

Uma escuta psicanalítica das queixas dos professores que renunciam ao professorar: os desdobramentos do rechaço do simbólico na transmissão de saberes

Ricardo Dias Sacco¹

Resumo: Há um enorme abismo entre a demanda de professores e a assunção de cargos na educação básica brasileira e as queixas apontadas para justificar a renúncia de professores podem vir a ser um ponto de partida para se lançar à investigação de uma etiologia do problema, assim como alguns conceitos freudianos podem se reverter em contributos para essa escuta.

Palavras Chave: renúncia professoral; transmissão simbólica; psicanálise; formação de professores.

Abstract: There is a huge chasm between the demand for teachers and the assumption of positions in Brazilian basic education, and the complaints raised to justify the resignation of teachers can be a starting point to investigate a etiology of the problem, as well as some Freudian concepts can revert contributions to this listening.

Keywords: resignating of teachers. symbolic transmission. Teachers' formation.

O significante “educação” é de difícil definição, pois além de significar hoje um conjunto de ações distintas, também é atribuído metaforicamente a campos de conhecimento alhures. Como exemplo, a Ciência da Computação utiliza a palavra “educação” para definir como um software consegue se corrigir, executando seu “aprendizado” com outro software. Seja para o trânsito, para o trabalho, para a culinária ou para o sexo, a plasticidade do verbete educação indica tratar-se de algo com alto grau de ocorrência em muitos contextos e, portanto, a tarefa de encontrar uma definição de uso que seja universal é mais do que um desafio etimológico. Ao alargar seu uso, aumenta-se o risco de se perder a lógica do pensamento de quem sintetizou na palavra uma série de experiências humanas, advindo um esvaziamento do corolário da perda das ações implicadas na palavra, como bem aponta Israel Scheffler, a propósito dos *slogans* (1971).

Contudo, não é de todo imprudente afirmar que a definição da palavra educação seja essencialmente uma forma de transmissão entre gerações, pois as maneiras elaboradas por diferentes agrupamentos humanos para transmitir saberes e conhecimentos entre os mais velhos e as crianças ao longo da História podem ser reconhecidas, hoje, como ações educativas, mesmo que não tenham sido necessariamente organizadas como propostas estritamente educacionais. Seja em nome da transmissão da *ἀρετή* (Aretê) na Grécia Antiga ou por jesuítas empenhados pela perpetuação de determinado passado; da disseminação da ética protestante durante a Revolução Estadounidense ou mesmo sob a forma como Estados modernos procuram o estabelecimento de parâmetros legais universais, a educação não perdeu seu caráter transmissional, de perpetuar condições necessárias para que as crianças

¹ 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

venham a ser inseridas numa filiação humana e, nesse sentido, evitem a extinção da própria humanidade.

Considerando que a educação se constitua a partir de um encontro entre aqueles que chegaram antes com aqueles que apareceram depois, sob a permanente preocupação humanista de perpetuação do mundo, é possível constatar, assim como faz Carvalho, que ela tenha se consolidado como um princípio, na dupla acepção do termo: de ter marcado um início de uma nova experiência humana e de se ter perpetuado como um preceito orientador ao longo da história (2017, p. 111). Que dela decorra a transferência de uma herança de saberes, que é recebida sob o voto de ser repassada, de tal forma que quem a receba também adquira uma dívida, que será paga por sua retransmissão. É possível mesmo afirmar ser a educação uma tarefa inexorável para qualquer ser humano e que, portanto, sua inexistência seja impossível em qualquer agrupamento de pessoas ou que as pessoas se constituam enquanto sujeitos inscritos na humanidade somente nessa equalização da dívida, com outrem.

O caráter instrumental componente da educação, comumente sugerido como seu propósito *princeps*, se erige sempre incompleto ao tentar diminuir a força pulsional da essência transmissional da educação. À medida que a educação é compreendida sob o predomínio do registro instrumental, ela se reduz cada vez mais a ensino; e seu efeito, à aprendizagem. A instrumentalização da educação sugere que o saber seja simbólico uma capacidade congênita e, portanto, alheia à aprendizagem e, de fato, o discurso pedagógico hegemônico-atual está repleto de presunções de que o saber esteja majoritariamente no aluno, esperando afloramento, enquanto qualquer transmissão de saber do professor ao aluno esteja associada a um controle despropositado.

Contudo, a transmissão que vise à vida adulta do aluno na *polis* suscita mais do que conhecimentos “ao portador”, ela implica que os conhecimentos aprendidos sejam tomados em nome do aprendiz na medida em que sejam acompanhados da chancela outorgada por sua própria filiação humana, que é justamente proporcionada pela metade da educação que é diminuída pela prevalência de uma visão instrumental. Quem transmite o porte do conhecimento é o símbolo.

Não se trata, por outro lado, de se derrogar o instrumento, como se a transmissão pudesse ser abstraída do cabedal cultural, mas considerar que conhecimento e saber sejam transmitidos de maneira ambivalente.

Aristóteles descreve em sua obra *Metafísica* (Ômega) a distinção entre *poiesis* e *práxis*, no sentido que a primeira é descrita como a realização de uma obra exterior ao agente (*érgon*), enquanto a segunda se refere a uma ação que o fim seja ela mesma. A primeira se encerra em um produto, que é mensurável quanto à sua realização, enquanto a segunda é de difícil aferição e a transformação do agente é o que se desdobra como seu resultado (ARISTÓTELES, 1962, p. 501-503 apud IMBERT, 2001, p. 30-31). Em consonância à proposição aristotélica, a origem etimológica da palavra educação também remete a uma ambivalência complementar, suscitada pelos termos latinos *educatio* e *eductio*. Enquanto *educatio* fora usado no sentido de incubar, *eductio* fora no sentido de fazer expelir, produzir (TORRINHA, 1945). Alijada a educação de um de seus componentes ambivalentes, cria-se o risco de sua inexistência.

Um produto de uma educação pode ser aferido pelo aprendizado de um conhecimento, ao passo que seu resultado somente seja perceptível apenas *a posteriori*, na vida pública, pois trata-se da apropriação de saberes sobre o papel do sujeito no laço social, do laço social no Estado de Direito e do Estado de Direito na vida privada do sujeito. Isto é, daquilo que da vida social intervém no funcionamento

psíquico do sujeito e vice-versa. Como bem exemplifica o ditado militar: “apenas o conhecimento das leis da física implicadas no disparo uma arma não garante que o soldado erre ou acerte um inimigo”.

Como indício, é possível constatar que a educação, enquanto transmissão geracional, não tenha sofrido profundas mudanças nas diversas rupturas da História (NÓVOA, 1991). A proposta de Condorcet para a educação revolucionária francesa não revogou a assimetria encontrada no modelo jesuíta, apesar de tomá-la em nome da igualdade e da liberdade, contrários aos princípios de antanho (BOTO, 1996). Assim como o significante de παιδεία (paideia) tenha se alternado entre sacralidade e secularidade ao longo do tempo, sem ser totalmente descartado. Até o Século XX, a educação foi evocada em nome de diferentes princípios, sem ter perdido necessariamente a medida entre suas funções: instrumental (de transmissão de conhecimentos) e simbólica (de transmissão de saberes).

Apesar das obras de Comenius e (São) João Batista de La Salle apontarem que as primeiras iniciativas de formação dos professores para o modelo que se erigiria como a escola moderna tenham se iniciado no Século XVII; a Pedagogia enquanto ciência se consolidou somente entre os Séculos XIX e XX, criando um novo paradigma para a educação. Às primeiras luzes do positivismo, a educação passou a ser um objeto de pesquisa imbricado em uma conjuntura de análise geral, em que demais aspectos do social concorriam e se sobrepunham. O empirismo hegemônico da Pedagogia procurava compreender a questão enigmática da transmissão educativa, de maneira que as práticas escolares pudessem ser refinadas a partir de um método experimental. Para tanto, estas práticas precisaram ser alteradas ao longo do tempo para que se adequassem ao controle das condições impostas pelo experimento, de maneira que apenas a mudança de uma circunstância fosse observada de cada vez. Como resultado do investimento no empirismo do cotidiano escolar, a transmissão de conhecimentos foi cada vez mais sendo aprimorada por meio do investimento em novos estímulos, métodos e práticas educativas.

O voto de se educar melhor e em larga escala, coadunado à demanda de expansão dos sistemas públicos de educação, ocasionou um cenário profícuo para consolidação de novos paradigmas educativos/educacionais que, pelo apelo cada vez maior à diretrizes econômicas (de tempo, finança, trabalho etc), elegeu os estudos psicológicos em educação como seu principal fundamento. A Psicologia contribuiu à educação pela promessa de sincronia entre as ações educativas e a etapas de desenvolvimento dos aprendizes, com intenção de ensinar mais em menos tempo. A necessidade de se adequar a escola às condições psicológicas implicava diretamente a formação de um professor distinto do anterior, assim como dependia de uma homogeneização dos princípios orientadores das ações professorais.

Para tanto, a empreitada psicológica no cotidiano escolar prescindiu compulsoriamente das idiosincrasias e singularidades de cada professor, as compreendendo como obstáculos ao seu programa de formação e, desse modo, o professor se tornou cada vez mais dependente de recomendações pedagógicas à medida que lhe era solicitado não falar em nome próprio. Como efeito, a *poiesis* aristotélica foi resignificada e elevada a um componente preponderante na educação, passível de verificação, adequação e reprodução, “no sentido corrente do termo, ou seja, o sentido industrial ou político comum” (CASTORIADIS, p. 91 apud. IMBERT, 2001. p. 30).

A mudança paradigmática, originada das contribuições psicológicas na educação, foi inserida no cenário republicano brasileiro por meio dos esforços de Fernando de Azevedo durante a Reforma Municipal do Distrito Federal, de 1930, que justificava discursivamente que os princípios republicanos fundados no seio da

Revolução Francesa devessem ser instaurados a partir das recomendações práticas de uma base teórica científicista. Em suma, seu projeto civilizatório passava necessariamente pelo cumprimento de uma técnica pedagógica, em detrimento de seu caráter ético e republicano; sendo que muitas vezes seu compromisso técnico se interpunha ao princípio público e laico de oferta de educação, como, por exemplo, quando uma determinação psicológica de atendimento a uma normalidade maturacional² exigisse ou condicionasse a retirada de um aluno da escola. “Ao mesmo tempo em que anunciava o novo, a instauração do sistema não se desvincilhava de valores coloniais, muitas vezes diretamente contraditórios aos anseios de um Homem Novo. Era nova em conhecimento e velha em saberes” (SACCO, 2017, p. 76).

“Promessa de emancipação para o indivíduo, mas também poder hipostasiado do Estado na sociedade, a escola pública legislou sobre o moderno.” [...] “entreviu-o sobretudo no instantâneo contemporâneo da ‘tradição nacional’, do ‘estilo colonial’ e da ‘organização do que já existe’. Creditou-o à mudança social mesmo acreditando na invariância das estruturas mentais” (PAULILO, 2001, p. 215).

A educação pública aplicada a partir do método científico para uma população apartada de qualquer aparelho republicano capaz de proporcionar equidade foi sucessora da negligente oferta de educação pública para pobres, ex-escravos, pretos, pardos e índios, reiterando a predisposição à resiliência e em nome de se evitar conflitos, qualidades reconhecidas natas do povo brasileiro (arragadas por séculos de autoritarismo, violência, escravidão e apadrinhamento):

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

A resiliência na educação não se constitui como contradição ou impedimento. Ao contrário, por se tratar a educação de um encontro assimétrico, em que se supõe que um professe e o outro escute e não o contrário, ela está implicada como condição. Contudo, a resiliência própria da educação pouco tem a ver com a cordialidade como enlace social, pois enquanto uma antevê a superação e é compreendida como uma etapa promotora de equidade, a outra é orientada para manutenção de interesses privados já consolidados e é constatada como desígnio. Nesse sentido, os professores formados sob a jurisdição de um discurso pedagógico que reitere e dissemine essa forma de exclusão pouco ou nada poderão professar, seja em nome da ciência ou da escravidão, pois o conhecimento que esteja ensinando carregará sempre um

² Vide JATOBÁ, 2016

desmentido a propósito de ele próprio ser um produto da humanidade e da inscrição do aluno nela.

Por outro lado, a aceitação da argumentação epistemológica por parte dos professores responde a uma tentativa de desvio da impossibilidade conjuntural posta de se fundar esse lugar de inscrição na humanidade em um cenário monolítico. Isto é, a assinatura do professor ao discurso pedagógico acaba por se constituir como uma forma de renúncia compulsória, frente à falta de um lugar à sua palavra e à impossibilidade de ele próprio fundá-lo. Passados cerca de cem anos da introdução de diretrizes pedagógicas nas escolas brasileiras, esse lugar se encontra quase inexistente e até as marcas do apagamento já foram apagadas, pois, durante quase todo o período da história do país a oferta de educação escolar sempre foi para muito poucos.

Os símbolos transmitidos de uma geração a outra, pela enunciação do professor e a partir desse lugar de palavra inscreve o aluno em uma tradição norteadora de suas ações em sua jornada do “vir a ser”, constituindo-se um marco de partida para a elucubração de um futuro ainda não previsto. Porém, tomam formas metodológicas não-simbólicas quando homogeneizados, determinando que o professor em sala de aula apenas mimetize diretrizes pedagógicas. Nesse contexto, quando um aluno, principalmente dentre os mais jovens, coloca o professor no *corner*: “esta cor é de menino ou menina?”, ele passa a responder com a organização de um projeto interdisciplinar para discutir gênero entre os próprios alunos, sem perceber que seu interrogador se lança em outra direção, na qual é da transmissão simbólica que se depreende uma resposta a um saber suposto à geração anterior.

As representações simbólicas daquilo a ser conhecido são tomadas por realidade, sem necessariamente haver conhecimento de suas validades, pois é uma suposição de autoridade e de saber sobre o lugar de fala daquele que transmite que as valida. Em contrapartida, o professor que dispõe dessa suposição realiza sua função ao dar fé pública de sua própria humanidade naquilo que ensina, sem a necessidade de criar um lugar de enunciação. O que não determina que aquilo que ensina sejam verdades absolutas, pois como qualquer representação, poderá ser trocada ao longo da existência. Mas, para serem mantidas, trocadas, superadas ou esquecidas, precisam ser transmitidas por alguém, de carne e osso, que as porte também como verdade. Desta forma se transmite não só uma verdade, mas seu porte.

Após Napoleão III ter perdido a Guerra da França com a Prússia e ter sido preso em Sedan, os primeiros decretos do que se convencionou chamar “Comuna de Paris” duplicaram os salários dos professores, reafirmando a importância do papel deles para com a república. Contudo, antes, no início da Segunda República, Bonaparte já havia realizado evocação semelhante, chamando-os de “soldados da república”. (ANCEAU, 2008). O fato de Bonaparte ter rebaixado os salários dos professores logo depois de ter se auto-intitulado imperador e os exaltado tempos depois aponta que os movimentos revolucionários e contra-revolucionários cadenciavam a importância estatal da educação pública, todavia sem nunca se prescindir da outorga de representante da república ao professor. O reconhecimento dos “soldados da república”, como ainda hoje são chamados, demonstra a força do endosso simbólico de um sistema de educação bicentenário em que a formação do professor é determinada tanto por diretrizes estritamente pedagógicas quanto por símbolos nacionais de sustentação de um lugar de palavra. A propósito, a causa apontada por terapeutas franceses para a renúncia professoral constatada em pequena parte dos professores em exercício no país provém da superinflação simbólica da outorga de autoridade em detrimento de regras claras para ações educativas (CORDIÉ, 1996, BLANCHARD-LAVILLE, 2005).

A homônima renúncia se manifesta de maneira distinta no Brasil, ao ocorrer tanto entre os professores em exercício quanto entre aqueles que pretendem ingressar no ensino público, sendo para esses últimos, de maneira ainda mais recorrente. Enquanto em 17 de novembro de 2013 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizava concurso público para contratação de 50000 professores de educação básica, que resultou em apenas 20000 posses de seus cargos³ (SACCO, 2017); o Departamento de Perícias Médicas do Estado – DPME concedia cerca de 78000 licenças médicas ao longo do ano para um total de 230000 professores em exercício⁴.

No Departamento de Perícias Médicas se encontram as três profissões impossíveis ditas por Freud (1925): o médico, o professor e o governante. Porém, estão elencados em uma cena cínica, deslocada do consultório, da sala de aula e da praça pública e, portanto, talvez deste encontro não advenha uma cura, um aprendizado ou qualquer projeto de nação. O que se engenha nesse gueto⁵ é uma saída técnica, da ordem do possível, enquanto o tratamento do problema seja da ordem da impossibilidade de cada profissão envolvida. A afirmação de Freud a propósito da insuficiência de definição das práticas exercidas por esses profissionais diz respeito à inviabilidade de prescrever abordagens universais baseadas em formas sempre racionais do exercício⁶. As três profissões dependem, e disso são constituídas, da dinâmica do desejo e estão implicadas em um porvir só possível de ser previsto e reproduzido fora de seus limites racionais. Isto é, que aquilo que possa ser presumível de ser realizado não seja mais reconhecido, de antemão, como um ato educativo, curativo ou político e que, por outro lado, o resultado das ações das três profissões seja mensurado tão somente pelo engajamento simbólico de cada profissional, de sua enunciação enquanto sujeito, em contraposição à sua fidelidade a algum método baseado em respaldo experimental, que se desdobre na anulação de sua palavra em nome de uma pré-assertividade.

A existência de um departamento que ateste a falta das condições de saúde para o trabalho evidencia a necessidade de organização de um órgão governamental que não presta um serviço público com a finalidade de evitar ou tratar o adoecimento e apoiar o restabelecimento da saúde do professor que adocece. Instância que não dispensa atenção necessária para saber de sua queixa, por não ser atendido por um médico que se interesse por algo mais que os sintomas, visando apenas a liberação ou não de uma licença. O que se erige sob a forma desse Departamento é apenas um equipamento burocrático que encaminha afastamentos, por reconhecer que as condições dadas à salubridade do professor não sejam suficientes. Destarte, ele reúne não apenas três renúncias, mas quatro.

Durante a primeira metade da década de 1960, Joly Gouveia se dedicou a investigar minuciosamente a escolha ocupacional de grupos de estudantes de Cursos Normais do final da década de 1950. Seu propósito era estabelecer indicativos sobre a formação de professoras paulistas e mineiras para as décadas seguintes e contribuir para possíveis "ajustes" na formação frente ao desafio da amputação dos cursos de

³ <http://www.educacao.sp.gov.br/concursos/>

⁴ Conforme notícia do O Estado de S. Paulo: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,novo-sistema-de-pericias-em-sp-reduz-licenca-medica-de-professores-em-30,1502697> <acessada em 03/3/2018>. Obs.: nem a Secretaria de Educação nem a de Planejamento divulgam esse dado.

⁵ “Um gueto, como define Loïc Waquant (1998), combina o confinamento espacial com o fechamento social: podemos dizer que o fenômeno do gueto consegue ser ao mesmo tempo territorial e social, misturando a proximidade/distância física com a proximidade/distância moral (nos termos de Durkheim, ele funde a densidade com a densidade física). Tanto o ‘confinamento’ quanto o ‘fechamento’ teriam pouca substância se não fossem complementados por um terceiro elemento: a *homogeneidade* dos de dentro, em contraste com a *heterogeneidade* dos de fora.” (BAUMAN, 2003, p. 105)

⁶ Vide CATANI, Julia (2015)

formação. Dentre suas observações destaca o registro da intenção de 57% das normalistas que concluíram 2/3 do Curso em não se encaminhar exclusivamente para o trabalho professoral na educação básica (GOUVEIA, 1965, p. 96).

Os exemplos apresentados, que poderiam ser somados a diversos outros ao longo da história da educação no Brasil, apontam que parte significativa dos professores de educação básica não quer ocupar um lugar que, de fato, não lhe é outorgado. Que todo o aparelho constituído e fomentado pelo Estado para que sejam cumpridas etapas burocráticas como provas, lotações, perícias, licenças etc. sirva primeiramente para desviar a atenção da insustentabilidade do professor, proporcionada pelo próprio Estado.

Ao contrário dos modelos de repúblicas que se fundaram no marco de revoluções, a brasileira foi proclamada burocraticamente por acordo entre os detentores dos poderes já estabelecidos, por meio de um episódio nebuloso, registrado por somente uma fonte e retratado de forma caricata (CARVALHO, 2007). Apesar das inúmeras reformas educacionais ao longo do Império e da República, o ingresso compulsório da criança na escola aos 7 anos, assim como sua permanência até os 14 somente foi prevista em lei, de fato, em 1971 *a fortiori*, por exigência dos órgãos de financiamento estrangeiros e não por um sonho revolucionário de nação. Desde então, as três esferas do poder público resignam-se da criação de um sistema de ensino que projete no professor sua principal condição. As inúmeras reformas da educação brasileira somente evocaram o professor para apontar-lhe: a insuficiência de sua formação, o atraso de suas práticas ou, o mais comum, o desajuste entre sua ação no cotidiano escolar e os referenciais teóricos necessários. Em complemento, as esferas de poder ainda proporcionam desvio da dotação financeira da educação, o abandono material das escolas, o roubo de merendas e, vez ou outra, a violência da polícia contra os(as) próprios(as) professores(as).

José Mario Pires Azanha costumava afirmar, em segredo, para seus alunos mais próximos, que a primeira ação da escola era a de refazer a formação acadêmica dos professores que chegavam a ela. Por pior que sejam as condições que a escola receba de início para seu funcionamento, por mais antiquada possa parecer uma escola pública atual em contraste com o ideal escolar proferido pelo discurso pedagógico hegemônico, por mais que o imaginário social se refira com contundência a toda escola como exemplo de um aparelho fracassado; ainda assim, não há como estabelecer qualquer correlação entre a adversidade e seu efeito na escola. De fato, as escolas atuais não se sejam necessariamente dominadas por um só discurso, até porque as escolas são historicamente reconhecidas como centros de resistência, mesmo no seio dos regimes mais autoritários. Nesse sentido, Leandro de Lajonquière constata ser comum que “se alguém com nome e sobrenome declara – como se diz – ‘da boca para fora’ que acredita em toda sorte de criaturas pedagógicas naturais, mas no calor da hora age conforme o desejo que o anima, então o desdobrar da educação fica resguardado.” (2010, p. 80). O fato de a escola subverter as determinações pedagógicas não a responsabiliza por uma sutura da falta de um sonho de nação e da correspondente fundação de uma lugar de enunciação para professores e alunos, dos quais ela mesma é carente.

Nesse contexto, o baixo salário e a indisciplina dos alunos na escola condensam as queixas desse conjunto de adversidades estatais que estornam o ânimo professoral, mas nenhuma delas impele, de fato, a renúncia ao exercício professoral; ao mesmo tempo em que todas juntas evidenciam que ao professor não é previamente dado um lugar suposto para professar. De qualquer maneira, essas queixas não podem ser isoladas como causas principais em um cenário em que a variedade de condições para a renúncia seja tão grande e em que o grau de exigência de formação/trabalho

seja proporcional ao do respectivo abandono. Todavia, podem ser escutadas como indicadores iniciais para uma etiologia da renúncia que investigue possíveis origens em aspectos menos evidentes do imaginário social, que raramente ganham interesse por parte das pesquisas pedagógicas. Para tanto, se faz premente questionar se os argumentos relacionados à renúncia sejam realmente sua causa ou se apontem para uma causa no sujeito que ocupa a função de professor. Isto é, se a queixa do professor não declara ser seu esgotamento de ânimo uma última instância etiológica.

Essa hipótese revela que a queixa renunciante que paralisa o sujeito no momento da assunção do cargo, assim como o sintoma da doença dos licenciados por problemas médicos, sejam meios caminhos secundários para tomada da palavra: se não sou sujeito (do desejo) na sala de aula, o que me resta é sê-lo na renúncia. O que torna essa hipótese provável é possibilidade de que a renúncia não se constitua como a substituição do ato professoral. Considerando o conceito freudiano de gestão de prazer-desprazer, a renúncia nunca será a substituta da ocupação de um lugar de palavra, mas simplesmente uma alternativa de menor desprazer da negação desse lugar.

“Descrevemos a ansiedade como um estado afetivo — isto é, uma combinação de determinados sentimentos da série prazer-desprazer, com as correspondentes inervações de descarga, e uma percepção dos mesmos, mas, provavelmente, também como um precipitado de um determinado evento importante, incorporado por herança — algo que pode, por conseguinte, ser assemelhado a um ataque histérico individualmente adquirido.” [...] “A causa mais comum da neurose de angústia é a excitação não consumada. A excitação libidinal é despertada mas não satisfeita, não utilizada; o estado de apreensão surge, então, no lugar dessa libido que foi desviada de sua utilização.” [...] “parece, com efeito, que a geração da ansiedade é o que surgiu primeiro, e a formação dos sintomas, o que veio depois, como se os sintomas fossem criados a fim de evitar a irrupção do estado de ansiedade. (FREUD, 1933)

Quando Freud supõe a ansiedade como precipitação de uma posição insuportável para o sujeito e o sintoma como “válvula de escape”, pressupõe que essa economia psíquica não seja um “interruptor biológico”; mas sim um dispositivo neurótico, típico da civilização, das determinações sociais que delimitam o prazer como condição de compartilhamento da vida. Nesse sentido, o fato da ansiedade aparecer pela delimitação do prazer, assim como pelo fato do sintoma paralisante surgir em substituição da ansiedade, se remete à promessa concreta de adoecer para tornar suportável um lugar negado ao sujeito. Pode-se mesmo considerar que a renúncia seja o único ato evidente de enunciação que reste ao professor, considerado todo o conjunto de aspectos do jogo cínico que envolve as determinações sociais da escola onde trabalha(ria), sua remuneração, as aliterações típicas da formação a qual foi obrigado a se submeter para sua certificação etc.

Conforme o apontamento de Freud de que podemos chamar uma crença de ilusão quando a realização do desejo constitui fator proeminente em sua motivação e, assim procedendo, desprezamos suas relações com a realidade, tal como a própria ilusão não dá valor à verificação; o sujeito crê que a realização de seu desejo se dará exclusivamente pela proteção de alguém ou de algo superior. Essa projeção eletiva de proteção de qualquer coisa que ele próprio eleja como ameaça se constitui como atualizações na vida adulta das ameaças experimentadas na infância, assim como a

figura de proteção, ao longo da vida do sujeito reedita simbolicamente a figura do Pai. Desta forma, se evoca o Nome do Pai⁷ quando do amparo à defesa do sujeito, o que nas repúblicas modernas é responsabilidade das leis.

Portanto, as queixas salariais, de indisciplina etc. apontam justamente para as diversas tentativas de apagamento do lugar que deveria ser destinado a sua enunciação e se perdem no caráter ilusório do discurso, como se a falta de um lugar para o professor e a prescindência da transmissão de uma tradição simbólica evocada em Nome do Pai estivessem em um âmbito indevido, não-pedagógico e, portanto, fora do discurso.

Quando se evoca a ciência, o pai é reduzido a um genitor e, ao ser estabelecido pela força, se constitui um ditador. Portanto, o Pai simbólico não se basta em apenas um significado, se alterna de símbolo em símbolo, por meio de significantes⁸ e, no ápice de um determinado ato do sujeito⁹, se aloca em determinada característica preponderante. Por exemplo, quando um estudante vai participar de uma prova de seleção para o ensino superior e se depara com um fiscal de prova, não será necessário que ambos se conheçam previamente ou mesmo que alguém os apresente para que o vestibulando outorgue autoridade ao fiscal, pois há um valor simbólico ligado a esse rito escolar, que pode vir a dar ao aluno um sobrenome: Fulano, da Universidade Tal, que outorga ao fiscal o Nome do Pai.

Ao negar o símbolo, o discurso pedagógico nega necessariamente o Nome do Pai, restando, portanto, as alternativas da força e da ciência para justificar em nome de que se deve educar. Boa parte da produção pedagógica reitera o rechaço ao tradicional, ressignificando-o como defasado e/ou inservível. Contudo, esse artifício de estipulação também se desdobra em outras associações, pois tradicional também se refere às tradições simbólicas e, no contexto pedagógico, o Nome do Pai perde, por supressão, sua função de inscrever o sujeito em uma filiação simbólica àquilo que é de outras gerações. A estipulação pedagógica não passa de uma tentativa de resumir uma série de significantes em um só significado, sem necessariamente deixar pelo caminho uma boa parte de deslocamento e condensação de seus sentidos. O resultado dessa manobra discursiva deixa de ser identificado como símbolo. Logo, a palavra tradicional perde sua polissemia. Desta forma, a Pedagogia contribui para a determinação da orfandade do professor e, caso nada sobre de simbólico, ele o encontrará nos desdobramentos da renúncia.

Apesar do apagamento de seu comprometimento para com sua função, quando criança o professor supôs saberes a seus professores e deles adquiriu a dívida da retransmissão. Portanto, é plausível que sua escolha em também ser professor tenha sido motivada pelo equacionamento dessa dívida simbólica e que a total impossibilidade de pagá-la seja a última instância etiológica para a renúncia, tal como

⁷ Um conceito psicanalítico largamente aceito como significante do estabelecimento da legalidade do desejo por meio de sua interdição é o Nome do Pai. Refere-se, a princípio, a um pai simbólico e, portanto, vez ou outra, encarnado nas diferentes formas de regulação dos sujeitos em suas diferentes culturas. Em Nome do Pai não se atravessa no sinal vermelho e, mesmo quando ele está quebrado, se hesita; assim como em seu nome não se trabalha na terça-feira de carnaval. Isto é, ele exerce uma função de interdição mediada por símbolo, ao contrário de outras mediações como a força ou a ciência: “não atravesse o sinal vermelho, se não te multo” ou “não atravesse o sinal vermelho porque as forças da física, da biologia e da estatística, juntas, não serão suficientes para lhe garantir a vida”. Obviamente que, como qualquer proibição, o Nome do Pai abre duas possibilidades: proibir e, proibindo, liberar tudo que seja não-proibido.

⁸ Quando algum aspecto de um assunto não encontra nenhuma forma metafórica de ser referenciado, comumente o chamamos de insignificante.

⁹ “E estes atos seriam necessariamente marginais, fora da lei, pois eles estariam respondendo a uma ausência de lei simbólica, procurando encontrá-la, suscitá-la, de uma certa forma, fundá-la.” (CALLIGARIS, 2000, p. 111)

o *haraquiri* do soldado japonês após fracassar no combate, por não encontrar outro lugar que não fosse o de soldado vitorioso. A renúncia do professor em exercício não é muito diferente, no sentido de que venha a padecer no corpo, porém, ao contrário do *haraquiri*, que atinge o outro, a doença dá vazão a um expurgo de si mesmo, uma tentativa de perdão por desistir de tentar encontrar um lugar que sabe inexistente e, desta forma, abdicar de ser professor para se transformar em doente, evidenciando o lugar não encontrado e o rechaço do desejo.

Para além da constatação de que a renúncia não possa ser ignorada enquanto saída simbólica, também se torna possível considerar que dela verta certa fascinação, no sentido de marcar a exaustão do trabalho: ficou surdo por causa do barulho na sala de aula, pegou alergia a giz, tendinite de tanto corrigir provas etc. O que não quer dizer que qualquer dessas decorrências não mereça atenção médica, desde que a escuta do médico possa equivaler seu saber médico ao campo da linguagem, no sentido de que ele venha a deslocar e expandir os sintomas para além de uma prescrição compulsória de antialérgicos, analgésicos, acupunturas e, principalmente, do afastamento da sala de aula. Que o afastamento para restabelecimento da saúde se constitua como meio do professor **re-enunciar-se**, ao evitar **renunciar-se**.

O encontro entre os candidatos aprovados com os professores adoentados no Departamento de Perícias apenas consegue reiterar que o interesse do Estado pelos professores seja o de consumo de seus corpos¹⁰ por meio de sua morte simbólica. A sujeição ao gozo à exaustão do corpo do professor não promete um lugar de gozo do corpo de outrem, exceto quando a este só reste repetir o papel do Estado, de gozar do corpo exaurido, porém não interdito. Nesse sentido, a renúncia de início evidencia obstruções ainda mais graves, em que o próprio discurso pedagógico reitera: de que sequer há o voto do professor, amputado da dignidade de seu desejo, ansiar filiar-se a gozo alheio qualquer. Aqueles que renunciam de início não vislumbram qualquer promessa de vir a gozar de outrem, pois sequer se lançam à investigação da origem da insustentabilidade do seu lugar de palavra. O que se encontra implicado no momento da escolha da alocação da escola em que não viria a se enunciar é somente o grau de tolerância de consumo de seu próprio corpo. O fato de as primeiras lotações a serem escolhidas por aqueles melhores classificados no concurso e que geralmente assumam as salas de aula ser aquelas mais próximas dos centros urbanos, restando aos demais as regiões periféricas, reitera que quanto mais distante da *polis*, mais longe também estará da possibilidade tanto de vir a perseguir seu desejo ou de gozar o gozo de outrem. Diga-se, condição encontrada somente em um sistema desigual de oferta de educação pública, pois, caso todas as escolas recebessem exatamente o mesmo insumo, assim como todo bairro recebesse os mesmos aparelhos públicos, não seria importante a classificação do concurso.

O Professor que se apresenta ao Departamento de Perícias a procura de licença ou aquele que não assume seu cargo a procura de uma saída honrosa para seu desejo é sabedor da cena cínica imposta¹¹. De maneira análoga, tem sua formação orientada por balizas técnico-científicas e, contudo, reconhece que as recomendações teóricas também sejam filtradas por um saber seu, o que pode tornar a renúncia tolerável, procrastinando seu projeto professoral. O que não consegue ser equacionado nessa questão é a difusão do motivo pelo qual não se fundou o lugar que deveria ter ocupado.

Foram raras as oportunidades históricas de fundação de um Nome do Pai por meio de programas educacionais dirigidos pelo investimento na escola. Esses

¹⁰ Vide Calligaris, 2000.

¹¹ Sobre o funcionamento do cinismo como artifício de desvio do desprazer, vide FREUD, 1905

momentos estão registrados em diversas fontes históricas e são evocados reiteradamente no cotidiano escolar. Portanto, a solução da renúncia docente está à vista de todos. O que não quer dizer que não haja um desvio constante do encaminhamento da questão, que o cinismo deslinda de maneira tão objetiva.

A renúncia não marca um calote do sujeito em equacionar sua dívida simbólica, como se isso fosse possível. A renúncia proclama uma moratória dessa dívida, no sentido de que quando um lugar para o professor vir a se enunciar for (re)estabelecido, ele(a) possa voltar a falar em nome próprio e, assim falando, também falar em Nome do Pai. Quando for revertida sua orfandade e ele descobrir a fraternidade na re-enunciação do professor de seus colegas, se decreta o fim da moratória e se retome o pagamento da dívida simbólica de ter sido ensinado por alguém. Prevalece, até lá, portanto, um dos ditados mais conhecidos da cultura popular brasileira (não por acaso): “devo, não nego. Pago quando puder”.

Referências bibliográficas

ANCEAU, Eric. **Napoléon III, un Saint-Simon à cheval**, Paris: Tallandier, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os Professores: entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BUARQUE DE HOLANDA, Sergio. O homem cordial – novos tempos In: **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora José Olímpio. pp. 101-125, 1984.

CALLIGARIS, Contardo. **Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil**. São Paulo: Escuta, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CATANI, Julia. **Sofrimentos psíquicos: as lutas científicas da psicanálise e da psiquiatria pela nomeação, diagnóstico e tratamento**. São Paulo: Zagodoni, 2015.

- CORDIÉ, Anny. **Malestar em el docente: La educacón confrontada com El psicoanálisis**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.
- DE LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do Infantil**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FREUD, Sigmund. (1905) Os chistes e sua relação com o inconsciente In **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- _____. Prefácio In AICHHORN, Auguste. **Wayward Youth**, Londres: Imago Publishing Co, 1925.
- _____. (1933) Ansiedade e Vida Pulsional” In **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional**. Rio de Janeiro: GB. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Instituto de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura do Brasil, 1965.
- IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JATOBÁ, Carla. **Às Sombras das Escalas: um estudo sobre a concepção de anormalidade em Alfred Binet**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- NOVOA, António. Os professores: quem são? Donde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. (Ed.), **Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem Pluridisciplinar**. Porto: Afrontamento. p. 59-129, 1991.
- PAULILO, André Luiz. **Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino no Distrito Federal na Década de 1920 (tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular)**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de São Paulo, 2001.
- SACCO, Ricardo Dias. **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.
- SCHEFFLER, Israel. **Linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva, 1971.
- TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino-português**. Pôrto: Edições Marânus, 1945.