

SOBRE O MAGISTÉRIO E SOBRE SUAS MORTES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

Henrique Garcia Sobreira¹
Andréa Silva do Nascimento²

O conceito de auto-reflexão como eixo de um currículo alternativo para a formação de professores foi desenvolvido a partir do debate de Adorno (2000) a respeito dos tabus que envolvem a profissão de ensinar. No caso dos professores, os tabus são criados no processo social da formação da nossa profissão³ e podem ser entendidos como “filtros” adquiridos ao longo das experiências escolares, que podem agir de duas formas: organizar o aprendizado de teorias pedagógicas e influenciar a opção de estratégias adotadas em seu conturbado cotidiano de vida e trabalho. Por sua vez, a auto-reflexão consiste na elaboração pelos professores (em formação) dessas experiências primitivas. É um processo de esclarecimento interno, do autodesvelamento dos pontos de contato entre a história da

¹ Doutor em Educação. Professor-Adjunto da UERJ/FEBF. Esse trabalho foi elaborado no interior da pesquisa *Crônica de uma morte anunciada?* financiada pelo CNPq e pela UERJ/PROCIÊNCIA.(e-mail: hsobreir@uerj.br)

² Pedagoga, bolsista de Iniciação científica UERJ/FEBF (02/2002-01 a 01/2004)
(e-mail: deia-sn@bol.com.br)

³ Adorno lembra algumas figuras sociais que, ao longo do tempo, desempenharam o papel de professores, entre eles: os escravos pedagogos, os sacerdotes, os feridos de guerra, as mulheres, obrigadas ao celibato ao exercerem a profissão etc..

profissão e as nossas histórias pessoais que pode reestabelecer a docência como via de emancipação.

O conceito de auto-reflexão, embora privilegie a voz e as práticas do professor como ponto de partida para a construção de conhecimento, duvida de que as certezas construídas a partir da memória do professor possam se estabelecer imediatamente como saberes.

No campo da psicanálise, a memória pode ser uma forma de esquecimento. Ela nem sempre se refere a um fato ocorrido, mas decorre de um processo em que algo é superestimado para recobrir uma situação afetiva provisoriamente inconfessável. Mais do que memórias, o que nos interessa é o *desesquecimento* dos fatos e afetos por elas recobertas.

A ênfase na prática como um processo, em si, educativo é obstáculo ao *desesquecimento*, pois não leva em consideração que, na atual formação econômico-social, é nessa área que a alienação adquire forma e conteúdo. Ainda que nenhuma reflexão seja livre de alienação, acompanhamos a idéia de teoria defendida por Adorno: ela é, *num mundo não livre, o arauto da liberdade*. Além de a prática docente ser exercitada no interior da alienação estrutural, os sujeitos estão submetidos ainda à alienação pessoal, derivada de suas memórias de gratificação e dos ressentimentos incorporados em sua escolarização. O conceito de auto-reflexão sem desprezar as memórias e as práticas dos professores, assume uma postura de negação (superação e incorporação) para romper com essa dupla alienação.

Na pesquisa sobre os liames entre a história social da docência e a história pessoal dos professores, chegamos, no ano de 2000, aos debates a respeito da mudança de Nível da formação dos professores para os anos iniciais da Educação Básica⁴.

No Instituto de Educação (Nível Médio) em que acompanhávamos o processo, percebemos a angústia dos professores em relação a essa mudança. Esse discurso foi abandonado pelos professores em 2001, com a reforma do Normal no Nível Médio no Estado do Rio de Janeiro, que ampliou a sua duração de três para quatro anos, lhes apresentando-lhes a possibilidade de sobrevivência. Essa provisória pacificação da angústia em relação à *morte anunciada* radicalizou nossa percepção de que existia algo para além dela.

⁴A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) estabeleceu uma grande confusão no campo da formação desses profissionais. Essa trajetória está descrita na segunda seção do presente trabalho.

Passamos a estudar a possibilidade de a morte consistir outro tabu a carecer de auto-reflexão no currículo da *educação do educador*. Fomos levados ao estudo da questão da morte na humanidade. Nesse campo, os casos complexos vão desde a “gestação” de clones (imortalidade virtual) até o “desligamento” do provável gene da deterioração celular (imortalidade real). Essas fantasias coexistem com duas novas relações com a morte: a eutanásia (cada dia mais praticada, com pressão social pela legalização da *morte assistida* em vários países) e a cada vez mais praticada distanásia⁵ (a prolongação artificial da vida). Ambas são sintomas da relação contraditória em que nos indagamos a respeito da morte: a fantasia social da luta eterna do homem contra aquilo que talvez o torne mais humano, sua finitude no tempo e no espaço. Não nos interessou a morte como presença física, mas seus efeitos simbólicos, a morte como perda (de si, do outro, narcísica).

Assim se configurou o objetivo do presente trabalho: analisar a possibilidade de a morte ocupar o lugar de tabu, transformando-se em memória encobridora e/ou em lembrança a ser encoberta pelos professores em formação, bem como por suas agências de formação. Isso será realizado em dois momentos. No primeiro, exploramos parte da história de nossa profissão no Brasil para tentar entender a origem do sentimento de angústia de morte perante as recentes modificações na legislação de formação de professores. No segundo, buscamos, no tempestuoso porto da teoria, aportes de Hegel e Freud sobre a morte que possam servir como guias na elaboração desse tabu.

Alguns aspectos da relação entre a morte e as leis de formação de professores no Brasil

As reformas pombalinas representam o primeiro momento da história brasileira de nossa profissão que pode servir de suporte para a associação entre a mudança na forma ou na legislação relativa ao magistério e a morte. Com a expulsão dos jesuítas, praticamente todos os professores encarregados, até então, da educação no Brasil colônia foram, para além do simbólico, retirados do convívio imediato com os seus poucos alunos. De um dia para o outro, o Brasil perde seus professores e instala-se uma estrutura que, a despeito do seu primado iluminista, apresenta poucas mudanças em relação à educação anterior, pois

⁵ Um simulacro de vida, uma situação de não-morte em que o paciente sobrevive à custa de aparelhos que substituem o funcionamento de órgãos vitais (Oliveira, 1998).

mantém o predomínio da religião enquanto forma e estrutura. Inaugura-se, assim, a percepção do *desaparecimento desnecessário*.

Retiram-se os indivíduos, praticamente abduzidos, e as práticas educativas mudam muito pouco; o que muda é o sujeito docente. Com a *Reforma dos Estudos Menores* e a instalação das *Aulas Régias*, em 1759 (Cardoso, 2002 e Almeida, 2000), os critérios de autorização para o ensino são alterados por ato de Estado. Talvez esse seja o primeiro momento da compreensão do Estado como assassino simbólico, inimigo do professor, de sua formação. Mesmo que esse Estado o mate para trocá-lo por outro, o sangue continua em suas mãos, continua aterrorizando o substituto do morto. Isso pode ter deixado marcas no que podemos chamar de inconsciente profissional e ter estabelecido nossa insegurança perante o Estado. O medo de perder de um momento para o outro o seu sustento explicaria o pânico entre os professores efetivos da rede pública frente à lei que exigia o nível superior. Desde a expulsão dos jesuítas, no campo inconsciente ou pré-consciente, a idéia de morte parece ter ficado como marca dessa agressão do Estado.

Inaugura-se também, o “discurso de Estado” que considera impossível fazer qualquer transformação na oferta de escola sem que o professor seja considerado o principal responsável pelos defeitos da instituição. A marca do professor como réu da educação consolida-se como filtro inconsciente.

Encontramos um bom exemplo dessa consolidação no Alvará d’El-rei D. João VI, que, em vez de estabelecer normas que organizem uma nova escola no Brasil, opta por concentrar as críticas no corpo docente, na época formado essencialmente por religiosos. É o que a seguinte passagem do referido Alvará evidencia:

E atendendo ultimamente a que ainda quando outro fosse o método dos sobreditos religiosos, de nenhuma sorte se lhes deve confiar o ensino e educação dos meninos e moços, depois de haverem mostrado tão infaustamente a experiência por fatos decisivos e exclusivos de toda tergiversação e interpretação, ser a doutrina que o governo dos mesmos religiosos faz dar aos alunos de suas classes e escolas, sinistramente ordenada a ruína não só das artes e ciências mas até da mesma Monarquia e Religião (...). Sou servido privar inteira e absolutamente os mesmos religiosos em todos os meus domínios, dos estudos de que os tinha mandado suspender, para que, do dia da publicação deste em diante se hajam, como efetivamente Lei, por extintas todas as classes e escolas, como se nunca houvessem existido em meus Reinos e domínios, onde tem causado tão enormes lesões e tão graves escândalos. (apud Almeida, 2000: 31) [grifos nossos]

Desde a tradição, o discurso do poder rotula, pois, o professor como “o incompetente” que precisa ser substituído e futuramente reformado. Apesar dessa violência, pode-se perceber o processo de *identificação com o agressor* quando, dois séculos depois, os professores demandam, com enorme insistência, reciclagens, programas de capacitação etc., ou seja, o professor acaba por adotar os símbolos dessa agressão, feita pelo Estado, que em vez de proceder a uma autocrítica, insiste em culpar o docente pelos problemas da educação. Embora o professor reaja às afirmações despudoradas sobre a sua alegada ignorância (ou incompetência), quando a fala lhe é permitida, revela uma certa incorporação infantil: seja nos períodos de luta em que exige capacitação em serviço, seja nos momentos de “paz”, quando o Estado lhe oferece programas de apoio. Em ambos os casos, evidencia-se a “minoridade” do professor diante do conhecimento e do estado.

Embora essa carga seja exageradamente pesada, é também, demasiadamente, aceita por nós. O professor não se encontra na posição de se autodeterminar, se autoconstruir. De certa forma, essa demanda por mais qualificação, exarada da “prática docente”, deve ser tratada com a ressalva de ser a demanda de um menor perante o Estado. Mas, também não emerge *ex nihilo*. Recorde-se que, após a retirada dos jesuítas, para ser professor bastava prestar exames, não sendo exigido qualquer diploma ou habilitação específica. (Cardoso, 2002: 120). Houve, por conseguinte, a substituição de *alguma* formação por *qualquer* formação.

A falta de cuidado com o estabelecimento de critérios de qualificação de um corpo docente público pode ser creditada às condições objetivas de cultura e formação do séc. XIX, mas não devem ser subestimados os seus efeitos simbólicos (demanda de capacitação) que permanecerão agindo, mesmo depois de superadas tais condições. É dessa forma que podemos entender, após 1822, a fácil introdução da teoria do *ensino mútuo* (método que consistia na função de professor como supervisor de grupos assistidos por monitores, que nada mais eram do que os alunos mais avançados). A esse respeito, Almeida revela a percepção social da época:

A vantagem deste ensino, quando convenientemente instalado, utilizado e equipado, é exercitar a emulação dos alunos e ter pessoal de ensino bem restrito (...) Isto [o ensino mútuo] devia-se ao fato das pessoas que poderiam abraçar esta carreira penosa encontrarem uma remuneração muito baixa (2000: 60).

As mudanças dispostas no Ato Adicional de 1834, embora não sejam sangüinárias como a expulsão dos jesuítas, também não tratam da formação de professores. Trazem uma estratégia em que a expansão de escolaridade se faz por meio de um projeto, duvidoso aliás, de autorização para o ensino. Mais uma vez, as condições objetivas do País poderiam ser usadas como justificativa para que fosse dessa forma. Se observarmos, porém, a duração em que o ensino mútuo permaneceu vigente e, em especial, fomentou o **predomínio da prática** como aquilo que autoriza o indivíduo a ensinar, podemos apontar, outra vez, a presença de um efeito do simbólico: a perspectiva de que a profissão de ensinar é algo desprovido de um campo específico formativo. Nesse sentido, vale conferir o plano (em 1868) de uma escola para educação de moças, tanto para o serviço doméstico quanto para se tornar professora,

... educar as moças de modo que elas pudessem no futuro viver honestamente de seu trabalho, como boas mães de família, empregadas domésticas, ou mesmo tornando-se professoras. (Almeida: 265)

Formavam-se em conjunto futuras esposas e, quem sabe, boas professoras, se dotadas de *aptidão especial*, conceito que rapidamente assumirá a roupagem de *vocação*, categoria que por mais de um século será indicador de qualificação para o magistério. Segundo Almeida, o elemento curricular que as desdobra entre esposas e professoras é o esforço. Nesse contexto, a vocação assume lugar privilegiado como teoria da docência. Essa categoria não é exclusivamente brasileira, mas há aspectos autóctones a destacar: a vocação para o magistério substituindo qualquer preocupação com preparo técnico específico; a vocação para o magistério como subproduto de uma outra vocação e a prática docente compreendida como o *locus* de confirmação da própria vocação. Ou seja, o professor se realiza (“torna-se real”) não por sua formação, mas pela sua atividade na escola.

A despeito das reformulações no final do Império e na República Velha, o séc. XX começa com a formação de professores ainda por definir. Os Pioneiros da Escola Nova avançam ao propor que a autorização para lecionar seja conferida em Nível Superior. É a primeira vez que o problema é tratado para além das condições objetivas do país, a partir de um projeto de escola e educação.

Todos os professores, de todos os grãos, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou

escolas normaes, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades.
(O MANIFESTO..., 1984: 421)

Essa demanda está entre as derrotas sofridas pelo movimento dos Pioneiros. Desta vez, a situação de morte veio a partir do não atendimento, pelo Estado, dos anseios dos educadores.

De qualquer forma, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 termina conferindo a essa modalidade um novo *status* que, acompanhado da expansão de oferta de ensino público urbano, definirá a década de 1950 como a dos *anos dourados* do magistério. Por insistir em um currículo com maior ênfase na cultura geral do que na profissionalização pode ser ainda compreendido como um curso voltado para a incorporação de uma determinada “feminilidade” às mulheres. Por outro lado, a despeito dos avanços que apresenta, não é exagero interpretar a Lei Orgânica como evidência da falta de atenção para com as demandas específicas de qualificação do pessoal docente destinado aos primeiros anos de escolarização. Tanto que ela regulamenta a habilitação para o magistério em seu *1º Ciclo* (equivalente às atuais quatro últimas séries do Ensino Fundamental), como também estabelece uma cláusula de barreira aos maiores de 25 anos para ingresso no *2º Ciclo* (equivalente ao atual Nível Médio). Dessa forma, é uma Lei insuficiente em relação à formação dos futuros professores e exclui desse pequeno benefício uma boa parte do professorado leigo em exercício (conf. Romanelli, 1996).

Se em 1946 os aspectos de “morte” são menos evidentes do que foram em outros momentos, a Lei 5692/1971 provoca uma ferida narcísica de maiores proporções ao retroceder transformando o curso de Nível Médio, que gozava de reconhecido prestígio social, em um Segundo Grau profissionalizante como outro qualquer. Essa perda fica muito próxima de outras tragédias simbólicas da história da profissão Brasil e radicaliza, para o Ensino Normal, o fracasso geral de toda a profissionalização que a Lei 5692/1971 almejava.

Nesse período, o fato novo é o desaparecimento da categoria “vocação” como base da profissão, especialmente devido às mobilizações sindicais e a decorrente elevação da consciência social de que o magistério é uma profissão. Mas se a vocação desaparece do campo discursivo, sua confirmação, a “prática”, continua sendo importante como critério do se estabelecer como professor.

Após a Constituição de 1988, começa o debate que dá origem à mais recente angústia de morte vivida pelo magistério e seus formadores. O projeto de Lei de Diretrizes e Bases, apresentado em 1988 pelo deputado Octávio Elísio, tratava da formação de professores em cinco artigos. Um deles especificava a formação de professores e especialistas para a Educação Fundamental em Nível Superior, mas

Art. 52 – (...)

Parágrafo único – No estágio atual da educação brasileira admitir-se-á a formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º Grau em cursos de 2º Grau (...) (apud Saviani, 1997: 48).

Em 1990, o substitutivo Jorge Hage consagra a exigência da formação de professores de educação em cursos específicos da seguinte forma:

Art. 95 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em Nível Superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em Nível Médio, na modalidade Normal. (apud Saviani, 1997:105).

Esse substitutivo representa um recuo em relação ao projeto anterior ao excluir a provisoriedade da manutenção do Normal em Nível Médio. É impossível, no presente momento, atribuir tal modificação à reação dos envolvidos com a formação de professores em Nível Médio contra a ameaça de extinção embutida no projeto de Otávio Elísio. Por outro lado, tal tarefa se tornou ociosa tendo em vista os rumos que tomou o debate da LDB após a intervenção do Senador Darcy Ribeiro. Essa controvertida participação gerou mais problemas quando o Governo Federal assumiu o projeto como se fosse seu. Entre os debates que gerou, interessa-nos o referente à autorização para o ensino. Cabe-nos perguntar se três de seus principais itens (o Normal Superior-NS; os Institutos Superiores de Educação-ISEs e o Parágrafo 4.º do artigo 87 das disposições transitórias) devem ser interpretados como eutanásia ou como assassinato do Normal em Nível Médio:

Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em Nível Superior ou formados por treinamento em serviço. (apud Saviani, 1997: 188)

Várias mortes simbólicas estão nesses dispositivos. A primeira, é a anunciada para o Normal em Nível Médio (prazo para a extinção da validade de seu diploma: dezembro de 2007). Havia alguma esperança de que tal dispositivo fosse revogado, tendo em vista a modificação do núcleo dirigente federal após as eleições de 2002. Mas houve uma certa

manutenção desse morto em situação de distanásia. Os prazos dispostos transformaram os professores do Nível Médio em população seduzível como base de apoio para a segunda morte: o projeto de criação dos ISEs (tendo em vista a tênue possibilidade de transformação de suas unidades de ensino médio em escolas superiores).

Essa segunda morte, porém, se estabeleceu a partir de processos mais sutis e aspectos mais complexos. O CNE, em sua primeira normatização dos NS, ao invés de tratar apenas desse tema, inicia um processo de reforma no campo da educação que afeta profundamente as Faculdades de Educação (ou seus correlatos nas Universidades Públicas) e o sistema de formação de professores (as Licenciaturas). Desde que ficaram claros a função e o lugar dos ISEs nesse campo, os setores organizados da Universidade Pública opuseram forte resistência a esse projeto e, embora o seu resultado ainda careça de avaliações, aparentemente essa morte foi evitada.

Assim, a grande pergunta, que continuava sem resposta clara, referia-se ao destino desse imenso batalhão de professores públicos que ganhavam sua vida nos cursos normais em Nível Médio. O retorno de Darcy Ribeiro à idéia da Escola Nova (formação em Nível Superior de todos os profissionais de educação) sem qualquer base de apoio nas Universidades e nas instâncias que abordam a questão da formação de docentes, foi recebido como uma interferência alienígena e autoritária. Essa compreensão assumiu contornos mais problemáticos a partir das deliberações normativas exaradas pelo CNE no período 1996-2002. Mais do que morte simbólica do aparato de escolas Normais em Nível Médio, perpetrrou-se também o assassinato simbólico do debate que vinha acontecendo nas Faculdades de Educação, inclusive das iniciativas de formação de professores em Nível Superior que estavam em curso em várias dessas instituições.

Essa situação perdurou até fevereiro de 2003, quando o Conselho responde ao seguinte questionamento da Autarquia Municipal de Educação de Poços de Caldas:

A Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas conta com um certo número de professores licenciados em vários conteúdos (...) e que estão em exercício nas turmas de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

(...) Perguntamos:

- ◆ *Esses professores necessitam obter formação no Curso Normal Superior?*
- ◆ *No curso de Licenciatura em Pedagogia?*
- ◆ *O curso seqüencial resolveria?*
- ◆ *Em que medida? (CNE, 2003)*

Ora, essas dúvidas são consistentes e vão ao encontro de todos os movimentos espontâneos de qualificação individual levados a cabo, motivados ou não pela Lei 9394/96, pelos egressos dos Cursos Normais do Nível Médio, ou similares, nas últimas décadas. É notório que tal movimento se radicalizou depois da promulgação da LDB, mas é algo que já vinha acontecendo há mais tempo, em especial com a opção pelos Cursos de Pedagogia feita por boa parte dos professores formados em Nível Médio que já haviam ingressado nos Sistemas Públicos de Educação. Até o final do governo Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas de formação de professores para Educação Infantil e Séries Iniciais consistiram em regulamentar os Cursos Normais Superiores, preferencialmente oferecidos por Institutos Superiores de Educação. Esse movimento deflagrou uma grande crise, principalmente nas Faculdades Públicas de Educação. Esse debate e essa luta marcaram profundamente o campo interessado na formação dos professores nesses últimos anos.

A resposta por meio do Parecer 01/2003 (CNE, 2003) reconfigura completamente essa disputa. É, talvez, o primeiro texto normativo que assume uma postura radicalmente crítica às ambigüidades e às imprecisões da Lei 9304/1996. Assim, o Parecer inicia-se dispensando do título de Nível Superior os portadores de Habilitação de Nível Médio que já estejam no Serviço Público. Reafirma o Art. 62 da LDBEN que admite a formação em Nível Médio. Mais adiante, o Parecer aponta esse artigo como parte das suas **Disposições Permanentes** e o Art. 87 como pertencente às suas **Disposições Transitórias**. A partir da prevalência formal do *permanente* sobre o *transitório*, a CEB conclui:

Os portadores de diploma de nível médio, bem como os que vieram a obtê-lo sob a égide da Lei nº 9394/96, têm direito assegurado (e até o fim de suas vidas) ao exercício profissional do Magistério (...) conforme a sua habilitação.

A formação dos professores para a Educação Básica, em nível superior, é desejável ainda que admita-se, para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio. (CNE, 2003)⁶ [grifos nossos].

Essa estranha forma de revogação pela CEB/CNE de um artigo de uma Lei Federal chegou aos poucos conhecimento dos Docentes e Discentes das Escolas Normais, aos Institutos Superiores de Educação e às Faculdades de Educação. Com a homologação do

⁶ Os grifos têm a intenção de evidenciar a ironia, tendo em vista que a nossa abordagem insistia em tratar essa questão como *sentença de morte*.

parecer, em agosto de 2003, aparentemente, nosso *Santiago Nazar*⁷ não encontrou a porta fechada por sua própria mãe e sobreviveu à sua *morte anunciada*. Mas que seqüelas esse tempo todo de ameaças e depreciação terá deixado nos docentes e discentes do Nível Médio? Qual será o seu efeito nas instituições, nos professores e nos estudantes que, bem ou mal, aderiram ao projeto de formação em Nível Superior?

Podemos adiantar que entre aqueles que investiram na construção de alternativas passamos a encontrar sentimentos muito próximos dos que eram demonstrados pelos professores e alunos dos Cursos Normais em Nível Médio. Nas palavras desses sujeitos, o Parecer 01/2003 passou a ser denominado *quebra de exigência*, com isso, mais uma vez, um segmento do professorado revela sentir-se destruído, massacrado pelas alterações na legislação sobre a sua formação.

A morte em Hegel e Freud

Demonstrado o processo histórico que pode servir de base para a associação entre a alteração de legislação sobre formação de professores e os sentimentos de morte por eles demonstrados, restava-nos estudar como esse conceito poderia ser utilizado no processo de auto-reflexão. Nossa abordagem foi inspirada pelo *interlúdio filosófico* de Marcuse (s.d.) em *Eros e Civilização*. A essa leitura emancipatória de Hegel adicionamos a, também libertária, leitura de Kojève (2002). A opção por Freud deriva de abordagens anteriores da pesquisa.

Entender o lugar da morte na filosofia de Hegel é entender como o homem (modelo abstrato, conceitual) abandona, na relação de discurso, o seu estado animal (ser-em-si), para atingir a consciência (ser-para-si). A consciência supõe um desejo que exige uma ação para satisfazê-lo (essa só se faz pela negação, destruição ou transformação do objeto desejado). O desejo especificamente antropogênico é o de reconhecimento, desejo que se dirige a um outro. Quando esse outro é outro homem, está-se diante de duas consciências que desejam se impor uma à outra, uma luta de puro prestígio travada em vista do reconhecimento.

⁷ Personagem do romance *Crônica de uma morte anunciada* de G. G. Marquez. Nesse texto, o leitor, apesar das reiteradas advertências do autor, pode ser induzido a acreditar que Santiago Nazar escapará do destino anunciado. Na abordagem inicial do campo da pesquisa encontramos, entre os professores, uma expectativa de que o Normal Médio não seria extinto. Isso inspirou o título e os trabalhos dessa pesquisa: **Crônica de uma morte anunciada?**

Ora, essa luta exige consciência dos riscos que se corre. Quando esses seres abstratos tentam mutuamente impor seus desejos, o que pode acontecer, se ambos se arriscarem completamente, é a vitória de um aniquilando o outro, ou ambos perecem. Nos dois casos não há mais agente do reconhecimento. É uma luta na qual a vitória é a derrota.

Para que a realidade humana possa constituir-se como realidade reconhecida, é preciso que ambos adversários continuem vivos após a luta. Ora, isso só é possível se eles se comportarem de modo diverso durante a luta. Por atos de liberdade irredutíveis, até imprevisíveis ou indeduzíveis, devem se constituir como desiguais nessa e após essa luta. Um, sem ter sido a isso predestinado, deve ter medo do outro, deve ceder, deve recusar-se a arriscar a vida em nome de seu desejo de reconhecimento. Deve abandonar seu desejo e satisfazer o desejo do outro: deve reconhecê-lo sem ser reconhecido por ele. Ora, reconhecê-lo assim é reconhecê-lo como senhor e reconhecer-se (e fazer-se reconhecer) como escravo do senhor. (Kojève, 2002: 15)

Esse é o fundamento da dialética senhor-escravo em Hegel, ato inaugural (abstrato, simbólico) da história da humanidade. Um abandona a luta e se constitui humano na condição de desigual. Mas, dessa forma, o senhor não pode suprimir completamente o escravo, não pode eliminá-lo, é forçado a poupar a vida e a consciência do outro mas destrói a sua autonomia. Esse cadáver vivo, o escravo, é adversário vencido porém, ao não adotar o princípio do senhor, vencer ou morrer, permanece em forma de vida concedida.

O processo da história vai revelar, no entanto, a insuficiência e o caráter trágico da situação de senhor. A relação desigual não é um reconhecimento propriamente dito. Ao assumir o trabalho para satisfazer o desejo do senhor, o escravo substitui a morte pela angústia da morte. Na sua sujeição pelo trabalho está a fonte de progresso humano e a história da humanidade passa a ser história do escravo trabalhador, cuja angústia de morte é que o impulsiona à liberdade.

O senhor, por não poder reconhecer o outro que o reconhece, acha-se num impasse. O escravo, ao contrário, reconhece desde o início o outro (o senhor). Basta-lhe pois impor-se a ele, fazer-se reconhecer por ele, para que estabeleça o reconhecimento mútuo e recíproco, o único que pode realizar e satisfazer plenamente o homem. É certo que, para isso aconteça, o escravo deve deixar de ser escravo: ele tem de transcender-se, de suprimir-se como escravo. (Kojève, 2002: 24)

Fixado na dominação como supremo valor, o Senhor não pode superá-la. Está numa condição dada, fixa e imutável, que não esgota a existência humana. Ao escravo, não basta ter sentido medo ou perceber-se sentindo medo da morte. Vivendo em função desse estado

inicial de angústia, servindo a quem teme, exterioriza-se (pelo trabalho formador), transforma o mundo objetivo real e pode libertar-se do terror escravizante.

Para Kojève, Hegel compreendia o homem como indivíduo livre e histórico apenas a partir de sua mortalidade no sentido próprio e forte do termo.

(...) é ao aceitar voluntariamente o risco de morte numa luta por puro prestígio que o homem aparece pela primeira vez no mundo natural; é ao resignar-se à morte, ao revelá-la pelo discurso, que o homem chega finalmente ao Saber absoluto ou à sabedoria, concluindo assim a história. Pois é partindo da idéia da morte que Hegel elabora sua ciência (...) (2002: 504)

É a morte que engendra o homem na natureza e o faz progredir. Essa “morte antropogênica” só adquire sentido no contexto da ação negadora. O ato de negar o real - e manter a negação sob a forma de obra criada por essa negação ativa - é o conceito hegeliano de liberdade.

(...) se de um lado a liberdade é negatividade, e se de outro lado a negatividade é nada e morte, não há liberdade sem morte, e só o ser mortal pode ser livre. É possível até dizer que a morte é a manifestação última e autêntica da liberdade. (Kojève, 2002: 518)

A primeira contribuição que essa abordagem oferece ao processo de auto-reflexão diz respeito às relações professor-aluno. Nela pode haver algo dessa luta em busca do reconhecimento. Estruturalmente o professor já se encontra na posição de senhor e os estudantes, na de escravo. Há casos em que o professor excede na exigência de reconhecimento. Assim, esse contato pode se transformar em uma *luta em busca do prestígio* sem qualquer possibilidade de o estudante lançar mão da astúcia do escravo. O problema é que a criança pode perceber-se diante de um falso senhor; *aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco* (Adorno, 2000: 105). Nesse processo, a submissão do mais fraco para “continuar vivo” na escola opera em sentido diverso ao da emancipação.

Buscar o entendimento de estruturas da profissão docente pela via da auto-reflexão exige cuidado e arrojo. Muito cuidado, pois a elaboração dessa farsa exige muito arrojo em reencontrar e superar a criança que fomos no enfrentamento com professores desse tipo. Sem auto-reflexão, podemos exorbitar em relação recuo que, diante dos adultos, é natural nas crianças, impossibilitando-lhes a percepção do seu lugar necessário: a tarefa de nos superar.

A segunda contribuição diz respeito aos nossos problemas com a legislação que nos autoriza. A vinculação antropogênica entre morte e liberdade poderia reduzir nossa angústia. Afinal de contas, resolver a angústia da morte por meio do seu recalque (negação) nem suprime a angústia, nem afasta a morte. Elaborá-la discursivamente, suportá-la, enfrentá-la voluntariamente pode ser o caminho para legislações e educação em que o devir seja mais importante do que a permanência.

As dificuldades que encontramos para essa elaboração podem ser reduzidas a partir de duas abordagens de Freud: a morte do pai da horda primitiva e a *pulsão de morte*.

No mito, o pai forte, primitivo e cruel, chefe da horda é possuidor de todos os membros da horda, em especial as mulheres. Num determinado momento, seus filhos, homens e mulheres, se rebelam e o matam. Ao conquistar a liberdade pela supressão do pai físico, festejam. Nesse festim o pai é devorado, mas

Odiavam o pai, que representava um obstáculo tão formidável ao seu anseio de poder e aos desejos sexuais; mas amavam-no e admiravam-no também. Após terem-se livrado dele, satisfeito o ódio e posto em prática os desejos de identificarem-se com ele, a afeição que todo esse tempo tinha sido recalcada estava fadada a fazer-se sentir e assim o fez sob a forma de remorso. Um sentimento de culpa surgiu (...) O pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo.... (Freud, s.d.-a: 146)

Esse sentimento de culpa, derivado da incorporação do pai pelos filhos, seria a origem da lei e da civilização. Para o vienense era de menor monta se esse fato possuía realidade histórica. Seu interesse é que, no campo simbólico, tal mito é chave para a interpretação de um amplo conjunto de situações na psicologia dos indivíduos e dos grupos.

Cumpre-nos comparar as homologias desse mito com algumas das opções didáticas do professor: distanciar-se dos alunos via autoridade e oferta de si em banquete. Se Freud utiliza a metáfora da ingestão do pai autoritário após revolta para entender ganhos como a liberdade, a lei e a cultura dos revoltosos (subprodutos da incorporação), apontamos uma possível consequência dessa metáfora no caso dos docentes. Dessa vez, emerge como uma variante perversa do mito pois não ativa os sentimentos de culpa como no caso freudiano permitindo a introjeção dos elementos autodestrutivos. A alternativa seria posicionar-se enquanto aquele que deve ser superado (negado/incorporado). Quer dizer, nem como eterno, nem como suicida, o professor carece de uma autoridade diferente da do tirano.

Descobrir-se como aquele que deve morrer, natural e simbolicamente, pode ser o contraponto à confortável, e ilusória, posição de senhor hegeliano.

Em *Além do Princípio do Prazer*, Freud introduz uma modificação conceitual polêmica. Até então, seu “princípio econômico” relacionava

(...) o prazer e o desprazer à quantidade de excitação presente na mente, mas quando não se encontra de maneira alguma “vinculada”, e relacioná-los de tal modo, que o desprazer corresponda a um aumento na quantidade de excitação e o prazer a uma diminuição. (Freud: 1998, p10)

Mas a experiência geral contradiz o *princípio do prazer*, já que a maioria dos processos mentais não é acompanhada de prazer ou a ele conduz. Por exemplo, instintos sexuais reprimidos satisfeitos por caminhos indiretos ou substitutivos são percebidos como desprazer (um prazer que não pode ser sentido como tal). Dessa forma, mesmo sob a dominância do princípio do prazer, o que é desagradável pode se tornar um tema a ser rememorado.

Freud percebe a existência de “forças demoníacas” (compulsão à repetição), forças essas que vão agir contrariamente ao que rege o princípio do prazer. Grosso modo, nosso objetivo inicial é o alívio de tensão, mas isso não explica a existência de pensamentos e atos autodestrutivos. A pulsão de morte é conceituada a partir dos exemplos em que uma posição ativa do sujeito opera sobrepujando o princípio do prazer. Os processos excitatórios que ocorrem em outros sistemas deixam traços permanentes que são mais poderosos quando o processo que os gerou nunca chegou à consciência. Como antes da vida existia a não-vida (matéria inanimada), desde o momento em que ela surge, a matéria se esforçaria em retornar a esse estado inanimado.

Parece, então, que um instinto é um impulso, inerente à vida orgânica, a restaurar um estado anterior de coisas, impulso que a entidade viva foi obrigada a abandonar sob a pressão de forças perturbadoras externas, ou seja, é uma espécie de elasticidade orgânica, ou, para dizê-lo de outro modo, a expressão da inércia inerente à vida orgânica. (Freud, 1998: 47) [grifos nossos]

O organismo utiliza-se de uma certa energia (libido) que vai trabalhar para que esse retorno seja retardado. Mas há *uma espécie de curto-circuito*, pois como o instinto de retornar ao inanimado é anterior aos de conservação, o organismo vivo luta com todas as forças contra fatos e perigos que agem em direção ao objetivo da vida. O princípio do prazer opera a serviço da pulsão de morte quando as tensões são diminuídas, buscando-se o repouso próprio do estado inorgânico.

Se tomarmos como verdade que não conhece exceção o fato de tudo o que vive morrer por razões internas, tornar-se mais uma vez inorgânico, seremos então compelidos a dizer que o 'objetivo de toda a vida é a morte'(...) (p. 49)

O aparente pessimismo dessas considerações, tecidas após a I Grande Guerra, toma vias premonitórias mais adiante, quando associa o aparente *instinto para a perfeição* (origem do progresso da humanidade) à repressão dos instintos:

O instinto reprimido nunca deixa de esforçar-se em busca da satisfação completa (...) repetição de uma experiência primária de satisfação. Formações reativas e substitutivas, bem como sublimações, não bastarão para remover a tensão persistente do instinto reprimido (...) O caminho para trás que conduz à satisfação completa acha-se, via de regra, obstruído (...) de maneira que não há alternativa senão em avançar na direção em que o crescimento ainda se acha livre, embora sem perspectiva de levar o processo a uma conclusão ou de ser capaz de atingir o objetivo. (Freud, 1998: 54)

O revolucionário nesse texto de Freud é sua compreensão do animado como resultado da tensão entre os instintos de conservação e de destruição. Emerge, assim, a solução para o desencanto em relação à efetividade de se obter felicidade na via do mal. Mas *se o princípio do prazer parece, na realidade, servir aos instintos de morte* (1998: 81), ambos são gerenciados pelo *Princípio do Nirvana*, cujo exemplo são os experimentos em que organismos protistas revelam rejuvenescimento

O resultado é ocasionado pelo influxo de novas quantidades de estímulo. (...) os processos vitais do indivíduo levam, por razões internas, a uma abolição das tensões químicas, isto é, a morte, ao passo que a união com a substância viva de um indivíduo diferente aumenta essas tensões, introduzindo o que pode ser descrito como novas "diferenças vitais", (...) a essa dessemelhança, naturalmente tem de haver um ou mais pontos ótimos. A tendência dominante da vida mental (...) é o esforço para reduzir, para manter constante ou para remover a tensão interna devida aos estímulos (...). (1998: 71)

A possibilidade de elaboração da pulsão de morte na formação de professores exige reconhecer que, embora ela não se constitua uma morte efetiva, a essa remete. Em geral, os indivíduos podem reorganizar a destrutividade dirigida contra si mesmos para destrutividade dirigida ao mundo, origem da civilização (há aqui homologias com a consciência que se dirige ao outro para ser reconhecida por meio da ação negadora). O professor, ao admitir a possibilidade da aprendizagem como negação/destruição de um estado confortável inicial de seus estudantes, ou seja, um ato de violência, pode sentir-se menos obrigado a receber recompensas por essa ação. Caso contrário, recalando sua

posição estrutural como agente de excitação, ser-lhes-ão opacas as diversas objeções impostas por seus pupilos.

Mas não se deve olvidar que essa posição agressiva resulta do deslocamento das pulsões autodestrutivas, que, em caso de isolamento, produziriam o retorno à condição inanimada. Isso nos coloca na situação de perturbadores que carecem de perturbação. Essa carência é origem de nosso *desejo de civilização*, categoria distinta da *demandas por qualificação*. A distinção entre os dois é pedra de toque no processo psicanalítico. A demanda está ali, para recobrir nossa estupefação perante o desejo. O desejo nos move e excita, a demanda, facilmente satisfazível, produz uma pacificação angustiante, sendo rapidamente substituível por uma nova demanda. O senso comum docente já revela isso por meio de sua enfadonha bulimia em relação às sucessivas inovações pedagógicas.

Se a vida se esforça para retornar ao inanimado, isso só não ocorre rapidamente devido a forças perturbadoras, a estímulos externos. Talvez a situação da escola e dos professores presos a si mesmos (tendência natural), avessos à perturbação externa, isolados e se auto-regulando possa ser associada à da pulsão de retorno ao inanimado. As modificações na autorização para ensinar a partir do exterior podem ser estímulos para que esse organismo vivo (escola/professores) não se mova diretamente para a morte. Reagir a elas pode ser entendido como predominância da inércia autodestrutiva.

Não estamos, com isso, legitimando quaisquer leis e interferências, mas colocando a questão de que há perturbações necessárias para que a escola não siga as vias da pulsão de morte. Até porque recalcar a morte real é uma forma de deixar que essa pulsão funcione. Por outro lado, como todo organismo vivo, o professor deseja (inconscientemente) morrer, mas do seu jeito. Daí a mágoa com o papel de assassino assumido pelo Estado (versão sublimada do senhor hegeliano). Essa morte simbólica não nos pode ser oferecida. Assim como o professor que se deixa devorar por seus alunos não obtém satisfação, essa morte (nem sempre simbólica) não nos leva ao prazer. Ambas se distanciam da satisfação do desejo antropogênico de reconhecimento.

Do ponto de vista simbólico, o Estado (senhor sublimado) está diante de professores (escravos empíricos) que, no processo histórico, o reconheceram em troca da vida. Ao continuar exigindo sua morte, esse tirano rompe com o pacto inconsciente. Evidentemente,

a resposta do escravo só pode se fazer por meio do absoluto des-reconhecimento do senhor. Essa é uma trágica metáfora sobre a educação brasileira hoje.

Encerrando?

As considerações apresentadas no presente estudo (versões sobre a origem do tabu da morte do professor e algumas viabilidades de sua elaboração) sugerem grandes dificuldades devido às diversas pressões inerciais imanentes aos atores em cena. Desenvolver a capacidade de elaborar as reminiscências sociais e individuais que fundamentam a oposição mecânica campo do magistério/Estado é, provavelmente, uma das tarefas emancipatórias mais necessárias. Em especial porque a situação atual (com a ambigüidade na formação erigida em monumento jurídico) parece pouco contribuir para a superação do anacronismo reinante na educação brasileira em relação ao nível de formação considerado suficiente para o exercício da docência. Uma opinião pessimista descreveria a situação atual como uma procissão de *cadáveres insepultos* (os Normais Médios, os Normais Superiores, as Faculdades de Educação/Pedagogia etc.).

O tabu da morte parece operar tanto nos indivíduos, dificultando-lhes a percepção a respeito das formas (ou mesmo da necessidade) de eles desaparecerem para seus alunos, quanto nas instituições, impedindo uma relação menos defensiva a modificações a partir do exterior. A auto-reflexão pode nos preparar para receber o externo, já que o isolamento só conduz à autodestruição. O que consideramos como ingerências indevidas, a partir da camada protetora historicamente criada, nos deixa fora da percepção que a vida não passa de um efeito de uma luta travada. O resto é a morte. Nem mais, nem menos.

Bibliografia

ADORNO, T. W-. *Quatro Textos Clássicos*. Org. e Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Araraquara/São Carlos: UNESP/UFSCar, 1992 [mimeo.]

-----, *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, J. R. P. *Instrução pública no Brasil (1500-1889). História e legislação*. São Paulo: Educ, 2000.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10172/2001. Brasília: 2001.

- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Consulta sobre formação de professores para a Educação Básica (Parecer 01 de 19 de fevereiro de 2003)**. Brasília: CNE, 2003.
- CARDOSO, T. M. R. F. L. *As luzes na Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro. 1759-1834*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.
- KOJÈVE, A. *Introdução à leitura de Hegel*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.
- FREUD, S. Totem e tabu. In FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. (XIII)*. Rio de Janeiro: Imago, s.d.-a (11-162).
- , S. Luto e melancolia. In FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud (XIV)*. Rio de Janeiro: Imago, s.d.- b. (243-264).
- , S. *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1988.
- MARCUSE, H. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8. ed. São Paulo: Editora Guanabara, s.d.
- O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. 65 (150). Brasília: INEP, mai-ago., 1984 (407-425).
- OLIVEIRA, J. H. B. de. *Viver a Morte: abordagem antropológica e psicológica*. Coimbra: Almeida, 1998.
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1996
- SAVIANI, D. *A nova lei da Educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.