

A insustentável leveza da aplicação pedagógica na escola

Ricardo Dias Sacco¹

Resumo: Escola-modelo, colégio vocacional, escola de aplicação, escola-disso, daquilo... A estipulação binomial da escola atual expressa a expectativa social de que sua existência se justifique por meio de um atendimento suplementar ao escolar. Este trabalho se lança a procura de causas e programas que atribuam à escola outro papel social, distinto daquele pensado em sua concepção de aparelho público para o enlace social.

Palavras Chave: aplicação pedagógica; formação de professores; mal-estar na educação; didática.

Abstract: Model school, vocational college, school of application, school-that... The binomial stipulation of the present school expresses the social expectation that its existence is justified by means of a supplementary service at students. This paper searches for causes and programs that assign to school another social function, different from that meant in its conception of public apparatus for society.

Keywords: Smodel school; teacher education. didactics.

Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana.

(ROUSSEAU, 1973, p. 15)

Os centros de formação de professores inaugurados por São João Batista de La Salle, em Reims, na região de Champanha, na França, no ano de 1684, podem ser observados, de trás para frente, como uma ousada empreitada educativa. Apesar de ter sido idealizado como uma instituição de ensino religioso, se distanciava dos demais modelos de educação cristã ao propor: 1) formar grupos de alunos definidos por idade em supressão do atendimento particular; 2) organizar os estudos a partir de grades horárias de aulas; 3) eleger a Língua Francesa para o ensino, no lugar do Latim e 4) ensinar Matemática e Ciências. Enunciava-se então como uma verdadeira mudança paradigmática, tanto para a educação das crianças como para a formação de professores (DUARTE, 1986, p. 65-66).

¹ Ricardo Dias Sacco é Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP e membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância - LEPSI - da FEUSP. Atualmente pesquisa as repercussões da formação do professor de educação básica. rids@usp.br

Tamanha mudança proporcionava não apenas transformações de rotina e conteúdo, mas se desdobrava em rupturas com as pretensões do ensino religioso ao se contrapor ao ensino particular, de conteúdo clássico, voltado a conhecimentos do passado. Nesse sentido, também se contrapunha à legalidade moral religiosa dos jesuítas, que se perpetuava por meio do modelo educativo oficial da Igreja Católica, elegendo o sagrado como fronteira de juízo entre os direitos e deveres individuais. Ao expandir os horizontes dos saberes aos alunos, a proposta lassalista acabava por questionar a existência de uma só moralidade, propondo alternativas seja pelo ensino de ciências, pela organização coletiva, em que o estabelecimento de um laço social se tornava uma condição de trabalho, ou pelo uso de uma língua profana, que não trazia consigo a simbologia sagrada.

Como consequência (e posterior evidência) a empreitada lassalista nunca foi suficientemente reconhecida ou fomentada oficialmente pela Igreja Católica. Apesar da posterior canonização de João Batista de La Salle, a educação jesuítica, contunente com a sacralização da educação, permaneceu prevalente mesmo no seio do Iluminismo e, resistente às revoluções, somente encontrou concorrência dentro da Igreja a partir do Século XIX, quando muitos Estados Laicos Modernos e suas leis já se encontravam consolidados e à frente das fronteiras da moral.

A erupção dos Estados Modernos torna pertinente questionar se a substituição das escrituras sagradas em favorecimento da escrita das leis tenha sido o motivo da criação da instrução pública ou que não tenha sido justamente o contrário. Em outras palavras, se a escola, assim como a conhecemos não tenha sido uma condição do estabelecimento de um novo laço social baseado na promessa de instauração da escrita à medida que o estado de direito convencionou validá-la em detrimento do falado ou do testemunhado. Ao considerar tais condições, como uma nação que se auto definisse moderna se erigiria sem o advento de uma educação pública?

Freud, citando Nietzsche, se refere à invenção dessa narrativa substituta à transcendência como uma verdadeira *erfindung*², no sentido de que as proposições de enlaçamento inventadas pelo Homem não debitam de repressão originada pela culpa da imagem de um Pai morto e na ameaça de morte iminente como sustentáculos para regulação de uma vivência coletiva, a tornando livre. Livre também de interpretações ou explicações que não estejam no campo da palavra, implicando “irmãos num trabalho ético sem descanso” (DE LAJONQUIÈRE, 2010, p. 250). Que na supressão de uma moral transcendente, a igualdade entre os homens como usufruto de direitos sofra a ameaça maior de ter o próprio desenlace como prenúncio de restauração de uma condição em que não haja garantia de perpetuação da vida. Subsistindo justamente no voto de projeção existencial, em oposição ao registro de ameaça de morte, paraíso e inferno. Constitui-se como a “irmandade na orfandade de fundamentos sagrados da vida na *polis*” (Idem, p. 255)³.

Na conjuntura do estado de direito, à Escola é designado um propósito existencial, tanto para o sujeito que nela aprende a escrever e, escrevendo, a se inscrever no laço social, quanto a ela própria, enquanto instituição que erija uma alternativa ao sombreamento do futuro. Seu caráter público e laico responde às

² A palavra significa invenção elaborada. Difere da descoberta justamente pelo fato de esta apenas deslindar a existência de algo, sem que aquilo que foi descoberto tenha se transformado pelo ato; enquanto *Erfindung* é a aplicação das leis da natureza em uma constelação sem precedentes para a solução de um dado desafio.

³ O que não exclui a aclamação da função paterna a algumas figuras históricas. Na história do Brasil a figura de Tiradentes por muitas vezes ocupou essa designação no imaginário, transmutado mesmo em Jesus Cristo, com direito a cruz, Jerusalém, martírio e Calvário (CARVALHO, 2007, p. 62). Assim como Robespierre chegou a personificar os anseios dos tempos do Comitê de Salvação Pública e Franklin os da Revolução dos Estados Unidos.

expectativas de uma vivência coletiva igualitária, ou, em outras palavras, de um sonho (DE LAJONQUIÈRE, 2018); salvaguardada a condição de que esteja clara sua própria função no sonho de uma nação.

Da oferta compulsória de escolarização se depreende o trabalho contínuo de imortalizar o saber humano entre gerações, de modo que emane uma promessa de superação, da infância ao mundo adulto. Todavia paira perene a ameaça de que, nos modelos de sociedade em que a fraternidade se encontre fragilizada, a figura do pai simbolicamente morto volte à vida e que encarnado por oportunistas, como ditadores fascistas, clérigos ou empresários-gestores (SACCO, 2018, p. 93)⁴.

Porém, a comparação entre relatos históricos de diferentes países deixa claro que o estabelecimento de um laço social baseado na palavra escrita quase nunca é estritamente progressivo, no sentido de se observar a repetição de uma narrativa de supressão de qualquer organização moral transcendente em favor de uma vivência ética e legalizada; como se a suposição de argumentos não fosse suficiente para emplacar um ideal de laço social, de bem comum. O que interpõe, na maioria das vezes, é a tensão entre interesses privados e públicos. Enquanto penda para uma projeção de interesses públicos; isto é, que o bem comum prevaleça a investidas de interesses particulares, a escola se outorga autorização para projetar um futuro vital ao aluno, em que sua existência esteja assegurada pelo estado de direito. Ao se virar o jogo, a escola é despida de sua existência à medida que a projeção do aluno vir a se inscrever no liame social também não (re)exista.

Sobre esse aspecto, Freud se lançou ao longo do Século XX na/pela busca de interpretações sobre como o funcionamento psíquico e o contrato social se desdobrariam e, dentre muitas interpretações e ensaios, a ideia clássica da satisfação de um desejo inominável como conteúdo anímico se reiterou plausível. Nessa interpretação, a renúncia à promessa de gozo (encontro com a satisfação) individual em nome da fraternidade concorre constantemente com o voto de gozar tendo justamente a desigualdade como condição. A interdependência entre o funcionamento psíquico e a normativa social determinam que o encaminhamento da satisfação não seja feito arbitrariamente ou a despeito de uma conjuntura histórica imbricada nas idiosincrasias de cada país ou cultura.

Por exemplo, a República Francesa organizou a instrução pública para intencionalmente integrar imigrantes à cidadania francesa durante o Século XIX, no marco de um projeto de nação em que se partia do princípio de igualdade. Já ao mesmo tempo, o Império do Brasil apartava da vida política escravos, índios e, mesmo depois da escravatura, os imigrantes europeus. De partida, as conjunturas históricas marcavam registros opostos tanto para o laço social quanto para o funcionamento psíquico.

A cidadania francesa pós-revolucionária promovia um voto de unificação em torno de um bem comum e o imigrante “pagava a passagem” ao abdicar de seus costumes e de sua língua na vida pública, em nome de uma promessa de que a igualdade de um novo costume e língua garantisse, no futuro, vir a compartilhar do direito a uma vida fraterna. Promessa lastreada em nome de uma revolução. Em oposição, o imigrante que chegasse ao Brasil na virada do Século para o Século XX

⁴ É necessário sempre contextualizar historicamente a questão do sagrado versus o legal para tornar-se de mais fácil compreensão a possibilidade de ambivalência. Por exemplo, no embate entre representantes dos impérios português e espanhol e missionários jesuítas, principalmente no que diz respeito à exploração das colônias da América do Sul, a legalidade do Estado de Direito não foi estendida aos indígenas sob qualquer condição, ao passo que a moral sagrada lhes era compartilhada mediante o batismo como forma de preservação da vida. Portanto, contradizendo o sentido universal da supressão do sagrado pela lei dos Homens. Vale reiterar: especificamente neste contexto histórico.

era recebido como escravo ou em condição análoga (DAVATZ, 1980) e a única promessa que recebia é a de que a única condição para cessar o uso indevido de seu corpo no trabalho por outrem seria a de ocupar a posição de quem também abusa do corpo do outro, pois a legalidade do contrato social era essa. A legalidade do contrato social limitava o desejo à projeção do desejo do oligarca, condição cunhada pela expressão “ao Deus dará”, pois não haveria cobertura ou amparo de qualquer lei ou ordem para quem não embarcasse no pesadelo oligárquico, tendendo a se restaurar justamente a moral religiosa pré-republicana, na omissão da Lei.

Outra demonstração da imposição da prevalência da lógica oligárquica ao funcionamento psíquico e legal pode ser constatada pela organização dos quilombos, no sentido de que não há registro notório de que escravos fugidos tenham organizado uma nova comunidade que reproduzisse a promessa de gozo imediato por meio do corpo do outro. Isto é, mesmo quando se nasce escravo, sem nunca ter sido livre, o quilombola não aventava a escravidão do outro. Ao contrário, a reafirmação de costumes, religiões e línguas de matriz africana aponta a busca por outra legalidade para o contrato social que não se fadasse a permanecer “ao Deus dará”. O sincretismo religioso exemplifica a busca por alternativas para que a irredutível moral cristã viesse a se coadunar à demanda do desejo. Ou, em outras palavras, que, na ausência total da Lei, uma outra sacralidade, menos abusiva, pudesse ser legitimada na confusão com o cristianismo.

Durante o Segundo Império as formulações de escola-modelo a serem disseminadas por todas as províncias tendo o Colégio de Pedro II como modelo, foi anunciada pelo próprio Imperador como um projeto republicano de educação nacional, reiterando a diretriz contraditória de Pedro I de que a instrução pública não se dirigisse ao atendimento de todas as crianças que estivesse em idade ideal, de que essa missão fosse feita pelas iniciativas privadas, na maioria confessionais. Seguiu a diretriz republicana pela metade, somente no que concernia a uma intenção de distribuição regional, marcando território sem necessariamente seguir um interesse nacional de acesso à vida política a todo e qualquer brasileiro. O próprio discurso de despedida ao parlamento, proferido pelo Imperador, prenunciava um compromisso compulsório à futura República em instaurar a educação pública, todavia sem defender claramente a profusão de escolas para todos, inclusive para ex-escravos e indígenas.

A incipiente República nada mais fez pela educação pública e, ao longo das primeiras quatro décadas, muitas escolas públicas herdadas do Império foram alcunhadas de “pardieiros” e continuavam ou não a funcionar sob dependência do interesse particular de algum professor local (FARIA FILHO, 2000), tornando totalmente descabido qualquer projeto de nação que previsse o preparo para o exercício da cidadania e desqualificando a própria ideia de república.

Para sustentação de uma proposta republicana que restringisse a educação escolar a poucos com o consentimento de muitos, é necessário considerar a disseminação e hegemonia da imagem “ilusória” (DE LAJONQUIÈRE, 1999) de que aspectos psíquicos, biológicos, étnicos e financeiros fossem aceitos como condições para a aprendizagem e, como consequência, que a unificação de um povo pudesse ser feita partindo de uma oferta desigual de aparelhos públicos segundo parâmetros racistas. Ao mesmo tempo em que diversos outros modelos de repúblicas modernas contradiziam esses argumentos (DE LAJONQUIÈRE, 2017), inclusive reproduzindo detalhadamente cada política de sua instrução pública em suas mais longínquas e distintas colônias. Muitas vezes impondo sua cultura, língua etc., a ponto de extinguir costumes e idiomas locais.

Na década de 1930, os anunciados pioneiros da educação nacional, relataram minuciosamente as agruras da educação no Brasil após 40 anos da proclamação da República no intuito de restabelecer a discussão de um projeto nacional:

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

Todavia, a força ilusória de legitimidade da exclusão social chegou a corroborar o equívoco de interpretação, e, apesar de anunciar princípios republicanos como diretrizes para fundação de um sistema nacional de educação, não se mostraram aptos em promover qualquer princípio de igualdade que alicerçasse seus propósitos. Como efeito da impotência em reverter um imaginário tão arraigado, ou, talvez, de algum modo, animado pela ilusão de interrupção de sua perpetuação por um meio que não fosse a instauração da educação pública para todos, no momento em que puderam deliberar um novo caminho para equacionar os “atos falhos” da república proclamada, por eles mesmos denunciados, acabaram por recomendar ações práticas que, cinicamente, reforçavam a desigualdade de oferta ao desviar o foco de discussão: da abrangência irrestrita da oferta pública para o caráter científico da emergente Pedagogia.

Para Freud, o cinismo se constitui em uma característica de deslocamento e condensação do sentido no chiste. Por exemplo, é possível observar o artifício na réplica em se desviar do curso do pensamento e evitar replicar uma possível reprovação do interlocutor, deslocando o assunto e o concentrando num determinado aspecto fora do cerne da questão. Portanto, o cinismo e a ilusão clamam pela diversão, no sentido de divergir de algo. Que ambos sejam, em última instância, juízos, que se desdobram em abalo dos juízos pré-concebidos dos ouvintes. Que o efeito dos chistes nos desperta a descoberta de fato impossível “de acordo com as leis da experiência ou com nossos hábitos gerais de pensamento” (FREUD, 1905).

O discurso de que um bem comum não deva ser oferecido igualmente é um cinismo em si, recebido à força em um país escravocrata e belicista, em que diversas tentativas de insurreição foram combatidas com violência igual às das buscas de escravos fugidos. É plausível crer que para sustentar um cinismo imposto à força não deva ser necessária coerência para elaborar uma ilusão. Nesse caso em específico, a ilusão de que negros, pardos, índios, pobres e mulheres não sejam “escolarizáveis”. Note-se: essa palavra nem sequer existe.

Enquanto o cinismo permanece o mesmo, a ilusão se alterna ao longo do tempo, na oportunidade da mínima resistência. Dessa lógica se depreendem as incontáveis reformas, planos, projetos e normativas para a educação pública brasileira. O teor da ilusão é descartável e se o argumento não atender a uma nova demanda, financeira, política etc., a ele se segue outro. Essa lógica torna irrelevante o fato de muitos jovens terminarem os estudos sem ter aprendido a ler e escrever, pois concorrem no campo da ilusão os argumentos de que as condições ambientais se revertam como impedimentos à oferta plena de educação ou ainda que os métodos ou conteúdos curriculares não sejam eficazes ou que sejam obsoletos; argumentos que demandam (uma demanda sempre criada) desconsiderar que a escrita seja uma condição para a educação. Com efeito, a ilusão se justifica pela desigualdade de educação pública para todos e pela excepcionalidade dissimulada da educação para alguns. Nesse sentido, sempre estará reeditada a insustentável leveza de uma nação proclamada republicana que sustenta as mesmas diferenças entre seus cidadãos da época em que a escravidão fazia parte de seu cotidiano.

Como consequência do Manifesto dos Pioneiros da Educação, logo no início dos anos 1930 um grande número de escolas foi criado para demonstrar laboratorialmente que a aplicação das recentes descobertas científicas de então no campo da escola responderia à suposta transformação dos pardieiros em locais para se enredar conhecimento avançado. Sem, ao menos, se erradicar a coexistência entre pardieiros e escolas-modelo.

Nessa mesma época, contemporâneo ao ato de fundação do que viria a ser a Universidade de São Paulo, Anísio Teixeira, outro signatário do Manifesto, projetou a criação do Instituto do Professor Primário – IPP –, que integraria uma instituição de formação de professores já existente – a FFCL – a uma escola de educação básica, no sentido de se aplicar diretamente os produtos das pesquisas desenvolvidas pelo Departamento de Educação da Faculdade na Escola. O projeto se orientava pelo modelo implantado no Distrito Federal⁵ e que viria a ser construído em um nível mais avançado em Salvador-BA na década de 1940. Alicerçava-se no que Teixeira havia definido como “ensino nuclear, efetivado nas tradicionais disciplinas escolares, e as atividades complementares, ministradas em edifícios concebidos para abrigar laboratórios, oficinas, ginásios esportivos, bibliotecas, entre outros usos” (HERBST, 2001, p. 33). O projeto tomou a forma monumental de um bloco de 72000 metros quadrados, junto a outro de 40000 metros quadrados e mais outros dois, cada um com 20000 metros quadrados, somando cerca de 132000 metros quadrados de edificações voltadas exclusivamente para o desenvolvimento e a demonstração prática de pesquisas em Educação.

Cinco anos após ser construído, em 1956, o IPP passou a se chamar Centro Regional de Pesquisas Educacionais – CRPE. Em 1972, novamente foi renomeado para Centro Regional de Pesquisas do Sudeste (IDEM, p. 36-37) e em 1975 se transformaria no conjunto físico onde funciona atualmente a Faculdade de Educação da USP – FEUSP – e sua Escola de Aplicação, seguindo os mesmos propósitos projetados por Anísio Teixeira, na década de 1930.

A aposta na educação pública durante a primeira metade do Século XX no Brasil se orientou principalmente no sentido da criação de escolas-laboratórios, que, por conseguinte, se consolidariam em modelos para reprodução em uma rede maior de

⁵ O modelo original que serviu de inspiração a Anísio Teixeira, chamado *Platoon* – mesmo nome do projeto do Distrito Federal – havia sido implementado pela primeira vez na cidade de Boston, nos Estados Unidos e visava atendimento pleno a todas as crianças em idade escolar. Sua implementação no Distrito Federal se desdobrou na implantação de 28 edifícios escolares, apenas um terço do planejado (HERBST, 2001, p. 39)

educação pública. Porém, sem intenção direta de atendimento pleno e irrestrito, se destinava ao aprimoramento das escolas existentes em detrimento da ampliação da rede de ensino. A oferta de educação básica de 1º Grau pública (em prejuízo de oferta de educação infantil e média) somente se tornou compulsória ao Estado e às famílias em 1971 por iniciativa da lei n. 5.692/71 e por imposição dos órgãos de financiamento internacionais, como o BIRD, FMI, Banco Mundial etc (SACCO, 2017, p. 160), que tinham interesse no investimento do capital humano em competências necessárias para a flexibilização do trabalho, mas não na erradicação da desigualdade (TORRES, 1996, p. 140).

Durante as décadas de 1970 a 1990, a oferta compulsória se desdobrou em um problema para o Estado, pois, em complemento da compulsoriedade da oferta não houve qualquer ação que garantisse sequer os resultados que os órgãos internacionais impunham como condição para manutenção dos financiamentos. Fato que forçou a criação no começo da década de 1980 dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), reacendendo o desafio republicano de estender atendimento escolar a toda a população.

Como a intenção do Estado era a de expandir rapidamente o atendimento escolar para a maioria das crianças em idade escolar sem necessariamente manter a notória qualidade supostamente alcançada por meio dos centros de pesquisa, a formação proposta nos CEFAMs não se dirigia pela suposta excelência pedagógica ou científica, mas por uma necessidade massiva de formação de professores. Apesar do discurso pedagógico permear por completo as recomendações de formação, a vivência escolar o avaliava ao encontro entre professores e alunos. Nos Centros, o professor recebia sua formação em estágio, com um pé no curso e outro na escola. A ele ou ela não se impunha a formação superior e se reconhecia seu direito e sua autoridade em professar ao fim do percurso mais rápido. Em contrapartida, as licenciaturas de educação superior estabeleceram habilitações específicas para a Administração Escolar e Orientação Educacional, além do Magistério, no sentido de diferenciar os alunos da Faculdade daqueles do CEFAM, para que os primeiros ocupassem os cargos de coordenação, orientação e direção dos segundos.

Ao longo do tempo os CEFAMs se aperfeiçoaram naquilo que demonstrou ser sua vocação: o cotidiano escolar, enquanto as Faculdades se dirigiam cada vez mais para o lado oposto da escola, denotando um abstracionismo cada vez maior pelo intuito de se tentar delimitar o campo de ação do professor e tornar sua tarefa controladamente possível (AZANHA, 2011). No fim dos anos 1990 os Centros encontravam-se deslindados de parte dos efeitos doutrinários do discurso pedagógico hegemônico por tanto elaborar soluções para o cotidiano da escola. O professor em formação nos Centros se reencontrava com um horizonte mais amplo de possibilidades, mesmo que isso implicasse, contraditoriamente, abdicar de determinações discursivas carregadas de garantias de eficácia, o que reacendeu por algum tempo a discussão dos propósitos da educação para o anseio de uma nação.

Porém, em 1997, certa leitura oficial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9394/96, acabou por retirar a prerrogativa de formação inicial de professores das unidades dos CEFAMs, extinguindo-os nos cinco anos seguintes. O professor de ensino fundamental passou a ser compulsoriamente formado nas faculdades, onde o discurso pedagógico e a imagem de aplicação pedagógica na escola permaneciam hegemônicos. A extinção de um massivo sistema organizado de formação de professores sem o devido dimensionamento de vagas em cursos oferecidos pelas universidades públicas⁶ repercutiu em uma deliberada criação de

⁶ Na Universidade de São Paulo foram criadas apenas 60 vagas no período noturno, como contrapartida para acolhimento dos milhares de alunos que ingressavam anualmente nas centenas de Centros paulistas.

demanda de formação que passou a ser atendida majoritariamente por meio de universidades privadas, desobrigadas a seguir qualquer diretriz nacional que conflitasse com seus interesses comerciais. Por mais uma vez o anseio da educação pública vir a ser dirigido por princípios republicanos foi apartado, em última instância, pela promoção de certo cientificismo, monopolizado pelo discurso pedagógico, mas oportuno aos ditames do neoliberalismo predominante no governo da época.

A Pedagogia se desconforta ao desconfiar que professores não detenham todos os fundamentos teóricos durante todo o período de aula, ou que ajam sem respaldo para uma reflexão constante de sua própria ação. É como se a aposta pedagógica no *Jockey Club* seja sempre no cavalo montado por *jockey* com diploma de Física, mas que também domine alguma coisa de Medicina Veterinária, Progressão Geométrica e Meteorologia. Enquanto a Pedagogia se dirige pela ilusão da promessa de eficiência, as corridas ocorrem como sempre ocorreram desde antes da Grécia Antiga e, na medida em que as pesquisas aprofundem conhecimento sobre as partes, a Pedagogia se abstrai do *handicap*.

O entendimento geral de que a pesquisa em Pedagogia devesse se concentrar no embate entre modelos de conteúdos culturais-cognitivos e pedagógicos-didáticos não conduziu a educação brasileira ao pleno atendimento público e nem mesmo a qualquer grau de excelência na formação de professores. Enfim, não operou a grande transformação alardeada desde a leitura dos Pioneiros de 1932 pela busca de resultados, que são regularmente aferidos e reprovados por avaliações nacionais e internacionais. O impacto dessa leitura não foi percebido, mesmo depois de noventa anos de contundente investimento. É de se cogitar que a proposta pedagógica, tal como se consolidou ao longo do Século XX, tenha sido parte da “nossa ignorância quase total e de certo modo arrogante da vida cotidiana escolar” (AZANHA, 2011, p. 61).

Contudo, a insustentável leveza da aplicação pedagógica nas escolas não se evidencia apenas por resultados não alcançados, mesmo porque os resultados estritamente pedagógicos, como a disseminação de seus próprios conceitos, provavelmente sejam significantes. A insuficiência se evidencia por meio de fenômenos marginais ao discurso pedagógico, geralmente atribuídos a fatores exógenos à formação de professores. Mas, quando escutados em ressonância (fora dos limites discursivos) apontam que o lugar destinado ao professor não está necessariamente sustentado pelo conjunto de conteúdos pedagógicos recebidos ao longo de sua formação. As diversas formas de renúncia inicial à profissão, o recorrente afastamento do trabalho e adoecimento apontado como consequências do

professor denunciam a leveza ou insuficiência da formação em interpretá-los. O pedagogo sai de cena no ponto máximo de seu aperfeiçoamento pedagógico.

A escola, re-existe a cada empreendimento pedagógico e, mesmo, às vezes, capenga de regularidade da presença física de professores e alunos, continua a proporcionar um encontro secular (na ambivalência da palavra) entre adultos e crianças/jovens, alhures às diretrizes pedagógicas. Nesse *set* se encontram duas questões existenciais distintas, mas imbricadas: 1) do lado do professor, a intenção de transmitir conhecimentos e saberes sobre a vida e, fazendo isso, transferir o dever ao receptor tanto de tomar para si a sua palavra, como de retransmiti-la – o que lhe fará vir a existir como adulto –; 2) do lado do aluno, uma suposição sobre se o que move aquele professor a falar consigo seja uma promessa dele próprio, enquanto aluno, vir a existir como adulto.

De um lado se deposita uma aposta, que costuma ser paga para ser ganha e, do outro, o objeto de aposta, se implica ao ser investido. No cotidiano escolar a criança é confrontada pela preparação da vida adulta e é colocada em uma posição que não lhe é familiar (novamente, em ambos os sentidos), entre o “não mais” da infância e o “ainda não” para a vida adulta⁷, uma verdadeira embreagem milenar para o desejo, que resistiu à passagem do ensino jesuítico ao ensino público revolucionário sem se transformar essencialmente.

A posição refratária da Pedagogia a essa dinâmica do desejo não passa incólume, uma vez que o professor precise contradizer sua formação para que venha ocupar um lugar de enunciação do desejo, que possa falar ao aluno em nome próprio e não em nome de certo método de fazê-lo. Portanto, ao determinar ao professor a dependência de sua ação sempre a um respaldo teórico de como fazê-lo, nega ao aluno ser o objeto de aposta do professor, pois o objeto passa a ser o método.

Isso não quer dizer que caiba ao professor se esquivar de sua responsabilidade professoral, mas também não lhe impinge fundar um lugar de enunciação no vácuo. Este lugar de enunciação deve lhe ser reservado no conjunto do cenário escolar, assim como à escola no laço social, como lugar de criar uma função a ser ocupada pelo aluno no anseio de uma nação. Portanto, a falta desse lugar para a escola, assim como a falta do lugar de enunciação professoral, dado a priori, são primordiais. Nesse sentido, a proposta de uma escola-modelo ou escola-laboratório passa a ser uma anomalia à própria educação pública, pois está implícito que só nela haja lugar para a enunciação do desejo e em nenhuma outra, enquanto seja imprescindível para os votos da própria educação nos Estados Modernos a igualdade de condições, simplesmente porque deve ser igualitário o voto de existência para sujeitos distintos.

Contraditoriamente, são as escolas-modelo que recebem o maior aporte de experiências pedagógicas, potencializando o esvaziamento desse lugar prévio de enunciação. Portanto, é a mais propensa a sucumbir à renúncia professoral. Contudo, mesmo à escola que seja a mais investida como laboratório prevalece o fato de ser, antes e acima de tudo, uma escola. De proporcionar o encontro entre adultos e jovens/crianças.

As experiências pedagógicas se esgrimem no fato de que os resultados de suas pesquisas sejam geracionais, que o resultado de uma experiência não possa ser verificado alhures ao funcionamento escolar ou ao futuro de uma geração, tanto para a

⁷ “Pois o declínio do velho e o nascimento do novo não são necessariamente ininterruptos; entre as gerações, entre os que, por uma razão ou outra, ainda pertencem ao velho e os que pressentem a catástrofe nos próprios ossos ou já cresceram com ela, está rompida a continuidade e surge um ‘espaço vazio’, uma espécie de terra de ninguém histórica que só pode ser descrita em termos de ‘não mais e ainda não’”. (ARENDDT, 2008, p. 187)

validade da pesquisa quanto para o comprometimento dos propósitos da escola. As escolas experimentais, de aplicação etc. se configuram mesmo como um contrassenso no seio do campo pedagógico, pois ao servirem de laboratório, imediatamente perdem seu caráter escolar, por deixar de reproduzir as características do cotidiano que, imprescindíveis, validam os dados. O fato de alcunhá-las como laboratório as desqualifica como objeto de pesquisa, reiterando a insustentabilidade da leveza da proposta, quando projetada como um jogo de causa e efeito.

Para Azanha, as escolas de aplicação seriam exemplares em outro sentido. Não pela determinação de mimetizar determinado conhecimento produzido por uma instituição maior, mas para ser reconhecida pelo protagonismo essencialmente escolar. Ele cita que as unidades de ensino erigidas para serem modelos gozam de condições excepcionalmente favoráveis em comparação às demais e, que, caberia ao estatuto privilegiado da Escola de Aplicação da FEUSP o protagonismo de exemplificar que o ensino público é eficiente sem que haja necessidade de condições privilegiadas. Seria essa sua missão. Em outras palavras, caberia a uma instituição maior investir em um trabalho conjunto de auto sustentação da escola por meio da reafirmação de seu caráter público e igualitário em vez de sustentá-la enquanto cobaia de intervenções pedagógicas.

“O responsável por uma escola pública de aplicação tem que desenvolver a consciência política da importância de sua tarefa. Isto significa, sobretudo, o esforço permanente de revisão conceitual, que os prescreve do corporativismo funcional ou pedagógico. ”
(AZANHA, 1987, p. 169)

De certo, as escolas-laboratório que não se encerraram como experimento, como ocorrido nos colégios Vocacionais e Experimentais paulistas, por exemplo, encontram-se lastreadas por sua própria história para poderem delimitar incursões pedagógicas. Depois de tantas décadas, não se pode mais esperar delas apenas relatórios experimentais que não sejam contaminados pela rotina do cotidiano escolar em geral. Nesse sentido, a aplicação percorre agora um contra fluxo: a escola relembra sistematicamente ao ensino superior o quão distante a formação de professores pode se encontrar em comparação ao que ocorre na sala de aula. Com o passar do tempo, se torna cada vez mais difícil conceber uma relação hierárquica do centro de pesquisa à escola, uma vez que muitas experiências estritamente escolares já ocorriam muitos anos antes dos centros universitários de educação sequer terem sido projetados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. (2008) “Não Mais e Ainda Não” IN: **Compreender: Formação Exílio e Totalitarismo – Ensaios (1930-1954)**. São Paulo: Companhia das Letras.

- AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 2011.
- _____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- AZEVEDO, Fernando de. (1932). **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DAVATZ Thomas. **Memórias de um colono no Brasil**. São Paulo: Itatiaia e Universidade de São Paulo, 1980
- DE LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Figuras do Infantil**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade. A escola entra em crise. Notas comparativas Argentina, Brasil, França. In: **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, 2018, no prelo
- DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos Pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. 2000.
- FREUD, Sigmund (1905) “Os chistes e sua relação com o inconsciente” In **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- HERBST, Hélio. “O Instituto do Professor Primário” In TIRELLO, Regina A (org). **O restauro de um mural moderno na USP: O Afresco de Carlos Magano**. São Paulo: CPC-PRCEU-USP, 2001.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

SACCO, Ricardo Dias. “Uma escuta psicanalítica das queixas dos professores que renunciam ao professorar: os desdobramentos do rechaço do simbólico na transmissão de saberes” IN **Convenit Internacional**. São Paulo, número 27, mai-ago de 2018.

_____. **Para uma Etiologia da Renúncia ao Professor: alguns apanhados da Corte ao Neoliberalismo no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TORRES, María Rosa. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial” In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais** . São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido para publicação em 12-09-18; aceito em 13-10-18