

A consensualidade antidemocrática: medo e silêncio no trabalho do professor

Léa da Cruz

Professora da Universidade Federal Fluminense

Departamento de Fundamentos Pedagógicos

lea@predial.cruiser.com.br

Quando todos estão se vigiando mutuamente, diminui a sociabilidade, e o silêncio é a única forma de proteção (Sennett, 1998, p. 29).

Captar o significado do silêncio significa transitar por um caminho onde apenas é possível contar com pistas e traços, onde não existem marcas formais, porque é preciso apreender os sentidos nos discursos, especialmente os não-explicitos. Mas é preciso também ter em mente que esses discursos são parte de uma formação discursiva que nunca é individual, que é plural como resultado de uma relação produzida a partir de um lugar e de uma posição do sujeito, ou, poder-se-ia dizer, de um acordo público. Este foi o objeto de uma pesquisa desenvolvida entre professores de uma rede pública de ensino tendo como questão de fundo a democracia e a política de silenciamento.

Partimos da análise das características da cidade, situada no entorno do Rio de Janeiro. Uma cidade que viveu tempos de grande desenvolvimento econômico e social, desde a fase do Brasil Império, quando fazia parte dos seis anéis de sustentação do centro governamental. Na esteira da

industrialização brasileira, mais uma vez aquela sociedade se manteve em posição de destaque, chegando a ser denominada a *Manchester fluminense*. Mas, se a industrialização trouxe evolução econômica, deixou também suas marcas em relação à ocupação desordenada do espaço, por uma urbanização precária. Entre esses traços, no entanto, um se tornou uma marca que persiste. Refiro-me à identidade de povo vinculado ao trabalho; refiro-me também à imagem de povo-herói, resultante do processo de emancipação da antiga capital do Estado, Niterói. No entanto, segundo Guedes (1997), tal imagem positiva não apaga um outro sentido desta relação: há um traço de subalternidade em relação ao povo da cidade de Niterói, reproduzindo o sentido de alteridade fundado no tempo colonial, quando o território do outro lado da baía de Guanabara, as *bandas d'além*, denominação usual representativa de diferenciação e alteridade.

A recuperação desses traços possibilitou entender a lógica da cidade, especialmente quando associamos os traços identificatórios do povo à lógica política local, marcada pela manutenção do clientelismo e por práticas políticas arcaicas, sinalizadoras de uma democracia de baixa intensidade.

Realizada a partir da experiência de assessoramento a um movimento dos professores pela democratização das escolas, a pesquisa procurou responder a indagações acerca da ausência de reação dos professores diante da realidade, curvando-se às injustiças e se alijando da luta pela realização de suas necessidades e direitos. Acabou, então, por revelar como as práticas políticas antidemocráticas se engendram naquele sistema público de ensino, onde permanece presente a lógica da modernização conservadora nas relações de trabalho, isto é, relações fundadas na coerção extra-econômica do trabalhador (Coutinho, 2000). São traços que marcam a história e a vida na cidade e que servem, aqui, de suporte para a compreensão da forma como os professores se inserem naquela realidade.

Os professores e os sinais de uma política de silenciamento

Um olhar mais desatento poderia indicar que os professores são deliberadamente afastados das questões centrais relativas à política municipal para a educação. Seria fácil lhes atribuir a apatia como síntese da ausência de reação diante do cotidiano nas escolas. Porque durante a investigação os professores fizeram, em muitos momentos, a opção pelo não-falar, como um acordo que estabelece o silêncio como institucionalmente determinado (Burke, 1995). Um silêncio que se apresenta de diversas formas, indicando que é perigoso falar, revelando situações sociais ambíguas.

Torna-se difícil definir *a priori* o significado daquele silêncio. Na perspectiva de Burke, a história faz as necessárias distinções quando o situa no campo das culturas e através do tempo. Mas

é, sobretudo, no campo das relações sociais que o silêncio ganha significado especial, seja de proteção, seja de alienação.

Por isso, é no campo das relações presentes que o silêncio é aqui considerado, porque em cada fala é possível perceber os limites do dizer a partir de sua concepção como política, ou quando se diz x para não dizer y, descartando o dito (Indursky, 1999). É também no campo destas relações que duas dimensões se apresentam: aquela em o que o dizer está contido no não dizer e na censura ou, ainda, como silêncio local, alimentado por estratégias próprias de uma estrutura, como *política de silenciamento*.

Gostaria de olhar para os professores da cidade como seres únicos, nessa conjuntura. Mas, não o são; há um universo maior do que este escolhido, há estreitas relações com a sociedade brasileira e suas práticas de intimidação e silenciamento sustentadas pelo uso da estratégia de construção de uma imagem monolítica, das verdades únicas. É assim que são silenciadas as vozes, especialmente as vozes dos vencidos, como desvela De Decca (1994), quando analisa a história construída sob a forma de versão única na voz dos dominadores. Silêncio imposto como forma de dissimulação do conflito, operada pelo desmonte sistemático das forças de organização autônoma. Silêncio que se alia ao medo produzido socialmente e dotado de dimensões mais amplas. São medos públicos do perigo, diria Bauman (2000), a face expressa da impotência coletiva diante da economia política da incerteza.

Entre os professores, o silenciamento tem início na surdez institucional e na substituição sistemática da fala dos profissionais da escola pelas orientações e determinações de um outro grupo que compõe um corpo burguês (Bourdieu, 2000), representado por especialistas que atuam nas escolas ou nas equipes centrais de governo, a quem cabe definir externa e isoladamente a educação como um projeto que se descola da vida institucional. Ficam de fora os profissionais que trabalham na escola, a eles cabe apenas a execução de novas decisões, nas quais se alijam as experiências sedimentadas ao longo do tempo pelo próprio professor, que perde a consideração social. Não ser ouvido é parte de uma estratégia de substituição das experiências significativas pela adesão automática de novos saberes, novas tecnologias, novas diretrizes. Considerar-se, *a priori*, como alguém que não seria ouvido faz parte, de forma habitual, das reações dos professores: *“Eu não me considero ouvida. Nem vou, nem participo de nada lá na Secretaria, na Prefeitura. Mas eu não participo de nada, eu não me coloco lá. Nem vou lá. Eles não sabem o que eu penso. Também eu acho que não ia interessar muito.”* Distanciados das possíveis discussões no espaço do poder central, os professores que estão longe da elaboração da política, expressam, no entanto, de forma clara o seu compromisso com os alunos e grande envolvimento com o trabalho e com a escola. Mas, dele se espera que escute e execute.

São os limites do dizer, definidos pela percepção de uma imposição não explícita, que os reduz a um ser que não fala, que não ressignifica as experiências fundamentais de sua existência como profissional. O silêncio como política vai ganhando significado porque deixar de dizer é mais do que uma reação pessoal e isolada. Como um processo de substituição, apenas o que é pedagógico ocupa o discurso, substituindo a discussão das questões profissionais e de seus direitos. Tornam-se, então, sujeitos dotados de ambigüidade que não os faz nem sujeito absoluto, nem sujeito perfeitamente determinado a partir do campo externo. Há um sujeito cindido que se insere em uma estrutura que o faz viver o trabalho como individualidade privatizada, que afasta a possibilidade de busca das causas comuns às situações vividas no trabalho, que alimenta o isolamento, um eficaz instrumento para o abandono da política. Ensimesmar-se talvez seja a palavra que mais se adeque às reações dos professores diante da realidade de trabalho em que vivem. Certamente não se poderia afirmar que são reações únicas ou idênticas a todos aqueles que trabalham na rede. Mas, dentre os entrevistados, poucas vezes os discursos descreviam ou indicavam reações voltadas para “romper o cerco”.

Para entender esse comportamento, procurei utilizar um caminho que me permitisse, reduzindo o âmbito e procurando o sentido oposto, ampliar a perspectiva desse profissional que, além das similaridades com os demais trabalhadores, guarda em si singularidades próprias. Seu amplo vínculo com o trabalho é algo que não se explica apenas pelo salário. As experiências estruturais de sua identidade se atrelam a uma transformação da sociedade que se traveste de modernidade, mas se reduz e os reduz a uma sociedade administrada, na qual a racionalidade objetiva reafirma as práticas já institucionalizadas e pautadas pelo atrelamento a uma lógica profundamente autoritária. É a modernidade que se sustenta na administração presente nas estruturas, mas que a ultrapassa e adentra as subjetividades.

Que razões explicariam a ausência de reação entre os professores, é ainda a pergunta. Penso no agir democrático e nas formas modernas de exclusão. Por isso, recorro a Rancière (1996), que analisa o apagamento desse agir consensual. É a pós-democracia pela qual se criam campos de interdito a partir do desconhecimento das partes e de sua anulação. Estamos, portanto, diante de uma racionalidade em que a situação da palavra é uma representação da própria democracia. O que quero dizer é que a fala anulada representa a eliminação da outra parte. Ampliada esta perspectiva, na concepção de Rancière (1995), é a anulação em que se naturalizam as desigualdades, anulação em que palavras dotadas de especial sentido como *povo*, *liberdade* e *igualdade* se tornam sem corpo e sem pai. Falo, portanto, do consenso, que por ser formal e aparente é parte dessa naturalização tão própria da concepção liberal desfocando, assim, o núcleo da dimensão política -

que é o social em si mesmo. Como um processo, há uma contribuição sistemática ao apagamento dos traços da desigualdade. Em uma sociedade de classes excludente como a brasileira, esta é uma interpretação do social que indica um reordenamento que deixa nas margens questões conjunturais e socialmente condicionadas e, por que não mais dizer, também determinadas.

É assim que o recorte para o nível da individualidade se interpõe como recurso neutralizador da potencialidade do coletivo, resultante do desenvolvimento da consciência de classe impulsionada pelo sentido de pertencimento, pela presença do litígio próprio do reconhecimento da existência das partes e da atividade política. Tal recorte, longe de ser uma redução ou estreitamento, possibilita levantar alguns pontos que me parecem relevantes. Em primeiro lugar, é preciso considerar que a vida do professor nas escolas guarda ainda as marcas históricas da profissão atravessada por traços culturais, neste caso resultantes de uma lógica local. Apoiada em Geertz(1997), penso que ela é resultante de uma estrutura de significados em que grupos e indivíduos vivem suas vidas para as quais os sistemas de símbolos são suporte. São traços culturais que se reproduzem nas representações de um grupo de profissionais que se auto-identificam a partir da herança que os faz oscilar entre a vocação e a doação como sacerdócio. Vale, portanto, considerar a expressão de Pereira (2001) que afirma: o professor professa a fé e a fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com remuneração parca aqui, mas farta na eternidade.

Este talvez seja um dos sinais mais expressivos do esvaziamento da esfera pública e da política neste campo. Um esvaziamento que simula a ausência da luta de classes neste novo tempo em que as transformações no trabalho. Segundo Oliveira (1999), à menor visibilidade das classes, acompanha também uma menor visibilidade na auto-identificação. Por isso, não é difícil constatar que apesar da transformação do sentido da educação em uma sociedade ordenada pelo neoliberalismo e pela mercantilização correspondente, permanece a docilidade do professor em relação às regras impostas ou à ordem social reinante. É também assim que se entende porque diante da invisibilidade e redução da identificação como classe se reduz a percepção da injustiça, do dano, como um processo que imobiliza.

É neste quadro em que há uma distância concreta e real das imposições políticas que o professor se torna presa fácil da reprodução da lógica que os distancia do reconhecimento do litígio, da percepção de existência das partes, da diferença. Certamente este é um fenômeno que se acentua em tempos de neoliberalismo, quando sua idéia-síntese, o mercado, situa a educação no campo do consumo. O professor ajusta-se, então, como peça na engrenagem: ele é o ponto mais sensível da cadeia na qual se desloca freqüentemente para patamares menores de valorização e reconhecimento, desde a sua formação até a atuação no campo da escola, colocado às margens.

Rendendo-me às evidências, refaço o caminho para considerar aqui o movimento de retorno à personalidade, algo tão próprio ao individualismo. Um retorno que tem significado de dominação, versão que revaloriza falsamente um novo indivíduo, parte de um coletivo atomizado. A sociedade de mercado, símbolo da modernidade, gera então, modos de integração que na verdade desintegra, que promove a incorporação que torna inerte (Theoborn, 1996).

No caso da escola, a prática social da instituição tem se revelado quotidianamente como eliminadora da contestação, portanto, um campo em que o ser inerte se aloja de forma fácil, dando corpo ao autoritarismo e à dominação. É desta forma que se constrói a consensualidade. Assim, é possível perceber como os professores reagem de forma sempre a reduzir ao nível pessoal cada um dos problemas e soluções vividos na escola: acreditam na educação, ainda que os resultados sociais de seu trabalho sejam tímidos; acreditam na formação moral, mas reclamam da ausência dos valores que alicerçam o cotidiano da escola; percebem mas não organizam as reações face ao desencontro entre os antigos e os novos valores oriundos da sociedade de mercado; acreditam que podem construir uma sociedade melhor pela via educacional, mas estão isolados por um modelo de escola burocrático, hierárquico e, simultaneamente, pouco profissional, pouco inovador; percebem a si mesmos como parte de uma classe com poucos recursos, explorada e sem perspectivas de mudança, mas se afastam e negam a atuação política através das organizações existentes. Estes são traços do distanciamento do sentido de classe e de suas representações, são profissionais que se percebem muito mais como produto de qualidades e habilidades próprias.

Tomando como indicadores as condições em que vivem, os professores se constituem um grupo que é parte de uma *classe desordenadamente média*, como parte de um corpo burocrático do Estado ao qual se vinculam através de um sistema no qual a intimidação os faz assumir uma posição que vai se aprofundando no tempo: tornam-se imagem indefinida e sem rosto, como afirma Sennett (op. cit).

É assim que se afastam do significado de que constituir-se e dar corpo a uma profissão carrega o sentido de pertencimento a um coletivo. Ao contrário, a inserção no espaço escolar acaba demonstrando o quadro que anuncia uma fratura que aloca a escola em um mundo à parte. Ali, todo o discurso se centraliza na figura do aluno. Por uma sistemática transferência, o aluno é objeto e valor único do trabalho, síntese de sua realização. Olhando o mundo externo, os professores se percebem desaparecendo como figura pública, sem reconhecimento, sem visibilidade. Não por acaso, relatam situações constrangedoras vividas em função dos baixos salários, situações que indicam que se tornaram parte dos que não são parte, situações em que a fala perde o sentido discursivo que dá substância à política. O empobrecimento progressivo os aproximam da subjetivação proletária e do grupo dos incontados e, como qualquer incontado, estão fragmentados

e silenciosos (Rancière, 1996). É assim que evitam falar de seus interesses eliminando requerimentos e reivindicações, porque romper com esse traço assumindo uma postura claramente reivindicativa alteraria a aura do desprendimento, ainda hoje tão perceptível. As pelas expressões: *“não trabalho pelo salário”, “eu não olho o meu contracheque, não vou me aborrecer com isso também”* são falas indicadoras desta filiação ao conformismo, uma vez que falar nos seus interesses seria alterar este traço (Bourdieu, 1990).

Todos estes sinais indicam que o trabalho escolar está marcado pela fragmentação e pelo imobilismo. O silenciamento como política no quadro atual de redução da esfera pública contribui para fazer, portanto, do individualismo uma possibilidade a mais de perda do sentido de totalidade. Sobretudo quando a partir da redução do Estado vão sendo desfeitas as conquistas históricas da sociedade do trabalho e do assalariamento, dando a esse individualismo um contorno que o afasta de qualquer perspectiva positiva. Ao contrário, isto o aproxima de um outro significado: o de individualismo negativo no rastro de uma sociedade que vai se transformando, como afirma Castel (1998), em uma sociedade de indivíduos.

O neoliberalismo, expressão sintetizadora do domínio do mercado, atua neste campo destruindo as estruturas coletivas e reduzindo a capacidade de resistência que se oponha a esta lógica e ao reinado da flexibilidade. Portanto, reduz a resistência, especialmente na escola, onde o sentimento de perda da proteção tem significado muito específico, simbolizado pela pobreza de sua estrutura física e pedagógica, pelos baixos salários, pela deterioração física da escola, pela ausência de recursos. Por isso, a identificação como professor supõe um tipo de vínculo que ultrapassa a relação estreita com o salário e se alarga, alimentando, por exemplo, os sonhos de uma escola nova. Os professores sonham com uma escola onde a qualidade de ensino seja sinônimo de realização efetiva, uma escola descrita como um lugar arquitetonicamente perfeito e dotado de todas as ofertas tecnológicas para dar à educação os ares da modernidade atual. No entanto, na escola real onde trabalham, a cada dia se alojam com facilidade as práticas de dominação em função de seu modelo de organização que privilegia dispositivos que acentuam a obediência. Na verdade, se constrói um laço bem atrelado a esta racionalidade que, como afirma Adorno (1995) é o exercício de um poder rumo à manutenção de si mesma – ela é meio e também é fim. Refiro-me à racionalidade resignante que anuncia o progresso, mas que se orienta pelo sentido da adaptação e do conformismo como lógica que faz desse progresso um mero regresso. Porque se constitui como um ajustamento às regras da exploração econômica. Como um lugar do individualismo, da burocracia e da obediência, a resignação se ajusta perfeitamente como um comportamento esperado daqueles que lá trabalham. *“Temos que obedecer”*, é a expressão usada para muitas situações na escola, quando se referem às

diretrizes federais, ao sistema de organização pedagógica em ciclos e não mais em séries, ao sistema de avaliação e recuperação, ao número excessivo de alunos em sala, entre outros.

Diante das impossibilidades, os professores dão cores fortes e intensas às situações em que o trabalho ganha sentido de assistência, marca da inserção do professor no trabalho pelo viés preferencialmente afetivo, o que poderia significar o afastamento das questões que são próprias da esfera política. Ocorre, em síntese, um processo de adaptação weberiana, em que se espera que o professor pense dentro, mas dentro de determinados padrões, ou não pense.

É esse processo de constante e longo afastamento das suas questões que faz com que o professor realize seu trabalho assimilando a tônica comum do sofrimento como parte importante dos relatos, nos quais dificilmente se configura o próprio trabalho como fonte de injustiça. Como tal, sequer a palavra é usada. No entanto, o medo aparece sempre, e de forma declarada. Medo que faz solicitar o desligamento do gravador, medo quando solicita retificação do que havia dito em outro momento posterior, demonstrando grandes receios pela informação prestada, medo com a chegada de outras pessoas. Medos contados e vividos. Na verdade, esse medo e a aceitação da injustiça formam um conjunto com a resignação, ou, como diria Dejours (2000), como normalidade sofrente. Entre aqueles professores o sofrimento é parte da normalização do trabalho que se apresenta como uma sutil invisibilidade do controle. Em uma política de silenciamento, são sentimentos funcionalmente necessários para a captura do sujeito, para a dominação e o afastamento das reações contrárias.

É o quadro típico, em dimensões locais, da transformação das forças produtivas em forças destrutivas por uma lógica de trabalho que harmoniza, mas o faz para o controle; que une usando o apelo da identificação dos que trabalham na escola como se constituíssem uma família, mas que se revela com um grande potencial desagregador. Porque aos professores não sobra espaço para as discussões substantivas sobre si mesmos. Esses sinais são um fenômeno próprio da visão produtivista de progresso que fez da racionalidade tecnocrática e da sociedade administrada no capitalismo tardio um recurso para superação do atraso. No entanto, como um efeito contrário, a sociedade administrada promove a manutenção desse mesmo atraso através de práticas sociais não emancipatórias, como um efeito colateral da própria dose ingerida de progresso. São práticas em que fatos são singularizados e as ações estão prenhes de normalização e vigilância. Neoconservadorismo, diria Habermas.

Entendo, assim, que a ausência de reação se apresenta como resultado do fortalecimento da administração e do controle e, no sentido contrário, como a ausência do sentido de comunidade como um coletivo encarnado, apagando o sentido latente e muitas vezes presente em um trabalho que é muito mais rico, por que não é simplesmente prática, porque é práxis. No entanto, a escola se

mantém cuidadosamente organizada, mas profundamente afastada de si e do sentido de comunidade, o que enseja, portanto, uma outra prática política. Na verdade, como em outros setores da sociedade, a ausência de movimento reativo está associada à desconexão entre adversidade e injustiça, o que facilita a banalização do mal, a naturalização das diferenças. Neste caso, a recusa de uma reação organizada e coletiva, além de ensejar um outro medo que é mais amplo – o medo do desemprego –, acaba reforçando o sentido da profissão apenas como fonte de sobrevivência.

Este receio apaga, então, a discussão sobre os fatores que alteram as condições de trabalho, fazendo-os recorrer às soluções individuais e administrativas que levam à intensificação vivida em novas jornadas. Tornam-se sujeitos que vêm apenas para o trabalho, que não têm tempo para si mesmos. Como afirma Dejours, a intensificação degrada as relações - porque se apresenta acompanhada de decisões arbitrárias, de um clima de desconfiança e individualismo, que não estão nas temáticas pautas discutidas na escola. Porque a percepção da injustiça não incita a indignação; a reação, quando existe, é tosca: *“todos o sabem, todos o temem e, no entanto, todos consentem”*, conta um professor. Ou, acrescentaríamos, há um consentimento ativo. Esta é, certamente, uma estratégia em que a reação nubla o olhar se interpondo na compreensão da dimensão do campo onde ocorre a violência. Seu significado é de uma estratégia que, pela anuência, adapta os indivíduos e produz a subversão da razão ética, caracterizada, sobretudo, pela produção de uma impotência. Os professores personalizam, assim, o que resulta da transformação dos sujeitos em intérpretes das instituições em que a burocracia administrativa alimenta a dominação.

Neste contexto, os que dirigem as escolas são depositários de um papel relevante. Para a Secretaria de Educação representam um exército avançado na aplicação e no controle do que estabelecem os quadros superiores do sistema. Para os professores, representam um elo da escola com a Secretaria, o que os reveste de características de grandes vigilantes da burocracia, como o corpo burguês, especialmente por seus vínculos partidários. Seu foco de trabalho é o controle, o cumprimento das ordens. *“Os diretores estão atrelados aos vereadores e são muito solicitados para todo tipo de reunião. Eles não se envolvem com o lado pedagógico da escola”*, dizem os professores, com um ar de quem solicita um maior envolvimento, um requerimento que contém o significado de inserção incondicional à hierarquia latente que atrela a todos a uma autoridade auto-referenciada e voltada para a defesa das velhas estruturas. Fogem, então, da discussão do que lhes é vital. Vivem a profissão ensimesmados, marcados pelo fenômeno do fechamento (Poulantzas, 1997). Eis por que entre os professores é visível o medo do julgamento da autoridade escolar, mesmo quando se percebem injustiçados. *“O que a diretora vai pensar?”*, é a pergunta que fazem quando incitados a reagir, relata uma professora que afirma: *“Curvam-se. Com os olhos expressam sentimentos, expressam indignação. Mas não usam a voz. Ninguém reage, ninguém mais sonha”*,

indicando a presença da censura mais perigosa, a que tem por base o medo que a transforma em auto-censura. Nela o receio das próprias palavras representa, de forma concreta, a interiorização da censura e da intimidação, uma prática muito comum que provoca reações que conjugam, num mesmo ser, a dualidade de enganador e enganado, como uma simbiose auto-enganadora (Sartre, 2001). Afastam-se da possibilidade de se contrapor, o que é a própria des-solidarização de si mesmos, ou a *má-fé*, deixando desaparecer na rotina do trabalho as energias da revalorização. Uma expressão clara desta fuga aparece na fala de um professor quando lhe pergunto sobre as questões acerca das quais os professores não falam. E ele responde: *“Acho que nem caberia falar que ‘silenciam mais’. Acho que na sua totalidade eles não falam, não questionam muito as coisas. Por exemplo, se eu for lá na sala dos professores na hora do intervalo, as falas não são sobre as questões que estão nos afetando. O professor silencia. É como se fosse uma forma de não ver a sua imagem no espelho, pra não ver a situação em que está, porque pode ficar angustiado, frustrado.”*

Poderíamos dizer que impelidos por dispositivos institucionais, os professores permanecem entrincheirados na *má-fé*, canalizando sua conduta para a autojustificativa no inevitável, no imponderável. Como afirma Berger (2000), “atribuem a uma necessidade férrea aquilo que eles próprios estão decidindo fazer”. Por isso, o exercício de inautenticidade e de insegurança de si mesmos aparece constantemente quando muitos afirmam: *“tudo está bem”*, ou quando aplaudem freneticamente a autoridade que os lesa em seus direitos e contribuem para a manutenção do potencial antidemocrático que se nutre da consensualidade pautada na submissão.

Todo este quadro torna difícil distinguir nos discursos as reações que representam desconhecimento daquelas que são recusa de aproximação das causas políticas. Na verdade, sob esta denominação única do que é político, rejeitam a possibilidade de envolvimento na ação, sobretudo nas sindicais. Conferem, *a priori*, aos sindicalistas um julgamento generalizável que anula, por extensão, qualquer argumento que questione o afastamento de sua representação profissional. Na verdade, se utilizam de um recurso tautológico: recusam a representação do sindicato que acusam de ação política, a ser rejeitada; querem ver priorizada nas ações sindicais a qualidade da educação. Esta forma de pensar os isenta e dá forma a um conservadorismo baseado na idéia de que nada pode ser mudado, fazendo das utopias sonhos natimortos.

Isto me faz pensar, por analogia, nas personalidades autoritárias, típicas do fascismo latente, que, ao serem estudadas por Adorno (1965), identificaram o fascismo como germe presente nas sociedades administradas. Investigando a relação entre o capitalismo tardio e os comportamentos desviantes e hostis, Adorno revela a permanência do primitivismo nas sociedades nas quais havia a

promessa de superação pela modernidade, manutenção que se alimenta tanto do capital como das personalidades autoritárias.

Por isso, penso que entre os professores, quando a referência aos seus alunos está marcada tão somente pelo auto (e também alto) compromisso com o ensino, tal referência encobre um outro lado que escamoteia a adesão ao conservadorismo. Esta é uma forma de se manter sob uma administração controladora, sempre pronta a aplicar os rigores da norma. Norma que é muitas vezes requerida pelo próprio docente como um escudo de proteção e de manutenção da modernidade conservadora. A arma para isso é a fraseologia pomposa que encobre desconhecimento provindo do isolamento e da submissão.

Se no plano da macropolítica os indicadores do não-progresso se referem às marcas da diferença estrutural da sociedade de classes, na escola, o progresso representado por esta racionalidade se corporifica no redimensionamento do que significa educar e do que é ser educador. A distância ampliada entre as expectativas sonhadas pelos docentes e a experiência quotidiana se deve, assim, às condições concretas que fazem da vida na escola um simples viver amorfo e distante do “admirável mundo novo”. Limitados aos velhos conceitos e teorias que por tanto tempo alimentaram o fazer pedagógico, não explicam a nova realidade que invade a vida escolar e o trabalho docente, criando a sensação de um espaço vago representado pela mudança de direção dos valores que norteiam a vida.

O vazio da propriedade política, se apresenta, então, na versão pretensamente apática de um profissional que adere a um consenso construído pela anulação da fala e expressa pela resignação às idéias que dominam o campo. Resignação como versão nova do consenso que se assenta na idéia de que “*resta aceitar*”. Porque parece ser muito forte a permanência do ideal do profissional que se adequa às normas, que obedece – ideal não contestado quando significa ser aquele que se conforma à sociedade. Porque a adesão ao projeto por esta via se apóia, especialmente, na virtude social representada pela adaptação a uma escola que reproduz a lógica da sociedade voltada para convicções políticas e sociais que se assentam em determinações nem sempre afinadas com o sentido mais humano do educar. Em que pese o sentido desta análise, vejo que os docentes não se percebem como objeto da dominação, algo que se conjuga com uma reprodução em escala descendente de práticas autoritárias que não se afinam com os ideais por eles proclamados. É uma realidade que sinaliza para a possível existência de um autoritarismo latente.

É nesse ponto que a reflexão de Adorno se constitui como a base para interpretar a dupla disfuncionalidade no que se refere ao significado da educação. Como uma totalização social, a autoridade se apresenta como um artifício pelo qual se integra ou submete os sujeitos, mecanismo que realoca os seres para um viver no qual a dependência a ordens impostas é uma constante. Neste

campo, como parte da política do silenciamento, o controle é a pedra de toque para a manutenção do jogo já estabelecido.

Se, como afirma Colombo (In:Adorno, op. cit), “*o mundo não está fechado pelas respostas consagradas e sim aberto a perguntas e à criação*”, a desconstrução dos valores que simulam uma democracia apenas aparente seria um caminho. O enfrentamento desta questão em oposição à fuga como um refúgio significaria aqui abrir os olhos e desvelar significados de uma democracia que se sustenta em um processo de dominação e submissão, explicitando a contraprova de sua existência real filiada a imposições externas que limitam a realização de um projeto verdadeiramente construído como educação democrática. Porque por autoritarismo entende-se, aqui, a lógica que faz o professor viver um processo de conformação às normas emanadas de um poder representado pela burocracia instalada na estrutura do sistema e que deixa em segundo plano o sentido mais criativo e vivo o processo educativo, isto é, aquele que surge como resultado da experiência inteira e coletiva dos sujeitos da própria escola. Por autoritarismo entendemos também a lógica de anulação da fala que transforma a política em polícia, no dizer de Rancière.

A relação de submissão naturaliza e personifica o autoritarismo, especialmente quando uma estrutura de poder torna-se uma lógica e uma prática que promove uma interdependência mútua entre as personalidades, as práticas e lógicas sociais. Certamente há um risco nesta abordagem aqui expressa, porque incita a perguntar se estaríamos vivendo a volta da prevalência do indivíduo consubstanciado na presença e poder do mercado como tutela. Creio que estas questões, que estavam e estão em pauta, contêm um desvio que, à primeira vista, neutralizaria a questão social. O que conta aqui, na perspectiva social, é a disposição de aderir ao poder, a disposição de se submeter àquilo que se apresenta como inquestionável. Disposição que se apresenta de forma autoritária e desestruturadora do sentido de comunidade que nasce pelo discurso comum, pelo ressurgimento da fala e da possibilidade concreta do dissenso expresso na diferença, no conflito e no movimento.

A tendência regressiva de aliar-se como instrumento de um consenso, que é falso, e de uma democracia que não o é, se apresenta muitas vezes e em variadas situações nas falas dos professores. Algumas são sutis, outras mais evidentes como “*precisamos de um pouco de ditadura*”.

Um cuidado merece atenção: trata-se aqui de pensar a democracia a partir de uma outra lógica que contemple a construção do coletivo, mas que não o considere como objeto inquestionável e pronto para uma adesão pura e simples como massa amorfa.(Adorno, 1995). A clareza necessária se materializa na distinção entre o significado de desenvolvimento, de progresso e o significado de emancipação, que não é isolada, não é individual, mas uma emancipação vinculada a uma formação social da qual não se descola a questão educacional.

Portanto, falar em emancipação implica falar de forma correlata em desvelar a dominação e em colocar o dedo nas mazelas do fracasso da humanização prometida pelo esclarecimento. Está no foco a desconstrução de uma forma de comportamento atrelado ao superdimensionamento das práticas sociais e educacionais do poder que, promovendo o circuito do medo e do silêncio, produzem e reproduzem impotência, ausência de desejo de viver uma democracia mais substantiva.

Penso, voltando às entrevistas e conversas, que não existe o acaso quando o professor se refere aos alunos como “*essa gente*”, ou afirma que “*se tivesse o poder da autoridade municipal, faria, eu mesmo, um projeto educacional participativo, botava a comunidade dentro, botava essa gente pra participar*”. De certa forma, em cada canto obscuro das falas é possível pinçar sinais que revelam a presença de uma lógica afinada com a hierarquização social e profissional alimentadora do poder como valor em si mesmo. Assusta pensar que há veracidade na expressão de Adorno quando afirma: “(...) existem pessoas que lá em baixo, como servos, portanto, praticam atos que se destinam a perpetuar sua própria servidão e se despem de toda dignidade humana (...)” (Adorno, 1995, p. 45). Na verdade, é o próprio autor quem explica o desconhecimento como resultado de um processo de resistência: é a escolha pelo não saber para não olhar a sua própria pauta de auto-identificação.

Os professores seguem vivendo no mundo como ele se apresenta, impregnados da má-fé resultante de uma assimilação que envolve tanto a cultura social cunhada por uma política realizada *pelo alto*, como a importação ou transposição que faz com que se veja a política como algo a ser afastado, algo que se destina a pessoas não respeitáveis. O professor, em especial, estaria colocado em uma posição equidistante das questões definidas politicamente, sem se afastar da velha máxima de que educação é uma tarefa social onde não deve estar a política. Por isso falam da qualidade como algo que resulta do trabalho em sala de aula, como algo dotado de valor absoluto, como resultado da formação de consciências manipuladas. Este é o espaço em que se firma o pacto que aliena e desfaz o significado de educação e a reduz a uma simples tarefa, imagem distanciada da realização mais plena, quando recriada e realimentada no âmbito da esfera pública e do redimensionamento dos sujeitos.

Para concluir,

“Julgo ser necessário exercitar a perplexidade sem sofrer”. Foi assim que Boaventura de Souza Santos, em *Pela mão de Alice*, me auxiliou no exercício de um necessário afastamento para trabalhar este objeto. Foi uma tentativa permanente para evitar que a indignação nublasse o trato das palavras dos professores por uma análise da realidade sob um olhar já alinhado e por um recorte

preestabelecido. Mas, havia uma solicitação sempre mais forte de estabelecer um suporte teórico e, aliado à imposição feita pelos dados, que foram me levando a novos estranhamentos, novas perplexidades e traçando caminhos não pensados inicialmente. Foi assim que a palavra do professor, cruzada com olhares e interdições, revelou um universo rico, mas também indicador de um sistema de pensamento, no sentido apontado por Bourdieu, que traça um contorno vivo da ambivalência típica do campo. O que quero dizer é que existe um difícil equilíbrio entre ser professor acreditando na prevalência de sua tarefa social e a realidade cotidiana da escola administrada, reprodutora de uma sociedade também administrada e vazia de significados de vida.

Os dados permitem um escorregar para o alinhamento fechado ao fatalismo dos frankfurtianos, que não percebiam saída que levasse a uma imagem mais positiva do professor. Ao contrário, em diferentes obras a perspectiva é sombria, a vinculação na origem à autoridade religiosa e a perda de poder pelas mesmas são, para Adorno, por exemplo, o ponto que fixa na mesma lógica o desmonte de uma valorização social destituída de autoridade e que se viu ainda mais penalizada pela burocratização do saber e da escola, pela perda do reconhecimento salarial e profissional. Hoje, é possível perceber no cotidiano o quanto a escola se tornou um mundo afastado de si, atrelada a uma realidade que é usurpada por um saber cada vez mais destituído do poder da criação. Talvez se pudesse reafirmar a múltipla usurpação da escola, que se torna a cada fase da história objeto de aparelhamentos que a distanciam da construção de um projeto educacional emancipador. Ao contrário, acentua-se a funcionalidade à sociedade, por uma estrutura fixa alimentada por normas, regras e leis e onde não cabe a invenção. Porque o professor, reduzido ao papel de executor de tarefas, e sob o processo de intensificação que o obriga a múltiplas jornadas, vive a impossibilidade de um ato educativo como um estado que resulta da “perda da auréola”, como uma imagem - síntese do professor criador.

Refiro-me à metáfora em Gagnebin (1993): “Ao atravessar a rua movimentada e tentando evitar um carro, o poeta, num movimento brusco, deixou cair sua auréola na lama; ele não teve tempo de recolhê-la, preferindo viver sem ela a ser atropelado. Este acidente oferece-lhe, aliás, uma série de vantagens: ele pode agora sentar-se incógnito nos cafés mais mal-freqüentados, entregar-se ao vício e à mistificação como o comum dos mortais e até mesmo rir de um eventual mau colega que gostaria de pegar a auréola amarrotada e suja e colocá-la sobre a cabeça.”

É Benjamin em um ensaio sobre Baudelaire. Estão em pauta os sinais da ausência do sujeito soberano quando o mercado rege o mundo e a vida de cada um. A tentação de aderir a uma lógica simplista pode levar ao caminho da individualização na interpretação dos significados da perda da auréola, como uma destituição de sentido e valor social aqui aplicada ao poeta-professor. Mas o percurso feito neste trabalho indica que tal particularismo encobriria outros sinais que se apresentam

na sociedade e que fazem parte de uma composição em que a modernização associada à pauperização fazem o pano de fundo de um metabolismo político muito próprio às sociedades como a que vivemos.

É o paradoxo da política estabelecendo um interdito que se apresenta no direito à palavra acompanhada da situação dos que falam. Neste caso, dos que não falam. Porque há um poder que silencia; há um silêncio produzido. Assim, os professores são sujeitos que não escapam aos mecanismos que produzem sentimentos voltados para o encolhimento (Linhares; Maciel, 2001). Estão na vida globalizada; vivem o medo e a indiferença, o medo e a incerteza, o medo e a instabilidade, como pares formados. Neles o medo é presença constante.

Os professores têm medo. Porque são sujeitos assujeitados por uma política que destitui o público de sua conceituação plena, porque as escolas públicas não mais o são, e se assim permanecem, vivem a ampliação do espaço da transcendência de classe, voltada hoje para os resultados estatísticos, como serva da razão instrumental, ensina Francisco de Oliveira. Por isso, a existência da possibilidade de um mergulho no fatalismo que reduz a esperança. Mas é no espaço da escola que se faz necessário recuperar o direito à fala, o direito à expressão do conflito que move, porque a diferença anunciada pelo conflito incita à transformação.

Certamente há brechas só possíveis para a transformação política quando percebidas na radicalidade com que se toca nas questões que encobrem a consensualidade antidemocrática. A esperança que não deixa secar os oásis utópicos – expressão de Habermas – está na possibilidade de desbanalizar o mal que naturaliza a desigualdade, está em desfazer os mecanismos que anulam a fala, a forma mais moderna de exclusão, como afirma Francisco de Oliveira. Esta seria a rota, destituindo o silêncio de seu *status* de mecanismo de dominação. Porque a existência humana não pode ser muda, deve nutrir-se de palavras verdadeiras, como ensina Paulo Freire. A “destruição da política, o roubo da fala, sua exclusão do discurso reivindicativo e, no limite, sua destruição como classe, seu retrocesso ao estado de mercadoria, que é o objetivo neoliberal” (ainda Oliveira), é o alerta que é parte da radicalidade necessária. Porque sem a necessária radicalidade decresce a crítica; sem crítica a adesão é linear.

Por isso volto à fala da professora. Distante das questões centrais da exclusão moderna, uma professora que sempre se mostrou tão assustada e tão conformista, me explica por que não reivindica nada, não fala de suas necessidades. Por quê? Eu lhe pergunto. E ela diz: “*Não [se] consegue. Mas eu não gosto de dizer isso não, porque quando a gente diz que cansa, é porque eles venceram.*”

O silêncio deliberado representa, aqui, a esperança.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____; et al. *La personalidad autoritaria*. Buenos Ayres: Editorial Proyección, 1965..
- BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 21.ed. Tradução: Donaldson M. Garschagen. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas-SP: Papirus, 2000.
- _____. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. *A economia das trocas lingüísticas*. Tradução: Sergio Miceli et al. São Paulo: EDUSP, 1996.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução: Sérgio Miceli et al. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *Coisas ditas*. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BURKE, Peter. Anotações para uma história social do silêncio no início da Europa moderna. In> A arte da conversação. São Paulo:Ed.UNESP, 1995, p.161-83.
- CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Trad. Iraci Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto,1999. p. 131-137.
- DECCA, Edgard Salvatori de. *1930: O silêncio dos vencidos; memória, história e revolução*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. 3.ed. Tradução Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada*. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica de uma ideologia moderna*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Tradução: Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin: os cacos da história*. 2. ed. Tradução: Sônia Salzstein. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 3. ed. Tradução: Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

- GUEDES, Simoni Lahud. *Jogo de corpo: um estudo de construção social de trabalhadores*. Niterói, RJ: EDUFF, 1997.
- HABERMAS, Juergen. A nova intransparência: a crise do estado de bem estar social e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.18, p.103-114, 1987.
- LINHARES, Célia; MACIEL, Ira Maria. *Medo e esperança em Paulo Freire: tensões políticas do professorado*. Conferência proferida no Simpósio Paulo Freire na Contemporaneidade, UERJ, São Gonçalo, RJ, julho de 2001.
- MOORE Jr. , Barrington. *Injustiça: as bases sociais da obediência e da revolta*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- NEGT, Oscar; KLUGE, Alexander. *O que há de político na política? Relações de medida em política. 15 propostas sobre a capacidade de discernimento*. Tradução: João Azenha Júnior. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- _____. Privatização do público, destruição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: Oliveira, Francisco de; Paoli, Maria Célia. *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 55- 81.
- _____. “*Classes médias e capitalismo contemporâneo*”. Curso, USP, 1996.
- _____. Uma alternativa democrática ao liberalismo. In: WEFFORT, Francisco et al. *A democracia como proposta*. Rio de Janeiro: IBASE, 1991, p. 77- 92.
- _____. *O elo perdido: classe e identidade de classe*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. O terciário e a divisão social. *Estudos CEBRAP*, n. 24, p.137-168, 1978.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio nos movimentos dos sentidos*. 3.ed.Campinas,SP: Ed. UNICAMP, 1995.
- PEREIRA, Eliana Povoas. *Discursos que profissionalizam a docência no Brasil de hoje: da política da identidade docente à identidade da política*. Trabalho apresentado no Simpósio Internacional Crise da razão e da política na formação docente. Niterói, RJ – Universidade Federal Fluminense, 2001.
- POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. Tradução: Francisco Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. Tradução: Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. *Políticas da escrita*. Tradução: Raquel Ramallete et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- RENAUT, Alain. *O indivíduo: reflexão acerca da filosofia do sujeito*. Tradução: Elena Gaidano. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Tradução: Paulo Perdigão. 9ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- _____. *O declínio do homem público: tiranias da intimidade*. Tradução: Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- THEOBORN, Göran. As novas questões da subjetividade. In: ZIZEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 167-178.

