³⁵ Assim como também não poderá mais ser uma mera mensagem emitida e recebida do outro lado.

³⁶ Interessante lembrar que cada aluno a distância recebe, na maioria das vezes, antes de mais nada, uma senha. Outra artimanha preponderantemente imaginária que procura suturar a ausência da presença física.

aponta, por meio de seu relatório de pesquisa, que as consultas a tutores nos cursos a distância que observou foram muito raras, sendo que a mediação nessa prática ocorre preponderantemente pelo material dito didático ofertado pela instituição de ensino.

A mediação que pressupõe a equiparação da comunicação à educação pouco tem a ver com educação. Pois, quando um signo se encadeia a outro no seio da linguagem, as delimitações do esquema de comunicação podem ser simplesmente deformadas (tal como ao se abrir o forno antes que o bolo esteja assado).

Ora o signo é expandido perante uma palavra-chave, por quem a escuta; ora é ignorado, perante outra palavra-chave, de quem fala. Não é por acaso que uma das maneiras mais comuns de se testar a aprendizagem do conhecimento é propor ao aluno a repetição de um exercício similar ao já resolvido pelo professor.

Na vida cotidiana, quem questiona é alguém ignorando uma coisa e, por isso, pedindo informações. Ao contrário, na escola, o professor apresenta uma questão apenas quando ele conhece a resposta. [...] ele apresenta a questão, espera a resposta. Se ela não chegar, ele dá uma indicação suplementar para ajudar os alunos a encontrarem a resposta; depois ele espera novamente a resposta, se esta não chegar, o professor dá mais uma indicação; e assim por diante até a resposta chegar (aquela que o professor está esperando). Isso significa que os alunos, enquanto eles estão buscando a resposta, devem não apenas refletir no conteúdo da questão, mas também interpretar a fala do professor. Para se tornar um bom aluno, deve-se aprender muitas coisas... até mesmo a se tornar um bom aluno, isto é, entrar em certas práticas escolares diferentes daquelas da vida cotidiana, notadamente em práticas languageiras específicas. (CHARLOT, 2001, p. 125).

Ao concordar com Charlot sobre práticas escolares seculares, que se tornaram notadamente humanas, civilizatórias, torna-se plausível considerar que educar não seja tão somente mostrar, expor.

O iniciante não somente repete o professor, mas experiencia³⁷ na palavra que este oferece, muitas vezes em voz alta ou pelo diálogo, em grupo ou pela famigerada “cola” (seja escrita pelo próprio aluno, seja uma repetição em sussurro, seja recebida de um colega – o não menos famoso “passar cola”).

³⁷ O que também dá pistas sobre o fascínio destinado às ardilosas “pegadinhas”, jogos de encadeamento de significantes, comuns em problemas de matemática, falsos cognatos etc.

O fato de experimentar na linguagem da escola (e a “cola” nada mais é do que uma prática linguageira adequada informalmente ao ambiente escolar) faz toda a diferença para o entendimento de que ensinar não se trata mesmo de um aprimoramento da comunicação.

A experiência da educação não é a mesma experiência da abelha em relação à fonte de alimento ou, por semelhança, a experiência de seguir, no laboratório, procedimentos que dependam de eficiência comunicativa³⁸; ou, ainda, a experiência de resolver uma falta de informação sobre algo do cotidiano, como diz Charlot; justamente porque a experiência da educação se dá pela palavra e na palavra.

As palavras “não dão conta de tudo” (LOPES, 2003, p. 119), mas são excelentes na substituição da experiência (BENVENISTE, 1976, p. 65).

“A aprendizagem é, prioritariamente, de responsabilidade do aluno” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 57). Considerada tal possibilidade, a ideia de que o conhecimento por si seduz o aluno a experimentá-lo denuncia a tentativa de difusão da docência entre todos os atores, pois não haveria necessidade de existir um professor.

Ou, em outra hipótese, este deveria se posicionar como mediador/facilitador. Pode-se mesmo pensar inútil a existência da escola, afinal o posicionamento perante a linguagem escolar não é o mesmo exigido pelas demais tarefas do cotidiano e, nesse sentido, a escola não ensinaria para a realidade, ainda mais para a realidade futura do aluno. Isso contradiz diretamente a ideia de que aprender seja aprender com alguém (KUPFER, 1989) ou, como Santo Agostinho afirma, em *De Magistro*, que “as palavras nada ensinam, mas nada se ensina sem as palavras” (Cf. LOPES, 2003, p. 119).

Consoante à organização do ensino a partir da mediação, que pressupõe o aperfeiçoamento da comunicação como chave para a sua melhoria, procura-se também deliberadamente tornar difusa a docência por meio da crença na equiparação entre professor e aluno. Por meio desse delírio de ideal de comunicação, espera-se que iguais venham a se comunicar melhor. Neste caso, que representa a maioria dos atuais modelos de suposta educação a distância, ao procurar eficiência da

³⁸ É muito comum as crianças ganharem brinquedos chamados “Laboratório de Química”, com dezenas de substâncias e reagentes, materiais de laboratório etc. É mais comum ainda o descarte ou a inutilização dos cadernos de procedimentos que acompanham o material.

técnica (por confundir educação com comunicação), promove-se o desmantelamento do jogo singular entre iniciante (<) e iniciado (>). A senha não é emitida. Seja por criar uma imaginária simetria virtual (<=>), seja por tratar humanos como animais.

Charlot afirma ser a fala cênica e assimétrica do professor (aquele que só pergunta o que já sabe) e do aluno (que responde o que julga ser o que o professor saiba), “um dos objetivos principais da formação³⁹” (CHARLOT, 2001, p. 126).

³⁹ O que não exclui, por oposição, o desafio da escola em acolher a linguagem não escolar, viva na cultura do aluno, ao mesmo tempo em que se responsabiliza pela singularidade de sua prática linguageira, própria da aprendizagem, de um outro acultramento.

1.5 Tecnologias da informação e da comunicação – TIC

O uso na educação de recursos provenientes da informática ainda é sentido e ressentido como novidade por grande parte dos professores. Talvez porque, em sua maioria, tenham vivido mais tempo de suas vidas sob a total inexistência do uso doméstico do computador.

Durante muito tempo, os computadores foram equipamentos para seletas pesquisas de ponta, para uso bélico ou patrimônio de grandes setores comerciais, financeiros e industriais⁴⁰.

Seus atuais alunos, ao contrário, praticamente nasceram contemporâneos aos financiamentos familiares para compra de computadores e achariam absurda a ideia de que um dia somente um equipamento computacional, daqueles que utilizavam cartões perfurados, ocupou o espaço físico de uma sala de aula inteira, sem sobrar espaço para as carteiras escolares.

Por diversos motivos, o computador desencadeia reações ambivalentes quando presente na educação. Isso determina que os equipamentos computacionais não necessariamente representem um mero recurso complementar no cenário e nos atos escolares.

O mais comum é se pensar que as características de um meio qualquer não se alteram por conta da entrada de um novo objeto, mas ilude-se quem pensa que um objeto como o computador [...] entra no universo escolar como um “recurso a mais” que se soma a outros e que apenas prolongaria uma lógica de trabalho que já se encontra ali. (VOLTOLINI, 2007, p. 121).

A rapidez do hiperdesenvolvimento tecnológico não apenas proporcionou diferentes reações entre gerações, mas também, por motivação da sua oportuna coadunação com a hegemônica força psicologizante na educação e com o primado do discurso unificante dos poderes econômicos e midiáticos sobre o político, resultou em tentar imprimir ao professor um aspecto de distanciada mediação, por

⁴⁰ Segundo relato informal do Prof. Dr. Antonio Carelli, um dos primeiros a usar computadores para cálculos estatísticos em pesquisas psicométricas na área de educação, a Universidade de São Paulo ganhou seu primeiro computador por doação do ex-ministro Delfim Neto. O Computador foi instalado em cerca de 40 m² no prédio da FEA-USP, no começo da década de 1970. Ainda na década de 1990 havia agendamento para uso de computadores de grande capacidade (hoje, relíquias inservíveis) na Universidade de São Paulo, precursora no uso acadêmico de computadores no Brasil.

questionar a pertinência de sua in(ter)ferência em detrimento da eficiência e economia tecnológica na educação. “Prescreve ao professor um papel de alguém cuja presença deveria primar pelo ‘apagamento’” (Ibid., p. 120).

Voltolini aponta o surgimento ou criação da “necessidade de flexibilização” dos processos de ensino pela concorrência, na sala de aula, entre equipamentos computacionais e o professor. Uma vez que se exige do professor retirar o máximo benefício instrumental da máquina, qualquer dispersão, que a diversidade do uso da mesma máquina proporciona, se configura um obstáculo para o ensino. Assim, “o professor se dá conta que grande parte de seu esforço consiste em evitar que o fascínio exercido pelas possibilidades da máquina predominem sobre as finalidades de seu uso.” (Ibid., p. 122).

Não obstante a dimensão da produção de conhecimento sobre a aproximação entre educação e tecnologia, as pesquisas que propõem aprofundamento a respeito do ensino a distância lançam-se geralmente em busca de soluções que possam ser empiricamente atestadas.

Segundo relato de Gutierrez e Pietro (1994, p. 110), como resultado de seminário na área de tratamento formal da informação (evento realizado em San José, na Costa Rica, e que contou com a participação de autores como Antonio Alarcón, Lia Barth, Héctor Gamboa, Leda Marengo, Geraldo Martí, entre outros), parâmetros foram elencados para que o ambiente computacional do ensino a distância proporcione “a possibilidade do ‘gozo estético’ e a ‘intensificação do significado’ para sua apropriação por parte do interlocutor; tudo dentro da tarefa de partilhar e criar sentido.” (Ibid.).

Esses parâmetros procuram garantir que as imagens no ensino a distância tenham apenas o caráter estético, com a função de atrair o aluno. Como, por exemplo, a recomendação de manuseio da imagem para além de sua função verbal, de sua função ilustrativa daquilo que já foi dito e “que não acrescenta nada ao enriquecimento da percepção do interlocutor. Portanto não contribui para a apropriação e identificação” (Ibid., p. 111).

Ou, ainda, pela “distribuição harmoniosa dos elementos verbais, [...] imagens anteriores ao nascimento do cinema e da televisão” (Ibid.). Assim, trata-se

mesmo do menosprezo das diversas funções da experiência estética enquanto ingredientes insubstituíveis para uma formação.

No mínimo, trata-se de uma ousadia pressupor que as imagens devem ser usadas para experiências estéticas que contribuam para a apropriação e que para isso haja harmonia. A apropriação do ingrediente estético não ocorre preponderantemente pela harmonia de formas.

O uso do cinema, do *jazz*, do teatro, de vasos gregos, da cultura de massa – esta que nos remete principalmente àquilo que é insignificante e instigante, por justamente fazer lembrar de algo que não se quer lembrar – é pertinente para qualquer formação, mas não pode ser ajustável ou formatado para tanto, assim como a leitura de um livro não se faz pela capa ou pela tipografia. Não se pode atribuir à imagem o estatuto de menor ou maior contribuição bibliográfica formal.

Há uma contrapartida que se antepõe à aprendizagem, por parte de quem aprende, uma contra(ven)ção languageira. Muitos fenômenos da prática educativa não encontram explicação na racionalidade empírica (PENIN, 1996, p. 15).

A substituição da disforme presença do professor pela forma proporcionada pelo uso de (novas) tecnologias e o voto de que sejam estas últimas o meio empiricamente atestado de se “intensificar o significado” apontam um risco premente à formação: a crença na promessa de que por meio da suposta simetria, produto do aprimoramento da comunicação, se possa proporcionar ensino mais eficaz do que o fracasso anunciado pela ruidosa presença assimétrica do professor.

A necessidade de formato para a informação a ser ensinada, encorajado de tecnologia⁴¹ e respaldado pela teoria da comunicação pressupõe mais do que uma gradual evolução do ensino para transformação da educação presencial arcaica, ineficiente e marcada pelo fracasso.

Ao se perseguir tal objetivo é comum não se ater ao fato de que, ao mesmo tempo, também há uma tentativa de negação da legitimidade de práticas seculares que, mesmo arcaicas e ineficientes, são esteio da aprendizagem, do acultramento. Enfim, civilizatórias.

A cada vez que a tecnicidade se imiscui em nossa vida cotidiana, as vantagens evidentes que nos proporciona não podem ser dissociadas das

⁴¹ Poderia ser pela datilografia, como já o foi, ou pela *télégraphie*, como fora há mais tempo.

contrapartidas que implica um recuo com relação à disponibilidade espontânea de antes da máquina (LEBRUN, 2004, p. 100).

O que se perde com a sofisticação, ampliação e potencialização da tecnologia, ou simplesmente da técnica como um todo? Lebrun aponta para a perda do sentido da experiência comum, do senso comum, do bom-senso (para alguns, da ética), “Um saber interno do sujeito que o faz sujeito e que, por isso, lhe dá uma bússola que não precisa de nenhum conhecimento exterior para funcionar.” (Ibid.).

Para a educação, implica perder algo que foi herdado não só pela formação docente, mas pelo senso comum (que também faz parte da linguagem). Na oportunidade de deslumbramento com a realização de ações que ocorram além do limite do possível, anterior à técnica, o sujeito desloca as vantagens ocasionadas por essa nova condição para outros aspectos da sua vida. Essa transposição, digamos, propositalmente econômica, torna mais verossímeis as promessas de eficiência que pressuponham em sua fórmula o aprofundamento técnico (como a maioria dos textos sobre ensino a distância nunca se deixa esquecer de citar e de propor como novo paradigma da educação).

Outro aspecto da criação da necessidade de informatização da informação diz respeito ao uso da linguagem. A informatização, para Hottois (1984, p. 73, cf. LEBRUN, 2004, p. 101), é o acabamento do processo de substituição da linguagem por uma organização simbólica específica, norteadada pela heterogeneidade.

A informatização da ordem simbólica afeta todos os aspectos da linguagem natural a ponto de, como dizíamos, ela ser substituída por outra coisa que é conforme às exigências do reino técnico. A natureza material da linguagem é transformada: de vocal ou gráfica, quer dizer, dócil à audição e à visão, o signo se torna eletromagnético e, simultaneamente, torna-se transmissível nos meios radicalmente diferentes do meio natural do homem. (Ibid., p. 140).

Essa transformação da linguagem pretende *a fortiori* integrar o sujeito ao meio técnico, e não o contrário. No ensino a distância não existe professor, há apenas tutores e monitores. Também não existe sala de aula e sim ambiente ou plataforma de ensino, que geralmente é a mesma em muitos lugares do mundo. E se ocorre um acidente de plágio em algum trabalho enviado ao tutor, este troca precisas mensagens *on line* para esclarecer o mal-entendido, evitando um constrangimento que seria oportuno para a educação.

A distância não se evoca sozinha. A partir do momento em que a linguagem falada tende ser suprimida, a “distância” é oportuna ou mesmo condicionadora. Isso ajuda a compreender melhor a vontade de se negar a polissemia da palavra *distância*, como será visto adiante (item 1.6).

Ao mesmo tempo, qualquer polissemia torna-se inoportuna para o funcionamento de uma nova, e criada, ordem simbólica. O sentido de afastamento, próprio da palavra *distância*, em relação à palavra *educação* remete automaticamente à subversão não só da suposição de que a educação esteja afastada, mas também de que a linguagem vocal e gráfica precisa dar lugar a uma nova ordem simbólica, ou como Benveniste (1976) diz sobre a comunicação das abelhas, a um código de sinais.

Esse movimento não aponta tão somente uma substituição das línguas pela linguagem computacional⁴². Ele declara mesmo um rompimento com a ideia de que o sujeito se inscreve no mundo pela linguagem (HOTTOIS, 1992, p. 181), que a linguagem é a substituta da experiência. Ou de que a palavra é a ordem das coisas no mundo. Talvez o movimento já seja uma tentativa um tanto bem sucedida de, por meio do controle da metáfora, limitar o pensamento. Pelo menos, assim o parece pela leitura das recentes normas legais sobre a compulsoriedade de formação do professor no Brasil.

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

Lebrun defende que, ao promover preponderantemente o uso funcional da língua, apaga-se o trabalho do enunciador e assim elimina-se tudo o que de disforme existe na transmissão de algo. Qualquer coisa que cause qualquer ambiguidade é motivo de revisão para execução de uma linguagem funcional. No caso de Orwell, a ideologia do *Grande Irmão*; nos casos de sistemas de informação e comunicação, qualquer operador ou comando que retorne mais de duas alternativas distintas – *if ... then false, else true*.

⁴² Tolerando-se que esta seja uma linguagem, mesmo que limitada a uma legalidade lógico-matemática, própria de uma língua, mas nebulosa em uma linguagem (CHARLOT, 2001).

Contraditoriamente, devido ao seu funcionamento psíquico, mais especificamente ao complexo de castração, aquilo de que o professor mais quer se livrar é, ao mesmo tempo, aquilo que mais ocupa seu pensamento. Portanto algo *true and false*.

Por consequência dessa apropriação da técnica pela educação, formar professores por meio do ensino a distância torna-se educativamente contraditório em seus propósitos. Ao se alargar os limites técnicos e projetar esse alargamento de maneira imaginária para os poderes educativos da distância tecnologicamente refinada, diminui-se ou delimita-se, na mesma medida, a amplitude da linguagem, limitando o próprio pensamento.

A distância, nesse sentido, disfarça essa contradição ao extrapolar seus alvos, estabelecendo um determinado objetivo que não necessariamente havia sido cogitado como educacional. Torna-se evidente que qualquer transmissão do conhecimento humano e qualquer produção de novos conhecimentos perdem sentido diante da execução de um projeto que, no cenário brasileiro, assim como no indiano ou no paquistanês, claramente se orienta pela economia em todos os sentidos e pelo impedimento da distribuição de riqueza financeira e de direitos.

Torna-se plausível sugerir que a formação de professores, assim como está pautada nos projetos político-pedagógicos, atenda a um discurso hegemônico que visa primordialmente a interesses desfocados da formação de qualquer conhecimento que possa contribuir com a correção das agruras típicas dos países pobres e que, “coincidentalmente”, conduza o aluno à economia intelectual.

1.6 A ausência física

A iniciativa de formação de professores a distância no Brasil é recente, considerando os 80 anos de história documentada dessa modalidade de ensino no País. Por essa incipiência e pela persistente indefinição do termo frente à diversidade de ações que ele procura abranger, não é objetivo do presente trabalho validar ou invalidar uma ou outra iniciativa em especial. Muito menos é objetivo generalizar qualquer afirmação para todas as iniciativas que visem a ensinar utilizando correspondência, hipertexto, fascículos, tecnologias da informação e comunicação etc.

O que se espera é contribuir com o questionamento tão somente da pertinência em se continuar denominando como *educação* o que se costuma estipular formação de professores a distância. Para tanto, tentar compreender como as iniciativas de ensino a distância pressupõem que a educação aconteça indiferentemente do encontro presencial entre professor e alunos torna-se relevante.

A prescindência da presença determina, a princípio, uma iniciativa de ensino como “a distância”, uma vez que a ausência é o pressuposto para qualquer distanciamento.

Ao se prescindir do “encontro” presencial dos atores, ou se opta pela prescindência de qualquer encontro, aproximando-se de uma iniciativa autodidata, ou se opta pela substituição do encontro presencial por outra forma de encontro através de um canal de mediação (por meio das diversas alternativas: hipertexto, vídeo ou teleconferência, correspondência em papel ou eletrônica, telefone, fax, televisão etc.). Ou, como os filmes de ficção científica gostam de fantasiar, num futuro próximo, hologramas que, de tão perfeitos, serão o aprimoramento da imagem e do som do que ou de quem representam.

Na maioria dessas iniciativas de formação, os encontros presenciais são limitados ao mínimo. Quando ocorrem, são restritos a períodos de provas, atividades extracurriculares, orientações e correções de trabalhos finais obrigatórios⁴³. Todas as “ferramentas” de hipertexto e qualquer outro canal de comunicação disponível são empregados⁴⁴.

⁴³ Lei Federal n. 5.622/2005, art. 4.º, inciso II, parágrafo 2.º.

⁴⁴O *Centre national d'enseignement à distance* recebe mais um milhão e meio de telefonemas por ano (CNED, 2009)

Mesmo nos cursos a distância menos ousados, no que diz respeito à diversidade de uso de novas tecnologias, os encontros presenciais são raríssimos, não havendo correlação entre a extensão do uso ou o refino de tecnologias e o aspecto presencial. O que indica e ratifica a considerável contribuição que o afastamento implica para sua realização, obviamente, não presencial.

Apesar da existência, em cursos presenciais, do uso esporádico de técnicas e funcionalidades importadas do ensino a distância, isso não significa uma tendência híbrida, mas somente iniciativas desconexas (e, muitas vezes, subversivas) do estrito programa implicado e implícito na expressão *educação a distância*, que tem como núcleo-base a ausência.

O termo *distância*, segundo Torrinha (1945), originou-se do Latim *distantia*, sinônimo de *intervallum* e *spatium*. *Distantia* fora usado para informar um intervalo de espaço e/ou tempo; marcar um afastamento ou ainda para reiterar uma grande diferença de características, por exemplo: “*hominum vita plurimum distat a...* (há grande diferença entre a civilização atual e...)” (TORRINHA, 1945).

Não há grande diferença entre o sentido estrito – latino – desta palavra e seu uso padrão atual. Assim também como o termo “distar” parece ser perene em nossa língua. Oriundo do Latim, *distare*, se contrapõe a *stare* (CUNHA, 1982) no sentido de informar um intervalo/afastamento/diferença entre uma condição posterior e a nova estância (*stare*) ou condição anterior (o “*start*”) em que se originara ou ocupara o referente. Portanto, distância é a marca da diferença ou do afastamento há muito tempo.

Conforme Voltolini (2009), a psicanálise enfatizou a proposição de que diferenças de tempo e espaço não sejam consideradas somente em seu aspecto físico. A memória não se cansa em “pregar peças” na narrativa do sujeito a respeito da presença ou ausência de pessoas ou fatos que possam ser apontados exatamente antes ou depois de algo ou em um lugar ou noutro.

Graças à metaforização, propriedade da linguagem, muitas vezes o sujeito se surpreende ao perceber que alguma experiência supostamente vivida ocorreu sem que ele estivesse presente; simplesmente foi adotada da narrativa do outro: “fui eu ou você quem pescou aquele bagre?”. E assim, a ideia da distância mensurável “está calcada num empirismo ingênuo que, desconsiderando as

vicissitudes do psiquismo humano, entende presença como presença física, espacial e temporalmente.” (Idem, p. 132).

Porém, a teimosia desse empirismo ingênuo alerta e convida para algumas interpretações. Afinal, se da distância “meta-física” não decorrem impedimentos e nem dela se desdobram condições para que se aprenda, a propósito de que ela é suscitada com tanta veemência?

Ao recortar o termo “distância” dos seus sentidos mais amplos e estipulá-lo em discussões bem delimitadas, os autores que se destinam a equiparar o ensino a distância à educação demonstram especial interesse em esconder a polissemia que a palavra *distância* carrega, principalmente por ela também significar – tão desconcertantemente quanto a certeza de ter “pescado o bagre” – afastamento voluntário. Por exemplo, afastamento da garantia de sucesso que a palavra *educação* sugere na atualidade e, ao mesmo tempo, a distância dessa garantia em relação ao fato real vivido na sala de aula.

A opção em grafar “a distância” sem a acentuação indicativa de crase, por exemplo, merece atenção especial. Não no sentido de apontar seu uso correto ou incorreto. Mas sim por poder interpretar seus efeitos na própria denominação de uma distância ora determinada, ora indeterminada.

Segundo Paschoal Cegalla (1984), autor de manuais ortográficos, reconhecidos como conservadores e normativos, não se acentua o artigo “a” diante de substantivos femininos ou artigos indeterminados. (p. 235-237). Especificamente com relação à expressão *a distância*, o autor recomenda:

Ocorre crase diante da palavra *distância* quando esta vier determinada pelo artigo *a*: Achava-me *à* distância de cem (ou de alguns) metros. Se houver indeterminação, isto é, ausência do artigo, não haverá crase: O trem passava *a* pouca (ou *a* certa) distância da casa (p. 238).

Entretanto, muitos autores modernos, ainda conforme Cegalla, costumam crasear a locução adverbial “à distância”, como, por exemplo, Graciliano Ramos: “Pedras de gamão estalavam *à distância*.”

A indeterminação referida pelo autor, assim como por Martins (1999), diz respeito estritamente à indeterminação de tempo e espaço, sugerida pelo verbo da oração, como por exemplo: “Seguira-nos *a* distância, espreitara-nos (A. Olavo

Pereira) [...] Só o João conservava-se *a* respeitável distância da água (Coelho Neto)” (p. 238). A determinação é estreitamente ligada aos aspectos físicos e mensuráveis da distância. Condição contraditória para um termo marcado fundamentalmente pela polissemia.

Cegalla aponta que nas locuções adverbiais prepositivas e conjuntivas geralmente há crase (*à* noite, *à* vista, *à* ocidental), mas que em alguns casos o acento está condicionado ao sentido do contexto (ver *a* distância ou ver *à* distância, receber *a* bala ou receber *à* bala, cheirar *a* gasolina ou cheirar *à* gasolina) (ibidem, p. 239).

O que o autor indica como contexto pode ser interpretado como uma tendência moderna ou pós-moderna de apropriação e ampliação dos sentidos do termo, uma vez que a linguagem funciona por metáfora e metonímia, assim como a dinâmica psíquica funciona por condensação e deslocamento.

Portanto, o termo *distância* deve ser interpretado tanto pela sua característica de incerteza sobre a prevalência dos aspectos físicos, por exemplo quando aponta uma margem de segurança que não encontra limiar no espaço físico determinado (10, 100, 1.000 metros): “‘Os canhões punham *à distância* os franceses cobiçosos’ (J. Lins do Rego)” (apud ibidem, p. 239); quanto pela intenção de denominar novos fenômenos sociais, familiares ou do sujeito, tomando o termo, antes de mais nada, pela consolidação do seu uso comum, pelos parâmetros de determinação supostos, mas não explícitos: “‘Dou alguns telefonemas, abraço *à distância* alguns amigos’ (Rubem Braga)” (apud ibidem, p. 239).

A determinação de distância física não resolve, por exemplo, o sentido de distância das pessoas exiladas. Para elas, a distância marca mais do que uma diferença de tempo ou espaço. Tanto que o sujeito pode se encontrar exilado em seu próprio território, como o ocorrido com o Presidente da Guatemala, confinado em seu próprio país em 2009. O que aponta para o uso da distância enquanto símbolo, que subverte a regra gramatical de determinação.

Isso não quer dizer que qualquer apropriação da palavra ganhe teor simbólico. Ao não grafar a acentuação de crase em *a distância*, os teóricos do ensino a distância conotam a expressão como uma locução adverbial indeterminada, apesar de a distância em questão estar sempre determinada (certa distância ora de tempo; ora de espaço, país, cultura; ora de tempo e lugar; ora de cultura e país etc.) pela própria

argumentação de se ensinar a distância sempre de algo (do centro de ensino ou do tempo em que se ensinou, ou de ambos etc.).

Esse contorcionismo da linguagem proporciona aos tutores do ensino a distância a estipulação de uma distância produzida, que se orienta pela substituição daquela simbólica, existente no encontro presencial entre aluno e professor. Constitui-se então uma tentativa de que, ao abrir mão do constrangimento pela presença real dos professores, os alunos ainda os mantenham supostamente na condição de portadores de um saber, sob outra legalidade, ainda não reconhecida, portanto imaginária.

A *distância*, propositalmente sem crase neste caso, se constituiria na tentativa de substituir a suposição simbólica de sustentação dessa condição. Intenciona que a determinação principal da diferença seja principalmente de estatuto: o tutor na universidade, local de excelência do saber, e o aluno em qualquer-lugar-suposto-longo-do-saber. É uma tentativa “virtual” e imaginária⁴⁵ de (re)estabelecimento de uma assimetria simbólica⁴⁶ que se torna, digamos, menos espontânea pela ausência física.

Não se pode deixar de perceber, porém, que, por mais indeterminada seja a distância, ela está sempre em referência aos corpos de alunos e professores, como se nestes estivesse a verdadeira finalidade a ser determinada. Esta discussão será retomada adiante (Capítulo 2).

Dessa forma, haveria uma tentativa de manter a educação livre da ameaça de renúncia que certa determinação do afastamento implicado pela expressão *à distância* (com a crase) possa sugerir.

A produção de indeterminação evita pretenciosa e imaginariamente distanciar o ensino a distância do êxito que a palavra “educação” pressupõe, como nos lembra Carlos Vogt, representante oficial do ensino a distância no Estado de São Paulo:

A expansão educacional de um país possui forte influência sobre o seu desenvolvimento social e econômico, aumenta a produtividade do

⁴⁵ Segundo Roudinesco (1998, p. 371), o imaginário “designa uma relação dual com a imagem do semelhante [...] o lugar do eu por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo”. Lacan se referiu ao imaginário como o lugar das alienações resultantes do funcionamento psíquico.

⁴⁶ Também conforme Roudinesco (1998, p. 714), o simbólico é um termo extraído da antropologia por Lacan, em 1936, para designar um “sistema de representação baseado na linguagem”, Isto é, que precede as significações que o sujeito venha a fazer pela fala.

trabalho, traz crescimento econômico, melhora os salários e diminui a pobreza. Nesse cenário, o ensino superior se torna cada vez mais importante (VOGT, 2008).

O empenho de Vogt, no caso um poeta, em apagar a polissemia de uma palavra que carrega os mesmos sentidos desde sua remota origem – e, com licença, isso me parece um disparate – declara que a proximidade de uma atividade sem garantias constrange os educadores que suponham ensinar seja o conjunto de ações dirigidas pela busca de êxito, quando na verdade a empresa de levar alguém a aprender alguma coisa pressupõe o êxito apenas como finalidade e não como meio.

Se Silva está ocupado a ensinar, então ele também está tentando. É evidente que estar tentando fazer alguma coisa não significa sempre alcançar êxito. Se o êxito é atingido, é algo que dependerá de fatores externos ao fato mesmo de tentar: o universo inteiro deve cooperar. Caçar leões é tentar capturar um leão; capturar um leão, porém, significa ter êxito nessa tentativa, e isso é algo que dependerá de bem mais do que simplesmente tentar [...] Tampouco, por conseguinte, jamais será apropriado, em resposta à pergunta “O que é que você está fazendo”, dizer “Estou sendo bem sucedido em caçar um leão”, embora seja seguramente correto retrucar: “Estou caçando um leão”. (SCHEFFLER, 1971, p. 84).

Fazer com que a aprendizagem ocorra igual ou melhor do que o esperado – com êxito – não é a mesma coisa que melhorar o ensino. Assim como melhorar o ensino não é meramente, como se fosse possível, provê-lo de garantias de evitar ou eliminar o fracasso. Ações e regras que possam melhorar o ensino, tão somente, podem deixá-lo de algum modo mais eficiente enquanto tentativa. Isso inclui, por exemplo, regras de higiene ou mudanças no material didático de todo o sistema escolar. Mas, a realização dessas regras, mesmo que ocasione evidente melhora na eficiência, nada tem a ver com o êxito da aprendizagem.

Para desempenhar eficiência no ensino, por exemplo, verifica-se se o aluno está acordado e se ele ouve bem de onde está. São regras mínimas e básicas. Aprimoram-nas: mudam-se os móveis para que o aluno se mantenha acordado por mais tempo, melhora-se a acústica ou exercita-se a voz do professor para que não seja distorcida por outros ruídos e contratam-se dois tradutores para que, pelo menos, três idiomas sejam falados e escritos. Ao mesmo tempo que a soma de implementos de eficiência amplia as possibilidades de melhora do ensino, não necessariamente torna mais fácil a ocorrência de aprendizagem.

aquilo que é feito de modo observável, sob a forma de esquemas de movimento, pode variar indefinidamente, reproduzir-se de modo exato em contextos nos quais absolutamente nenhum ensino está envolvido. O professor pode falar ou permanecer em silêncio, pode escrever ou não, pode fazer perguntas ou não, [...] não constitui, portanto, algo que possa ser visto diretamente nos movimentos [...] Ensinar, por conseguinte, não pode ser concebido como alguma estrutura distintiva de movimentos executados pelo professor. (SCHEFFLER, 1971, P. 82).

Corre-se mesmo o risco de dificultar a aprendizagem pela sobreposição da busca superdimensionada por eficiência à meta primordial de ensino: aprender algo. Essa sobreposição resulta mesmo na substituição do ensino pela busca por eficiência, justamente sob a chancela do discurso hegemônico contemporâneo e vulgarmente esperado, pois “o sucesso educativo está em função do grau de adequação da intervenção, sendo o seu grau máximo a realização de uma pretensa e psico/bio/lógica natureza humana.” (DE LAJONQUIÈRE, 1999). Uma ilusão que implica renúncia àquilo que nominalmente se pretende fazer – no caso da educação, educar –, à medida que a condensação de garantias de êxito torna-se preponderante. Torna-se hesitante (e não excitante) educar.

cursos a distância que visam a obtenção de êxito nos seus processos formativos seguem uma mesma sistemática de planejamento e execução, isto é, são criteriosamente planejados, tendo por base as condições objetivas operacionais [...] de modo que, aos serem executados, atendam a sua finalidade e aos seus objetivos. (sic) (ALBUQUERQUE, 2005, p. 57).

Não é raro o ensino ser soterrado pela busca por eficiência. Tal encaminhamento também não é enunciado somente por recomendações de behavioristas extremados ou de cognitivistas ortodoxos. Muito menos de positivistas anônimos, atualmente em extinção.

O discurso contemporâneo de formação de professores, acolhido quase cordialmente pela maioria, aplica sequências de obstáculos ao ensino na mesma medida em que a pesquisa educacional, de maneira geral, produz conhecimento sobre educação.

Lembremos a observação que Freud fez sobre o ato insignificante e sobre o delírio, pois o que é mais profundamente recalcado encontra vazão nas ações menos evidentes e mais reveladoras. Neste caso, o desconforto em não atender ao que

o discurso pedagógico hegemônico demanda de eficiência e êxito lança o professor em formação à lembrança de outras experiências ambíguas e inexecutáveis. Como, por exemplo, o cumprimento da etapa de organização do ensino a distância proposta por Gutierrez e Prieto (1994):

O autor do texto-base parte já de recursos pedagógicos destinados a tornar a informação acessível, clara e bem organizada, em virtude da autoaprendizagem [...] Uma primeira regra pedagógica fundamental é que o estudante tenha uma visão global do conteúdo. Essa visão permite-lhe situar-se no processo como dentro de uma estrutura compreensível e sólida, de modo que os diferentes subtemas apareçam como parte de um sistema lógico. (Ibid., p. 62-63).

Cada vez que a produção científica e, conseqüentemente, os documentos legais encaminham as ações educativas para transformações na eficiência e alcance da eficácia, o ensinar é adjetivado por algo que trata de matar algumas lembranças desconfortantes sobre a impossibilidade de se trabalhar pela garantia do êxito. A “presença”, em determinado contexto, aponta a iminência do fracasso frente à hipótese de uma tarefa impossível (MANNONI, 1977).

Nesse contexto incerto, a presença torna-se um ruído para a técnica e os meios, que se pressupõe ocorrer regularmente. A concepção de educação pelo pensamento hegemônico atual é de extrema atenção aos meios e míope em relação aos resultados (SOUZA, 1998, p. 79). Portanto, a distância do corpo conforta simplesmente pela crença de vir a evitar fracassos.

Uma atenção mais eficaz, com um menor custo, para um maior número de estudantes constitui-se, digamos assim, a fórmula capaz de resolver o problema da democratização do ensino (GUTIÉRREZ, 1987, p. 38).

O fracasso opera primordialmente no discurso. Segundo Patto (1990), a ideia insinuada sobre o fracasso é difusa. Ora está no professor, ora nos pais, ora no aluno, ora na dislexia, ora na medicamentação etc.

Souza aponta que

Anunciar o fracasso escolar e não oferecer escolas, tratar a população como inapta e não oferecer empregos, como itinerante e não oferecer terras, sem dívida tornou-se doravante um mecanismo eficaz de internalizar a desvalorização. (SOUZA, 1998, p. 67).

Destarte, a tentativa de evitar supostos fracassos pode, como desdobramento, vir a conduzir aos fracassos verdadeiros.

A palavra *distância*, retificada pela “pós-modernidade” induz, por seu caráter totalizante (FAVARETTO, 1991), a um modelo perfeito da eficiência de ensino. Além de suas características confortantes, que podem ser agrupadas como características de controle (do professor, do aluno, da instituição, do ambiente, dos mediadores, da lição etc.), também proclama erradicar qualquer ponto de ineficiência, sendo o produto pronto e perfeito do aperfeiçoamento do professor. Porém, esquece-se que a distância por si não consegue apagar toda presença do professor. Para que ele não continue sujeito à imperfeição, o ensino a distância se esmera em investir em tecnologias e formas de mediação que ocupem o lugar vago, deixado pela ausência física.

Ao tentar sanar o desconforto do professor, originado pelo dilema de ser ele um suposto repositório de um saber e, ao mesmo tempo, ser sistematicamente lembrada sua condição de portador da mesma falta que impele seus estudantes à procura de um saber; a distância oferece o pretense voto de afastamento da eventualidade em ser “desmascarado” de sua frágil antítese.

Procrastinar a solução do problema de não conseguir atender ao que o discurso pedagógico hegemônico demanda o remete a outras experiências ambíguas e inexequíveis. O remete, de novo, a uma lembrança difusa de como se fundou esse sentimento de impossibilidade e falta, portanto a mais profunda e significativa para o seu funcionamento psíquico, o que Freud denominou Complexo de Castração (FREUD, 1919).

A distância cria novas possibilidades potenciais de o professor tentar resolver seu mal-estar com a lembrança e assim lança a isca da economia psíquica patrocinada pelo alargamento dos limites do possível e do desvencilhamento de uma profunda moção não manifesta que perturba por pulsar ser reconhecida: a castração. Em se tratando de educação, há “campo” fértil e clima adequado para o “agronegócio” da ilusão.

Capítulo 2

A presença e a ausência do corpo docente

2.1 A imagem do corpo castrado

Muitos e conhecidos são os sintomas que se manifestam pelo corpo e que não encontram nos registros de fisiologia humana explicação de suas causas, como: aloestesia, sinestesia, agnosia, apraxia, fantasmas de membros amputados, aloquiria etc. (cf. SCHILDER, 1950). Geralmente são sintomas que alteram a percepção da superfície, da massa, da postura, da dor, da forma etc.

Outros sintomas corporais são mais comumente ligados a causas não fisiológicas, como a bulimia, a hipocondria, a neurastenia, a afasia e a histeria. Esta última nomeada por Hipócrates justamente em alusão ao mau funcionamento da ligação do híster, órgão feminino (*hystera* – útero em grego) suposto causador dos sintomas, com o cérebro.

A histeria voltou a ser objeto de interesse e estudo ao final do Século XIX. Até então sempre fora considerada doença de origem mística ou mítica. Jean Martin Charcot, na França, talvez tenha sido o primeiro a perceber e definir a influência do funcionamento psíquico na causação de manifestações físico-corporais. Seu aluno, o também francês, Pierre Janet, tornou-se o responsável pelo apontamento da origem dos sintomas histéricos por causas psíquicas, em detrimento da preponderância de qualquer motivação física ou fisiológica-cinestésica.

Se desse postulado, ao longo de pouco mais de cem anos (o que parece ser um tempo curto se comparado com a história da civilização ocidental) originaram-se diversos novos paradigmas que acabaram por determinar rumos para as mais diferentes ciências contemporâneas (da sociologia à arquitetura e da própria medicina), dele também se desdobrou uma re-visão que o senso comum faz sobre o mundo, frente à concorrência de uma realidade adjacente, suplementar e inconsciente. Desde Hipócrates, o corpo já sugeria dimensões para além das limitadas pelo funcionamento orgânico de seus órgãos, de maneira que a principal causação da histeria somente foi pesquisada no momento em que o homem se interessou em conhecer a lógica do seu próprio funcionamento. Isto é, sua fisiologia.

Somente por buscar uma legalidade fisiológica para os diversos sintomas corporais o homem se deparou com a sua transcendência, sugerida pela suposição clássica de um corpo que não funciona coerentemente. Segundo Schilder, “não há experiência psíquica que não se reflita na mobilidade e nas funções vasomotoras do corpo” (1950, p. 150).

Eu conheço uma pessoa que prende a respiração quando alguém espirra perto dela. Outra se comprime na parede do elevador, mesmo que esteja sozinha (e mesmo que o elevador não tenha câmeras, tão comuns hoje em dia). Os cirurgiões cobrem todo o corpo de seus pacientes, deixando apenas a mínima janela com as dimensões exatas da sua “área de trabalho”. Ainda há aquelas pessoas que lavam suas mãos diversas vezes ao dia, mas não se importam de pegar um cigarro que caiu no chão e levá-lo à boca. Muitas são solidárias nas náuseas. Mas a maioria compartilha, contraditoriamente, a crença de que tais atos, de importância supostamente insignificante, sejam reflexos neurológicos de alguma origem biológica.

Essa contradição ocorre porque a maioria redimensiona seu corpo para além dos limites da unidade imaginária que constitui sua pele. Nos casos mais intensos, a transcendência física do corpo se imiscui nos diversos fatores da vida do sujeito e do mundo. Geralmente é no limite dessas situações corriqueiras que transparece para o sujeito a carência das explicações fisiológicas e a incoerência em julgá-las definitivas.

Freud, partindo das observações e registros de Charcot e também dos atendimentos compartilhados por Breuer⁴⁷ em tentativas de tratar sintomas corporais e comportamentais de mulheres histéricas, observa que o funcionamento humano se conduz por uma dinâmica corporal em que o corpo padece quando o sujeito sofre desprazer, como por exemplo, nas situações em que a notícia da perda de um ente é seguida por um desmaio, ou, ao contrário, como, por exemplo, o encontro de uma pessoa querida causa um riso incontrolável. Freud vai apontar, posteriormente, seja esta a dinâmica da libido no corpo.

A criança recém-nascida encontra seu próprio corpo e o corpo da mãe como os únicos fatores existenciais. Portanto, todo o mundo que a rodeia ainda não existe para ela e suas experiências sensoriais se restringem a esse conjunto narcisista

⁴⁷ Não apenas disso, mas também de outros aspectos de sua vida, como brilhantemente nos conta Peter Gay (2004).

formado pelo seu corpo e pelo corpo da mãe. Situações de prazer e desprazer, fome e satisfação, audição e demanda pela palavra, são sofridas e realizadas pelo e no corpo.

Os estádios encontrados por Freud para a constituição (infantil) do sujeito (adulto) são, em última instância, libidinais e “inevitavelmente” corporais; originados em sensações de todo e qualquer membro ou pela integridade de todos os membros, físicos ou supostos físicos pela criança (como, por exemplo, a fantasia de brotar um pênis feminino, suposto acontecimento compartilhado pelos pequenos).

O Complexo de Édipo marca uma melhoria da imagem dos objetos que circundam a criança e, por meio de maior nitidez imaginária de um mundo externo, distingue seu próprio corpo como o oposto dessa “nova” realidade, no mais preciso sentido do verbo bordejar, constituir bordas.

A libido narcisista é alocada muito ou pouco a esses objetos, assim como é tomada de volta. É esse movimento de transferência de energia⁴⁸ libidinal que se bordeja ao corpo e é da existência dessa libido que o sujeito pode vir a se constituir. É por meio dessa experiência, enquanto protótipo, que se suplementa a funcionalidade fisiológica, numa dialética de formação do corpo e preservação do mundo que o forma, para contínua (re)(trans)(de)formação do corpo.

A repetição prototípica das experiências da infância na vida adulta, principalmente as narcisistas, pode mesmo deixar o corpo no descontrole da razão pelo intercâmbio entre corpo e mundo, assim como entre sujeito e sociedade. Não é à toa que os mais fortes palavrões, estes que transcendem línguas e são exprimidos nos momentos em que alcançamos os limites da tolerância, são alusões reminiscentes às partes erógenas mais recorrentes na tenra infância.

Expressar jocosamente que seu adversário vá ter uma experiência sádica com seu próprio ânus só se torna mais eficaz do que lhe desejar a morte no contexto de uma lembrança comum sobre o assujeitamento do seu corpo ao mundo. Estamos mesmo falando sobre a representação simbólica dos orifícios corporais, reponsáveis pela ingestão e ejeção, quer dizer, pelo o intercâmbio com o mundo. Mas estes, também, por serem órgãos sensoriais, mantêm a intensidade do movimento libidinal do corpo por terem sido o objeto de atenção e do contato tátil de quem

⁴⁸ Em um sentido bastante polissêmico, energia seria a quantidade de massa libidinal multiplicada pela velocidade ou intensidade pulsional ($e=mc^2$).

realiza a maternagem das crianças, fato vivenciado por toda mãe que se angustia no momento de interromper o uso de fraldas⁴⁹. Enfim, órgãos tensionados na constituição do sujeito e do mundo, e por isso implicados no xingamento.

Partes erógenas em separado podem se referir a diferentes lembranças infantis. Mas, ao passo que o sujeito troca concepções com o mundo de diferentes e inesperadas maneiras, as partes erógenas em separado se somam na composição de um corpo erógeno⁵⁰. Algumas culturas superestimam a imagem e a fixação na anatomia do pênis. As culturas de origem cristã dogmatizam a imagem – o homem é feito à imagem de Deus. Fatos que o mercado e o acúmulo de capitais não deixam passar incólumes nos formatos e nas imagens de produtos e mercadorias.

É verdade que o que já foi dito sobre os genitais aplica-se, em alguns aspectos, a toda a superfície do corpo. A pele é facilmente irritável e, conseqüentemente, é um órgão de irritação. Há sensações contínuas que levam a criança a se tocar ou a fazer as pessoas a sua volta tocarem sua pele. A falta de limpeza inerente a todas as partes do corpo provoca coceiras que levam a toques que [...] devem, por si sós, enriquecer a imagem corporal. (SCHILDER, 1950, p. 112).

Se diversos órgãos do corpo realizam trabalho de fluxo libidinal sob diferentes maneiras e legalidades, adjacente ou sobrejacente às suas funções fisiológicas e orgânicas, podemos afirmar que a imagem corporal, assim como a imagem do mundo, se compõe, para o sujeito, por espelhos multifacetados. As sensações gozadas por ele ao longo de sua vida, por intermédio das ações dos outros ou do próprio sujeito para com o seu corpo, se rearranjarão primordialmente conforme o estatuto da sua imagem corporal. Em suma, não há realidade sem um corpo, assim como não há corpo sem incorporação de uma realidade.

O próprio sintoma de uma inesperada perda do reconhecimento da realidade (e isto deve ser interessante para quem acredita ser a inteligência o resultado de treinamento) foi registrado por diversas ciências como um distúrbio do corpo. Muitos psicanalistas – como Nunberg (1924), Reik (1927), Sadger (1928) –

⁴⁹ Também evidenciados nos casos de incontinência infantil. (DOLTO, 1984).

⁵⁰ Para Freud (1912), assim como para Ferenczi (1926), certas partes do corpo se comportam simbolicamente como genitais, como, por exemplo, as mãos na masturbação masculina. Esse sintoma recorrente – agravado nos casos de neurastenia – demonstra como certos órgãos transcendem suas funções meramente supostas pelo senso comum. Por conseguinte, também apontam como os resultados do aprimoramento tecnológico da visão e da audição, como forma de implementos educativos, sejam limitados frente a uma função aleatória dos órgãos.

encontraram no quadro de despersonalização a ruptura do intercâmbio de informações entre corpo e mundo. Muito comum e passageiro quando não se trata de um sintoma principal para o sujeito. Mas uma fuga do corpo é de difícil verificação etiológica quando grave e permanente, justamente pela singularidade da constituição da composição do corpo. O que aponta para a variação da complexidade nas funções corporais.

Outro fator registrado constituinte dessa complexidade é a perda simbólica – ou simbolígena (cf. DOLTO, 1985, p. 62) – de partes do corpo. Na formação de seu corpo, o sujeito tem de lidar tanto com a mescla com o mundo quanto com sua difusão nele. Seja imaginária, com relação a excreções, exalação do ar da respiração, micções etc.; seja simbólica, pela língua, órgão sensorial da linguagem⁵¹; seja, mais tarde, pelas palavras, que mesmo depois de faladas ainda pertencem ao sujeito. São escutadas por ele mesmo, portanto introduzidas no orifício de seu ouvido.

O que é mais recorrente, no entanto, é a preocupação em desmembrar e perder uma parte do corpo e a angústia decorrente disso. O furor pela falta de integridade do corpo foi nomeado por Freud como Complexo de Castração. Se, a princípio, pela forma dos relatos que ouvia, Freud se deparou com o receio de perda especificamente do pênis, logo percebeu que os mesmos relatos recorriam às limitações da linguagem para declarar o temor de uma perda simbólica, que, em princípio, poderia ocupar qualquer parte do corpo humano, principalmente as mais pronunciadas (daí a recorrência do pênis, mas não somente este, como também órgãos internos ou externos).

Assim como as partes erógenas se somam ao passar dos anos da infância e com o passar do tempo necessário para a constituição de uma unidade corporal, o voto de castração flutua imaginariamente de órgão para órgão novo, formando o Complexo. Quanto mais órgãos integram o corpo, assim como quanto mais aspectos da vida sejam incorporados, maior será o temor em perdê-los. Logo, tratando-se de um corpo integral, perder qualquer órgão causa temor.

No caminhar da história psicanalítica, a Castração se tornou referência, *a posteriori*, de um sentido geral de perda (e, analogamente, de conservação), que era

⁵¹ Usamos a palavra língua para denominar tanto o órgão do corpo quanto a linguagem. Sempre lembramos do órgão, na fala, o que gera ambiguidade.

transposto a outros fatores do mundo que vinham ser equiparados a componentes do corpo, como a presença de pessoas, a existência de coisas materiais; enfim, tudo que tem nome, que pode ser referenciado pelo seu significado, pelo som de seus fonemas ou verbalizado de alguma forma.

Quando alguém ria, isso me atravessava como uma máquina elétrica. Um policial lhe disse para fazer isto. Eu o sinto pelos joelhos e por toda a parte. Eles fazem a mesma coisa na enfermaria. Não vou ao banheiro, eles me trancaram o ventre. Um garoto de quatorze anos costumava viver comigo como marido e mulher. Ele estava no andar de baixo, ele fazia isto com eletricidade. Era terrível, eu tinha dores, ficava envergonhada. Há anos minhas fezes não cheiram bem. Quando eu ando, se eles quiserem me fazem vomitar. (Relato de Anna R., 42 anos, admitida no Bellevue Hospital em 6 de maio de 1932) (SCHILDER, 1950, p. 187).

Se os órgãos corporais ganham o estatuto de erógenos por meio das sensações experienciais, os aspectos da vida que não possam ser experimentados pelos sensores corporais, pelo contato físico, são incorporados pela linguagem. Somente pela linguagem é que uma criança com malformação ou que tenha adquirido paralisia de membros por motivos neurológicos na tenra infância, como exemplos, pode projetar uma imagem integral e “sadia” do seu corpo.

A palavra castração, em psicanálise, dá conta do processo que se realiza no ser humano quando um outro ser humano lhe expressa que a realização de seu desejo, sob a forma que ele gostaria de dar-lhe, é proibida por Lei (DOLTO, 1984).

Somente pela linguagem as imagens factuais do corpo podem ser transpostas e transcendidas a outras experiências que o sujeito venha a encontrar, sempre com um outro que lhe impõe o limite. Em outras palavras (oportunamente “em outras palavras”), somente pela linguagem, pela metáfora e metonímia das quais é (des)constituída qualquer palavra, uma proibição se aloca sobre outros significados, que, apesar das proibições pressuporem repressão, tornam-se balizas para suas ações. Afinal, a mesma lei que limita é a que estabelece parâmetros para liberdade.

Françoise Dolto detalha a diferença entre *imagem corporal* e *esquema corporal* principalmente para apontar que a imagem que se constrói do corpo pode vir a ser descolada totalmente do corpo factual (o que chama de esquema corporal).

Conforme esse conceito⁵², um esquema corporal enfermo não resulta necessariamente em qualquer sintoma de enfermidade causada pela constituição de uma imagem corporal.

Uma criança com focomielia, nascida sem membros inferiores e superiores, possui um esquema corporal enfermo. No entanto, sua imagem do corpo pode ser inteiramente sã e permitir uma linguagem de comunicações inter-humanas tão completa e tão satisfatória para ela quanto as de um indivíduo não enfermo. (DOLTO, 1984, p. 12).

Essa consideração ajuda a interpretar com maior rigor se os sintomas que possam afligir o sujeito e que sejam referidos sumariamente a sua imagem do corpo podem estabelecer significado ao seu corpo factual, ou, nas palavras de Dolto, ao seu esquema corporal.

A referência da imagem corporal sugere se implicar com os corpos de outros sujeitos. Dolto dá pistas a respeito de uma sobredimensão da palavra na projeção da imagem do corpo⁵³. Quando se refere às comunicações inter-humanas, além de estar apontando para a excelência da linguagem frente às outras sensações, que a precederam, também sugere que a linguagem tenha a ver com reciprocidade. A linguagem, a melhor substituta da experiência – como bem definiu Benveniste (1976, p. 65) –, toma o lugar do bordejar ao ponto em que os pais falam com os filhos mesmo quando eles ainda não aprenderam a falar (ao trocar fraldas, na alimentação, nas brincadeiras, em acalantos etc.) e assim a elegem como a principal forma de incorporação do mundo.

Por esses mesmos aspectos, pode-se propor que uma criança surda, muda e cega venha a realizar determinadas tarefas que qualquer outro sujeito poderia fazer desde que o desejo de um adulto fosse o responsável por, de diversas maneiras, demandar a ela que o fizesse. Como bem exemplifica a história de Hellen Keller, retratada pelo célebre filme do diretor Arthur Penn, *O Milagre de Anne Sullivan* (1962).

⁵² Conceito que complementa os aspectos elencados por Schilder a propósito da transcendência fisiológica do corpo e suplementa os apontados por Freud no sentido mais elaborado de transposição dos objetos que se alternam no Complexo de Castração.

⁵³ Isso pode fazer lembrar a brincadeira que os adultos fazem com as crianças quando elas se inibem em lhes dirigir a palavra: “perdeu a língua?” ou ainda “o gato comeu sua língua?”.

Nesse caso, a linguagem pode ser bem entendida para além de sua suposta característica comunicacional, mais como uma substituta, ou melhor, sucessora, da sensorialidade na dinâmica libidinal – “estou falando com você, dirija sua atenção (seu amor) a mim”.

Se a dinâmica da libido marca a cadência da constituição do sujeito, a imagem do corpo é o duto dessa energia libidinal⁵⁴. Dessa maneira, a possibilidade de que uma criança com problemas precoces de comunicação venha a sofrer mais de sintomas causados pela constituição de suas imagens corporais do que qualquer outra criança apenas se tornará maior no caso de seus pais não lhes dirigirem a palavra, como fariam com outra criança. Isto é, não lhe destinarem a mesma quantidade de libido necessária para que toda e qualquer criança sadia venha a imaginar seu corpo.

Sob certos contextos, os professores são os substitutos, ou melhor, sucessores dos pais no endereçamento da libido da criança. O professor é um terceiro, outro que emerge da primazia dos pais. Mas, assim como usamos a mesma palavra, *educação*, para denominar tanto a educação que ocorre em casa quanto a escolar, este outro é apresentado à criança como alguém que continuará a ocupar a função do Outro na composição de sua imagem corporal. Quer dizer, da incorporação do mundo, tarefa à qual seus pais se dedicam até o momento em que transferem sua continuidade à escola (ao professor).

A importância de uma educação, portanto, também deve ser proposta em um projeto pedagógico que avenge a hegemonia dessa dinâmica libidinal (e, para tanto, também receba o aluno como um sujeito à sua própria história libidinal). Não teoricamente ou pelo caminho de uma formação para a libido, mas simbolicamente pelo duto de transferência que se chama linguagem. Projeto que não precisa ser mesmo elaborado, porque “intuitivamente” já é realizado ao longo dos séculos.

Assim, o protótipo fundado pelos pais será alternado por quem seja eleito o alvo da libido do sujeito ao se despedir da predominância do convívio familiar. Para muitos, cedo ou tarde (em alguns casos, compulsoriamente), esse momento se imbrica com a própria escolarização e com um período em que começa a se encenar um novo roteiro, o formativo.

⁵⁴ Que o diga Freud, por encontrar na escuta das mazelas do corpo o caminho para a “cura”.

Nessa nova cena, a função da linguagem continua a mesma da doméstica apesar de uma mera troca de atores: o pai, a mãe ou o professor continuam a endereçar a palavra, revestida de conteúdos, dados, fatos e métodos pedagógicos à criança no devir de sua constituição adulta.

O professor, que ocupa a função do adulto que endereça a palavra à criança (DE LAJONQUIÈRE, 2009a), guarda diferenças diametralmente opostas com qualquer profissional que, antes de pretender ocupar essa função, se lance a cumprir a tarefa de facilitador ou de mero mediador (no sentido de se desobrigar da autoria da palavra), que se esmere em encarregar-se de sua *impostura* (PEREIRA, 2008) no cumprimento das recomendações magnas. Enfim, que invista nos objetos da profissão em detrimento do desejo do profissional.

O exercício da mestria entranha – paradoxalmente – o reconhecimento do desejo em causa no ato. Disse “paradoxalmente”, pois há uma tendência – queda ou voto – em considerar que é mestre, ao contrário, aquele situado fora do alcance da castração [...] De fato, o discurso pedagógico hegemônico só quer saber da impostura e as suas múltiplas figuras... (DE LAJONQUIÈRE, 2009a).

Desse modo, a tarefa principal do professor seria falar. Falar sobre as equações, as sílabas, sobre a história africana e, assim falando, simbolicamente falar sobre a vida adulta (sim, os adolescentes não sabem sobre a vida adulta), deixar passar as imposições, os limites dos direitos e os princípios dos deveres.

Não se deve esquecer que o próprio ato de *professar* também significa confessar, reconhecer publicamente. Ao mesmo tempo que também conclama o significado de apregoar.

Dolto aponta a palavra como responsável pela transição simbólica na substituição de um objeto do desejo por outro. “‘Não, acabou, nada de mamar’. Palavras que permitem que a boca e a língua retomem seu valor de desejo.”(DOLTO, 1984, p. 50). Algo que passa despercebido, menos para Dolto, é que essas palavras faladas na tenra infância pelas mães aos filhos não têm, do lado do bebê, nenhum significado.

Os fonemas, que Dolto chama de fonemas transicionais, não servem ao decifrável, servem somente ao registro de que a palavra falada funciona como ponte entre o corpo da mãe – fonte erógena – e outro objeto. Ao mesmo tempo é o primeiro

registro da proibição do objeto. Uma anunciação da castração, pois trata-se de uma promessa de separação corporal.

A fim de ilustrar o fato, poder-se-ia comparar o indivíduo a uma planta que, muito jovem, faz desabrochar sua primeira flor – acreditando ser ela a única que jamais há de ter. É então que o jardineiro a corta. Sabemos que a flor é o órgão sexual da planta. Se a planta pudesse pensar, julgaria, portanto, estar sofrendo uma mutilação de seu destino reprodutor. De fato, se o jardineiro cortou esta primeira flor, é porque ele sabe, agindo assim, que a força das raízes levará a planta a crescer mais; e que, pelo contrário, se deixasse este ramo já florido, empobreceria a vitalidade da planta. (Idem, p. 62-63).

Ainda para Dolto, as castrações⁵⁵, em complemento ao sentido psicanalítico clássico de impedimento ligado ao registro de proibição do recalque, também funcionam, principalmente na infância, como responsáveis pelos efeitos humanizantes de “remodelagem” do corpo, “*na história de suas sucessivas reelaborações*” (Idem, p. 56).

O processo de reelaboração justamente instaura não apenas uma repetição pela busca da satisfação do registro de total realização do desejo, mas também uma adição da promessa de satisfação futura de uma demanda cada vez maior de libido parcialmente insatisfeita. “O quociente desta operação de ruptura é a possibilidade, para a criança, de colher *après coup* aquilo que se pode chamar de ‘frutos da castração’”.

É justamente esse protótipo de promessa de aquecimento da fervura do desejo, como uma panela a centímetros da boca do fogão, que retorna do testemunho da castração do professor a seus alunos, de sua fala professoral. Não mais fonemas e, sim, palavras simbolizam essa sucessão de registros de um corpo castrado. Uma transmissão da linguagem na frequência do desejo.

A recepção desta proibição do agir, que ele solicitava com ardor, provoca, no sujeito que a recebe, um efeito de choque [...] Ele experimenta secundariamente uma inibição de efeito depressivo. É o trabalho do recalque das pulsões em questão: uma tensão recalcadora que,

⁵⁵ Dolto enumera as castrações conforme seus efeitos humanizantes. 1) A castração oral, sendo o desmame, é a possibilidade de a criança ascender a uma linguagem que não passe necessariamente pelo corpo da mãe, instaurando a linguagem verbal. 2) A castração anal “priva a criança do prazer manipulatório partilhado com a mãe [...] o desenvolvimento do esquema corporal permitiu associar a linguagem mímica e gestual à habilidade física, acrobática e manual” (DOLTO, 1985, p. 56).

superando a renúncia ao objeto do desejo e às modalidades de sua satisfação, atinge o valor deste próprio desejo, e que pode conduzir à mutilação definitiva [...] de suas fontes pulsionais. (Ibidem, p. 62).

Os pais (pode-se ler os professores) interditam a realização do desejo da criança (pode-se ler o aluno) supondo que esta possa por si⁵⁶ compreender a interdição. Assim poderá pensar sobre a totalidade da satisfação dessa experiência, apostando na seguinte. Saber que o professor (pode-se ler os pais) também é calcado pela proibição facilita o aceite pelo aluno (pode-se ler a criança) dos detrimientos do processo.

Além deste artifício, o testemunho da castração, esta condição própria do professor, também facilita o credo infantil a propósito de que a proibição atinja tanto a criança quanto seu professor, declarando, portanto, que não seja uma lei que marque uma condição do proveito do professor em detrimento da criança. Ao contrário, reitera o discurso escolar de preparação para a vida dos adultos, ao promover a realização parcial de seus desejos, quando adequados às proibições. Sua mãe lhe é proibida, mas outras mulheres (ou homens, assim como outras formas de destino pulsional da libido), não.

As castrações, mesmo passageiramente repressivas, são passos simbólicos decisivos para uma criança “ascender” ao mundo dos seres humanos adultos, que se distinguem dos demais seres vivos por justamente agir sob o seu mecanismo, para aquilo que é recalcado vir a ser prometido dentro de condições não animais (sociais, culturais ou comunitárias) de realização.

Mas não se trata de um funcionamento psíquico lógico. Como em um paradoxo, o adulto não cansa de se remeter ao infantil. Parte da pulsão redestinada a outro objeto de desejo, por ocasião da castração, ainda se refere à falta dos objetos experimentados na infância.

O adulto busca nos olhos da criança um espelho mágico que reflita uma imagem de si mesmo não castrado. A criança, por sua vez, busca nos olhos do adulto uma referência ideal para deixar de experimentar o não saber e a incompletude. (KUBRIC, 2007, p. 56).

⁵⁶ Pela repetição e coerência da ação paterna ou por qualquer crença que os pais compartilhem com as ciências pueris que sugerem certa metacognição nas tarefas autoritárias dos pais.

A flutuação de um objeto a outro deve passar pelo objeto original, que criou o pulso de satisfação. A força com que o sujeito se apegará a esse objeto, inconscientemente, será inversamente proporcional à força da palavra que virá a investir na sucessão do objeto.

Esse aspecto levanta a questão de quanto a palavra, símbolo por excelência, pode ser investida para que um objeto se suceda a outro sem que o sujeito padeça de se perguntar sobre sua obscuridade perdida na infância. Justamente nessa contemporaneidade em que a força da palavra falada é programaticamente desfavorecida, essa sucessão torna-se conturbadamente infantil, portanto predominantemente imaginária.

Nessa situação, principalmente em relação ao desfavorecimento da palavra e do decorrente desfuncionamento da cadeia de significantes para o reforço do desejo, resultados da castração, devem ser observados, com atenção, os projetos e programas que considerem a suspensão dos (des)encontros presenciais entre os corpos do professor e de seus professorandos.

Afinal, como diz o ditado, “o corpo fala”. Mas será que sua imagem fala por ele?

2.2 O corpo imaginário, o corpo simbólico e o corpo real – o corpo não fala

Pierre Weil escreveu em 1988 um livro intitulado *O corpo fala*, em que defende uma linguagem corporal, subjacente à fala, que tem a capacidade de exprimir o desejo, ou o que verdadeiramente animaria o sujeito para além do seu comportamento manifesto. Seria então a expressão do corpo um atalho para o inconsciente, o que transparece simplista.

O fato de ser o corpo um conjunto de órgãos, nem todos somáticos e, portanto incontrolláveis; e destes órgãos transparecerem as animações inconscientes de diversas maneiras, já havia sido publicizado cerca de quase 100 anos antes do lançamento do livro em questão.

Desde Charcot esse tipo de registro tornou-se corriqueiro, principalmente entre “discípulos e dissidentes” de Freud. Mas poucos estudos ousaram afirmar uma lógica ou um código para um conjunto de sintomas que encontrassem manifestação em expressões corporais.

Passados mais de vinte anos, o livro de Weil ainda é objeto de interesse de um número gigantesco de leitores. Em páginas de gravações (piratas) de livros pela internet (*sites de downloads*) ele sempre ocupa posições entre os mil livros mais procurados, entre todos os livros sobre todos os assuntos, de todos os tempos. É facilmente encontrado em estandes de livros em encontros acadêmicos, assim como em boas bancas de jornal. Seu autor é reitor da Universidade Holística Internacional de Brasília (Unipaz), e já se tornou uma personagem tanto televisiva quanto acadêmica. Inclusive, ganhou o Prêmio UNESCO de Educação para a Paz.

O livro tem como mérito ser um modelo didático de consulta, com escrita simples e direta, muitas e boas gravuras. As edições são de boa qualidade e de baixo custo, se comparadas a outros títulos. Mas nem por isso se trata de um almanaque ou um fascículo enciclopedista.

O fato de a obra defender uma coerência nas diferentes contradições entre a fala e o gestual do sujeito talvez seja seu maior trunfo literário (e comercial), além de não deixar de ser uma ousadia. Todo sujeito se aflige por seu corpo não corresponder ao seu discurso (ou ao seu pensamento). Afinal, seus movimentos corporais podem mesmo desmenti-lo (inclusive para si mesmo).

Mesmo que todos saibam disso, a existência de um dicionário gestual torna-se imediatamente um objeto para a realização dos desejos supostamente impedidos no recalque do corpo. Se o sujeito hesita em realizar uma tarefa por desconfiar que o seu corpo não se comporta de acordo, saber sobre a concatenação entre fala e corpo torna-se uma promessa de realização, mesmo que ilusória⁵⁷.

O que ocorre nessa crença animada pelo desejo é uma superposição da imagem corporal sobre a palavra (a substituta da experiência por excelência), ou sobre o corpo simbólico. Poderia-se mesmo afirmar que a sobreposição do imaginário ao simbólico seria um traço que remete o sujeito à primeira infância, pois as crianças, quando recém-inseridas na linguagem, se apegam muito mais à imagem do que à palavra.

Caso isso venha a ser verdade, quem compra o livro estará comprando mesmo o voto de voltar no tempo, de gozar de uma experiência única, inaugural e que geralmente está intimamente associada com “a mais tenra infância”, uma época de fantasiosa completude, quando nada lhe faltava. Seria mesmo recuperar o paraíso perdido.

Que me desculpe Shakespeare, somente pela morte ou pela doença seria possível sincronizar o casamento entre fala e expressão corporal sob um hipotético controle consciente. O sujeito, desejante, precisa dar vazão ao que é reprimido, seja pelo corpo, seja pela palavra. Como a ciência de controlar, além dessa sincronia, a causação de sintomas ainda não foi lançada no mercado bibliográfico, as formas pelas quais esse volume de recalque encontraria vazão são aleatórias até certo ponto. Justamente o ponto da história singular e libidinal do sujeito para com seus pais.

Um filme tão conhecido quanto o livro acima discutido ajuda a imaginar a impossibilidade dessa hipótese. No enredo mórbido de *Festim Diabólico* (*The Rope* – 1948, de Alfred Hitchcock, diretor que se tornou célebre pela organização técnica, de origem teatral, que possibilitou uma edição contínua, somente com os cortes mínimos necessários para a troca do rolo da película de gravação), dois jovens recém-formados realizam um plano para assassinar um colega de classe e

⁵⁷ Sob diversas finalidades. Afinal, o fato de ele ter comprado o livro e dispensado interesse e atenção em sua leitura pode fazer (os aspectos, e não o livro em si) com que o leitor crie novos sintomas em substituição aos anteriormente visados menos tolerantes.

organizar uma festa para “coroar” o feito. Depois de matar o colega, convidam os pais, o melhor amigo, a namorada e o professor preferido do morto para jantar sobre o baú onde jazia seu corpo.

O engenho deles requer a manutenção do controle dos gestos e da fala, de modo que o grande objetivo é o de, além de cometer o crime perfeito, regozijarem-se sobre o feito de tal maneira que demonstre a perfeição do crime.

O jogo cênico deixa claro que, quando procuram controlar os seus corpos, suas falas lhes “pregam peças” e vice-versa. Apesar de a filmologia de Hitchcock indicar o contrário, este filme começa pela sugestão de que o plano não dará certo – o que vem a ocorrer de fato. Uma das principais críticas ao filme, na época de seu lançamento, feita pelo roteirista Arthur Laurents, foi exatamente a de que o público, de antemão, saberia do insucesso do plano pela impossibilidade da dissimulação.

Outro aspecto, que também serviu de crítica em seu lançamento, e que quase causou a censura do filme, diz respeito justamente ao que se tentou metaforizar da sexualidade dos personagens principais⁵⁸. A tradução literal do texto original, britânico, causou a sensação de que os personagens se caracterizavam por uma fala “efeminada” (palavra usada pelo roteirista principal do filme). Portanto, a diretriz da adaptação do roteiro foi justamente a de deixá-lo menos efeminado.

Assim, não se fez alusão à sexualidade dos personagens. Ao contrário, os personagens foram apresentados como egressos da conservadora (para os padrões estadunidenses) Universidade de Harvard e pelo menos um deles cita seu antigo relacionamento com a namorada do colega morto. Mas o público preencheu as lacunas deixadas no roteiro com um romance homossexual latente, que de repente passou a preceder o enredo, a técnica ou mesmo a direção do filme.

Em uma cena, dentre tantas igualmente surpreendentes, um dos assassinos amarra uma pilha de livros de primeira edição, que havia presenteado ao pai do morto, com a mesma corda que usara para o enforcamento da vítima. O outro assassino, que estava ao piano, ao ver a corda presenteada, gagueja ao tentar manter

⁵⁸ O que torna o filme também interessante, por transparecer (pela adaptação do roteiro, pela crítica, pela censura e finalmente pelo apelo à técnica) uma “meta-leitura” do fluxo libidinal das personagens. Como se a perversão do ato ilícito cometido por eles não tivesse como origem a libido. Ou que, pelo menos não fosse “sugerida” a lembrança de tal correspondência.

as mãos firmes ao instrumento. Ao final da música, suas mãos se paralisam e ele as esconde.

Em outra cena, um dos assassinos deixa escapar que “o caminho para o coração da namorada do colega estaria livre”, em resposta à pergunta da moça (sua ex-namorada) sobre o paradeiro do até então namorado dela (o morto), que também havia sido convidado para a festa. Este assassino conseguiu equiparar o estatuto de seu colega e rival ao seu: ambos eram agora ex-namorados da mesma garota.

O filme inteiro é uma sequência de desencontros entre a fala e o corpo, justamente numa encenação em que este encontro é essencial para o sucesso do plano sádico. Plano este que se desdobra depois, como masoquista, ao ponto em que há quase uma confissão, justamente pelo e no descompasso entre corpo e fala.

Assim, torna-se plausível questionar se há uma organização lógica para a expressão corporal⁵⁹. Quer dizer, se o corpo fala justamente quando tenta se calar ou mesmo se ele não fala nada quando se supõe que tagarele.

A seguinte explicação de Dolto sobre essa discordância na infância não deve ser limitada à diferença cronológica entre crianças e adultos. Isto é, não há grandes diferenças entre o funcionamento de como uma criança aceita que um fator imaginário não seja o real, tal como o corpo imaginariamente treinado para o disfarce não corresponde com o real:

O lactante que espera a mãe que partiu há duas semanas, a espera tal como ela o deixou. Quando ela retorna, após quinze dias, ele não encontra em sua mãe nem a sua mãe de antes, nem o mesmo ele. O fantasma que ele tem daquilo que espera não corresponde ao que se passa na realidade. (DOLTO, 1984, p. 29).

O registro prototípico da referência do sujeito à fantasia que toma o lugar da realidade, apesar de primário, remetido à primeiríssima infância, é a sua primeira constituição. Antes da realidade, veio a fantasia. Não é à toa que a lembrança de uma experiência primordial, a própria instauração do desejo, se remeta a uma fantasia inaugural. Afinal, nesse momento, a vida do sujeito é uma sequência de

⁵⁹ Esse questionamento foi brevemente relevante na história da Psicanálise, principalmente durante alguns momentos da década de 1920, por meio da recepção freudiana frente à produção bibliográfica de Wilhelm Reich sobre “a dessexualização da libido em benefício de uma genitalidade biológica, fundada no desenvolvimento de uma felicidade orgástica” (ROUDINESCO, 1998).

fantasias. O grau de incipiência da fantasia imaginária é tal que torna coerente apontar o imaginário como o registro mesmo do instintual.

Konrad Lorenz, etologista nascido em Viena em 1903, fundou e começou a trabalhar pela Sociedade Alemã de Psicologia Animal em 1936. Em 1973, juntamente com Karl von Frisch, ganhou o Prêmio Nobel de Fisiologia. Casualmente, Lorenz descobriu um fenômeno por ele nomeado *imprinting*. Consistia na seguinte experiência: após cuidar de gansos recém-nascidos, estes passaram a acompanhar Lorenz em lugar da mãe. Por não encontrar solução para reapegá-los a esta, ele os adotou e prosseguiu nos cuidados de maternagem, assim como os gansos, já adultos, prosseguiram seguindo-o aonde quer que fosse.

Lorenz apontou as causas do *imprinting* nas sensações que os filhotes experimentam durante um período de contato com objetos que se movam e que emitam sons rítmicos, supondo que essas manifestações corporais sinalizariam a satisfação das necessidades primárias de sobrevivência.

Caso esteja certo (sua excelência é reconhecida pelo Nobel), pode-se supor que o imaginário seja o duto instintual, ou *deslocamento instintual* (LACAN, 2005), de parte das espécies para o mundo.

Assim como as abelhas de Karl von Frisch, as experiências sensoriais instintuais (o)correm para uma imagem. A percepção da diferença das danças destas abelhas aponta para a imagem da fonte de alimento e do caminho a seguir e não para os pormenores que a escolha das palavras poderia proporcionar sobre inúmeras variações, sobre a tarefa da alimentação como um processo integral, um todo que tenha interferências com outros processos integrais; como sobre a localização da construção de novas colmeias ou sobre a presença de outros animais etc.

O Estádio do Espelho, de onde Lacan parte para a escrita da teoria do sujeito, é justamente a ordenação de um processo constitutivo. A identificação da criança com a imagem transpõe a vivência de um corpo desmembrado, este que se tratava de uma (con)fusão entre a criança e o outro sob o domínio da imagem.

É somente pela descoberta de que o outro no espelho não é um outro real, mas uma imagem, que ela define a diferença entre imagem e realidade, ainda especular, para assim poder reconhecer-se no espelho, unificada num corpo desmembrado.

A criança experimenta uma gradativa unidade, no sentido de que une os membros que sente e vê imaginariamente pela palavra, mas não se trata de uma unidade formalizada ou somatório de membros, pois as experiências não se imiscuem sem o ingrediente sexual.

Qualquer criança deve, constantemente, ajustar o fantasma, que deriva de suas relações passadas, à experiência imprevisível da realidade atual, a qual difere, completamente, ou em parte, do fantasma. Este ajuste permanente acompanha o crescimento contínuo do esquema corporal da criança diante da realidade dos adultos em sua forma que lhe pareça perfeita, imutável (toda mudança aí é insólita) e desejável. Trata-se, na imagem do corpo, como já afirmamos, de desejo e não somente de necessidade (DOLTO, 1984, p. 29).

A necessidade a que Dolto se refere é aquela evocada quando o sujeito imagina que seu corpo seja um “corpo necessário para...”, uma concepção imaginária de necessidade para sobrevivência, quando, na maioria das vezes, seu corpo é um “corpo desejante de...”. Ela sugere que a imagem do corpo responda à demanda de outra ordem, a do desejo. Por isso a imagem do corpo não pode ser necessária, não se basta imutável, ela flutua com (e como) os objetos eleitos pelo desejo. Lacan contribui a propósito da função do desejo ao observar que o desejo é o desejo do outro, que o sujeito projeta sua realização por meio de um outro.

Portanto, os assassinos do filme acima comentado supunham que a execução de seu plano funcionaria tal como um princípio instrumental, um trilho que conduziria seus corpos e suas falas ao final da festa e ao sucesso do crime perfeito, dependendo apenas de seu empenho. A recomposição da imagem do corpo de cada assassino ao (des)encontro com corpos dos demais presentes (o morto, o professor, o outro assassino etc.) criou um sem-número de desvios no trilho suposto.

Assim, podemos desconfiar que, quando normalmente se sugere que o corpo fale, a leitura dessa fala por quem presencia essa “expressão” seja uma mera suposição de sua própria imagem especular. No máximo, uma especulação da simbologia denunciada nos traços de expressão de si próprio. E, menos provável, seja das razões singulares que motivaram as escolhas de tais símbolos, uma vez que a tentativa de decodificação (e recodificação) de tais associações entre imagem, símbolo e o singular real, de cada sujeito, seria impossível.

uma concorrência, uma superposição de símbolos tão complexa quanto o é uma frase poética que vale ao mesmo tempo por seu tom, sua estrutura, seus trocadilhos, seus

ritmos, sua sonoridade, portanto essencialmente em vários planos, e da ordem e do registro da linguagem. (LACAN, 2005).

De outro lado, basta desconfiar que se está sendo observado para que o sujeito se empenhe em conter seu corpo e tentar disciplinar sua respectiva expressão e sua fala. Por conseguinte, o atento interlocutor, que também se esmera em imprimir em seu corpo um jeito distanciado, percebe a dissimulação corporal do outro e trata de julgar, por meio de seus registros especulares, o que é dissimulação e o que é verdade⁶⁰.

A crença na fala do corpo, por outro lado, demonstra um movimento inconsciente de retorno a uma condição infantil, que é sempre associada ao paraíso perdido, como já afirmado. Dessa maneira a crença funciona como um desvio da procura de uma fisio-lógica comportamental, no sentido de como comportar as pulsões do sujeito, para uma mera ilusão, uma crença que se move pelo desejo, que por sua vez é apenas uma ponte para satisfação de uma *demanda* (LACAN, 1957) diferente de qualquer necessidade, puramente instintual, mas que mantém igual potência diretiva sobre o sujeito. Desejo que diz respeito a uma experiência inaugural, em que o sujeito se sentiu completo sem precisar se ressentir da sua castração, ou mesmo com a ideia de desmembramento de seu corpo, condição para a castração.

Por isso a tentativa de codificação de um saber sobre como comportar os gestos à fala (ou vice-versa) torna-se contraditoriamente uma aposta no voto de gozar de uma experiência justamente oposta, de descomportamento. Experiência fantasiosa em que o corpo do sujeito volta a se deformar e se (con)fundir com o da mãe, numa legalidade imaginária – pré-simbólica .

A Psicanálise se lança na tarefa de destinar uma atenção flutuante às palavras faladas pelo sujeito para seguir pistas por meio de certo entendimento da sua história libidinal. Para tanto, se esforça em não apenas sobrepor ou verificar aspectos imaginários do seu funcionamento psíquico. O que não significa que o imaginário não possa revelar pistas quentes sobre a sua realidade à medida que sejam analisáveis os significantes que compõe a imagem. Nunca o elemento imaginário é tomado literalmente.

⁶⁰ Os mais difundidos métodos de pesquisa psicométrica se esmeram em criar alternativas de validação. Para tanto, utilizam questões-chave para verificar e (in)validar dissimulação, compreensão, dedicação etc. nas respostas das demais questões. Não é raro o número de questões de validação ser igual ou maior que o número de questões que visem objetivamente a colher dados para o trabalho estatístico.

é preciso lembrar que o imaginário está longe de se confundir com o campo do analisável [...] não basta que um fenômeno represente um deslocamento, em outras palavras, se inscreva nos fenômenos imaginários para ser um fenômeno analisável, de um lado, e que, para que ele o seja, é preciso que ele represente outra coisa que não ele mesmo (LACAN, 2005).

A educação também tem como partida e destino o simbólico. Apesar de as “novas” tecnologias se animarem principalmente na ampliação de experiências audiovisuais (o que, em princípio, seria uma tendência de superinvestimento no imaginário), ninguém ousou até o momento deixar a educação das crianças (pequenas ou adolescentes) por conta desses implementos.

Implementos que, como visto, servem também a diversas formas de recalque que promovem, e muitas vezes realizam, uma subjacente infantilização primária, contradizendo diretamente a educação, que se pretende uma (ou a única) solução pela qual as crianças possam obter condições de viver no mundo adulto, sustentá-lo e fazê-lo melhor. Principalmente nos países em que os princípios de justiça e igualdade para toda a população ainda não existem.

Para Lévi-Strauss, os símbolos são mais reais do que aquilo que simbolizam, pois a incorporação singular de um elemento para o sujeito – o significante – precederia e definiria o elemento real. Para definir ou interpretar determinada coisa, o sujeito se remete pelo narcisismo às suas próprias fantasias de lembranças auditivas, visuais, olfativas, táteis, gustativas, sensoriais etc.

Nesse sentido o corpo simbólico seria a própria representação do corpo do sujeito adulto, socializado, unificante e continente; na medida em que a prevalência do corpo imaginário apontaria para uma tendência de simplificação do corpo a um modelo primordial e confuso.

Por ser sempre precedido pela própria simbolização (caso contrário seria uma hipotética inversão da castração), o corpo não alcança o sucesso de ser primazia da imagem e da imaginação, o que o deixaria a salvo de uma total alienação. Mas esse mesmo desvio da imagem corporal pode via a funcionar como um vetor da libido, voltado para a economia psíquica, para a pulsão de morte ou, nas piores hipóteses, para patologias menos cotidianas e mais desagradáveis para o sujeito e para sua sociedade, como relatou Schilder (1950) (*vide* capítulo anterior).

Ao considerar o corpo sob as demandas das pulsões, torna-se de mais fácil percepção a forma como o inconsciente se estrutura como uma linguagem. Se o sujeito se cala, o corpo denuncia, mas não como se supõe falasse o sujeito com a boca, em substituição da mesma vocalidade lógica (mesmo se a busca dessa característica na linguagem falada já não fosse uma tarefa das mais custosas – quem estaria livre de erros de ortografia ou sintaxe na fala e na escrita?).

O corpo “fala” pelo inefável, por metáforas que, muitas vezes (e por melhor que seja o vocabulário do sujeito), não encontram similaridade com sua oralidade. Fala inclusive quando se pensa estar calado; o corpo denuncia aquilo que as ilusões⁶¹, diversões⁶², delírios⁶³ e demais formas de recalque⁶⁴ costumam recriar, desviar, sobrepor e impedir de diversas maneiras. Portanto, calar imaginariamente o corpo é justamente fazê-lo “falar” de outra coisa que não do objeto do desejo – “teor” de uma educação.

A pulsão de morte pode ser caracterizada pelo desinvestimento no desejo, pela desvinculação da libido, retirada do ingrediente erógeno, aspectos que definem a pulsão de vida como sua antítese. Como, por exemplo, no episódio em que um sujeito recebe a notícia de falecimento de um ente a quem destinava grande energia libidinal, vindo a desmaiar imediatamente.

⁶¹ “Podemos, portanto, chamar uma crença de ilusão quando uma realização de desejo constitui fator proeminente em sua motivação e, assim procedendo, desprezamos suas relações com a realidade, tal como a própria ilusão não dá valor à verificação.” (FREUD, 1930a).

⁶² “é particularmente fácil fazer aqui operar a teoria da economia ou do alívio da despesa psíquica. Não se põe em dúvida que é mais fácil e mais conveniente divergir de uma linha de pensamento que então se assumia do que mantê-la [...] O ‘prazer no *nonsense*’, como podemos abreviadamente chamá-lo, é encoberto na vida a sério até o ponto do desvanecimento [...] as técnicas do chiste, que utilizam o absurdo, são uma fonte de prazer. Necessito apenas repetir que tal prazer procede de uma economia na despesa psíquica ou de um alívio da compulsão da crítica.” (FREUD, 1905).

⁶³ Sobre os delírios (ou sonhos acordados), Freud (1907) afirma: “Ao compreendê-los, eles próprios revelam nas ideias que subitamente lhe ocorrem as soluções dos enigmas finais e mais importantes de sua estranha condição”.

⁶⁴ O conceito de recalque represa um universo de processos, atividades e reflexos inconscientes que se destinam unicamente à repressão, supressão e repúdio internos de cadeias de pensamentos e representações, que são sistematizadas por dois processos de funções diferentes (primário, excita a representação e secundário, avalia e inibe o desprazer). Processos que visam principalmente a evitar o desprazer (FREUD, 1900). Apesar de os processos serem meras ficções teóricas de ordem cronológica (Idem), torna-se tentador arriscar completar Freud (e Lacan) sobre a coincidência desses processos com a ordem cronológica que o imaginário estabelece com o simbólico na constituição do sujeito. Principalmente depois da observação de Freud de que “os processos primários acham-se presentes no aparelho anímico desde o princípio, ao passo que somente no decorrer da vida é que os processos secundários se desdobram e vêm inibir e sobrepor-se aos primários” (Idem).

Essa força tem um caráter sobretudo mortal. Pois, contrariamente à ação do conflito, que movimenta o indivíduo, a ação da repetição fixa, homogeneiza, torna as coisas permanentes e imutáveis e barra o caminho do desenvolvimento. Ou seja, encena, de certo modo, a morte, lugar por excelência da ausência de movimento, lembrando com isso seu parentesco com ela (KUPFER, 1997).

Cabe observar que não é a constituição subjetiva de um corpo imaginário que promove por si uma tendência à infantilização ou à pulsão de morte. Pelo contrário, pois parece ser o imaginário uma condição majoritária para a sobrevivência da maioria das espécies. Especificamente para o sujeito, é o início de sua constituição que, caso seja perdido, torna-se custoso remontar.

Dolto vai ressaltar a importância da imagem do corpo como “o traço estrutural da história emocional de um ser humano. Ela é o lugar inconsciente de onde se elabora qualquer expressão do sujeito; o lugar de emissão e recepção das emoções inter-humanas languageiras” (1984, p. 37).

O investimento na prevalência desse corpo imaginário em detrimento do corpo simbólico é fomentado por interesses discursivos, sob a forma da manipulação do funcionamento psíquico dos sujeitos. Os autores destes discursos visam à pulsão de morte dos sujeitos ouvintes como objeto de seu próprio desejo.

Como forma de propiciar este objetivo, promovem o desinvestimento no desejo de seu ouvinte na medida em que o objeto deste seja predeterminado pelo autor. É para esse fim que os objetos são produzidos em larga escala, como as plataformas de ensino a distância. Para que prevaleçam sobre as inúmeras formas de ensino presencial.

A economia psíquica objetada pelo acúmulo de capitais e propriedades e pelo controle repressivo do Estado parece ser a causa atual dos piores sintomas contemporâneos. Isso sinaliza que vivemos em tempos de deturpação do corpo, de novas castrações imaginárias e simbólicas e, ao mesmo tempo, de cirurgias plásticas (supostamente estéticas, mas que prometem despersonalizações consentidas).

Pode-se então perceber que entre alunos e professores não há um *encontro*, como se costuma afirmar. A suposição de um encontro ocorreria caso pudesse ser viável considerar a complexidade dos fatores que determinam uma

formação assujeitada à castração e perceptível ao descompasso entre o corpo imaginário e o simbólico frente à mecânica do desejo.

Como essa hipótese não pode ser manipulada conforme os preceitos pedagógicos, econômicos, comunicacionais, científicos contemporâneos; enfim, instrumentais, o que resulta da suposição de um encontro é um inevitável e real desencontro educativo.

O aluno quer saber do professor aquilo que seu corpo sugere mas não fala, quer saber sobre seu desejo de ensinar, e quais sejam suas balizas para realizá-lo. Mas o professor pode, na melhor das hipóteses⁶⁵, apenas testemunhar seus impedimentos justamente ao tentar encobri-los pela exigência de um método pedagógico, e assim enunciá-los pelo descompasso, pelo *deslize*. Aí está o desencontro do qual se constitui uma educação: o aluno procura por algo que o professor porta, mas que não pode simplesmente transmitir comunicativamente.

o autodidatismo diz respeito, precisamente, à implicação de um sujeito. [...] Dessa forma, pretender impor o autodidatismo – ou justificar a educação a distância em nome de um autodidatismo sempre possível – às grandes massas populacionais é como pretender impor por lei o orgasmo para todos e sempre em todas as circunstâncias que possamos imaginar.
(DE LAJONQUIÈRE, 2009a).

A equiparação do encontro imaginário e do desencontro simbólico pode ser um grande engodo para a formação de professores. O ânimo para uma formação professoral não é diferente do ânimo para uma educação primária, que, por sua vez, não é diferente do ânimo instaurado na formação infantil primordial (da fala pela mãe e da castração pelo pai).

O protótipo do mecanismo formativo se repete sob outras circunstâncias sujeitas ao desejo, ou seja em tudo que é humano. Afinal, ninguém nasce falando e não há método, por mais que se vendam manuais e revistas sobre o assunto, capaz de ensinar a falar.

⁶⁵ A tendência de desinvestimento no desejo faz com que a classe de profissionais da educação possa cada vez menos reverter esse círculo vicioso, ainda mais quando formados a distância.

Da mesma forma, todo autodidata, antes, precisou aprender algo com alguém. O que inspira a questão sobre a preferência da formação a distância pela profissão escolar para além dos problemas político-educacionais de formação já discutidos. Como que se fosse preciso matar o “mal” pela raiz. Isto é, implementar um processo que torna mais difícil a enunciação do professor desde a sua própria formação. Como se já não bastassem todas as condições que os aspirantes a professor precisam enfrentar por ocasião da depreciação de sua autoridade⁶⁶. Essa questão, por sua vez, inspira outra questão: quais serão os destinos desses professores?

⁶⁶ Como, por exemplo, a infinita formação continuada, que determina que o professor nunca está suficientemente formado; a sobreposição de metodologias; parâmetros curriculares; referenciais pedagógicos; diretrizes de formação; exigências de titulação e as mais diferentes mudanças de cenário educacional (por meio de resoluções de conselhos e secretarias nacionais, estaduais e municipais, além das mais diversas exigências a que o ambiente escolar precisa se adaptar por recomendação dos ministérios públicos das três esferas). Ainda por cima, acrescenta-se a concorrência dos *gadgets* eletrônicos privados e dos escolares – que cada vez mais se misturam.

2.3 O corpo *versus* as normas das plataformas de ensino a distância

Uma conclusão preliminar que pode-se ousar fazer neste momento é a seguinte: o corpo não passa incólume pela educação, e vice-versa. Isto é, o corpo e a educação nascem juntos, crescem juntos e padecem juntos. Incorporar o mundo e se educar sugerem-se sinônimos inteligíveis para a maioria, pelo senso comum; o que é um indicativo de que tal afirmação não seja mesmo ousada.

De maneira geral, os traços do mundo tornam-se os traços do corpo do sujeito. Os habitantes da cidade de Pelotas-RS respondem às acusações de que seus gestos corporais característicos sejam excessivamente delicados, pelo fato de a cidade ser conhecida como um local em que, costumeiramente, as famílias que procuravam uma educação mais plena que a disponível durante os Séculos XIX e XX no Brasil enviavam seus filhos para serem educados na França, onde recebiam educação que contrastava excessivamente com os costumes agrários locais.

A aceitação lógica dessa explicação, que notória e recentemente foi veiculada para todo o país, na ocasião em que o Presidente da República se retratou por ter feito uma piada sobre o teor homossexual da mesma acusação, declara, para além de sua força lógica enquanto argumento, que entre a educação e o corpo haja mais do que uma educação física escolar possa conter. Principalmente, que haja algo de erógeno no gestual que diz respeito à educação e que somente encontra relevo nas piadas.

Por outro lado, a educação se esmera na dessexualização e na deserogenização de suas práticas, principalmente quando seus parâmetros oficiais propõem a complexa tarefa de ensino transdisciplinar da educação sexual.

No discurso hegemônico atual, falar em desejo, no sentido de uma força motriz abstrata ou é uma lembrança de um discurso educacional arcaico – do tempo em que as “ciências humanas” eram nomeadas “ciências do espírito”, ou é, muito mais recentemente, uma invasão não científica (portanto indevida) da psicanálise nas ciências da educação.

A educação contemporânea não quer saber do desejo, pois este não é mensurável ou aplicável. Mas principalmente porque o desejo enseja o ato educativo em uma prática de troca desigual, assimétrica e que envolve autoridade e libido.

Símbolos que derivam do desejo de um professor, que não correspondem aos pressupostos científicos. Portanto que aparecem como ruído.

Sempre costumava advertir meus alunos: “Nossos antagonistas nos disseram que nos defrontaremos com casos nos quais o fator do sexo não desempenha papel algum. Tenhamos o cuidado de não introduzi-lo em nossas análises e de assim estragar nossa oportunidade de encontrar tal caso.” Mas até agora nenhum de nós teve essa boa sorte. [...] O estado da sexualidade das crianças e de suas transformações até a maturidade também nos deu a chave de uma compreensão do que se conhece como as perversões sexuais, que as pessoas sempre costumavam descrever com todos os sinais indispensáveis de repulsa, mas cuja origem jamais foram capazes de explicar (FREUD, 1926).

Como visto nos capítulos anteriores, o corpo se constitui de maneira contraditória, no sentido de que por ele se funda a dinâmica libidinal que, por meio dos contatos sensoriais, poderá humanizar o devir do sujeito. Mas, também nele, essa dinâmica será reprimida e reelaborada, por meio do registro da castração, como falta que impulsiona o sujeito a também se humanizar. De maneiras ambivalentes, o corpo medeia o sujeito e o mundo, assim como a educação escolar.

Parece mesmo absurdo considerar que a fala possa subexistir sem um corpo⁶⁷, como pretendem as mais diferentes propostas de ensino a distância. É o corpo que mediará e fará as bordas da constituição do sujeito, do imaginário para o simbólico, como bem apontam os exemplos de Dolto e Keller ou o caso de despersonalização descrito por Schilder. Não a substituição, mas sim a sucessão da imagem à palavra. Ao contrário do *slogan* da fábrica de máquinas fotográficas, uma imagem não vale mais que mil palavras. Afinal, com mil palavras são descritas várias imagens e se consegue escutar diversas composições de cada imagem descrita, inclusive aquelas subjacentes. Trata-se mesmo de uma desmedida de valor. Outro *desencontro*.

⁶⁷ São raríssimas as situações em que falamos e não nos ouvimos falar. Os efeitos incômodos dessas ocasiões são bem lembrados pelos cantores de grandes *shows*, que, por questões acústicas, muitas vezes não escutam o que cantam e geralmente interrompem a apresentação artística para solicitar providências – o notório e um tanto sugestivo “Olha o retorno!”. Particularmente, pude perceber o quanto é incômodo não ouvir o que se fala na ocasião em que visitei um laboratório de acústica de uma fábrica de automóveis, um bloco oco com paredes de 10 m. de largura por 1,50 m. de espessura, suspenso em molas. Eu quase não ouvia as palavras que falava, como se elas não estivessem sendo ditas.

Se o sujeito diz “fui passar férias no Rio de Janeiro”; escuta-se “fui praticar turismo sexual”, ou “fui tentar esquecer minha vida medíocre”, ou “fui para qualquer lugar longe de você”, ou, até mesmo, “fui passar férias no Rio de Janeiro”. As inferências, que a ciência se supera em desprezar com o objetivo de evitar o obstáculo para análise de dados, tornam-se a essência da animação em busca do saber sobre o interlocutor.

Na escola, não é diferente. Uma tarefa recorrente nos currículos escolares atuais é a atividade teatral. Encarada como uma tarefa de educação artística pela escola, os alunos tendem a reconhecê-la como uma oportunidade oficial da escola para dar vazão às inferências que só encontram oportunidade na clandestinidade do ambiente escolar.

Não é raro a peça teatral representar a própria escola para execrar professores por meio de caricaturas que exageram seus corpos, seus trejeitos, seus hábitos gestuais, aquilo no professor que constrange o aluno. Pode-se mesmo aventar que a atenção dos alunos se prenda ao preciso momento em que um professor comete um *deslize*, isto é, se equivoca. Mas também pode-se interpretar ser isso um indicador sobre o que os alunos desejam saber: o saber sobre o desejo do professor (pela educação, pela Matemática, pelas Línguas, pelas Artes etc.). Um retorno do (que foi) recalcado pela busca sobre o saber principal escolar, sobre como se tornar um bom aluno (CHARLOT, 2001, p. 125).

A formatação prévia da fala dos seres de carne e osso faz, precisamente, isso mesmo: formata a sua mesmíssima equivocidade da palavra e, portanto, retira do Outro – seja o parental, seja o professoral – que endereça a palavra a seu filho ou a seu discípulo, todas as suas “pequenas fraquezas”, conforme a expressão utilizada por Freud, quando lembrara da personalidade dos mestres na sua alocução no jubileu. (DE LAJONQUIÈRE, 2009a).

Simbolicamente, o deslize, tanto na palavra como no corpo, é uma *função significante* (Idem). Para a psicanálise o termo função remete à ideia de espaço vazio, preparado para a enunciação do desejo, um vácuo.

O testemunho corporal, seja da fala, seja do gestual, simbolicamente elege esses momentos caricaturizáveis para utilizá-los sabiamente como vácuos significantes entre os conteúdos curriculares (os significados). Pode-se mesmo dizer

que os professores mais recorrentes nesse expediente sejam aqueles que entendem sua condição professoral, de reconhecimento público da castração, portanto mais vulneráveis à anedota.

Importante lembrar que, para o sujeito, o simbólico se mescla ao imaginário. Somente assim pode-se encadear significantes. A projeção de uma determinada imagem (ou simplesmente imaginação) remete à outra, que remete a uma palavra, que já não remete mais (foneticamente ou pelo seu significado) à primeira imagem. Mas que, repentinamente, retorna algo que o sujeito se surpreende (mesmo que não seja no momento em que se diz ou se faz) procurar saber.

E, assim, se se interrompe a aula pela troca da palavra “ribossomo” por “ribanceira”, a classe toma um susto e o professor disfarça com a velha piada: “Eu queria ver se estavam prestando atenção”, como se a atenção fosse despertada pela piada quando (todos) sabe(m) que foi retornada pelo equívoco.

O ato de educar, nesse ponto de vista, implica certo devaneio. Devaneio que não é exclusivo das escolas, ocorre em casa, no trânsito, no chuveiro; mas que no contexto escolar, assim como no contexto do ensino superior, da formação de professores, ganha outro estatuto.

O professor, ao ensinar o conteúdo da aula, justamente o oposto de mediar ou favorecer o (auto)aprendizado, declara que não é um androide ou robô, no sentido de afirmar sua humanidade, que é sujeito à sua história, às mesmas vicissitudes pelas quais seus alunos passam, passaram e passarão – trata-se disso mesmo o verbo professorar.

Por sua vez, essa declaração responde parcialmente aos anseios do alunado pela indicação sobre quais sejam seus destinos enquanto também sujeitos quando formados professores. Um encadeamento que não está muito disponível pela convivência social ou pela exposição aos meios de comunicação; muito pelo contrário, torna-se mais fácil de ocorrer na formação de professores pela diferença entre aluno e professor.

Mais ainda, essa declaração ou testemunho, que encadeia signos e significantes, é falada por um mestre de professores (um professor ao quadrado). O professor é um sujeito que se dispõe a trabalhar em favor da educação das crianças e jovens, enquanto boa parte da sociedade se ocupa de tarefas que apenas se aproximam

mais ou menos do interesse principal dessa profissão: o “vir a ser” de sujeitos que chegaram mais tarde.

Por isso, e por concessão dos pais, esse profissional da educação é previamente revestido de um suposto saber sobre algo que é infável, que, como visto nos capítulos anteriores, torna-se apenas denunciável nas ações tipicamente humanas “inservíveis” para o processo pedagógico, principalmente pelas que são propositalmente evitadas no corpo e na fala.

Esse fator deve ser reconsiderado especificamente nos países pobres, nos quais os professores não apenas testemunham as vicissitudes humanas, mas também sustentam, muitas vezes quixotesicamente, o credo nos preceitos de igualdade, que não são vividos em ato, mas somente como ideais escolares, em contraste com a realidade social.

As plataformas de suposta formação a distância⁶⁸ se aprimoram em justamente evitar o equívoco, interpondo condições, restrições e verificações à moda de uma cientificidade decorativa.

A edição prévia dos materiais didáticos é dirigida com estreiteza e retidão pela inequivocabilidade. Por serem adicionáveis e modificáveis, os materiais são programados para serem completos e atuais, para contemplar os diversos fatos e dados, contrapô-los, experimentá-los, replicá-los.

Até mesmo as diferentes plataformas de ensino a distância antevêm e preveem formas de participação⁶⁹ presencial, como pretensa intenção de adequação e formatação para o inequívoco da presença do corpo e da palavra. “Em outras palavras, a formatação prévia e a distância da palavra faz as vezes de anteparo contra a necessária função significante” (Idem).

⁶⁸ É oportuno lembrar que mesmo o ensino presencial, por meio de apresentações multimídia, de *slides* ou do “retrógrado” retroprojetor, opera no mesmo sentido de se evitar a equivocidade, própria da palavra, portanto própria da educação. A última moda, atualmente, em instalação na FEUSP, justamente para a formação de professores, é a lousa digital. Nela, o professor escreve a mão e automaticamente a letra se transforma em fonte de microcomputador, presumidamente mais inteligível. Da mesma forma, ao se escrever uma palavra com a grafia errada, automaticamente ela é sublinhada, pois a lousa pode receber as mesmas funcionalidades dos mais diferentes processadores computacionais de textos.

⁶⁹ Nesse caso, deve-se salientar o significante “parcial” do termo “participação”.

De Lajonquière (2009a) aponta três destinos reservados para a experiência a distância. O **primeiro destino**, o mutismo, decorreria da (so)negação⁷⁰ da enunciação do sujeito, pela ausência de um Outro sujeito que testemunhe sua própria castração e que por isso fosse o condutor do desejo do primeiro. A substituição do sujeito pela sua imagem projetada numa tela (ou pela digitação, pelo áudio etc.), “desassujeita-o” ao passo que condiciona sua fala à objetividade própria da ausência do Outro. Deve-se lembrar que o antônimo de subjetividade é objetividade.

Saberes desumanizados viram apenas procedimentos hipotéticos e se transformam em insignificantes. O sujeito objetado pode vir a se tornar afásico, pois, “quanto menos extensa é a escolha das palavras, menor é a tentação de refletir” (LEBRUN, 2004, p. 104).

Caso fosse possível formar professores a distância na prevalência da anulação dos sujeitos, bastaria a construção de mais midiatecas e a reprodução massiva de material midiático. Nesta situação hipotética, os templos sagrados também não precisariam existir, bastando que cada religião publicizasse seu *e-book* sagrado, assim como fez o agostiniano Martinho Lutero (o que não fez luterana a maioria da população letrada).

Restaurantes, cinemas, teatros, bares, parques, zoológicos, circos, tudo que funciona pelo desejo, sob o registro do “a distância” pereceria à necessidade. Se essa proposta torna-se supostamente mais fácil de se realizar por meio do aprimoramento da técnica, deve-se desconfiar de uma sobrevalorização da técnica às finalidades humanas. Ou, inversamente, um desinvestimento na humanidade.

O **segundo destino**, a verborragia mimética, seria a consequência da vitória da formação a distância como anteparo da função simbólica. Ou seja, seria a substituição da enunciação do sujeito pela tentativa de sua objetação. Dessa maneira o desejo cederia lugar à necessidade⁷¹, criando uma função imaginária, lugar vazio ocupado por um objeto pronto, inteiro a ponto de não ser equivocado, não ser tomado por outro – o contrário do objeto do desejo –, como as ferramentas das plataformas tentam mimetizar em uma imaginária completude.

⁷⁰ Destaque nosso.

⁷¹ Se a educação sistemática é produto da socialização, o que parece bastante plausível para a maioria dos teóricos do campo pedagógico, educar para o convívio a distância parece até mesmo desnecessário.

O receio aflorado pela incompletude da formação inicial de professores vem sendo promovido, ultimamente, a eixo temático nos encontros de Pedagogia. Tanto pela acusação da falta de qualidade dos cursos (e das diretrizes mínimas oficiais), quanto pela defesa da obrigatoriedade de formação continuada (subliminarmente a distância). Indicativo de que a incompletude, propriedade da profissão docente, é cada vez mais ressentida como contribuinte na causação de mal-estar no cenário montado pelo discurso predominante na Educação. Mas é também um sintoma, pelo qual pode se interpretar mais claramente os motivos que conduzem as propostas de formação a distância a se interessar pela formação de professores.

O **terceiro destino**, que não foi proposto literalmente pelo autor, mas sugerido nas entrelinhas (mais especificamente nas entrelinhas de uma nota de rodapé), seria a persistência em se “lançar à palavra”. Assim como quando os bebês que são sujeitos às piores condições familiares se safam por um triz. Ou como a formação de alguns aspirantes a professor persiste em não terminar em suas formaturas (a cada dia mais esvaziadas, de aspirantes a mestre), mas prossegue ao longo de suas vidas profissionais (o que faz com que voltem à formação para retornar algo recalcado por meio da massiva resistência à enunciação durante seu curso, que somente ganha vazão ao terminá-lo, ao aplacar a resistência). O que em nada se aproxima da exigência ou necessidade de formação continuada, que renova o anseio de apagamento do desejo e, por consequência, a aniquilação do sujeito.

Num sentido subversivo, a formação a distância viria a funcionar hipoteticamente como uma espécie de supercastração simbólica, um giro – caso isso fosse factível. Ao ponto em que, por ter alienado o aluno durante toda a sua duração, seu término promoveria uma notável reelaboração e enunciação do sujeito, como significativo do término do período de resistência. Como se o sujeito fosse exposto a tamanho absurdo que lhe retornaria a própria estrutura daquilo que é absurdo.

Mas contar com a “sorte” e com demais contingências parece não ser uma diretriz do ser humano, que tem como característica principal a faculdade de pensar, de significativo em significativo e, pelo menos, prever seus atos – que se renovam especificamente na desconformidade da previsão. Também não é, ou não deveria ser, uma diretriz das políticas públicas para a Educação, pelo mesmo motivo de estas não virem a acomodar-se e omitir a oferta de ensino a todos os níveis.

A viabilidade de uma supercastração simbólica se complica e praticamente se extingue quando o sujeito percebe o engodo, o tempo perdido de sua vida nesse engodo e o número de pessoas enganadas que continuariam embarcadas nessa nau sem rumo chamada programaticamente de formação a distância.

A formação de professores, em geral e de certa forma, já goza desse estatuto na contemporaneidade. Talvez seja justamente esse estatuto da formação em geral um componente importante para a interpretação do fato de a opção em se formar professores a distância não causar estranhamento, assim como causaria a formação de médicos ou de engenheiros civis a distância, ou de outros profissionais que colocam a vida ou o futuro de gerações em risco.

A atual nota de corte do exame vestibular para o Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo costuma ser a mais baixa entre todos os cursos oferecidos. Também é o único curso a exigir do candidato a aluno conhecimento em apenas duas matérias do ensino médio: Português e História (FUVEST, 2009). Tem, ainda, por característica, assim como as demais licenciaturas – estas, apenas complementares –, ser o curso com menor carga horária em disciplinas, sejam eletivas ou obrigatórias. Não há disciplinas optativas, apesar de o nome ser realocado para as disciplinas eletivas que são oferecidas esporadicamente.

O Curso de Pedagogia foi oferecido, desde a década de 1930, pelo Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, até o ano de 1969. Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação e da Cultura, em programas fomentados principalmente pela Unesco, formava professores e os aperfeiçoava nos Centros de Pesquisas Educacionais, inclusive em seu Centro Regional Luiz de Queiroz, de São Paulo (CRPE), posterior Centro Regional de Pesquisas Educacionais e Sociais. O Departamento de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), setor do CRPE destinado a ampla formação do professor, oferecia disciplinas para o próprio Curso de Pedagogia da FFLCH.

A Reforma Universitária de 1968, realizada pelo Estado – então ditatorial –, oficialmente “tornou propício” à USP criar sua Faculdade de Educação a partir da junção do Departamento de Educação da FFLCH com o CRPE, para funcionar no prédio deste último, que estava fisicamente caindo continuamente desde 1966, data em que havia sido condenado. Portanto, a FEUSP (assim como seu Curso

de Pedagogia e suas Licenciaturas) foi instaurada sob precárias condições físicas, teóricas, de autonomia e de projetos.

Ao longo de quarenta anos, os cursos da FEUSP se consolidaram e ganharam notoriedade, sem perder a precariedade e fragilidade de suas composições curriculares, mesmo ocupando espaço físico cada vez menos insalubre e contando com maior autonomia. Ao contrário dos profissionais que trabalham nas escolas, que perderam a autoridade outrora outorgada pelo senso comum ao mesmo tempo que suas formações foram desacreditadas em razão do favorecimento de uma formação superior.

Para além das idiossincrasias da formação de professores do ensino fundamental e médio, que concernem a discussões do campo pedagógico, a oferta do melhor curso de formação de professores do Brasil (conforme o Guia do Estudante 2009, da Editora Abril), como é notoriamente lembrado, na melhor universidade brasileira (posição 75 entre as melhores 200 de todo o mundo), sempre foi marcada pela tolerância às condições mínimas para sua realização (do ingresso, da composição curricular, de espaço físico, de carga horária etc.). O que sugere duas hipóteses, possivelmente complementares: a de que formar professores seja uma tarefa simples e que não dispenda de grandes investimentos materiais e a de que a excelência de formação não seja determinada pela coerência curricular, mas talvez sim pela sustentação discursiva de ser a melhor portadora do saber. Contribuição significativa para a ocasional aproximação de pesquisadores que possam questionar o discurso dominante.

De maneira completamente aleatória aos objetivos da FEUSP, acarretou-se um verdadeiro nivelamento por baixo das diretrizes determinantes dos demais cursos de formação de professores (de outras instituições), que são rebocados pela notoriedade do modelo, mas que apenas tratam de repetir sua precariedade. Enquanto se promete investir em formação de professores, dissemina-se (como nas montagens com peças perfiladas de dominó) uma onda de banalização geral das condições em que ocorre esta formação.

Pode-se observar, portanto, duas tendências que se complementam, tal qual o mais sábio enigma da humanidade, a propósito do ovo e da galinha. Se por um lado a proposta de formar professores carece de reconhecimento por parte de seus

mestres e de seus mestrados, que sentem-se desautorizados de usar a palavra, a promessa da formação a distância proclama o fim da palavra, apesar de promover apenas a limitação do equívoco próprio de sua significância.

Promoção essa que leva à apatia afásica da anulação do sujeito e desautorização do uso da palavra e à corrente falta de reconhecimento dos mestres. O cerne da questão parece, cada vez mais, indicar que haja algo de excessivamente lógico nas definições pedagógicas sobre a transmissão do conhecimento que impeça o deslinde da questão no seio do seu discurso.

Capítulo 3

A formação de professores

3.1 A formação de professores em um contexto discursivo

O escopo dos principais centros de formação de professores brasileiros parece convergir para a finalidade de lançar um número cada vez maior de profissionais da educação para as escolas, motivada pela pretensa demanda, como visto, produzida. Essa demanda, sempre a ser atendida⁷², transforma em menos significativa qualquer outro fator que venha a concorrer com a falta de professores nas escolas, premissa para o seu funcionamento.

Isso faz com que todo e qualquer problema, direta ou indiretamente educacional torne-se um mero efeito da insuficiência de vagas de formação específica. Se, por exemplo, não existem professores em número suficiente nas escolas situadas em locais onde a violência cotidiana é insuportável, ou onde ocorram enchentes recorrentes, ou onde as edificações escolares apontam risco, o primeiro motivo apontado é do número insuficiente de vagas dos cursos de formação.

Se, por um lado, da preocupação excessiva não decorre necessariamente a ampliação do número de vagas de formação por meio do investimento nos cursos existentes – ocorrendo exatamente o contrário, tal como a extinção da formação em magistério –; por outro, a eficiência e a precisão (muitas vezes estatística) no apontamento da “Causa” obstruem qualquer outra discussão sobre as causas do efeito.

Apontar o problema na formação, geralmente por meio do viciante⁷³ deslocamento discursivo da argumentação epistemológica ao campo da tecnocracia (CANGUILHEM, 1968; JAPIASSU, 1982; cf. VOLTOLINI, 2007, p. 123) desvia a atenção de causas mais prováveis, que geralmente são frutos do mau intento público,

⁷² Assim como funcionam outros aspectos educacionais, como a demanda por formação, a demanda por qualidade, a demanda por integração curricular. Parece mesmo que o próprio fato de demandar sobrepõe-se ao objeto de seu interesse. Contra qualquer aspecto da formação basta evocar uma demanda, morta em sua significância.

⁷³ Vício que somente se realiza sob a pretensa condição de objeção do sujeito ou da “primazia do objeto sobre o sujeito” (VOLTOLINI, 2009, p. 127).

difuso pelo *slogan* “má administração”, que procura ao mesmo tempo distribuir culpas e exonerar a culpa dos responsáveis diretos: o especialista e o político.

Essa hipótese aponta que, na atualidade, instituições que venham a estabelecer vínculos com setores do Estado, como as parcerias entre autarquias públicas ou privadas e secretarias de estado, tendem a limitar a produção de conhecimento pela demanda de anseios programáticos governamentais. O que demonstraria uma posição tendenciosa de desautorização da autonomia dos centros de formação, produtores de conhecimento pedagógico, frente à irresponsabilidade pública. Ainda mais quando funcionários docentes e não docentes, dirigentes e, principalmente, pesquisadores desses centros ocupam ou procuram ocupar, cada vez mais e pelos mais diferentes motivos, cargos administrativos em todas as esferas públicas⁷⁴.

Outro aspecto que parece dirigir os (não muito) diferentes cursos de formação é composto pelas dissensuais opiniões a respeito do perfil do profissional em formação. Pelo acompanhamento das manifestações acusatórias de autoria das associações pedagógicas e didáticas (cartas de desagravo, abaixo-assinados, processos legais) para com os conselhos de educação, sobre os parâmetros curriculares de professores, pode-se imaginar que as qualidades ou, mais atualmente, as competências que devam estar supostamente presentes nos profissionais da educação sejam o ponto chave para a solução dos problemas do mau desempenho escolar brasileiro.

Mas, seja pelo perfil do pedagogo, seja pela formação continuada (SCARTEZINI, 2008), seja pelo atendimento à demanda ou pela composição curricular por metodologias de ensino de alguma coisa (CAMARGO, 2006); de maneira geral⁷⁵, o que se observa laicamente no campo pedagógico é sempre o

⁷⁴ No quadro de docentes da FEUSP, durante o ano de 2008, lecionavam cerca de três ex-Secretários de Estado da Educação do Governo Estadual de São Paulo e do Município de São Paulo, além de diversos colaboradores formais e informais dos quatro poderes (Executivo, Legislativo, Judiciário e “não governamentais”). O próprio currículo do Curso de Pedagogia da FEUSP propõe formar Supervisores Escolares, que, na prática política, exercem a mediação político-pedagógica entre coordenadores de secretaria, diretores de ensino, diretores escolares e professores (e, muitas vezes, pais de alunos, também).

⁷⁵ Durante minha formação como professor, ouvi, mais de uma vez, que enquanto discutíamos os problemas de acesso do aluno e do êxodo de professores, na França se discutia a dislexia. Por isso estávamos atrasados. Mesmo que isto e aquilo soassem, para mim, como pequenas variações da mesma ladainha.

resultado, antes de mais nada, de uma indevida promiscuidade entre o que é epistemológico e o campo político.

O deslocamento entre as conclusões dos pesquisadores a propósito das tendências didáticas e a publicação das leis é quase que imediato (sem o recalque e sem tempo para recalque), o que ajuda a interpretar por que as leis são cada vez menos perenes. Assim como as pesquisas que resultem em recomendações utilitárias que coincidam, por sua vez, com a realização de um determinado programa político são facilmente aprovadas para financiamento.

A (con) fusão entre a produção científica e as determinações políticas, que talvez tenha alcançado seu pior momento no Nazismo, torna-se fértil e viciante à medida que o sujeito (seja o docente, pesquisador ou formando) se adentra em vez de se formar.

Isto é, ao se negar o desejo em favor de uma satisfação total possível, ao se coadunar ciência e política, aproxima-se dos animais, pois acaba-se por ter a sua pulsão dirigida para uma suposição instintual, em que as possibilidades estão dadas e tudo o que não seja possível pela ciência e pela política, não necessariamente nessa ordem, deva ser descartado – restando-lhe os três destinos sugeridos por Lajonquière (*vide* capítulo anterior). Isso ocorre no e pelo consórcio entre os discursos da ciência e da política no respaldo de uma posição indevida para um sujeito, sua objetivação.

Nesse sentido, nenhuma ação concorreria para o desenvolvimento do conhecimento científico, responsável pelas importantes contribuições para a preservação humana (tanto física quanto psíquica) em diferentes ambientes e condições, ou mesmo para a plena equidade, de que somente a política, supõe-se, seja a promotora por excelência⁷⁶. Mas o rol de projetos político-pedagógicos mascara a existência de uma fantasia adjacente a um discurso pressupostamente ideológico.

À primeira vista, poder-se-ia crer que o que é pertinente numa análise da ideologia é somente a maneira pela qual ela funciona como discurso, a maneira como o conjunto dos significantes flutuantes é totalizado, transformado num campo unificado pela intervenção de alguns “pontos de basta”; em suma a maneira como os mecanismos discursivos constituem o campo da significação ideológica. [...] Na ideologia, ”nem tudo é ideologia

⁷⁶ A república, por princípios, e a democracia, pelas Leis.

(isto é, sentido ideológico)”, mas é precisamente este excesso que constitui o derradeiro esteio da ideologia. (ZIZEK, p. 121-122, apud VOLTOLINI, 2009, p. 126).

Portanto, a preponderância de fatores ideológicos que se alternam no desvio do fato de que não existe interesse público por uma formação que atenda ou que seja ajustável, de maneira definitiva, denota a ausência de interesse no atendimento à demanda e a existência de interesse em sua produção; de maneira muito similar à do mercado, que opera principalmente na criação de mercadorias que consigam criar sujeitos que delas necessitem.

Como exemplo, relatarei um acontecimento corriqueiro, como forma de precisar como essa operação discursiva é recorrente: ao precisar comprar telhas, levei uma das que cobrem minha casa à loja. O vendedor falou-me que aquele tipo não era mais fabricado e por isso eu precisaria trocar todas as telhas da casa. Para tanto, me apresentou uma dúzia de formatos, cada formato com meia dúzia de materiais. Cada material com uma paleta de 256 cores, fora detalhes de gramatura, textura, translucidez, fixação etc.

O velho padrão de telhas romanas de Itu, com mínimas variações e que era identificado apenas pela cidade de origem não atende mais às exigências das mesmas velhas casas, dos mesmos velhos moradores, sujeitos às mesmas velhas chuvas tropicais. Como se toda e qualquer transformação fosse um progresso em relação a uma condição anterior pior.

objeto fabricado torna-se, graças a uma certa fetichização, um complemento para o sujeito, feito sob medida para ele, reservando-lhe, por obra desta operação, o *status* de público alvo (VOLTOLINI, 2009).

De certo modo, não é diferente o que ocorre com a educação. A manutenção da estrutura do acúmulo de capitais transforma colateralmente a ciência e a política em meros operadores do discurso (VOLTOLINI, 2007), assim como o capitalista depende das leis e dos resultados qualitativos e quantitativos das ciências, como avalistas de seus ganhos. Seria esta manobra a concordata sugerida na Introdução do presente trabalho e em nome da qual é possível sustentar um amálgama entre miséria e riqueza absolutas.

Hoje em dia, as empresas que poluem o meio ambiente pagam para fazê-lo, por meio de investimentos para despoluição de outros ambientes já poluídos

antes. Despolui-se lá para poluir aqui. Os limites para a poluição ambiental são determinados por uniformidade estatística (da cobertura arbórea, da alcalinidade e acidez do solo, da água, da presença de metais pesados etc.) e normatizados pela tecnocracia das consultorias de órgãos legislativos oficiais⁷⁷.

O discurso dominante conseguiu que a ousadia e engajamento da população fossem interrompidos pela necessidade de gerar empregos, para acumular capital, para arrecadar divisas, para fomentar pesquisas, para criar mais empregos para... Para não quebrar a corrente é necessário transformar o desejo (dos sujeitos) em necessidade. Afinal, o desejo não poderia ser não dito em uma realidade de grandes movimentos estatísticos.

⁷⁷ Não é de se estranhar que o local que concentra a maioria dos empreendimentos financeiros do país mais rico do mundo seja o que ostenta um dos rios mais poluídos do mundo – o Rio Hudson, de Nova York –, assim como acontece com a cidade mais rica do Brasil e seus rios mortos.

3.2 Sai o mestre, entra o capitalista

Em *O Mal-estar na civilização* (FREUD, 1930), Freud constatou que a civilização é a maior fonte de insatisfação para a maioria dos sujeitos, uma vez que as renúncias impostas em prol do processo civilizatório se atém principalmente em manter os interesses sociais a salvo dos interesses pulsionais, da libido. Desse modo, o processo civilizatório baliza o recalque pulsional, imprescindível para a sobrevivência humana.

Lacan parte dos apontamentos freudianos sobre a insatisfação para propor um conceito discursivo. Em 1970, seu seminário que viria a ser intitulado *Seminário XVII – O avesso da psicanálise* (LACAN, 1969-70) destaca o deslocamento da análise do discurso do campo da linguística para o campo do gozo.

Assim emerge o estatuto da linguagem de um cenário linguístico-operatório para uma dinâmica libidinal entre sujeitos. Um contexto em que a palavra, para desespero do empirismo, responde essencial e prioritariamente ao movimento de freio e aceleração de moções pulsionais, para assim manter o sujeito contido nos laços sociais. Portanto, afirma nova legalidade para a posição do autor do discurso e para seu ouvinte.

Freud lê na mentira da histérica, modo pelo qual o sintoma era escutado, a revelação de um saber, que nomeou de Inconsciente. Bem esta instância teve para Freud, desde o começo, caráter escritural. À maneira de uma escrita hieroglífica, tanto o sintoma quanto o sonho são apresentados como forma de escrita (NANCLARES, 2001, p. 127).

Freud percebeu que o inconsciente é estruturado como uma linguagem ao se deparar com sintomas discursivos. Todos os casos descritos por ele, que se tornaram referências clássicas de psicopatologias da vida cotidiana, se expressavam discursivamente, ora deslocando o significante (dele e para ele), ora o expandindo (ou condensando) nessa escrita hieroglífica.

Mesmo que o paciente não se expressasse verbalmente, o sintoma apresentado se manifestava metonímica ou metaforicamente, muitas vezes, se não todas, no corpo, como visto. E assim, em “determinada escrita corporal”, o sujeito denuncia a busca contraditória por um saber sobre as pulsões por renunciá-lo.

Para além de uma concepção imaginária de um corpo incapaz de metaforizar, a proposta de formar professores a distância não compensa ou substitui sintomas discursivos e escriturais do corpo, que não se restringem às paredes dos consultórios psicanalíticos, mas se manifestam em todas as atividades humanas e, portanto, languageiras. Ou como Freud bem precisou, nas *psicopatologias da vida cotidiana*.

Lacan afirma que “*o inconsciente está estruturado como uma linguagem que, em seu dizer, produz seu próprio escrito*”. Ao reconhecer a estrutura da realidade na linguagem, contribui para reposicionar os laços sociais majoritariamente *sub judice* do recalque e posterior vazão de libido.

Dentro dessa nova forma estrutural, destaca quatro tipos de discursos: o discurso do mestre, o discurso da histórica, o discurso do universitário e o discurso do analista. Quatro formas de posicionar os sujeitos frente a um (querer)saber sobre suas pulsões por meio do outro. Se para um mestre há um escravo, para uma histórica há um mestre, para um universitário há um objeto e para um analista há um sujeito.

Nesse sentido, percebe-se que não é o conteúdo discursivo que encaminha majoritariamente o propósito do discurso, como se costuma supor, mas sim o fluxo libidinal da satisfação do desejo que determina os manejos entre os interlocutores. Uma vez que qualquer endereçamento da palavra – presente em todas as atividades humanas, como infelizmente, em tempos de primazia da imagem, é salutar ser sempre lembrado – torna-se uma situação de “dominação” e “outorgação”, em que um fala e o outro ouve alternadamente, um “cabo de guerra” de pulsões em que o ouvinte posiciona-se, em relação ao falante, no sentido de afirmar a condição desse primeiro conforme deixa-se ao gozo de ser sua contrapartida.

Seria então o fiel a operar o milagre para o gozo do sacerdote, o aluno ter comprovado seu aprendizado para que o professor tenha, de fato, ensinado. Porém também são apontadas situações em que passa a não mais haver alternância do discurso entre interlocutores, e sim uma perversão⁷⁸, uma dominação permanente, de

⁷⁸ Segundo Roudinesco e Plon (1998), a perversão, no sentido freudiano, diz respeito à estrutura do funcionamento psíquico. Diferentemente das perversões (no plural), que são, via de regra, ações de transgressão culturais e legais com significado sexual. Seria portanto, o negativo da neurose, enquanto estrutura. Pois a neurose seria a estrutura sintomática marcada pela castração. Já a perversão, uma sexualidade tendenciosa à infância, antes da castração. Portanto, trataria do conjunto de aspectos voltados a uma sexualidade em que os meios substituem as finalidades (recalque, sublimação, baliza pela Lei), um “goze já” *a posteriori*, “*um desmentido da castração*” (Idem, 1998, p. 585). Nesse

alguém não sujeito à Lei. Como, por exemplo, o internauta que, por se prostrar hipnotizado diante da internet, sob a promessa imaginária de “interação”, proporciona que quantias infinitas de dinheiro sejam alocadas para desenvolvimento de redundantes sistemas integrados de dados, exclusivamente para mantê-lo nessa posição.

O cenário da proposta de se formar professores brasileiros a distância parece ter sido organizado para esse mesmo fim. A sensação de que o professor que não se adapte ao ensino por plataformas a distância não encontrará espaço para ensinar ultrapassa qualquer aspecto sobre a adaptação de seu ensino ao ambiente virtual ou a distância em oposição à presença. Trata-se mesmo de negar o exercício da profissão a quem não se posiciona conforme o esperado pelo discurso.

Portanto, aprender a distância também é aprender que as novas tecnologias se sobrepõem ao que é velho e, portanto, também ao gozo da expectativa. Da inovação – a palavra da moda –, que é justamente “aquilo” (pronto) e que precisa ser mais do que o almejado pelo sujeito, que cada vez almeja menos. E assim o discurso solapa a procura pela satisfação de um desejo natimorto.

A despeito das inúmeras discussões sobre os desdobramentos de uma nova prática de ensino, a proposta de se formar professores brasileiros a distância encontra-se, antes de mais nada, em determinado contexto; em um contexto discursivo. De um discurso que não soa estranho às expectativas educativas da maioria dos omissos grupos sociais, apesar de atender prioritariamente interesses diversos daqueles pressupostos para a formação de professores (assim como também operam a formação por demanda, a formação continuada, as metodologias do ensino, o perfil do pedagogo ou a dislexia na França).

O mesmo discurso ganha vernizes que sugerem atender a explicações ora científicas, ora econômicas e, para “dar liga”, ora tão somente abstratas. Neste contexto, pouco importa o grau de coerência educativa. O descolamento entre discurso e realidade ajuda a turvar e manter difusa a posição exata de quem o dispara, sendo muito comum não encontrar sua verdadeira autoria. Torna-se o próprio senso comum. Ninguém sabe ao certo quem foi mesmo que inventou de tirar a crase da educação à distância.

sentido, se aproximaria ao discurso do capitalista, por denegar o sujeito à objetivação, pois sua sujeição se referiria à castração.

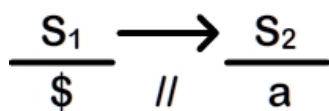
A repetitiva produção de inovações coloca o sujeito-ouvinte necessariamente na posição de objeto de desejo para o discurso, pois desse sujeito não se deve esperar que almeje mais do que a próxima inovação. Do discurso em questão se espera principalmente empenho em manter o ouvinte nesta posição. Assim como se encontram os diferentes segmentos da sociedade que, mesmo se ressentindo da ausência física do professor, apostam cegamente em sua formação a distância⁷⁹. O convite à cegueira é formulado a partir daquilo que movimenta a expectativa do interlocutor a propósito do que ele procura saber.

Os objetivos da Educação no cenário contemporâneo, abarrotado de recursos inovativos necessariamente prontos⁸⁰, não são diferentes dos da Educação de antanho. A mesma fórmula suposta aos professores das gerações anteriores seria suficiente para a Educação atual.

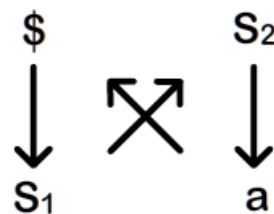
Se o senso comum discursa que a contemporaneidade difere muito de épocas recém-passadas, a ponto de procurar criar um novo paradigma para uma educação ideal, isso ocorre principalmente pela força do discurso, este que se coaduna com o que Lacan apontou como o Discurso do Capitalista, em 1972, por principalmente *forachuir a castração*.

A negação da castração presente no Discurso do Capitalista coincide com intenção de prevalência da imagem sobre a palavra do ensino a distância, no sentido de que ambos tentam condicionar o sujeito à situação em que se encontrava antes de se enunciar; isto é, antes de se formar pelo desembaraço do seu corpo em relação ao corpo de sua mãe.

Procura-se aproximá-lo do animal para que, somente assim, possa-se esperar dele respostas certas aos estímulos tencionados. Sem interveniência do desejo.



Discurso do Mestre



Discurso do Capitalista

⁷⁹ O principal chiste de trânsito brasileiro a propósito da formação de um condutor inapto de veículo automotor continua sendo a notória e irônica frase “tirou a carteira por correspondência!”, apesar da proposta de formar professores a distância, hoje em dia, ser levada “a sério”.

⁸⁰ A discussão atual do ensino a distância se resume à escolha e adaptação das diversas plataformas modulares (Moodle, COL, Cooper etc).

Nos matemas de Lacan, acima, pode-se ler a tentativa de representar duas maneiras de endereçamento da palavra por meio da variação de quatro posições e de quatro símbolos (S1, S2, \$, a) que representam elementos estruturais do discurso. As setas indicam o movimento do Gozo, quer dizer da procura pela satisfação que energiza qualquer discurso. Além da alternância de posição dos símbolos, há a substituição de alguns deles, marcando uma diferença.

Na fórmula lacaniana do discurso do capitalista a referência do sujeito ao objeto decorre sem a barra que representa mediação, que pode vir a ser uma forma de recalque, uma insatisfação que, como visto, é condição para a sua reelaboração, de seu corpo e de sua humanidade. Sem medidas, o objeto está dado, pronto, produzido; não precisa ser elaborado pelo desejo. Um convite *VIP* para a pulsão de morte. Sem precisar ser suscitado pelo sujeito, este é que acaba se tornando objeto.

Somente a partir de sua privação subjetiva, desumanizado e animalizado pelo apelo à primazia da imagem em detrimento da palavra, o (ainda) sujeito é passível de adestramento. O discurso que estabelece a primazia do objeto subjuga qualquer interesse em *medir* consequências desta tentativa de animalização; como, por exemplo, o descaso com o aumento da violência em geral. Tanto de ações violentas quanto de sua tolerância e legitimidade.

A luta marcial em que vale tudo, desempenhada sem luvas, que fora marginalizada no começo do século XX pelo risco de morte iminente, hoje é reconhecida como um esporte de alto grau de *preparação física*, justamente pelo empenho em se evitar a morte. Aquilo que estabelecia risco à vida passa imediatamente a condicionar sua manutenção. Uma operação lógica da linguagem que surpreende o sujeito quando este percebe a manipulação.

A hegemonia do Discurso do Capitalista, em todas as esferas sociais, inclusive na educação, reitera que o sujeito seja, antes de mais nada, um sujeito da linguagem. Reconhecer que a educação possa ocorrer sem o aspecto professoral do discurso – o reconhecimento público da castração – nos leva a perguntar quais sejam as condições discursivas implicadas na formação de professores para que estes sintam-se formados e autorizados a falar para educar.

3.3 A transferência: o que se transmite na educação

A educação segue entre proximidade e distância, entre paixão, amor e violência. (CIFALI, 1994, apud MONTEIRO, 2000).

Um dos *slogans* mais repetidos nos cursos de formação de professores diz respeito à sugestão de que o aluno seja capaz de aprender a aprender e que, portanto, a educação se restringiria a ensinar a aprender, antes de mais nada. Bastaria ao professor mostrar e assim propiciar essa predisposição intuitiva.

Supostamente os alunos aprenderiam, mais ou menos, o que foi mostrado. Para tanto, a produção de conhecimento pedagógico se empenha em procurar garantias de aprendizado que se desprendam desta conjectura de transmissão sumária e reiterada de significados. Um conceito de transmissão originado no seio da teoria da comunicação.

Por outro lado, o aprendiz em formação, ao ser apresentado aos conhecimentos necessários para aprender a aprender (sejam compartimentados, interdisciplinares, transdisciplinares, em espiral etc.), se pergunta, antes de mais nada, o que querem dele? E põe-se a se esforçar em aprender, tanto sobre isto quanto sobre os conteúdos.

Enquanto o ensino visa a uma transmissão idealizada e presume seja a contrapartida do aluno motivada pela clareza e diversidade da transmissão, este último sintoniza outro canal, o do real. Apesar desse “desencontro”, a tentativa de compreensão do movimento da atenção do aluno para o significado do conteúdo ensinado é uma das maiores preocupações atuais das pesquisas denominadas educativas.

É possível perceber que o professor direciona a atenção dos alunos para os elementos imagéticos (fumaça/fio) do tipo de energia associada ao meio de transporte (navio/bonde) e descarta outros elementos da imagem, como a luz emitida pela lâmpada, que aparece em primeiro plano. Dessa forma, o professor utiliza esses elementos para contar sua “história científica” em detrimento de analisar aspectos plásticos ou mesmo históricos expressos nas figuras, colocando à margem outras perspectivas de leitura das imagens e, portanto, outros recursos de construção narrativa. (GIORDAN e POSSO, 2007).

O fato de se eleger a proposta de condução do ensino presumidamente como fator determinante para a formação do aluno não necessariamente impediria este de aprender. Não se trata de substituir o ensino pela ausência da demonstração do conteúdo ou por qualquer outro aspecto presente na escola ou na sociedade. Sem ensino não há transmissão. Trata-se, sim, de apontar que, primeiro, mostrar signo (ensinar), de forma isolada, como convém para as plataformas de ensino, não basta para o aluno “criar significados”, como pressupõem tais estudos:

A leitura de imagens é uma atividade particularmente útil para se observar o entrecruzamento de narrativas produzidas na sala de aula com diferentes finalidades e pode ser empregada para caracterizar a centralidade do propósito do professor na condução das atividades de ensino. (Idem).

O ensino não se opõe, de antemão, a qualquer outro fator concorrente a ele. Essa associação oposicionista somente ganha validade discursiva ao ponto em que favorece programaticamente a importância do ensino em detrimento daquilo que é inefável, próprio de uma tarefa que não prima pela simplicidade.

Afinal, os números, os fatos históricos, a fenomenologia das ciências por si mesmas não conseguem transmitir uma experiência primordialmente metafórica, que depende do encadeamento de significantes, que remetem a histórias e vicissitudes subjetivas, singulares. *Vide* o destino das novas línguas, estipuladas sem história, como o Esperanto.

Uma visão simplista do termo *transmissão* prevê a existência de uma passagem daquilo que é ensinado para aquilo que é aprendido. Porém, o que é aprendido mesmo é a fala do professor, que não se resume à sua competência de esclarecer o conteúdo, muito menos conduzi-lo da melhor maneira. A propósito do que se transmite na educação, de Lajonquère (2009a) enfatiza o engano dessa visão:

[...] não se trata de nenhum sentido que se transmite de um lado ao outro. O receptor recebe – de forma invertida – do emissor simplesmente uma perturbação ou se preferirmos uma mensagem incômoda que o lança a conquista daquele suposto (lhe) dizer (respeito).

Reiterar a projeção de um ensino ideal declara, mais uma vez – portanto se constitui parte do mesmo artifício discursivo –, que haja na formação de professores algo notável a ser extirpado: a falta de “centralidade do propósito do

professor” (GIORDAN e POSSO, 2007). Mas por que a ocorrência “disso” torna-se mesmo uma pedra no sapato para a suposta formação a distancia?

A educação não passa de uma tarefa em que o aluno consente em ser mais ou ser menos controlado pelo professor, a troco de o seu devir ser balizado pela figura professoral idealizada. Deve-se lembrar que, para tanto, o aparato escolar serve, talvez principalmente, para animar essa tarefa, por meio do isolamento na sala de aula, da proporção de vários alunos para um professor, das regras escolares, dos ritos de iniciação etc. Portanto, a escola parte da premissa de que ela sirva para fomentar a transferência de algo do professor ao aluno.

Basta observar que, quando o professor eventualmente perde o controle da maioria dos alunos, ele recorre a expedientes que relembrem que aquele ambiente é o escolar. O barulho da batida da régua na mesa do professor, assim como o constrangimento da bronca, traz os alunos de volta ao enredo controlado pelo sujeito adulto. É o convite a retornarem de onde perderam o fio da meada que os levará ao gozo suposto pela maturidade.

Esse aspecto ajuda a esclarecer que cabe exclusivamente ao professor manter essa suposição, independentemente de sua centralidade como condição. Pois cumprir as metas de aprendizagem de róis de conteúdos, verificadas por inúmeras e infundáveis avaliações, apesar de ser a diretriz hegemônica, torna-se secundário frente a esta manutenção.

Como já visto, a reelaboração dos sujeitos – que se costuma perceber como aprendizagem – é o resultado do testemunho da castração por parte do professor e da repetição da castração do aluno, que ocorre a cada resposta errada em uma prova ou a cada constrangimento de ir à lousa resolver um problema para o qual não se sabe a resposta.

O reconhecimento desse movimento cria a suposição da existência de um saber em potencial, acessível pelo retorno do recalcado. Como poderiam ocorrer tais reações pela economia desta equivocidade?

Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras (FREUD, 1913).

Trata-se mesmo da impossibilidade como característica própria da educação (não necessariamente da impossibilidade de se ensinar algo e de alguém aprender), como Freud também afirmou e reafirmou⁸¹. Pois toda educação parte da contradição de não haver ânimo para o aprendizado sem certo grau de repressão. Na realidade desse processo, o aluno aprende pela submissão ao seu funcionamento psíquico. Fato que aproxima a educação a outras tarefas que se engajem também “pela impossível realização do desejo” (DE LAJONQUIÈRE, 2000).

É justamente a impossibilidade que demarca os limites da presunção metodológica em se constituir como um ajuste ótimo do que seria necessário reprimir e instigar. Pois esses movimentos somente podem acarretar (trans)formação quando subjetivos. Isto é, não haveria uma medida uniforme ou normalizável que compreenderia as variações e diferenças das vicissitudes escritas em cada sujeito.

Ao professor, portanto, caberia a tarefa inefável de conduzir as manifestações não castradas das pulsões de seus alunos para ações humanas; de suas origens para as Leis. O que coincide novamente com o imprescindível testemunho da castração – a equivocidade desdenhada pela necessidade de centralidade de propósitos. Quando, na realidade, tais propósitos estão descentralizados pelo e no desejo.

Resta ao professor centralizar esforços (não propósitos), pelo impossível, para manter o propósito de sustentar sua autoridade⁸², principalmente por meio da manutenção do “vácuo” entre o mestre e o devir do aluno.

Pelo outro lado, o aluno funda suas ações investigativas à medida que suas pulsões são realocadas pelo recalque. O que começa justamente no momento em que tem que se deparar com as sanções de libido que lhe são impostas (justamente por antes, quando bebê, serem toleradas ou mesmo favorecidas).

Mas os esforços investigativos quase nunca são bem sucedidos, como aponta o momento em que o interesse da maiorias das crianças sobre a sexualidade entra em latência. O que resulta em um *prejuízo permanente* (FREUD, 1905a). Mas que propicia tanto a reelaboração do processo investigativo para tantos quantos forem desejados, quanto vincula um Outro como fonte do saber (a investigação infantil

⁸¹ FREUD, 1925; FREUD, 1937.

⁸² Como Hannah Arendt reiteradamente afirma, autoridade é sempre outorgada por quem a reconhece. Pois quando imposta não pode ser reconhecida como tal (ARENDR, 2000).

tende a começar um tanto solitária). A vinculação do Outro será de inestimada importância para os demais empreendimentos investigativos, pois por meio dessa alternativa investigativa, fundam-se funções, cadeiras⁸³ que serão preenchidas por aqueles que sustentarão a alcunha de serem portadores do saber pretendido pelo sujeito.

Deve-se destacar que todas as iniciativas incipientes de investigação infantil se fundam pela anatomia do corpo. O corpo é o primeiro objeto de interesse durante toda a infância. Mesmo durante o período de latência, as crianças se referem ao corpo reiteradamente, por meio do desenho, das brincadeiras, do movimento etc. O próprio processo de simbolização do imaginário começa e termina no corpo. Mesmo o personagem Édipo, de Sófocles, em sua síncope final, confunde-se entre sua imagem do corpo e o seu corpo simbólico e fura seus próprios olhos na tentativa de não se ver incestuoso e parricida; cena que questiona sobre o quanto dessa experiência infantil persiste no suposto adulto, mesmo quando ele supostamente consiga se centralizar em seus propósitos.

O que está exposto pelos parágrafos anteriores é uma desmedida do que se transmite do professor ao aluno e vice-versa, seja com crianças, seja com professorandos. Não se trata de uma relação professor-aluno, como se costuma aludir. Pois não há uma relação no sentido simétrico da palavra, pressuposto das teorias que preconizam esse *slogan*. Caso houvesse simetria, o controle seria facilitado ao passo que o ânimo se esvaziasse.

Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância (FREUD, 1913).

Apesar da desmedida, educar ainda implica mesmo tratar-se de uma ligação recíproca, somente existente pela assimetria. Pois é a diferença que propicia a suposição do aluno em contraste com o professor, assim como somente é pela diferença que o professor enxerga o aluno e, ao vislumbrar seus próprios desejos infantis recalcados, energiza sua ação educativa⁸⁴.

⁸³ Com licença da metáfora, as mais renomadas academias usam o termo para significar a mesma coisa: lugar vazio para o sujeito do suposto saber.

⁸⁴ Energia que, sozinha, não determina, *a priori*, qual seja o destino do aluno.

A educação é uma ação que ocorre pela fala, irregularizada por esse (des)encontro entre um adulto ideal, mas que também é uma ex-criança, e a criança que o retorna ao recalque primário, mas que também é real. Portanto, o sujeito nunca dirige a fala sem ser antes dirigido por ela. Se algo se transmite na educação, com certeza não é o que se intenciona. O que não significa que toda transmissão é indevida.

Se a condição do professor é vacilante, por saber das agruras que a educação acarretará ao seu aluno, ainda insuficientemente “aculturado”, além da insegurança que a impossibilidade de ajuste de sua fala e da direção de suas ações; o aluno se inicia como tal pela aposta na transferência. Freud, em seu discurso na escola que havia frequentado, descreve sua surpresa em descobrir, pela oportunidade de encontrar com um de seus professores na rua, depois de adulto, que todos eles, que lembrava serem marcados por uma diferença de maturidade imensurável, eram apenas poucos anos mais velhos do que seus alunos.

Não necessariamente como o professor se relaciona com o aluno, o aluno também vislumbra no professor pressupostos e expectativas. No entanto, enquanto o professor supõe ao aluno seu devir, este supõe ao professor a onisciência. O único (e preponderante) aspecto que liga as duas relações é o fato de que ambos estão agindo em uma cena inconsciente. Mesmo isso não assegura, de nenhuma maneira, que venham a estabelecer uma relação, no sentido de simetria entre seus desejos, pois seus pressupostos e expectativas não são os mesmos. Deve-se acrescentar aqui que, além de a palavra falada pelo professor não ser a intencional, os efeitos também não os são, pois aquilo que é falado pelo professor recebe o sentido que o desejo do aluno determina.

A noção de transferência, portanto, vem mostrar que em cada um dos lados da pretensa relação professor-aluno muitos **outros** estão presentes. Do lado do professor, a sua própria infância, a criança reprimida e a criança idealizada. Do lado do aluno, todos aqueles que já foram produtores e alvos de seus desejos. (MONTEIRO, 2000, p. 97).

A transferência na educação, portanto, é simples e derradeiramente a condição para se formar e para formar-se. O que, no contexto geral deste trabalho, faz lembrar de todos os artifícios do ensino a distância que visam exclusivamente a limitar a palavra, corrigir imediatamente o professor, evitar os constrangimentos etc. Pela crença imaginária de que se afastando o corpo, restaria um sujeito sem desejo. O que é completamente sem sentido, pois sua sujeição é justamente ao desejo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro Capítulo deste trabalho procurou lembrar a importância de se remeter continuamente à história. O recalque, enquanto fórmula para a humanização do sujeito, não cansa de promover o esquecimento. Um sujeito somente se enunciará da condição infantil ao ponto em que se desvencilhará das proibições paternas, anunciando estar apto ao recalque. Isto é, o sujeito deve reconhecer a castração simbólica. Portanto, nunca é tarde demais para recontar uma história. Somente sob o retorno do recalcado ela perde forma e toma signo.

Saber que o Brasil compartilha dos mesmos objetivos educacionais com países que apresentam condições sociais iguais ou piores a ele fez com que o questionamento sobre como tais propósitos são difundidos seja relevante para poder perceber que estejam norteados por finalidades externamente determinadas. Ainda mais quando estas expectativas contrastam com o desmonte do aparato gigantesco da formação em magistério do ensino médio ou com o abandono da ampliação de vagas nas universidades públicas.

Saber também que o Brasil compartilha das mesmas deficiências em formação de professores que os Estados Unidos, por sua vez, contribuiu para a desmistificação de um suposto atraso irremediável, no que diz respeito à educação, entre países ricos e pobres. Contribuiu para a percepção de que as educações brasileiras, guardadas todas as suas idiossincrasias – ausentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁸⁵ –, não diferem muito das educações de outros países. Enfim, o caráter universal da Educação. Assim, as agruras educacionais brasileiras (tais quais as paquistanesas) podem não ter origens meramente educativas, como se costuma afirmar.

Mesmo sem abordar a dinâmica discursiva que acaba por dirigir as tomadas de decisão legais e políticas, o levantamento histórico também expôs, por meio das citações das leis, os diferentes meios para inverter o sentido da educação. Para ao final, pela menos pior das hipóteses, continuar a mesma.

⁸⁵ Uma das principais críticas aos PCNs é o fato de não abrangerem toda a diversidade cultural brasileira, composta tanto pela cultura indígena amazonense quanto pela cultura teuto-brasileira catarinense ou pela boliviana paulista, por exemplo.

Para tanto, a análise dos textos científicos que se autodeterminam componentes de um campo educacional chamado EaD proporcionou interpretar os diferentes sintomas da educação contemporânea por meio daquilo que apontam como impedimentos da primazia da comunicação na educação – como o dispêndio financeiro, os aspectos tradicionais, a universalização *versus* autodidatismo etc.

Ouvir esse discurso por meio da chave psicanalítica mostrou-se surpreendente, pois ao interpretá-lo tornou-se mais fácil a compreensão dos fatores que favorecem sua verossimilhança. Seja pela predisposição dos sujeitos em aceitá-lo, frente à castração, seja pela excelência de seu efeito junto ao desejo, no sentido de formatá-lo como necessidade.

Apesar da indeterminação da palavra distância, quando usada pelos teóricos do ensino a distância, que ora pretende determinar tempo, ora lugar, ora método; observou-se que, em última instância, toda determinação de distância acaba por se referir ao corpo. Deste modo, o ensino a distância faria o papel do balão de gás que costumava-se interpor aos casais que dançavam nos bailes de antanho. Justamente para resguardar a distância de seus membros corporais.

Colocar um balão entre o seio da dama e o plexo do cavalheiro talvez surta mais efeitos do que os dispositivos tecnológicos que procuram controlar os corpos de alunos e professores na sala de aula.

Como visto no segundo Capítulo deste trabalho, a procura pelo controle da equivocidade, propriedade humana de não realizar tudo, tende a resumir o sujeito a objeto como única forma de controlá-lo. Para tanto, a tendência do ensino a distância se engaja em infantilizá-lo, no sentido de obstruí-lo da palavra em favorecimento da imagem, restringindo o significante, ingrediente básico da aprendizagem, a um significado produzido.

Esta operação parte da premissa de que o corpo seja o principal fator da equivocidade, dentro de um quadro em que o imaginário é preponderante ao simbólico e, portanto, a equivocidade torna-se ruidosa em um cenário preponderantemente comunicacional. Supõe que ao distanciar o corpo se estará evitando os símbolos que dele denunciam a falta de completude do saber.

Essa instância prematura de interpretação sobre o corpo, ao mesmo tempo que não se desdobra como fator de melhoria do ensino, se enovela em destinos que criam obstruções à formação de professores. Entre a afasia e a mimética, a suposta formação de professores a distância, a final das contas, só pode contar mesmo com o autodidatismo como forma de prometer formar professores que venham a professar. Um autodidatismo que, muitas vezes, retorna *a posteriori*.

A palavra *professar*, segundo os dicionários abertos, portanto segundo o senso comum, significa reconhecer publicamente, confessar (que também é sujeito ao recalque – do desejo –, que foi castrado simbolicamente), assim como quer dizer preconizar, apregoar⁸⁶ (que os conteúdos escolares estabelecem sua importância ao passo em que são formas de recalque que prometem regozijar em um mundo adulto). Muito distinto do sentido que o ensino a distância precisa estipular como ação do tutor, imediata e diretamente funcional.

Os pressupostos para funcionamento das plataformas de ensino (as hierarquias docentes, a nomenclatura própria, os horários flexíveis etc) constituem, portanto, a forma mais bem elaborada de procrastinar o acesso à educação, em especial à formação de professores. Apesar de proporem a realização de exatamente o contrário.

Todas as suposições sobre o teor do ensino e do aprendizado parecem tentar esquecer que haja a interveniência do desejo entre “mostrar o conteúdo” e “criar significado a partir dele”.

O terceiro Capítulo questiona, em princípio, sobre o que ocorre no que se costuma estipular como formação de professores.

Para tanto, os teóricos do ensino a distância percorrem a estrutura do discurso para dela extrair os artifícios que determinam que certa verdade, difundida a propósito da educação, seja interiorizada. Encontram o fenômeno que se assemelha ao Discurso do Capitalista, descrito por Lacan, por tentar transformar o sujeito em objeto

⁸⁶ PROFESSAR. In: *Wikipédia*: a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wiktionary.org/wiki/professar>>. Acesso em: 20 jan 2010.

PROFESSAR. In: King Host: dicionário de Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.kinghost.com.br/vocabulario/professar.html>> Acesso em: 20 jan 2010.

e, como decorrência, o desejo em necessidade. Isto é, anular os efeitos do desejo pelo favorecimento da difusão de objetos.

Assim, promovem a ruptura do aprendizado, que tem no desejo a força motriz da investigação. Sem aprendizado, o professor não professa. Portanto, transforma-se em tutor ou monitor, pois a ele não recai mais a função simbólica de encadear significantes, o pensar. O próprio encadeamento de significantes se restringe ao ensino de significados.

Porém, a educação, ou a formação de professores, ainda subexiste a todas as tentativas de negação do desejo, pois o retorno do recalado será sempre o verdadeiro giro educativo. Não obstante os esforços do ensino a distância em executar um plano de centralidade da ação educativa, se perpetua o recalque.

Destarte, a transferência que ocorre na educação se trata mesmo de um processo que não pode ser manipulado pelas pretensões “político-científicas”. Apesar de estas tentativas a tornarem, cada dia mais, “um fato de difícil acontecimento” (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 22).

BIBLIOGRAFIA

- ADUSP (2008). *Considerações preliminares sobre o ensino a distância*. São Paulo: Adusp.
- ALBERTI, Sônia (2000). *O discurso do capitalista e o mal-estar na cultura*. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.estadosgerais.org>>. Acesso em: 15 jul. 2009.
- ALBUQUERQUE, Luciete Basto de Andrade (2005). *Formação contínua de tutores no/para o ensino a distância: representações dos tutores e professores-especialistas dos curso de pedagogia a distância da UFMT*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALONSO, Katia Morosov (2006). *Educação a distância no Brasil: a busca de identidade*. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/documentos/Ident.doc>>. Acesso em: 28 jan. 2009.
- ANDRADE, Andressa de (2007). *Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ARANTES, Valéria; NICOLAU, Marieta (2006). A voz dos tutores na formação de professores. In: NICOLAU, Marieta; KRASILCHIK, Miriam. *Uma experiência de formação de professores na USP*. São Paulo: Imprensa Oficial.
- ARENDDT, Hannah (2000). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- AZANHA, José Mário Pires (1990). *Uma ideia de pesquisa educacional*. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BÉDARD, R. (2004). *Ensino a distância (ead): rumo à qualidade*. Relatório de Pesquisa – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Teresina.
- BENVENISTE, Émile (1976). *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Edusp.
- BRASIL (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____ (1998). Decreto n. 2.494, de 11 de fevereiro de 1998.
- _____ (1998a). Portaria Ministerial n. 301, de 7 de abril de 1998.

- _____ (2001). Lei n. 10.172, de 10 de janeiro de 2001.
- _____ (2005). Decreto n. 5.622, de 20 de dezembro de 2005.
- _____ (2009). *Portal da Universidade Aberta do Brasil – UAB*. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2009.
- _____ (2009a). *Portal do Programa Universidade para Todos – PROUNI*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prouni/index.php?option=com_content&task=view&id=125&Itemid=141>. Acesso em: 20 jan. 2009.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sergio (1984). O homem cordial – novos tempos. In: *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora José Olímpio. p. 101-125.
- CALC (2008). *Nota pública contra a Univesp na Usp*. Disponível em: <<http://centroacademicolupecotrim.wordpress.com/2008/12/17/nota-publica-contra-a-univesp-na-usp/>>. Acesso em: 27 jan. 2009. São Paulo: Centro Acadêmico Lupe Cotrim.
- CAMARGO, Ana Carolina C. S. de (2006). *Educar: questão metodológica?* Petrópolis: Vozes.
- CAMUS, A (1994). *O primeiro homem*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- CANDIDO, Antonio (1978). A dialética da malandragem. In: ALMEIDA, Manuel Antonio de, *Memórias de um sargento de milícias*. Ed. crítica de Cecília de Lara. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora. p. 317-342.
- CEGALLA, Domingos Paschoal (1984). *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- CHARLOT, Bernard (2001). Práticas languageiras e fracasso escolar. In: *Estilos de Clínica*, n. 10, jan.-jun. 2001. São Paulo: IPUSP/Lugar de Vida.
- CIFALI, Mereille (1994). *Le Lien Éducatif: Contre-Jour Psychanalythique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- CNE (2003). Resolução do Conselho Nacional da Educação/Câmara da Educação Básica n. 1, de 20 de agosto de 2003.
- _____ (2006). Resolução do Conselho Nacional da Educação/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.
- CNED (2009). Disponível em: <<http://www.cned.fr>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

- CUNHA, Antonio Geraldo (1982). *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DE LAJONQUIÈRE, Leandro (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (2000). L'Education et lês enfants: entre la psychanalyse et le politique. In: *les etats généraux de la psychanalyse*. Paris: La Sorbonne. Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/laboratorios/lepsi/biblioteca/estante/leandro1.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2010.
- _____ (2007). De um ensino da psicanálise ao balanço da transmissão. In: *Psicanálise, educação e transmissão*. São Paulo: *Anais eletrônicos do VI Colóquio Internacional do LEPSI*. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032007000100003&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 28 jan. 2009.
- _____ (2009). *Três notas e um epílogo sobre escola, escrita e inclusão (a publicar)*.
- _____ (2009a). A maestria da palavra: *isso* duro de roer na formação de professores. IN MRECH, Leny (no prelo) *Além do horizonte azul: novas configurações na formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- DEL MESTRE, E.; PALDAO, C. (1978). Análisis y perspectivas de educación a distancia. In: *Revista OEA*. n. 56. Chile.
- DOLTO, Françoise (1984). *A imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- DYER, F. C. (2002). The biology of the dance language. In: *Annual Review of Entomology*, v. 47. p. 917-949.
- FAVARETTO, Celso F. (1991). Pós-moderno na educação. In: *Revista da Faculdade de Educação*, n. 17, jan.-dez. 1991. São Paulo: FEUSP.
- FERENCZI, S. (1926). As neuroses de órgão. In: *Psicanálise II*. Rio de Janeiro: Imago.
- FETIZÓN, Beatriz A. de Moura; MINTO, Cesar Augusto (2007). Ensino a Distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. In: *ANDES-SN Universidade e Sociedade*. n. 39. Paraíba.

FEUSP (1997). *FEUSP School of Education – University of São Paulo*. (Audiovisual da FEUSP / IOBE). Ribeirão Preto: FEUSP / IOBE.

_____. (2008). *FEUSP School of Education – University of São Paulo*. São Paulo: Comunicação e Mídia da FEUSP / Imprensa Oficial.

FREUD, Sigmund (1900). A interpretação dos sonhos. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. (1901). Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. (1905). Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. (1905a) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. (1907). Delírios e sonhos na *Gradiva* de Jensen. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. (1912). Contribuições a um debate sobre a masturbação. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. (1913). O interesse científico da psicanálise. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. (1919). Erotismo anal e o complexo de castração. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. (1925). Prefácio à juventude desorientada. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. (1930). O mal estar na civilização. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. (1930a). O futuro de uma ilusão. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. (1937). Análise terminável e interminável. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

FUVEST (2009). *Manual do Candidato 2009*. São Paulo: Fuvest.

- GAY, Peter (2004). *Freud: uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GILIOILLI, Renato de Souza Porto (2008). *Educação e cultura no rádio brasileiro: concepções de radioescola em Roquette-Pinto*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GIORDAN, Marcelo; POSSO, Adriana (2007). A leitura da imagem na sala de aula de química: alguns aspectos da construção de narrativas. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA. São Paulo: *Anais...* Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=5&ved=0CBcQFjAE&url=http%3A%2F%2Fsec.sbq.org.br%2Fcdrom%2F30ra%2Fresumos%2FT2041-1.pdf&ei=E1pzS7YWw6yUB4ut2MMP&usg=AFQjCNHUIS_PclmtqP134O5kzmVdqeREaA&sig2=TbxJXvIVzy3Ogcx1f47QuA>. Acesso em: 28 jul. 2009.
- GOMEZ, Margarita Victoria (2002). *Educação em rede: o processo de criação de um curso web*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GUTIÉRREZ, F. (1987). Mitos y mentiras de la educación a distancia. In: *Chasqui*, n. 21, Quito.
- GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, D. (1987). *Mediação Pedagógica – educação a distância alternativa*. Campinas: Papyrus.
- HELENE, Otaviano; MINTO, Cesar Augusto (2008). Educação a distância? *Jornal da USP*, São Paulo, Ano XXIV, n. 847, 6-12 out. 2008, p. 2.
- HOTTOIS, G. (1984). *Le signe et la technique*. Paris: Aubier.
- _____. (1992). Le règne de l'opérateur. In: *La technoscience*. Paris: L'Harmattan.
- JORGE, M. A, C. (2003). Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. *Revista Humanidades*, n. 49, Brasília: UnB.
- JORNAL DA USP (2008) *Mais vagas na USP, Unesp e Unicamp*. São Paulo, 20-26 out. 2008, p. 3.
- KERR, Américo Sansigolo; MINTO, Cesar Augusto (2008). A Universidade deve oferecer cursos pagos de pós-graduação? Não. *Jornal do Campus*. São Paulo, 24 abr. 2008.

- KUBRIC, Simone (2007). *O infantil além dos princípios (psico)pedagógicos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- KUPFER, Maria Cristina Machado (1989). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.
- LACAN, Jacques (1957). Quarto Seminário - Formações do Inconsciente. *Revista Veredas*, 6., 2006, Rio de Janeiro: Traço Freudiano Veredas Lacanianas Escola de Psicanálise. Disponível em: < <http://www.veredas.traco-freudiano.org/veredas-2/txt-lacan1.pdf> >. Acesso em: 21 jan. 2010.
- _____. (1969-70). *O Seminário, livro XVII: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- _____. (1972-73). *O Seminário, livro XX: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. (2005). *Nomes-do-Pai*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira (2003). A educação (não) é tudo. In: *Estilos de Clínica*, n. 15, jul-dez 2003. São Paulo: IPUSP/Lugar de Vida.
- LEBRUN, Jean-Pierre (2004). *Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- LUZZI, Daniel (2007). *O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MANNONI, Maud (1977). *Educação impossível*. São Paulo: Ed. Francisco Alves.
- MARTINS, Eduardo (1999) *Com todas as letras: O português simplificado*. São Paulo: O Estado de S. Paulo.
- MASETTO, Marcos Tarciso (2001). Mediação pedagógica num ambiente de EaD. In: ALMEIDA, Fernando José (coord.). *Educação a distância*. São Paulo: PUC, p. 131-139.
- MONTEIRO, Elisabete Aparecida (2000). *A transferência e a ação educativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

- NUNBERG, H. (1924). Über Depersonalisationszustände im Lichte der Libidotheorie. In: *Internat. Ztschr. F. Psychoanal.*, 10.
- NUNES, I. B. (1994). Noções de educação a distância. *Revista de Educação a Distância*. v. 3, ns. 4 e 5. Brasília: dez. 1993/abr. 1994, p. 7-25.
- PENIN, Sonia T. de Souza (1996). O ensino como “acontecimento”. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 98, ago. 1996, p. 14-23.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo (2008). *A impostura do Mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora.
- PERRATON, Hillary (2000). *Distance Education for Teacher Training*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- REIK, T. (1927). *Wie man Psychologe wird*, Viena.
- ROMISZOWSKI, Alex (2006). Uma visão histórica - e pessoal - da evolução da Educação a Distância. In: *Educação a distância Editorial*. v.2, n. 4. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi>>. Acesso em: 20 set. 2006.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel (1998). *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- SADGER, I. (1928). Über Depersonalisation. In: *Internat. Ztschr. F. Psychoanal.*, 14, 1928, 315.
- SCARTEZINI, Raquel Antunes (2008). *Da crise na educação ao impasse na formação continuada de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
- SCHEFFLER, Israel (1971). *Linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva.
- SCHILDER, Paul (1950). *A imagem do corpo – as energias construtivas da psique*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO (2009). *Portal da Secretaria de Ensino Superior*. Disponível em: <<http://www.ensinosuperior.sp.gov.br/portal.php/univesp>>. Acesso em: 20 jan. 2009.
- _____ (2010). *Portal da Univesp*. Disponível em: <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/24/cursos-univesp>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

- SHWARZ, Roberto (2001). Pressupostos, salvo engano, de “Dialética da malandragem” In: *Esboço de figura: homenagem a Antonio Candido*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, p. 133-154.
- SOUZA, M. C. C. C. de (1998). Á sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. *Revista Estilos da Clínica*. São Paulo: IPUSP, dez. p. 63-83.
- SPAGNOL, Fernando (2006). *Políticas de Educação a Distância*, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.sbis.org.br/cbis/pdfs/P%2008%20-%20Fernando%20Spanhol-%20900h.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2009.
- TORRINHA, Francisco (1945). *Dicionário latino-português*. Porto: Edições Marânus.
- UNESCO. (2001). *Distance education in the E-9 countries*. The development and future of distance education programmes in the nine high-population countries. Paris.
- VERMELHO, S. C.; AREU, G. I. P. (2005). Estado da arte de educação e comunicação em periódicos brasileiros. In: *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 93, Campinas, set.-dez. 2005.
- VOGT, Carlos (2008). O Programa Univesp e a expansão do ensino superior público paulista. *Revista da USP*, n. 78, p. 58-67, São Paulo, jun.-ago. 2008.
- VOLTOLINI, Rinaldo (2007). A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. In: *ETD – Educação Temática Digital*. v. 8, n. esp, Campinas, jun. 2007, p. 119-139.
- _____ (2009). Educação a distância: algumas questões. In: *ETD – Educação Temática Digital*, v.10, n. 2, Campinas, jun. 2009, p.123-139.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1998). Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*. n. 9, Rio de Janeiro, p. 76-87.