

# **O SUJEITO, A ESCOLA PÚBLICA E A VOZ IDENTIFICATÓRIA DO ESTADO**

---

*Maria Lucia de Abrantes Fortuna*

Para Piera Aulagnier (1979), a sociedade e suas instituições representam um conjunto de vozes que enunciam um discurso com referenciais identificatórios, que propiciam ao sujeito um afastamento do primeiro referencial dado pelos pais. O sujeito, dessa forma, procura encontrar no meio os referenciais identificatórios que permitem o seu afastamento dos referenciais originários familiares e sua projeção futura na coletividade. O discurso do meio tem uma ligação com os enunciados fundadores da família e com uma previsibilidade futura. Nesse conjunto sucessivo de vozes identificatórias do meio, no contexto de uma sociedade letrada, a escola muito cedo ocupa um lugar de substituição primeira e imediata dos referenciais parentais.

Por outro lado, também não existem estruturas organizacionais em abstrato. Elas se fazem e se apresentam em sujeitos concretos, que nelas escrevem parte de suas histórias de vida pessoal, e que, em co-autoria, escrevem também a história da instituição. Os acontecimentos que se sucedem e se cruzam, fortemente marcados pelos condicionantes sociais, políticos e econô-

micos, em tempos e espaços que lhes circundam, integram os referenciais identifi-

catórios dos sujeitos individuais e do sujeito coletivo.

## O ABANDONO DO ESTADO, A AUSÊNCIA DA FUNÇÃO PATERNA E A ESCOLA PÚBLICA SEM FILIAÇÃO

Foi desse patamar, que me encaminhei para o Colégio Estadual Leandro de Barros (um nome fictício, doravante CELEB), cujo referencial identificatório mais claro era o fundador. Cada parede descascada, cada janela sem vidro, cada cadeira sem braço, cada mesa lascada, cada professor trajado simplesmente, cada sandália de borracha usada pelos seus alunos e funcionários, denunciavam o abandono, a ausência da nomeação paterna, acompanhada da sua conseqüente falta de interdição<sup>1</sup>.

O Estado, enquanto referencial fundador, depositário das expectativas de abrigo daqueles sujeitos, não lhes reconhece mais. A falta de interdição reforça o abandono, descredenciando a possibilidade de filiação e pertencimento. Todos sentem-se estrangeiros, numa terra sem dono, onde, já que a esperança de um pai que interdite e reconheça a cada dia se esvai, o melhor é sugar a terra para garantir algum tipo de prazer, mesmo que desacompanhado da satisfação completa.

Foi principalmente desse lugar de abandono e da não interdição, que retirei, a partir dos depoimentos ouvidos e das experiências vividas junto aos seus personagens, os elementos constitutivos da identidade dessa escola. Muito cedo, antes mesmo de iniciar nossas conversas individuais, a denúncia do abandono, sentida pelo alunos e professores, fez-se ouvir, em uníssonos, nos Conselhos de Classe, momento em que me apresentava e me inseria no convívio da ins-

tuição. A expressão mais contundente, na ocasião, veio da professora de História da 8ª série do 1º grau noturno. Dirigindo-se a mim, que fazia anotações, disse: “Não se esqueça, Maria Lucia, anote aí: nós estamos abandonados e perdidos!” As pessoas se entreolharam. Havia uma expressão de luto em cada olhar: alunos representantes e professores. Não houve risos, nem comentários, mas um longo suspiro conjunto fez-se ouvir no breve silêncio que ocupou a sala. A aluna representante da turma 801 foi quem quebrou o gosto amargo do momento, puxando o assunto festivo da formatura, não deixando de reclamar, porém, a falta de participação dos colegas.

Parece explicável que esta formação reativa parta da aluna. Na realidade, os alunos reconhecem que o “Estado não cuida da escola, não manda lâmpada, não conserta o vídeo, não pinta as paredes, nada de material de reposição” (Fábio, 7ª série do 1º grau). Também criticam o salário do professor reconhecendo que, por causa disso, “hoje ninguém mais quer ser professor<sup>2</sup> e por isso faltam professores” (Sabrina, 8ª série do 1º grau).

Ao mesmo tempo, são os alunos, porque usuários, os que mais desejam que a realidade mude. Perguntam: “O Estado não manda o dinheiro pra merenda? Por que não manda pra pintar a escola e pra trocar a lâmpada? A gente foi fazer uma passeata, aí fecharam a rua e não deixaram a gente passar” (Érica, 6ª série do 1º grau).

No entanto, percebe-se que ao lado de alguma clareza, convive-se com muita imprecisão. Frequentemente a escola da rede particular entra como parâmetro de comparação. Observou-se, pelo Conselho de Classe, que a escola, no ano de 1994, recebeu um contingente significativo de alunos transferidos daquela rede de ensino, possivelmente pelo arrocho salarial que a classe média vem sofrendo, a partir do projeto neo-liberal imposto no país. Essa convivência pode ter aflorado nos alunos aquela comparação. Pode ser também que, pela vivência de abandono, acabam criando a fantasia de que lá seja melhor porque tem um “dono”.

O que os estudantes e talvez seus professores não percebem, é que esse crescente desabastecimento da escola pública faz parte do projeto neoliberal hoje imposto à sociedade brasileira, segundo o qual torna-se necessário que todos se convençam, definitivamente, que “o ‘público’ agora é o centro de todo mal; o ‘privado’ é o centro de tudo o que é bom” (Apple, 1995, p.185). É o discurso da “qualidade total”, da competitividade, da livre iniciativa, da competência gerencial, que esconde, o que muito bem nos revela Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.19-20), “a natureza essencialmente política da configuração educacional existente”.

Desprovido dessa leitura e envolvido pela mídia, que, por meio da manipulação do afeto e do desejo, seduzem o apoio popular para os ideais neo-liberais, proclamando as vantagens da competitividade do mercado e sua inevitabilidade, o aluno vive uma situação de conflito, porque ele espera da escola, seu segundo referencial identificatório, uma nomeação que não

encontra resposta. Desabastecido pela precária situação familiar, pois a maioria revela que gostaria que os pais pudessem frequentar mais a escola e que suas mães não precisassem trabalhar fora, procuram, na voz substituta da escola, preencher o vazio daquele primeiro referencial. Porém, encontram uma escola órfã, cujos profissionais, desmotivados, sobrevivem pela rotinização de suas práticas. Por isso são unânimes quando escolhem Francês e Ciências, suas matérias preferidas: essas professoras, pelo menos, lhes conferem a atenção e a interdição que os fazem se sentir amados, identificados, nomeados. Elas lhes depositam um crédito. Isto porque elas realmente acreditam na possibilidade de crescimento pela vontade de vencer. Acreditam porque têm essa experiência impressa na sua história de vida pessoal e na sua história profissional.

Entretanto, não se pode negar, na fala dessas professoras, a presença de um projeto individual, aparentemente desarticulado de um projeto de sociedade mais amplo, o que as aproxima de uma postura típica das chamadas classes médias. Poderíamos por isso temer sobre o possível reforço ao individualismo, que esse modelo pode sugerir. Por outro lado, sabe-se também que as mudanças no capitalismo contemporâneo ampliaram a divisão social do trabalho, resultando no crescimento quantitativo dessas classes. Segundo Francisco de Oliveira (1988, p. 285), “este crescimento conferiu-lhes uma centralidade social inusitada, isto é, as aspirações coletivas têm por padrão ‘ser’ classe média”.

Mesmo assim, é importante ressaltar que para o autor não significa dizer que esta classe social sempre ocupe a mesma

centralidade política. Esta pode ocorrer dependendo de outros fatores políticos, como, por exemplo, em conjunturas de “exceção”, como nos casos do autoritarismo. Para ele, incluindo o Brasil, que é seu objeto de análise no texto, nas sociedades ditas democráticas “a metamorfose é sempre latente, e não se completa cabalmente senão em ausência da representação política das outras classes sociais, em vácuos momentâneos, conjunturais, das mediações políticas” (Oliveira, 1988, p.286).

Nesse caso, as classes médias assumem as funções de “intermediação sem mediação” das demandas e interesses mais difusos da totalidade da sociedade, praticando o que o autor chama de uma espécie de “ventriloquismo”, transformando-se em “articuladoras e tradutoras simultâneas da razão do Estado e das razões privadas.” Essa condição lhes confere um núcleo forte, chamado por Oliveira de “intelligentsia”. Para ele

*“as classes médias e a intelligentsia são centrais para a democracia e a consolidação democrática. E, dependendo de sua posição na política, elas podem constituir-se no bastião mais importante para a consolidação democrática ou no risco mais sério para sua implosão.” (Oliveira, 1988, p.293)*

No caso específico desses alunos, integrantes da grande maioria marginalizada, desprovida de vez e voz na sociedade brasileira (condição que a cada dia se agravava devido, em parte, à atual situação de descrédito na classe política e de recuo dos movimentos sociais), pode-se pensar que o investimento libidinal nesses docentes, colocando-os no lugar do seu “ideal

de ego”, seja capaz de impulsionar-lhes em direção à luta pela transformação de suas condições materiais de existência. Ou, pelo menos, de aspirar por melhores condições de vida, internalizando um credo que se contraponha a esse “darwinismo social” que, subliminarmente, o neoliberalismo quer que faça parte do senso comum. Lembrando ainda que não se trata de um processo mecânico, podendo ser refeito com ingredientes próprios, tanto do ponto de vista pessoal, quanto social, como nos alerta Paulo Freire (1995, p. 22).

Certamente o testemunho dessas professoras sofreria uma mudança qualitativa, se demonstrassem aos seus alunos que a luta pela melhoria das condições materiais da existência e pela democratização das oportunidades, dentre outras condições, exige, por parte daqueles que a desejam, “jamais transformarem ou entenderem esta como uma luta singular, individual (...) e por isso mesmo, estar sempre ao lado de suas companheiras desafiando também os órgãos de sua categoria para que dêem o bom combate” (Freire, 1995, p.13-14).

No entanto, observa-se, pelos depoimentos destes profissionais, um comportamento desconfiado e, por isso, distanciando em relação à representação sindical. Ocorre que, por causa do princípio da unicidade sindical, existe no estado do Rio, uma briga jurídica entre duas entidades de organização dos professores públicos do Ensino Básico: o SEPE e a União dos Professores Públicos Estaduais (UPPE). A UPPE é uma entidade com mais de 40 anos, que, no antigo Estado do Rio, antes da fusão com o Estado de Guanabara, aglutinava os professores primários. Chamava-se, por isso, União do Professores Primários Estaduais.

Na ocasião, convivia com a Associação dos Professores do Ensino Médio (APEM), que, mais combativa que a primeira, chegou a conduzir uma greve nos anos 60. Depois do golpe militar de 1964, essas entidades, como tantas outras no país, sofreram um período de desativação.

Na segunda metade dos anos 70, instalou-se um movimento entre os professores de 1º e 2º graus que resultou na criação, em 1976, mas oficializada em julho de 77, da Sociedade Estadual dos Professores (SEP). Em março de 1979, no governo Chagas Freitas, ainda sob a presidência do General Figueiredo, a SEP conduziu uma primeira greve de professores, que se estendeu por todo o estado e que saiu vitoriosa. Este resultado, além de lhe ter conferido força política, angariou legitimidade junto à categoria profissional. No entanto, continuavam ainda a existir outras instâncias de organização dos docentes, algumas só cartorialmente e outras se esforçando para sobreviver, que, de certa forma, lamentavam a perda de espaço para a SEP. Numa tentativa de rearticulação dessas lideranças, em julho de 1979 há uma fusão da SEP com duas dessas entidades, surgindo então o Centro Estadual dos Professores (CEP). Em agosto de 79, pelo não cumprimento por parte do governo estadual do acordo firmado em março, é deflagrada nova greve dos professores, agora sob a condução do CEP. Em represália, o governo estadual, reforçado pelo governo federal, além de convocar 400 professores de todo o estado para depor, faz uma intervenção na entidade, usando para isso uma arma jurídica que impedia o seu reconhecimento. Assim, o CEP se manteve na ilegalidade até 1983, quando no primeiro go-

verno Brizola é reconhecido. Durante todo esse trajeto, a UPPE apenas se aproximou para ceder suas instalações durante a greve de março de 79. Já na reação de agosto do mesmo ano, se afastou do movimento, permanecendo distanciada e desarticulada, apesar do esforço feito por alguns militantes do CEP, em época posterior à greve, no sentido da sua aproximação. Mantinha-se existindo, com uma infra-estrutura de prédio próprio, atendendo principalmente aos inativos e sob uma direção de traço conservador. Por volta de 1985, sofre uma alteração na sua diretoria, que amplia sua atuação para o quadro dos professores ativos, interiorizando a entidade e oferecendo cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação *lato sensu*. Articulando-se politicamente, sua então presidente ocupa uma vaga no Conselho Estadual de Educação, mantendo-se nela até hoje.

O CEP ainda sofre duas alterações subsequentes: por volta de 1986, em votação bastante polêmica, passa a abrigar a representação de todo o pessoal de apoio das escolas (serventes, vigias, merendeiras, inspetores), denominando-se Centro Estadual dos Profissionais da Educação e, a partir de 88, por força da Constituição, que viabiliza a sindicalização do funcionário público, identifica-se como Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE).<sup>3</sup>

Mantendo seu traço combativo de origem, o SEPE tem patrocinado, daquela data até hoje, todas as greves dos professores da rede pública, sendo que desde 1988, tem ocorrido, pelo menos, uma greve por ano. Independentemente do reconhecimento da greve como arma de luta legítima de todo o trabalhador, devido aos reduzidos ganhos obtidos após cada uma delas e ao

preço que professores e alunos pagam por conta das perdas que inevitavelmente ocorrem em lutas dessa ordem, a entidade tem sofrido um desgaste considerável junto à categoria e diante da opinião pública. Ultimamente, a entidade tem priorizado a estratégia de paralisações, até mesmo parciais, em detrimento a greves, seja por tempo determinado ou indeterminado. Parece que o próprio movimento tem assim deliberado, por estar sensível às avaliações que refletem aquele desgaste. Aliás, nesse particular, não existe nenhum depoimento colhido no Leandro de Barros que faça alguma consideração diferente. Todos, inclusive os alunos, manifestam seu pesar em relação aos poucos ganhos advindos das greves.

Na realidade, e contraditoriamente, esse conflito sindical acaba por reforçar, entre os profissionais e os alunos da escola, o sentimento de abandono e desabrigo, manifesto através do descaso das autoridades. Por outro lado, introduz mais um obstáculo na organização dos trabalhadores da educação, que, devido à recente história de organização da sociedade civil brasileira e aos embates inerentes a uma sociedade de classes, já sofre recuos e atropelos prejudiciais à própria categoria.

Para o pessoal de apoio, a situação fica mais confusa porque eles têm dificuldades de se sentarem lado a lado com os professores. De maneira geral, inclusive no interior da escola, reclamam por não serem ouvidos e não terem acesso às informações. Neli, uma das serventes, diz que “na maioria, ninguém fala nada. Nós somos um zero à esquerda”.

Mesmo assim, muito mais do que as falas raivosas, ou acusatórias, o que esses

depoimentos revelam, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores e dos funcionários, é um preocupante lamentação de abandono. São sujeitos com seus egos extremamente desabastecidos e, por isso, muito fragilizados e impotencializados. O risco que se corre nessa orfandade é, por formação reativa, sentirem-se felizes ao encontrarem alguém que os adote. O que certamente contribuirá para a incorporação dos valores neoliberais em favor da privatização, que, no caso da rede de ensino, tem surgido, dentre outras formas, por meio de programas do tipo “Adote uma escola” ou “Amigos da escola”, divulgados pelos meios de comunicação como projetos bem sucedidos.

No entanto, não resta a menor dúvida de que um dos grandes impasses, de caráter estrutural, situa-se na luta por melhores salários, uma vez que ele interfere nas condições materiais de sobrevivência, desalicerçando os estímulos que motivam a busca de outros campos de realização, especialmente aqueles ligados ao amor, à estima e à auto-realização. Não se pode esquecer que, sendo função principal da escola a apropriação e a produção do saber historicamente produzido, ela vem ao encontro de demandas de ordem intelectual, que, de maneira geral, potencializam-se quando as de ordem material, imediatas à sobrevivência, como as necessidades de alimentação e moradia, já tenham sido atendidas. É nesse lugar, onde o Estado permanece surdo, que parece rondar o perigo mais grave, uma vez que o abandono indiscriminado, ou provoca uma morte lenta, ou conduz à mendicância de uma adoção a qualquer preço.

Em relação ao C.E. Leandro de Barros, campo de estudo para estas reflexões, parece ser este o traço identificatório mais flagrante, eleito a partir daqueles que falam sobre sua própria realidade. Assim, temos uma escola abandonada pelo “pai fundador”, o Estado, que não protege, nem interdita, portanto que não lhe confere nenhuma importância, acarretando-lhe baixa-estima e insegurança. A situação fica reforçada pelo impasse da disputa sindical, que acaba também não oferecendo abrigo àqueles sujeitos, que, sem local de encontro, se desarticulam em lamentos isolados. Desestimulados, infelizes e perdidos, asseguram-se no conhecido, no mesmo, naquilo que se repete, em opções homogeneizantes e estereis. Segundo Célia Linhares,

*“a invasão da barbárie pode estar sendo preparada também pela escola, quando o ‘conhecimento’ se traduz em imagens rápidas como estratégia permanente de sufocamento e reificação dos sujeitos, quer por razões didáticas, burocráticas e políticas”. (Linhares, 1994, p. 9)*

Porém, dentro desse caráter repetitivo, de perpetuação do mesmo, abre-se um hiato de insatisfação, de falta, que certamente poderá impulsionar para a criação, para a busca de algo diferente. Será nesse espaço que a possibilidade de reconstrução da história se abrirá, pela busca de satisfações substitutas, capazes de compensar nossas frustrações escolares. Novamente, Célia Linhares dirá:

*“Se o momento é de crise da própria civilização, dela só sairemos com uma escola que se refaça, escapando da reprodução do já feito mas, sem abandonar a longa estrada percorrida. Até porque sabemos que o passado não nos condena, desde que aprendamos a conjugar a tradição - extirpada do seu entulho conformista - com o esforço de criação do novo.” (Linhares, 1995, p.6)*

Nessa luta pela recuperação da auto-estima e superação do medo, do fracasso e da revolta, importa “contarmos com os movimentos instituintes com que os insatisfeitos buscam instalar caminhos de emancipação na sociedade e na escola” (Linhares, 1995, p.11). Nesse sentido, não querendo desvalorizar a importância de cada um dos atores que hoje garante a sobrevivência das nossas escolas, insistindo em “torná-la real, em reinventá-la a despeito das negações de todas as ordens” (Linhares, 1995, p.31), parece que, nesse momento de crise, a hegemonia feminina no ambiente escolar pode ser de grande valia, uma vez que, mais flexibilizadas nas exigências do superego, poderão, dentro do processo escolar, onde quase nada há mais a perder, libertar-se das amarras institucionais e lançar-se à “aventura humana que não pode ser engessada num rol de utilidades imediatas mas que nos proponha questões, para cuja resposta possamos dialogar permanentemente com a vida, num exercício de vida” (Linhares, 1995, p.25).

## NOTAS

Este texto foi organizado a partir de idéias contidas no terceiro capítulo do livro "Gestão escolar e Subjetividade", da mesma autora, S.Paulo:Xamã; Niterói: Intertexto, 2000 e, parte dele, apresentado no VII Seminário da ANPAE – Seção São Paulo – UFSCar - dez/2000.

<sup>1</sup> Contardo Calligares, em "Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil", estabelece uma relação entre a formação do povo brasileiro, as heranças do colono, do colonizador e do escravo, suas instituições, suas expressões culturais e sociais, e a função paterna, pouco realizada nesse país. Em um dos textos, referindo-se ao primeiro ato do "drama" do escravo, diz que "o pai fundador da comunidade de origem parece ter esquecido o seu filho" (Calligares, 1991, p. 29). Também Hélio Pellegrino (1987), no texto "Pacto edípico e pacto social" expõe sobre o mesmo assunto, argumentando sobre a importância da figura paterna na preparação do indivíduo como sócio da sociedade humana e sobre as tristes conseqüências, quando a sociedade, no caso a brasileira, rompe com o pacto social, preparado pelo pacto edípico.

<sup>2</sup> Em 17 / 10 / 94, o SEPE emitiu uma nota informativa, lida em algumas emissoras de rádio, divulgando que até aquela data "2370 professores se afastam da rede pública por baixos salários. Deste número, 1037 são por aposentadoria, 1000 por exoneração e o restante por licenças diversas. São 10 professores a menos, por dia, em cada escola.

<sup>3</sup> As informações sobre o movimento sindical no Estado do Rio de Janeiro foram confirmadas e enriquecidas através de entrevista com o Prof. Godofredo Pinto, pertencente ao grupo fundador do SEPE, membro de sua diretoria desde 1976, tendo ocupado o cargo de presidente por três mandatos consecutivos, de 1979 a 1985, quando foi integrar a direção da então CPB (Confederação dos Professores do Brasil), hoje CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. *O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da et al. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- AULAGNIER, Piera. *A violência da interpretação: do pictograma ao enunciado*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.
- CALLIGARIS, Contardo. *Hello Brasil! notas de um psicanalista europeu viajando pelo Brasil*. São Paulo: Escuta, 1991a.
- FORTUNA, Maria Lucia de Abrantes. *Gestão escolar e subjetividade*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- LINHARES, Célia Frazão. *Velhas contas e novos contos na formação de professores*. Rio de Janeiro, 1994. Trabalho acadêmico. III Encontro de Educação Matemática e Ensino das Ciências (palestra de abertura).
- LINHARES, Célia Frazão. *O direito ao saber com sabor: educação de professores na escola pública*. Niterói, 1995. Trabalho acadêmico. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.
- OLIVEIRA, Francisco. *Meduza ou classes médias e a consolidação democrática*. In: REIS, Fábio Wanderley et al. *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice, 1988.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da et al. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.