

Juliana de Oliveira Guimarães

**“ELES NÃO ESTÃO NEM AÍ!”: IMPACTOS DA CONTEMPORANEIDADE SOBRE
O ATO DE EDUCAR**

Juiz de Fora

2008

Juliana de Oliveira Guimarães

**“ELES NÃO ESTÃO NEM AÍ!”: IMPACTOS DA CONTEMPORANEIDADE SOBRE
O ATO DE EDUCAR**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Moraes
Fontes

Juiz de Fora
2008

TERMO DE APROVAÇÃO

JULIANA DE OLIVEIRA GUIMARÃES

**“ELES NÃO ESTÃO NEM AÍ!”: IMPACTOS DA CONTEMPORANEIDADE SOBRE
O ATO DE EDUCAR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Professora Dra. Ana Maria Moraes Fontes (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Professor Dr. Marcio Silveira Lemgruber
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Professora Dra. Ruth Helena Pinto Cohen
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFRJ

Professora Dra. Sônia Maria Clareto
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Professora Dra. Sandra Francesca Conte de Almeida
Programa de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia, UCB

Juiz de Fora

03/07/2008

AGRADECIMENTOS

Obrigada a todos aqueles que torceram e auxiliaram para que eu conquistasse essa etapa de minha vida profissional.

Minha gratidão em especial à Ana Maria, orientadora sempre gentil, disponível a conviver com o que me pertencia, sem deixar de ser mestre, despertando-me para os estudos dessa fascinante trilha que é a Psicanálise.

RESUMO

Este trabalho oferece contribuições sócio-filosóficas da Psicanálise para a discussão de impactos da contemporaneidade nas escolas e na educação. Educar se dá pela dessimetria, pela suposição de ausência da liberdade e pela valorização do laço social, da coletividade. O ato de educar, portanto, caminha na direção contrária aos valores da sociedade de consumo da atualidade, quais sejam a defesa da liberdade individual, a luta pela igualdade entre os homens, e a desvalorização de atitudes comunitárias. Há sinais visíveis de falência da concepção de educação neste tempo histórico atual, pois se conta com a perda do poder da palavra e a dificuldade de transmissão. Ocorre hoje o declínio do Nome-do-Pai, termo criado pela Psicanálise e que representa o significante paterno que incorpora as leis civis tornando-as simbólicas no processo de constituição da subjetividade. As alterações sociais iniciadas com a modernidade promovem mudanças nesse processo, já que estamos inseridos num cenário de ascensão da cultura do individualismo e da lógica da ciência dominante. Na escola, o conhecimento construído se deslocou de “um” saber do professor, com sua vivência de sujeito, para “o” saber da ciência dominante, através de recursos como livros e instrumentos científicos, e a busca incansável de novas informações a descartar anteriores evidências com relação a diferentes assuntos. Na família, há cada vez mais pais que não desejam se contrapor às solicitações de seus filhos, a fim de evitarem o conflito, seja porque não sabem mais como sair dele, seja porque já não querem o desgaste que a oposição traz. Tanto a insegurança quanto a omissão dos agentes educacionais, no exercício da atribuição que possuem, emergem dessa nova sociedade. As características da atualidade e seus impactos sobre as relações humanas, portanto, chegam às escolas e à tarefa de educar. A partir de uma pesquisa de campo em duas escolas da cidade de Juiz de Fora, pais de alunos revelam os desafios atuais para o exercício da função educativa, coordenadores pedagógicos e professores revelam as dificuldades atuais de trabalho com o conhecimento escolar, e alunos falam de seus sentimentos com relação aos professores, à escola e à sociedade contemporânea. Nessas escolas pesquisadas, a descaracterização do professor como instância de saber se reflete no trabalho diário: professores dizem sobre a dificuldade de ensinar e alunos dizem sobre a dificuldade em aprenderem e o desinteresse do professor pela escola. A principal queixa de todos os participantes da escola é a da dificuldade de transmissão, sintoma contemporâneo, mais denunciado até do que a indisciplina ou a violência escolar. Algumas leituras de FREUD (1913; 1920; 1925; 1927; 1930) que falam do mal-estar na cultura moderna, e LACAN (1970; 2002), quando retrata dinâmica dos quatro discursos presentes nos laços sociais, são realizadas, juntamente com a contribuição de textos de autores estrangeiros como ARENDT (1972), BAUMAN (1998; 2000), GIDDENS (1999; 2000), MELMAN (2003) e LEBRUN (2003; 2004), e nacionais como MRECH (2005), KUPFER (1999; 2005) e PEREIRA (2005; 2006).

PALAVRAS-CHAVE: Contemporaneidade. Psicanálise. Educação. Escola.

ABSTRACT

This paper offers social-philosophical contributions from psychoanalysis to the discussion of contemporary impacts on schools and education. Education is done by dissymmetry, by the assumption of the absence of freedom and by the valorization of the social tie, the collectivity. The act of educating, in that way, walks against the values of the society of consumption from nowadays, being them the defense of individual freedom, the struggle for equality between men and the devaluing of communitarian attitudes. There are visible signs of failure in the conception of education in our historic time, because we have a loss of the word power and the difficulty of transmitting. Today there is the decline of the Name-of-the-Father, term coined by the Psychoanalysis that represents the paternal significant which incorporates the civilian laws making them become symbolic in the process of subjectivity constitution. The social alterations have initiated with modern times promote changes in this process, since we are being inserted in an ascending scenery of individualism culture and logic of the dominating science. In school, the constructed knowledge shifted from “a” teacher’s knowledge, with their personal experience, to “the” dominating science’s logic, with resources such as books and scientific instruments, and from the tireless search for new information to the discarding of previous evidences regarding different subjects. In family, there are ever more parents who wish not to oppose their children’s claiming, to avoid confrontation, either for not knowing how to get out of it, or for not wanting the distress the opposition brings. The insecurity as well as the omission of the educational agents, in the exercise of the attribution they possess, emerge from this new society. The characteristics of nowadays and their impacts on human relations, in that way, arrive in school and in the task of educating. Based on a field research in two schools of Juiz de Fora, student’s parents reveal the recent challenges for the exercise of the educative function, pedagogic coordinators and teachers reveal the recent difficulties in working with school knowledge, and students talk about their feelings regarding the teachers, the school and the contemporary society. In these researched schools, the demoting of the teacher as a knowledge instance is reflected in the daily job: teachers talk about the difficulties of teaching and students talk about the difficulties of learning and the lack of interest of the teacher for the school. The main complaint of all school participants is the difficulty of transmitting, contemporary symptom, even more complained about than indiscipline or school violence. Some readings of FREUD (1913; 1920; 1925; 1927;1930) that talk about the malaise in modern culture, and LACAN (1970; 2002), when dealing with the dynamics of the four speeches present in the social ties, are made, together with the contribution of texts of foreign authors such as ARENDT (1972), BAUMAN (1998; 2000), GIDDENS (1999; 2000), MELMAN (2003) e LEBRUN (2003; 2004), and national such as MRECH (2005), KUPFER (1999; 2005) e PEREIRA (2005; 2006).

KEY-WORDS: Contemporarily. Psychoanalysis. Education. School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. A CONTEMPORANEIDADE E SUAS QUESTÕES.....	14
1.1- A contemporaneidade e suas interferências na educação.....	29
2. EDUCAR: ATO IMPOSSÍVEL E NECESSÁRIO	
2.1. Em que consiste educar?.....	38
2.2. A escola como instância educativa	45
3. O CAMPO DE PESQUISA E SEUS SUJEITOS	53
4. IMPACTOS DA CONTEMPORANEIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES	
4.1.-Onde está o mestre?	70
4.2.-Em nome da Ciência... ..	95
4.2.1.-Os pais perguntam ‘como fazer’ aos professores que já não sabem.....	102
O DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE: DA REFLEXIVIDADE DO EU À FLEXIBILIDADE DO SUJEITO AOS DISCURSOS- A EDUCAÇÃO POSSÍVEL	109
REFERÊNCIAS.....	120

INTRODUÇÃO:

A contemporaneidade, tempo histórico atual, constrói novas formas de relação do homem consigo mesmo, com o mundo externo e entre os da mesma espécie. O programa de civilização corre o risco de desaparecer, pois que está cada vez mais permissivo com os sujeitos, que podem manifestar mais livremente seus elementos do inconsciente. Em toda a história, o homem buscou a liberdade, a realização de seus impulsos, o que nunca pareceu seguro para ele e seu grupo, gerando nele uma contradição, um mal-estar. Sempre houve barreiras simbólicas a conter as energias psíquicas que atendessem ao princípio de prazer, a Lei, comum a todos.

Na atualidade¹, essas barreiras, que preservam o senso de comunidade, estão menos visíveis. O que há são regras mutantes e intervenções no real, cada vez mais necessárias, via polícia, tribunais de justiça, conselhos tutelares, a garantirem a ordem. A ‘nova ordem’ é a soberania do direito individual e a cidadania do consumo.

A escola, uma instituição social, não estaria excluída das interferências do novo contexto social, o que repercute em novas configurações do papel do professor e do conhecimento que ela transmite. Estamos a nos perguntar: qual é o lugar do professor hoje? Em meio a tantos saberes, qual o valor do saber do professor? Como a sociedade e os alunos entendem o professor? Como ele mesmo se vê? A contemporaneidade, que se caracteriza pelo período moderno atual, é congruente com o discurso da ciência dominante. Esse discurso fez aparecer uma nova modalidade de transmissão: aquele que dispensa a enunciação, de onde parte o saber, e enfoca o enunciado, um saber transitório, sujeito a alterações a cada nova descoberta do mundo da informação. Isso se reflete na escola na medida em que a atuação do professor deixa de ser o mais importante. O currículo escolar que ele trabalha passa a ocupar o interesse dos pais, que imbuídos do ideário pedagógico dominante², e torna-se um instrumento que venha a garantir o desenvolvimento de seus filhos, preparando-os para o futuro. A escola, em contrapartida, rendeu-se ao ideal de educação, à ilusão de uma transmissão sem a presença do outro, abandonando o que lhe é mais específico: a instrução, a capacidade de ensinar, pela via da linguagem.

A informação em escala global em detrimento da tradição e do saber local, bem como a sede de consumo de objetos que dêem conta de livrar o homem do mal-estar que o acomete no decorrer dos séculos, causam impactos na escola. Esses impactos são ouvidos em

¹ O termo atualidade é utilizado alternadamente com o termo contemporaneidade, considerando-se ter o mesmo sentido.

² Diz respeito ao entendimento da educação como caminho para o pleno desenvolvimento do homem, esclarecido por Lajônquiere (1999) no capítulo 2 do trabalho.

noticiários, relatados pela mídia em geral, e são vivenciados por aqueles que estão nesse espaço institucionais, revelando um novo mal-estar: o declínio da capacidade de ensinar do professor e do interesse do aluno em aprender. É o efeito da precária relação de transferência do professor com o seu aluno, e o declínio do professor como mestre, como aquele que sabe, como figura de autoridade.

A perspectiva teórica escolhida para esse trabalho foi a da Psicanálise, e por meio dela, realizaremos algumas reflexões sobre a atualidade e seus desafios para a educação e a escola.

A observação de campo, de caráter ilustrativo, foi realizada na cidade de Juiz de Fora, com duas escolas, uma da rede pública, outra da rede privada, com a intenção inicial de investigar o sintoma da indisciplina entre adolescentes, embora ao longo do trabalho, não se fez isso o desafio principal das escolas, como veremos. O que se configurou como importante foi um traço que atravessou quase todos os entrevistados: como é possível a escola e os professores de hoje educarem?

O material elaborado pelo que emergiu dos sujeitos pesquisados articula-se a textos teóricos, o que empreendeu um caráter dinâmico a essa produção textual e evidências sobre a construção diagnóstica que a Psicanálise realiza sobre a cultura atual. Não foi pretensão nossa construir uma teoria geral, um tratado sobre as interferências da contemporaneidade nos espaços escolares. No entanto, por considerarmos cada sujeito seres de cultura e inseridos em modos de subjetivação de seu tempo histórico, foi inevitável a sinalização de alguns aspectos da realidade dos sujeitos em geral, embora não num propósito de generalização.

Quando lidamos com o inconsciente, o que devemos esperar não é algo conclusivo, mas algo que diz da verdade dos sujeitos que terão sempre algo a dizer. Como nos diz ELIA (2000, p. 20-21) é preciso reconhecer que:

(...) se a psicanálise deriva da ciência, não se reduz a ela, operando, em relação ao passo inaugural da ciência, um corte, um rompimento discursivo, para cujo entendimento a noção de sujeito é a chave fundamental, porquanto é em relação à posição dessa noção em cada um desses dois campos discursivos, o da ciência e o da psicanálise, que melhor se esclarecem as relações entre os campos.

(...) é a psicanálise que coloca para a ciência uma questão, precisamente a de ter reintroduzido o sujeito na cena discursiva em que a ciência, ao fundar-se, o situou e da qual, no mesmo golpe, o excluiu.

A Psicanálise articula um modo diferente de relação com o campo da educação, pois ressalta a existência do sujeito do inconsciente, trazendo por isso, contribuições importantes para o entendimento da relação entre os indivíduos. Mostra até que ponto a educação se configura como um empreendimento possível na constituição da subjetividade, considerando

as dificuldades e os desafios que hoje se apresentam para quem atua no ensino. A perspectiva psicanalítica contribui por revelar aspectos dos sujeitos e sua relação singular com o saber. É uma ruptura com a perspectiva humanista de educação, que pensa o homem com a tendência a ser perfeito, e apto a construir um progresso tal que está destinado a proporcionar a felicidade para a coletividade e para si mesmo, a idéia de uma harmonia possível entre as pessoas, e de um desenvolvimento integral e universal, objetivos defendidos pela função educativa da escola e das instituições em geral sob o olhar da modernidade.

A obra “Mal-estar na civilização”, de Freud (1930), desmente essa crença otimista na melhoria dos homens, submetidos que estão ao inconsciente, com suas energias sexuais e governo da pulsão de morte sobre a de vida. Não havendo progresso que garanta a ausência da guerra e da morte, não há garantias futuras de que a prática educacional realize a ‘cura’ do homem constitutivamente dividido e incompleto. O propósito social de uma educação que livre o homem de sua característica fundamental, a de não-saber sobre tudo, de conhecer apenas a meia-verdade, é impossível.

A verdade é a do inconsciente, inalcançável para o próprio sujeito. O sujeito para a Psicanálise, aquele aluno que se apresenta para o professor, o que falou conosco com relação às questões levantadas na pesquisa, o que pergunta ao professor e o que o desafia, segundo Kupfer (2000, p. 27-28):

... não responde à lógica ou ao tempo da consciência, não se faz regular pelo princípio da realidade e, além do mais, não precisa estar por ela regulado. Este sujeito não coincide com o sujeito do cogito da filosofia cartesiana, tampouco com o sujeito-organismo de Piaget e, de modo algum, como já se anunciou, com o do comportamentalismo de Watson. Para a Psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, sendo, portanto, feito e efeito da linguagem.

A Psicanálise rompe com a Psicologia, porque estuda o sujeito sem a objetividade da ciência, supondo o homem como sujeito de estudo, sem intenção epistemológica que não seja sobre ele mesmo. Já a ciência psicológica busca a regularidade dos fenômenos e dá aos fenômenos comportamentais categorias de conhecimento, e o que nasce dessa perspectiva é o sujeito do conhecimento. O sujeito da linguagem simbólica para a Psicanálise polariza-se com o eu biopsicossocial da Psicologia, este captado em seus hábitos culturais, características físicas e reações junto ao meio externo, sempre numa busca de intervenção adaptativa, de ajustamento e de concepção teórica universalizante, que torna previsível o conceito de homem.

Então, na Psicanálise, quem fala não é o ente que se apresenta, mas o inconsciente e a linguagem que constitui aquele que é tomado pela palavra. Para Lacan (1992, p. 49 e 58-59),

a verdade é inseparável dos efeitos da linguagem, já que inclui o inconsciente, e nenhuma evocação da verdade é mais do que um semi-dizer. A ciência psicológica tem sua ênfase no que se fala, ao contrário da Psicanálise, que acredita que o que se fala tem apenas uma enunciação incompleta, efeito da linguagem inconsciente, não compreensível nem mesmo por quem fala e interpretada por quem ouve, distante da idéia de que haja uma verdade essencial.

Portanto, se é que a Psicanálise toma um caminho na pesquisa, seu método distingue-se da Ciência dominante, na medida em que seu objeto de pesquisa não é planejado, é imprevisível, pois que sendo ele o inconsciente, “se faz presente no ato mesmo da escuta do analista, no momento da presença do analista a quem fala”, ou seja, o objeto psicanalítico “só pode ser apreendido no campo da práxis analítica”. Portanto, a “pesquisa nessa área é sempre nutrida pela clínica, e mais especialmente, pela singularidade de cada caso clínico. Esse comporta todo o procedimento analítico e é inteiramente dependente da transferência- da relação analista-analisante- que permite a emergência do inconsciente” (BIANCO, 2003, p. 123). Sendo assim, ELIA (2000, p.) diz que: “Toda e qualquer pesquisa em psicanálise é assim, necessariamente uma pesquisa clínica”. Isso supõe que nela não haja uma pesquisa de campo convencional, proposta pela ciência atual, com finalidade de apreensão da realidade local, mas o que ocorre é uma pesquisa teórica, e os elementos da linguagem emitida pelos participantes da pesquisa, os ‘analisandos’, dialogam com os componentes descobertos e elaborados pela psicanálise, interpretadas por mim, pesquisadora, numa posição de ‘analista’. Bianco (2003, p. 123) acredita que “o pesquisador não é apenas uma variável a ser controlada, pois fala de determinado lugar e, com sua fala, é causa do que emerge na sessão”, nos encontros com os sujeitos pesquisados.

Portanto, diante da forma diferente em se pensar a investigação em Psicanálise, o mito da neutralidade da Ciência é mais uma vez desconstruído, e constata-se uma interferência bem profunda, inconsciente mesmo, que o pesquisador exerce sobre o pesquisado ou vice-versa, capaz de interagir em suas observações, e incapaz de ser realizada de forma racional e imparcial. Não há como utilizar uma técnica de regularidade e normatividade: tudo o que se ouve diz respeito ao sujeito do inconsciente em intercâmbio com a cultura de seu tempo e seu alienável campo da linguagem. Não há como os participantes da pesquisa falarem de um lugar sem que o pesquisador não tivesse despertado algo de seu neles. O processo de transferência rompe com qualquer idéia normativa, e é ele que faz surgir o inusitado na escola.

Através dessa concepção de sujeito em psicanálise e sua perspectiva em entender os desdobramentos da modernidade sobre o mundo, entramos no campo da linguagem de pais,

professores e alunos das duas escolas pesquisadas, trazendo à luz os desafios da atualidade para o ato educativo.

No capítulo 1 deste trabalho, faremos a discussão sobre características marcantes da contemporaneidade, suas raízes na modernidade nascente, e aspectos que contribuem para a construção de subjetividade em nossos dias. A globalização trouxe a desconexão entre o tempo e espaço, a dúvida permanente sobre os modos de vida, bem como a aceleração dos modos de produção que tem como principal enfoque o consumo. As relações dos indivíduos com o saber local e as tradições estão menos visíveis, e o que reina soberano é o direito individual e a defesa da igualdade. No mercado de consumo, o hoje rompe sua ligação com o passado e com o futuro, sendo isso o que projeta as pessoas na incerteza sobre tudo, e numa sociedade de risco, em que autoridade e noção de hierarquia tendem a desaparecer. Essas características sociais interferem diretamente sobre a educação e a escola, trazendo àqueles que educam desafios importantes para a construção das novas gerações. Além disso, o programa da civilização continua a existir, sob novos moldes, menos repressivos, o que impulsiona novos modos de subjetivação. A presença do outro é cada vez menos visível: são os valores construídos pelo individualismo que se sobrepõem aos valores da comunidade.

No capítulo 2, apresentaremos um posicionamento sobre o que é educar. A educação pressupõe duas pessoas em posições hierarquicamente diferentes. A educação é um ato de violência, e só através dele é que se transmite algo. A defesa do individualismo na sociedade de consumo e o declínio da autoridade dos mais velhos sobre os mais jovens, efeitos da atualidade, descaracterizam o ato educativo. Articularemos a interferência dos aspectos advindos da contemporaneidade sobre essa função. O desafio de educar, no entendimento da Psicanálise, nasce da cultura atual de prazer, situação contrária à possibilidade de relação com o outro e de evidência da diferença e do vazio humano. Há um desprezo pelo mal-estar que habita os homens em sua vida social, bem como o desconforto em provocar um confronto entre o homem e os ideais da comunidade. Por outro lado, educar, ato necessário para a perpetuação da civilização e a barreira contra a barbárie, é ato impossível, pois, como educar o inconsciente? Porém, como desdenhar uma importante tarefa pela qual deva se esforçar as gerações adultas sobre as novas gerações?

Apesar de impossível, educar é ato do qual não se pode escapar, e a sobrevivência de nossa espécie dependerá dele e de pessoas que suportem realizá-lo, infelizmente, cada vez em menor número. O que ocorre é que a educação pressupõe um confronto, no qual muitos agentes já não conseguem garantias de que vão conseguir sair dele. Num primeiro momento, estabeleceremos definições sobre o ato educativo na perspectiva da Psicanálise e ao final

deste capítulo, posicionaremos a escola como instância educativa, caracterizando-a como lugar implicado na formação dos sujeitos e na construção das subjetividades.

No capítulo 3, comentaremos as motivações pela pesquisa e a experiência prévia da pesquisadora em escolas, o que a fez construir questões que suscitaram esse presente trabalho. Em seguida, descreveremos a pesquisa de campo em duas escolas do município de Juiz de Fora, uma da rede pública municipal e outra da rede privada. Relataremos as primeiras impressões e os personagens destas instituições.

E por fim, no capítulo 4, apresentaremos o universo da pesquisa nas duas escolas pesquisadas e que revelem os impactos da contemporaneidade sobre a instituição escolar e o lugar do professor. Relacionaremos as falas de seus participantes a constatações que temos hoje: o declínio do mestre, essa sensação de impotência dos professores em realizarem seu ofício, e a emergência do discurso da ciência, um discurso que ocorre independente de quem o enuncia: ambos, impactos relacionados desse novo tempo histórico sobre a escola. Nele, estão citados e exemplificados os quatro discursos construídos por Lacan, o universitário, o do mestre, o da histórica e o do analista ([1970]; 1992), que são estruturas de linguagem que produzem o laço social.

Além da necessidade de educar, os professores precisam se contrapor à armadilha de saberem de tudo e estarem sempre a buscar respostas para tudo: há coisas que não têm respostas. Como seres de linguagem, os professores estão imersos na atualidade e em suas novas configurações sociais. A relação entre os sujeitos nas escolas, seja entre professores e alunos, e mesmo entre os professores em sua condição de saber (ou de não-saber), apontam um novo mundo de subjetivação.

Optamos por apresentar o que os psicanalistas dizem sobre o tema abordado, e não o que teóricos da educação falam sobre ele. Esse trabalho oportuniza reflexões sobre a contemporaneidade, a nova ‘ordem’ mundial, e suas repercussões dentro da escola, o que traz para o professor a demanda de uma posição subjetiva possível que preserve seu lugar das armadilhas do discurso da ciência e da sociedade de consumo.

1. A CONTEMPORANEIDADE E SUAS QUESTÕES

A cultura e a subjetividade são construídas a partir de formas de organização social. Há uma nova organização social contemporânea que produz novos modos de ser na linguagem e alterações nos códigos humanos de conduta. A atualidade apresenta uma maneira diferente de lidar com o outro e com as instituições. Essa modalidade é nascente na fase inicial da modernidade e que vem sofrendo alterações cotidianas.

A modernidade é esse tempo histórico que surge a partir do século XVII nas sociedades ocidentais européias, através do crescimento dos centros urbanos, do desenvolvimento de um sistema industrial de produção e da secularização do conhecimento. Além disso, configura-se com o avanço da ciência que projetou o homem como veículo de experiências que tornassem as forças da natureza, o corpo humano, e a relação entre os homens mais controláveis e capazes de oferecerem maior bem-estar. Fridman (2000, págs. 37-8) caracteriza a modernidade como sendo o “período histórico que se iniciou com o Iluminismo no século XVII e que posteriormente, ganhou feições definitivas com as transformações derivadas do capitalismo e da industrialização”, expandida na segunda metade do século XVIII, em que o “conhecimento tornou-se, então, definitivamente incorporado aos rumos da sociedade e à construção da ordem”.

Giddens (2002, p. 177) caracteriza a modernidade como sendo o período em que o homem deixa de ter a subserviência à vida natural e passa a depositar sua expectativa do controle de seus rumos sobre a sociedade industrial. O homem pensa tomar o centro da vida social, independente de crenças religiosas e aparato místico. O filósofo inglês defende que: “À medida que se desenvolvem as formas de produção capitalista, o indivíduo entrega o controle das circunstâncias de sua vida às influências dominantes das máquinas e mercados”.

A modernidade nascente defendeu a beleza, a limpeza e a ordem, e foi a partir desse período inicial que a sociedade passou a pensar em si mesma e a se auto-avaliar como uma civilização submetida a regras importantes de preservação do grupo, bem como os homens, de forma individual, passaram a se inserir nesse compromisso.

Outra característica empreendida nesse tempo histórico, além da expropriação do homem por ser ele passível às interferências do mercado de trabalho em seu cotidiano, é a desqualificação de sistemas abstratos como o dinheiro, dada as conexões globalizadas dos mercados de consumo e das linhas de produção. As ações bancárias e as cartas de crédito desligam o espaço do tempo real.

O homem da modernidade inicial, debruçado sobre as descobertas do mundo pela via iluminista, e atento a sua sobrevivência no grupo, mais uma vez teve de renunciar às suas

pulsões, tudo aquilo que emergia de seu mundo inconsciente, ausente de razão e capaz de perturbar a vida social e sua ordem. O homem trocou parcelas de liberdade por longos períodos de segurança, e por uma sensação quase permanente de que ela existia. Essa escolha resultou num mal-estar característico da relação da cultura com o sujeito do inconsciente, este contrário às convenções sociais e que, caso desvelado, colocaria em risco o programa da civilização.

A linha iluminista de racionalismo tornou possível na história moderna o deslocamento de Deus para o homem, ofertando-lhe a chave do destino do mundo. Já seria possível o controle sobre fenômenos que até então eram cheios de mistérios e explicados como fruto de obra divina.

Esse movimento de humanização, a dirigir reflexões sobre as forças naturais e fenômenos inexplicáveis, impulsionou a construção da idéia de uma comunidade composta de seres sociais, em que cada um deveria se esforçar para sua manutenção, preservando a ordem para o progresso³, bem como a razão para entender as manifestações individuais e sociais.

Giddens (1999, p.40) acredita que a modernização significou “entre outras coisas, tornar o mundo habitado receptivo à administração supracomunitária, tornar o mundo transparente e legível para os poderes administrativos”. O Estado, para tanto, organizou territórios, que foram regulamentados para que pudesse ser controlado.

O que ocorreu foi que a tentativa de racionalização de espaços urbanos, a divisão territorial e o decréscimo de oportunidades de convivência comunitária. Isso mais tarde provocou uma desintegração das redes protetoras tecidas pelos laços humanos, acompanhada de sentimentos de solidão e abandono. As cidades construídas em nome da segurança, na atualidade, trazem o medo e seus muros agora separam os homens. A união cedeu lugar à fuga de expressão dos sentimentos humanos e à separação⁴ entre os homens. A sociedade fugiu ao controle do homem e “as localidades estão atravessadas à distância” (GIDDENS, 2002, p. 174), expondo-o à incorporação seletiva dos elementos de experiências apresentados pela mídia a sua conduta diária.

A nova “ordem”, a da contemporaneidade, é a da globalização, que transforma o conceito que possuíamos de tempo e espaço, sob o comando da rede mundial de

³ Isso se refere ao positivismo, que segundo Júnior (1982, págs. 14-16), é “o pensamento típico do século XIX”, fundado por Auguste Comte, “uma filosofia determinista que professa, de um lado, o experimentalismo sistemático, e, de outro, considera anticientífico todo o estudo das causas finais”, a essência das coisas, o que estaria numa dimensão metafísica, não verificada pela observação e pela experiência. A interferência dessa teoria sobre a educação foi a predominância dos aspectos didático-metodológicos sobre os relacionais. Acreditou-se que um bom professor seria aquele que buscasse sua eficácia técnica. (PEREIRA, 2001, p. 159)

⁴ As idéias apresentadas se reportam ao texto de Giddens (1999, págs. 53-56), quando se refere à “Agorafobia e o renascimento da localidade”.

computadores, que torna uma informação disponível num mesmo espaço de tempo em diferentes partes do mundo. O espaço tornou-se “emancipado das restrições naturais do corpo humano” e os corpos passaram a ser marcados pela não-territorialidade e pela incorporeidade.

O movimento de polarização, efeito da tentativa de regulamentação do espaço geográfico, acentua a desigualdade entre ricos e pobres, na medida em que os que exercem poder já não estão em lugar nenhum, mas em toda a parte, de forma silenciosa e atuante, imunizados contra movimentos de divergência pela segurança do isolamento (GIDDENS, 1999, p. 7- 24). O desenvolvimento das comunidades modernas culminou na guerra sem muros visíveis e que assombram as vidas privadas. O mundo fugiu ao controle do homem, que até então se esforçava em organizá-lo. Os efeitos sociais disto são descritos pelas novas regras de reivindicação territorial com que a sociedade joga:

O território urbano torna-se o campo de batalha de uma contínua guerra espacial, que às vezes irrompe no espetáculo público de motins internos, escaramuças rituais com a polícia, ocasionais tropelias de torcidas de futebol, mas travadas diariamente logo abaixo da superfície da versão oficial pública (publicada) da ordem urbana rotineira. Os habitantes desprezados e despojados de poder das áreas pressionadas e implacavelmente usurpadas respondem com ações agressivas próprias; tentam instalar nas fronteiras de seus guetos seus próprios avisos de “não ultrapasse”. (ibid, p.29)

A contemporaneidade, nova fase moderna, evidenciada pela complexidade dos cenários urbanos, caracteriza-se pela flexibilização da ordem e a soberania da liberdade individual, efeito de diferentes e novos elementos que surgem. Bauman (1998, págs. 22-26) descreve que as estratégias de coletivização e pureza até o início da modernidade tendem a ser substituídas por aquelas de desregulamentação e privatização, o que marca, portanto, o retrato dominante de individualismo e de indiferença às questões sociais que envolvem os sujeitos em nossos dias. A pós-modernidade⁵, isto é, o período atual, “vive num estado de permanente pressão para se despojar de toda interferência coletiva no destino individual”. Fridman (2000, p. 11) diz que a nova ordem é a de uma “comunicação instantânea, a volatilidade do capital, a ação à distância, os novos ‘apartheids sociais’, a fragmentação do sujeito e a predominância da mídia na constituição do universo simbólico das grandes massas”. O acesso fácil a informações novas e a vulnerabilidade do homem aos acontecimentos ao redor do mundo estabelecem uma nova configuração social: o homem se vê só a lutar por si mesmo num mundo em que nada mais está encoberto, tudo precisa ser denunciado, revelado. A sede de controle não acabou e ele passa a ser exercido pelas câmeras e os tribunais, não mais pela rede de valores construídos na comunidade.

⁵ Bauman entende a fase pós-moderna como aquela que sucede a modernidade inicial.

O fato de que mesmo diante da ordem, algo do sujeito se revelaria, idéia evidenciada pela Psicanálise, quando fala do sujeito do inconsciente, perverteu-se para a defesa do direito do sujeito em se revelar, mesmo se ignorar a ordem que se buscou para organizar a sociedade em que se vive. A necessidade de garantir esse direito impôs, ao invés da ordem, regras incessantes a fim de evitar uma extinção de relações de civilização- a instalação de câmeras de vigilância em locais públicos, a criação de novas legislações, detectores de mentira a desmascarar os sujeitos-, o que refletem relações humanas pouco baseadas na certeza e mais sujeitas ao controle externo capaz de realimentar a desconfiança. O fato é que “os homens e as mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade” e os “mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais” (BAUMAN, 1998, p. 10).

Os espaços já se encontram desorganizados socialmente, embora demarcados, e sua conexão com o tempo não mais existe. Na fase atual, percebe-se a transição do sonho de pureza da sociedade para um novo sonho de pureza, que é a busca de realização dos anseios do homem. Não necessariamente demanda-se dele um posicionamento ético ou uma ideologia pela qual lutar, mas uma capacidade de consumir e de responder a esse mercado de apelo de compra de objetos. Não há uma exigência, inclusive, de que seus anseios não ofendam o funcionamento social. Caso assim aconteça, o direito se fará presente para decidir sobre seu ato. Então, a “sujeira”⁶ agora se encontra não necessariamente sobre aqueles que ferem as leis morais que organizam as comunidades, mas sobre aqueles em que o acesso ao mercado consumidor é difícil.

Uma vez que o critério de pureza é a aptidão de participar do jogo consumista, os deixados fora como um problema, como a ‘sujeira’ que precisa ser removida, são os consumidores falhos- pessoas incapazes de responder aos atrativos do mercado consumidor porque lhes faltam os recursos requeridos, pessoas incapazes de ser ‘indivíduos livres’ conforme o senso de liberdade definido em função do poder de escolha do consumidor. (BAUMAN, 1998, p. 24)

Todo aquele que revele o contrário, ou seja, a inaptidão em consumir, será excluído desse novo modelo de ordenamento social, com apelos de privatização dos recursos, enfraquecendo as intervenções coletivas, e de liberdades difusas e auto-suficientes. A classe perigosa que surge nesse nosso tempo não é mais a de revolucionários a lutarem em defesa do Estado como instância mantenedora da sociedade, mas a daqueles que “ou desrespeitam as leis, ou fazem a lei com suas próprias com suas próprias mãos- assaltantes, gatunos, ladrões

⁶ Freud ([1930]; 1974), no seu texto “O mal-estar na civilização”, cita esse termo e Bauman (1998) o revisita em sua obra “O mal-estar da pós-modernidade”.

de carro e furtadores de loja, assim como seus *alter egos*- os grupos de punição sumária ou terroristas” (ibid, p.26). O perigo agora está naqueles incapazes de participar do jogo de consumo e que o buscam por meios ilícitos pela necessidade de se incluírem nessa criação perversa da contemporaneidade.

O reconhecimento social, a inclusão pela via da cidadania do consumo, é conquistada pelo acesso que se tem aos bens produzidos pela sociedade atual. Saggese (2004, p. 47) afirma que a cidadania hoje, lema da educação, é entendida como a capacidade de consumir, a fim de que não se esteja excluído do mercado. Bauman (1998, p. 57) ressalta que a exclusão é daqueles que não consomem, os consumidores insatisfatórios, e o efeito é o de inclusão deles num cenário previsível de marginalidade. Ele afirma que: “A crescente magnitude do comportamento classificado como criminoso não é um obstáculo no caminho para a sociedade consumista plenamente desenvolvida e universal. Ao contrário, é seu natural acompanhamento e pré-requisito”. A diferença, constitutiva do sujeito, mostra-se pela via do mercado de consumo, transformando-se em desigualdade de acesso.

Vê-se o desprezo por quase tudo que seja da ordem do público e a soberania do ‘prazer’ da vida privada. Público e privado quase se encontram em defesa de valores de consumo como o prazer pessoal, a competitividade, a compulsão pelo alcance de determinados padrões de beleza, em detrimento da preservação de valores de comunidade como cooperação, respeito e honestidade. O fato é que “o privatismo é, sem dúvida, característico de grandes áreas da vida urbana moderna, consequência da dissolução do lugar e do aumento da mobilidade”. (GIDDENS, 2002, p. 162)

O homem ansioso por se incluir na cultura do consumo, conta com a descontinuidade de seus projetos individuais, sempre mutantes, explicada por um mundo em que a condição de incerteza é permanente e irreversível. O crescimento da desigualdade social em escala global reflete a separação nítida entre os consumidores e os não-consumidores, os novos criminosos. O motor desse estado de coisas é regido, segundo Bauman (1998, p. 34) pela:

(...) desatada liberdade concedida ao capital e às finanças à custa de todas as outras liberdades, o despedaçamento das redes de segurança socialmente tecidas e societariamente sustentadas, e o repúdio a todas as razões que não econômicas, deram um novo impulso ao implacável processo de polarização (...)

A dimensão da incerteza no mundo torna improvável a geração de laços sociais duradouros, agora mediados por ferramentas tecnologicamente produzidas, e que se ausentes, desfazem as parcerias e desintegram as equipes. Todas as relações humanas estão dependentes do mercado e seus produtos de sucesso, bem como se formam através dele.

A incerteza permanente do mundo sobre as referências sociais também diverge do mundo moderno que se construiu voltado para a ordem, e cria um novo sistema social que naturaliza as contradições da vida, simplificando-as, e invalida as diferenças entre o comum e o bizarro, o normal e o anormal, o conhecido e o estranho. Há uma instabilidade das identidades, sempre voláteis às circunstâncias apresentadas, “subprodutos” e “meios de produção” no inconcluso processo contemporâneo de construção individual.

O tempo histórico atual interfere na formação da subjetividade e Melman (2005, p. 94) comenta sobre um de seus impactos: o processo de descentração em que se encontra o sujeito, as mudanças rápidas de sua identidade, não havendo mais um ideal fixo para o qual lutar e nem mais a permanência de um sujeito único, inserido que está numa nova organização social. Há um jogo veloz de interesses que fazem com que o homem se movimente no mundo, cada vez mais informativo e evidenciado pelas imagens, e cada vez mais inconstante em suas posições ideológicas:

O sujeito faz o que eu evocava há pouco: sua pertença a uma comunidade é perfeitamente momentânea, ele mudará de acordo com o lugar que ele fala, como se diz, de acordo com a informação. Não temos mais ideal assumido. O *zapping* não é só das imagens, mas também subjetivo. Você não lida permanentemente com o mesmo sujeito.

A característica de descarte rápido de tudo o que o rodeia, objetos, pessoas ou idéias, trouxe para o homem a incerteza do futuro, bem como a busca por novas fontes de consumo que o faça não ter tempo de sentir a perda recorrente de seus amores, sempre a serem substituídos por outros. A brevidade no uso dos objetos, prática comum, torna o que é recente, obsoleto em curto espaço de tempo, pois logo novos modelos se tornam dispositivos ágeis a prometer soluções para as insuficiências do último. Bauman (1998, p. 55) aponta que, na atualidade, o consumo abundante é a marca do sucesso e o que conduz à fama e ao aplauso público, além de ser condição necessária para a felicidade e talvez até para a dignidade humana.

Consumir: essa virou palavra de ordem num mundo sempre insatisfeito, em busca de novos objetos, de novos adereços que ocultem as evidências das imperfeições dos sujeitos e a vulnerabilidade deles às forças da natureza, à debilidade de seu corpo e aos sofrimentos provenientes da relação com outros homens, três principais riscos os quais o homem se organiza para evitar⁷.

Giddens (2002, p. 160) se refere ao capitalismo consumidor como responsável pela difusão do narcisismo, pela aparente melhoria das relações humanas, transitórias e mediadas

⁷ Freud em “O mal-estar da civilização”, de 1930, faz menção a isso.

pelas circunstâncias e as promessas de beleza e popularidade, atendidas pelos bens e serviços que oferece. Na verdade, o homem perde a capacidade de olhar para o próximo e vê somente a si mesmo, não marcado pelo outro e pela impossibilidade de ser todo no mundo, o que explica que “todos nós, nas condições sociais modernas, vivemos como que cercados de espelhos; nele procuramos a aparência de um eu socialmente valorizado, imaculado”⁸.

A compulsão em consumir, fruto de um homem não investido pelo outro, faz desaparecer o desejo do sujeito alimentado pela fantasia de ser completo, e reflete o declínio do mesmo na vida social. Quando perguntado sobre que sonhos realizar, o homem poderá não saber, pois muitas são as possibilidades em um mundo onde quase tudo se tornou realizável. Há cada vez menos fantasia, pois muito do que antes era imaginável, hoje é cada vez mais fácil de ser concretizado, mesmo aquilo com que sequer a humanidade pudesse imaginar. O real se sobrepõe ao imaginário, que é o que garante a expectativa, o devaneio que alivia o homem de sua vivência nesse real.

Exemplos da predominância desse real são os créditos fáceis e financiamentos que podem satisfazer o antigo sonho do carro novo, da casa própria, da viagem de férias, sonhos que representam vontades da humanidade, mísera em ideais e projetos em comum, e rica em conquistas individuais que resultam em dívidas financeiras passíveis de serem adiadas e renegociadas. O que nem sequer a humanidade pôde imaginar, e que agora também está acessível, é o mundo digital a indagar os saberes da família e os valores da sociedade, a fabricação de armas de longo alcance e as facetas de uma violência que beira a barbárie, a qual estamos expostos diariamente, seja em qual lugar estivermos. O acesso a garantias de consumo é acompanhado da ausência de garantias sobre nossa segurança pessoal, nossa comunidade e nosso saber local.

Portanto, o movimento de consumo e de ampliação do acesso a ele, não evita as degradações e sofrimentos inerentes ao homem, independente dos recursos dos quais faça uso. Ao contrário, agrava-os, pois que aumenta as contradições junto ao programa de civilização no qual vive. O fato é que embora a busca da felicidade e da cura do mal-estar conte sempre

⁸ Isso se refere à cultura narcísica. Kaufmann (1996, p. 355) afirma que “deixar-se capturar por sua imagem especular antes de ter podido desvendar a carência radical desse Outro que precede o sujeito”, “seria, para Lacan, a armadilha narcísica, captação indefinidamente repetida do sujeito por sua imagem, em cujo curso brilham as chamas de um gozo há muito apagado”, o que faz com que a agressividade originária se volte contra o sujeito. O narcisismo é entendido como uma fase de desenvolvimento psíquico da criança, que em estado primitivo, ainda não consegue perceber um outro que está além dela. No narcisismo primário, o que só existe é ela mesma: seu corpo e suas partes são um só. No narcisismo secundário, o outro passa a ser extensão dela mesma. Quando dizemos que há uma cultura do narcisismo, o que há é uma organização social que dispensa o outro no grupo, salvo se ele satisfizer o sujeito, fazendo-o sentir prazer, respondendo às suas vontades (NASIO, 1996, págs. 47-71).

com uma nova medicação, o consumo de um novo produto, isso não livrará o homem de suas condições imperfeitas de vida, nem da interdição simbólica que o preserve da autodestruição. Essa última se dá pela educação e sobre a qual falaremos adiante.

Uma outra evidência da cultura atual do prazer é a exposição do cenário devastador do uso indevido de verbas públicas por parte de representantes das leis sociais, o que se tornou rotineiro e já não parece gerar culpa naqueles que são descobertos; no máximo a vergonha por terem esses governantes a imagem atingida temporariamente, até que contratem bons advogados, bons parceiros políticos que os inocentem, ou que até que a mídia deixe de lembrá-los de seus ‘negócios’. O poder de comprar uma defesa técnica, somado à morosidade jurídica e à previsão da impunidade, fazem dos devedores, aqueles que possuem dívidas com o Estado e com o povo, mantenedor de seus cargos e de atribuições, livres do medo e da culpa.

A relação do sujeito com as leis simbólicas que representam o código social, na demanda de ordem e de segurança coletivas, tem sido substituída por experiências diretas e breves com as leis penais, que funcionam como reguladores individuais e externos. Estamos apoiados em textos constitucionais, em busca de um esquema jurídico, que faça abrandar o castigo ou que impetre penalidades nem tão duradouras, para quem quer que frustre o direito individual, o direito de até ferir o direito do próximo. O que o homem procura é um ‘alívio já’ para os problemas de um mundo que perde a cada dia seu freio simbólico e seus laços sociais. Lebrun (2004, p. 5) alerta que:

Nós efetivamente nos liberamos desse Outro hoje em dia, e isso tem conseqüências eminentemente cruciais. Por quê? Porque desta vez evidentemente se estabeleceu coletivamente a representação de que efetivamente nós nos liberamos desse Outro, de tudo o que é do outro, portanto de toda transcendência, de toda exterioridade, e que esse lugar diferente não tem mais legitimidade.

Em meio a esse contexto, Roudinesco (2003, p.17) comenta o efeito dessa nova dinâmica social e diz que “a depressão tornou-se a epidemia psíquica das sociedades democráticas, ao mesmo *tempo em que* se multiplicam os tratamentos para oferecer a cada consumidor uma solução honrosa”. Há remédios, produtos que objetivam evitar a dor, o desprazer, e multiplica-se a dor porque há uma verdade a qual queremos evitar: há uma lei maior, a interdição simbólica do incesto que organizou os primeiros povos, e ainda está a nos cobrar a submissão, embora tudo esteja exposto a reconsiderações. Há práticas anti-sociais que rompem o código civil de não matar e de amar ao próximo como a si mesmo, mas elas resultam em conseqüências breves e de pouco efeito moralizante, isto quando não permanecem impunes.

A Psicanálise, nascida com Freud, empenhou-se nessa tarefa de apontar as mudanças que a modernidade provocou nos homens: o declínio da palavra e da autoridade que garantisse a transmissão dos valores comunitários de uma geração para outra. A modernidade fez declinar gradativamente, além da palavra e da autoridade, a culpa, pois já não causa tanta angústia um ato contrário ao bem comum⁹. O ato que contraria a coletividade já se tornou comum e amortecido por legislações a minimizá-lo, interpondo um direito de um indivíduo sobre o outro. Estamos cada vez mais vulneráveis ao risco e com menos temor dele, já que o que se levanta soberano é a pulsão de morte (MELMAN, 2003, p. 120), o gozo do Outro e não o confronto do sujeito com ele, a sede pela morte e não pela vida, forças que habitam nosso inconsciente.

Melman (2003) afirma que vivemos uma nova economia psíquica que não mais é a do recalque e sim a do gozo.¹⁰ Isso pode significar que os sujeitos já não mais se relacionam com a fantasia e com isso, desaparece um ideal de vínculo social, ainda que ele seja irrealizável. O impulso de morte está ganhando força. É de forma crescente o sentimento de que não há dívidas com o outro, e a fragilidade dos laços sociais, inclusive entre as gerações, se soma à busca do prazer e do sucesso seja qual for o preço que se pague, mesmo que seja ele o prejuízo da comunidade.

Passamos de uma cultura fundada no recalque dos desejos e, portanto, cultura da neurose, a uma outra que recomenda a livre expressão e promove a perversão. Assim a ‘saúde mental’, hoje em dia, não se origina mais numa harmonia com o Ideal, mas com um objeto de satisfação. (MELMAN, 2003, p. 15-16)

Giddens (2002, p.144) afirma que: “O movimento característico da modernidade, no nível da experiência individual, é de afastamento em relação à culpa”, ressaltando o crescimento de um novo sentimento: a vergonha, da ordem do imaginário, não tocada pela barreira simbólica que preserva a existência da sociedade. A vergonha da aparência de inadequação e não a culpa pelo ato, o que envolveria uma reflexão ética do comportamento, ocorre de forma mais sistemática.

⁹ O desaparecimento da culpa, como veremos adiante, diz do fortalecimento da cultura narcísica.

¹⁰ Isso diz de uma modalidade de aparecimento do princípio do prazer, já que o desequilíbrio das forças psíquicas, cada vez menos acontece. Nasio (1993, p. 32) conceitua gozo como a energia do inconsciente quando o inconsciente trabalha. E como isso ocorre de maneira contínua, o gozo garante a repetição em forma de sintomas ou qualquer outro acontecimento significativo, como a fantasia. DUNKER (2002, p. 34) diz: “O gozo (...) é constituído por uma perda inaugural, mas uma perda que produz mítica e retrospectivamente um momento originário onde este se mostraria não perdido (...) é desta ficção de totalidade que o gozo se mostrará sempre parcial, fragmentário ou ainda localizado no órgão”. Ele fala assim do gozo fálico, mas há outros como o gozo Outro e o místico, que “não se constrange ao semblante da linguagem” (ibid, p. 62). Para ele, o gozo é uma anomalia do prazer, no cálculo do prazer, o que gera uma sensação desagradável, que é o que o princípio do prazer tentará sempre evitar. É através do gozo que se imaginiza a totalidade do Outro. Sua forma de interdição é a linguagem (ibid, p. 49). O pai da horda primitiva teria sido o único a ter acesso a todo gozo, já que encarnaria o próprio Outro (ibid, p. 62).

‘Vergonha’ é o que se sente sobre o modo como alguns governantes, com atribuição de guardiões da Lei, tratam o bem público e seus cargos. A impunidade diz dos efeitos da contemporaneidade, e de como a população, as famílias e as demais instituições sociais, classificam os atos que estão expostos à sociedade, agora evidenciados, não censurados. Mas e a culpa por atender a si mesmo em detrimento do bem comum? Ela está desaparecendo.

Já não se faz necessário o esforço para cada um se comportar de forma comunitária, pois que a prática da inclusão se dá pela soberania do direito individual, num cenário distorcido de igualdade, tendo como única condição a de que se detenha o poder de compra e de que ele seja acessível por meios socialmente estabelecidos. É preciso se tornar igual em acesso às oportunidades de participação no mercado, mesmo que as fontes desse acesso sejam eticamente impróprias.

Essa nova forma de organização social se deu através da transição de uma sociedade de produtores do início da modernidade para uma sociedade de consumidores na modernidade atual. Isso trouxe à reflexão o fato de que o enfoque sobre o processo e o esforço o qual o homem empreendeu para fabricar os bens de consumo cedeu lugar ao interesse do homem em obter o objeto que o satisfaça de maneira instantânea, sem que o tempo adie esse anseio, e isso interferiu diretamente nas relações humanas. Ocorre que o homem deixou de ser o eixo central da civilização, colaborador de idéias e disseminador de valores, e o objeto de consumo, descartável em curto espaço de tempo, passa a reger os comportamentos dos sujeitos.

A sociedade atual está inserida numa cultura, a do consumo, o que alimenta o narcisismo. Se antes o processo de produção era manual, lento e muitas vezes baseado na troca, e a necessidade de ter era quase sempre ligada à necessidade de sobrevivência, hoje crescem as linhas de produção, criando sistemas que induzem o homem à aceleração de suas atividades no cotidiano e à criação de novas necessidades de consumo, em ritmo que parece irreversível.

Fleig (1999, p. 129-130) atenta para o fato de que se houve o poder sobre as pessoas, o que foi até o que legitimou a escravidão e as guerras, esse poder foi deslocado para os objetos, detendo força quem os possuem. E considerando que esse poder sobre os objetos é acessível apenas a uma minoria, embora prometido a todos pelo discurso da igualdade, o que temos é um convite à violência. Além disso, a busca pela posse desses objetos, promove essa indiferença aos laços sociais e tudo o que eles devam envolver: o compromisso, o respeito aos bens coletivos, e a renúncia de nossas pulsões agressivas. Fleig (ibid, p. 130) afirma que hoje:

(...) em nossa cultura, o objeto é que passa a comandar a cena e a nos comandar. Já não somos nós que exercemos o poder sobre os bens e os objetos, mas são estes que passam a comandar nossa existência. Se antes o poder vinha do alto, era sagrado (aquilo que não pode cair) porque se originava nas divindades, hoje o poder também vem do alto, mas o que está santificado é o objeto.

O valor agora está no produto, não na força de trabalho de quem o produz, nem no saber que partiu de alguém e que é condição para a produção. Conta-se que pelo treinamento e capacitação, todos os produtores são substituíveis.

O fato é que o acesso fácil ao produto em menor tempo é o que ocupa o anseio dos sujeitos, expectativa que não cessa. Mesmo após um objeto acabar de ser adquirido, o sujeito já pensa em outro, com mais funções, esteticamente mais bonito e mais novo. A ansiedade do acesso ilimitado aos bens produzidos pela humanidade substitui a própria funcionalidade destes no dia-a-dia dos sujeitos. A relação entre os indivíduos é dirigida por essa busca incessante de aquisição de objetos, pelo individualismo que impera em detrimento dos interesses coletivos.

A supremacia dos objetos sobre os valores que sustentam as leis sociais, bem como o enfraquecimento de seus laços nas instituições que destes se sustentam, provocam dificuldades na legitimação de ambientes de educação, como a escola. O poder do objeto de consumo sobre o homem, constrói uma nova modalidade de relação nela: não de confronto, o que subentenderia a percepção de sua legitimidade, mas o ato de depredação da mesma, através do pouco envolvimento com as tarefas que ela propõe, ou de episódios de agressão aos colegas ou aos professores.

O que é evidente é a ausência de um marco simbólico que torna visível a diferença entre os sujeitos. No caso da escola, seja entre alunos e professores, entre a escola e um outro lugar, a manterem a vida de uma instituição tão importante. Ela, que tem como principal atribuição a transmissão de saber, depende dessa diferença, que desaparece na contemporaneidade, em que alguns julgam que alunos estariam em mesmo nível de direitos que seus professores, por exemplo.

O consumo incessante é o incansável movimento que marca esse novo tempo. Giddens (1999, p. 8) diz que estarmos parados é entendido como sinal de privação e degradação social. A busca ansiosa pelo direito do indivíduo, universal, e o prazer pessoal são elementos efeitos dessa cultura que coloca todos os sujeitos, mesmo em diferentes linhas históricas, em lugares comuns, em posição simétrica, pois já que não se distinguem pela profissão que ocupam ou pelo fato de serem jovens ou adultos, mas são reconhecidos pelo que possuem de bens, por serem bem-sucedidos na tentativa de não revelarem as dificuldades de si mesmo para o outro.

Na entrevista de Melman para Lebrun (2003, p.27), ambos concordaram que hoje há um caminho para a eliminação da divisão subjetiva, desse sujeito que se angustia diante do impossível, ou que pode viver o luto. O que há é um “sujeito bruto”, “médio, qualquer”, “universalizado”. O que isso pode querer dizer é que há hoje mais um esforço de ser igual do que de ser diferente, e questionado sempre será aquele que se apresenta diferente de seu grupo social. Estar alienado ao seu grupo e não desanimar de estar feliz são expectativas que se tem do homem atual. A contemporaneidade oferece elementos imaginários à construção de um mundo não realizável, que é o da igualdade plena. E torna evidente, pela precária rede simbólica que a sustenta, o crescimento da inoperância das instituições educativas na tarefa de humanizar o homem, hoje estando ele menos tolerante ao próximo, em meio aos apelos do consumo e à plena satisfação do eu.

A socialização se dá de outra forma. Melman (2003, p. 125) acredita que, ao contrário de estarmos num contexto de restrição de desejos, hoje já nos reunimos em torno de gozos comuns e divididos, já não havendo um pacto social, caracterizado pela submissão do poder do indivíduo pelo da comunidade. Segundo ele, o que atualmente ocorre é uma reunião social, o que entendemos como uma apropriação coletiva dos bens de consumo e de objetos, tornando-se todos consumíveis. O reconhecimento pessoal, supervalorizado, passa pelo cuidado com a imagem e não com o esforço da interpretação e da reprodução cultural através dos grandes textos, arquivos históricos da humanidade.

Portanto, há em nossos tempos um caminho inverso ao da história da civilização: o homem trocou sua segurança pessoal, em detrimento da felicidade e da busca de plena satisfação do que possa advir desse prazer pessoal. Essa busca pelo prazer ocorre em ritmo em que estável é o seu estado de movimento: aquilo que agrada e satisfaz é aquilo com que se ocupa até que a sensação de prazer passe e novos objetos venham a oferecer isso para os sujeitos.

O interesse pelo amanhã já não é de um ideal de transformação da humanidade, mas de controle do tempo e da natureza a favor do homem: o tempo de envelhecer, o de adoecer e o de morrer.

Um novo discurso- o do Gozo do Outro, de não confronto a esse código, de um pacto pacífico, de acessibilidade a tudo o que antes se referia como proibido- impôs novos arranjos sociais na atualidade. Então, os endereçamentos ao Outro foram reduzidos, são cada vez menos presentes, e sente-se que já não se deve nada a ninguém, e tudo é possível de ser consumido, realizado. A satisfação quase irrestrita de todas as necessidades inconscientes significa colocar o prazer antes da cautela, acarretando logo o próprio castigo do sujeito por

ferir a civilização e suas leis. Freud ([1930]; 1974, p. 96) afirmou que o sentimento de culpa é o mais importante problema da civilização, e o preço que pagamos pelo avanço civilizatório é a intensificação de um sentimento de culpa que promove uma perda de felicidade. Além disso, “qualquer tipo de frustração (...) resulta ou pode resultar, numa elevação do sentimento de culpa” sendo a agressividade recalcada (ibid, p.101).

Se até os tempos modernos de Freud, nas primeiras décadas do século XX, a ameaça da castração fazia com que o homem produzisse sintomas que o distanciava dos riscos da autodestruição, na atualidade, Bauman (1998, p. 10) acredita nesse abandono da segurança em troca de felicidade¹¹. O homem hoje não quer abrir mão de sua felicidade e o que ocorre é a perda do sentimento de culpa, surgindo como substituto a vergonha¹². A culpa estaria mediada pelo registro simbólico da Lei, mas o significante paterno, instalado com a interdição simbólica empreendida pela palavra da mãe que carrega a Lei do pai, Nome-do-Pai¹³, representante do Outro, está fragilizado. Estamos inseridos numa cultura capitalista que critica a fronteira que submete o homem à dor e à frustração, que defende um mundo que ‘não tem preço’, repleto de prazer e felicidade. Se o outro, o pai, é quem barra, representante do Outro, produz um sujeito dividido, infelizmente, é ele que hoje carece de força, diante do novo entendimento de mundo, permissivo, em que já se pode tudo e a autoridade está desaparecendo. A falta está cada vez menos visível e oculta pelo acesso facilitado aos objetos de consumo e a dominância do princípio do prazer¹⁴.

O Outro é a Lei, e está desaparecendo. A relação dual, rompida por ele, é o efeito dessa sociedade instável que promove sempre a relação do sujeito com um objeto, diverso, breve e mutante. Esse objeto atende aos apelos de um mundo perfeito, que oferece cada vez mais recursos externos para fazer o homem acreditar na perfeição e no acesso à felicidade:

¹¹ Freud ([1930], 1972, p. 75) disse que o homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança.

¹² Falaremos ainda sobre essa substituição no Capítulo 1 deste trabalho.

¹³ Roudinesco (1998, p. 541-542) entende o Nome- do-Pai como um termo criado em 1953 por Lacan e conceituado três anos depois como o significante da função paterna. É o “pai simbólico”, que subsiste no nível do significante que, no Outro, como sede da lei, representa o Outro. “É o significante que dá esteio à lei, que promulga a lei”. É o Outro no Outro, segundo Lacan, no Seminário, livro 5 (1999, p. 152). É o significante essencial que confirma o assassinato do pai e sua vida simbólica e imortal, capaz de promulgar a lei e construir o desejo. Freud acredita nas implicações na formação civilizatória da lenda do assassinato do Pai na horda primitiva, já que somente ele tinha acesso a todas as mulheres e podia fazer o que bem entendesse, tornou-o um elemento forte a habitar o inconsciente, gerando a culpa, e diz em “Totem e Tabu” ([1913], 1974, p. 171): “Após terem se livrado dele, satisfeito o ódio e posto em prática os desejo de identificarem-se com ele, a afeição que todo esses tempo tinha sido recalcada estava fadada a fazer-se sentir e assim o fez sob a forma de remorso (...) O pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo”.

¹⁴ É entendido por Freud ([1920, 1976], p. 19) como o “trabalho do aparelho mental” que “se dirige no sentido de manter baixa a quantidade de excitação, então qualquer coisa que seja calculada para aumentar essa quantidade está destinada a ser sentida como adversa ao funcionamento do aparelho, ou seja, como desagradável. O princípio do prazer decorre do princípio da constância” e a “barreira do gozo” (KAUFMANN, 1996, p. 222).

pílulas, mídia digital, financiamentos, empréstimos facilitados, dentre outras tantas criações que ocultam a verdade da dor e da deficiência do mundo.

O caráter dinâmico da vida social contemporânea é produzido por três componentes, que são segundo Giddens (2002, p. 22-26): a separação do tempo e espaço, o desencaixe das instituições sociais- descoladas das relações sociais dos contextos locais e rearticuladas às interferências globais, e a reflexividade do eu. Esse último se caracteriza como a “susceptibilidade da maioria dos aspectos da atividade social, e das relações materiais com a natureza, à revisão intensa à luz de novo conhecimento ou informação” (GIDDENS, 2002, p. 25-26), instaurando a dúvida radical a provocar uma relação perturbadora entre o homem e o mundo.

(...) a reflexividade da modernidade solapa a certeza do conhecimento, mesmo nos domínios centrais da ciência natural. A ciência depende não da acumulação indutiva de demonstrações, mas do princípio metodológico da dúvida. Por mais estimada e aparentemente estabelecida que uma determinada doutrina científica seja, ela está aberta à revisão- ou poderá vir a ser inteiramente descartada- à luz de novas idéias ou descobertas. (ibid, p. 26)

A dimensão da dúvida que antes se configurava como um ingrediente importante para as descobertas científicas, agora atravessa os relacionamentos humanos, caracterizados pela transitoriedade. A nova dimensão de sujeito construída por essa sociedade de consumo, mutante e incerta, desterritorializada e privatizada, trouxe mudanças profundas nas relações sociais. Fridman (2000, p. 61) comenta as interferências da reflexividade na queda dos valores comunitários como a solidariedade e a confiança no grupo, já com formações transitórias, instituindo o individualismo e a desconfiança dominantes. O desenvolvimento da tecnologia com a montagem circunstancial de equipes de trabalho desencadeou esse movimento.

O desânimo da reflexividade está na diluição dos compromissos mútuos, na lealdade que não se confirma porque não há tempo para ser estabelecida, na confiança que se desfaz a cada equipe remodelada ou mesmo quando a tecnologia substitui a ajuda mútua e a solidariedade no exercício das competências dos trabalhadores.

A escola não estaria imunizada contra essas mudanças, tanto no que diz respeito às relações entre os sujeitos ali estabelecidas, quanto à atribuição de transmissão de saber do professor. O constante movimento dado pela modernidade transformou o conhecimento escolar, visto de forma cada vez mais circunstancial, dada as novidades de conhecimento que chegam num ritmo alucinante de diferentes direções. O saber do professor está sendo substituído por sistemas de informação e as novas descobertas da ciência mundial. A ‘superação’ de conceitos é atitude elogiável pela atualidade, em busca de novos recursos e de

busca pelo bem-estar. No entanto, esse novo mecanismo despreza o saber local, da comunidade, e o saber do sujeito, que pode ser o aluno ou o professor.

Essas interferências sociais chegam às escolas, reduzindo os saberes dos professores a uma condição de informação e já passíveis de serem refutados e esquecidos diante de novas idéias, evidências e produtos a destituir esse saber¹⁵. O saber do professor já não está garantido e o que se vê a progressiva relevância do saber oferecido pelo livro, pela pesquisa ou pelo curso que o agente da educação consumiu.

O propósito de satisfação das necessidades dos alunos, promessa do ideário psicopedagógico do qual falaremos adiante, retira do professor a condição de mestre e coloca nos recursos pedagógicos a promessa do desenvolvimento infanto-juvenil. Há poucos, no entanto, que suporte carregar a Lei que dite os valores coletivos e interdicte a livre manifestação das pulsões inconscientes, que são as agressivas e as de vida. Apesar de todas as estratégias que se cria a cada dia, não será fora da relação de transferência que a transmissão se dê, uma transmissão que promova uma educação possível, não a realização das expectativas do professor sobre o aluno, que é da ordem do impossível. Há um ideal de educação em o que se pretende é o sucesso e nem sempre ele se dá, já que o que está em questão é o sujeito do inconsciente. Nas escolas, esse ideal é corrente e além de esbarrar com algo que é estrutural ao próprio ato educativo, o imprevisível, conta com um novo componente histórico.

Na sociedade atual, são os consumidores em potencial que chegam às escolas, tanto alunos quanto professores, e a dinâmica que estabelecem entre si e sob a mediação do que julgam saber, sofre interferência da cultura do prazer e do discurso que a sustenta. A sede de saber se torna uma necessidade social e não um desejo de investimento do sujeito em si mesmo, ao mesmo tempo em que essa necessidade nunca cessa pelo ritmo acelerado com que o saber sofre mutações. É notório o crescimento do número de instituições escolares privadas em todo o Brasil, desde a educação infantil até as de nível superior, que mais do que qualidade, visam conquistar consumidores. Zelcer (2006, p. 125) fala da existência de ações de algumas cadeias de escolas na Bolsa de Valores tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra e aponta que “há economistas” e “consumidores que afirmam idéias sobre a educação”. Com isso:

¹⁵ Em tempos de qualificação profissional o “*saber lidar*” e as “*estratégias matreiras*” dos professores, no dizer de Correia e Matos (2001, p. 107), são desvalorizadas em favor de uma preocupação conteudista, funcional, e de uma postura profissional “administrativa e tecnocrática que define o trabalho profissional segundo uma lógica de administração e tratamento de objetos”. O saber do professor, aquilo que lhe é próprio, perde legitimidade pelo sistema educacional.

Sob este regime, a escola, sem cobertura estatal, fica proposta como um negócio a mais que compete pela captação de consumidores para fazer-se a si mesma consumível e não desaparecer como entidade no mercado. Este fato gera tribulações éticas nos professores a respeito da admissão dos alunos que carecem de ajuste aos requerimentos escolares (...)

Cada escola, sem um aparato social, terá de lidar com elementos como a velocidade e diversidade de informações transmitidas pela mídia e mais do que isso: cada escola terá de explicitar suas funções para o contexto social em que vive.

A obscuridade das instituições reflete a mudança repentina de propósitos no mundo. É interessante observar isso nos telejornais, quando uma notícia se sobrepõe à outra sem que se tenha tempo de refletir sobre cada uma, cabendo aos telespectadores tirarem as conclusões sem que tenham tido tempo de discutir sobre elas. A transposição disso para as salas de aula se dá pela invasão de múltiplas informações obtidas por diferentes meios de comunicação, sendo a mídia o grande poder a construir o interesse transitório por idéias e práticas a serem consumidas e descartadas. O saber do professor cede espaço aos saberes superficiais da atualidade, refletindo a nova natureza da aprendizagem: sua incessante superação por novos conhecimentos provenientes de outras fontes que não seja a escola.

A cultura da sociedade de consumo alimenta esse processo, interferindo diretamente sobre os seres de linguagem, capturados nesse contexto de buscas de atendimento a necessidades que o homem cria em seu convívio social. O tempo é uma delas, com menor duração possível, até a ponto de se anular. A atenção com o tempo desaparece com o movimento de nossa época.

Os efeitos desse movimento que a contemporaneidade promove na vida social invadem a vida escolar, e podemos perceber de que forma eles se efetivam ao longo desse trabalho, sendo o maior deles o impacto sobre o ato de educar. Educar é ato que supõe a existência do outro, e só ocorre dentro do princípio da realidade, com características que se contrapõem às culturas narcísica e de consumo. A contemporaneidade, então, traz um grande desafio para os educadores. Educar jovens numa sociedade de consumo se torna tarefa cada vez mais árdua.

1.1.- A contemporaneidade e suas interferências na educação

Nosso tempo histórico trouxe o sintoma da incerteza sobre a ação do outro e a sensação de descontrole: o desenvolvimento tecnológico, urbano e o avanço da ciência, empreendido pela humanidade, produziram um arsenal bélico possante, e guerras biológicas silenciosas, como as epidemias de doenças viróticas, que começaram a se travar entre nós. A

sociedade que sempre se organizou a fim de tornar habitável o planeta, de maneira que os homens pudessem se comunicar, compartilhando atitudes que os livrassem da dor e da guerra, vê fracassado, mais uma vez, esse ideal.

A ordem foi sempre perseguida pela humanidade, e entendida como uma maneira de preservação civilizatória, mas o homem, por sua carga pulsional, conduziu-se, em parte, alheio a ela, desencadeando as guerras e os desentendimentos cotidianos.

Einstein, em uma carta, pergunta a Freud ([1933], 1976, p. 248): “Existe alguma forma de livrar o homem da ameaça da guerra?”. Freud, em resposta, ressalta a importância de que a comunidade sempre mantenha a organização e estabeleça regulamentos que a antecipe ao risco de rebelião a fim de que as leis sejam respeitadas e de que se legitime a execução dos atos legais de violência. No entanto, afirma **ao físico** suas considerações sobre a pulsão destrutiva do homem, que não possui tanta popularidade quanto deveria, mas que é dominante. O fato é que para Freud, fundador da psicanálise, “não há maneira de eliminar totalmente os impulsos agressivos do homem; pode-se tentar desviá-los num grau tal que não necessitem encontrar expressão na guerra” (ibid, p.255), mas estes sempre atravessarão o homem tornando-o, por vezes, desagradável ao convívio social, a despeito de qualquer sistema regulador e educativo. Para ele ([1930]; 1972, p. 85), “a natural pulsão agressiva do homem, a hostilidade de cada um contra todos e a de todos contra cada um, se opõe a esse programa da civilização”.

O homem se depara com as forças que o habitam quando está em relação com o grupo, e Freud ([1930], 1974, p. 26) afirma que foi este um dos perigos que fez com que nos reuníssemos e criássemos a civilização. A coletividade trouxe os limites para a satisfação pessoal, o amortecimento da pulsão de morte que habita cada homem pela via da interdição simbólica, leis civis a regerem os povos, como a proibição do incesto. Sendo assim, a vida comunal despertou no homem o desejo de agir de forma responsável sobre o mundo. Protegendo-se, o homem sentiu as lacunas entre ele e a sociedade, seu psiquismo e a cultura, a revelar-lhe que algo de si não poderia ser realizável, pois que não seria aceito socialmente. O fato é que o programa de civilização sempre se opôs aos impulsos libidinais (Freud, [1930]; 1972, p. 83), e a evolução desse programa se deu sempre pela luta entre Eros e a Morte¹⁶, na luta da espécie humana pela vida e contra a morte, numa contradição permanente. Tanto a

¹⁶ Aqui falamos da pulsão de vida e da pulsão de morte, energias psíquicas. No dicionário de Rycroft (1968, p. 131), “a primeira inclui tanto a pulsão sexual quanto a auto-preservativa, e a segunda é o impulso a retornar ao estado inanimado”. Para Lacan (1992, p. 43), A pulsão de morte é “o gozo, termo designado em sentido, que necessita a repetição (...) o que nos interessa como repetição, e se inscreve em uma dialética do gozo, é propriamente aquilo que se dirige contra a vida”.

pulsão de morte quanto a pulsão de vida não funcionam de forma isolada, mas “estão mutuamente mescladas em proporções variadas e muito diferentes, tornando-se assim irreconhecíveis para nosso julgamento” (ibid, p. 79).

O homem, nessa luta, sempre se viu sujeito a interrupções em seus projetos por elementos independentes. Mesmo diante das tentativas de organização em tribos, sua preservação não estava imune às adversidades, seja de origem inconsciente ou de origem no mundo natural. E onde quer que o homem estivesse, ali também estava o risco de morte e de dor, cabendo a ele encontrar meios de enfrentar tais forças. O agravamento da imprevisibilidade das ações da natureza, do corpo e da cultura sobre os sujeitos ocorreu com o início da modernidade, mesmo diante dos avanços científicos que ela empreendia. Freud ([1930], 1972, p. 152 e 174) afirma que o mal-estar da humanidade em não conseguir controlar as ações do mundo externo com os recursos que cria, trouxe algumas tentativas do homem, por vezes mal-sucedidas, de lidar com os perigos de destruição a qual todos estamos vulneráveis, instalando a neurose e seus sintomas, e tendo por motor a ansiedade:

(...) Seria mais verdadeiro dizer que se criam sintomas a fim de evitar uma situação de perigo cuja presença foi assinalada pela geração de ansiedade.

(...) A ansiedade é a reação ao perigo. Não se pode, afinal de contas, deixar de suspeitar que o motivo pelo qual o afeto de ansiedade ocupa uma posição *sul generis* na economia da mente tem algo a ver com a natureza essencial do perigo. Contudo, os perigos são o destino comum da humanidade; são os mesmos para todos.

Estamos expostos aos riscos de destruição com os quais o mundo nos ameaça por três direções: nosso próprio corpo, o mundo externo e suas forças, e nossos relacionamentos com outros homens, sendo este último o que segundo Freud (ibid, p. 33) mais sofrimento nos trouxe.

É, no entanto, a relação entre os homens, os laços sociais, o que garante o progresso da civilização, em detrimento desse ideal de felicidade que habita o homem, impossível. Estar inserido no programa de civilização, numa certa segurança pelo grupo, demanda do homem o controle de suas pulsões, conforme nos aponta Freud (ibid, p. 137):

Se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também a sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização. Na realidade, o homem primitivo se achava em situação melhor, sem conhecer restrições da pulsão. Em contrapartida, suas perspectivas de desfrutar dessa felicidade, por qualquer período de tempo, eram muito tênues.

Através da criação de uma lei geral, tornamos simbólica uma ordem, um estatuto legal que sacrifica as pulsões humanas, tornando os sujeitos capazes de filtrar as investidas das

forças pulsionais que habitam o universo psíquico, tanto as de vida quanto as de morte¹⁷. E daí é que nasce a justiça, que ressignifica as ações do homem sobre a sociedade, classificando-as em graus diferentes de tolerância. Através da intervenção social, o homem organizado, submetido ao jurídico, está assegurado de seu destino mortífero, o de ser devorado por si mesmo, pelas energias que o dirigem:

O poder dessa comunidade é estabelecido como ‘direito’, em oposição ao poder do indivíduo, condenado como ‘força bruta’. O poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. Sua essência reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação, ao passo que o indivíduo desconhece tais restrições. (ibid, p.53)

Portanto, a restrição da liberdade é condição geral para o progresso da civilização¹⁸, embora seja sempre o impulso para ser livre o que habitou o homem, expresso pelos ideais que alimenta, e as contradições que vive entre sua natureza e as regras sociais. Os dispositivos reguladores foram construídos para conter pacificamente essa sede, dos quais Freud destaca serem alguns deles, a compulsão para o trabalho e o poder do amor de renúncia, que coloca homem e mulher diante do dever de serem pais (ibid, p.59), restringindo as uniões sexuais. E quando um membro da humanidade descumpre esse código pode aparecer o sentimento de culpa, um regulador social, dominante até o início da modernidade.

O sentimento de culpa é o mais importante problema no desenvolvimento da civilização e o preço que pagamos pelo avanço civilizatório é a intensificação dele, promovendo uma perda de felicidade (ibid, p. 96). A culpa é uma espécie de mal-estar por não se conseguir atender ao programa da civilização; é a reação do ego ante ao medo da autoridade externa e depois, já na segunda infância, da autoridade interna, existente apenas após o estabelecimento do superego, a instância psíquica que nasce da internalização das leis sociais.

Freud ([1930]; 1974, p. 147-148) diz que o que está em jogo, antes do estabelecimento deste estado mental, é que se a pessoa “perde o amor de outra pessoa de quem é dependente, deixa também de ser protegida de uma série de perigos”, e “fica exposta ao perigo de que essa pessoa mais forte mostre a sua superioridade sob forma de punição”. O comportamento mau, que instala a culpa, é todo aquele que “com a perda do amor, faz sentirmos ameaçados”. Essa

¹⁷ Pulsão de destruição, a pulsão agressiva, a hostilidade de cada um contra todos que se opõe ao ideal fraterno do programa da civilização. Desejo de agressão do indivíduo, tornando-o repreensível e sujeito a punições (FREUD, [1930]; 1972, p. 83-85). É o impulso do homem para o retorno ao inanimado, que é do que parece se servir o princípio do prazer, na tentativa do equilíbrio de forças pulsionais. ([1920]; 1976, p. 85).

¹⁸ Freud demonstra em “Totem e tabu” que a vida comunal superou a vida de um só, a do Pai primevo, a gozar a despeito de todos. A cultura totêmica instituiu tabus que constituiu a ‘lei’ e um novo estado de coisas foi construído (FREUD, [1913]; 1972, p. 58-59).

experiência desagradável que nos diminui o acesso ao prazer¹⁹, civiliza-nos e faz com que lidemos com nossa energia inconsciente frente aos estímulos externos, através dos sintomas²⁰, que é a forma de tratamento dessa energia psíquica em nossa relação com o mundo. A troca que se faz de uma parcela de felicidade por um tanto de segurança, impõe barreiras para o prazer. Freud ([1925]; 1976, p. 60) entende que há o princípio do prazer quando há uma pulsão reprimida que nunca deixa de se esforçar em busca de satisfação, que consiste na repetição de uma experiência primária de satisfação.

Não se pode, porém, haver dúvida de que a substituição do princípio do prazer pelo princípio da realidade só pode ser responsabilizada por um pequeno número-e de modo algum as mais intensas- das experiências desagradáveis. (FREUD, [1920]; 1976, p.21) (...) O princípio do prazer parece, na realidade, servir à pulsão de morte (ibid, p. 85)

Na concepção de Lacan, contemporâneo de Freud, a construção psíquica do código social nasce de experiências de educação que interditam o gozo pleno, e que dão origem à fonte do código a qual nomeamos de Outro. A construção psíquica da legalidade está diretamente relacionada aos estatutos que organizam a sociedade, e que dizem o que é o tolerável e o seu inverso. Ela se dá pela ação de seus representantes que os legitimam, dotados de autoridade, bem como ao esforço que fazemos para relacionarmos de maneira sustentável com os ordenamentos jurídicos. A culpa de quando infringimos esses códigos externos, fruto de nosso ato de oposição enquanto sujeitos à organização social, rende novos significantes²¹, novas interdições, consolidando-nos como seres de linguagem, inseridos no discurso e no laço social.

Porém, na contemporaneidade, ocorre um movimento de transição de culpa para o que chamamos de vergonha. Giddens (2002, p. 64-69) reflete que no sentimento de culpa, a motivação são as relações de confiança dos primeiros laços sociais, sendo uma de suas

¹⁹ Freud, através de seus estudos “Além do princípio do prazer” ([1920]; 1976, p. 83), entende que há um jogo de forças pulsionais que livra os indivíduos de excitações que causam sensações desagradáveis, criando um equilíbrio no aparelho mental, que seria uma inibição do gozo. Ele chama esse jogo de princípio de prazer, que define como “uma tendência que opera a serviço de uma função, cuja missão é libertar inteiramente o aparelho mental de excitações, conservar a quantidade de excitação constante nele, ou mantê-la tão baixa quanto possível”. Isso indica que sensações permanentes de prazer não são suportáveis aos indivíduos, que contam com a pulsão de morte que as amortizam. Essa dinâmica psíquica faz emergir o sintoma e outros dispositivos capazes de simbolizar a intensidade da energia inconsciente. Freud ([1930]; 1974, p. 145), fala nesse princípio quando diz existir na civilização a luta entre Eros e a Morte, ou seja, entre a pulsão de vida e a pulsão de destruição. Lacan (2002, p. 44) entende que o que o princípio do prazer mantém é o limite em relação ao gozo.

²⁰ Sobre o sintoma, Freud ([1925]; 1976, p. 122) defende que: “É do próprio sintoma que provém o mal, pois o sintoma, sendo o verdadeiro substituto e derivativo do impulso reprimido, executa o papel do segundo (*do id*); ele continuamente renova suas exigências de satisfação e assim obriga o ego, por sua vez, a dar o sinal de desprazer e a colocar-se em uma posição de defesa”.

²¹ Os significantes são as letras que compõem a linguagem do inconsciente e que caracterizam as fórmulas dos discursos. Lacan (1992, p. 42) comenta que qualquer tentativa de mudar as letras de lugar, não dará origem a nenhuma nova estrutura discursiva.

características ser um “estado privado de ansiedade”: sentir-se apreensivo por contrariar um valor construído com a vida social, após a percepção de que ela existe e detém suas leis. A vergonha, no entanto, diz de um sentimento de defesa contra a desintegração do eu, um sentimento primitivo. Segundo ele, “a culpa é a ansiedade provocada sempre que os limites do superego forem transgredidos, enquanto que a vergonha deriva de não conseguir viver à altura das expectativas que fazem parte do ego-ideal”. A vergonha é vivenciada primeiramente e está relacionada ao narcisismo. Ela existe devido às dificuldades que os indivíduos têm de separar sua auto-identidade da ‘unidade’ original, ou seja, ver a imagem que possuem de si mesmos através do olhar do outro. Ela não evidencia o jogo de forças pulsionais que o homem vivencia no programa de civilização, pois nele nasce a culpa pelo descumprimento do código. A vergonha se dá pela imagem arranhada quando a pulsão de morte se manifesta sem o recalque.

O crescimento dos sentimentos de vergonha reflete a instabilidade que o mundo trouxe para a consolidação da identidade pessoal. O tempo histórico em que vivemos traz mudanças na relação do homem com o Outro, com os estatutos legais, com as gerações que nos antecede e nos sucede, na maneira com que os adultos que deveriam agenciar a educação, se posicionam para defender os ordenamentos jurídicos de sua geração. Os adultos, representantes da Lei e com atribuição de transmissores do código, que deveriam conduzir os mais jovens ao programa da civilização, assim o têm feito de maneira precária. Ordenar-se por um mundo de objetos descartáveis e valores transitórios é posição que se opõe à educação, pela qual muitos adultos já não desejam se responsabilizar.

Daí ocorre falar em crise no conflito de gerações: já não há tantos conflitos, na medida em que na sociedade atual há uma tentativa de nivelamento entre todos, desde que todos tenham o acesso a produtos que prometem a eterna juventude, o livramento da morte e da dor. Os adultos ao consumir, buscam o adiamento da maturidade, e não mais se percebem adultos dotados de compromissos com os mais jovens. E então, a travessia histórica e a marca do simbólico são elementos construídos sobre frágeis bases e regras mutantes.

Decaem as atribuições que eram devidas aos adultos como as de “sustentar e transmitir às novas gerações a tradição simbólica que funda, de uma só vez, o sujeito e a cultura” (ALMEIDA, p. 9-10). Na medida em que os jovens não encontram a quem se endereçar, quem cumpra suas atribuições de mestre, aquele que julga possuir as lições de vida por meio da experiência, não são então eles apresentados ao confronto com o Outro da cultura. Estão privados do enfrentamento do código contra o qual deveriam expressar o repúdio por ser ele

limitante da satisfação pessoal e suas vontades, bem como deveriam dirigir o ódio àqueles que credenciariam esses ordenamentos.

Vivemos numa fase de morte do Outro, em que o limite é sempre revogável frente a novas possibilidades, e isso acarreta um novo estilo de vida para a juventude: mais intolerante às leis sociais, e com movimentos que defendam o individualismo. Há um entusiasmo pelos novos produtos a surgirem em escala global, de produção acelerada, que está a substituir os conflitos entre os homens, mesmo que sejam estes necessários para a preservação da humanidade.

Todos parecerem ter se estagnado no universo infantil primitivo, ao olharem, com orgulho, para si mesmos diante do espelho, tanto os jovens quanto seus supostos educadores, adultos que se destituem desse lugar de marcação do simbólico. Isso tem conseqüências para a nova geração. RAMOS (2004, p. 4) alerta para o fato de que:

A falta de identificações adequadas na família e na escola, através de adultos confiáveis, parece determinar a falta de metas e de capacidade sublimatória, impedindo o jovem de tolerar a frustração e a realidade limitadoras da onipotência infantil.

Já desaparecem as figuras para quem se tomar de modelo, seja de imitação ou de ruptura. O marco das diferenças geracionais se enfraquece, pois além da desautorização de muitos adultos, o saber que trazem os mais velhos é invalidado prontamente. A experiência de vida que carregam não é tida como produtiva, pois suas lições se tornam obsoletas frente às mudanças repentinas do novo mundo. Giddens (2002, p. 23-25) descreve essa característica da atualidade, quando se refere ao mecanismo moderno do desencaixe, que é o esvaziamento do tempo e do espaço, deslocando as relações sociais dos contextos locais e rearticulando-as através de partes indeterminadas do espaço-tempo.

Não há mais mediação de lugar sobre os sistemas de relação: eles penetram em todos os aspectos da vida, o que é conhecido como sistemas especializados. Esses sistemas apresentam um saber atrelado à ciência e não mais à tradição familiar ou aos saberes populares, sendo representados por figuras tecnicamente preparadas a oferecerem receitas de bem-estar e saúde. Os técnicos não são, em geral, figuras íntimas, do convívio familiar, mas despertam confiança, pois oferecem segurança psicológica individual ou grupal. Os mecanismos de desencaixe, “garantem amplas arenas de segurança relativa na atividade social diária”, independentes do tempo e do espaço. Giddens (1991, p. 14) afirma que os “modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não têm precedentes”.

Os educadores observados, assim sendo, sentem que não há mais dispositivos sociais firmes a legitimarem sua função, a darem lugar a sua palavra. Evitam o conflito, pois já desconfiam do desgaste que a diferença entre eles e os jovens, estabelecida no real, possa trazer, bem como o quanto esse embate possa ser improdutivo, irritante, ‘não democrático’, sem grandes efeitos educativos e de grandes efeitos sobre a saúde e a posição social de quem o provoca. Acreditam que “se houver conflito não se sabe mais como seria possível sair dele, uma vez que não se dispõe mais da legitimidade para eventualmente, num último recurso, apelar ao poder de ocupar o lugar diferente, o lugar da exceção” (LEBRUN, 2004, p. 8).

Um elemento que acompanha o desencaixe, além da desconexão espaço e tempo, é a reflexividade. Não há dispositivos educativos, senão aqueles circunstanciais e invisíveis, legitimando provisoriamente algumas atitudes e perspectivas da juventude, o que faz com que os agentes localizados em tempo e em espaço, enfraqueçam-se.

A perda dos lugares de exceção, da diferença e da reverência a agentes educativos como os pais e os professores, ocorre porque a interdição que possam empreender está sobre bases precárias, sobre um mundo sob o domínio da dúvida radical, o que torna as barreiras sociais relativas. A liberdade individual ampliada na atualidade e sob a ética do consumo, prescreve jovens e adultos em lugares comuns, com direitos iguais, o que compromete a legitimação da diferença, necessária para o ato educativo. A tarefa de frustrar se tornou dispensável e mesmo inconcebível. Fridman (2000, p. 83) aponta que há uma alteração no ordenamento social sobre os homens que rompe com as características da modernidade inicial: “A liberdade pós-moderna se faz, então, da urgência dos prazeres, em nítida discrepância com o adiamento, a renúncia ou a supressão dos instintos abordados por Freud”.

Freud foi quem introduziu as reflexões sobre o enfraquecimento do recalque das pulsões, da censura e da culpa do sujeito no trato social com o advento da modernidade, o que ocorreu de maneira progressiva. As relações entre os sujeitos embora ainda estivessem preservadas em sua segurança no início do século XX, já começavam a ser ameaçadas: confiava-se ainda nos outros porque os códigos sociais ainda traziam uma sensação de segurança e bem-estar. O ego²² fazia o esforço para criar substitutos para os impulsos libidinais, dando movimento à repressão.

²² Freud ([1925]; 1976, p. 117 e 112) disse: “O ego é, na realidade, a parte organizada do id”, e a “repressão se processa a partir do ego- quando este- pode ser por ordem do superego-se recusa a associar-se com uma catexia pulsional que foi provocada no id”. O ego no sintoma ocupa um papel secundário, já que o agente da repressão não é o ego em sua luta entre o id e o superego, e sim a ameaça da castração que acometeria em seu tempo os sujeitos. O ego apenas se adaptaria ao sintoma.

O que ocorre hoje com essas instâncias psíquicas: ego, id e superego? Maciel (2006, p. 238-40), ao falar da queda dos laços sociais, afirma que hoje “podemos dizer que é como se o id e o superego fizessem um pacto sem levar em conta o ego”, já que “o poder da sociedade que começou com processos repressivos, parece agora se exercer como um imperativo de gozo”. É como se não houvesse mais esse filtro, o sintoma, que substitui o material proibido. A cultura já não sustenta a elaboração de dispositivos psíquicos que movimentem a repressão.

Como vemos, a contemporaneidade atua diretamente, através da nova organização social que nasce dela, sobre o ato atribuído aos adultos: educar. A escola, por ter também esse papel, sofre novos modos de subjetivação e desafios na relação com os jovens.

2. EDUCAR: ATO IMPOSSÍVEL E NECESSÁRIO

2.1.- Em que consiste educar?

O mal-estar atual se deve ao fato de que o Outro, que inscrevia os sujeitos nos laços sociais e a quem todas as instituições se referiam, filtro social na corrente entre o simbólico e o real, entre o inconsciente e as demandas de laço social, já não mais se garante como esse dispositivo repressor ou sequer existe.

As relações psíquicas dos sujeitos com o Outro têm se manifestado de forma precária nas instituições sociais e educativas, pois se caracterizam tanto pela queda do registro simbólico que inscreve o sujeito no laço social, quanto pelo fortalecimento das relações imaginárias, comandadas pelo poder do capital de consumo: pressupõe-se poder em quem consome. Torna-se, por exemplo, menos comum o aluno chegar à escola com a interdição necessária que o faça lembrar que não está só e que deve algo à rede social que o envolve, não devendo ele destruir o código que a organiza.

Kupfer (1999, p. 92) destaca que a predominância do registro imaginário traz à sociedade o entendimento da castração²³ como uma revelação de insuficiência e de impotência, de pequenez e de despossessão de bens materiais e, portanto, ela é negada e ninguém deseja admiti-la. Se ela estivesse marcada pela força do simbólico, não estaria articulada a essa carência de consumo, e sim a uma falta estrutural a qual todos estamos condenados, isto é, a aceitação de que algo sempre nos faltará, de que não podemos nem fazer e nem ser tudo, alienados como seres de linguagem que somos.

Isso é o que a humanidade não quer admitir, pois está na contramão dos apelos do mercado, sempre dispostos a nos tornar felizes, completos, sem a constatação de nossa insuficiência, como sujeitos que somos.

Embora o mercado consumidor faça malabarismos para evitar a revelação da castração, deflagrada pela interdição simbólica, ela sempre envolveu nossa condição humana. Somente através dela, foi possível nos constituirmos como tais. Além da manifestação de fenômenos naturais, de natureza biológica ou de cunho social, citados por Freud como fontes

²³ A castração diz do assujeitamento do sujeito à linguagem que o aliena, que o posiciona em algum lugar no mundo, independente de sua vontade. Diz da nossa condição de incompletude. Para Lacan, no Seminário, livro 4 (1995, p. 226), a castração está sempre ligada à incidência e à intervenção do pai real. É a ordem simbólica que intervém sobre o plano imaginário e nos introduz ao reino da lei que submete nossos caprichos. Segundo Nasio (1996, p. 13), ela se inicia com o reconhecimento da diferença anatômica entre os sexos, o que gera angústia na criança, que se vê ameaçada de perder o órgão masculino ou tem inveja de não tê-lo. É uma etapa na evolução da sexualidade infantil e não se reduz a um momento cronológico. Essa experiência inconsciente é renovada de forma incessante ao longo de toda a existência. LACAN (1992, p. 114) a caracteriza como uma lei de sucessão que se transmite de pai para filho.

de riscos para o homem, Costa-Moura (2003, p. 86) aponta que para nossa constituição de sujeitos, passamos por violências fundamentais, que nos arrancam do imediatismo e do sonho de felicidade, e que se traduzem em traumatismos que afligem a espécie humana: a linguagem que nos antecede e nos concebe, a restrição de uniões sexuais, a presença de um terceiro a interromper a relação dual cuidador-criança na qual um dia vivemos.

Após fundada a interdição do Pai, com a instalação simbólica do significante Nome-do-Pai pelo grupo familiar, a atuação do educador escolar consolida esse código, o de que não se é livre. Mesmo diante da subjetividade do aluno, o professor diz e espera o que quer, o que nem ele mesmo conhece, bem como a criança deverá se ajustar aos novos códigos da vida escolar. É através dessas violências que os lugares sociais são construídos e que os sujeitos são diferenciados por esses lugares: o pai, o filho, a mãe, o professor, o aluno, dentre tantos outros. Isso começa bem cedo em nossa vida:

...não escolhemos onde, nem de quem nascer, não escolhemos o sexo que temos. As palavras da mãe quando atribui ao seu filho-bebê o que deseja é outro exemplo. A intervenção do pai que se interpõe na relação mãe-filho é uma invasão. Esses são exemplos de violências fundamentais, positivas e estruturantes. Elas nos levam a reconhecer que existem lugares diferentes, que somos limitados e que nem tudo é possível. (COSTA-MOURA, 2003, p.86)

A educação, portanto, exige a intervenção de um outro, que por sua vez esteja inserido no código social, um interventor simbólico no plano real, aquele que suporte ser o agente da educação, que suporte o endereçamento a si do ódio do outro que está sendo barrado²⁴, limitado em seu gozo. Isso ocorre na infância, e de forma mais intensa na adolescência, e é o terceiro, em geral, uma terceira pessoa, que impetra este corte cultural. Lacan (1999, p. 174) atribui ao pai funções bem específicas na preservação civilizatória, iniciada no âmbito familiar:

O pai intervém em diversos planos. Antes de mais nada, interdita a mãe. Esse é o fundamento, o princípio do complexo de Édipo, é aí que o pai se liga à lei primordial da proibição do incesto. É o pai, recordam-nos, que fica encarregado de representar essa proibição.

²⁴ No texto “Totem e tabu”, Freud ([1913],1974, p.23) conta uma inscrição especial nos clãs totêmicos, as sociedades primitivas, efeito da culpa pelo assassinato do Pai primevo, que é a de existência de uma lei contra as relações sexuais entre pessoas do mesmo totem e, conseqüentemente, contra o seu casamento. Além disso, punem aqueles que matam o animal totêmico, dotado de santidade, substituto do ancestral comum e pai primevo. A lei fundava a barreira do incesto, interdição que fez nascer a exogamia: não matar o pai e não se casar com a mãe, dois crimes que teria cometido Édipo. Quem infringisse essas leis, era duramente punido como forma de exemplo contra o perigo que ameaçava toda a comunidade, e torna-se um tabu, constituindo um perigo social de ser imitado (ibid, págs. 52-3). A partir desse estudo sobre o totemismo, Freud interessou compreender os determinantes psicológicos que fizeram aparecer os tabus, acreditando conter neles a ambivalência emocional que habita o psiquismo humano: o desejo e o contradesejo, dinamizado pela culpa.

No entanto, diante do direito individual defendido pela contemporaneidade, instalou-se um conflito em educar, sentido como ato repressivo e violento, capaz de inibir a liberdade de expressão dos sujeitos e de suas vontades. Esse ato violento, portanto, é indispensável à manutenção da civilização, e é o que evita a barbárie.

A entrada do sujeito na linguagem é o que o torna inserido nas leis sociais. Deve permanecer, apesar de mudanças históricas que tornam soberana a defesa dos direitos individuais e da igualdade, essa atribuição a qual os mais velhos não podem dispensar: colocar-se em posição de diferença.

Mas como fica a tarefa de transmitir as marcas simbólicas em nossos jovens, tornando-os submetidos à Lei, se o que a sociedade evidencia é a permanente mudança e a promessa de prazer? Essa Lei, a qual a contemporaneidade quer livrar a todos, humaniza e torna cada um endividado com o seu passado e com o outro, atrelado à dimensão ética de não estar só. Educar envolve a necessidade de alguém que sustente essa Lei e a transmita ao outro.

A ‘dita’ educação que alguns entendem hoje: relação prazerosa, não restritiva, não punitiva dos atos que desdenham a vida coletiva, e de grande liberdade de ação individual em detrimento ao respeito à convivência social, não é aquela da qual se entende interditar e transmitir aos jovens os valores comuns e as interdições que nos constituem.

A educação, na concepção do termo para a Psicanálise, é aquela que Kupfer (2000, p. 35) caracteriza como sendo “a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social”.

Sendo aquela que promove submissão ao outro e a um código de conduta, a educação é, portanto, uma prática violenta, já que impõe uma Lei simbólica, “uma ordem que exerce uma ação de restrição a algo que, sem ela, estaria desenfreado, na ordem do gozo” (KUPFER, 1998, p.131). As escolas, por mais que discutam a revisão disso através de práticas inovadoras, são violentas. Os pais são violentos, e todas as demais instituições que tenham como propósito educar assim o serão, a despeito de quaisquer ideologias que defendam uma posição divergente. Irremediavelmente, como educadores, instituímos uma ordem. E isso nada mais é do que a condição do homem para que ele se insira na coletividade, na vida social e nos códigos de conduta que a organizam. Não há outra forma de educar que não seja a de se ter uma expectativa sobre a atitude de alguém, de se esperar algo, dentro de um quadro de valores transmitidos e elaborados pela geração que educa.

O processo educativo perpetua o programa de civilização, revelando contradições entre o sujeito e a cultura. A submissão às leis sociais regidas sobre as interdições, como a do

incesto e a da barbárie, sempre trará a angústia para o homem, que convive com a pulsão de morte. Estando no laço social, o homem verá a necessidade de encontrar formas de tratamento de seu gozo²⁵ a fim de que seja aceito em comunidade, de que não seja excluído dos benefícios conquistados pela convivência em grupo e do direito a ela, ainda que haja nele uma “inclinação para a agressão” sob a qual “a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração” (FREUD, [1930]; 1972, p.72).

A travessia do sujeito por esse processo não é linear e pacífica e aquele que está sob a tutela do educador, a criança, manifestará o ódio por esses ordenamentos, que será dirigido aos adultos, quando estes suportarem não atender às suas reivindicações pulsionais. O adulto é um interventor simbólico que reinscreve o jovem na lei civil e o credencia ao laço social.

A produção de ansiedade de perder o que supõe ter, de desprazer do homem em relação com sua cultura, promove a formação de sintomas, que revela o jogo do sujeito com a sociedade.

O segundo encontro com o código cultural, é esperado na adolescência. Cabistani (2004, p. 206) define a adolescência como “*uma partida difícil, trabalhosa e que implica em muitos desprendimentos*”. Alberti (2004) também procura descrevê-la como:

(...) processo de separação... dos pais imaginários e idealizados, e só poderá acontecer se a incorporação dos pais- como diria Freud a propósito do período que chamou de latência- tiver obtido êxito. (p. 14)

(...) fase de enfrentamento do desamparo fundamental intrínseco ao ser humano (p. 16)

(...) um momento de questionamento, visto que os modelos identificatórios afrouxam

(...) (p. 23)

(...) a fase em que se depara com a impossibilidade do falo, da incompletude (p. 38)

É na adolescência, portanto, que se espera que o sujeito se deparará novamente com sua castração e com o Outro da cultura, em suas representações como a família, a escola e o Estado. Destituir-se do lugar de criança e tornar-se adulto é um caminho que fará com que cada sujeito revise seu passado infantil com suas experiências primitivas de interdição, de entrada de um terceiro, marcador simbólico da relação dual, que é o que permitirá um amadurecimento possível e a inserção no mundo adulto. Mas a adolescência não era um período existente antes da modernidade. Gutierrez (2003, p. 29) acredita que:

O tempo da adolescência surge como fruto da modernidade, dos movimentos históricos e sociais, forçando, por sua vez, alterações e transformações significativas na subjetividade. Trata-se de uma operação psíquica efetuada no interior de cada

²⁵ Nasio (1993, p. 32) conceitua gozo como a energia do inconsciente quando este trabalha. E como isso ocorre de maneira contínua, o gozo garante sua repetição em forma de sintomas ou qualquer outro acontecimento significativo, como a fantasia. Quando se fala no tratamento de gozo, diz-se da tentativa do aparelho psíquico em equilibrar as sensações de prazer e de desprazer provenientes da condição humana no enfrentamento da cultura.

subjetividade, em equivalência aos processos simbólicos de “adultificação” presentes nas sociedades tradicionais.

As mudanças pubertárias estavam demarcadas pelos ritos de passagem nas sociedades tradicionais, e é a partir da modernidade inicial, que foi preciso passar por uma vivência psíquica: cada adolescente deverá se posicionar subjetivamente frente às transformações de seu corpo. Desde aí, concomitantemente, ocorreu um decréscimo de dispositivos simbólicos que regulassem e definissem a passagem da infância para a vida adulta. A travessia, portanto, é mais solitária. “*A adolescência surge, então, quando essa passagem torna-se problemática em função dessa perda de eficácia dos dispositivos societários*”, segundo Gutierrez (2003, p. 29).

Todas as instâncias culturais estão em declínio, já que perderam seu estatuto de saber, sua legitimidade e auto-sustentação. Se antes o destino dos sujeitos estaria traçado sob a prática de rituais e crenças da geração antecessora sobre o futuro de cada jovem membro, já não se tem nas sociedades contemporâneas tal corrente de forças.

Mesmo na contramão dos valores atuais, mutantes, educar, ato que enlaça gerações, ao impedir a liberdade de gozo, desperta o desejo diante daquilo que falta, e permite o desenrolar da vida preservando os laços de família e de comunidade. A passagem pela adolescência e a chegada ao mundo adulto ocorre incluindo os ideais de melhoria da humanidade e de não ruptura com as idéias de sua manutenção.

É o ato que apresenta o sujeito ao limite de seu gozo, ao impor a presença do Outro, ao que não podemos ver, ao que pertence de abominável em cada um de nós, àquilo que temos de singular, e ao mesmo tempo de universal, que é o passaporte à civilização.

Na escola, é a posição do professor castrado simbolicamente, transmitindo o código social aos seus alunos, o possível da educação. Ela é ato de violência que restitui a força da palavra que ensina e do saber que se tem a transmitir, valioso para as próximas gerações. Esse professor, que enxerga a impossibilidade da plenitude de seu ato, lida com as manifestações subjetivas dos seus alunos, e através do código que transmite, os ensina a controlar suas pulsões na vida social, recalando-as em favor do grupo e com isso, estabelece laços de afeto.

Nesse processo, o educador manifesto de seu desejo, crê que ao ensinar, os alunos aprenderão, e sempre se surpreende quando isso não ocorre do jeito que imaginou. Pode supor que o fracasso advenha da ineficiência de diferentes elementos como a família, a condição econômico-social ou uma alteração neurológica. Os professores se sentem descontentes por terem suas expectativas de transmissão resultadas em efeitos inesperados. Isso diz de um elemento que o perseguirá em seu cotidiano de trabalho: a subjetividade, as relações obscuras

dele com esse sujeito, no caso seu aluno, bem como com a organização social que lhe escapa ao controle. Cohen (2006, p. 105) acredita que: “A etiologia do fracasso escolar é indecidível porque sempre participa de uma determinada contingência educacional, ou seja, jamais haverá uma verdade generalizável, calculável, que explique todas as manifestações de fracasso escolar”.

Além da imprevisibilidade do inconsciente, há a contradição a qual vive o educador, que precisa renunciar ao gozo, inscrevendo-se socialmente para transmitir algo ao outro. A impossibilidade em educar supõe a verdade inalcançável do inconsciente, o qual nos apresenta o “*semi-dizer*”²⁶ sobre a verdade que desejamos transmitir, e a qual nunca conheceremos por completo. Por outro lado, o ato de educar nos parece possível quando damos ao sujeito através dessa transmissão simbólica de um saber, o saber de quem se dispõe a ensinar, a possibilidade de que os alunos se revelem. Além disso, a importância social da educação está na tarefa de tratar as energias psíquicas manifestas no social, sacrificadas às leis sociais, as quais os sujeitos deverão aprender a suportar, sem matar o que habita em si. Esse enfrentamento, essa relação com o Outro²⁷, torna capaz a construção do saber próprio, do saber do sujeito, marcado simbolicamente, para que participe do programa da civilização.

Assim, podemos supor uma civilização sem escola, mas nos parece inconcebível pensar que a humanidade possa sobreviver sem a função educativa com a qual se incumbe (será hoje de fato?) os adultos em relação aos jovens, às novas gerações. É difícil ignorar a utilidade social de um ‘não’ irreversível de um professor que se dirige a um aluno quando manifesta não tolerar uma atitude desmedida no espaço escolar, seja porque esse aluno se veste como se fosse a uma ‘balada’ para entrar em sua aula, seja porque o mesmo pensa poder atender ao celular durante a aula sem qualquer constrangimento.

O professor que se faz mestre, sabido do que deseja em seu local de trabalho, restringe a ação do aluno que não reconhece em que lugar está, e isso se configura como uma via de ruptura com o princípio do prazer que rege os sintomas. Quando, por exemplo, o aluno está falando ao celular em sala de aula, o mestre impõe a ele uma frustração, sustenta-a: ele não pode falar ao celular naquela situação. O professor gera nele a necessidade de um movimento de desejo diante da lacuna apresentada, isto é, a de que nem tudo esse aluno pode, seja por

²⁶ Lacan (1992, p.49) acredita que “nenhuma evocação da verdade pode ser feita se não for para indicar que ela só é acessível por um semi-dizer”. Quando se utiliza a linguagem, há sempre algo que se perde nessa articulação significativa do saber subjetivo, conhecimento na Psicanálise como objeto a.

²⁷ Lacan (1992, p.62) diz que o Outro é aquilo que não tem corpo, mas existe. Diz também (1999, p. 154 e 157) que é um tesouro de significativo, que intervém no sujeito, e que não há meio de uma mensagem partir senão do Outro, já que ela é feita de uma língua que é a do Outro” (1999, p. 161). A linguagem inconsciente parte do Outro. Podemos dizer que é ele uma cadeia de significantes que compõem a linguagem que consolida o inconsciente.

estar em aula, seja por estar na presença de um professor, impondo-lhe a busca de novas formas de tratar seu gozo.

Proponho, então, a tese de que é possível uma economia de gozo, uma diminuição do fracasso escolar pela via da contingência definida por Lacan como ‘o que não cessa de se escrever’. Segundo essa hipótese, o fracasso escolar pode resultar de uma tensão entre o impossível e o necessário da educação, inferindo-se daí que sempre haverá um ponto de impossibilidade a ser tratado pela educação. A lógica que inclui o não-todo, seja o saber ou o educar, sempre trabalhará com algo de irreduzível, do que não pode ser dominado. (COHEN, 2006, p. 111)

A escola precisa sustentar seu ato de impossibilidade quando quer o sucesso de todos, já que ela por lidar com subjetividade, foge ao universal.

Porém, educar torna-se mais sofrível, pois a expectativa de seus efeitos está voltada para o futuro, marcado pela incerteza da empregabilidade e da desintegração social. O jovem já prevê um mundo sem ocupação, em constantes transformações e com relações sociais provisórias, circunstancialmente criadas por um objetivo interessante no presente. O que ocorre, segundo Fridman (2000, p. 56-57) é que “as carreiras não são mais o leito por onde flui a experiência de trabalho de toda uma vida” e os “laços profissionais assim contraídos não têm durabilidade”. A dimensão ética de educar, que pressupõe a transmissão de valores e saberes, de uma geração para a outra, não é mais o foco de interesse dos adultos, nem da escola. A preparação para o amanhã substitui seus propósitos.

Quando consideramos as mudanças impostas pela modernidade no que diz respeito à formação da subjetividade dos jovens, acreditamos que o que ocorra é o declínio do Nome-do-Pai. Lebrun (2004, p. 9) reafirma as evidências da fragilidade dos adultos em relação aos jovens e o desaparecimento de um terceiro na relação dual, quando diz que “as figuras que sustentam esse lugar, não querem mais ser aqueles que vão suportar o ataque”. Os jovens, então, vivem uma relação com o espelho, deles com a imagem deles mesmos, sem ter quem aponte a diferença²⁸ entre eles e o outro. Não há quem rompa com essa vinculação narcísica deles com o mundo externo.

Roudinesco (2003, p. 21) denuncia a dificuldade de encontrar a interdição, esse terceiro, pelas próprias mudanças na organização familiar e pelo declínio da função paterna. O pai, antes dotado de poder, está agora precário em sua atuação, fraco e confuso. Vê-se hoje a decadência da prática educativa, representada por seus agentes, a começar pela família:

À família autoritária de outrora, triunfal ou melancólica, sucedeu a família mutilada de hoje, feita de feridas íntimas, de violências silenciosas, de lembranças recalçadas. Ao perder sua auréola de virtude, o pai, que a dominava, forneceu então uma imagem

²⁸ Não há construção do Outro, pois o sujeito ainda se encontra capturado por sua imagem especular, sem a dimensão do simbólico, da castração.

invertida de si mesmo, deixando transparecer um eu descentrado, autobiográfico, individualizado.

A educação, que submetia os sujeitos às violências fundamentais, está sendo evitada pelos adultos para com os mais jovens e o que ocorre é um decréscimo de investimento de desejo sobre eles. Os pais já não se posicionam como educadores, ao mesmo tempo em que sonham com a autonomia de seus filhos.

O processo educativo deve partir da proposição de que não há sujeitos livres e autônomos, e que, portanto, necessitamos uns dos outros, do dos mais velhos sobre os mais jovens. Ele não dispensa o ato de interdição que vem a caracterizá-lo, e se enfraquece, quando pais e muitos professores já não querem ser o alvo do ódio, já não querem ser os cerceadores do ‘direito individual’, do direito dos jovens em desfrutarem da realização de suas vontades.

A contenção do gozo, o limite simbólico através do real da lei, são atos em descrédito, pois que os adultos recuam e já não querem mais ocupar o lugar de representantes da Lei, do Outro, de veículo de cultura, de interditores simbólicos. Coutinho (2005, p. 6) levanta uma questão importante diante da precariedade de demarcação simbólica dos adultos em relação aos jovens, considerando a vulnerabilidade dos mesmos ao contexto social moderno: “Como sair da adolescência numa cultura que, por diversas razões, desvaloriza a própria posição do adulto como aquele que pode renunciar ao gozo da imediatez em nome de um ideal a ser atingido?”.

2.2.- A escola como instância educativa

Os professores que participaram da pesquisa, seja por insegurança ou comodidade, preferem não se posicionar diante de seus alunos e acatam suas reivindicações de igualdade, de simetria. Podem aderir à tentativa de utilizarem suas gírias, facilitarem as avaliações, e de atendem aos anseios juvenis, evitando serem aqueles que irão contrariá-los.

E mesmo participando desse jogo, de forma permanente em sua rotina de trabalho, deparam-se com adversidades e embates, sentindo-se incompetentes e decadentes em seu ofício, pois já não conseguem resgatar o que um dia pareceu um lugar legítimo: o lugar de professor, um lugar de exceção. O que se vê, em alguns casos, é uma relação ‘incestuosa’ do aluno com seu professor, que se entende como aquela em que não há clareza da interdição, não há restrição sobre o que quer que façam os alunos.

Pereira (2005, p. 111) defende a necessidade de uma implicação subjetiva na educação, e aponta a necessidade de interdição dos professores nas escolas frente a atos que prejudiquem a convivência social. As violências rotineiras, entendidas como demandas de

endereçamento, podem se traduzir como tentativas de buscar a lei que façam os alunos pararem em seu gozo, ou seja, funciona como um apelo dos jovens por interdição simbólica, por construírem algum laço de pertencimento social, não de forma imaginária, que o autoriza a desrespeitar quem o desrespeita no jogo difundido da igualdade. Acredita-se que o que esse jovem busca é alguém que o barre, alguém que esteja disposto a isso:

Qualquer sujeito desviante em condutas escolares, a exemplo de um delinquente, demanda um mestre que o interdite, sob o prisma da lei simbólica e não da regra tomada na sua inscrição imaginária. Desviados, loucos, crianças violentas, todos querem fazer-se sujeitos. Eles e elas exigem e aspiram ao simbólico que os cale o imaginário.

Educar é forma de inscrição, e esse ato não livra o seu agente da castração que o constitui. Nada o livrará. Como já vimos, o professor não trabalha com resultados previsíveis, pois conta com a realidade do inconsciente que, portanto, é da ordem do impossível: não exerce o controle sobre os sujeitos como parece supor o discurso da ciência moderna e suas teorias, nem mesmo é capaz de apreender toda a realidade, compreender e intervir sobre tudo o que o aluno faz ou diz.

A transmissão só se dá por meio da transferência, que é quando o professor suscita no aluno sentimentos que o remetem a impressões infantis, que nem mesmo o jovem consegue descrever. Ao falar, o professor transmite ao aluno algo que não lhe pertence mais, já que passa pelo crivo das experiências subjetivas do educando.

Freud, no volume XIII de suas Obras, mais especialmente em suas “Reflexões sobre a Psicologia do Escolar” (1914, p. 281-288), falou de suas dúvidas sobre o que de fato exerceu mais influência sobre os sujeitos na escola: “a preocupação pelas ciências ensinadas, ou pela personalidade dos mestres que as ensinavam”, essa segunda sendo considerada uma “corrente oculta e constante em todos nós” e que interfere diretamente na proficiência de tudo o que pretensamente é ensinado. Sugeriu que as pessoas com as quais se convive fora do âmbito familiar tornam-se “figuras substitutas” dos “primeiros objetos” de sentimentos, podendo ser entendido que, inclusive, os professores são para quem se transfere os tipos de sentimentos pelos pais. Para a Psicanálise, os professores, agentes da transmissão, que desejam o saber de seus alunos, são revestidos por sentimentos substitutos das figuras parentais de seus educandos.

A transferência, segundo Kupfer (2005, p. 88), é “uma manifestação do inconsciente” em que “um professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência. E o que se transfere são as experiências vividas

primitivamente com os pais”. A educação, considerando o processo transferencial que ocorre entre os sujeitos e destes com seu Outro, possui resultados surpreendentes, já que:

A transmissão, por ocorrer na tangência de dois arcos- o que enuncia o desejo de ensinar e o que enuncia o desejo de saber- implica em um inesperado que remete a um jogo de presença- ausência- um jogo do qual só temos as regras e o local e, nunca, a certeza prévia de seu resultado (...) ela se dará num espaço vazio, em que impera o acaso, pois o professor não sabe o que o aluno deseja saber, mas o aluno supõe que o saber que ele busca está no professor. (MENDONÇA, 2001, p. 100)

A transmissão depende de dois diferentes, em que um atue sobre o outro, tornando possível um efeito. Ela supõe duas posições diferentes e não uma condição de igualdade de funções. O ato de interditar, que envolve a educação, torna-se, porém, cada dia mais difícil de ser instituído, na medida em que diante dos equívocos práticos que se comete quanto à defesa da liberdade individual e do respeito às diferenças, acreditam alguns ser prudente não se utilizar de rigor ou do que se ‘sabe’ para inibir a liberdade de ação do outro. O fato é que na atualidade já não se quer proibir, pois nada deve ser proibido.

O declínio da função do professor se dá nesse impasse: como educar sem interdição? Educar tornou-se ato negociável na sociedade contemporânea, a começar no interior das famílias, que comungam da defesa da igualdade e do prazer, da democracia incondicional, mesmo que esses preceitos sejam visivelmente irrealizáveis. Os efeitos dessa omissão, desse desamparo, chegam às salas de aula, prejudicando o trabalho de aprendizagem que a escola tem por função empreender, pois que a relação necessariamente dessimétrica entre o que ensina e o que aprende está comprometida.

Os alunos não respondem a tudo o que se espera. Essa vivência, que parece não ser incomum à rotina dos professores, é entendida como obstáculo para a prática de uma educação que busque a formação de um aluno. A plenitude é um ideal que atende ao plano imaginário do que seja uma escola capaz de cumprir a função de conduzir todos os alunos ao sucesso escolar, a solucionar todos os conflitos que aparecerem, de ser completa por atender a todas as expectativas de seus alunos e ao sonho de sociedade, uma busca teórica. É a Psicanálise que nos alerta para a impossibilidade de se efetivar isso no plano real. A expectativa ilusória da modernidade sobre o ato de educar diverge do que de fato faz parte de nossa constituição subjetiva e o que se recusa evidenciar. A despeito de quaisquer metodologias e de quaisquer projetos desenvolvidos, a escola jamais resolverá todas as questões que lhe cabem como desafio. O que podemos dizer é que:

O que se tem a cada dia são professores atuando. É a educação se fazendo e se refazendo no dia-a-dia. Uma prática limitada, uma Educação limitada, um professor limitado. Uma visão a qual muitos procuram se afastar para ficar com o “ideal” da

Educação: o modelo ideal, o professor ideal, a escola como ideal, a Educação como ideal. (MRECH, 2005, p. 29)

O professor, na perspectiva questionável de construir seres autônomos sem que ele precise estar implicado no ato de educar o outro, modifica sua relação com seu aluno. Reitera a perda de seu lugar especial de saber e de quem desperta o desejo de saber, colocando-se apenas a ouvir o aluno e nada esperar dele que não seja a revelação de suas ‘potencialidades humanas’ ou sua capacidade espontânea de formação.

Um professor com a irrealizável vontade de tornar perfeito seu aluno, avesso ao propósito de educação na perspectiva que viemos apontando, nivela-se a ele, sentindo o desaparecimento progressivo dos seus saberes, quais sejam os que digam respeito a sua cultura familiar, as suas crenças subjetivas, ao que elaborou subjetivamente durante seu curso de formação técnica, e ao presume saber de sua profissão. A intervenção do professor, sua centralidade como agente educativo, é amortecida pela intenção de implantar uma perspectiva atual de uma educação que esteja à prova de falhas, e conta com instrumentos acessórios da contemporaneidade, regidos pela idéia de renovação constante, que torna a escola um campo de experiências de saberes não específicos²⁹. Porém, o propósito de educação, inalcançável, dispensa o suporte dos códigos culturais que tornaram possível o programa da civilização e construiu o laço entre os sujeitos.

A sociedade de consumo, além de impor uma lógica universalizante de funcionamento às comunidades escolares, impõe a idéia de que a condição para que uma ordem seja acatada não é mais de onde ela venha, ou seja, do professor ou do coordenador, e sim se a natureza da ordem não seja restritiva demais ou se não interrompe o fluxo acelerado das possibilidades. A ordem geral, questionada e depredada, não está sustentada por nenhuma instância que a legitime que não seja o próprio pedido de execução das leis penais. O que vemos é um constante apelo aos setores jurídicos tendo como argumento artigos de estatutos jurídicos e suas penalidades, que dêem conta de regulamentar os comportamentos de toda a sociedade.

Nasce a fantasia de que tudo pareça alcançável e acessível a todos, frente ao frágil crivo do simbólico³⁰ sobre o dia-a-dia. Apaga-se, com isso, a diferença e o vazio humano, e

²⁹ Sobre isso Milner (1984) comenta, com relação às escolas francesas, que o ideário de reforma acabou por descaracterizar as atribuições específicas da escola e o saber do professor. A escola deve delimitar o conceito sobre si mesma, a fim de funcionar apesar desses movimentos que quase sempre não chegam a atingirem os propósitos que os fizeram nascer, já que devem ser vistos como elementos secundários. A escola deve transmitir um saber que não se encontra em outro lugar.

³⁰ Para Roudinesco (1998, p. 714), o simbólico é um termo extraído da antropologia e empregado como substantivo masculino por Lacan a partir de 1936. Ele designa um sistema de representação baseado na

comunga-se da universalidade dos homens. Então, nas escolas, os professores, nessa fabricação da homogeneidade, estão convocados a adotarem determinadas perspectivas de ensino e de ética profissional, metodologias e projetos, bem como dos alunos são esperados comportamentos de atenção e de respostas rápidas que lhe garantam o desempenho rumo ao sucesso, que sabemos não necessariamente garante um futuro promissor de trabalho. Mrech (2005, p. 24) ao perguntar sobre o que a sociedade contemporânea não quer ver, responde: “o real, o inconsciente e a própria subjetividade humana”, aquilo que marca a particularidade dos homens, que é o que os torna sujeitos, diferentes ante o sonho de igualdade.

Outra dificuldade da escola se traduz numa tendência de que o professor, destituído de seu lugar especial, é convocado a abandonar seus alunos que, como se crê, caminham naturalmente para o futuro, dispensando-se de ensinar o que aprendeu com suas experiências. Precisa apenas potencializar as capacidades inerentes aos seres humanos. O professor, que se esquece, ocupa um novo eixo: o da exigência de um ensino de qualidade, concebido pela ciência moderna, a qual deve representar. Esse ideal de educação para o futuro é um efeito desse declínio do lugar do educador, pois o que ocorre é que “os adultos pensam que se deve educar as crianças não a partir da lembrança difusa de um passado, mas da imaginação das necessidades reservadas pelo futuro, pensado como a mesmíssima aniquilação da dialética temporal” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 46).

Carente do reconhecimento do passado histórico de construção da ciência que escolheu lecionar, do que presumia saber, e da afeição que sentia por seus antigos mestres, o professor é conduzido pelos novos saberes da ciência dominante. Não consegue o professor sustentar o valor que acredita conter seu ofício. Acreditamos, então, ter se instalado um novo mal-estar em exercer a profissão docente: a descaracterização do ato de educar e a desvalorização do saber do professor, agora sem legitimidade, sem seu saber, e sempre precisando saber um saber que não é seu.

Um professor, nesse sentido, escolhe como instrumento de transmissão atual o uso de teorias que nem mesmo ele consegue reconhecer as origens, em geral distantes de uma elaboração histórica, pois que é um conhecimento sem passado, que parece ter nascido no exato momento em que quis esclarecer um fato. Propagam-se orientações curriculares, metodologias pedagógicas e objetivos educacionais em tempos incompatíveis para a elaboração, execução e reflexão de seus efeitos nos espaços escolares. Essas orientações tanto podem ser de nível municipal, estadual ou federal, e dizem respeito ao estabelecimento de

linguagem, isto é, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente ou inconscientemente, ao exercer sua faculdade de simbolização.

regras no processo avaliativo das escolas, ou à inserção de conteúdos específicos nos quadros curriculares. A dinamicidade do mundo atinge o movimento da educação. Aderiram ao desejo de contextualização, universalizado e inalcançável, sob o jugo da lógica da ciência atual, em constante atividade e adepta da constante inovação.

E por que esse novo modo de ser professor mudou a educação na escola? Lajonquière (1999, p. 40-41) ressalta que o ato educativo tem inevitavelmente como base o relacionamento do professor com o seu passado que não cessa de se escrever no presente, e que vivenciar isso é o que permite ao professor construir uma via transferencial capaz de despertar no aluno um projeto de vida e o desejo por aprender. Porém, o professor que temos hoje é o professor treinado, capacitado, em constante atualização, de formação inicial tida como precária. Ele é classificado pelos títulos que possui e não porque é professor. O que observamos cada vez mais presente é um professor qualificado em utilizar as técnicas de ensino e pensar uma filosofia da educação, e desqualificado para intervir em situações cotidianas como uma recusa do aluno a realizar uma tarefa ou uma ‘guerra de bolinhas’ em sala de aula. Sendo assim, a escola perde o propósito que a fez nascer: a transmissão histórica para a construção histórica.

O império do ideário psicopedagógico, de construção de teorias para auxiliar o desenvolvimento dos jovens em seus aspectos cognitivos e emocionais, na sede permanente de intervir sobre o jovem, objetiva torná-lo mais ajustado ao mundo. Essa intenção permeia o novo processo de educação dos adultos em relação às crianças. Através dele, defende-se a idéia de que tudo o que é infantil amadurecerá, ou seja, que os sujeitos atingirão a maturidade emocional, superando seu passado e suas experiências primitivas, superando assim sua infantilidade, e que cabe ao adulto permitir que naturalmente isso ocorra. A intervenção sobre esse desenvolvimento idealizado que sempre permeou os espaços educacionais, já não passa mais pelo dever do professor de intervir como agente, mas de mediar um processo natural da criança, que é o desenvolvimento.

Isso culminou em três efeitos para a educação, apresentados por Lajonquière (1999, págs. 40-1). O primeiro efeito é que o adulto passou a respeitar o curso natural de desenvolvimento da criança, sendo um espectador, e aguardando seu movimento. O segundo efeito é que a educação passa a estar tencionada para o futuro, e não mais pelo passado dos sujeitos. O presente é tempo de estimulação de potencialidades e não está mais ancorado pelas experiências do passado dos adultos, e é uma promessa de construção de capacidades para o futuro e não um resgate dos saberes dos antigos. E, por fim, por conta desse segundo efeito, os adultos passaram a se envergonhar de sua impotência imaginária e não adotam medidas a

fim de evitarem erros junto às crianças. O sonho de serem super-pais e super-educadores fazem com que busquem recursos externos para ampliar as habilidades infantis, não por si mesmos, já que se omitem por esse medo de errar. O adulto, por medo de errar, “nunca toma nenhuma decisão em nome próprio”.

Os melindres dos adultos para com as crianças e os jovens, sejam por parte dos professores ou dos pais, instituíram uma nova posição dos sujeitos na travessia trans-histórica, no discurso entre as gerações. Estamos marcados agora pelo declínio do Nome-do-Pai³¹, que é o da palavra do mestre, da posição dos adultos frente aos mais jovens, já sentido nas escolas. Os jovens que precisam do agente da educação, embora manifestando suas resistências, efeito do conflito das gerações, não mais o encontra.

Giddens (2002, p. 37) acredita que hoje a primeira socialização das crianças tende a depender mais da ação de especialistas como pediatras e educadores do que pela iniciação direta da geração dos pais em relação a seus filhos, o que caracteriza o novo sistema, abstrato e que torna o sujeito um projeto reflexivo, que mais tende à formação de um eu³². Isso indica que estamos vulneráveis às ações sociais da contemporaneidade, com a predominância de interferências imaginárias para as mudanças da sociedade em formação. As relações entre jovens e adultos são construídas mais por juízo de valores transitórios- o que é legal, o que é interessante-, do que pela estabilidade da condição da diferença entre ser adulto ou ser criança. Os agentes educativos recorrem aos especialistas por não reconhecerem mais neles esse lugar de diferença que legitima seu saber. Há um constante trânsito de informações que facilitam o processo de educação na contemporaneidade, e sobre isso há consequências importantes.

Há um exercício que as novas gerações precisam fazer para adquirirem marcos simbólicos e não apenas referências circunstanciais de conduta. Os códigos restritivos às manifestações individuais, que dizem desses marcos, oferecem maior estabilidade social, mas estão ameaçados de acontecer de forma violenta no real. Seus efeitos sobre a vida coletiva podem ser devastadores: não havendo mais interdições, tudo se torna possível, até matar ou morrer sem ideal, agredir o pai ou bater no professor.

Educar, considerando que os custos desse ato têm sido cada vez mais altos, é tarefa inevitável, mesmo considerando a impossibilidade de transmitir tudo e de transmitir da

³¹Coimbra (2005) considera que o Nome-do-Pai é uma “ação simbólica, fundante de uma estrutura pela introdução do elemento de falta no universal, cujo efeito é inscrever o sujeito na lei e na filiação, marcado pela culpa, pela dívida e pelo desejo. Sujeito dividido nesta estrutura significante que sempre produz perda”.

³²Refere-se à concepção de ego, de um ideal de eu construído pela imagem do espelho e pela cultura narcísica. É transcendental, ilusório. Diz respeito a uma segunda pessoa e não ao próprio sujeito (LACAN, [1970]; 1992, p. 59). É nele que se sustenta o discurso do universitário, um dos discursos de Lacan do qual trataremos adiante.

maneira que se deseja. E é o desejo o que alimenta esse ato tão essencial nos tempos de liberdade o qual vivemos. Na sociedade, a atuação do professor que reconhece seu lugar, é um dos elementos a preservar o laço de civilização, pois seu ato resiste à promessa de felicidade total feita pela ciência dominante, delirante e mortífera.

O ‘bom professor’, na perspectiva da Psicanálise, atua como sugere Gutierrez (2003, p. 94), que acredita que ele deva tratar de “suportar o lugar de objeto na relação com o aluno-objeto de crenças, valores, fantasias, identificações e idealizações-, causando nele um constante reposicionamento subjetivo, movendo seu desejo de saber”.

O desejo de saber do aluno, portanto, somente poderá surgir a partir da evidência de que no professor que ensina habita o desejo vivo de saber, que se encontra num “professor cuja proposta educacional possa reatar com o simbólico, com a tradição”, num “professor responsável por sua dívida simbólica” e “entusiasmado com o patrimônio da humanidade” (GUTIERREZ, 2003, p. 96-97). Dentro dessa perspectiva, educar pode ser visto como algo possível e necessário para que não façamos desaparecer o passado e o saber de cada sujeito, seja o do professor, ou o do aluno.

3. O CAMPO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS: EVIDÊNCIAS DOS IMPACTOS DA CONTEMPORANEIDADE NAS ESCOLAS

Eu, como pesquisadora, estive e estou imbuída do desejo de me deparar com aquilo que acredito ter sido o motor de meu trabalho de campo e exercício de elaboração: os impactos do sistema social atual nos espaços escolares. Não acredito ter sido possível um esforço laborativo sobre algo que não me dissesse respeito. A escola e seus conflitos cotidianos na atualidade ocupam lugar importante e retratam com profundidade o momento contemporâneo que, inclusive, vivencio como profissional.

O objetivo de chegar ao espaço da escola foi o de observar os efeitos que a contemporaneidade trouxe para ela, especialmente no que diz respeito ao ato de educar. A desvalorização do professor como mestre, e a repercussão disso sobre a relação professor e aluno, através da palavra de seus atores, foram evidências encontradas. Acredito que a escolha do tema e do local para pensar o assunto se deve à crença pessoal da importância da escola como instância educativa e da grande interferência dos elementos da contemporaneidade na mesma. Além disso, ela é um campo de transformação das novas gerações através de sua atribuição de transmitir saber.

A escola sofre as mudanças de cada tempo, os efeitos históricos das novas organizações sociais, e está irremediavelmente passível a se transformar. Os impactos da atualidade na escola são descritos na mídia através de situações como: alunos cada vez mais desrespeitosos durante as aulas e com seu espaço físico, através depredações e brigas verbais e físicas entre eles ou com seus professores; entrada na escola de aparelhos eletroeletrônicos como celulares e máquinas fotográficas pelos alunos; uso de câmeras de vigilância pela escola, que demonstra a insegurança e a tentativa de controle sobre a manifestação de seus integrantes; professores cada vez mais insatisfeitos e desvalorizados em seu saber e no exercício de seu ofício; e o desinteresse contínuo dos alunos pelos conhecimentos trabalhados pela escola, com episódios significativos de evasão, reprovação, indisciplina e infrequência. A mídia, compreendendo os meios televisivos, de rádio e propaganda, torna visível que as relações entre a escola, o indivíduo e a sociedade, complicam-se a cada dia, interferindo de forma sensível no espaço da sala de aula.

Minha chegada no campo de pesquisa aconteceu em junho de 2006, e como não poderia abandonar minhas posições subjetivas, meu lugar de sujeito da linguagem, fruto das interpretações que fui fazendo ao longo de minha experiência como educadora escolar, do que já havia ouvido, sentido, seja em minhas experiências infantis, remotas, seja em experiências

recentes com a relação à vida escolar, algo de mim sempre estaria nas interpretações do que ouvia dos participantes da pesquisa. Isso é uma constatação clara da perspectiva de pesquisa em Psicanálise.

Estar nesse lugar que é tão familiar pelas experiências infantis e profissionais que tive, a escola, intensificou o desejo de escuta agora na condição daquela que observa, não mais daquela que vivencia o que esse espaço de ricos sujeitos pode proporcionar. Portanto, dispensando-me da pretensão de neutralidade no trato com os relatos que fui recolhendo de entrevistas que realizava com os diferentes atores desse processo de educação na especificidade da escola, comecei a construir minhas articulações para o trabalho. O modo de obter esses relatos foi através de encontros com alunos, professores e coordenadores, em situações não-formais de escuta, que ocorreram nos corredores da escola, na sala dos professores ou durante o recreio no pátio da escola, ou em situações formais, com hora e local marcados.

Entrevistei sujeitos de duas escolas, uma da rede pública municipal, outra da rede privada, para ouvir seus sujeitos no que diziam sobre a convivência social entre eles mesmos e com o trabalho da escola, além da relação dos alunos com a idéia de futuro, com as leis civis, e com a família.

A escola sempre foi um lugar muito cara para mim, mais pelos profissionais que fizeram parte dela, e nem tanto pela estrutura física que possuía, embora me lembre bem dela na minha escola da infância. Lembro-me da arquitetura imponente que tive a felicidade de presenciar, tão incomum nas escolas da rede pública de bairros periféricos. A maioria dos professores que fizeram parte do meu processo educativo tinha atitudes de carinho, de atenção, a disponibilidade em responder e formular perguntas e em se fazerem sabidos. Tinham o compromisso e se implicavam em serem professores, ou pelo menos, convenciam-me disso.

Há aqueles que deixam a profissão, seja desistindo do ofício, seja permanecendo nele. Podem estar ali pelo conhecimento que presumem saber, pelos frutos financeiros obtidos com a carreira³³, ou pelo prazer que possuem por ocupar um lugar de saber. O que faz com que professores permaneçam nesse lugar, apesar do fracasso de seu ofício, faz-se até inexplicável em muitos casos, já que na condição de sujeitos, há situações de escolha que até eles mesmos desconheçam.

³³ O plano de carreira do magistério municipal de Juiz de Fora, que conta com mais de 4.000 professores, é tido como um dos melhores do Brasil.

Os professores que marcaram meu caminho transmitiram o desejo de ensinar, à maneira deles, e despertaram em mim o desejo de aprender, de alcançar um saber. A intensidade de seu ofício se refletiu na construção de um sonho profissional: ser professora. Esses professores me marcaram através de tudo o que faziam, ou mesmo no que deixavam de fazer.

Às vezes, faziam eles com que me sentisse tola: seu saber era maior que tudo. Esses professores, suscetíveis de falhar e de perder a paciência como qualquer outro, demarcavam seu saber, mas, sobretudo, induzia-nos a perguntar sobre tudo e a movimentar nosso saber, fazendo-nos acreditar que havia um saber que ele não sabia e que estava em nós. A atitude deles era a de mestre que não sabia tudo, desse mestre que tornava possível a dúvida, o confronto com a limitação, com a incompletude constitutiva do ser humano, tornando possível nossa vivência na condição de aluno.

Eram aqueles que se doavam ao ofício, não aceitando despir-se do que supunham saber em alguns momentos, conseguindo abrir espaço para os sujeitos, seus alunos, deixando que falássemos e, com isso, despertavam nosso interesse. Eles ainda são em bom número, e confesso que tive a sorte, se é assim que posso dizer, de encontrar bons professores, mestres não absolutos, em minha vida escolar.

A admiração que despertavam em seus alunos era refletida no esforço que fazíamos para realizar uma boa prova, construir boas produções de texto, fazendo perguntas que entendíamos como inteligentes, insinuando a esse mestre que ele não estava só. Hoje, compreendo que o que sentia por eles não era o reconhecimento pela pessoa deles e a gratidão pelo esforço que faziam, mas por aquilo que suportavam encarnar de cada um de seus educandos, por essa capacidade de se sustentarem num lugar de saber, cheios do sentimento de ser professor, e dispostos a suportar o saber de seus alunos. A atuação de muitos professores de minha infância e adolescência contribuiu para que mais tarde me tornasse professora, com o desejo de ocupar, ao menos em parte, um lugar de mestre.

Meu retorno à escola e a tudo o que ela me remetia, não tardou. Após a conclusão da graduação em Pedagogia, fui aprovada para trabalhar na rede pública estadual de Minas Gerais como orientadora educacional, cargo com o qual sempre me identifiquei, até porque possuía uma boa relação de transferência com esses profissionais na minha escola de adolescente. Cheguei à escola pública em 2002, com o desejo de intervir no pequeno mundo no qual me inseri: trabalhar nos alunos a percepção de corpo, de família, de futuro e de sociedade de tal forma que isso os conduzisse pela passagem adolescente de maneira menos dramática do que pudesse ser. Queria tornar os alunos socialmente suportáveis, à minha

maneira de educadora, numa perspectiva ideal, nesse ideal de ser um marcador histórico da humanidade, podendo transformar de certa forma o mundo.

Alguns pequenos mal-estares começaram a aparecer: minha origem como aluna de uma escola da rede privada, de grande porte organizacional, com grande rede de recursos humanos e materiais, contrastou-se com a realidade das escolas da rede pública e de periferia, de estrutura organizacional precária pela falta de investimento do poder público e da própria acomodação de seus profissionais. Existia a falta de incentivo para o cumprimento das atribuições de cada profissional, bem como a falta de clareza de suas funções. Esse foi o primeiro problema que vivi como profissional, não muito significativo, até porque tive o privilégio de lidar com comunidades populares durante o período de estágio de minha graduação acadêmica e conseguia resultados bem-sucedidos, apesar da carência de apoio governamental: havia professores que, apesar de serem esquecidos, não se esqueciam, não esqueciam de sua função. Então, através dessa experiência, confirmou-se para mim que a despeito de todo o desinvestimento público, que é um fato histórico, podia-se intervir de maneira interessante junto aos alunos ditos problemáticos, e algo que se produzir nessa transmissão.

Portanto, não era a falta de recursos humanos e materiais, nem o fato de ter sido esquecida pelos governos, o grande mal que vi acometer as escolas. Há décadas, profissionais de educação lutam por melhorias de condições de trabalho e valorização profissional e, no entanto, empenham-se ininterruptamente no ofício, variando a qualidade da transmissão, em acordo com o sujeito que constitui o professor, e com o tempo histórico o qual se pensa em educação.

O primeiro grande mal-estar que vivenciei no meu retorno à escola como profissional foi a constatação de que nem todos os professores possuíam o desejo que supunha neles. Muitos careciam da vontade de minimizar a condição desigual da sociedade e tentar fazer alguma coisa por isso. Encontravam-se numa posição de queixa, de desesperança e não se reconheciam como agentes educativos. Diziam que não seria possível a mudança e que quando eu tivesse mais experiência e fosse menos jovem, essa minha perspectiva de investimento para a transformação do homem mudaria. Argumentavam que na escola os alunos ficavam muito pouco, e que era na rua e em casa que passavam a maior parte de seu tempo. Eles proclamavam que o poder público sempre mentiu sobre a promessa de valorização da escola e do magistério, encaminhando às escolas propagandas enganosas de cursos e debates. Assim, esses professores justificavam o desânimo e a descrença que possuíam na educação, fonte de seu trabalho. Invalidavam qualquer ação educativa, embora

insistissem em estar ali. Nem todos os alunos e professores aceitavam discutir mudanças na direção do trabalho ou na atitude que possuíam junto ao processo de ensinar e de aprender. Estava diante de uma lacuna a qual a contemporaneidade evidenciou no meio educacional: a perda da capacidade de transmissão.

Embora procurassem motivos externos para explicar a incerteza que possuíam quanto ao seu valor profissional, esqueceram-se do fato de que por serem sujeitos inseridos na cultura e na linguagem, havia algo que os interferiam: os elementos da contemporaneidade, a conduzirem os mesmos a não se responsabilizarem por si mesmos, pela tarefa que um dia escolheram praticar. Despertar o desejo nesses professores era um desafio que impus a mim. O professor, marcado pela demanda do ato de educar, de ser aquele que aponta o vazio, apresenta ao sujeito sua ignorância, e embute nele o desejo de saber, querendo que algo de novo no contexto da escola nascesse.

Essa tarefa que não foi e nem é fácil, pois como os alunos podem aprender se os professores não desejam ensinar e não têm a certeza de que sabem alguma coisa? Como transmitir algo quando o professor já supõe não saber? Se a educação passa pela constatação da falta em meio a uma possibilidade de saber, como realizá-la se os professores se mostram ou donos de um saber absoluto ou se mostram destituídos de saber, dois caminhos tão perigosos? Acredito que esse desafio está na escola que vive um novo modo de relações, especialmente em nossos dias.

O segundo grande mal-estar, esse o mais sensível e devastador no cotidiano escolar, que veio mais adiante em minha experiência, foi a constatação da preponderância dos valores de consumo no cotidiano da escola. O professor também participa da cultura do consumo, o aluno apresenta e usa na escola seus objetos sacralizados- seu celular multifuncional e seu tênis importado, pagos às vezes em pequenas prestações durante um longo período. Nesses tempos de preponderância dos bens de consumo não-duráveis, o conhecimento trazido pelo professor ou defendido na escola é visto como descartável, embora útil, enquanto sirva para a realização de testes, via de aprovação escolar, ou para instrumentalizar uma conversa interessante num momento oportuno, como numa entrevista para um trabalho, ou na conquista de um namorado.

Tantos outros exemplos demonstram como a rotina escolar está envolvida pela volatilidade dos objetos de consumo e dos símbolos sociais que traduzem conhecimento breve, transformados em instrumentos de compra. Compra-se o professor, seu saber e a escola, com interesse nos bens que ela produza: o diploma, a escolaridade, o conhecimento técnico para o trabalho. Tudo se tornou volátil, vulnerável à mudança de valor pelo interesse

de mercado, pelo minuto que passa e pode perder sua importância com a mesma durabilidade com que ganha a atenção, isto é, daqui a um segundo. Essa característica na modernidade muda a relação do aluno com a escola e seus elementos, bem como a relação dessa instituição com a sociedade. Seja na rede pública ou na rede particular, a maioria dos alunos possui ou procura realizar o sonho de ter um celular, objeto que pode incomodar uma aula e levar a uma situação de reconhecimento social.

O terceiro grande mal-estar na escola foi perceber que o conhecimento que os professores tentavam transmitir, está constantemente sendo questionado, não a fim de ser reconstruído, mas de ser definitivamente colocado numa posição de invalidez, de descrédito, na superação por informações que chegam a cada minuto. O professor tem seu conhecimento sempre superado pelas novas informações conseguidas por seus alunos e por eles mesmos. Há uma grande procura dos professores por se atualizarem constantemente, o que se tornou uma nova demanda do mercado de trabalho. A criação de cursos de especialização e capacitação é cada vez maior, em tempos cada vez mais curtos. Muitos buscam respostas para perguntas de grande complexidade, de impossível solução, como a solução da agressividade dos alunos ou a harmonia entre escola e família.

Esses três grandes mal-estares na escola da contemporaneidade- a descrença do professor no seu ofício manifesta pelo declínio do desejo, a invasão de uma cultura de consumo que chega à escola, e a construção do saber pela nova perspectiva da ciência moderna- , são manifestações que se interagem de forma intensa no espaço escolar, pelo menos entre as escolas que estive antes da decisão desse trabalho.

Estariam esses episódios ocorrendo nas escolas que comecei a investigar? Não objetivo generalizações de qualquer tipo, e, portanto, poderia ou não encontrar alguns desses elementos. Encontrei um mal-estar que faz surgir todos os outros, que estaria a provocar todas as situações mais estranhas e caóticas na escola: persiste uma sensação de que o professor não sabe mais o seu lugar. Suas queixas dizem de como a cultura na contemporaneidade interfere na escola, produzindo mudanças nos sujeitos.

A escola que construí de minha infância, foi incompatível com a escola que encontrei mais tarde, quando cheguei até ela. Esta é uma instituição invadida pelo tempo histórico que faz alguns professores desacreditarem em seu papel, que torna o desejo de saber do aluno uma manifestação pontual e rara, e que destitui a cultura construída pela humanidade, que deveria ser legitimada pelo ofício de ensinar do professor, dando lugar à dúvida radical e a incerteza no conhecimento e nas relações subjetivas.

As evidências desses mal-estares na escola estão ocultadas, e isso ocorre pela ação de uma sociedade de ampliação do acesso a informações. A velocidade com que novas sugestões de solução chegam, são percebidas diariamente, e a ilusão que apresentam se esconde sob diferentes formas, sentimentos e falas: os professores e os alunos não estão confortáveis com os manuais a dizer sempre como fazer. Além disso, concomitante a essa ‘assessoria’, vemos o sucateamento das escolas, a indiferença dos alunos em estudar, o sentimento de inutilidade pelo professor ou a crença verbalizada deste de que tudo anda difícil em sua tarefa. Esses elementos também foram visíveis tanto na escola da rede privada quanto na da rede pública pesquisada, com exceção do estado de conservação do patrimônio, em que a escola particular e outras em geral acabam por investir.

Após cinco anos de vivência como profissional e mais de 15 anos como aluna, chego às duas escolas da cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, que foram escolhidas como campos de observação, na intenção de revelar as características da atualidade em seu cotidiano e seus efeitos sobre as concepções e sentimentos sobre assuntos como o professor e o saber escolar. Investigar se os mal-estares manifestos em minhas experiências e no trabalho teórico que articula Psicanálise e Educação, estão a se refletir nas escolas, agora sob o olhar de pais, alunos e professores, será um dos objetivos neste caminho. Eles conhecem a intensidade com que essa interação ocorre no cotidiano deles. Portanto, as entrevistas realizadas e suas citações possuem um caráter ilustrativo das discussões que se desenvolvem durante esse trabalho.

Começamos a descrição de uma das duas escolas pesquisadas, a escola da rede pública municipal que foi a primeira escola a qual tive contato. Ela possui uma estrutura razoável: quinze salas de aula, uma biblioteca, uma sala de TV, DVD e vídeo, utilizada também como salão para apresentações artísticas, de dança, cursos gratuitos oferecidos por voluntários e cerimoniais de formatura das 8as séries, uma quadra bem ampla e uma área de estacionamento para veículos de funcionários. Fica em um bairro de periferia da cidade de Juiz de Fora, e nela são realizadas aulas de capoeira e aulas de grafite para crianças da comunidade, sendo a quadra, aos finais de semana, embora sem autorização, utilizada pelos jovens do bairro. Essa escola, que chamaremos de Despertar, possui fácil acesso à entrada de pessoas da comunidade, seja em espaços como a quadra esportiva, seja em suas demais dependências, tanto de forma lícita, através de autorização, como de maneira ilícita, com a ‘invasão’ da quadra aos finais de semana e mesmo durante a semana, no horário das aulas de Educação Física. A falta de segurança na quadra é uma insistente queixa do corpo docente da

escola. Jovens desocupados, alguns suspeitos de fazerem uso de drogas, chegam sem avisar para assistir ou intimidar alunos e professores durante essas aulas.

A escola sofreu recentemente uma reforma e apesar dessa ‘invasão’ esporádica de jovens da comunidade, conta com poucos episódios de furto ao longo de sua história. Um dos recursos investidos foram câmeras de segurança nas entradas da despensa e na porta de entrada para a secretaria. Na escola Despertar, o estado de conservação de seu patrimônio é bom, embora pichações em paredes e carteiras, além de cartazes rasgados nos quadros, existam. A escola é faxinada a cada 6 meses e pintada todo ano, conforme afirmação da diretora.

Meu acesso à escola como pesquisadora foi fácil, e prontamente consentido pela direção e alguns professores. Cheguei à escola como pesquisadora com acolhimento, sendo atendida em meu desejo de conhecer melhor seu espaço. Algumas condições apontadas como a de não realizar os encontros com os alunos durante o período de aulas não vieram da Direção escolar, e sim dos professores que alegaram atrapalhar o curso das aulas. A professora Joice cedeu algumas de suas aulas para esses encontros com dois de seus alunos.

Em 2006, ano da pesquisa, funcionavam três turnos que atendiam turmas de 5^a a 8^a séries, com suplência e ensino médio à noite. O turno escolhido para a pesquisa foi o da tarde, que contava com turmas de 5^{as} a 8^{as} séries. Nele, não parece haver maiores problemas de disciplina, ou ao menos, eles não se apresentavam como aqueles transmitidos pela mídia em áreas de maiores problemas sociais da cidade ou aqueles encontrados nas periferias das grandes metrópoles: porte de armas de fogo por alunos, brigas violentas e com danos graves, nos arredores da escola, durante ou nos intervalos de aulas, ou ameaças de morte ou lesões corporais a professores. Os casos de ofensas de alunos a funcionários e professores ou condutas de enfrentamento eram circunstanciais, conforme minha observação e relato dos sujeitos da pesquisa, embora brincadeiras insistentes em sala ou resistência a realizarem tarefas propostas fossem bem frequentes entre eles, segundo informação da coordenadora pedagógica. Os atos de incivilidade³⁴ eram constantes, e as violências, as manifestações contra as figuras de autoridade da escola, eram muito pontuais e muito difíceis de ocorrer. Isso sinaliza que ainda há um fio social a preservar as relações entre professores e alunos, bem

³⁴ Essa concepção é definida por Debarbieux (2001, p.15) como um “conflito de civilidades, mas não um conflito de civilidades estranhas uma às outras e para sempre irredutíveis e relativas. Há, antes, troca e oposição de valores, de sentimentos de pertinências diversas” e seria uma forma de base das relações de classe, das diferenças sociais. Ele fala que a incivilidade não diz respeito à não-civilização, incivismo ou a má-educação. Na escola, refere-se, por exemplo, a certas resistências de alunos quanto às exigências de organização da escola como a realização de tarefas ou a disciplina para participação das aulas.

como uma esperança a se ter na transmissão cultural entre as gerações que se encontram no ambiente dessa escola.

A escolha dos alunos que seriam ouvidos foi feita pela própria escola Despertar, dentro das seguintes condições: que encaminhassem para um primeiro contato de apresentação até quinze alunos adolescentes de até 16 anos ou aqueles que a escola entendesse como resistentes às regras escolares como o cumprimento das tarefas durante as aulas. O interesse por essa categoria de aluno veio no sentido de esclarecer se de fato a indisciplina era um comportamento que indicasse a busca da lei simbólica, tão fundamental à construção do sujeito, e que na adolescência o enfrentamento da Lei seria uma reelaboração da idade tenra da infância³⁵. Interessava-me ouvir esses jovens que ainda insistem em sinalizar o que desejam dos adultos, e o que desejam do mundo a favor deles, de fato. Mais adiante, após as observações da pesquisa, e com as reflexões sobre os impactos da contemporaneidade na vida escolar, isso não se fez tão importante, pois pude constatar, tanto entre professores, quanto entre alunos e pais, que os sujeitos foram tocados pelo contexto social de declínio do Nome-do-Pai, que acomete o social na contemporaneidade. Por isso, não seria propriamente o comportamento de indisciplina juvenil a denunciar esse desaparecimento da lei simbólica em nossos dias, e construiu-se a incerteza de se de fato ela estaria sendo buscada. Todos os entrevistados participavam do tempo histórico e apontaram mudanças no processo de subjetivação.

Dos quinze adolescentes que solicitei, apenas alguns quatro deles permaneceram na pesquisa. Houve fatores que poderiam ter os dispersado como o fato de precisarem chegar aos encontros antes do período das aulas diárias.

Os sujeitos que permaneceram serão chamados de Joana, Jorge, Pedro e Paulo. Em 2001, Joana possuía ainda 11 anos e, portanto, não estava em defasagem escolar. Trabalhava com a tia pela manhã, recebendo ao final de toda semana um dinheiro com o qual comprava doces e biscoitos. Revelava-se muito crítica em relação a tudo, parecendo ser difícil uma pessoa agradá-la. Disse responder e gritar com os professores e não ver problemas nisso. Jorge tinha 14 anos e estudava com Joana. Possuía uma mãe doente em casa e um pai que trabalhava o dia todo. Dizia ter certeza de que o pai não gostava dele, e também achava o mesmo da maioria dos professores. Naquele ano, alguns professores disseram: ele “*não faz*

³⁵ Fase em que as crianças se deparavam com as castrações fundamentais, sendo a primeira delas a de que era a mãe quem interpretava suas sensações fisiológicas o tempo todo, ou quem fosse a figura a ocupar essa função de maternagem, e a segunda a entrada do Pai na relação dual mãe e filho.

nada”. Fazer avaliações e conversar comigo, segundo ele, eram as melhores coisas que fazia na escola.

Pedro tinha 16 anos e estudava em outra turma de 5ª série. É criado desde bebê pela avó, a quem chama de mãe, e pelo seu padrasto, esposo de sua avó. O pai, que morava com ele, morreu quando ele tinha 9 anos por problemas com drogas. Disse que naquele ano passaria para a 6ª série. Já Paulo tinha 15 anos e estudava com Pedro. Possuía pai e mãe, que vivem juntos, e tem três irmãos. Segundo a mãe, adorava soltar pipa e não estudava. Ele se expressava pouco verbalmente e desconhecia a data de seu aniversário.

Todos os quatro alunos da 5ª série tiveram autorização de seus pais para participarem dos encontros. Esses pais foram pessoalmente à escola para assinarem um termo de aprovação de seus filhos aos encontros, bem como alguns deles, aceitando ao convite, foram entrevistados. Quanto ao grupo de professores, três deles, professoras, foram convidadas por mim para um encontro individual e serão chamadas de Kátia, Joice e Sônia³⁶. A escolha foi baseada na minha impressão de que esses professores se interessaram mais pelo estudo quando o apresentei na escola, além da disponibilidade em serem entrevistadas. Havia outros professores que tiveram suas falas utilizadas nesse trabalho e que não foram identificados por nome e sim pelo conteúdo que expressaram, seja no início das aulas, seja durante o recreio, ou nos corredores durante as trocas dos professores. A direção escolar, por haver permitido minha livre entrada e observação de seus momentos cotidianos, possibilitou o retrato das manifestações de sentimentos dos participantes diretos, os entrevistados, e os indiretos, os que habitavam o espaço escolar e refletiam o mal-estar social.

No dia-a-dia, era frequente chegar a essa escola e ver alunos pelo pátio por falta de professor, o que me fazia pensar nos efeitos devastadores dessa ausência junto aos professores presentes que exerciam seu ofício, já tão desacreditados. Coloquei-me no lugar daqueles alunos, em como de fato se sentiam por estarem ali sem aula, embora dissessem o quanto era bom ficarem à toa ou poderem sair mais cedo. Como ficaria a relação entre o aluno e o professor após essa ausência? Caso ela fosse rara, poderia ser compreendida. Mas o fato é que pelo menos uma turma num total de treze se encontrava sem aula todos os dias em que estive na escola. No dia em que conversei com a coordenadora pedagógica, havia faltado quatro docentes, o que causou um transtorno na rotina da escola e uma sobrecarga de trabalho para o

³⁶ Os professores também possuem nomes fictícios, em ambas as escolas.

diretor e a coordenadora, que precisaram reorganizar o horário e verificar o andamento das ‘subidas’ de aula³⁷.

Além das ausências de professores, ver alguns alunos fora de sala, andando no pátio, foi comum: a justificativa era de que eram retirados de sala porque a presença deles se fazia insustentável durante as aulas. Somando esses dois fatos, o que se tinha uma escola que cotidianamente fugia de sua tarefa, talvez não de uma forma consciente, considerando a implicação da direção, coordenação e professores em pequenos e diários atos: encaminhamentos, broncas, punições e orientações de tarefas escolares aos alunos. Mediante o volume de problemas que surgiam e persistiam, a busca de soluções era um árido caminho. Omitiam-se de interditar certos atos, relegando-os a espaços ‘vazios’ como o pátio, indiferentes à ação dos adultos, estando fora do olhar desses que foram incumbidos de serem veículos de transmissão.

Isso não é uma característica isolada da escola Despertar. Por todas as escolas que passei da rede pública ou privada, e também na outra escola que investiguei da rede privada, essa realidade acontecia em menor ou maior grau: professores se ausentam de diferentes formas, o que nos leva a crer que há uma implicação de cada profissional da educação na configuração atual do sistema em que atuam, bem como a vulnerabilidade desses profissionais ao sistema social que os fazem se isentar da responsabilidade ética que possuem.

Em outubro do mesmo ano, 2006, cheguei à escola da rede privada que atendia adolescentes pertencentes a famílias com melhor poder aquisitivo. A escola a qual chamaremos Passos Novos, possui os mesmos recursos materiais da escola da rede municipal, apesar de não contar com tantos absenteísmos de professores no trabalho diário. Apenas por alguns dias, um único professor se ausentou do serviço, com atestado médico, sendo os alunos dispensados mais cedo. Presume-se até que um dos motivos pelos quais os professores não faltem na rede privada seja o risco de demissão, que é permanente. Alguns chegam até a trabalhar doentes³⁸. Quanto às demais diferenças da rede escolar pública, essa escola contava com um prédio mais conservado e uma construção esteticamente mais bonita. Não havia sinais visíveis de depredação de patrimônio, nem mesmo mobílias danificadas, como carteiras, quadros-negros ou portas.

³⁷ Subir aula ocorre quando o professor do último horário de uma turma adianta a primeira aula para eles, a fim de que substituam o professor faltoso. Com isso permanecem entre duas turmas e os alunos saem mais cedo, sem prejuízo das aulas as quais teriam direito, e evitando aulas vagas. É uma prática muito comum nas escolas públicas as quais já estive.

³⁸ Esse assunto foi abordado em palestra sobre adoecimento de professores, patrocinada pelo Sindicato dos Professores de Juiz de Fora (SINPRO-MG), em final de 2007, com a presença da pesquisadora Iône Vasques, pesquisadora da UnB e uma das pesquisadoras do livro “Educação: carinho e trabalho” (1999), que apresenta o resultado de uma pesquisa nacional sobre educação nas escolas e a saúde mental dos professores.

Na escola Passos Novos, o procedimento para a seleção dos alunos e professores para as entrevistas foi o mesmo que da escola Despertar, bem como a autorização para as entrevistas e observação se deram da mesma forma. Os encontros individuais começaram, após dois contatos em grupos. Os encontros foram feitos durante as aulas de alguns professores, patrocinadores desse trabalho, já que facilitaram a participação dos alunos na pesquisa. Nesta escola, por ser muito difícil encontrar a defasagem idade-série, a maioria dos alunos possuíam de 14 a 16 anos, e estavam entre a 8ª série e o 2º ano, com exceção de duas alunas do 2º ano do ensino médio, as quais chamaremos de Ana e Taís. Elas, mesmo que fossem maiores de 18 anos, dispuseram-se a fazer parte dos encontros, tinham coisas a dizer dessa passagem para a maioridade civil, do que pensavam sobre seus colegas de sala, aspectos que considerei relevantes para o trabalho. Chamaremos os demais sujeitos adolescentes dessa escola de Lauro, Tadeu e Henrique, alunos da 8ª série do ensino fundamental.

Lauro era um aluno com 14 anos, e muito ligado a desenhos de arte e música. Confessou ser muito desorganizado e não se lembrar de datas de testes ou entrega de trabalhos. Estuda na escola desde a 5ª série. Tem três irmãos e uma família de bom poder aquisitivo. Segundo a mãe, o filho é muito tranquilo e o único problema que ele lhe dava era na escola, com o rendimento. Tadeu estudava com Lauro e, segundo a mãe, é um “*problema*”: quando menos se espera, ele pode trazer um novo problema. Ela disse que naquele momento ele estava numa “*boa fase*”. Não gosta de estudar e foi convidado a sair do colégio onde estava anteriormente. Seus irmãos, mais velhos, já estavam se preparando para o mercado de trabalho e sempre foram ótimos alunos, segundo a mãe. Ana era maior de idade, está no 2º ano e já pensa no futuro. Disse não saber o que se passa na “cabeça” dos jovens. Taís era também maior de idade e estudava com Ana. Elas eram amigas. Também revelou preocupação com o futuro, e sentia que já amadureceu. Henrique era um aluno do 1º ano e parece ser bem acompanhado pela família, mantendo com ela bom relacionamento. É filho único e chegou naquele ano na escola, após ter sido reprovado na escola de origem.

Os dois professores convidados para um encontro individual nessa escola foram Andréa e Saulo. Conversei também, em ambas as escolas, com os coordenadores pedagógicos, a fim de que retratassem suas impressões sobre o funcionamento atual das mesmas, tanto no que diz respeito aos aspectos metodológicos, quanto aos aspectos relacionais entre professor e aluno, e entre o aluno e o conhecimento na atualidade. Interessei-me, portanto, em compreender melhor a dificuldade presente na relação entre o professor e o aluno, diante do desafio de manter ou despertar um desejo de aprender, que é o que penso constituir a principal tarefa do educador.

Os professores entrevistados evidenciaram o que Kupfer (1999) já havia dissertado: um sentimento de impotência, pois estão subjugados ao que a contemporaneidade fez deles. Castraram-no imaginariamente, delegando sua fraqueza à própria condição profissional em que ele está. O mestre castrado simbolicamente, detentor de um saber não todo, cedeu lugar a um mestre fraco, arrancado de seu saber, humilhado, e o que o destitui é a falta de posse de bens materiais, sua incapacidade de possuir o que queira. Isso é o que o posiciona socialmente em um lugar comum, numa situação de igualdade entre ele e o aluno, entre ele e qualquer sujeito. Não é o seu saber ou a admiração que possa advir de seu ato honroso, e sim o acesso que seu ato dá ao gozo dos bens de consumo, isso o que o pode diferenciar.

O mestre de hoje já é um mestre despossuído. Mas a diferença está em que essa desposseção não é a do saber totalizado, é a desposseção de traços imaginários sobre os quais se assenta hoje, falsamente, o exercício de sua desautorização, feita pela sociedade (...) O fluxo predominante apóia-se sobre a acumulação de bens, e não sobre a acumulação de saber. (KUPFER, 1999, p. 96)

O que se espera é obter o diploma, a escolaridade exigida no mercado, obter a aprovação escolar que renderá frutos em forma de bens de consumo, defendidos pelos pais. Seja por qual caminho for, até com a ausência do estudo e de esforço, esse ideal de inclusão no mundo de consumidores, envolve as escolas. O professor Saulo, da escola Passos Novos, julga que surgem ‘facilidades’ do sistema de ensino, oferecidas para os alunos, a reproduzir a nova dinâmica social: *“Olha que absurdo: a prova é em grupo e eles querem consultar! Menina, onde é que nós estamos? (...) Eles estão sendo promovidos, não aprovados (...) a culpa está na família, no sistema, sistema que foi implantado de aprovação em massa”*. Saulo, mais à frente, sugere que não há o interesse dos alunos em estudar, e dos pais em manter seus filhos na escola hoje: *“O aprender tá de lado, o que ele quer é o ponto. O pai também quer o ponto.”*

A maior oferta de oportunidades e o sistema de aprovação automática, efeito equivocado da perspectiva dos Ciclos na cultura de consumo, adotado por alguns sistemas educacionais, caracteriza-se pela minimização do esforço e a satisfação do prazer. Interferem diretamente no declínio da qualidade do ensino e do empenho dos alunos em relação aos estudos, mesmo num tempo em que os professores estejam mais qualificados. Como a aprovação é garantida, a despeito de tudo que se faça, exceto se forem infreqüentes: estudar para quê? Muitos alunos que foram poupados pela não obrigatoriedade do esforço de si mesmos, perderam o fio condutor dos conhecimentos trabalhados na escola, e isso gerou efeitos perversos percebidos na atualidade, tais como o desinteresse pelo estudo e a falta de base intelectual do aluno para o desenvolvimento na série em que se encontra. De fato, não é

incomum oferecer níveis de exercícios e textos abaixo da capacidade de compreensão para alunos numa determinada série ou faixa etária. Houve uma professora que disse estar utilizando exercícios de Português de um livro de 3ª série pra trabalhar com seus alunos de 5ª série.

A professora Kátia, com 26 anos no exercício do magistério, descreve essa despencar do ensino, embora tantas sejam as aparentes melhorias de índices escolares vendidas ao leigo espectador:

(...) Hoje eu vejo que eles não têm aquele compromisso mais de estudar. (...) Olha, de uns dez anos pra cá, a coisa vem caindo, caindo, caindo. Mas de uns três anos pra cá virou um caos!... A partir do momento que veio aquele período de ciclo, depois a seriação, virou uma confusão, porque o aluno há poucos anos atrás passava pela base do ciclo, foi 'levando'... Fizeram uma seriação, aí você vê, já veio de uma etapa levando, e na realidade, você sabe, vai trabalhando com o aluno pelo fato de que hoje o que mais prende o aluno é a questão da nota. E aí o que aconteceu? Ele vai passando por isso, reforça o conteúdo, reforça o conteúdo, e na realidade, ele não conseguiu recompor nada. E vai para a série seguinte, e vai para a série seguinte, e aí? Então, de uns 3 anos pra cá, vai só caindo. Eu tô assim, muito triste porque, tem hora que eu penso assim: o que é que eu vou fazer? Porque a preocupação com o amanhã desses alunos. É o amanhã, não é? Hoje? Tá passando...

Inseridos na cultura do consumo, não estão só os alunos, os professores também. Além dos pais a quem tanto reclamam apoio, os professores adotam o novo dado de realidade: a economia psíquica do gozo (MELMAN, 2003), que produz o ensino interessante sobre o crivo do entretenimento ou pelo interesse de aprovação e avanço na escolaridade, sem grandes transtornos para a manutenção do bem-estar do aluno.

O pai do aluno Paulo, da escola Despertar, sente as conseqüências dessa nova configuração do ensino na diminuição no nível de conhecimento que seu filho possui se em relação a ele quando tinha a mesma idade escolar: “*hoje eles estão na 5ª série e não sabem nada, nem a divisão dos Estados*”. Tem apenas a 4ª série completa e diz conhecer muitas coisas e saber escrever melhor que Paulo. Diz que os professores de seu tempo eram diferentes e para “*qualquer coisinha*” usavam a palmatória, o que, inclusive, já revelava a própria decadência do simbólico, demandando o uso da força para se fazer valer a palavra e o sentido da escola. Esse pai sugere que o ensino de seu tempo era mais forte, contava com uma base melhor dos alunos, que eram cobrados a ter bom comportamento e esforço.

O acesso a tudo o que se tem vontade trouxe questionamentos à idéia de punição sobre algum ato desagradável ao coletivo, já que o direito de todos em agir, conforme suas vontades, ampliou-se visivelmente. Isso acarretou a dificuldade de que todos possam reconhecer o limite o qual deve cada sujeito ter para conviver em comunidade e o aumento da

prática de atos repressivos com cada vez menos carga de violência por parte da escola, que comunga do sentimento de impotência. Um professor da escola Despertar disse que parece que os alunos funcionam somente com o castigo, e que sabem que não vai acontecer nada. Diz que os professores não podem fazer nada, e revendo o que falou, disse que até pode: encaminhar para a diretoria, chamar os pais... mas que isso é muito “*desgastante*” se tiver que fazer sempre. A professora Kátia esclarece sua prática quando perguntada como age com aluno que manifesta um mau comportamento em sala e diz:

... nós estamos sempre conversando. E eles estão sempre com o mesmo problema, os mesmos desafios e tem hora que a gente pára para pensar assim... até uma falou assim ‘o que é que nós vamos fazer?’. O que é que nós vamos fazer?

O professor Saulo ressalta que: “*Eles não querem nada com a ‘onça’ [...] Está faltando responsabilidade, limite, interesse, muita coisa*”. E quando os alunos recebem uma nota ruim ou até mesmo zero, diz que “*eles não encaram isso como advertência*”.

O aluno Paulo, da escola Despertar, retratou a crescente indiferença às punições que, porventura, possa sofrer do pai. Depois de ter relatado que seu pai era bravo e que o punha de castigo quando fazia bagunça, perguntei o porquê continuava a agir da mesma forma sabendo que seria punido. Ele simplesmente disse que ‘não liga não’. O aluno Jorge, da mesma escola, quando questionado se achava que ia passar de ano, disse, com desânimo, que não estava fazendo nada dentro de sala e afirma que não ficava quieto não, e que era bagunceiro. Revelou que quando fica “*grosso*” na escola, eles chamam o pai dele e aí ele também fica nervoso com o pai. A mãe de Lauro da escola Passos Novos, ressentida que o problema maior é que o filho possui uma apatia em relação à vida.

Essa apatia com relação à vida e a indiferença em relação à cobrança dos adultos podem ser vistas no aluno Pedro, da mesma escola de Jorge, por um outro ângulo. Quando perguntado sobre o que pensa das situações de bagunça em sala de aula, acredita que é o professor que deixa passar muita coisa e diz:

Professor dá muito mole...igual...tem uma professora de... (falou a área que leciona): o aluno xingou ela e ela só mandou ele para fora de sala. Só isso! Pediu para ele tomar um ar lá fora! [...] Você vai ver, ela vai pra lá no 3º horário, você vai ver a zoeira que vai ser. Não faz nada!

Há cada vez mais alunos que não se satisfazem mais com simples advertências ou atitudes punitivas simples empreendidas por professores, e mais professores sem saber o que fazer: esse é um sintoma recorrente nas escolas. Kupfer (1998, p. 133) fala sobre a fragilidade dos laços sociais dentro da escola, e aponta:

Sabe-se que todo exercício profissional exige, para a sua boa execução, que se estenda sob ele uma rede imaginária e simbólica que liga, articula, organiza, valoriza, prestigia e, portanto, atribui significação à prática individual de seus participantes. Pois bem: a rede estendida sobre a educação está aos pedaços. Não é a toa que os alunos não demonstram mais a antiga reverência diante do professor (...)

O professor Saulo relatou que se sente desarmado em algumas situações como a de quando chega numa sala e vê um aluno de costas para ele, permanecendo assim durante toda a sua aula. Isso ocorre na escola noturna que leciona. E quando ele adverte esses alunos, eles têm “*cada resposta!*”. Então, diante do medo, a atitude do professor é a de não enfrentamento, de permissividade a situações intoleráveis em passado não muito distante.

Lebrun (2004, p.8) fala sobre a crise da autoridade e do exercício do lugar de professor, de uma posição de referência, e sugere o motivo dessa realidade:

(...) as figuras que sustentam esse lugar não querem mais ser alvo do ódio, não querem mais ser aqueles que vão suportar o ataque. O que fazem – e aí é que está a administração – é fazer tudo para evitar a conflitualidade. Então preferem não dizer nada a arriscar-se ao conflito, porque se houver conflito não se sabe mais como seria possível sair dele (...)

A mãe do aluno Lauro parece ter escolhido esse caminho de evitar o conflito com o seu filho: “*A gente conversa. Mas dizer que eu brigo com ele por alguma situação, isso não.*” A mãe disse ter “*preguiça*” em brigar e que detesta tumulto. Destituindo-se os adultos desse lugar, e já que o interdito é o que fundamentalmente garante o estatuto de sujeito, ele será naturalmente buscado pelos jovens por meio de outras vias, sem endereçamento e com conseqüências por vezes destrutivas, como através da prática de atos infracionais. Se a interdição e a entrada de um terceiro na relação do jovem com a figura materna e com o gozo total que aquela traz, funciona como a legitimação da lei de civilização, a falta disso oferece conseqüências importantes para a vida social. Goldenberg (1998, p. 116) acredita que:

A falta de um terceiro na relação da criança e do adolescente impele o mesmo à delinquência e ao cometimento do ato infracional. O juiz representa, muitas vezes, esse terceiro que a criança não teve internalizado no seu desenvolvimento precoce, e toda criança para se humanizar precisa se submeter a certas restrições e leis internas.

Essa análise de campo, ilustrativa, aponta a maneira como esses professores pesquisados têm se posicionado frente a esse lugar de lei e de interdição do gozo dos alunos. Muitos professores, que são aqueles a quem lhes será dirigido o ódio pelo interdito que representam, já são aqueles que negociam esse ódio, recuando desse lugar hoje pouco agradável de ser: aquele que impõe o limite, representante do Outro. Essa evidência ousa apontar características dos laços sociais na atualidade que se manifestam nos espaços escolares, considerando que o que torna a transmissão possível, ou seja, o que torna o ato de

ensinar do professor o caminho para o aluno aprender, segundo Rocha (2003, págs.128-9), é que o professor “pode e deve suportar a suposição de saber que lhe é atribuída”, mas “não pode de modo algum dar consistência a essa suposição”.

A crise da educação se dá no desprestígio do mestre e na dificuldade que o professor tem para ocupar esse lugar. Há impactos da contemporaneidade nos espaços escolares, entendendo-se que são algumas as origens do mal-estar no processo de educação na atualidade.

4. OS IMPACTOS DA CONTEMPORANEIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES

4.1.- Onde está o mestre?

Sentem os profissionais de educação em algum tempo, ou de forma permanente que já não conseguem educar, não conseguem transmitir um saber, já que seus alunos também não querem aprender qualquer coisa. Assim como entre os professores, a perda do desejo de ensinar é uma nova realidade perceptível nos ambientes escolares³⁹.

Os professores já não se reconhecem, não sabem o lugar que devem ocupar, e, digamos, estão tão perdidos quanto os pais de seus alunos. Falando sobre essa dificuldade também da família, a professora Andréa declara: “*Eu acho que eles estão tão perdidos como nós, para entender essa mudança social, que é de costume mesmo*”. Há uma precariedade educativa dessa instituição primeira das crianças e dos jovens, que não atua na interdição e construção do desejo das novas gerações. A mesma professora, da escola Passos Novos, admite:

Pelo que eu converso com os professores mais antigos e comparo a minha geração com a nova geração, o que percebo é que os alunos chegam sem as questões básicas de educação(...) o ensino básico no lar: eles falam todos ao mesmo tempo, têm dificuldade para falarem baixo...

Diante da falta de limite dos alunos, os professores julgam que são as famílias que não lhes impõem deveres nem oferecem bons exemplos. Joice (1) (2) (3) e Kátia (4), da escola Despertar, contam experiências de quando chamam os pais por se sentirem desrespeitadas pelos alunos no espaço escolar e descrevem a fragilidade de atuação deles em relação às atitudes dos filhos:

Quando eu vejo uma coisa grave dessa: aí, eu chamo a mãe. Quando a ‘mamãe’ vem, a gente entende porque o filho é do jeito que é, quando você vê a ‘mamãe’(...)Então, você vê o menino xingar horrores, mas você vê a ‘mamãe’ se policiando na frente da gente pra não falar da mesma maneira.(1)

Essa mãe que veio bêbada nesse dia, não conseguia se manter. E ela falava toda enrolada, com a voz enrolada, dizendo ‘eu já falei que esse menino tem que aprender a ser gente’. Então, é o discurso dos pais. Então, não tem pai que fala ‘meu filho, vai pra escola e chuta a canela do professor’, ‘desrespeite o outro’, ‘seja grosseiro’. Não tem um pai que verbaliza isso, mas tem o pai que é grosseiro, que xinga, que não é escola pro filho, entendeu? Então, as crianças não aprendem nunca isso! (2)

...o que eu tenho visto dos meninos, ouvido deles: a presença é muito pior que a ausência de alguns pais. A gente vê meninos que não vivem com o pai, e a gente vê menino que vive com o pai alcoólatra, ‘enfado’ em drogas, o pai tá [sic] preso. (3) (a professora disse não se referir ao valor de um modelo ideal de família, que nem ela

³⁹ MRECH (1999) revela que muitos dos professores que supervisiona, tanto da rede pública, quando da rede privada, dizem não ter mais vontade de aprender e não querem mais estudar. Os alunos, na visão desses profissionais parecem também já não ter o mesmo interesse.

mesma teve, mas daquela que apresenta uma condição de estímulo e exemplo para os filhos)

Chamei um pai aqui e ele falou pra mim que não sabe mais o que vai fazer com o filho. E que em casa é desse mesmo jeito: grita, não pega as coisas, tudo é gritado, responde o tempo todo, e que eu fizesse com o filho o que eu achasse melhor. (4)

Lebrun (2004, p.9) defende a ação do adulto na construção da subjetividade da criança e do jovem, já que sem ela, não será possível a inscrição simbólica da Lei primeira, a da barreira do incesto, que se desdobrará em outras ao longo da vida social. Isso é o que torna legítima a civilização e os laços sociais que a constroem. Há entraves que hoje ocorrem nesse processo proveniente do pouco investimento de desejo dos adultos nos mais jovens:

Penso que o grande problema que se apresenta hoje é o da transmissão. Porque pensar que espontaneamente a diferença de lugares e a perda de gozo vão se inscrever na cabeça da criança, é um equívoco. Isso deve passar por um outro que lhe empreste sua presença física.

Aqueles professores que se mostram indiferentes ao processo, que também são adultos e agentes da educação, devem assumir sua responsabilidade. Mas o que fazem? Queixam-se, delegam aos pais a culpa dessa situação, e o que sentem é a dificuldade na transmissão, verbalizando problemas no exercício de seu ofício como o da disciplina necessária para a aprendizagem.

Impor limites se tornou ato prorrogável, ou desnecessário, cabendo à escola lembrá-los ou estabelecê-los de maneira suave, como se assim fosse possível um menor sofrimento para os sujeitos. Então, os pais evitam, e os professores não querem assumir tal tarefa, acreditando alguns não terem ‘obrigação’ disso.

A professora Sônia disse achar que a sociedade espera dela muitas coisas: domínio de conteúdo, análise do mundo, base psicológica e a capacidade de transmitir noções básicas de educação. Disse também sentir muita falta do respaldo da família em seu trabalho. Para ela, há “*uma situação de carência muito grande*”. Kátia acredita que a “*situação financeira vai ficando cada dia mais precária. Então, tudo isso faz com que a pessoa fique fora o dia inteiro e não dá tempo nem de dar uma olhada no que é que o filho está estudando*”. Então, a escola se sente só, sem saída.

Porém, há atribuições da escola, que não podem ser esquecidas, e que independente do contexto social, a ela cabe cumprir. Souza (2005, p. 140), acredita que o problema é não apenas de ordem, de autoridade, mas de justiça, de oportunidades iguais para que todos tenham acesso à principal função da escola: ensinar. Quando os alunos conseguem aprender,

podem acreditar nas relações humanas, vivendo nas teias sociais, com suas contradições e surpresas, com suas diferenças e certezas, humanizando-se:

(...) a condição necessária para que professores e alunos recuperem o nome é a de que a escola volte a ensinar. Voltar a ensinar para que a ordem seja um meio e não um fim em si mesma e para que haja um fundamento pra sua aceitação, que não seja a de pedir para os alunos que apenas fiquem na escola. (...) é urgente que a escola volte a ser um espaço em que os alunos de fato aprendam”

Os professores de nossa pesquisa apontam a dificuldade de ensinar, como no caso da professora Kátia: *“por mais que você veja com eles, eles não conseguem entender, não têm domínio de conteúdo. Pra começar, alfabetização. Eu tenho alunos que não sabem escrever o nome”*. Mas o que teria feito esse aluno chegar até a série em que a professora leciona, sem saber ler? Que escola é essa que autoriza essa situação? Não entramos na questão de a escola promover automaticamente esse aluno, como é a queixa corrente, mas questionamos o que faz a escola para manter esse aluno na incapacidade de escrever seu próprio nome durante tantos anos.

Outra questão que se vê é a ansiedade que permeia o professor diante da incapacidade de ensinar, fazendo-o recorrer a tantos recursos. Joice tenta tornar seu trabalho interessante e prazeroso, e sofre diante da impossibilidade de obter um resultado duradouro, de manter o interesse do aluno de maneira permanente, o desejo em aprender sem cessar. Revela que apesar de suas investidas em ensinar, mostra-se os efeitos em desacordo com suas expectativas, assim como com muitos professores. Ela se queixa de um ato impossível: controlar o sujeito e seu desejo. Não é para ela suportável a idéia de que no que quer que faça, haverá lacunas no ato de transmissão, tratando-as como uma questão de interesse que os alunos não possuem, quando algo lhe escapa:

...eu acho que tenham coisas externas que acordem coisas que estão adormecidas em você, né? Então, você traz coisas diferentes pra sua aula, igual eu trabalho (fala da disciplina que leciona), então eu tenho todo o material particular. Então, eu comprei tudo pra mim ir trabalhando com eles. Então, eles gostam. Mas você tem que chamar atenção. De alguns, você vê que realmente desperta. De outros, você vê que é aquela coisa passageira: eles olham, acham interessante e...legal...fui!. Aí, ele não pára, não dá aquela atenção real para aquilo ali, entendeu?

Um dos recursos para lutar por esse resultado, da ordem do impossível, é utilizado por Kátia quando diz de suas tentativas de dar a palavra ao aluno, a fim de que ela possa ter soluções sobre a situação de incapacidade que a escola enfrenta: *“Tenho conversado muito com eles. Outras vezes, além da conversa, eu falo pra eles, tento ser assim...mais...com eles...vamos dizer assim...como eu vou falar pra você? Ah...conhecer o problema dele pra mim ver o quê que está acontecendo”*, mas revela sua surpresa quando esta ‘realidade’

aparece: “*Só na hora que você vai conhecer a realidade deles, você fica mais chocada ainda. E por onde começar?*”. Aí também está uma outra ilusão sobre a escola: não é possível conhecer a ‘realidade’ do aluno, tanto fora, quanto dentro da escola, o que o faz estar ali, e como ele estabelece suas relações. Sendo assim, não será dessa maneira que a escola poderia ajudá-lo.

A crença dos professores no Ideal da Educação, diz de uma expectativa irrealizável e é um dos elementos que os mantêm em seu ofício. No entanto, o desapontamento que sentem com relação à insuficiência de suas ações, parece ter se tornado crônico, abrangente ao que quer que diga respeito às questões escolares. Alguns deles, já abatidos, dizem que não há mais nada o que fazer. Outros professores estão a perguntar: o que podem ainda fazer para mudar situações como um aluno difícil ou o desinteresse de uma turma?

O fato é que as queixas giram em torno da desistência de realizar um trabalho possível ou da insistência em efetivar uma tarefa impossível. Há situações estruturalmente insolúveis. Busca-se uma saída para o indecifrável: o sujeito e tudo aquilo que o constitui. A multiplicidade de estratégias investigadas e a experimentação de novas delas funcionam para livrar os professores de lidarem com as subjetividades que estão se manifestando em seus alunos.

A insaciável corrida dos professores para encontrar alternativas contra as lacunas pedagógicas, reflete a perda de sua posição de mestre, pois perguntam aos especialistas o que fazer com seus alunos, com seu ofício na sala de aula, acreditando poder resolver dessa forma a dificuldade de transmissão, tão comum e abrangente em nossos dias. Desocupam-se de seu lugar de sujeito suposto saber e da função de educar, buscando respostas para perguntas cotidianas, que dizem respeito à escola e as quais ela mesma poderia responder.

Uma das estratégias para solução de problemas é a de quando escolhem se orientar pelo senso de horizontalidade, estabelecendo uma relação de simetria com seu aluno, e não de justiça. Na intenção de praticar a negociação interminável na sala de aula, o professor não se sente mais confiante, pois será que é de amigo que o aluno numa sala de aula precisa? E onde o aluno poderá encontrar um professor: fora da escola? Sobre isso, veremos adiante no trabalho o questionamento de uma aluna. Pode até ser que uma relação transferencial de amor possa ser estabelecida entre aluno e professor, mas este não deve ser o objetivo que deva ocupar a tarefa de ensinar. O que sabemos é que algum nível de transferência deva ocorrer para que assim se dê a aprendizagem possível, mas é inválida a intenção de sua natureza.

Também se acredita que para que uma transferência ocorra, condição necessária para a transmissão, professores e alunos estejam na condição de desiguais. A diferença é o que

organiza a sociedade e as leis simbólicas que a regulamentam. A luta por se ser igual, na perspectiva do individualismo, um valor dominante em nosso tempo histórico, contrapõe-se ao ato educativo, que se caracteriza pela diferença entre os que ensinam e os que aprendem. Pereira (2006, p.5) explica como o discurso liberal de igualdade reflete esse mecanismo de rompimento da hierarquia e contribui para a destituição do saber de mestre, necessário à educação:

A imanência liberal e racionalista da mística moderna emparelhou todos nós, essa confraria de republicanos, como propriamente iguais. (...) O mestre deixa de ser o exemplo de magnificência, próprio da conjunção de pai e Deus, e passa a ser também um precário tanto quanto são seus comandados.

A escola, imersa nesse universo de ideários de igualdade sob a ética do consumo, em que o professor está a perguntar, sem saber, é mais confusa e ineficaz àquilo que previamente lhe compete. Além disso, na sociedade atual, o interesse dos alunos pelos objetos de consumo é mais intenso que a tarefa de aprender, um dos grandes propósitos da escola.

O professor passou a ser esse veículo de realizações pessoais: o diploma, a escolaridade, o status social que advém da aquisição de saber. Kupfer (1999, p. 96) fala das implicações desses novos referenciais sociais para a educação escolar que mobiliza a posição docente: “ser importante é ter: o sucesso social, a garantia de um lugar social está no que o professor tem, não naquilo que ele é. O fluxo discursivo predominante apóia-se sobre a acumulação de bens, e não sobre a acumulação de saber”. O conhecimento se transformou em mercadoria, que se pode comprar em pequenas prestações. O saber, construído a partir da transmissão local através das gerações, que depende do laço social das famílias e de outras instituições sociais, perde sua validade em detrimento da valorização do acesso a informações e objetos, ambos descartáveis.

O coordenador pedagógico da escola Passos Novos diz: “ *Nós temos alunos que já passaram por duas escolas (no mesmo ano). Nós somos a 3ª (..) Porque às vezes, ele (o pai), faz isso pensando que está protegendo o filho*”. Nessa escola, a tentativa dos pais é de evitarem a reprovação do filho, e há alguns casos de matrículas que são efetuadas na metade do período letivo. A cobrança de investimento de seus filhos nos estudos não ocupa prioridade, e sim a possibilidade de alcançarem aprovação, sem o atraso de sua vida escolar. Os pais, dessa forma, estão a serviço das solicitações dos filhos, e não de romperem o caminho do pouco esforço em que estes jovens estão.

Então, além da dificuldade de transmissão na atualidade, o valor do consumo, adotado também pela família, incita atos que causam rachaduras na relação entre professores e alunos, e com isso, comprometem a travessia do aprender nos espaços coletivos como os das escolas.

O consumo dificulta a relação de transferência, pois alimenta no aluno a manutenção de uma relação narcísica com seus professores e com o saber. Os alunos se relacionam com seus professores apenas na medida em que estes os beneficiem. Há uma busca pela realização pessoal em detrimento da implicação em ações que tenham como valores a disciplina, o respeito e o senso de coletividade.

Os atos de indisciplina podem até ser acompanhados de medidas punitivas, utilizadas pelos professores- a retirada de sala, a forma indiferente com que ele conviva com o aluno em aula, seu berro, sua reprovação-, mas todas elas não substituem o valor simbólico que teria seu olhar a despertar o respeito em seus alunos, o lugar antes inquestionável de ser aluno e de ser professor, territórios antes demarcados não pelo medo ou pela ameaça.

Alguns professores perderam a capacidade de transmitir. Sentem os professores que há cada vez menos efeitos sobre o que fazem, e em intervalos cada vez menores precisam fazer uso de recursos para que possam retomar o funcionamento da aula. Muitos alunos já não querem saber: gritam, viram-se de costas, conversam todo o tempo, dizem não quererem fazer as atividades propostas. Alguns professores já escolhem nem fazer qualquer esforço para ensinar: retiram-se, seja durante uma aula intolerável, seja faltando ao trabalho, seja obtendo licenças por sintomas que começam a aparecer em função do evitamento do confronto.

A posição subjetiva do professor que teme ocupar um lugar, seja porque caminhos for, pode ser entendido como um não cumprimento de seu papel, uma desocupação de seu lugar de mestre, uma escolha que é de cada um. Essa escolha é denunciada pela aluna Joana, da escola Despertar, que gostaria de que ali onde está um suposto professor, estivesse a encarnação de um mestre:

*Muitos são assim. Quase todos os professores daqui. Professor tem que ser professor. Ele é quem manda. Os professores não estão nem aí: dão a matéria, o aluno fala e ele abaixa a cabeça. **Eles não estão nem aí!**⁴⁰ Professor tem que ser professor e não aluno. Muitos são igual [sic] a aluno. A única diferença é que estão lá na frente e ficam tirando 'sarro' por isso. Professor tem que ensinar e não aprender. Ele já aprendeu. Fez faculdade para ensinar. Quando chega a ser professor, não tem mais que ser aluno.*

O professor Saulo, da escola Passos Novos, fala de uma outra tentativa da escola em obter melhores resultados: utilizar os recursos tecnológicos atuais como o data-show e o DVD. Porém, diz da falta de efeito disso para o sucesso na aprendizagem dos alunos: “*Eles hoje falam que a escola não está evoluindo, que é cuspe e giz. Mas o professor traz computador e eles não querem nada!*”. A professora Joice também não acredita que a

⁴⁰ Essa fala está em negrito, pois se refere àquela que consta no título do trabalho. É interessante observar que essa fala vem de uma aluna e não de um professor.

tecnologia garanta a melhoria de qualidade do ensino e fala de algo que se sobrepõe a ela, e que provém do sujeito, não do instrumental metodológico utilizado pelo professor:

Eu não acredito numa escola, Juliana, que seja totalmente equipada, e que, por isso, tenha sucesso. É isso que eu estou querendo lhe dizer... entendeu? Eu acho que ter uma sala de Informática é importantíssimo, mas não é o que garante. Ter material dourado é importantíssimo, mas não é o que garante. Ter sala de Artes é importantíssimo, mas não é o que garante. Não é... Eu não acredito que só estímulos externos causem uma motivação verdadeira: aquela motivação, quando eu falo motivação, eu não falo só daquela motivação do menino ficar atento, é... ficar assim, sem fazer uma tarefa. Eu estou falando daquela motivação real que faz você estar aqui. Ao invés de estar na sua casa descansando, você está aqui fazendo uma entrevista.

O professor não ensina sem que haja alguém que deseje aprender, embora em parte, caiba a ele desencadear esse processo. A contemporaneidade evidenciou um sintoma: a ausência do desejo de aprender do aluno, a despeito de qualquer via possível. A perda desse desejo é apontada pela professora Kátia, da escola Despertar (1), em sua experiência docente, e pela jovem professora Andréa (2), que faz uma declaração sobre a diferença entre a sua geração e a de seus alunos, admitindo até certo saudosismo habitar suas considerações:

O maior desafio da educação é a questão da indisciplina, a falta de compromisso dos alunos, responsabilidade. Hoje vejo que eles não têm mais aquele compromisso mais de estudar. Creio que eles vem à escola só por vir, pra passear.(1)

Eu outro dia estava vendo o Almanacão dos anos 80: bandas de rock, chicletes, essas coisas... Esses meninos hoje não pensam em nada, não fazem nada... Eu acho que a gente tem assim... um saudosismo por aquilo que a gente viveu. Sempre o que vivemos é melhor do que o que eles vivem... Hoje, eu sinto isso. (2)

A professora Joice sente que quanto à relação entre professores e alunos, diz que “*de uma forma geral, tem piorado muito*”, mas acredita que isso se deve a um misto de elementos como a atuação dos professores, a ação das crianças, e aos problemas sociais em que todos estão inseridos. Uma outra professora, que estava no corredor da escola Despertar, disse que o maior problema que vive nem é a indisciplina de seus alunos, mas o baixo rendimento deles devido à falta de hábito de estudos. A professora Sônia diz que os alunos “*estão chegando cada vez mais fracos*” e que a “*visão e o entendimento das coisas eram melhores*”. Complementa a professora Kátia que se é que a indisciplina aparece, é “*porque eles não têm o compromisso de estudar, eles não têm o compromisso de fazer uma tarefa, vem e ficam brincando. Então, o que mais dificulta é a falta de compromisso hoje*”, encarando isso como uma questão social recente, de “*uns 10 anos pra cá*”. O professor Saulo diz sobre o aluno com quem convive: “*Você pergunta, não sabe nada, você explica, não quer aprender*”.

A crença de que a aprendizagem ocorra alheia à relação de transferência, de verticalidade, conduz alguns professores a buscarem ‘soluções’ nas novas dicas em educação, que surgem a cada dia: de como despertar o interesse de adolescentes pelos estudos, de como resolver conflitos em sala de aula, dentre outros. Esse movimento, no entanto, não parece dar resultado. “*Eles não gostam de estudar*” é a afirmação da diretora de uma das escolas pesquisadas, e sendo esta uma opinião que se reflete na realidade vivida, o conteúdo específico ou a maneira a ser ministrado numa aula X deixa de ocupar uma atenção central. “*Eles não querem nada*” e “*nada os motiva*” também foram falas ouvidas de duas professoras durante a pesquisa.

Joice diz que percebe que sobre as atividades escolares, os alunos “*gostam. Gostam, mas não se encantam*” e que percebe que é “*como que se tudo o que o ‘mundo’ vivido dentro da escola, tivesse muito pouco significado pra vida*” deles e sente que os alunos participam da aula “*muitas vezes por empatia pessoal*”, “*não pelo aprender, pelo querer, pelo gostar, pela curiosidade*”.

Não seria mesmo pela empatia pessoal que os alunos aprendem? Embora possa a professora pensar que há algo que possa exceder essa relação de empatia, de fato, é apenas por meio dela que os alunos se envolvem. A transferência⁴¹ é esse mecanismo que garante a dinâmica do ensino e da aprendizagem.

Alguns professores procuram inovação, com a finalidade de despertarem a atenção dos alunos com as tarefas. No entanto, esquecem de que seu principal instrumento é a linguagem, a linguagem que transmite uma mensagem, que é um saber dirigido ao outro. Os professores, seres de linguagem, são veículos de transmissão, o que supõe a existência de um outro para além do sujeito e a capacidade de estabelecer esse olhar para além de si mesmo, o que representa romper com o narcisismo tão presente em nossos dias. O desejo de aprender, que depende do vínculo afetivo entre professor e aluno, é o que cria a demanda de saber na escola, sua tarefa irrevogável.

Kupfer (2005, p. 77-99) esclarece que “o ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Não há ensino sem professor” e que “o aprender como descoberta supõe um diálogo interior entre o aprendiz e alguma figura qualquer,

⁴¹ Freud entende a transferência na educação escolar como a atribuição aos professores do respeito e das expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e a ambivalência que mais tarde sentimos por ele e outras figuras de afeto de nossa família ([1913];1976- “Psicologia do escolar”). Kupfer (2005, pág. 88) ao se utilizar dos escritos de Freud, refere-se à transferência como um deslocamento de material inconsciente primitivo atualizado na figura do professor, uma manifestação do inconsciente do aluno endereçado ao professor pelo que ele desperta de desejo no aluno.

imaginada por ele, que possa servir de suporte para esse diálogo”. Para ela, o professor funciona como um suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa, e tudo o que o aluno precisa é que o professor suporte esse lugar, que nem mesmo ele conhece, o que a Psicanálise entende como a relação de transferência, única via possível de aprendizagem. E para que haja essa via de trajeto do aluno ao saber, é importante considerar que o professor deva estar marcado por seu desejo inconsciente, que é o que o impulsionará a exercer a função de mestre.

A contradição dessa profissão, a de ter desejo e ter de abrir mão dele para que o aluno aprenda, é apontada por Kupfer (2005, p. 94): “Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas estando ali ele precisa renunciar a esse desejo”. É preciso esvaziar-se para dar lugar ao desejo do aluno. Mas a questão atual é: como está hoje o desejo do professor e o do aluno em participar dessa travessia, a do saber?

Sabe-se, então, que a construção do desejo no aluno pelo professor é um desafio, que diverge da defesa da realização pessoal pelo menor esforço. O acesso às informações da era cibernética, transformadas em saberes a se sobreporem ao saber que vem do professor, destituiu a escola de ser um lugar de saber das antigas gerações, além do que a defesa do direito individual admite que o sujeito desatenda às solicitações dos adultos.

Kátia acredita que *“antigamente, os alunos tinham respeito”* pelos professores e *“respeitavam o professor como professor, como uma pessoa diferente”* e que *“hoje, isso acabou”*. Ela revela sua angústia diante da relação que os alunos estabelecem com os professores, apontando essa perda da verticalidade: essa sensação de vulnerabilidade a qual professores estão expostos aos atos de seus alunos, sem qualquer defesa: *“A gente ouve cada coisa que tem hora (pausa) dá até para ficar triste. O palavreado deles, como eles expressam, como eles falam de outros professores, apelidos que eles colocam nos professores, debocham... Antigamente não era assim não”*.

O professor Saulo disse se sentir *“desarmado”* quando chega numa sala e tem um aluno de costas para ele e assim permanece durante toda a aula. Quando ele o adverte, chegam a ter *“cada resposta!”*. Ele se silencia diante do descaso de seus alunos a sua pessoa, quando teria por escolha se colocar como mestre.

O aumento da tolerância frente a atitudes de desrespeito dos alunos e mesmo a incerteza em relação ao processo avaliativo é uma revelação do professor em crise quanto a sua condição de saber. O professor Saulo, que já está há mais de duas décadas no magistério, revela a sua reação passiva e a interferência das famílias e dos alunos que já decidem por ele como avaliar seu trabalho:

A gente fazia arguição, prova surpresa... Hoje a gente dá duas provas e os pais falam, xingam. (...) O que a gente pedia acontecia. (...) O nível está muito abaixo, o que a gente pede está muito abaixo (...) Aí eu penso, o que é que os pais falam da gente para os filhos?

Esse professor apresenta-se incapaz de se posicionar, pois manifesta um desgaste em representar autoridade e educar, e vulnerabilidade quando atende insatisfeito aos anseios dos alunos e dos pais. As escolas como instituições sociais se rendem à nova forma de organização social, que responde às famílias em seu pedido do menor esforço, pelo resultado rápido e bem sucedido. Dessa forma, não legitimam o processo em que aprendizagem deva acontecer e os fracassos que ele envolve, sendo o professor apenas aquele que coordena essa travessia para a aceitação social que tem o ensino como uma via possível.

Alguns professores, destituídos de saber, sem autoridade, não podem desencadear no aluno o desejo de aprender. Não é a autoridade o uso da força física. Arendt (1972, p. 129) distingue os conceitos de autoridade e de ato violento, diferentes, mostrando que quando o primeiro fracassa, entra em cena a prática do outro: “Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção, onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou”.

Há algo novo acontecendo, além dos pequenos atos de resistência, produto das diferenças entre as pessoas, entre os jovens, e entre eles e os adultos. Não é o conflito, não é troca: é o confronto sem base ideológica, sem busca de nenhum novo mundo, em que as mobilizações “podem ser situadas fora do registro do simbólico, ou seja, são puro ato, não querem dizer nada a não ser isso mesmo que elas são- depredação” (KUPFER, 1998, p. 134). Os adultos já não sabem o que fazer e evitam o conflito, pois já não sabem do que ele trata.

As mudanças de atitude dos alunos no espaço escolar- a igualdade entre professor e aluno, a perda de interesse em aprender ou ensinar- são efeitos de uma transformação na forma de conceber a escola. Na tentativa de construir um panorâmico sobre o assunto e que elucide isso, partiremos de uma breve história de transição do ensino tradicional para as novas configurações que temos hoje.

Arendt (1972, p. 230-233) comenta que para a educação no Novo Mundo, mais propriamente nos Estados Unidos pós-Independência, medidas foram tomadas na tentativa de romper com as interferências de tradição e de métodos adotados pelos países colonizadores⁴²,

⁴² Essa interpretação histórica pertence a autora em questão, havendo outras perspectivas para se pensar o assunto, como nos estudos de John Dewey, filósofo americano e autor de livros como “Democracia e educação: introdução à filosofia da educação” (1959).

refletindo um traço contemporâneo de ruptura com o passado e a busca do novo, com a finalidade de projeção dos jovens para o futuro. Os Estados Unidos romperam com o modelo de educação europeu, e reproduziram essas mudanças para os demais países americanos. Dentre os efeitos do rompimento do enlace histórico dos países mais antigos, ocorreu o puericentrismo, no qual a criança se tornou o centro de tudo, auto-governável, e os danos vieram pela via do abandono a que foram relegadas: “Assim, ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria”, já que os conflitos eram resolvidos entre elas, sem a intervenção de um adulto.

Outra consequência construída pelo movimento moderno nos países americanos foi a interferência da Psicologia na formação pedagógica, que retiraram do professor seu conhecimento específico, dando a ele uma formação geral, descaracterizada, cheia de teorias que ele devia por si mesmo encaixar em sua tarefa diária. Isso estabeleceu uma nova forma de aprender, através do brincar⁴³, sem a interferência do professor, relegando-o numa categoria de observador passivo do processo que antes liderava.

A atual crise da educação, para Arendt, “é a percepção do quanto esses pressupostos foram destrutivos”, fruto dessas estratégias empreendidas pela modernidade nos países colonizados. Nesse sentido, acredita que se abandonou a criança à própria sorte, o que é o inverso do que a educação postula, já que educar é apresentar o mundo dos adultos à criança. E isso deve ser uma responsabilidade coletiva. Mas para sermos capazes de apresentar o nosso mundo às crianças, deveríamos pertencer a ele, sem a tentativa de nos igualarmos ao universo infantil. A crise da autoridade hoje reflete a crise da tradição, da reverência ao nosso passado e os saberes, que o adulto quer superar e esquecer, preparando as crianças para um ‘futuro’, livre de raízes.

O declínio da autoridade na vida política e pública foi efeito do declínio da trindade romana em seu tripé religião, tradição e autoridade (ibid, p. 185), o que provocou a crise da autoridade na vida privada, familiar, e das instituições, exigindo de todos a mesma responsabilidade pelo rumo do mundo. O fato é que ninguém mais quis assumi-la, inclusive os trabalhadores em educação escolar (ibid, p. 240). A autoridade, à luz da experiência romana, não foi mais encontrada em lugar algum, sendo transformada. Vivemos em esferas públicas sem autoridade, sem confiança religiosa e enaltecida pelo poder, como se ele fosse o único elemento que restasse para os governos (ibid, p. 187). A presença do poder e a busca de

⁴³ O brincar, para além do viés do entretenimento, pode ajudar na aquisição do aprender, na medida em que é uma via lúdica para a criança elaborar seu material psíquico.

controle, princípios de violência, refletem o fracasso da autoridade. E a escola tem utilizado esses dispositivos cerceadores com muita frequência.

Em uma de minhas visitas à escola Despertar, na sala de professores, começou uma conversa entre dois professores, referindo-se à dificuldade dos alunos em aceitarem os limites em sala de aula: *“Parece que a gente está lidando com terrorista que não tem medo de morrer”*. A professora Kátia diz que: *“Eles não têm medo de nada. Qualquer coisa que eles possam sofrer com o que fazem, eles não estão nem aí”*. Educar é ato desagradável para professores: estão desencorajados nesse exercício que parece sempre recomeçar a cada novo combate que aparece, sem efeito reparador.

Um professor da escola Despertar, que já se deslocava para outra turma, foi convidado por mim a falar sobre o que acha da relação professor e aluno e dos acontecimentos difíceis em sala de aula. Relatou a dificuldade que sente hoje, dizendo que os alunos funcionam somente com o castigo, e que sabem que não vai acontecer nada, e completa: *“A gente não pode fazer nada. Até pode. A gente encaminha para a direção, chama os pais, mas é muito desgastante se tiver que fazer isso sempre”*.

Kátia fala da perda do temor de punição por parte daqueles que desobedecem suas solicitações, que já não são palavras de honra, bem como do sentimento de incapacidade que se inicia na família, e com o qual lida cotidianamente:

*Olha, eu vejo, a gente tem procurado vários meios. Eu por exemplo, converso muito, explico muito. Aí tem dia que eu paro para conversar com eles. Falar que não é assim: tem dia que eles aceitam bem, tem dia que eles riem. Tem dia... depende muito do bom humor deles, o ‘dia’ deles.” (...) Ih, ameaçar, isso aí não tem necessidade porque... pra quê? Falar para ele ‘eu vou tirar da sua nota’. **Eles não estão nem aí!**⁴⁴ ‘Vou te mandar embora’: é um favor que você está fazendo...tá? Na maioria das vezes, é conversando, é chamando os pais. [...] não tem funcionado. Chamei um pai aqui e ele falou pra mim que não sabe mais o que fazer com o filho.[...] Sabe, não sabemos mais, porque conversa, chamar os pais, castigo... não resolvemos nada!*

O professor Saulo questiona a condição do professor na atualidade, e mostra de que forma se implica nela. O que se percebe é um movimento de isenção de irresponsabilidade: *“Quando é que a escola ia se preocupar com quantos pontos o aluno tem, se vai passar ou não? (como ocorre no Conselho de Classe). A culpa está na família, no sistema, sistema que foi implantado de aprovação em massa”*. Ele transfere a falência da educação para outros sistemas interligados à escola, mas não se envolve como co-responsável, nem se implica como agente de educação que poderia modificar esse cenário social.

⁴⁴ A expressão aparece novamente, agora através da fala de uma professora.

O professor se rende à pressão em manter um índice razoável de aprovação, o que diz de uma exigência social, em atender às necessidades de um sistema numérico, tanto o que favoreça os bons resultados da educação brasileira, no caso da escola pública, quanto o que assegure a manutenção de matrículas, no caso da escola da rede privada. Há uma posição subjetiva do professor nessa situação.

O coordenador da escola Passos Novos acredita haver profissionais que percebem a escola para muito além da comercialização do diploma, mas que tem professor que só é professor, só vai para a escola dar aula e é insensível a perceber os alunos, que há alguém para além dele mesmo. Vê conseqüências quando *“o aluno percebe que o professor não está nem aí”*, o que provoca a não aprendizagem e a impossibilidade de desenvolver uma aula sem que o aluno o atrapalhe. Acredita que hoje *“o professor tem que estar mais preparado para essas coisas, não dá só para dar aula”*. Essas ‘coisas’ diz do homem contemporâneo em sua necessidade de se estar sensível às diferenças, de suportá-la, não numa tentativa de homogeneização, mas de tornar possível que, através delas, possa se dar a aprendizagem. Diz do resgate do valor do professor como educador, alguém que deva tomar o lugar de mestre e dizer o que espera de seus alunos, posicionando-se e posicionando-os num lugar de desejo.

O curioso é que quanto mais se percebe esse declínio do lugar do professor e da escola, mais se abrem cursos de capacitação e melhora a sua formação acadêmica, sem, no entanto, isso se refletir na melhoria da qualidade do ensino ou no grau de satisfação e de confiança do professor no seu trabalho. Um professor que não se posiciona, está mais qualificado e conta com mais materiais para seu uso profissional. No entanto, não mais se revela naquilo que o constituiu nesse lugar, sem que esteja livre do julgamento, pela referência legal do que se deve e o que não se deve fazer. Já não deseja nada: copia o que está prescrito pelo sistema educacional em forma de manuais, desprezando a dimensão subjetiva que possui.

‘Avalanches’ de medidas, projetos e teorias ⁴⁵a serem executados em curto espaço de tempo e descartados na mesma velocidade com que chegaram: isso é o que chega às escolas. Assumiram os professores a necessidade de aprenderem indefinidamente e tornarem

⁴⁵ Descrever a grande quantidade de novas medidas educacionais que chegam às escolas será improdutivo, mas podemos mencionar algumas, igualmente improdutivas: na rede estadual, instalou-se há alguns anos os Estudos Orientados e os Estudos Independentes, que dizem respeito a outras duas oportunidades de aprovação dos alunos na série em que se encontram. A primeira ocorre ao final do ano letivo, e a segunda ocorre no início do ano letivo seguinte. A recuperação de aprendizagem, em geral, não ocorre, e a situação escolar dos alunos avaliados permanece indefinida ainda no início do ano letivo. Na rede municipal, projetos extra-curriculares de reforço escolar, podem ser dispensados dentro do mesmo ano letivo, sem aviso prévio.

aplicáveis as novas teorias da educação para o desenvolvimento, o que representa o ideário psicopedagógico do qual fala Lajonquière (1999), já citado no capítulo 2 deste trabalho.

A escola, que poderia conviver com os transtornos pertinentes à relação entre os sujeitos, como o fracasso escolar, a agressividade, a sexualidade ou a angústia, é advertida por um conjunto de métodos pedagógicos e uma filosofia de ensino ideal a apontar ‘soluções’ para as contradições que vive. A capacitação e a formação continuada não livram o professor de conviver com as facetas da natureza humana, apesar de haver aqueles que acreditam nisso. A professora Sônia, da escola Despertar, diz da cobrança que se faz em controlar as situações, garantindo que *“se deixar por conta deles, o que ocorre é um alto índice de reprovação”*. O que essa professora afirma, em outro momento, é a necessidade de que ela mude as estratégias de ensino de forma permanente, sob risco de perder o interesse dos alunos. Ela disse: *“Se acabar o impacto, acaba o interesse”*.

A dificuldade nas relações na escola persiste apesar de estarmos num tempo onde se investe tanto na formação do professor e no aperfeiçoamento pedagógico nas escolas⁴⁶. A demanda social de se criar cursos para os professores, soma-se com o fato de que estão mais ‘capacitados’ e com níveis acadêmicos melhores que em períodos anteriores.

Porém, os índices de melhoria da escolaridade e da atualização dos docentes se refletem na utilização de melhores estratégias para lidar com os conflitos da escola, que acabam por culminar em evasão, ameaças e retiradas estressantes de alunos de sala, e em casos mais graves, em agressão física ou homicídio, seja entre colegas de sala ou mesmo entre alunos e professores. Visível é a perda da qualidade do ensino oferecido nas escolas, retratada por alguns participantes da pesquisa. Isso é sentido quando a professora Kátia diz que a educação *“veio caindo, caindo, caindo”* e que de uns *“três anos pra cá virou um caos”*, e o professor Saulo diz que o processo avaliativo hoje tende a ser menos exigente, atendendo-se tanto aos anseios dos alunos, quanto dos pais.

Há um esforço cotidiano, na sala de aula e em outros espaços escolares, de lembrar dos comportamentos que valorizam a convivência coletiva e a preservação social, aqueles que

⁴⁶ Segundo as “Estatísticas dos professores no Brasil”, levantamento do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o nível de qualificação dos docentes tem melhorado muito. De em 1991, o percentual de professores que atuavam no ensino fundamental e que possuem apenas a escolaridade fundamental era de 17,4%, esse número reduziu para apenas 2,8%. Os que possuem formação superior completa e lecionam nas quatro séries iniciais é de 26,4%, um crescimento de 25% em 10 anos. No Sudeste, 53,4% dos professores primários possuem a formação de Magistério. Os professores com escolaridade completa e que atuam entre a 5ª e a 8ª séries é de mais de 80%, o mesmo índice entre os professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio. 50% desses professores do Ensino Médio já possuem pós-graduação, e na Região Sudeste, este índice é maior. Quanto à formação continuada, mais de 80% dos profissionais de educação já a realizaram. (INEP/MEC, 2003)

se distinguem da soberania dos direitos individuais em nossos dias. Essas questões, muitas vezes, se sobrepõem ao objetivo original da escola: ensinar, exigindo dela interdição no plano real, por meio de punições e regras, não mais sendo o senso de coletividade garantido pela condição de ser escola e de ser professor.

Quando a professora Kátia pára sua aula para explicar a importância do respeito, que não ocorre apesar de sua presença, solicita algo que parece se perdeu no ambiente escolar: um elemento que presume o senso de coletividade, o qual a escola, enquanto instituição social, deve transmitir. Ela, na dificuldade de transmissão, de fazer valer o respeito na relação de aprendizagem que se estabelece, fala através de uma difusão recente sobre os direitos humanos universais, suscitando a noção de respeito, movida por um discurso que Lacan designa como universitário, crescente no mundo contemporâneo e sobre o qual falaremos adiante.

Então, por tudo o que dissemos, a legitimidade de ser professor terá de ser buscada não mais pela rede simbólica que sustenta o lugar do mestre, pois ela já não existe, mas nas oportunidades cotidianas, na solidão do ofício, na lembrança permanente de quem ele é. Kupfer (1998, p.132) aponta que “o professor brasileiro não encontra mais uma rede de sustentação social para o exercício de seu mandato: todos os milhões de professores desse país estão irremediavelmente sozinhos”. Ele está só e só encontra possibilidades de educar que se dêem pela oscilação que ele mesmo, sozinho, possa empreender entre ser o mestre todo, fingindo saber- reconhecendo que ele não mais se sustentará por muito tempo-, e o que de fato ele se tornou frente às mudanças sociais empreendidas pela modernidade: um sujeito comum. Isso ocorre também porque a contemporaneidade tornou o Outro, representante psíquico do código social, representado pelo professor, cada vez menos visível, desaparecendo do campo de relações na escola.

Há um discurso do sujeito do inconsciente, descrito por Lacan como sendo o do mestre, necessário na atuação do professor, já que nele está embutido a reverência ao Outro, ao código social constitutivo da humanidade. Lacan (1992, p. 12) diz que o discurso do mestre é o ponto de partida, do qual surge os outros três discursos com quartos de giro: o do universitário, o da histérica e o do analista. Jorge (2002, p. 29) acredita que o discurso do mestre, enfim, é “o matema da entrada mesma do sujeito na linguagem”.

O discurso do mestre aparece na prática educativa e, diferentemente do discurso universitário, não imperializa o saber da ciência dominante, tomando-o sob seu jugo, sob o saber daquele que ensina, saber que transcende a formação acadêmica a qual se propõe realizar. É a investida de desejo do sujeito, professor, sobre o outro, aluno, imprimindo-lhe

expectativas. Operar no discurso da mestria é importante, pois promove, assim como os demais discursos, o laço social dos sujeitos:

O discurso do mestre é laço civilizador que exige renúncia pulsional, promovendo rechaço do gozo que retorna sobre a forma de superego. O sentimento do sujeito é o índice que se manifesta pelo olhar que vigia e pela voz que critica. Esse discurso produz os desejos da civilização (sob a forma de mais de gozar). É o discurso do desejo, portanto, do inconsciente. (PEREIRA, 2005, p. 107)

Quando se está em discurso, significa que uma linguagem existe e que fomos capturados por ela, de que estamos em laço social, o que torna possível a vida civilizada.

O discurso do mestre revela um saber de sujeito que julga saber tudo e não precisa se haver como incompleto para estar diante de um outro sujeito. O mestre não se sustenta a todo o tempo, mas ocupa um lugar o qual tem que suportar desocupar a fim de dar voz ao aluno que detém um saber, saber de sujeito. Lacan (1992, p. 117) comenta que “a linguagem, mesmo a do mestre, não pode ser outra coisa senão demanda, demanda que fracassa. Não é de seu êxito, é de sua repetição que se engendra algo que é de uma outra dimensão, que chamei de perda”. E como já esclarecido, independente do momento histórico, o professor depara-se com o vazio, com o impossível da educação, com um efeito que não pode controlar ou garantir.

Mas resiste hoje o mestre? Já não há mais o mestre antigo, presente nas escolas medievais com sua vara de vidoeiro e seu livro, a representarem respectivamente a lei e o desejo. Na escola de hoje, no entanto, mesmo a posição circunstancial de mestre, está abatida, já que desaparece por entre os professores, que não querem encarná-la em momento algum, o que atinge a própria concepção de escola, que é aquele lugar de transmissão trans-histórica, de preservação de conhecimentos construídos pela humanidade. Kupfer (1999, p. 85) apresenta a proposta de manter a articulação entre desejo e lei na escola contemporânea, sem que seja necessário o uso da vara dos tempos medievais, pois acredita que “não há desejo sem lei, nem lei sem desejo”. A transmissão não ocorre sem que estes dois elementos estejam presentes.

O mestre que propõe Kupfer, longe de ser aquele que se fixe no discurso do mestre, posto que já não se tem mais o mestre antigo, é de ser aquele que se mostre não-todo, que se posicione de forma a interditar e construir desejo, necessitando se assumir castrado, e de conviver a incompletude da vida dentro de si e no contexto de seu trabalho. É mestre aquele que reconhece sua posição insuficiente sem abandonar seu lugar de quem sabe, suportando igualmente abandoná-lo. O fato de o mestre antigo não operar mais, não deve fazer o professor incorporar um lugar de impotência em relação ao saber.

Um mestre ‘esclarecido’ sobre a ‘falácia da acusação’ que pesava sobre seus ombros, e o levava a confundir-se e a acreditar talvez que o real limite de seu ser era uma impotência, poderá então posicionar-se de outra forma. É como se dissesse para si mesmo: aaah, vocês estão rindo de minhas roupas rasgadas? Pois saibam que é muito pior: estou nu! (KUPFER, 1999, p.96)

O professor deve fazer uso daquilo que funciona para o rebaixar, sobrepondo-se às incongruências da rede social- condições de trabalho ruins, a baixa salarial, o pouco investimento público no sistema educacional- que favorece sua degeneração profissional e sua posição de valor.

Kupfer complementa dizendo que o mestre moderno precisa operar de algum modo, ao contrário do mestre antigo, que bastava a si mesmo. Hoje o professor precisa aceitar a dupla contingência em que se encontra como mestre, conforme aponta Rocha (2003, p. 128): “de um lado, aquilo que ele não pode negar- que está constituído por um certo saber que o situa e limita e que ele tem de sustentar- e, de outro, o fato de que esse saber é do Outro”.

O discurso do mestre é aquele que endereça o saber do professor, dizendo o que ele espera daquele para quem se dirige, o aluno. É nesse discurso que fica evidente o que um sujeito espera do outro e que Kupfer (1999, p. 88) entende como um discurso civilizador, que ignora a emergência do sujeito do inconsciente, da castração, e produz um resto de gozo que não pode ser dito ou simbolizado, interdito pela linguagem. Esse discurso universal está em consonância com a condição da escola, em busca de um ideal de transformação do homem. Não há dúvidas de que a instituição se refira a esse discurso, mas também que conviva com sua insuficiência, com a experiência de que nem tudo seja possível, permitido, cabendo a renúncia ao gozo por parte do professor. Essa renúncia se dá quando o professor nega a atitude de universalizar assuntos sobre educação e intervenções sobre os sujeitos, procedimento característico da lógica da ciência dominante pelo discurso do universitário. Tratar cada aluno como um sujeito e não mais um número que comporá o índice de rendimento da turma ou de desempenho da escola, é lidar com a singularidade, que é atravessada pelo desejo e não mais pelo gozo, pois diz de um olhar sobre o outro pela via do Outro que nos atravessa. A renúncia ao gozo deve primeiramente acometer o adulto, ou seja, não há como educar sem reconhecer a impossibilidade desse ato, sem que com isso se deixe de fazer o que for possível.

O ‘bom professor’, à luz da Psicanálise, não é aquele que insiste em incorporar o mestre antigo, e sim o que sustenta uma posição de mestre não-todo, disposto a suportar rupturas e descontinuidades que o ato de educar implica, além de aceitar as identificações e idealizações que os alunos farão sobre sua figura. Compreende que a transmissão do que

ensina se dá de maneira imprevisível e com resultados originais. O mestre antigo “não precisava haver-se com isso” (ibid, p. 88), mas hoje os professores precisam apontar a castração simbólica que os constituem, e que vale para todos, embora devam se recusar a ocupar uma situação social de impotência, imputada pelo sistema, e tornarem legítimos, por si mesmos, o ofício e o que ensinam.

O aluno tem um papel importante nesse processo quando assume o discurso da histórica. Ele interpela o mestre em seu saber, questionando-o, provocando-o com suas perguntas. O professor, na posição de mestre, é alimentado: é aquele que embora saiba, tem sempre uma pergunta a responder. Lacan (1999, p. 88) diz que a histórica também sabe, mas não entrega seu saber, porém, “desmascara a função do mestre com quem permanece solidária, valorizando o que há de mestre no que é o Um com U maiúsculo, do qual se esquivava na qualidade de objeto de seu desejo”. É o discurso da histórica que revela a relação do mestre com o gozo, e como o sujeito se aliena do significante-mestre. O que mantém vivo o mestre é o fato de que a histórica esteja na sua função de mantê-lo, desmascarando-o em sua castração, e daí, a possibilidade de que se perpetue o laço social. O desejo de saber do aluno está manifesto no discurso da histórica.

Mas alguém sempre a responder e o outro sempre a perguntar traz um contorno alienante na relação do sujeito com a cultura. Daí, o sujeito deve se haver com suas perguntas, o que só é conseguido no discurso analítico. O contexto escolar pode permitir isso. Pereira (2005, p. 108) diz que “o ato analítico ocorre nesse laço inédito em que são promovidas a *desidentificação* aos ideais do Outro e a libertação do sujeito do poder mortífero das palavras”, da linguagem que nos constitui, mas que precisa ser ouvida por nós. Um professor na posição do discurso do analista não suporta ocupar um lugar de saber e o que se vê é um aluno dividido no lugar da verdade, tendo seu produto final um saber de mestre, verdade do sujeito.

A fixação no discurso do mestre inviabiliza a dinâmica que envolve a transferência, já que impossibilita a revelação do sujeito, da singularidade que deva surgir do propósito universal da escola. Esse discurso torna impossível a construção do imaginário e, portanto, da fantasia, já que o sujeito dividido está barrado em relação ao objeto *a*, da falta; ou seja, o gozo do aluno está interdito (LACAN, 1992, p.101). A perda resultante do discurso do mestre, quando suportada, dará o deslizamento para o discurso do analista, que surge daquilo que escapa à linguagem. A via possível de revelar o imaginário é pelo ato analítico, dando revelações de subjetividade ao próprio sujeito.

O professor, não fixado em um discurso, suporta o ódio endereçado de seus alunos, aceitando posicionar-se como mestre, não reverenciado por todos, a todo tempo, e reconhece que seu saber vem do Outro e não dele mesmo. Assim atua pela sua reverência ao Outro, que como acredita a Psicanálise, é a sua construção simbólica do que seja educação, de como ele deva se organizar, de como percebe o ato de interdição que o submete e a utilidade social disso⁴⁷. Se o profissional de educação for capaz de se submeter a esse Outro, não de forma permanente, alienante, mas de dialogar com Ele, então tornará a via de transmissão em aberto, possibilitando uma relação de transferência com seu aluno. Para Rocha (2003, p.129), a transmissão se dá num duplo movimento: quando o professor reduz-se a zero como sujeito e quando ele se expõe como sendo sujeito, a fim de que os significantes circulem e seus atos operem.

Há demanda por parte dos alunos de que o professor se posicione fazendo valer a diferença. Duas outras alunas da escola Despertar disseram, quando perguntadas sobre o que faz o professor ter respeito da turma, é quando cumpre o que promete fazer e quando não brinca demais com a turma. Uma delas chegou a afirmar que “*professor é professor, não amigo*”, e que mais importante do que o amor é o respeito. Uma delas alerta para que se o professor brinca demais, “*fica de igual para igual*”, ressaltando em sua fala a diferença que deva existir entre professor e aluno.

Na contemporaneidade, educar demanda do professor o ato de posicionar-se como mestre-não todo, “um mestre que opera supondo, levando em conta sua castração simbólica” (KUPFER, 1999, p. 94). Com isso, a transmissão pode ser viável, conseguindo-se o girar dos discursos, e permitindo o pronunciamento dos alunos, por meio do discurso do analista.

Sobre o discurso analítico, Gutierrez (2003, p. 112) acredita que ele “revela a impossibilidade do pai de ter a resposta única, adequada. No entanto, o pai é chamado a responder, e o sujeito precisa ser ‘enganado’ pela resposta de suplência que ele lhes oferece”. Ou seja, ainda que a educação seja ato impossível, é por meio do modo como os adultos atuam sobre os mais jovens, que será possível a esses atravessarem sua geração, rompendo e construindo valores. É preciso que os professores carreguem um saber, pois sem ele, não representarão um terceiro na relação do aluno com seu mundo de linguagem.

Se o discurso do analista se revela como aquele possível de fazer com que o sujeito aluno se revele em detrimento de todo o saber escolar, é porque nele impera o saber do inconsciente, o saber que não se sabe, e que Pereira (2005, p. 108) entende como o “ato

⁴⁷ Para Lacan (1999, p. 161), não há meio de uma mensagem partir senão do Outro, já que ela é feita de uma língua que é a do Outro”.

analítico”. Ele surge do ato do professor em abandonar sua posição de mestre, esvaziar-se, e ceder vez àquele que se endereça a ele, com o seu saber, tornando aí possível a transferência para a aprendizagem, que é impulsionada pela incorporação do mestre por parte do professor, dinamizada pela capacidade de abandonar esse lugar vez por outra, fazendo girar os discursos.

Tudo indica que instalar fixamente o aluno em qualquer discurso, instalando-o tanto no registro simbólico quanto no imaginário, retira dele a chance de se conceber sujeito, dando sentido aos ordenamentos sociais, construindo laços com o mundo.

Há uma condição importante em educação: o professor deve ocupar o lugar de mestre, pois ele é a via para se civilizar o homem, construindo-lhe o código cultural, e só por meio dele que se torna possível o surgimento do sujeito. O discurso analítico só pode se dar na presença de um mestre. Os professores de nossa pesquisa querem ouvir, lamentam não encantar, mudam as estratégias a cada novo conflito que surge, culpam os sistemas sociais, livrando a escola de sua cota de responsabilidade e, não se implicando como educadores, evidenciam não ocuparem a posição de mestres. Rocha (2003, p. 128) diz que quando o mestre se desautoriza, desprezando o discurso de mestria, “não deixa ao sujeito nenhuma chance de referência e defesa” na medida em que mantém o sujeito no nível imaginário com o saber, isentando-se de uma construção simbólica que se daria por intermédio do Outro, representado pelo mestre. A instabilidade no exercício da docência refletida na atitude dos professores das duas escolas pesquisadas torna difícil o convívio com as singularidades. Os professores inseguros entregam o ato educativo aos apelos do tempo histórico em que vivem. Não suportam ser alvos do ódio de seus alunos, não admitem a impossibilidade do sucesso na transmissão, e não compreendem que o fracasso é independente de qualquer recurso utilizado ou o desenvolvimento de novas técnicas de ensino. Alegam estar os problemas com os quais precisam lidar alheios ao sujeito que ensina.

O movimento da contemporaneidade trouxe efeitos significativos sobre o funcionamento das escolas, sua organização metodológica e, sobretudo ideológica, interferindo no processo de ensino e nas relações entre professor e aluno. O professor, isento de seu lugar de mestre, destituído de seu saber, está amparado precariamente pelas políticas educacionais que dizem sempre o que fazer, bem como pela volatilidade dos valores instituídos e a discussão ética que envolve a dinâmica de convivência entre os homens, não mais permanente em seus códigos reguladores. A contemporaneidade, marcada pela velocidade e a novidade, retira dos sujeitos a demanda de auto-avaliação, e também minimiza penalidades sobre os atos que não atendam a um ideal coletivo. Há sempre recursos que adiam ou os livram das consequências de seus atos.

Os alunos já riem do professor sem se esconder, ironizam sua presença, decretam um combate gratuito, sem propósito de rompimento com a ideologia vigente, sem ‘bandeira’, imersos que estão na realidade do desmantelamento institucional pelo qual passa a escola, da falência da profissão docente e do ato educativo. E alguns professores já não conseguem uma outra reação, na ausência da autoridade, que não seja a violência. Jorge, um dos alunos da escola Despertar que disse às vezes ser grosso como o pai, fala do modo de tratamento da escola para com ele, modo esse semelhante ao da família atual que se envolve no ato educativo: *“A forma deles tratar... É como se a gente fosse filho deles, trata pior do que fosse filho”*. O mesmo aluno reclamou da forma de tratamento dos professores, distinguindo o que entende por operação educativa, que é o que sente que professores de sua escola não conseguem fazer: *“Na ... (nome da instituição que frequenta no horário extra-escolar) é melhor do que no colégio, porque lá o tratamento é outro. Aqui é só no berro, lá eles conversam e os alunos param de fazer o que não está certo”*.

Na verdade, e como já mostramos, há uma dificuldade do professor hoje resolver as situações de impasse sem que tenha de usar a força verbal ou atitudinal. A autoridade fracassou. A palavra se enfraqueceu, pois que não mais se refere a um registro simbólico do que seja um professor, e é sim dotada por uma impressão imaginária do que esse profissional se tornou: uma figura só. A palavra da qual o professor faz uso é dotada de força no momento em que se expressa, e precisa ser evocada sempre que necessário, isto é, freqüentemente. O professor interrompe sua aula pra penalizar os alunos que o interrompem, ou para lhes lembrar da gravidade de seus atos de maneira repetitiva. Alunos agem, agem e agem, e sentem os professores que não há como ‘contê-los’, apesar de reagirem a alguns comportamentos.

Para Melman (2003, p.69), “a violência aparece a partir do momento em que as palavras não têm mais eficácia. A partir do momento em que aquele que fala não é mais reconhecido”, e poderíamos acrescentar, em que o que fala não se reconhece. Costa- Moura (2003, p. 90) explica que:

A violência atual pode ser pensada como uma resposta, embora sem endereçamento e sem mensagem, à cultura incestuosa e mortífera na qual nos banhamos socialmente, uma vez que a violência fundamental e estruturante, aquela que a linguagem opera em nós, não encontra lugar suficiente para se inscrever.

A violência desencadeada hoje nas escolas diz de uma sociedade na vivência do narcisismo⁴⁸, experiência subjetiva em que o outro não existe, que se dá pelo fato de que “as gerações precedentes fazem a economia da discórdia e se demitem da posição de adultos, responsáveis” e daí, a “rivalidade pode se instalar”. O Outro, quando falta, pode ser reclamado no real, na passagem ao ato, que é quando o adulto precisa fazer uso de reguladores sociais. O professor e o aluno que não se reconhecem como diferentes, podem entrar em duelo.

O processo educativo, na cultura de consumo e no discurso da ciência dominante, ganhou um formato que o descaracteriza: a roupagem de entretenimento e possibilidade, quando se sabe que educar envolve impossibilidades e frustrações, hierarquia e desigualdades. Uma tendência atual é evidenciada pela falta de propósito no saber do professor e da escola, que é o que tornam possíveis atos de alunos que, durante as aulas, andam a todo o tempo pela sala, assobiam, cantam músicas obscenas, atendem celulares, portam armas de fogo, e ficam de costas na busca de um papo interessante, e que exclua o professor e o assunto sobre o qual ele fala.

Um professor, capturado pelo desordenamento social, é visto pelos alunos na mendicância de escola em escola na busca de um poder aquisitivo melhor, símbolo de status. O registro do professor, quando existe para o aluno, já não está mais no simbólico e sim no imaginário, submetido às regras do consumo. Sobre isso, Kupfer (1999, p. 133-134) escreve sobre a violência imaginária que ele sofre colocado em posição de pequeno outro, em que os alunos exercerão uma “violência miúda, cotidiana, de pequenos ataques”. Sua castração constitutiva, a ser transmitida para que a interdição simbólica se dê, indispensável ao ato educativo, é ocultada pelas novas promessas de consumo que temos assistido, na qual a castração se dá pela carência desse poder.

Na escola particular, dirão coisas do tipo ‘você não pode me reprovar porque estou pagando seu salário’, e na escola pública não o respeitarão porque seu fusca 68 estacionado no pátio da escola está todo amassado. Jogado em posição especular, em que os protagonistas são semelhantes, todos pequenos outros (...)

As escolas, principalmente as da rede pública, em geral, estão relegadas a um lugar de pouco valor para a projeção social: ela é feia, é carente de recursos materiais e tecnológicos.

⁴⁸ Relação primária do bebê com o seu próprio corpo em caráter de exclusividade, e em que posteriormente, é para onde chegam as sensações do mundo externo. Ainda não percebe a existência de um outro para além dele, como a mãe ou outro cuidador. A entrada de um terceiro nessa relação dual é que desperta nesse bebê a existência de outros para além dele e de seu corpo, permitindo-lhe uma imagem de espelho. Lacan (1998, p. 97) fala do estádio de espelho como “a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem”, a “assunção jubilatória de sua imagem especular”.

O tráfico, a grife, o ‘bonde’, o celular e o dinheiro rápido ocuparam o interesse de muitos jovens, na medida em que isso lhes oferece um lugar social, a inclusão que costumamos nos referir como uma questão de direitos. O fato é que “a cidadania virou a capacidade de consumir” (SAGGESE, 2004, p.47). O professor perde seu lugar.

A professora Kátia aponta a decadência do professor na atualidade, pela péssima maneira com que é tratado, e diz:

O... o aluno, em si, não respeita o professor. Ele não respeita o próprio colega. Ele trata o professor como um qualquer, não como aquele que está ali para poder ensinar, para ajudar. Eles não vêem o professor assim não. Eles consideram o professor como um qualquer também(...) o que eles têm pra falar, eles falam, qualquer palavra que vier eles falam, entendeu? Então, eles não respeitam mais não.

A aluna Ana, da escola Passos Novos, da rede privada, também fala das situações de desrespeito pelos professores nas escolas:

Está faltando um pouco de respeito com os professores. Educação... eu acho que envolve tanta coisa... educação familiar, educação dos pais. Eu não sei o que se passa na cabeça de uma pessoa que trata com desrespeito os professores, que estão ali para ajudar.

Quando a professora Kátia, da escola Despertar, diz que hoje o professor é tratado como se fosse “um qualquer” e a aluna Taís, da escola Passos Novos, considera que “as pessoas hoje não sabem mais fazer protesto” e que o “protesto delas é em forma de violência, chegam ofendendo, xingando pessoas da sua família”, e mesmo quando a mãe de Joana, da escola Despertar, diz o quanto é difícil sustentar sua posição já que a filha insiste muito, vê-se essa perda da força do que se diz, por quê e para quem se diz.

Lebrun (2004, p. 4) acredita que deixamos de lado, enquanto sociedade, essa reverência a figuras que detiveram legitimidade e suporte social num sistema simbólico que as diferenciavam:

...estamos assistindo a uma mudança do regime social, uma mudança de regime simbólico. O que de fato acontece é que o lugar diferente, o lugar da exceção, que seja o do chefe, do mestre, do presidente, do rei, de tudo o que vocês quiserem, isto é, daquele que está num lugar diferente dos outros- o reconhecimento coletivo da legitimidade de você se encontrar num lugar diferente dos outros- não é mais evidente.

Então, estamos diante de uma crise social que impulsionou um fenômeno bem conhecido: a crise do lugar do professor, que tem como raiz a crise da autoridade e a ascensão do valor do consumo. O desafio para a profissão docente na atualidade é ser a via da

educação, mesmo que aquele que ensina esteja imerso num sistema que o destitui progressivamente desse lugar de mestre, daquele que sabe, um saber em declínio.

A cultura da sociedade de consumo envolve, sobretudo, o esquecimento, não o aprendizado. Com efeito, quando a espera é retirada do querer e o querer da espera, a capacidade de consumo dos consumidores pode ser esticada muito além dos limites estabelecidos por quaisquer necessidades naturais ou adquiridas (...) A relação tradicional entre necessidades e sua satisfação é reversa: a promessa e a esperança da satisfação precedem a necessidade (...) (...) Para aumentar sua capacidade de consumo, os consumidores não devem nunca ter descanso. (BAUMAN, 1999, p. 90-91)

O professor, abatido por esse tempo, também se desautoriza, aceita essa condição de humilhado, destitui-se do lugar de um terceiro na relação dual do jovem com os objetos consumíveis. Sendo assim, como a tarefa educacional sobreviverá se os professores desautorizarem a si mesmos de seu saber, aceitando ocuparem uma posição de objeto de compra, desprezando seu saber, que não poderá ser encontrado nos livros didáticos, nas ruas, ou nas páginas virtuais?

Criam-se sistemas ideológicos e teorias científicas que depreciam os pontos de vista, o lado singular dos sujeitos, e os traços singulares com os quais pais e professores se manifestam em relação aos jovens.

Além do aumento dos episódios de violência, que ocorrem nas escolas, consideramos outras mudanças sociais. Se até meados do surgimento da modernidade, deter o saber da ciência era o passaporte para o mundo adulto e para o mercado de trabalho de grande oferta com o desenvolvimento industrial, e estar diante do professor e freqüentar a escola era a certeza de um futuro promissor para os jovens, o que ocorre hoje? Os alunos estão abatidos em suas esperanças, e seduzidos pelas redes de informação virtual e pelos apelos imaginários de gozar por meio de objetos de consumo, sem expectativas para o futuro.

A busca instantânea de satisfação em detrimento da falta de garantias que a construção do saber traz, retirou do aluno o interesse pela aprendizagem, processo que demanda tempo, o qual já não se quer mais perder. Quando a professora Sônia afirma que se acabar o impacto daquilo que ela está ensinando, acaba o interesse, reflete os efeitos desse tempo da velocidade, onde o que quer que esteja acessível já nem tem mais prioridade após o minuto que passa. Importa é que tudo esteja acessível, a fim de ser consumido e gerar satisfação no menor espaço e tempo possíveis.

Nossa organização para o consumo, fez aumentar linhas de crédito e a demanda de objetos. Talvez o fusca do professor que estivesse no pátio da escola esteja sendo trocado pelo caro zero financiado ou pela opção em ir de ônibus para a escola a fim de se evitar riscos de

destruição do veículo e o furo de pneus. A castração, agora predominantemente imaginária, é obscurecida pelas artimanhas contemporâneas de dar um jeito na aparência de pobreza da população, esta cada vez mais isolada e territorializada. O professor, além de não se perceber castrado simbolicamente, também se esconde de suas faltas imaginárias, distanciando-se dos movimentos sindicais e escondendo-se do olhar curioso de seus alunos para aquilo que lhe falta: formando-se, buscando titulações acadêmicas.

O que ocorre então é que tanto o registro simbólico quanto o imaginário, se dão de maneira precária, e o que resta é o real, é o puro ato: como exemplo, o professor adoece e se licencia, o aluno agride e pode desistir de ali estar igualmente, evadindo-se.

Então, pais e professores não se entendem e não se posicionam como educadores, dotados que estão da perda de desejo em assumirem o papel de interditores sociais e marcadores simbólicos. A escola se vê só, os professores se vêm sós, e os alunos estão desamparados. A rede de comunicação entre eles está em pedaços, agora sob a nova ordem social com valores de mercado, com um novo discurso: o que dispensa o mestre em sua enunciação, restando apenas a transitoriedade de seu enunciado, vindo de outra parte, que é do mundo da ciência inconstante, em busca de novos resultados e teorias.

Onde está o mestre na contemporaneidade? Há evidências, pelas falas dos professores, coordenadores e alunos das escolas pesquisadas, que ele já não está ali e o que ocorre é sua aparição repentina, que já não se sustenta por muito tempo. A relação de transferência, indispensável à educação, se dá com mais dificuldade. O mestre está dispensável, substituível pelo discurso universitário. O professor dispensa sua mestria e a torna substituível por esse novo discurso que se amplia. Lacan (1992, p. 99) admite o mal-estar instalado pela ciência dominante, tornando difícil a manutenção do discurso do mestre: “Não pensem que o mestre está aí. O que permanece é o mandamento, o imperativo categórico *Continua a saber*. Não há mais necessidade de que ali haja alguém. Estamos todos embarcados, como diz Pascal, no discurso da ciência”.

A ciência dominante quer destituir o lugar do mestre, insistindo em desqualificá-lo. Há um mestre possível que pode evitar seu domínio. Ele pode estar ali, no lugar em que a evidência de sua autoridade pela própria posição que ocupava esteve um dia. Ele pode estar no lugar em que a ciência o destituiu, resistindo a esse declínio do Nome-do-Pai. Mas eis a questão: qual é o professor que aceita ocupar esse lugar de mestre, disposto a esse enfrentamento com a nova lógica do saber?

4.2.- Em nome da ciência...

Um ideário pedagógico presente no campo da educação, que ressalta a perspectiva de educação como projeção para o futuro, confunde os educadores. Eles deixam de ser representantes de um saber próprio, elaborado pela sua história pessoal e familiar, e apresentados ao uso de novas ‘fórmulas’ que possibilitem a maturação das crianças e a construção de sua subjetividade sem a interdição deles. Assim, acreditam que elas cresçam de maneira livre e espontânea. Emerge uma crença no campo educativo de que através do conhecimento de técnicas e metodologias modernas, pode-se evitar os equívocos da educação. A ordenação do que seja educar e suas etapas desvincula cada adulto de seu empenho subjetivo na tarefa e o convoca a se instrumentalizar de uma lógica do discurso da ciência dominante, que o capacite a “fazer bem”⁴⁹. Conforme nos ressalta Monteiro (2001, p. 258):

Há uma preocupação evidente na pedagogia de hoje em alcançar os acertos e evitar os erros. Isso conduz a uma crença na possibilidade de controle dos resultados, oferecido, como sabemos, pelas descobertas científicas. Os pedagogos de hoje estão convictos de que o conhecimento científico possa trazer controles sobre a aprendizagem, a disciplina e o desenvolvimento (...)

Alguns professores, incluindo os das duas escolas observadas, refletem esse discurso que ressalta a necessidade de um saber externo, o da informação, capaz de tornar controláveis os desvios na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Alguns docentes assumem um conhecimento sem autoria, sem a liberdade de fazerem uso do traço subjetivo a fim de que o conhecimento seja transmitido em nome de uma verdade, a verdade absoluta, anunciada pela ciência. É um discurso que desconsidera quem será o agente de transmissão da verdade, reduzindo o sujeito a uma via de transporte fragmento de saber para aquele que não sabe. A transferência torna-se comprometida com a prevalência do discurso universitário na contemporaneidade, já que sua enunciação se dá independente de quem fala. Quem fala reveste-se do discurso moral, autorizando-se do autor ou da bibliografia para impor o saber ao outro objetivado, como nos aponta Pereira (2005, p. 107).

O discurso da ciência moderna, conhecido também como discurso universitário, diz sempre o que fazer e como fazer, retira dos professores, que o reproduzem, o saber-fazer, a atuação intuitiva, a revelação da subjetividade no trabalho docente. Blanc (2002, p. 120) comenta que o saber universitário trata-se de “um saber que se sabe, mas pertence a outro e é regido pelo comando do mestre, já que a mestria do universitário está recalcada”. Além disso, o universitário é um “sujeito cheio de enunciados, mas sem enunciação, ele fala, fala e não se

⁴⁹ Citado por Monteiro (2001, p. 258), termo utilizado por Cifali (1999, p. 139).

sabe onde está, pois o tom de seu discurso elide o afeto”. O mestre agora não tem rosto, está nos livros e nas teorias, e não mais possui um corpo simbólico, e sim apenas conta com a prevalência do real do ato de ensinar e o imaginário dos alunos frente ao que seja esse mestre.

Lacan ([1970]; 1992, p. 46) aponta a produção do sujeito do conhecimento pela filosofia tradicional e que tornou o saber dominado, “articulado por necessidades puramente formais, necessidades da escrita, o que culmina em nossos dias em certa lógica”, a lógica da letra, da soletração, da racionalização da linguagem, ocultando a particularidade do sujeito quando fala. Esse saber reveste um dos quatro discursos, o do universitário. Ele em nada se parece com o saber dos significantes, que é um saber subjetivo, marcado pela repetição, pela via do gozo, e sempre constituído por uma perda, pois não se consegue apreendê-lo por completo. Então, o saber do inconsciente é obscurecido pelo saber demandado pela ciência, proveniente “do mito do Eu ideal”, do “Eu que domina, do Eu pelo qual alguma coisa é pelo menos idêntica a si mesma, a saber, o enunciador” (ibid, p. 59). Quem enuncia detém a verdade, não um semi-dizer o qual sugeriu caracterizar a enunciação dos sujeitos de linguagem. O enunciado também independe de quem o enuncia, sobrepondo-se ao sujeito.

Desse modo, alguns professores se retiram e são retirados do direito de ensinarem de maneira própria, enunciando-se, e de responderem com o que sabem às questões de seus alunos em suas travessias educativas. Não se sentem mais nesse direito, estando o discurso da ciência a ocupar o lugar que antes era do saber do professor.

Percebe-se que nunca se teve um tempo histórico de tanto investimento na formação acadêmica e metodológica do professor, que atendesse à busca de realizar uma educação plena. No discurso universitário, o saber que é do sujeito se dirige ao objeto *a*, aquilo que falta ao sujeito, a castração, já que há uma intenção de suprimi-la. O que diz Jorge (2002, p. 31) é que “o campo do sujeito universitário está desabitado pelo sujeito e preenchido pela articulação significativa do saber sustentado pelo falo, o que faz com que ele pareça um sujeito sem furo”. Porém, estruturalmente não sendo ele completo, temos como resultado permanente a manutenção de um sujeito dividido, incompleto, sempre com dúvidas sobre como fazer, em busca da verdade. A espera é de que a informação que chega, entendida como verdade, operacionalize situações difíceis. Esse discurso, preponderante nas escolas da atualidade, aparece também nos pais, sempre a se orientar por especialistas e revistas que lhe aconselhem em como fazer. Os adultos não sabem mais como fazerem sozinhos, não posicionando-se subjetivamente.

Lajonquière (1999, p. 25-28) explica que isso ocorre porque “quanto mais inflacionada está a dimensão psicopedagógica, mais fica comprometida a educativa”. A formação

continuada do professor e a idéia de que precisa sempre se atualizar e encaminhar seus alunos a especialistas, colaboraram para o clima de incerteza na profissão docente. Além disso, o “discurso pedagógico” hegemônico mascara o gesto de renúncia que deve habitar os educadores, reconhecendo-se castrados, impossibilitados de educarem completamente os sujeitos, dotados de um saber próprio e por vezes desconhecido.

O império do ideário psicopedagógico do qual nos fala Lajonquière diz da impregnação do discurso universitário, que justifica o fracasso pela má formação técnica dos professores, pelas poucas informações que possuem, e pela desestrutura das famílias em educarem. Nessa perspectiva ideológica, o fracasso da escola reflete uma falta de adequação dos métodos utilizados, baixas condições de trabalho dos professores e ausência de formação dos pais, e não levanta qualquer questão sobre a maneira como é concebido o saber nas escolas e a falência do lugar de professor, com o declínio do mestre, na atualidade.

O que ocorre é que o professor, pressionado pela ditadura do conhecimento, fica em dúvida sobre o seu saber, destituindo-se e renunciando ao ato educativo. Sustentado sob a armadilha de um saber pedagogizado, e é “em nome dessa coisa anônima que se age na educação, é a ela a que se deve obedecer” (ibid, p.31), o professor recusa seu lugar, dando entrada ao que diz a ciência. Ele recua como mestre, sujeito de desejo, e se veste de um saber que não é seu, comprometendo a natureza do ato educativo, que se dá pela via da transferência e da linguagem.

Uma característica importante da ciência atual é que ela cultiva a dúvida permanente para além das descobertas do mundo natural. Essa característica interfere inclusive sobre certezas que atravessaram os séculos que dissessem respeito aos lugares sociais, aos valores morais e aos princípios da convivência comunitária. A transitoriedade das informações, legislações e teorias que chegam às escolas refletem a atualidade, sempre suscetível a novas descobertas, por meio do elemento entendido por Giddens como ‘reflexividade’, conceito explicado no capítulo 1 deste trabalho. A perda de referenciais simbólicos a regulamentarem de forma permanente comportamentos da civilização instituiu a busca individual de certezas relativas, pois superáveis, a cada oportunidade. Fridman (2000, p. 40) ressalta que:

A modernidade inaugurou uma era de indagação racional permanente (ou de dúvida radical), atingindo variadas dimensões da experiência humana que se estruturavam sob os mantos protetores ou referenciais da religião, da família, da comunidade ou da tradição.

Assim sendo, o que a escola transmite é colocado em questão, numa categoria de informação sempre provisória, o que torna complexa a tarefa da escola em ser um espaço de referência de saber. Não há saber que ocupe um eixo de referência, que seja permanente.

A professora Joice (1), da escola Despertar, e o coordenador da escola Passos Novos (2) retratam bem essa problemática:

Eu acho que as coisas estão bem velozes, né? O que interessa a eles? Muita coisa de esporte e tal. Então, quando a gente está conseguindo, tentar acompanhar de alguma forma, aquilo já não é tão interessante mais, a moda é outra. Então, eu sinto essa dificuldade, né? Eu ouço muito dos meus meninos: eu aprendo isso pra quê? (...) Então, eu sinto também essa coisa do imediatismo que eles têm de tá não adquirindo conhecimento também, mas de estarem querendo aplicar tudo, da coisa imediatista que a gente tem hoje, né? Televisão, informação, tem aquela coisa toda. É até a maior dificuldade que eu percebo, que eu sinto. (1)

Eles estão muito rápidos, em função da mídia (...) Os filhos estão vivendo sozinhos, eles é que se virem! Eu percebo que sozinhos, eles não estudam. Eles estão indo rápido, e nós estamos ficando pra trás.(2)

Sônia declara que devido à satisfação rápida dos alunos com os conteúdos escolares e o fato de não se concentrarem facilmente, precisa sempre mudar as estratégias de seu ensino. O que há uma supervalorização do presente e o descarte rápido de tudo. A busca de satisfação no presente precipita o homem a sempre diversificar os recursos que possam tornar o ensino menos tedioso, prolongando assim o tempo de duração do interesse.

O declínio do Nome-do-Pai e a valorização do discurso da ciência na modernidade em detrimento do saber do professor tornaram problemático o ato de ensinar. O mal-estar dos professores, destituídos do seu saber, se reflete na dúvida sobre como educar diante de tantas teorias, resoluções e procedimentos. Já possuem dúvidas, e perguntam através de livros, em cursos e aos especialistas: como agir, de que modo fazer? A dúvida de seu saber subjetivo está em íntima conexão com o fortalecimento do que Lacan entende como o discurso universitário, em que o agente da verdade já não é mais o professor, mas o saber a ser consumido, a ser vendido por alguém que possa pagar por ele, independente de quem seja.

Os variados campos de informação impulsionaram a dúvida radical, a incredulidade sobre o saber da escola. Os professores, por sua vez, diante de novos conhecimentos a refutar as verdades que construíram, perderam a referência no código cultural elaborado pelos valores subjetivos de seus antecessores, de seus mestres. Os pais também já não sabem.

O pai de Paulo, da escola Despertar, diz: “Na minha época, meu pai e minha mãe falava, ficava murchinho. Cadê que respondia? [...] A gente não tem um certo estudo, então a gente não sabe, né?”.

O professor, sob o jugo da era da informação, reproduz, esvaziado de sua posição subjetiva, o discurso da ciência. Esse novo discurso marca as relações na escola, com

características que dificultam a transmissão. Uma delas é a perda da verticalidade que ocorre pelo nivelamento entre professor e aluno. A outra é a defesa do direito individual em detrimento de valores próprios à coletividade. O jogo perverso da modernidade na promoção do ideário de igualdade invalidou o lugar da diferença, produzindo a precariedade da figura do professor sobre o conhecimento que produz, questionável frente às novas descobertas da ciência.

Os docentes, solitários, investidos de um saber que lhe é alheio e acessível a todos, atuam na ‘contenção’ de comportamentos anti-sociais de seus alunos, através do grito, do castigo, da suspensão ao direito do aluno em assistir suas aulas, e tentam, através desses atos, validarem o seu lugar de saber, por não ter mais claras suas atribuições no plano da sociedade. Precisam lembrar de quem são no dia-a-dia, a fim de que os alunos não se esqueçam, numa rotina de persistência.

A permanente dúvida daquele que educa, é efeito do decréscimo do poder da palavra, do significante Nome-do- Pai, e que se avolumam nos espaços escolares. O desaparecimento do Outro, o código da Lei, ocorre na contemporaneidade e isso não se deu de um momento para o outro.

Desde o século XVIII, a transição do sujeito do iluminismo para o sujeito do socialismo e posteriormente, para a emergência do sujeito moderno, descentralizou o homem do confortável caminho da razão, que dava a ele um lugar fixo e isolado da dinâmica do mundo, que tinha seu estatuto reconhecido pela capacidade de pensar sobre as coisas e de ocupar um lugar social estável (HALL, 2005). A idéia de ordem social e de essência universal do homem foi rompida por avanços nas ciências humanas e na teoria social, cujo principal impacto foi o descentramento do sujeito, que transformaram as condições de vida dos homens, não mais ocupando uma posição social definida e imutável.

O sujeito moderno, desamparado por uma rede simbólica que lhe garantisse certa estabilidade e um endereçamento a um outro igualmente estável, está envolvido, agora, nessa flexibilização de seu ato, orientado por diretrizes educacionais que oferecem uma caracterização da ordem do possível: a certeza da inclusão e a igualdade social por meio de ações afirmativas. No caso da escola, há a exaltação do professor e a promessa de melhoria da qualidade de ensino por meio de novos planos de educação, muitos sequer discutidos no espaço próprio da escola. As tentativas de interdição são pontuais, e ocorrem quando os adultos procuram regulamentar as atitudes dos mais jovens.

Há um novo mundo que aí está: acelerado, com poucas intervenções sob alegação do direito individual, a grande interferência de objetos produzidos por ele, que se tornaram

instrumentos independentes. O ritmo acelerado das imagens, sons e os conteúdos das mensagens, impõem à rotina da escola dificuldades tanto no trabalho curricular, no trato com o conhecimento, sempre renovável, quanto na capacidade de concentração demandada pelo processo de aprendizagem. Não só a grande carga de informação abate nossos jovens, como a nova rotina das famílias, com pouco tempo dedicado aos filhos, e a crença das famílias de que os jovens conseguirão por eles mesmos, ou por meio da escola, educarem-se. Isso contribui para uma nova configuração do que seja a escola e as suas atribuições sociais, supervalorizadas e difíceis de funcionarem. Sônia acredita que o papel do professor “*está cada vez mais amplo*”, já que a sociedade exige dele o domínio do conteúdo, a capacidade de análise do mundo, uma base da teoria psicológica e a função de transmitir noções básicas de educação.

Uma das características da ciência atual é que ela defende a felicidade mesmo que em detrimento do bem e da segurança coletivas. A sociedade vende promessas de adiamento da velhice, cura para doenças, remédios para a depressão. Assim, estimula o prazer e camufla a dor, tornando o tesouro de significantes que inserem o sujeito na linguagem⁵⁰, o Outro, não uma entidade de confronto com o real da cultura, mas inexistente, repleto de gozo com tudo aquilo que o mundo tornou acessível, exposto, disposto ao uso dos que podem consumir. Multiplica-se a tentativa impossível que a modernidade quer instalar na condição dos sujeitos: a ausência da dor. Freud (1972, p. 40), no entanto, afirma que: “O programa de tornar-se feliz, que o princípio do prazer nos impõe, não pode ser realizado”, e o prazer só pode ser conseguido de um contraste, com uma sensação de desprazer⁵¹. Esse lema da alegria e do prazer, esse projeto de gozo total, ameaça a sobrevivência da própria civilização, contrariamente ao que se acredita realizar.

Os questionamentos permanentes demandam uma reorientação dos professores, que precisam elaborar a cada dia um novo modo de construir seu trabalho. A dúvida e os preceitos democráticos defendidos pela modernidade projetaram a escola numa nova ordem: a defesa dos direitos dos alunos ao acesso à educação plena, sem restrições, bem como uma incessante procura por atualizações docentes para esse empreendimento. Corrente é a idéia de que o professor deve atender aos anseios dos seus alunos, o que reflete uma relativização do papel do mestre.

⁵⁰ A linguagem antecede o inconsciente. “É a condição para o inconsciente e não o contrário, já que ela não emite um saber absoluto” (LACAN, 2002, p. 59)

⁵¹ Isto diz da ambivalência emocional que caracteriza o princípio do prazer.

Quando ele se relativiza, cedendo aos caprichos dos alunos, impossibilita-se a construção do desejo de aprender, empreitada pela via de transferência entre o mestre e seu educando, e quando o primeiro é capaz de sustentar uma posição simbólica de lei, suportar seu lugar de diferença, o que o caracteriza é o próprio ato de educar.

O ideal de democratismo faz professores se descaracterizarem como mestres em situações importantes por julgarem possível que ele seja alcançado por completo. A professora Andréa, da Escola Passos Novos, conta um episódio que viveu em 2005. Ela parou a aula, percebendo um desinteresse da turma já há algum tempo, e perguntou aos alunos o que não estaria bom, pedindo opiniões para a mudança. Acreditando ter sido democrática e que esse seu comportamento provocaria mudanças, surpreendeu-se com seus efeitos, pois alguns alunos passaram a desafiá-la depois disso: tiravam o sapato em sala, bem como a depreciavam em sua forma de trabalho docente, imitando-a, questionando-a todo o tempo. Um aluno, inclusive, chegou a pichar coisas sobre ela no muro da escola. *“Isso tudo me deixou muito chateada”*, disse a profissional, que numa tentativa de aderir ao ideário democrático, atendeu, na verdade, aos anseios de seu tempo, destituindo-se. Em nome da igualdade da palavra e do nivelamento entre ela e os alunos, tornou-se alvo dos efeitos que esse ato poderia desencadear, considerando-se que sua destituição se iniciara antes de seu ato: alguns alunos não a tratavam como professora, ignorando-a.

São tentativas de professores que querem recuperar seu lugar de mestre, refletindo um movimento interessante dos professores, destituídos progressivamente de saber em detrimento do discurso da ciência e de elementos como o desencaixe e a reflexividade, presentes no mundo atual. O que se efetua é que mesmo diante da predominância do discurso universitário, estão as marcas do professor na prática pedagógica, nos sujeitos que pela escola passam, havendo sempre o que escapa às tentativas de racionalização e universalização da ciência atual. Nos espaços escolares aparecem seus saberes, efeitos de suas experiências e de seu imaginário do que seja um professor, lembranças de seus antigos mestres, e que sob o véu desse discurso impregnante, não comparecem em tanta intensidade.

Percebe-se uma alta vulnerabilidade do corpo docente aos projetos impostos pelas Secretarias, pelas novas teorias de educação, pela nova direção, ou pelas Resoluções que chegam numa velocidade incompatível ao tempo necessário para elaborá-las efetivamente⁵².

⁵² Um exemplo visível disso é quando observamos o projeto político-pedagógico (escrito) de uma escola, ele está quase sempre defasado quanto às suas práticas. Também, muito comum é o procedimento de avaliação de uma escola ser mudado a cada seis meses, confundindo alunos e professores. Isso ocorre devido a nova ordem legislativa ou a uma nova concepção de educação que chega e quer romper com o sistema de educação vigente. Um fator agravante de solidez de um projeto é a rotatividade dos professores nas escolas.

O professor se destitui com a alegação de que deva cumprir os projetos impostos, além do argumento de que deva acatar aos alunos em seu saber, atendendo às demandas dos ideais psicopedagógicos vigentes na modernidade, com a suposição de que deva respeitar o ritmo do aluno, que é quem conduziria a forma de seu trabalho. Como o professor tem sobrevivido à falência do discurso do mestre, senão se escondendo no discurso alienado do sujeito que a ciência dominante possui?

O professor está ali, e sobre ele, a necessidade de informar. O desejo está ali, pois o professor ainda está na escola, mas há um progressivo desencantamento nesse ofício.

4.2.1.-Os pais perguntam ‘como fazer’ aos professores que já não sabem

O declínio do Nome-do-Pai, que atinge os professores, interferindo em seu desejo de ensinar, é continuidade do que chega dos pais, a quem os professores substituem, que também parecem declinar simbolicamente, sentirem-se sem um saber pessoal, sem uma posição subjetiva de referência. A mãe de Joana (1), da escola Despertar, revela a dificuldade em se posicionar como mãe, e a de Tadeu, da escola Passos Novos (2), admite suas dificuldades de que, sozinhas, possam resolver o problema dos filhos:

Eu falo que não vou deixar mas aí ela insisti, insisti, insisti tanto... Fica falando na cabeça. (...) A maior dificuldade hoje no relacionamento entre pais e filhos mesmo é a educação. Educar hoje tá muito difícil. (...) (1)

Já foi tentado de tudo: psicólogo, isso, aquilo...nada adiantou! (...)Eu costumo dizer que ele deu uma trégua. Ele não parou. Já fico esperando que alguma coisa vai acontecer.(...) Todo mundo fala com ele e parece que nada muda. (2)

Sobre isso, Lebrun (2004) aponta uma questão de nossos dias: a instituição familiar está fracassando no processo educativo. Há a fragilidade dos pais em ocuparem esse lugar de interdito para o filho, já que não se sentem mais nesse direito, e já não estão mais respaldados pela tradição patriarcal, que naturalmente os legitimavam como ‘senhores’. Têm de fazer mais esforços para que a interdição possa ser acatada, e isso dependerá de uma persistência diária. Já não havendo um social capaz de simbolizar de tal maneira a castração, a lei terá de ser incessantemente presentificada, no ato do pai, o que exigirá uma conduta incansável de se colocar nesse lugar, atitude a qual muitos já não dão conta de fazer ou pensam em desistir. A tarefa tem sido cada vez mais árdua, e refutar-se a ela é uma resposta da sociedade atual: não

ter de haver com a própria castração, o sentimento de que não somos completos e de que para assumirmos nosso papel legal de pai e mãe, fomos castrados por nossos antecessores.

O pai de Pedro, ao assumir o enfraquecimento de sua função, recorre à justificativa de existir um conjunto de novos saberes que legislam sobre a vida privada, dizendo o que deve ou não ser feito. Ele assim interpreta essa realidade:

Na verdade, eu acho que eles (os filhos) sabem que a gente não bate mais, né? Nem pode né? Tem o Juizado... [...] Eles têm esse trunfo na mão. Por isso eles agem mal né? Nem todos, a maioria... [...] A lei funciona assim: dá cobertura a eles e os pais que querem corrigir... fica por aquilo mesmo.

Em entrevista inicial com os pais dessa escola, os pais de Paulo declararam que depois do Estatuto da Criança e do Adolescente⁵³, a criação dos filhos acabou. O pai se queixou que hoje não se pode mais trabalhar quando é adolescente e que qualquer palmada é motivo do filho dizer que vai ao Conselho Tutelar. Quando questionado se de fato isso ocorre, disse que embora ainda não tenha acontecido com ele, conhece casos em que isso acontece, e afirma que: “*Hoje eles têm tudo*” e “*gostam de andar à toa na rua*”. Esse mesmo pai disse estar “*sem ação*” e que já disse para o filho que iria descer e entregá-lo para o Conselho Tutelar, ficando o adolescente assustado.

A lição de humanidade civilizada é perpassada de geração em geração, de adultos para jovens. Porém, como percebemos, o adulto de hoje tem tido dificuldades de privar o jovem de fazer o que bem entende, e isso tem tornado o jovem pouco capaz de fazer o laço social, submeter-se ao campo da cultura através da referência ao simbólico, ao recalque de suas pulsões. O adulto de hoje tem se utilizado de um método conciliador, evitando o conflito e administrando o ódio que provêm de seus filhos, como já nos ressaltou Lebrun (2004), e quando há tentativas de enfrentamento, elas se configuram como um duelo de forças, marcado pela horizontalidade, a não diferenciação do lugar do qual se fala.

Considerando que somente o adulto que estiver submetido ao simbólico é que transmitirá a Lei ao jovem, a crise da ruptura entre as gerações reflete a crise do simbólico nos tempos contemporâneos. Coutinho (2005, p. 6) apresenta um desafio para os nossos dias, quando fala da transmissão dos ideais da família que esbarra na fragilidade dos ideais culturais a serem transmitidos: “como o jovem sai da adolescência se vive numa cultura que,

⁵³ Lei 8069/90, que revê os direitos e deveres da criança e do adolescente.

por diversas razões, desvaloriza a própria posição do adulto como aquele que pode renunciar ao gozo da imediatez em nome de um ideal a ser atingido?”.

O coordenador pedagógico da escola Passos Novos, já há duas décadas em exercício profissional, percebe um progressivo desligamento dos pais de suas responsabilidades junto à educação dos filhos, e cita a perda do acompanhamento escolar, bem como reconhece o decréscimo do poder da palavra e das figuras dos adultos na formação dos jovens.

Souza (2006, p. 11) acredita que o crescimento das cidades e a complexidade de seus espaços ocupados trouxeram um sentimento de insegurança nas famílias e que se enfraqueceu “terrivelmente os controles espontâneos que abriam espaços às transgressões toleráveis” e com isso, “os adultos passaram a não conhecer de forma suficiente esses jovens para estar na medida de intervir, e o jovem não reconhece mais no adulto o direito de intervenção”. O obscurecimento da lei pela nova organização social e urbana instituiu medidas jurídicas de aconselhamento e advertências a pais que já não se posicionam nesse lugar, que já não se submetem ao Outro nem transmitem a Lei a seus filhos. A lei precisa ser instituída no nível do real e de maneira incansável, já que hoje não é garantida simbolicamente.

Além desse aspecto que interfere diretamente na relação pais e filhos, percebe-se uma vasta defesa de um discurso liberalizante, de respeito ao indivíduo, tornando os pais meros veículos provedores da travessia dos filhos para o mundo dos adultos, o que não facilita o enfrentamento da castração, da verdade sobre os limites entre as pulsões e a civilização, o enfrentamento desse mal-estar entre o mundo inconsciente e o mundo social.

Assim, vemos como os professores recebem na sala de aula as exigências dos pais, com cobranças cada vez mais pautadas nos resultados. Cada vez mais pais comungam com os filhos suas expectativas infantis sobre a escola: de que ela garanta o sucesso e os divirtam.

Há um novo movimento familiar: a ausência de espaço para o conflito entre pais e filhos, já que os pais não se posicionam, procuram algum especialista ou legislação que lhes digam como fazer, também temem agir com autoritarismo e de forma repressiva. Brigam com a escola que tenha uma atitude própria diante de um comportamento de seus alunos, tentando promover a construção de uma capacidade de laço social. Então, por vezes, o pai que não educa, visto que educar envolve interdição, também não auxilia a escola nessa tarefa.

Silva (2004, p. 16) apresenta um enfoque sobre a dificuldade dos adultos em educar: eles não sabem como fazer. O desconhecimento é o efeito da desautorização que sofrem pela emergência da ciência dominante, da defesa dos direitos individuais e da incerteza no futuro.

As pessoas sentem-se, por exemplo, perdidas quanto ao seu futuro e o de suas crianças, não sabendo no quê e em que acreditar. Os pais não sabem tradição, também

se vêem indecisos quanto às qualidades éticas a serem empregadas na educação de sua prole.

Na medida em que a legislação institui seus deveres e direitos, também assume o dever daqueles que lhes estão sob a força da lei, e algumas funções educativas para o desenvolvimento dos jovens, antes da família, estão agora regulamentadas e monitoradas em seu funcionamento pelo Estado. Como exemplo, diante da negligência do pai em não exigir que o filho estude ou que esteja lidando bem com os bens sociais, esse pai é lembrado de que existem artigos e possibilidades de pena para a sua falta, qual seja a de não cobrar do filho o que diz a lei. Há hoje, predominantemente, a intervenção do público nas vidas privadas, e qualquer que seja a tentativa de que as leis não se cumpram, o sujeito é penalizado. Em meio a tantas leis, a vida privada já não mais garante o pleno desenvolvimento psicossocial dos jovens, já que as famílias dizem desconhecer ou não se sentirem seguras sobre o que de fato devem fazer. A professora Sônia, da escola Despertar, disse que o professor de hoje está com o papel cada vez mais amplo: precisa ter o domínio do conteúdo, análise do mundo, base psicológica e transmitir noções básicas de educação. E que às vezes os pais chegam perguntando a ela o que fazer com o seu filho em casa, mas admite que “professor não tem formação” para isso.

O pai deve se submeter ao Estado e às exigências que ele faz, sob pena de perder, inclusive, o direito de exercício de sua função educativa. Como diz Roudinesco (2003, p. 39), ao mostrar o declínio da autoridade: “o pai será então um pai justo, submetido à lei, e respeitoso aos direitos adquiridos em virtude da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão”.

O pai totêmico das comunidades primitivas sofreu na travessia do desenvolvimento psíquico da humanidade golpes tão fortes que se transformou num pai vencido e submetido às leis maiores, invadido pelas regras públicas em seu ambiente privado. O poder tirânico cedeu lugar a uma não legitimidade no exercício do pátrio poder na vida privativa, agora orientada pelas legislações protetoras da ordem civil.

Melman (2005, p. 122) diz que o patriarcado, embora se apagando, é o que ainda legitima o pai, a figura traumática a qual deva representar a entrada do sexo que interdita a relação entre mãe e filho, e o crescente desaparecimento desse sistema imporá novos rumos à formação do inconsciente: “Com efeito, o lugar do pai só pode depender do patriarcado. Senão, o pai é o bom homem que hoje conhecemos, um cara pobre, até cômico. De onde ele pode tirar sua autoridade se não for do valor do patriarcado?”

É interessante pensarmos em como isso ocorre. Em maio de 2007, a prefeitura de Milão ofereceu aos pais da cidade, um kit para identificar se o filho usava ou não drogas através de um exame de urina analisada na própria residência⁵⁴. Não menos diferente da situação de desconfiança dos adultos em relação aos jovens europeus, é a tentativa de algumas escolas brasileiras em colocarem câmeras de vídeo em todos os seus espaços, inclusive dentro das salas de aulas. Os laços sociais existentes entre pais e filhos, e mesmo a figura do pai como representante da Lei simbólica, foram substituídos por radares e controladores com função de vigilância e averiguação da verdade dos fatos. Enfraqueceu-se o lugar da palavra, do Pai, em detrimento da vigilância e da repressão pela via do real.

Esse declínio do Nome-do-Pai, da autoridade paterna, é apresentado sob um outro aspecto ainda, descrito por Paladino (2005, p. 49), que percebe que as facilidades que a sociedade de consumo trouxe como o acesso a mais produtos e lazer, trazem para o jovem uma sensação de conforto quando ele está sob dependência dos pais, que se esforçam para lhes comprar objetos. Com isso, os jovens abandonaram a atitude de contestação em relação aos pais e professores, essa que era enriquecida por um discurso de liberdade de vida e defesa de seu mundo, e a trocaram pela atitude da apelação para que possam continuar vivendo em dependência desses adultos. Rompeu-se o fio do conflito, esvaziou-se a linguagem que endossava os movimentos contra o regime político, contra os valores difundidos na família, ou quaisquer que fossem as ideologias defendidas pelas gerações antecedentes e o que resta é a pergunta “você quer ser ouvido?”, slogan de uma propaganda⁵⁵ de incentivo ao cadastramento de jovens de 16 a 17 anos para que participem das eleições brasileiras. A insinuação é de que há apenas uma forma de ser ouvido, pelo voto, e aí tanto faz ser jovem ou adulto. Nas palavras de Lebrun (2004, p. 132): “Não estaríamos, então, no fim das ideologias, mas na ideologia de pensar viver sem ideologia”, reduzida que está a pequenos atos, executados de forma esporádica.

A nova organização social nos retira a palavra, tanto dos jovens quanto dos adultos, o espaço de revelação do desejo enquanto sujeitos, e Kupfer (1998, p.134) contribui para o entendimento dos efeitos dessa realidade. Cita, por exemplo, os atos de violência de adolescentes contra o patrimônio escolar, e acredita que:

(...) parece que o registro é outro. Muitas dessas ações podem ser encontradas fora do registro do simbólico, ou seja, são puro ato, não querem dizer nada a não ser isso

⁵⁴ Essa notícia foi divulgada nos jornais televisivos de 16 de maio de 2007.

⁵⁵ Nessa propaganda, vinculada em diferentes canais de televisão em rede nacional no 2º semestre de 2007, mostra imagens de jovens na rua gritando, mas não há som, sugerindo que ninguém os ouve, e explica que a única maneira para que sejam ouvidos é se cadastrando como eleitores.

mesmo que elas são- depredação. Não querem dizer nada porque não são acompanhadas de um ‘abaixo um sistema educacional’.

Já assistimos a jovens que quando agem, não o fazem por motivos de cunho político ou ideológico, capazes de justificarem seus atos, ou sob o argumento da necessidade de inclusão social de todos e da luta contra a desigualdade social. Agem pelo puro ato, sem endereçamento, fora do discurso, uma nova estruturação chamada por Lebrun (2004, p.15) como sendo uma “psicose passiva”. Ela se caracteriza como uma forclusão, em que o sujeito se vê forçado a enfrentar um ambiente marcado por carências simbólicas, de um encontro mal sucedido com um pai real que não se sustenta como lei, pois não consegue, já que está fragilizado; e de um filho, que aproveitando-se disso, legitima seu gozo, sem qualquer interdição: ele, por exemplo, chega a hora que quer em casa, compra o celular de última geração e são seus pais quem devem pagar as prestações, avisam que querem mudar de colégio pois serão reprovados, e alguns desejam se tornar o maior traficante do bairro, ser o aluno mais intolerável da escola ou fazer o maior número de furtos dentre os colegas de seu ‘bonde’.

Os professores, sujeitos da pesquisa, demonstram já não saberem como fazer, porque estão inseguros em seus atos de ordem, de tentativas de tornar a castração confirmada para o jovem. Seja pela insegurança, pela recusa em si, ou pelo risco de criminalização do seu ato, os professores vem perdendo oportunidades de apontarem seu lugar de representantes desse Outro, evidenciando sua existência. Além disso, não podem contar também com os pais que já não sabem, e não têm assumido a presença real que garanta a castração, passaporte para o desejo que perseguirá o sujeito por toda a vida. Não adianta amenizar a violência pela qual a educação se efetive. Lacan (1995, p. 374) afirma isso quando diz que:

... é preciso que o pai real jogue realmente o jogo. É preciso que ele assuma sua função de pai castrador, a função de pai sob sua forma concreta, empírica, diria quase degenerada, sonhando com o personagem do pai primordial e a forma tirânica e mais ou menos horripilante sob o qual o mito freudiano a apresentou para nós.

Se o pai não se efetiva como tal, como aquele que castre, que aponte para as lacunas da vida, a incompletude não será evidente à criança, que sempre a buscará no plano real, por meio de substitutos, como os professores. Quando se depara tanto com a fraqueza de qualquer deles, tanto os primeiros, quanto os segundos, suas investidas em busca dessa interdição simbólica que lhe aponta um limite para seus atos através da linguagem, serão cada vez mais agressivas no plano real, nas relações escolares.

O discurso da ciência não auxilia em nada um rompimento desse cenário, já que reforça o pensamento educativo com um teor pedagógico, com aconselhamentos e teorias que desarticulam o saber dos pais e dos professores. Os adultos devem, através de novas posições subjetivas, subverter a desordem instituída, sob pena de descaracterização do que seja educação. E o que é mais grave: com o risco de que ela seja buscada em outro registro, o do real, demandando cada vez mais penalidades jurídicas e reações sociais extremas.

O DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE: DA REFLEXIVIDADE DO EU À FLEXIBILIDADE DO SUJEITO AOS DISCURSOS- A EDUCAÇÃO POSSÍVEL

Há alguns caminhos possíveis para o educador lidar com seu ato que é da ordem do impossível. Durante esse trabalho, discutimos alguns deles, advertindo sobre a queixa dos professores da pesquisa em não obterem de seus alunos um interesse pelos estudos. Vimos que o desejo do aluno passa também pelo desejo dos professores, que se mostraram cansados e ofegantes diante do exercício de suas funções. Não se sentem respeitados, não têm mais a admiração de seus alunos. Ao contrário, sentem-se coagidos ou inseguros, seja pela interferência abusiva ou pela indiferença familiar.

Já sabemos que educar é processo impossível, pois efetua resultados inesperados. Portanto, é bom que nossos professores compreendam a falta de garantias de sucesso que possam advir de seus métodos e estratégias de ensinar. Pereira (2005, p. 94-97) defende que a despeito de qualquer intervenção com fins educativos, devemos reconhecer que “o ato de educar é também marcado por incongruências, descontinuidades e insurreições microssociais à revelia de modelos determinados por teorias educacionais embebidas de discursos científicos”. Haverá sempre alunos que não desejaram aprender, alunos que vão tumultuar o processo de aprender dos outros, alunos que enfim, não se posicionarão dentro de um ideal de aluno para o professor.

MRECH (2005, p. 24-25) ressalta o sonho daqueles que atuam em educação, que é o de ser um profissional completo, sem falhas, que continuamente se adaptaria ao seu ambiente profissional, familiar e comunitário⁵⁶. Querem transpor as complexidades que existem nessa travessia, por meio de novas teorias e práticas, fantasiando uma formação completa que garanta a construção de um aluno rumo à perfeição:

Passamos da crença ingênua da transmissão única para uma outra proposta em que se evidencia cada vez mais a complexidade das metodologias, das estratégias de ensino, das técnicas dirigidas a cada aluno, visto como um sujeito em sua singularidade. Nunca se tornou tão evidente o sonho de uma Educação plena.

Apesar da submissão dos professores aos projetos que difundem a imagem de um ser humano que tende a ser perfeito e completo, anseio dos pais e da sociedade em geral, a dificuldade deles em serem bem-sucedidos é fato, e o mal-estar entre eles no exercício da

⁵⁶ Caso articulássemos essa idéia aos pressupostos de Paulo Freire, o que não é uma intenção principal, poderíamos dizer que a educação perfeita, anseio de educadores na perspectiva de Mrech, não diz respeito à implementação de uma educação bancária. Não se trataria de anular o aluno, pois, nesse desejo de mestre por parte do professor, estão embutidos a relevância do outro e a intenção de seu crescimento e mesmo de seu pleno desenvolvimento. No entanto, as trocas subjetivas, próprio da educação dialógica, estariam comprometidas.

profissão é um sintoma não-novo. O que ocorre é que, na contemporaneidade, já não conseguem intervir até em situações simples no cotidiano da sala de aula, não se sentem competentes ou não querem se haver como via de transmissão de saber e com todos os sentimentos que possam despertar em seus alunos.

Alguns professores atendem a um ideal de excepcional desempenho e de construção de uma escola sem conflitos e sem diferenças subjetivas. Ancorado nesse registro imaginário, não consegue educar. Destituiu-se de ser representante da lei simbólica, de apontar as lacunas da vida aos seus alunos, de provocarem angústia no processo de aprendizagem.

A Psicanálise é uma abordagem subversiva para a Educação, porque aponta uma característica recusada pelas linhas desenvolvimentistas da educação: não há como educar ninguém, a despeito de qualquer pretensão técnica. Não há como tocar ninguém por nada que se refira ao conhecimento que não passe pela via da transferência, isto é, não há como escapar da indecifrável relação entre o professor e o aluno.

Haverá, portanto, sempre o mal-estar a perseguir os educadores que desejam transformar os sujeitos.

Nada do que é dito pelo professor ou pelo pai é transmitido da mesma forma como foi endereçado, sem uma interpretação subjetiva, pela via simbólica do sujeito. Há sempre um recorte, uma filtragem, o que torna o resultado do que é ensinado imprevisível, subjetivamente apreendido, ressignificado pelo aluno (GUTIERRA, 2003, p. 16), pela via da palavra ou, se esta não se consegue entender, pelo ato. O aluno apropria-se do silêncio do professor, que faz emergir o discurso analítico, autorizando o outro como sujeito.

Aprender não diz respeito diretamente a quaisquer métodos e estratégias pedagógicas, pois que não são garantias de que emergirá o desejo pelo conhecimento ou de saber o que não se sabe ou o que falta saber o professor. Essas tentativas externas, inalcançáveis, estão em relação ao ideal de educação em que se empenham os adultos, já que as “doutrinas, métodos e técnicas, e a prática pedagógica visam, primordialmente, a esse controle e a essa reparação de um erro que está neles, porque desconhecem a impossibilidade estrutural desse domínio”: o inconsciente (LOPES, 2005, p. 84). Os professores pesquisados são dirigidos por esse ideal contemporâneo de completude, de fazer com que todos aprendam e que todos se interessem, tendo de transpor os problemas do sistema educacional como a política de aprovação automática e as constantes avaliações oficiais de seus alunos, que apontam quase sempre para o fracasso. Estarão eles fortes o bastante para enfrentarem tudo isso? Mostraram que não: queixam-se da velocidade do mundo, incompatível à da escola; da apatia de seus alunos para o estudo; de como o aluno é ‘fraco’ no domínio dos conteúdos quando chegam até eles. Em

suma, isentam-se da posição subjetiva do professor para a configuração do desejo do aluno. Acreditam que o problema esteja no sistema, na organização social, na família, no aluno.

Embora a sociedade de consumo ofereça novos recursos, ensinar bem não é garantido pela tecnologia ou pelo domínio técnico daquele que se ensina. Os professores pesquisados apontam isso, ressentindo não conseguirem manter o interesse dos alunos durante todo o tempo, apesar de sabermos que eles se encontram mais qualificados que antes. Nessa época em que os professores discutem e se empenham em suas formações profissionais, o sentimento de impotência parece crescer, invadindo o seu cotidiano.

O predomínio do discurso universitário, que apresenta o saber sem o sujeito, com sua forma de transmissão integral, contínua, sem angústia e sem desejo, o conhecimento por si mesmo, sem furos ou deficiências, retira do professor o direito a exercer sua subjetividade no seu trabalho, o que, por efeito, não oportuniza que a dimensão de sujeito no aluno, se revele. Não havendo um sujeito que ensina, desaparece o sujeito que aprende.

Tudo está para ser controlado, medido, reorientado. O efeito disso é a incapacidade da escola em transmitir conteúdos que não apenas se refiram a descobertas e teorias científicas, mas que envolvam a história de cada sujeito e a elaboração do saber local. Isso inviabiliza a manifestação da diferença, seja de percepções de mundo, ou dos modos de relacionamentos com ele.

A escola que consegue girar seu discurso, superando a predominância do discurso universitário, tende a se relacionar mais com essa esfera do sujeito. Ela se garante como instância educativa, detém um saber próprio, um saber local que não dispensa o saber construído pela humanidade, um saber universal e, por isso, que virou ciência. O professor dá ao aluno um tratamento ao seu gozo e lhe favorece a construção da criatividade ao interditar seus apelos. Rocha (2003, p. 122-123) acredita que “o verdadeiro ensino é aquele que, qualquer que seja seu domínio, cria condições para a invenção” e “nenhum ensino, desde que levado a seu exercício mais radical, pode fazer a economia do sujeito”. Não é possível ignorar o sujeito da linguagem no processo de transmissão.

O enunciado do saber da ciência dominante, uma das tarefas do professor, não deve ser um objetivo único, já que a revelação do sujeito se dá quando perguntas são lançadas, sem que se espere uma única resposta. A atuação docente deve superar esse enunciado, tornando-se enunciação, na certeza de que haverá sempre uma falta, uma debilidade no que sabe. O professor deve se lançar ao desafio de não saber tudo, sem, no entanto, deixar de se inscrever como mensageiro de um conhecimento que o aluno desconhece: um saber trans-histórico, um saber da cultura, reconhecendo-se não todo, suscetível a contestações. Quando a professora

Sônia se angustia dizendo que hoje os pais esperam que o professor tenha uma ‘super-formação’, manifesta o sofrimento que possui de não saber tudo e essa dificuldade de se ver castrada. Essa é uma armadilha que pode manter o professor fechado como via de transmissão.

Kupfer (1999, p. 94) quando acredita que o professor deve assumir uma posição de mestre não-todo, convoca-o a recusar ser aquele impotente pela castração imaginária que a sociedade atual lhe impõe. A ausência da rede social que o legitime é fato e com ela, ele já não pode contar. Porém, não deverá esmorecer diante de sua importante tarefa de transmissão. Assim sendo, esse “mestre contemporâneo poderá fazer uso da fratura para deixar surgir, do lado do professor, um sujeito desejante, mas nem por isso despossuído de sua autoridade” (ibid, p. 98).

Além de não suportarem se ver incompletos, o ideal de democratismo sob o qual os professores devam ser ‘contemporâneos’, ‘contextualizados’, nivelados ao saber de seus alunos, discurso social corrente, percebe-se que eles perdem sua dimensão de educadores, de categoria que tem algo a ensinar pois que são diferentes. Por se tornarem permissivos à manifestação das vontades dos alunos, a tarefa educativa, que envolve interdições, cada vez mais vem sofrendo desfalques, e mais difícil é despertar o desejo do aluno pelo conhecimento. O ideal de paz e igualdade que perpassa o discurso da democracia plena, assim como o da educação, é inalcançável, e nem que fossem possíveis, estariam em divergência, na medida em que educar envolve a diferença e o senso de verticalidade. Há nessa luta contemporânea de que a sociedade seja igualitária, um jogo perverso sendo construído nas escolas, que é anunciado por Costa-Moura (2003, p. 89):

(...) há a violência estrutural, como se os alunos apontassem suas garras aos professores colocados em um lugar diferente. Como não há sistema simbólico que sustente esse lugar, protegendo-o dessas garras, o professor fica em relação direta com sua turma, e acaba consentindo nos caprichos dos alunos ou abrindo mão de sua transmissão, porque se sente impotente para arriscar um confronto mortífero.

O nivelamento que a organização social contemporânea acabou por instituir entre adulto e criança, professor e aluno, pai e filho, causou a anulação da dessimetria, antes encontrada por existir um forte registro do simbólico nas organizações sociais. É isso até que explica recursos hoje utilizados no nível do real, técnicas e aplicações legais, quando a ausência da palavra deu lugar à passagem ao ato de nossos jovens: o vazamento da pulsão destrutiva pela via do corpo e não da linguagem, a barbárie substituindo o protesto político ou o conflito de gerações, que sinalizavam um laço social, um compromisso com a construção histórica através de rupturas sustentáveis.

O professor atual reflete a perda da legitimidade da sociedade hierárquica, dos moldes do patriarcado, e a ausência de qualquer nova configuração social que venha a substituir o que está sendo destruído. O declínio do patriarcado é efeito do fortalecimento dos discursos idealistas sobre os modos de laços sociais, que querem permaneçam pela via da horizontalidade e do soberano direito individual, ideal apregoada nos códigos jurídicos e sociais, sob o argumento da justiça entre os homens.

A crítica às restrições da liberdade individual, deter um saber e defendê-lo enquanto sujeito para um outro sujeito, tornou tarefa difícil, decrescendo-se esse direito. A ocupação de um lugar de mestre, de referência simbólica que interdita, então, tornou-se um desgaste que o homem contemporâneo prefere evitar. Então, vivemos hoje num regime fora do patriarcado, sem essa dimensão de autoridade do pai, que é o que concebe a construção do Nome-do-Pai. Sem ele, o estatuto simbólico das leis não será possível, e menos firme estarão os laços de coletividade, regidos agora pela demanda de intervenção no real e não da suposição de lugares entre as pessoas.

O professor tem sua agressividade, efeito da pulsão de morte que habita seu psiquismo, o que não pode evitar, manifesta sob a forma do silêncio, da dor moral, ou da violência que sofre de seus alunos em busca da lei simbólica. Mas ele está silenciado, recuado, intimidado, seja porque já não se reconhece mestre, seja pela sua falta de legitimidade social como mestre. Há motivações para essa nova posição subjetiva: é-lhe dito constantemente como deve fazer, ou porque assim escolheu se posicionar em nome de não se desgastar pelas pressões sociais que irão contrariá-lo.

O professor, que não pode se eximir de dar aulas, está fragilizado, pois já não representa mais nada como grupo, não há uma teia social que o garanta como representante de um passado e de ser uma ponte histórica de cultura e de conhecimento conquistado pela humanidade. Seu desamparo encontra lugar em manuais que dizem como as escolas devem agir, como o professor deve proceder, como tratar seus alunos, havendo invalidação, portanto, sobre aquilo que cada profissional, em sua marca subjetiva, gostaria de realizar em seu cotidiano.

Imersos nesse novo contexto social que não oferece lugar ao professor, o conhecimento escolar que pudesse desencadear um processo civilizatório no jovem, está agora ocupado pelos objetos consumíveis a prometerem um futuro brilhante por meio de diplomas escolares e universitários, ideal alimentado por muitos. O acesso à satisfação de suas vontades, sem qualquer interdição que não seja a insuficiência de capital financeiro, inscreve

a nova geração num círculo de desorientação e ausência de fronteiras, desacreditada do que é importante em termos comunitários.

A busca do prazer, a busca de felicidade impõe ao homem um freio para o seu gozo (LACAN, [1970]; 1992, p. 44), pois, mesmo diante dessa alucinante caminhada, os sujeitos precisam inibir a livre manifestação de suas pulsões sob pena de destruição da humanidade. Mesmo que já não contem com o sistema simbólico do período pré-moderno, novas formas de supressão de gozo são criadas, agora mais visíveis no registro do real: as câmeras de vigilância, as medidas sócio-educativas, os Conselhos Tutelares, dentre outras instituídas diariamente.

Educar, via de interdição, conta com mais atos externos e maior instabilidade de seus agentes, o que conduz a um novo cenário nos espaços escolares. A interdição simbólica dos sujeitos, a sua castração, que deveria ser aquela transmitida de pai para filho (ibid, p. 114), o seu traço singular, está sendo lembrada em espaços cada vez mais especializados como nos tribunais de justiça, nas salas de reuniões de trabalho, ou nos consultórios médicos.

Nas escolas, há um quadro irreversível de declínio do lugar do professor, que se queixam e que se reconhecem incapazes de agir diante do poder que parecem ter adquirido as circunstâncias de trabalho e os alunos. Isso é evidenciado na pesquisa nas duas escolas. O fato é que caso não se esteja marcado pelo desejo do professor em exercer sua árdua tarefa de ser um sujeito que com o desejo de ensinar, esvaziar-se para permitir que o aluno construa seu desejo de aprender, não é o domínio de qualquer teoria, nem a militância de qualquer filosofia, que o fará educador.

Durante todo esse trabalho, apresentamos os efeitos que a modernidade empreendeu no ato da educação, especialmente a escolar, na relação entre professores e alunos, bem como na transição de uma sociedade estável pré-moderna para uma sociedade instável e descontínua da contemporaneidade.

Longe de oferecer respostas para a nova questão que se apresenta no debate educacional, apresentar esse tema objetivou torná-lo incluído no meio acadêmico, um ponto de divergência entre aqueles que compreendem haver um jeito de tornar o mundo um lugar de igualdade e de paz, e a educação, um caminho de realização desse torpe sonho. As lutas ideológicas do tempo das Luzes caminharam nesse sentido, porém, o homem, em toda a história, manteve-se o mesmo, inconstante e cruel, instável, quando o assunto foi ter sua vida pessoal ameaçada pela convivência e as leis do grupo. Não se muda isso na contemporaneidade, embora ela conte com novos elementos que fazem com que os sujeitos ignorem seu lugar no grupo e sua responsabilidade no programa da civilização. Se antes, o

que mantinha o laço social era o recalque das pulsões destrutivas, hoje o que temos é a evidência dessa dimensão do sujeito nas manifestações sociais. Ele se esforça por disfarçá-las por vergonha e não por culpa, pois está sendo olhado pelo outro, que agora é ele mesmo, sem a intervenção do Nome-do-Pai, da construção simbólica da Lei. Ele se vê feio, não mais repugnante aos olhos da civilização por praticar um ato anti-social. Seu 'pecado' é perdoado mais rápido e logo ele se refaz.

Na escola, as forças constitutivas do homem se apresentam agora mais pela via do real, nos alunos, nos professores e nos demais agentes da educação: recusam-se, agridem-se, ameaçam-se, licenciam-se, evadem-se. Contamos com a situação irreversível em que estamos: capturados nesse sistema social de apelo ao consumo, da lei do menor esforço, de domínio do discurso da ciência, e de 'sacralização' dos objetos. Não vemos mais no outro nosso semelhante, o diferente. No outro, vemo-nos.

Não será o silêncio e o medo o que nos poupará de enfrentar esses tempos escuros e de morte dos sujeitos. A fim de mantê-los vivos, os educadores precisam resgatar o que perderam: a energia que proíbe, a presença marcante de amor que interdita, a palavra- a sua e a do aluno.

O sujeito estará, em qualquer tempo histórico, condenado a não ser livre, e de alguma forma, deverá ter alguém a quem se endereçar: essa é regra no jogo da civilização. Na falta do ato educativo, os jovens estarão em busca da lei que castre em situações extremas, matando sem propósito heróico, ofendendo sem ideologia ou posição política perante a vida. Nas escolas, assistimos a alunos que evadem, que agridem, ameaçam ou entram armados num lugar há bem pouco tempo maculado. A decadência do ofício do professor e o descrédito do aluno no saber da escola são um dos novos fenômenos da cultura e do tempo histórico.

A troca de uma parcela de segurança por um quinhão de felicidade, modo de vida da contemporaneidade como nos afirma Bauman (1998), trouxe à convivência social um sentimento de insegurança sentida no nível pessoal, já que o homem está correndo perigo ao satisfazer suas vontades e exercendo seu direito individual. A vida comunal já não é mais o que traz ao homem a sensação de pertencimento ao grupo. Incluir-se no mercado de consumo é agora o passaporte da cidadania.

Muitos são os obstáculos que a própria escola criou para si mesma: apropriou-se de maneira equivocada das leis que regem a educação, transformando-as em manuais de conduta, ignorando o tempo, o espaço e a quem se referem. Tomou para si o discurso da ciência. A escola é convocada a mudanças através dos planos de desenvolvimento da educação, regulamentando a atuação dos professores, das legislações que regulamentam as providências

para os vandalismos os quais vêm sofrendo a escola, das orientações teóricas, a se sobreponem à atribuição prática que sempre embasou a escola, o ensino. Há ordenamentos jurídicos cada vez mais específicos que conduzem para a organização escolar sob a lógica do discurso da ciência.

A tarefa solitária de ser professor hoje conta com o imperativo de restabelecer o desejo que o fez escolher atuar como mestre, reagir aos arrebatamentos atuais que sofre. Há alta vulnerabilidade do sujeito às solicitações e ordenamentos da contemporaneidade, a oferecer um novo processo de subjetivação que não mais pela via do Outro, do código cultural permanente, mas de um jeito sempre novo de ordenar as relações humanas.

Diante da incapacidade do homem de estar alheio à cultura, à globalização, à sedução do consumo e às descobertas permanentes da nova ciência, ele necessita refletir dentro dela, resgatando dela, o que ele, enquanto sujeito, perdeu. A linguagem do inconsciente, a se revelar nesse novo mundo, através dos discursos, deve ser esse elo. Na impossibilidade de se atuar como mestre antigo, de desconsiderar o discurso da ciência, e de não esperar do outro uma resposta, o caminho é dar movimento aos discursos, não fixando-se em nenhum deles, como nos fala Pereira (2005, p. 113-114). Esse movimento torna-se via possível de tornar as regras instáveis e numerosas da atualidade em lei atualizada, tornando possível a elaboração da dimensão ética do sujeito, sua capacidade de supor subjetivamente sobre o outro, construindo-se um enlace possível de comunidade.

A escola não pode se recusar a ser agente dessa dimensão ética, sob pena de se descaracterizar. Há um destino imutável o qual os professores têm de haver: onde está o mestre neles, a fim de que possam ensinar? Suportam também eles abandonarem vez por outra essa condição, reconhecendo-se não sabedores de tudo?

A pesquisa de campo neste trabalho, realizada em duas escolas do município de Juiz de Fora, evidenciaram esse novo-mal estar dos professores, que é a perda da capacidade de transmissão. A condição em que estão é a de serem dirigidos por um movimento que os dispensam como sujeitos: eles precisam sempre estar mudando suas estratégias de ensino para continuarem despertando o interesse dos alunos pelos estudos. Entre todos os professores, a maior queixa apresentada foi a de que qualquer interesse que os alunos possam ter em suas aulas, é breve. A falta de disciplina nos estudos e a solicitação de avaliações com menor grau de dificuldade são outras questões que aparecem nas escolas.

O que mais nos surpreendeu é que se anteriormente nossa intenção era de estudar o sintoma da indisciplina na escola, ele quase não apareceu como causa da angústia dos professores. A própria condição de ser professor foi o que se apresentou como uma questão na

fala dos entrevistados: constata-se que os alunos não estudam e possuem muita dificuldade de compreensão dos conteúdos, e os professores não são tratados como pessoas diferentes. Além disso, as famílias dos alunos esperam sempre mais dos docentes do que conseguem dar: querem que eles facilitem o processo avaliativo, que eles tomem providências quando o aluno não quer estudar ou faz um ato de indisciplina. Por outro lado, os alunos dizem o que esperam dos professores: que eles sejam professores, não amigos, que eles se façam diferentes, que eles estejam atentos e esperem resultados deles.

Há aí uma contradição da contemporaneidade nas escolas: os alunos querem ter professores e os professores já não conseguem ocupar esse lugar. O declínio do Nome-do- Pai transforma as relações dos adultos com as novas gerações e novos processos de subjetivação estão se dando. Onde está é o Pai? Quem representa a Lei que interdita, que impõe limites, oportunizando o outro a ver para além de si mesmo?

A escola, que também sofre os impactos da queda do significante paterno através da figura de seus professores, descaracteriza-se de seu propósito inicial: a transmissão de saber. Como transmitir algo quando a dinâmica de transferência ocorre de maneira tão precária? Como transmitir algo quando não se reconhece no professor um lugar de diferença, um lugar de mestre?

O professor está sozinho na tarefa diária de docência. A rede social que o sustenta é a de um saber vacilante, sempre renovável. Não há mais a certeza simbólica de seu lugar e de sua importância social. A persistência do professor em seu movimento de tentar conscientizar seus alunos sobre a importância dos estudos e do respeito aos colegas de sala ou a si mesmo é uma evidência disso. Os professores precisam lembrar sempre as regras que garantam as mínimas condições de convivência para o trabalho da escola, tendo como adversário o mundo social de velocidade e apelos que divergem dos dela. Já não há mais lei simbólica que dispense o professor desse ato insistente. Diante da dificuldade de ensinar, eles querem acompanhar a dinâmica do mundo a fim de que seja possível despertar o desejo de saber no aluno. Enganam-se. Batista e Odelius (1999, p. 328), quando comentam a relação entre os recursos que a escola possa ter e o trabalho cotidiano do professor, afirmam que:

No caso do educador, seu saber-fazer não necessita necessariamente de veículos específicos. O diálogo, a força de expressão, o movimento de seu corpo, de suas mãos, enfim, ele mesmo poderá se transformar num instrumento precioso de seu próprio conhecimento, prescindindo, inclusive, de meios que prolonguem ou afinem suas habilidades.

Acompanhar a lógica do mundo globalizado e do discurso do universitário o fará perder ainda mais a chance de ser ouvido. Nem as pesquisas nem as sugestões que ouve darão

conta de fazer o que quer, pode ou deve. O que ele quer está em si mesmo e ninguém poderá dizer por ele.

Além disso, ele não poderá transmitir tudo o que quer, pois haverá algo de seu que escapará de si mesmo. Além disso, a transmissão envolve sempre o outro e seu inconsciente. Não devemos nos esquecer: educar é impossível, e suportar isso é o princípio de se fazer possível o ofício do professor. Os professores de nossa pesquisa não admitiram para si mesmo as lacunas de seu trabalho, alegando que eles existam porque o mundo é mais interessante ou porque os alunos não possuem hábito de estudos. Esses podem ser elementos facilitadores, mas não explicam a impossibilidade de educar. Ela é constitutiva das relações humanas e independem do contexto social, das crenças ou das estratégias metodológicas para se ensinar.

A educação depende essencialmente de dois sujeitos que pela via da transferência conseguem transmitir saber de um para o outro, mas que precisam, para tanto, de uma condição básica: sustentar um saber. Que não seja o encontrado nos livros ou nos cursos, mas de outra ordem: um saber que lhe pertence, que lhe seja próprio e diga de uma transmissão anterior, realizada por seus mestres.

É impressionante observar o movimento dos professores na sede por capacitação e formação continuadas, porém, estão mais inseguros quanto ao exercício de sua profissão. Buscam saber e já não sabem, pois isso diz respeito a procurar um saber que não é seu. A fala da professora Sônia de dizer que “se acabar o impacto, acaba o interesse”, representa essa nova condição do professor: de abandono de seu saber em busca de um saber que está no mundo, o saber da ciência dominante. A procura por novas idéias, teorias e informações resultaram na perda de si mesmo.

Os aspectos que ressaltamos sobre a dinâmica social da contemporânea estão implicados na realidade de ambas as escolas e, inevitavelmente, fazem parte das demais que estão imersas na nova ordem mundial, a globalização.

A capacidade do educador de transpor os desafios de educar, seja constitutivamente, seja na contemporaneidade, sem ignorar esses desafios, é um caminho possível. Nossa posição ética de suportar o lugar de um saber que nos pertence e pertence a toda a humanidade, não deve ser esquecida.

Apesar dos novos ‘Nomes’ que se manifestam no mundo, é em Nome-do-Pai que devem falar, responsabilizando-se pela atribuição de transmitir valores da coletividade para as próximas gerações, e tecendo novos laços sociais que impeçam a barbárie. A tarefa do professor é fundamental nesse novo tecido e ausentar-se dela é, infelizmente, um sintoma de

nosso tempo. Advertir-se disso é assumir uma dimensão ética do que seja ensinar, retomando a posição daquele que sabe e que suporta o saber que vem do outro.

É daí que vem a idéia da transformação possível de uma característica social da contemporaneidade que é a reflexividade do eu, que nos insere em novos modos de subjetivação, sob o domínio da dúvida radical, tornando instável o saber de mestre, que já não se mantém. Já que a predominância do discurso do mestre já não ocorre, nem tampouco é aconselhável sua fixação, propomos a dinâmica do giro dos discursos e concordamos com a proposta de Pereira (2005, p. 113 e 114):

A mestria deve se declinar de sua imagem para ajudar o sujeito a reconhecer a palavra (plena), portanto, simbólica. (...)

Se o motor da práxis é a ética, intuo que o motor da ética seja a giração dos discursos propostos por Lacan, pelo menos no que foi percorrido aqui acerca da relação pedagógica, da mestria, do simbólico da lei e do imaginário da regra.

O mestre atual já não é o mestre antigo, mas é aquele que não dispensa seu saber, apesar dos impactos da contemporaneidade na educação. Ele se vê só, ele não tem mais a rede social que o legitima, mas não se cansa: esse é o mestre necessário. O educador que se posiciona de tal modo mantém vivo o programa da civilização e sustenta o mal-estar que advém dele.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Sonia. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- _____. O adolescente e o outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de Almeida. **Psicanálise e Educação: algumas observações sobre uma (im) possível conexão**. Revista Estados Gerais da Psicanálise de São Paulo. Disponível em: <<http://www.geocities.com/HotSprings/Villa/3170/SandraAlmeida.htm>>.
- ARENDT, Hannah. O que é autoridade? In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2ª ed. São Paulo: Perspectivas, 1972. p. 127-187.
- _____. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2ª ed. São Paulo: Perspectivas, 1972. p. 221-247.
- ARMONY, Nahman. Um olhar ético atual produtor de antigos e contemporâneos processos de subjetivação. In: **Ética e Subjetivação**. Rio de Janeiro: Sociedade de Psicanálise da cidade do Rio de Janeiro (SPCRJ), 2006. v. 22. no. 25.
- BAUMAN, Zygmunt. O sonho da pureza. In: **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p.13-26.
- _____. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BATISTA, Anália Soria & ODELIUS, Catarina Cecília. Infra-estrutura das escolas e burnout nos professores. In: CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- BIANCO, Anna Carolina Lo. **Sobre as bases dos procedimentos investigativos em Psicanálise**. Itatiba: PsicoUSF, 2003. v.8. nº 2.
- BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade-** A psicanálise e as novas formas de subjetivação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- BLANC, Denise. **O mestre castrado**. In: Rinaldi, Doris & JORGE, Marco A. Coutinho. **Saber, Verdade e Gozo**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p.117-123.
- BRASIL. **Estatísticas dos professores no Brasil. INEP/MEC, 2003**. Disponível em: <http://www.sbfisica.org/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf>
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): 8069/90**. Brasília, DF: CONANDA, 1990.

CABISTANI, Roseli M. Olabarriaga. Deslocamentos do Pai na adolescência. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.). **Adolescência: um problema de fronteiras**. Porto Alegre: APPOA, 2004.

CASSORLA, Roosevelt M. S. Refletindo sobre Pavlik Morozov. In: LEVISKY, David Léo (Org.). **Adolescência pelos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 13-41.

CASTRO, Rachel Picinin. A lei jurídica X a Lei do inconsciente. In: **Contando “Causo”- Psicanálise e Direito : a clínica em extensão**. Belo Horizonte: 2001. p. 107- 112

CIFALI, Mireille. **Educar, uma Missão Impossível- Dilemas atuais**. In: Estilos da Clínica/ Instituto de Psicologia. São Paulo: USP- IP, 1999. número 7.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COHEN, Ruth Helena Pinto. **A lógica do fracasso escolar: psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006.

_____. **O que fazer com os restos do banquete totêmico?** Latusa Digital. no. 23. ano 2. julho de 2006. Disponível em: <[http:// www.latusa.com.br/latmarteximp23_2.pdf](http://www.latusa.com.br/latmarteximp23_2.pdf)>.

COIMBRA, Maria Lúcia Salvo. **Considerar a metáfora paterna**. Belo Horizonte: II Fórum Internacional Psicanálise e Hospital, 2005. Disponível em: <<http://www.cbp.org.br/artigo14.htm>>.

CORREIA, J.A. e MATOS, M. Da crise da educação ao escolocentrismo. In: STOER, R. S., CORTESÃO, L. e CORREIA, J. A. (orgs.) **Transnacionalização da educação**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

COSTA-MOURA, Renata. “Lá onde a palavra se desfaz, começa a violência”. In: GRYNER, Simone; RIBEIRO, Paula M.C. M.; OLIVEIRA, Raquel C. de. **Lugar de palavra**. Rio de Janeiro: Núcleo de Atenção à Violência (NAV), 2003. p. 85-92.

COUTINHO, Luciana Gageiro. **O adolescente e os ideais: questões sobre o mal-estar contemporâneo**. Anais 1 do Simpósio Internacional do Adolescente, 2005. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/>>.

DEBARBIEUX, Eric. **A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2001. vol.27. nº 1. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **O cálculo neurótico do gozo**. São Paulo: Escuta, 2002.

ELIA, Luciano. Psicanálise: clínica e pesquisa. In: ALBERTI, Sonia; ELIA, Luciano (Org.). **Clínica e Pesquisa em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

FLEIG, Mario. Os efeitos da modernidade: a violência e as figurações da lei na cultura. In: SOUSA, Edson Luiz André de (Org.) **Psicanálise e Colonização: leituras do Sintoma Social no Brasil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p. 128-134.

FORBES, Jorge. Uma aprendizagem de desaprender- o entusiasmo da invenção. In: MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p.159-176.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização. Obras psicológicas completas** (1930). Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. vol. XXI

_____. **O futuro de uma ilusão. Obras psicológicas completas** (1930). Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. vol. XXI

_____. **Inibições, sintomas e ansiedade. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (1925-6). Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. vol. XX.

_____. **Além do princípio do prazer. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (1920). Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976 . vol. XVIII.

_____. **Totem e tabu. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (1913-4). Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. vol. XIII.

FRIDMAN, Luis Carlos. **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. **Adolescência, Psicanálise e Educação**. O mestre “possível” de adolescentes. São Paulo: Avercamp, 2003.

GRYNER, Simone. A direção do trabalho clínico do NAV. In: GRYNER, Simone; RIBEIRO, Paula M.C. M.; OLIVEIRA, Raquel C. de (Org). **Lugar de palavra**. Rio de Janeiro: Núcleo de Atenção à Violência (NAV), 2003. p. 57-84.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: RINALDI, Doris & JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Saber, Verdade e Gozo**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 17-35

JUNIOR, João Ribeiro. **O que é o positivismo?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

KAUFMANN, Pierre (editor). **Dicionário enciclopédico de Freud e Lacan**. Tradução: Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUPFER, Maria Cristina. Por uma vara de vidadeiro simbólica. In: AQUINO, Julio Groppa. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 85-99

_____. Violência da educação ou educação violenta? In: LEVISKY, David Léo. **Adolescência nos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Educação para o futuro**. Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

_____. **Freud e a educação**. O Mestre do Impossível. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 2005.

LACAN, Jacques. **O Seminário: as formações do inconsciente**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. Livro 5.

_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O Seminário: A relação de objeto**. Tradução: Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. Livro 4.

_____. **O Seminário: O avesso da psicanálise**. Tradução: Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. Livro 17.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A [Psico] pedagogia, a Psicanálise e a impossibilidade da educação. In: **Infância e ilusão [psico] pedagógica. Escritos de Psicanálise e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEBRUN, Jean- Pierre. O ódio do ódio. In: _____. **A mutação do laço social e seus efeitos sobre a subjetividade**. Apresentação no Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro em 14/08/2004. p. 2- 10.

_____. A forclusão do encontro. In: _____. **A mutação do laço social e seus efeitos sobre a subjetividade**. Apresentação no Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro em 14/08/2004. p. 10- 16.

LEVISKY, Ruth Blay. O que a sociedade atual espera dos jovens. O que os jovens esperam da sociedade. Um grupo de reflexão. In: LEVISKY, David Léo (Org.). **Adolescência pelos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.173- 188.

LOPES, Eliane Marta. O professor é um mestre? In: MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

MACIEL, Maria Regina. **O sujeito do consumo: relações entre a sociedade contemporânea e a clínica psicanalítica**. Cadernos de Psicanálise: SPCRJ. Ética e Psicanálise. Rio de Janeiro: SPCRJ, 2006. v. 22 no. 25.

MANFRONI, Ana Cristina. O adolescente: entre a violência e a palavra. In: GRYNER, Simone; RIBEIRO, Paula M.C. M.; OLIVEIRA, Raquel C. de. **Lugar de palavra**. Rio de Janeiro: Núcleo de Atenção à Violência (NAV), 2003.

MENDONÇA FILHO, João Batista de. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 71-106.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **Sobre a especificidade do ensino da psicanálise na universidade: a formação de educadores**. São Paulo: Anais do III Colóquio do LEPSI IP/FE- USP Psicanálise, infância e educação. São Paulo: Setor de programação em multimídia da Faculdade de Educação da USP, 2001. p. 256-260. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade**. Gozar a qualquer preço. Entrevistas por Jean- Pierre Lebrun. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

_____. **O homem sem gravidade**. Entrevista concedida a Elizabeth Carvalho, no Programa Milênio, da Globo News. Rio de Janeiro: Revista do Tempo Freudiano, 2005. nº 6.

MILNER, Jean Claude. **De l'école**. Paris: Éditions du Seuil, 1984.

MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

NASIO, J. D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da Psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____. **Cinco lições sobre a Teoria de Jacques Lacan**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

PALADINO, Erane. **O adolescente e o conflito de gerações na sociedade contemporânea**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar**. Caxambu: 29º Reunião ANPED, 2006 . Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29/ra>>. (GT 8- Formação de professores)

_____. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, L. M. (Org.) **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: AVERCAMP, 2005.

_____. O relacional e o seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques. **Narcisismo e adolescência: as (im)possibilidades de aprender**. Belo Horizonte: Estudos Psicanalíticos, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>.

ROCHA, Antonio Carlos. O ensino e objeto: Anotações à margem do Seminário A angústia. In: **Seminário de Lacan: a travessia. A angústia**. Rio de Janeiro: Tempo Freudiano, 2003. vol. 2.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

RUFFINO, Rodolpho. Adolescência e modernidade. In: Escola Lacaniana de Psicanálise do Rio de Janeiro. (Org.). **O adolescente e a modernidade**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000, v. II, p. 37-52.

RYCROFT, Charles. **Dicionário crítico de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1968.

SAGGESE, Edson. Quem é o pai da criança? In: **A violência começa quando a palavra perde o valor**. Rio de Janeiro: NAV, 2004.

SILVA, Nelson Pedro. Ética, indisciplina e violência nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Prefácio. In: AMARAL, Mônica (Org.). **Educação, Psicanálise e Direito**. Combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. Os professores escutam a Psicanálise- mas quais foram os efeitos? In: MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

ZELCER, Mirta. Novas lógicas e representações na construção de subjetividades: a perplexidade na instituição educativa. Tradução: Edson Yukio Nakashima In: AMARAL, Mônica. **Educação, Psicanálise e Direito**: contribuições possíveis para se pensar a adolescência na atualidade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.