
A PALAVRA DOCENTE COMO RESPOSTA À NATALIDADE

THE TEACHER'S WORD AS A REPLY TO NATALITY

LA PALABRA DOCENTE COMO RESPUESTA A LA NATALIDAD

Caroline Fanizzi¹; Leandro de Lajonquière²

RESUMO

No que tange ao exercício do ofício docente, discute-se com frequência acerca da maior ou menor adequação da formação técnica dispensada aos professores, dos recursos materiais de que dispõem, das metodologias de ensino utilizadas, da quantidade de alunos em sala de aula etc. Contudo, estaria a possibilidade de exercício da docência reduzida a uma adequada combinação de tal sorte de elementos? Quais são as implicações dessa redução à educação e ao lugar de sujeito de palavra que o professor ocupa em seu ofício? Para o exame dessas questões, buscaremos articular escritos de psicanálise na educação e temas centrais do pensamento de Hannah Arendt, em especial aqueles mobilizados em seu ensaio acerca da crise na educação no mundo moderno. A partir de tais elementos, desenvolveremos a proposição de que, antes de ser o resultado de uma combinação de aspectos pedagógicos mais ou menos adequados, o exercício da docência enraíza-se na possibilidade de o professor usufruir de um lugar de enunciação em nome próprio em seu ofício, isto é, de um lugar de autoridade – e responsabilidade – desde o qual se faz possível endereçar uma palavra a uma criança, enquanto sujeito singular e representante do mundo comum.

PALAVRAS-CHAVE: Condições do ofício docente. Psicanálise e educação. Filosofia da educação. Autoridade do professor. Crise na educação.

¹ Doutora em Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Doutora em Ciências da Educação - Université Paris VIII (UP8). Paris - França. Especialista em Arte-Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. **E-mail:** caroline.fanizzi@usp.br

² Livre-docência - Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. Paris, França. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Professor titular - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo - Brasil. **E-mail:** ldelajon@usp.br

Submetido em: 31/10/2021 - **Aceito em:** 16/07/2022 - **Publicado em:** 03/10/2023

ABSTRACT

Regarding the exercise of the teaching profession, there is often a discussion about the greater or lesser adequacy of the technical training provided to teachers, the material resources available to them, the teaching methodologies used, the number of students in the classroom etc. However, would the possibility of teaching be reduced to a suitable combination of such elements? What are the implications of this reduction to education and to the place of subject of word that the teacher occupies in his profession? For the examination of these questions, we will seek to articulate psychoanalysis writings on education and central themes of Hannah Arendt's thought, especially those mobilized in her essay about the crisis in education in the modern world. From these elements we will develop the proposition that, before being the result of a combination of more or less adequate pedagogical aspects, the exercise of teaching is rooted in the possibility of the teacher enjoying a place of enunciation in his own name, that is, a place of authority - and responsibility - from which it is possible to address a word to a child, as a singular subject and as a representative of the common world.

KEYWORDS: Teaching work conditions. Psychoanalysis and Education. Philosophy of education. Teacher's authority. Crisis in education.

RESUMEN

Cuando se discute sobre el ejercicio de la profesión docente, los argumentos se reducen a la mayor o menor adecuación de la formación técnica que se imparte a los docentes, a los recursos materiales con los que cuentan, a las metodologías didácticas utilizadas, a el número de alumnos en el aula, etc. ¿Sin embargo, la posibilidad de ejercer la docencia podría ser reducida a una combinación adecuada de este tipo de elementos? ¿Cuáles son las implicaciones de esa manera de pensar la educación y el lugar de sujeto de palabra que desempeña el docente en su oficio? Para examinar esta cuestión, buscaremos articular una lectura psicoanalítica de la educación con el pensamiento de Hannah Arendt, especialmente aquellos movilizados en su ensayo sobre la crisis de la educación en el mundo moderno. A partir de estos elementos, desarrollaremos la proposición de que, antes que ser el resultado de una combinación de aspectos pedagógicos más o menos adecuados, el ejercicio de la enseñanza radica en la posibilidad de que el docente usufructúe de un lugar de enunciación en nombre propio en su trabajo, es decir, un lugar de autoridad y responsabilidad, desde el cual le sea posible dirigir una palabra a un niño, como sujeto singular y representante del mundo común.

PALABRAS-CLAVE: Condiciones del oficio docente. Psicoanálisis y educación. Filosofía de la educación. Autoridad del profesor. Crisis en la educación.

1 INTRODUÇÃO

As condições de possibilidade para o exercício da docência são de forma recorrente objeto de discussão entre os profissionais da educação. Com relação à formação a ser ofertada aos futuros professores, aos recursos materiais de que devem dispor, à quantidade adequada de alunos em uma sala de aula ou ao melhor método de ensino a ser aplicado, busca-se de modo sistemático encontrar respostas a questões que insistentemente se deslocam. Os recorrentes cursos de capacitação profissional, a transposição e importação de modelos escolares, o investimento nos mais distintos aparatos técnicos e audiovisuais, cada vez mais atrativos, interativos e supostamente adaptados às necessidades educativas dos alunos, tencionam conferir à educação a eficácia e a estabilidade que parecem sempre lhe faltar.

Seriam, contudo, esses recursos suficientes ao exercício do ofício docente? O furor metodológico e tecnicista que orienta o imaginário pedagógico contemporâneo parece embaralhar as condições de possibilidade de exercício da docência, reduzindo-as a um conjunto de materiais adequados e um aplicador competente, pretendidos, então, como responsáveis pelo sucesso bem como pelo fracasso da experiência educativa. Nessa lógica, que lugar resta ao professor como sujeito em seu ofício? Que lugar é reservado à palavra docente?

Caminhando em sentido contrário aos enunciados que sustentam a centralidade e autonomia dos métodos e aparatos pedagógicos no educar, ensejamos uma reflexão acerca das condições de possibilidade ao exercício da docência enquanto um **ofício de palavra**, um ofício que tece um laço entre o adulto e a criança graças ao endereçamento da palavra do primeiro à segunda. Nesse sentido, interrogamo-nos acerca do lugar reservado à palavra docente em nosso imaginário pedagógico, hoje profundamente marcado por pressupostos tecnicistas. Esse lugar diz sobre o modo como socialmente fazemos face ao fato de que seres novos continuamente nascem para o mundo. Em outras palavras, diz sobre como acolhemos as crianças no mundo, sobre como respondemos ao fato da **natalidade** (ARENDDT, 2014).

Nossa reflexão acerca do lugar da palavra docente na experiência educativa fundamenta-se em uma articulação entre uma leitura psicanalítica da educação e uma retomada do pensamento de Hannah Arendt. Ainda que a temática da educação apareça de modo esparso na obra da autora, de forma ocasional em alguns de seus escritos ou em comentários sucintos e anotações de cursos e conferências, ela foi objeto de uma reflexão sistemática em seu ensaio “A crise na educação”, publicado inicialmente em 1958 e, posteriormente, incluído nos ensaios de *Entre o passado e o futuro* (2014). Suas análises acerca do sentido político da educação, da responsabilidade pelo mundo comum que no educar assume a forma de autoridade, bem como sobre os impactos que a emergência do mundo moderno teve no âmbito da educação, inspiram-nos a refletir acerca da atitude que assumimos, no educar, diante dos recém-chegados que, como tal, buscam construir para si um lugar de sujeito em um mundo humano.

2 UMA RESPOSTA DIANTE DA NATALIDADE

A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo.

Hannah Arendt

A existência humana é invariavelmente marcada pelo fato de que a todo instante um novo ser chega ao mundo. A despeito das especificidades de cada uma das atividades da *vita activa* examinadas por Hannah Arendt em sua obra *A Condição Humana* (2015) – o trabalho, a obra e a ação –, estão todas elas, afirma a autora, enraizadas na natalidade, “na medida em que têm a tarefa de **prover** e **preservar** o mundo para o constante influxo de recém-chegados que nascem no mundo como estranhos, além de **prevê-los** e **levá-los em conta**” (p. 11, grifos nossos).

Uma vez que chega ao mundo como estrangeiro, todo novo ser deve ser acolhido por aqueles que o antecederam em sua chegada. O mero nascimento não é o bastante para que um bebê venha a integrar o mundo humano, é preciso que ele seja acolhido. Essa acolhida, por sua vez, implica uma transmissão: um adulto representante do mundo deve colocar em circulação marcas simbólicas de pertencimento a uma história em curso que possibilitem à criança fabricar para si um lugar singular de sujeito (LAJONQUIÈRE, 2009, 2010). Essa condição de anterioridade no mundo de que dispõem os adultos em relação à criança confere a eles uma dupla responsabilidade, perante o mundo e o recém-chegado: “A criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (ARENDRT, 2014, p. 235).

Apesar de representar uma responsabilidade apresentada a todos aqueles já velhos que recebem no mundo uma criança, a educação, ao adentrar o espaço escolar e ser tomada por ofício, reveste-se de algumas importantes camadas distintas. A escola traduz, atribui sentido e contornos às tarefas impostas pela natalidade. Questionamo-nos, dessa forma, acerca do modo como o imaginário pedagógico contemporâneo – impregnado das ideias de eficácia, adequação, padronização e modernização do ensino – compreende e traduz essas tarefas de prever e levar em conta os recém-chegados, bem como de prover e preservar o mundo humano.

Aquilo que o professor faz e professa em seu ofício se dá sob condições específicas, visto que o sujeito que dá vida à figura docente dentro de uma escola carrega a responsabilidade por uma instrução ordenada sobre princípios públicos, ou seja, sobre princípios voltados ao acolhimento e à integração de uma nova geração em um mundo construído por sujeitos que vivem juntos, e agem, de forma irrestrita, sob a condição da pluralidade. As crianças a quem um professor endereça a sua palavra não são as “suas”

crianças, mas aquelas a serem **previstas e levadas em conta** para a renovação e a continuidade do mundo. O mundo que ele deve apresentar a elas não é aquele da sua privacidade, mas um mundo comum a ser **provido e preservado**. Assim, um professor não é um adulto-individual que se dirige a uma criança-individual a partir de princípios e interesses privados: “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (ARENDR, 2014, p. 239).

Ainda, a condição pública da docência – e que isso não se confunda com o fato de ela ser exercida dentro de uma escola pública ou privada – implica que o professor dê testemunho dos atos e palavras de outros sujeitos – dos que o antecederam e dos que lhe são contemporâneos. É uma fala em nome próprio, porém ao mesmo tempo profundamente enraizada fora de si, posto que a escola, enquanto instituição representante do mundo, “deve deixar-se impregnar extensivamente pela herança cultural e não pela parcialidade de propósitos doutrinários, ideológicos ou de cultivo e de preparação para atividades específicas” (AZANHA, 2004, p. 373). A docência pode ser assim compreendida como um ofício que, ao mesmo tempo que deita as suas raízes no mundo comum e em tradições pregressas – visto que é o professor um representante de todos os habitantes adultos –, está intimamente relacionado ao exercício de um sujeito a quem se fazem possíveis o agir, o pensar, o ajuizar (ARENDR, 2019) – afinal é ele quem, de algum modo, escolhe e aponta às crianças os detalhes do mundo. Esse gesto de apontar os detalhes do mundo, traduzido no endereçar de uma palavra adulta a uma criança, é justamente o “que opera a educação, isto é, que faz laço ou estabelece a ressonância entre um mundo sempre antigo apresentado pela participação do seu embaixador – um antigo habitante – e o novo que chega” (LAJONQUIÈRE, 2022, n. p., tradução nossa).

A assunção desse lugar de **embaixador** demanda que o adulto seja capaz de endereçar uma palavra a uma criança (LAJONQUIÈRE, 2014). A palavra endereçada, em oposição aos enunciados vazios e anônimos resultantes da aplicação estrita de métodos educativos supostos como científicos, carrega uma marca singular de pertencimento a uma tradição e, como tal, “carrega em si mesma uma dose de existência, uma cota de saber fazer com a vida, ou seja, um *savoir vivre* ou saber existencial que não se reduz ao conhecimento sobre nenhum dos mundos possíveis – aqueles das letras, dos números etc.” (LAJONQUIÈRE, 2014, p. 50). Na palavra endereçada está embutida a marca de origem de seu remetente, isto é, a sua história junto a outros.

Ainda, a palavra endereçada tem um destinatário, ela mira um alguém de carne e osso e não a construção imaginária e abstrata de uma criança descrita em um manual pedagógico. O endereçamento de uma palavra é sempre uma aventura, tanto àquele que a professa como àqueles que a escutam; como tal, é sempre uma experiência marcada pelo imponderável, pelo imprevisto.

A palavra endereçada diz de onde veio, do mundo e em nome de que(m) foi endereçada. É ela um investimento, uma – necessária – aposta na manutenção e renovação do mundo comum. E isso porque, ao endereçar-se a uma criança, o adulto – enquanto representante do mundo – concede a palavra ao recém-chegado. Sem tal gesto, a criança vê-se privada da construção de um lugar para si no discurso, um lugar desde o qual possa vir a se implicar na tarefa incessante de renovação do mundo.

Assim, ao responsabilizar-se pelas tarefas impostas pela natalidade, o professor sustenta em sua enunciação o fato de que a educação está sempre orientada à constituição de um “alguém que se insere de forma singular na pluralidade do mundo” e não à “fabricação de indivíduos adaptados a uma ordem social preestabelecida ou a uma função econômica tida como necessária” (CARVALHO, 2017, p. 105). Para lidar com a diferença, com a novidade, é imprescindível a presença de um sujeito de palavra que continuamente acolha o imprevisto no seio da experiência: o educar depende da prontidão de alguém para a enunciação. Depende também de um sujeito disposto a refletir e ajuizar sobre aquilo que vivencia em seu ofício, visto que o professor, ao lançar-se a um ofício que é sempre aberto e imponderável, depara-se cotidianamente com acontecimentos e problemas “cuja solução exige discernimento e não a aplicação mecânica de regras” (CARVALHO, 2017, p. 61). Exige-se que assuma “o lugar do ‘árbitro’ das múltiplas e incessantes ocupações da existência humana no mundo, do juiz que nunca encontra uma solução definitiva para esses enigmas, mas respostas sempre novas à pergunta que está realmente em questão” (ARENDDT, 2019, p. 232).

A assunção de um lugar de árbitro no campo dos assuntos humanos em nada se assemelha à função de fiscalizar ou conduzir um processo de **fabricação** (Cf. ARENDDT, 2015). À figura designada a esta última, basta que verifique se há algum mau funcionamento (ou mau comportamento) nas etapas intermediárias do processo e se aquilo produzido ao final é suficientemente semelhante ao modelo estabelecido no princípio. Não há impasses, tampouco necessidade de ajuizamento em uma educação conduzida tal qual uma atividade fabricadora, operada sob uma lógica de meios e fins.

Em contrapartida, o professor que se lança a arbitrar sobre a experiência que vive em seu ofício deve suportar a fragilidade da ação educativa, suportar o fato de que ao agirmos “nunca podemos saber realmente o que estamos fazendo” (ARENDRT, 2005, p. 193). É justamente esse aspecto da educação – a sua fragilidade – que o ideário pedagógico tecnicista tenciona suprimir. O que ele parece ignorar, entretanto, são os efeitos nefastos que tal supressão implica aos sujeitos e à educação, visto que é precisamente na fragilidade, na indeterminação, na incompletude da ação e da enunciação que reside a potência humana de criação e de renovação do mundo.

3 QUE LUGAR À PALAVRA DOCENTE?

A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças.

Hannah Arendt

Como mencionamos no início desta reflexão, as discussões acerca das condições de possibilidade ao exercício do ofício docente frequentemente se reduzem à maior ou menor adequação dos recursos de que dispõe o professor – formação técnica, métodos, aparatos pedagógicos – e de como, de maneira geral, está organizada a sua função em sua escola ou rede de ensino – salário, carga de trabalho, quantidade de alunos, tempo para planejamento etc. Ocorre, por sua vez, que o exercício da docência não se reduz à somatória desses elementos. O exercício da docência enraíza-se essencialmente na possibilidade de o professor vir a usufruir de um lugar de sujeito de palavra perante uma criança. É desse lugar simbólico no mundo, e apenas dele, que o professor poderá ocupar-se das tarefas, assinaladas por Arendt (2015), que a natalidade nos impõe.

A conquista singular desse lugar, ainda que não seja por elas determinada, está sujeita à força das representações e significações socialmente compartilhadas acerca da docência e do que implica educar uma criança em dada sociedade. Ao agir e falar, propõe Arendt (2015), os seres humanos o fazem invariavelmente em meio a uma complexa teia de relações humanas. Não há indivíduo isolado, não há atos ou palavras professadas em absoluto isolamento e independência. Os atos e as palavras integram e relacionam-se com o conjunto de atos e palavras humanas já realizados e proferidas, de tal forma que são por ele sempre – em alguma medida – condicionados. Ao agir e falar uns com os outros, os sujeitos interpretam as obras humanas e a si mesmos, isto é, constroem entre si um conjunto de significados e representações acerca daquilo que os une em um mundo comum. E esses significados e representações, ao mesmo tempo que constituem, condicionam os sujeitos. Apesar de não ser jamais determinada, a existência humana é, nos termos de Arendt (2015), sempre uma

existência condicionada, isto é, está sempre sujeita a uma série de forças que instauram condições de possibilidade à experiência singular de um sujeito.

Ao refletirmos acerca do tecido discursivo no qual emerge a palavra endereçada por um adulto às crianças, o importante ensaio arendtiano a partir do qual afirma-se a existência de uma **crise na educação** parece-nos referência incontornável. Suas análises agudas iluminam os dilemas e impasses com os quais a educação escolar teve de se haver no mundo moderno. O mundo que emerge a partir de sua eclosão – marcado por rupturas e incertezas – parece ter lançado a educação em um mar mais turbulento do que o habitual, mar esse movimentado por forças que impelem o seu deslocamento nos mais variados – e conflituosos – sentidos. A educação, ao ver-se obrigada a seguir sobre “um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (ARENDRT, 2014, p. 245-246), segue como se lhe houvessem furtado seus mapas e suas bússolas: ela desconhece os mares onde navega e não tem mais certeza de como encontrar o norte. Desprovidos da coesão à qual a tradição inspira, somos, todos, impelidos ao ajuizamento, sob risco de sermos lançados à deriva.

Da instabilidade e abertura, proporcionadas pela crise, emergem discursos e enunciados que buscam reparar o tecido rasgado pela perda da autoridade e da tradição, atribuindo à educação novas organizações, finalidades e modos de funcionamento. Perdido o corrimão que outrora poderia guiar a ação e o pensamento humanos, são distintos os entendimentos que emergem de uma condição crítica, bem como as atitudes em face dela. Alguns podem concluir que a crise é uma fatalidade diante da qual nada resta fazer, outros, ainda, concebem-na como um momento de desequilíbrio passageiro entre dois períodos de suposta normalidade, passível de ser superado por intervenções pedagógicas supostamente mais modernas e adequadas tecnicamente.

Arendt (2014), entretanto, não sela destinos, tampouco modos específicos de responder a uma crise: ela a apresenta como um fenômeno em aberto. A crise assinalada pela autora, observa Carvalho (2019, p. 10), não é “saudada como progresso, nem lamentada como declínio, mas concebida como um momento decisivo que comporta riscos e oportunidades. Ela tanto pode representar a oportunidade de uma nova relação com o legado do passado como pode se configurar como um risco que comporta graves consequências”. Isso porque, propõe Arendt (2014), o fio que se rompe com a perda da tradição é ao mesmo tempo aquele que nos guiou com segurança pelos vastos domínios do passado e “a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado” (p. 130). O que, portanto, a crise convoca, como **momento decisivo** (CARVALHO, 2019), são a ação e a implicação daqueles que a vivenciam, o ajuizamento diante da singularidade daquilo que eclode no mundo sob novas configurações. “Trata-se, antes, de se **manter alerta** em relação aos potenciais efeitos da crise” (CARVALHO, 2019, p. 10, grifos nossos).

Qual resposta temos dado, enquanto sociedade, à abertura proporcionada pela crise? De que modo, em um momento no qual perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário (ARENDR, 2014), fazemos face à chegada de novos seres? A palavra adulta parece minguar a cada dia diante de propostas tecnicistas e anônimas que sonham com uma educação desvinculada da implicação subjetiva na preservação e manutenção de um mundo comum. Vemos os interesses e as metas educacionais serem construídos a partir de lógicas privativas e utilitárias, na mesma medida em que são tornados supérfluos e desarraigados os sujeitos que se ocupam da educação.

Essas respostas, uma vez que “estão a serviço da negação da dimensão política envolvida na educação, ainda que o laço social singular adulto-criança seja considerado um laço pré-político” (LAJONQUIÈRE, 2022, n. p., tradução nossa), seriam justamente aquelas capazes de operar uma catástrofe na vida dos homens. Lajonquière (2022) faz menção à importante distinção feita por Arendt (2014) entre o domínio da educação e o domínio da vida política. Tal distinção não visa a negar a dimensão política das instituições e práticas educacionais, mas, antes, como propõe Carvalho (2014, p. 815), a alocar a relação pedagógica em um “âmbito intermediário entre esses domínios: numa esfera pré-política que, embora de grande relevância e profundo significado para a ação política, com ela não se confunde, em razão da natureza das relações que engendra e da peculiaridade de seus princípios e práticas”.

No âmbito da política, agimos em meio a adultos e com iguais, assinala Arendt (2014), o que não ocorre na experiência educativa. Uma criança não é um adulto no momento presente, mas virá a sê-lo no futuro. A escola, então, situada num âmbito pré-político da existência humana, “não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 2014, p. 240).

Desse modo, a distinção entre esses dois domínios, propõe o autor Carvalho (2014) à luz de Arendt, não visa a separar cada um deles – a educação e a política – em esferas incomunicáveis, “mas apenas evitar sua fusão – e a decorrente confusão teórica e prática – num todo indiscernível”. Isso porque, elucida Carvalho (2014, p. 821),

enquanto a marca do caráter político de uma relação é seu compromisso com a igualdade entre os que nela estão envolvidos, a de uma relação pedagógica é o mútuo reconhecimento da assimetria de lugares como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser. Uma assimetria cujo destino é o progressivo e inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo.

Assim, o caráter público e político da educação enraíza-se no seu entendimento como um compromisso – que concerne a todos os habitantes adultos – com a renovação do mundo comum e com o acolhimento dos novos que a ele chegam. “É o caráter geral do problema da natalidade que confere aos problemas da educação relevância pública e política” (CARVALHO, 2014, p. 816). É justamente tal compromisso que parece ser olvidado nas respostas que temos dado ao fato da natalidade. São respostas que deixam os fios da teia de relações humanas perecerem à ruína do tempo, posto que renunciam à sua tecitura. Respostas que lançam os recém-chegados a uma condição de abandono ou orfandade, visto que se eximem da assunção da responsabilidade pelo mundo no qual as crianças devem vir a conquistar um lugar para si.

3.1 O silenciamento da palavra docente: abandono do mundo e das crianças

O processo de esvaziamento da dimensão pública e política das respostas que temos dado à educação deixa marcas em diversos discursos e mecanismos educacionais. Como decorrência da “confusão” dos domínios da existência humana, como assinalou Carvalho (2014), Azanha (2004) observa ser um grande problema da educação contemporânea a ilusão de que a experiência escolar possa ser explicada em termos de uma *relação entre dois* – aquele que ensina e aquele que aprende. Azanha (2004) assinala que enquanto nas relações pedagógicas preceptorais, que ocorriam no âmbito da casa, do convento, do castelo etc., o preceptor “atuava em nome da família, o professor atua na escola (estatal ou particular) em nome de um mundo público” (AZANHA, 2004, p. 372). A passagem do ensino preceptorial para o ensino escolar, propõe o autor, não se reduz a transformar a didática de um ensino individualizado em um ensino coletivizado. Essa redução seria, antes, “fruto de uma confusão entre individual e privado e entre coletivo e público, obscurecendo o fato essencial de que o preceptor era um agente da família e a escola é um agente social” (AZANHA, 2004, p. 372). Um agente que deve se responsabilizar por um mundo que não lhe é privativo, mas comum a todos.

Vemos também as marcas desse processo na tentativa de transformar a experiência escolar das crianças em um meio para atingir determinados fins evidentes e mensuráveis. Esses fins são hoje frequentemente reduzidos à produção de bons resultados em avaliações internacionais, promoção do desenvolvimento econômico e social, criação de mão de obra qualificada, fabricação de um “novo” futuro, e o que mais puderem sonhar os discursos que compreendem a educação a partir do utilitarismo moderno.

Todas essas finalidades, entretanto, poderiam parecer de imediato bastante justificadas e positivas à educação e à sociedade de maneira geral – como comumente acontece com as ideias advogadas pelo discurso de tecnicização do ensino. E isso, sobretudo, se ignoradas as especificidades daquilo que acontece dentro de uma instituição escolar – algo que também comumente se verifica. Ocorre que a educação, sustenta Carvalho (2017, p. 26) à luz do pensamento arendtiano,

é um elo entre o mundo, comum e público, e os novos que a ele chegam pela natalidade. Nesse sentido, o ensino e o aprendizado se justificam não exclusivamente por seu caráter funcional ou por sua aplicação imediata às demandas da vida, mas por sua capacidade de se constituir como uma experiência simbólica de relação com o mundo comum. Pensar a educação como uma experiência simbólica significa ultrapassar a dimensão técnica, utilitária e funcional da aprendizagem reduzida ao desenvolvimento de competências para pensá-la em seu potencial formativo.

Desse modo, propõe o autor (2017, p. 110), reduzir a experiência escolar a um meio cujo fim “tem sido a mera adaptação funcional dos indivíduos aos reclamos de produção e consumo das sociedades contemporâneas” significa expropriá-la de seu sentido intrínseco: “a iniciação dos mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana e durabilidade ao mundo comum” (CARVALHO, 2017, p. 110). Reduzir o sentido da educação a uma finalidade fixa e externa à sua própria realização desinveste e esvazia a potência simbólica de que a escola venha a se configurar como um tempo-espaço em que algo pode **acontecer** (Cf. MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Busca-se substituir os acontecimentos por um conjunto de eventos programados, opacos à dimensão do sujeito. Os recém-chegados não mais parecem ser previstos, tampouco levados em conta.

As finalidades da educação, por sua vez, são perseguidas a partir da aplicação de métodos pedagógicos supostamente capazes de conferir estabilidade, eficácia e assertividade ao ofício docente. Nossa resposta à chegada dos novos ao mundo vem sendo cifrada em enunciados técnicos, especializados e herméticos que nada querem saber da experiência e do mundo comum, tampouco da posição de autoridade – enraizada na responsabilidade pelo mundo e pelos recém-chegados – desde a qual o professor é capaz de endereçar uma palavra a uma criança.

Observa-se, nessa lógica, que a autoridade em que deveria estar enraizada a enunciação docente foi substituída pela ideia de qualificação técnica do professor, ignorando o fato de que estas, absolutamente, não são ideias equivalentes. “A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade” (ARENDR, 2014, p. 239). A “qualificação do professor”, a despeito da falta de consenso sobre o que ela poderia significar, diz antes de sua capacidade de “conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na

responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDR, 2014, p. 239). Hoje essas ordens parecem estar embaralhadas. Visa-se a ocupar o espaço da autoridade com uma suposta qualificação ou competência técnica, atualmente traduzida em metodologias, modernos aparatos, cursos de formação continuada e tantos outros mecanismos e materiais fabricados para a educação.

A discussão proposta por Jan Masschelein e Maarten Simons (2018), em sua já célebre obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, aporta interessantes elementos à reflexão aqui pretendida sobre o modo como as respostas que hoje temos dado à educação – tecnicistas, privativas, anônimas, utilitaristas – afetam o professor em seu ofício. Os elementos assinalados pelos autores explicitam a maneira como opera a substituição da autoridade docente pela ideia de qualificação, e como isso parece tornar precárias as condições para o endereçamento da palavra do professor às crianças.

Em uma seção de sua obra, os autores identificam o que nomeiam como **táticas para domar o professor**. São táticas de profissionalização e flexibilização do professor que visam a neutralizar o potencial distinto e radical que se aninha no educar enquanto ofício conduzido dentro de uma escola: “um lugar público onde algo pode acontecer (e não apenas algo pode ser aprendido)” (p. 137). As táticas direcionadas aos docentes inserem-se no movimento mais amplo, assinalado pelos autores, de domar a própria escola, isto é, “de governar seu caráter democrático, público e renovador” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 105).

Dentre o que seriam táticas para domar o professor, que aqui poderíamos compreender como táticas de **silenciamento da palavra docente**, Masschelein e Simons (2018) assinalam o processo de profissionalização docente. Em ressonância com a distinção arendtiana entre autoridade e qualificação, os autores consideram uma primeira variante dessa tática o movimento de substituição do saber da experiência do professor pela ideia de especialização ou competência. De acordo com Masschelein e Simons (2018), a figura abstrata do professor que habita os sonhos do discurso de profissionalização docente é aquela cuja especialização se baseia em um conhecimento validado e confiável: “alguém que age ‘metodologicamente’ e, supostamente, a partir de uma docência ‘baseada em evidências’” (p. 137). A atividade desse professor segue no sentido de atingir determinadas metas capazes de produzir, por sua vez, resultados de aprendizagem específicos.

A realização do objetivo, os ganhos de aprendizagem e as margens de crescimento tornam-se, assim, os termos básicos profissionais do professor nos moldes de um ideal (tecno-) científico: a profissionalização como um caminho para o progresso através da aplicação de ciência e tecnologia (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 138).

Dentre as diversas implicações desse discurso ao ofício docente, os autores (2018) destacam aquela relacionada ao *caráter amateur* da docência, ao entendimento do professor como alguém que age por amor ao mundo e à próxima geração, como alguém que “representa o mundo, a tarefa ou o assunto [...], torna-os presentes e, assim, torna-os públicos em relação à nova geração” (p. 135). Qualquer traço de “amateurismo”, no discurso de tecnicização do ensino, aparece “como a condição estafada do professor preso em um mundo privado de ignorância autoconfiante, palpites subjetivos, percepções e desentendimentos persistentes” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 138).

Uma segunda variante da tática de profissionalização docente diz respeito à tradução da experiência do professor em termos de competências, isto é, “como (supostos) conhecimentos, habilidades e atitudes que podem ser empregados para realizar tarefas concretas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 140). O professor passa a ser avaliado por critérios técnicos de eficiência e eficácia. As competências, observam os autores, passam a ser a tradução de todos os elementos necessários em determinado ambiente de trabalho – nesse caso, a escola.

O professor profissional, em outras palavras, é o professor competente e, mais especificamente, o professor cujas competências são empregáveis no ambiente de trabalho real. Um perfil profissional, portanto, funciona como um instrumento para avaliar, ajustar e desenvolver o profissionalismo do professor, por um lado, e, por outro, como o ponto de partida para determinar as competências básicas (na forma de resultados de aprendizagem finais) esperadas de jovens professores recém-saídos da formação de professores (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 140).

A terceira variante da profissionalização docente opera por meio do que os autores se referem como uma pressão da responsabilidade – mas note-se que se trata de um tipo bastante específico de responsabilidade. O professor ou profissional competente, nos dizem eles, transforma-se em um sujeito que está a serviço de algo ou alguém e é sempre guiado por uma demanda. A centralidade dessa demanda pode ser colocada sobre o aluno, sobre o mercado de trabalho ou, ainda, sobre objetivos impostos pelo governo em nome das expectativas sociais.

Nesse contexto, os autores (2018) observam que a responsabilidade pedagógica é substituída por sua versão domada, qual seja, a da capacidade de resposta tendo em vista uma “prestação de contas”. A primeira desaparece quando passa a ser entendida em termos de justificar resultados e retornos. A responsabilidade pedagógica, ponderam Masschelein e Simons (2018),

se refere à (difícil de medir) doação de autoridade para as coisas e para a formação de interesse. Isso vai além de simplesmente ajudar os alunos a desenvolver talentos (ou capacidade de aprendizagem) ou manter o currículo. Trata-se de abrir novos mundos (e, assim, puxar os alunos para fora de suas necessidades e do mundo da vida imediatos) e formar o interesse (p. 145).

O desaparecimento da responsabilidade pedagógica – em razão de uma pressão crescente da prestação de contas – implica o abandono do “amor e [d]o interesse pelo mundo (o amor pela causa como a causa) e pelos alunos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 14). A ação docente orientada pelo questionamento **em nome de que(m)** o professor ensina é, desde essa lógica, transformada em **para que** o professor ensina e o seu *amateurismo*, “que assume a forma de certa personificação e dedicação à causa, é visto como ridículo e não profissional” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 144). O professor vê-se então sob o risco de transformar-se em um sujeito que “já não partilha o mundo com os jovens e já não pode mais cuidar de si mesmo, ou seja, um professor que deixa, absolutamente, de ser um professor” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 146). O professor é destituído de seu papel de “embaixador do mundo” (LAJONQUIÈRE, 2022) e renuncia à sua responsabilidade no movimento de preservação e renovação do mundo.

4 BREVES CONSIDERAÇÕES

O ofício docente, quando concebido a partir da lógica pedagógica tecnicista, parece consistir em uma forma de renúncia à assunção da responsabilidade imposta pela natalidade. O que o professor faz em seu ofício, em lugar de enraizar-se em princípios públicos e políticos de renovação e preservação do mundo comum, passa a estar tensionado por um conjunto de finalidades que reduzem a educação a um processo de caráter funcional cujo objetivo é a adaptação dos indivíduos aos reclamos de produção e consumo das sociedades contemporâneas (CARVALHO, 2017).

Essa forma de conceber o lugar do adulto e de sua palavra – ferramenta por excelência do ofício docente – na experiência educativa revela-se, assim, um modo de desresponsabilização pelo mundo e também pelos recém-chegados. O educar, reduzido a uma atividade fabricadora, estritamente orientada por finalidades, nada quer saber do imponderável de toda palavra endereçada por um alguém a um outro alguém, nada quer saber da novidade e da renovação que os recém-chegados representam para o mundo. O adulto, ao manter os olhos fixos na finalidade funcional estabelecida para o educar, dirige-se à figura abstrata da criança vislumbrada ao final do processo e “não se engaja como sujeito na sua palavra junto (à criança) que tem na sua frente. No que tange a isso que retorna [...] pela boca desta última, o adulto é surdo” (LAJONQUIÈRE, 2014, p. 42).

Desse modo, não nos parece possível reduzir as condições de possibilidade para o exercício do ofício docente às iniciativas que visam ao desenvolvimento de metodologias de ensino e aparatos técnicos supostamente mais assertivos, modernos e adequados. Em lugar de ordenar-se a partir de uma lógica de meios e fins, o ofício docente deve suportar e sustentar a ação e a enunciação de um sujeito, com todas as suas incertezas e fragilidades. Deve, ainda, reconhecer o imponderável como inerente ao desdobrar de uma educação que

se preze como tal, ou seja, uma educação capaz de oferecer às crianças a experiência de conquista de um lugar singular de sujeito numa história em curso.

Ao usufruir de um lugar desde o qual a enunciação em nome próprio lhe seja possível, o professor, enquanto embaixador do mundo, pode então fazer face às tarefas humanas de prever e levar em conta os recém-chegados, bem como de prover e preservar o mundo humano, em lugar de mover-se por desvios e atalhos veiculados por *slogans* pedagógicos sob os nomes de qualificação, profissionalização e tecnicização que em sua impessoalidade e anonimato lançam ao abandono o mundo comum e também os recém-chegados.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. Trabalho, obra, ação. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 7, p. 175-201, 2005.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 2011. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago., 2004.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação & Sociedade** [on-line]. 2014, v. 35, n. 128, p. 813-828. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014122568>. Acesso em: 29 jun. 2022. ISSN 0101-7330. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014122568>

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

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Escolha curricular como problema filosófico: uma análise crítica das diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio. **Educação em Revista** [on-line], Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/mT7F93sQ8c4FT8Yd8B5GdYjs/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

LAJONQUIÈRE, Leandro (de). **Infância e Ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAJONQUIÈRE, Leandro (de). **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LAJONQUIÈRE, Leandro (de). Das contribuições da psicanálise e da formação de professores. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes (org.). **Entre-linhas**: Educação e Psicanálise. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2014.

LAJONQUIÈRE, Leandro (de). **Avez-vous entendu parler de la crise ?** Paris, 2022. (não publicado)

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Revisão gramatical realizada por: Janaína de Mello Fernandes.

E-mail: janmello07@gmail.com