

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELAINE CRISTINA MOURÃO

**Formação de professores sob o paradigma tecnocrático: implicações sobre a palavra
professoral**

São Paulo

2021

ELAINE CRISTINA MOURÃO

**Formação de professores sob o paradigma tecnocrático: implicações sobre a palavra
professoral**

Versão revisada

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Mf Mourão, Elaine Cristina
Formação de professores sob o paradigma tecnocrático: - implicações sobre a palavra professoral / Elaine Cristina Mourão; orientador Leandro de Lajonquière. -- São Paulo, 2021.
212 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Formação de Professores. 2. Psicanálise e Educação. 3. Implicação no Professorar. I. Lajonquière, Leandro de, orient. II. Título.

Nome: MOURÃO, Elaine Cristina

Título: **Formação de professores sob o paradigma tecnocrático: implicações sobre a palavra professoral**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profª. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profª. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

À Maria Luísa,
luz dos olhos meus

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Leandro de Lajonquière, por ser um orientador com personalidade encantadora, profissionalismo excepcional e por compartilhar seus valiosos conhecimentos comigo.

Ao professor Dr. Daniel Revah, que contribuiu me incentivando a rumar para o lugar certo e evoluir em minha tese. À professora Dra. Cristina Kupfer, que me ajudou a abrir a mente e saber como organizar as ideias com mais clareza e propriedade no papel.

Aos meus pais, Fátima e Francisco, minhas fontes de inspiração, força, perseverança e persistência. Vocês são meu porto-seguro.

À Maria Luísa, brilho dos meus olhos e razão da felicidade que preenche o meu coração e alma.

Ao Emerson, fonte de alegria, parceria e companheirismo.

Às minhas irmãs, Eliane e Edilma, que sempre me incentivaram e me apoiaram, parceiras em todos os momentos.

Aos meus sobrinhos - Sophia, Lucas e Lavínia - donos do melhor abraço do mundo.

À Angela, amiga aventureira que não mede esforços para estar ao meu lado e me apoiar.

À Nathalia, por me auxiliar com doçura e afeto na etapa final deste trabalho.

Aos colegas do LEPSI, que me auxiliaram no aprimoramento de minhas reflexões e ideias. Em especial, à Vanessa Cezário e Julia Anacleto, que ofereceram apoio e escuta em diversos momentos.

Aos colegas professores, que se dedicam à educação e não se furtam do preço que o professor cobra.

RESUMO

MOURÃO, Elaine Cristina. **Formação de professores sob o paradigma tecnocrático: implicações sobre a palavra professoral**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A formação de professores é tomada como variável chave no enfrentamento das mazelas de nossa educação. Essa forma de tomar a questão é simplista por desconsiderar diversas variáveis que interferem na problemática, culpabiliza os professores ao mesmo tempo em que dá destaque para premissas técnico-didáticas. Por esta razão, tomamos as implicações do imperialismo racionalista e utilitarista na interpelação da palavra professoral que ressalta que há lógicas mais didáticas do que outras. Para tanto, elegemos como material de pesquisa as obras *São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso* de Patrícia Patrício (2005), *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência* de Doug Lemov (2011), *Professores e professoraos: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas* de Celso Antunes (2013), os documentários *Être et avoir (Ser e ter)* de 2002, dirigido por Nicolas Philibert e *Mon maître d'école* de 2016, dirigido por Émilie Thérond e o filme *Les grands esprits (O melhor professor da minha vida)* de 2017, dirigido por Olivier Ayache-Vidal. A partir de reflexões psicanalíticas na educação, apontamos o intuito do discurso pedagógico hegemônico de tornar o professor psicologicamente “de graça” e que as condições de possibilidade da mestria passam pela implicação e engajamento no professor, já que o endereçamento da palavra educativa requer tomar distanciamento de modelos idealizados e universalizantes sobre a docência.

Palavras-chave: Formação de professores. Psicanálise e educação. Implicação no professor.

ABSTRACT

MOURÃO, Elaine Cristina. **Teachers' qualification under the technocratic paradigm: implications of the professorial word.** 2020. Thesis (Doctorate in Education) - Education Department, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

The teachers' qualification is considered as a variable key for facing the adversities of our education system. This approach to understand the question is awfully simple thus it disregards several variables which interfere in the problematic and blame teachers as well as highlight technical and learning premises. For this reason, we contemplate the implications of rationalist and utilitarian imperialism in considering the professorial word which focus on the fact that there are some reasonings more didactic than others. Therefore, for this research we have chosen the following books *São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso* de Patrícia Patrício (2005), *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência* de Doug Lemov (2011), *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas* de Celso Antunes (2013), the documentaries *Être et avoir* (Ser e ter) 2002, directed by Nicolas Philibert and *Mon maître d'école*, 2016, directed by Émilie Théron and the film *Les grands esprits (O melhor professor da minha vida)*, 2017, directed by Olivier Ayache-Vidal. From psychoanalytic observations on education, we pointed at the objective of the hegemonic pedagogic discussion to make the teacher psychically "free" and the possibilities of mastery involves action and engagement with teachers, since the conduction of the educational word requires to get apart from idealistic and universal models of teaching.

Keywords: Teachers' qualification. Psychoanalysis and education. Implications in the teaching.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS	21
1.1	Transformações na formação de professores a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96)	25
1.1.1	A formação de professores como nicho de mercado	27
1.2	Diretrizes para a formação de professores nos documentos oficiais pós LDB	31
2	DA APLICAÇÃO DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO	44
2.1	Primórdios das reflexões psicanalíticas sobre a educação: as aplicações não médicas da psicanálise	44
2.2	As inaugurais aplicações da psicanálise à educação: a busca por uma pedagogia de inspiração psicanalítica	48
2.2.1	O uso das premissas psicanalíticas pelo pastor Oskar Pfister	49
2.2.2	Hans Zulliger e a transposição da clínica psicanalítica para as dependências escolares	50
2.2.3	Aichhorn e o trabalho com a delinquência infantil	51
2.2.4	Anna Freud e a psicanálise de cunho pedagógico	52
2.3	A conexão psicanálise-educação: o estabelecimento de novos laços entre as concepções psicanalíticas e o fazer educativo	55
3	A SUPREMACIA CIENTIFICISTA NO CAMPO EDUCATIVO	62
3.1	A reiteração do cientificismo na reestruturação do sistema educacional a partir do século XX	62
3.2	A incidência do paradigma tecnocrático no professor	65
3.2.1	A obra de Doug Lemov e a busca por formar professores campeões de audiência	69
3.2.2	A obra de Patrícia Patrício e a comparação de professores com deuses	71
3.2.3	A obra de Celso Antunes e a antagonização entre professores e professauros	75
4	O EDUCAR PARA O DISCURSO PEDAGÓGICO HEGEMÔNICO E A UNIVERSALIZAÇÃO D'A CRIANÇA	81
4.1	Educar para além do discurso pedagógico hegemônico	81
4.2	As crianças não são <i>A criança</i> : a universalização da infância	90
5	O PROFESSAR E SUAS RELAÇÕES COM A IMPOSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO	105
5.1	Interpelações sobre o fazer o professor nas obras de Celso Antunes, Doug Lemov e Patrícia Patrício	106
5.2	Os professores conformados n' <i>O professor: o sujeito-objeto</i>	117
5.3	As condições de possibilidade da mestria enunciativa	119
5.4	A impossibilidade da educação como possibilidade de que uma educação possa vir de fato a acontecer	123
6	PARA ALÉM DAS PROPOSIÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PROFESSAR COMO IMPLICAÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	128
6.1	O filme <i>Les grands esprits</i>	128
6.2	O documentário <i>Mon maître d'école</i>	139

6.3	O documentário <i>Être et avoir (Ser e Ter)</i>	147
6.4	Para além da prática pedagógica	163
7	IMPLICAÇÃO NO PROFESSAR: HÁ UM PREÇO A SE PAGAR POR EDUCAR?	179
7.1	As formações policiadas e as tentativas de tornar o professor psicologicamente “de graça”	185
7.2	<i>Um estilo</i> de professor como marca do sujeito do desejo	189
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201

INTRODUÇÃO

Nas discussões pedagógicas, assim como nos programas de governo, a temática da formação de professores tem comparecido como pauta com grande frequência. Leandro de Lajonquière ressalta que a formação de professores tem sido encarada como variável chave para o enfrentamento das mazelas de nossa educação, mas que essa é apenas “uma das variáveis da equação escolar. Nem mais, nem menos importante que as outras, também elas pedagógicas, todas devendo funcionar ao unísono para produzir o efeito desejado” (LAJONQUIÈRE, 2013a, p. 45).

Em consonância, Rinaldo Voltolini (2018) salienta que o grande interesse pela temática não precisa de justificativa, pois o “lugar [...] que a educação tem no discurso político, somado ao peso que se atribui ao papel do professor no bom desempenho do processo educativo, constituem razões suficientes para endossar sua legitimidade” (IDEM, p. 9).

O cerne dos debates sobre a importância da formação de professores é a ideia de que a principal forma de dirimir o fardo do insucesso e a falta de qualidade de nossa educação – que são ressaltados por estudos estatísticos que partem de dados do PISA¹ e do IDEB, por exemplo – é a oferta de formações que propiciem adequado preparo pedagógico para os professores, ou seja, pressupõe-se que os professores carecem de processos formativos que possam reverter as problemáticas resultantes do que é nomeado como inabilidade e/ou preparo pedagógico insuficiente.

Desse modo, claro está que o tema da formação de professores “aparece [...] envolvido num contexto de culpabilização do professor [...] o que justificaria investir de modo maciço em sua formação” (VOLTOLINI, 2018, p. 12). Tal discurso é expressão do sonho tecnocrático que visa produzir “bons” professores, professores “competentes” ao perseverar “na busca alquímica de panaceias pedagógicas” (AZANHA, 2004, p. 373), o que cria a esperança de que a questão primordial são conhecimentos técnico-pedagógicos. Dito de outro modo, na perspectiva tecnocrática, o professor bem formado e competente é aquele que está afinado a premissas pedagógicas que são tidas como capazes de remediar toda e qualquer dificuldade relativa ao ensino.

¹ O PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) - exame educacional mundial, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), produz indicadores que permitem a discussão da qualidade da educação nos países participantes para subsidiar políticas de melhoria do Ensino Básico.

Dito de outro modo, o saber do especialista, do *expert* - aquele que domina conhecimentos técnicos e metodológicos -, é ovacionado como gama de premissas que precisam ser apreendidas pelos professores, já que se alicerça sobre produções científicas, ou melhor, sobre a primazia do cientificismo na educação.

Nossas inquietações quanto à crença de que saberes técnicos e/ou metodológicos são cruciais para a formação de professores iniciam-se durante nossa própria atuação como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e, conseqüentemente, como participante de diversas formações ofertadas pelas redes de ensino em que lecionamos. Os cursos de formação continuada, de “capacitação” nos levaram a refletir sobre algumas das questões que estão subjacentes a essas formações, por exemplo, o lugar em que colocam o professor, como concebem a sua atuação, os princípios teóricos sobre os quais se alicerçam etc.

Nossa formação para o exercício da docência, iniciou em 1997 quando ingressamos em um CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério. Durante o curso, realizamos várias tarefas que exigiam a preparação de aulas, algumas das quais foram apresentadas para os colegas de classe ou foram “aplicadas” nos estágios de regência. Os professores sempre nos instigaram a refletir sobre as estratégias pedagógicas e a forma de lecionar que havíamos escolhido. Todavia, a maioria deles não reduzia o professor à supremacia metodológica e técnica.

Foi no Magistério também que nos deparamos com algumas das ideias freudianas, mais claramente, esse encontro ocorreu nas aulas de Psicologia da Educação lecionadas pela professora Tânia - que, certamente, exerceu influência sobre nossa escolha profissional. Mas cabe deixar claro que as premissas que nos foram apresentadas buscavam instrumentalizar os futuros professores para compreender melhor o desenvolvimento infantil.

Desde que começamos lecionar, nos deparamos com professores sendo interpelados por seus modos de lecionar, pelas estratégias pedagógicas que escolhiam por diretores e coordenadores nas reuniões pedagógicas, assim como, por formadores da própria Secretaria de Educação ou que eram contratados para ministrar palestras/cursos para os professores da rede. As primeiras orientações e formações que recebemos versavam sobre a perspectiva construtivista. O modo como cada professor tomava essas orientações era muito particular, mas os que não estavam afinados a elas eram de diversos modos questionados, invalidados.

Quando passamos a lecionar para o Ensino Fundamental I, ficou ainda mais evidente que os conhecimentos técnico-pedagógicos são ressaltados como forma de ensinar de modo mais eficaz, maximizar o aprendizado dos alunos. Do mesmo modo, não havia indícios de que

os formadores e gestores cogitavam as implicações decorrentes da tentativa de uniformizar os modos de ensinar. Cabe frisar ainda que, diversas vezes, nos mobilizamos com as tentativas de convencer professores de que há modos adequados e inadequados de ensinar, eficazes e ineficazes de ensinar, assim como com a reiteração de que os especialistas possuem o mapa da mina sobre o exercício da docência.

As questões relativas à docência que continuaram a ressoar em nós, nos levaram a ingressar no curso de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Às voltas com os meandros do mal-estar docente, buscamos compreender as vicissitudes da pós-modernidade como produtoras de empecilhos, entraves para o processo de escolarização de alunos do Ensino Fundamental I². Para tanto, realizamos entrevistas semidirigidas. Dentre os elementos apontados, os sujeitos entrevistados destacaram grande anseio por formações que ofertassem conhecimento técnico, especializado que os embasassem para ensinar alunos com rendimento insatisfatório, alunos com deficiência, alunos com alteração comportamental etc., assim, salientaram a falta de preparo para dar conta de tais questões que consideravam fugir de seu escopo de formação, o que, conseqüentemente, demandava formações que priorizassem conhecimentos práticos, técnicos para o enfrentamento de tais problemáticas tão particulares e difíceis.

No ano em que concluímos este curso, recebemos o convite para participar de uma formação sobre Gestão de Sala de Aula. Em virtude de termos nos interessado pelo título e pela proposta dessa formação, aceitamos o convite e esta foi uma das experiências mais relevantes que vivenciamos por elucidar claramente como a formação de professores está alicerçada na perspectiva tecnocrática. Cabe assinalar que todos os coordenadores pedagógicos da rede realizaram o curso.

A formação, de responsabilidade da Elos Educacional e criada para auxiliar os professores na implementação de estratégias de gestão de sala de aula – descritas na obra *Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência* de Doug Lemov (2011) traduzida e adaptada pela Fundação Lemann, ocorreu em formatos diversos para os dois públicos-alvo.

Para os coordenadores pedagógicos, a formação foi semipresencial, ou seja, previa encontros presenciais e a realização de atividades à distância, que estavam atreladas a estudos na plataforma do curso e a entrega de atividades que estavam relacionadas à disseminação da

² Nossa pesquisa foi intitulada de Mal-estar docente: estudo psicanalítico sobre os impasses docentes na era do chamado declínio da função paterna.

proposta no horário de atividade coletiva (HAC)³ para os professores de sua unidade escolar. Desse modo, os coordenadores propunham, frequentemente, a análise de técnicas de Gestão de Sala de Aula, descritas na obra de Lemov, através da projeção de vídeos que apresentavam a aplicação de tais técnicas. Durante a análise de cada técnica, os coordenadores buscavam problematizar como tais recursos poderiam ser úteis para o nosso fazer e de que modo.

As discussões que ocorreram na unidade escolar em que lecionávamos indicaram que muitos professores não se dispuseram a refletir com afinco sobre a proposta ali ofertada, apesar de enunciarem, com frequência, que estavam em busca de conhecimentos que os auxiliassem no enfrentamento de impasses advindos de seu fazer, pois queixavam-se de ter que emitir opiniões sobre a proposta ou de ter que relacioná-la com a sua prática. Além disso, a maioria dos professores não se dispôs a aplicar ou a testar os efeitos das técnicas que nos foram indicadas como forma de controlar a turma ou de tornar o aprendizado dos alunos mais efetivo.

Essas atitudes nos levaram a considerar que nossos colegas de trabalho não reconheciam as técnicas apresentadas como algo, realmente, significativo para o seu fazer, já que destacavam ter outras estratégias para ensinar seus alunos. Assim, a disseminação dessa formação ocorreu mais como exigência da empresa que disponibilizou a formação e da secretaria de educação do município, mas não como algo com que os professores estavam comprometidos e engajados, apesar da proposta, explicitamente, indicar que o curso almejava oferecer subsídios práticos para que os professores soubessem gerir melhor a sala de aula e, conseqüentemente, se tornassem professores campeões de audiência.

Os professores que se voluntariaram a participar da formação, além de terem participado das discussões sobre algumas técnicas nos HACs, cumpriram carga horária de estudos na plataforma (já que para esse grupo a modalidade do curso foi a de ensino à distância - EAD), realizaram atividades como elaboração de planos de aula, aplicação de algumas técnicas em sala de aula, filmaram aulas ministradas e as postaram na plataforma etc. Além disso, receberam como material de apoio um exemplar impresso da obra de Doug Lemov.

Por fim, a última razão surgiu de conversas informais com colegas sobre formações que realizaram em instituições privadas, principalmente. A principal razão indicada para a

³ O horário de atividade coletiva é composto por três horas-aula. A condução desse horário é de responsabilidade da coordenação pedagógica, principalmente. Mas, a Secretaria de Educação convoca os professores, eventualmente, para atividades de formação continuada que são conduzidas por profissionais contratados ou por professores que compõem a equipe de apoio pedagógico da rede. Atualmente, é nomeado de HTPC - horário de trabalho pedagógico coletivo.

busca por cursos de extensão, aperfeiçoamento ou de pós-graduação em instituições de ensino particulares se deu, principalmente, pelo interesse que tinham em garantir pontos na atribuição de classes/turmas ou para a obtenção de pontos para a evolução funcional.

Alguns dos comentários sobre essas formações nos deixaram interessadas por trazerem queixas sobre o programa das formações como o fato de não trazerem nada de novo ou trazerem alternativas que estão desconectadas da realidade de suas salas de aula.

Assim, a razão de nossa entrada nas discussões acerca da formação de professores estão atreladas a reiteração de que os professores carecem de formação, o que revela algo da posição e do lugar em que o discurso pedagógico tem colocado os professores: de quem demanda atenção, cuidados, orientação, ou seja, necessita de instrução ainda que tenha cursado as habilitações mínimas para o exercício do magistério, considere que precisa mudar seu modo de lecionar constantemente etc. Em outros termos, nosso ingresso no Doutorado deu-se pelo interesse em refletir sobre o imperativo tecnocientífico que toma a formação de professores como variável chave para o enfrentamento das mazelas de nossa educação, como a principal forma de dirimir o que é nomeado como fardo do insucesso e falta de qualidade de nossa educação.

Desse modo, partimos do fato de que a pedagogia, o discurso pedagógico hegemônico está sempre em busca de fundamentação científica que garanta controle do ato educativo, como destaca Francis Imbert (2001).

A fabricação do Eu-Mestre encontrará a garantia de seu sucesso em uma prática erigida em ciência. [...] o pedagogo espera obter um saber *sobre* a criança; um saber que lhe permita superar seu objeto e lhe garanta que nada de imprevisto poderá advir; nada que possa introduzir a menor brecha em uma *compreensão* que pretende ser completa e definitiva. (IDEM, p. 48)

As premissas tecnocráticas envolvem os professores, os fascina com argumentos e teorizações que ressaltam a possibilidade de controlar os efeitos do ato de professar, o que nega a colocação freudiana de que a educação é impossível porque não se pode controlar os efeitos do ato educativo, não se pode garantir os resultados de qualquer ação educativa.

Tomando parte dos trabalhos que interpelam a educação e não buscam tomar o campo educativo excluindo o sujeito do desejo, isto é, tendo como aporte as reflexões psicanalíticas na educação, é importante salientar que nosso interesse pela temática da formação de professores não se insere nem na perspectiva redentora – que compreende os processos formativos como principal forma de enfrentamento do desempenho pífio dos sistemas escolares de nosso país – tampouco, no discurso da desqualificação dos professores. Por outro

lado, nosso propósito é adentrar nessa discussão - que dá primazia ao eu epistêmico e, conseqüentemente, coloca o professor no lugar de quem deve apreender um quinhão de conhecimentos os quais o tornarão capaz de ensinar seus alunos – para estabelecermos uma reflexão singular elucidando como a formação de professores também é uma empreitada que envia os adultos para uma expedição polar com roupas de verão e seguindo mapas dos lagos italianos e não somente as crianças como Freud (1930) sinalizou.

Em outras palavras, não abordaremos a temática da formação de professores para propor um novo modelo de formação, pois não partilhamos do discurso tecnocrático. Mas, problematizaremos questões que são desconsideradas, pela maioria dos processos formativos (principalmente, na modalidade de formação em serviço, continuada) e que contribuem para tornar a educação um fato de difícil acontecimento, tal como proposto por Lajonquière (2009).

Com esse aporte, iremos nos debruçar sobre a utopia de completude, de que o professor pode ser livre de vicissitudes e que é possível se endereçar às crianças e adolescentes sem se implicar com o ato educativo. Partindo do que expusemos acima, nossa pesquisa de doutoramento elegeu como corpus de pesquisa obras que se voltam para o fazer docente com o intuito de explicitar que escolhas pedagógicas são frutíferas e, conseqüentemente, quais não são. Mais especificamente, em busca de propor uma reflexão singular que elucide se a formação de professores sob o paradigma tecnocrático é uma empreitada que envia os professores para uma expedição polar com roupas de verão e munidos dos mapas dos lagos italianos, assim, definimos como corpus de pesquisa obras que se debruçam sobre o professor para interpelar as práticas pedagógicas que os professores escolhem, o modo como professam. São elas: 1) o livro *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*, de Doug Lemov (2011), 2) o livro *São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso* de Patrícia Patrício (2005) e 3) *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas* de Celso Antunes (2013).

É importante salientar que tais obras serão tomadas como discursos que apresentam significantes atrelados ao discurso hegemônico na área educacional e por nos alicerçarmos na teoria psicanalítica escutaremos e explicitaremos seus não-ditos (SAURET, 2003). Mais ainda, porque nos possibilitam tecer reflexões sobre as implicações do discurso tecnocrático sobre a palavra professoral, o professor.

A primeira obra, o trabalho de Lemov (2011) foi escolhido por abstrair ferramentas e técnicas do fazer de professores considerados pelo autor como competentes e excelentes, já

que acredita que a eficácia escolar pode ser alcançada a partir do uso de práticas pedagógicas que se revelaram mais pertinentes para a obtenção de níveis de proficiência mais elevados. Nesta obra, atrela-se o desconhecimento sobre a importância de aspectos metodológicos, de práticas pedagógicas a níveis insatisfatórios de aprendizado/proficiência dos alunos.

Presteza em fazer algo é o foco da observação do autor e é o que pretende transmitir na compilação das técnicas que compõem seu trabalho. Por esta razão, fez uma série de anotações, uma lista de técnicas que podem conduzir qualquer professor ao que nomeia de “mapa da mina da excelência”. Sua intenção, portanto, não é a de entender como esses professores contribuem para elevados níveis de proficiência, nem compreender como a dedicação e comprometimento de cada um com seu trabalho está relacionada com o rendimento dos alunos.

Assim, ressalta que se concentrar

em polir e melhorar técnicas específicas é o caminho mais rápido para o sucesso, às vezes até mesmo em detrimento de filosofia ou estratégia. Minha esperança é que, com prática, você consiga apresentar-se diante de qualquer classe e aplicar as técnicas [...]. Dominá-las será muito mais produtivo do que ter firmes convicções, comprometer-se com uma estratégia e, no fim, apanhar da realidade das salas de aula nos bairros mais difíceis de nossas cidades. (LEMOV, 2011, p. 20)

A obra de Patrícia Patrício, *São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso* (2005), é fruto de sua pesquisa de mestrado cujo intuito era compreender o que caracteriza professores bem-sucedidos e o que estes fazem para envolver seus alunos na compreensão dos conteúdos em uma unidade escolar da rede privada de Minas Gerais na qual estudam alunos de classe média-alta. Para compreender o que diferencia os dois professores, sujeitos de sua pesquisa, dos demais, a autora vale-se de entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula, além da análise de material docente e de questionários que foram respondidos pelos alunos.

A reflexão que aqui se faz pretende alimentar a compreensão acerca dos **recursos de que dispõem esses professores considerados bem-sucedidos**, a fonte de aquisição desses recursos, articulando-os a uma nova concepção de escola e de aquisição de conhecimentos. (IDEM, p. 12, grifo nosso)

Apesar de salientar que não tem a pretensão de que suas colocações sejam tomadas como roteiro ou manual, a autora destaca que os recursos que são utilizados por Atena e Apolo – que são nomeados dessa forma por serem enaltecidos por todos, associados a

divindades – são importantes para a promoção de socialização de práticas, disseminação das práticas pedagógicas que tem dado certo na unidade em que lecionam, já que considera que “pesquisar o sucesso, pesquisar práticas significativas afigura-se [...] como uma grande oportunidade de lançar luzes de inestimável valor no campo” (PATRÍCIO, 2005, p. 09).

Além do mais, deixa expresso que é necessário ter uma concepção sobre a escola e a aquisição de conhecimentos que seja nova, significativa que é veiculado pelo discurso pedagógico hegemônico, com grande frequência, e circunscreve o lugar e o papel do professor no discurso tecnocrático.

Por fim, o livro de Celso Antunes parte da oposição entre *professauros*, professores de outro tempos, e professores que incorporam o novo e estão alinhados a fundamentos postulados pelo movimento da Escola Nova que ressalta a importância da centralização do aprender em detrimento da centralização do ensinar, forma da pedagogia tradicional conceber a educação.

O intuito deste trabalho é apresentar situações de aprendizagem para a inovação da prática educacional, pois ressalta que podem enriquecer a vivência em sala de aula. Assim, a apresentação de cada modelo de aula, dedica-se a apresentar objetivos, duração, disciplinas em que podem ser utilizadas, as competências que desenvolvem nos alunos e as competências esperadas pelo professor assim como as etapas e procedimentos que devem ser adotados.

Além disso, tece considerações sobre o que é uma boa aula, sobre o significado de educar etc. para descrever qual deve ser o perfil do professor capaz de enfrentar os desafios atuais de nossa educação. Para tanto, também descreve aulas excelentes a partir das premissas de grandes educadores como Maria Montessori, Jean Piaget, Paulo Freire etc.

A escolha dessa obra deu-se também, por tais discursos estarem muito presentes nas falas dos professores e pelo fato do autor da obra ser tomado como referência para pensar os desafios de nossa educação, já que é consultor educacional do Canal Futura e sócio fundador do “Todos pela Educação” etc.

Em oposição a essa forma de tomar o professor, elegemos também como corpus de pesquisa o filme *Les grands esprits (O melhor professor da minha vida)* de 2016 e os documentários *Être et avoir (Ser e Ter)* de 2002 e *Mon maître d'école* de 2015 - dirigidos, respectivamente, por Olivier Ayache-Vidal, Nicolas Philibert e Émilie Thérond. A razão da escolha de três obras cinematográficas francesas deve-se ao modo como essa nação imagina e fantasia a educação, ao fato do encontro entre mestres e discípulos ser diferente de nosso país. Na França, pode-se dizer que ainda impera o espírito da escola tradicional, já que os alunos copiam, fazem ditados, recitam etc.. As ilusões (psico) pedagógicas não dão, assim, as cartas

na condução dos processos educativos (LAJONQUIÈRE, 2019a). Dito de outro modo, o que é “antigo” não é tomado como inadequado, como em nosso país, já diz da filiação a uma tradição. Cabe assinalar que não tomamos essas produções com o intuito propositivo, de indicar modelos mais efetivos de formação de professores tampouco de lecionar, mas para tecer reflexões se há relações entre estratégias pedagógicas e o endereçamento da palavra educativa, implicação e engajamento com o professor e para nos debruçarmos sobre a palavra professoral não como mero fator de impacto “capaz de infligir uma diferença no conjunto de variáveis comumente estudadas e que intervêm no rendimento escolar, bem como suscetível de ser replicado em série”, como Lajonquière (2013b, p. 456) alerta em *A palavra e as condições da educação escolar*.

Assim, iniciamos nossa tese nos detendo sobre alguns apontamentos em relação a formação de professores em nosso país. Para tanto, discorreremos sobre as transformações na formação de professores a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96) e de diretrizes que constam em documentos oficiais publicados pós LDB que dão destaque para a formação didático-pedagógica tomando como justificativa o argumento da incompetência docente, registrado por Denise Trento Rebello de Souza (2006, p. 484), “cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional brasileiro é, justamente, a incompetência dos professores.” Tal argumento é a principal justificativa para a grande incidência de programas de formação de professores, como salienta a autora. Em outros termos, a crença de que professores são inaptos do ponto de vista da formação necessária para o exercício de sua função é o que dá sustentação e justifica a importância de constantes programas de formação docente.

Partilhando dessa premissa, é cada vez mais frequente que as políticas públicas na área da educação busquem implementar modalidades de formação que partam de um “concerto de saberes supracientíficos ou o recurso a uma parafernália técnico-didática” (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 850), o que coloca a formação de professores como nicho de mercado que precisa ser incitado e retroalimentado.

Por outro lado, tal argumento escamoteia o descompromisso do Estado brasileiro na garantia de escolarização para todos e a falta de engajamento no que concerne a possibilitar acesso a toda e qualquer criança aos conhecimentos acumulados pela humanidade sem considerá-las insubmissas aos saberes ensinados na escola, como muitos países fizeram ao tomar a escolarização de sua população como condição essencial para a fundação de uma nação.

No segundo capítulo, tratamos dos primórdios das reflexões psicanalíticas na educação. Para tanto, retomaremos, brevemente, as tentativas de aplicar a psicanálise à educação, a história das direções que foram tomadas com esse fim até o estabelecimento de novos laços entre as concepções psicanalíticas e o fazer educativo, a conexão psicanálise-educação que produz uma interpelação ética da educação ao “tomar o discurso pedagógico pelo avesso, examinar suas raízes, explicitar seus *ethos*, seus hábitos e vícios, renovando cada questão candente em seu campo, pela via da reinclusão do sujeito na cena pedagógica” (VOLTOLINI, 2018, p. 10-11). Ou seja, a psicanálise na educação revela a implicação subjetiva na causa freudiana.

No terceiro, abordamos a supremacia cientificista no campo educativo a partir do século XX com alguns apontamentos sobre a caução científica que campo pedagógico buscou na psicologia para fundamentar métodos de ensino adequado à psicologia infantil. A partir disso, tomamos a incidência do paradigma tecnocrático no professor que reitera a lógica racionalista e utilitarista - o fetiche do método, como aponta Fonseca (2014) - na educação. Desse modo, refletiremos sobre o quanto tal paradigma contribui para que os professores não se lancem à enunciação da palavra no ato educativo (LAJONQUIÈRE, 2013a) tendo em vista que incitam que a relação dos professores com seu fazer seja da ordem da execução de prescrições através dos trabalhos de Patrícia Patrício (2005), Doug Lemov (2011) e de Celso Antunes (2013).

Na sequência, discorreremos sobre a concepção de educação para o discurso pedagógico hegemônico em oposição à elucidação que a psicanálise traz sobre o ato educativo. Assim, fazemos sinalizações sobre a universalização d’*A criança*, fruto da crença de que se pode adequar o fazer educativo às capacidades maturacionais das crianças, e sobre o educar para além do discurso pedagógico hegemônico.

No quinto capítulo, assinalamos as relações do professor com a impossibilidade da educação tal qual enunciada por Freud (1937), pois a tentativa de negar tal impossibilidade tem contribuído para que a educação caia na dimensão da impotência e para que os professores deixem-se de se haver com as vicissitudes de seu fazer. Destacamos ainda como os que desejam se lançar ao exercício do professor precisam ascender a posição de mestres – posição que carece de engajamento, implicação e pressupõe a constituição de um lugar a partir do qual o endereçamento às crianças não passa pela mera adoção de prescrições. Para isso, retomamos interpelações sobre o professor nas obras que compõem nosso corpus de pesquisa que visam conformar os professores n’*O professor*.

No sexto, nos deteremos sobre as obras cinematográficas através das quais explicitamos que a educação não é ordem de nenhuma tecnociência pedagógica partindo do conceito de práxis pedagógica que Imbert apresenta em seus trabalhos (2001, 2003) - já que não garante adequação entre os meios e os fins porque não retira o desconforto que o ato de educar pode suscitar por ser marcado pela abertura e pelo inacabamento - em oposição à prática pedagógica que é tomada por ideais, pela excessividade do imaginário e tem perspectiva enclausurante. Em outras palavras, os filmes e as obras servirão de enredo para explicitarmos a importância da dimensão autoral no ato educativo, que pressupõe tomar distanciamento de modelos ideais de professor.

Por fim, no 7º capítulo, assinalamos que engajamento e implicação no professor envolve não se esquivar do preço que se paga por ocupar a posição de educador, já que o endereçamento da palavra às crianças não é da ordem de conhecimentos utilitários. Nessa discussão, salientamos ainda que a transmissão de conhecimento requer esforço psíquico, comprometimento de ambas as partes, mas que as formações policiadas dizem das tentativas de dirimir o engajamento subjetivo com a educação. Encerramos este capítulo, tecendo considerações sobre a constituição de *um estilo* de professor, não por propormos que a formação dos professores seja análoga à formação analítica tendo em vista as reflexões de Freud e Lacan sobre o assunto nem tampouco por sugerirmos a criação de um modelo de formação que se calque nessa via *d'Um estilo*, pois temos clareza que isso seria tomar parte das amarras do discurso pedagógico hegemônico. Mas, por compreendermos que o professor perpassa a instauração de um corte, de um furo em relação a todo psicologismo, subjetivismo e cientificismo que tomam os processos formativos e dificultam a implicação e o engajamento com a tarefa educativa por relegarem os professores a mera posição de executores do que é indicado por experts.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

A formação de professores é uma das variáveis da equação escolar. Nem mais, nem menos importante que as outras, também elas pedagógicas, todas devendo funcionar ao uníssono para produzir o efeito desejado.

Leandro de Lajonquière

A inquietação com a formação de professores não se coloca apenas em nossos dias. Dermeval Saviani (2009), ao debruçar-se sobre o assunto, ressalta que essa problemática fora sinalizada, inauguralmente, no século XVII por Comênio que, ao se contrapor à relação educativa feudal – na qual um preceptor tomava sob sua responsabilidade um discípulo ou um pequeno grupo de discípulos – em defesa da “escola para todos”, vê-se às voltas com a necessidade de formar contingente necessário para ampliação dos processos educativos. Imbuído de tal propósito, que o leva a ser conhecido como pai da escola moderna, em sua obra *Didática Magna - Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, as questões metodológicas são proeminentes.

Apesar de seus apontamentos sobre a importância de garantir formação sólida aos mestres terem sido colocados em 1649, como problemática, a questão da formação de professores ganha destaque somente no século XIX, em países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra, Argentina e Estados Unidos – os primeiros a criarem institutos de formação de professores em decorrência da necessidade de instruir massivamente a população.

Com a abertura das primeiras instituições para a formação de professores, a preocupação com que modalidade de formação é mais apropriada para cada segmento de ensino acentua-se, tendo em vista que se passa a considerar que a formação para lecionar no ensino primário e no secundário deve diferir em vários aspectos. Com isso, as instituições são diferenciadas entre Escolas Normais, que se dedicam a formar professores para o ensino primário, e as Escolas Normais Superiores que formam professores para lecionar no secundário. Essa diferenciação entre os processos formativos tem como premissa a concepção de que o ensino secundário requer que os professores tenham conhecimentos mais específicos do que os necessários para lecionar no ensino primário.

Em nosso país, os primeiros mestres foram os religiosos jesuítas que se ocuparam de converter os gentios, missão que receberam de Dom João III. “Para atender a esse mandato, [...] criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território” (SAVIANI, 2013, p. 26). Essa configuração educacional

permanece vigente até 1759, quando são implantadas as reformas pombalinas no Brasil, cujos intuitos estão atrelados a inserir Portugal nos preceitos iluministas.

Apesar da constituição dessas reformas e da instituição das aulas régias, é importante salientar que, por muito tempo, ainda os mestres eram “professores leigos com algum tipo de estudo, ou, [...] pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as ‘primeiras letras’” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 20).

Enquanto em muitos países, a formação de professores era questão de atenção e alvo de políticas públicas, os primeiros ensaios sobre formação desses profissionais, em nosso país, só surgem por volta do primeiro quarto do século XIX e em virtude da necessidade de os instruir acerca do método de ensino mútuo. Como explicita Tanuri (2000, p. 63):

à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 (Bastos, 1997) – a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos”.

Todavia, ainda não existiam instituições específicas para a formação de professores, o que só ocorreu em 1834 (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019). Criado por ingleses, tal método previa a escolha de alunos mais adiantados para se tornarem monitores auxiliando os professores no ensino de turmas com muitos alunos. Os mestres supervisionavam os monitores e os alunos para garantir que o disciplinamento e o cumprimento das tarefas ocorressem.

Sua escolha deu-se, principalmente, pela garantia quantitativa de instruir várias pessoas ao mesmo tempo, à medida que as Escolas de Primeiras Letras surgiram após aprovação da Lei de 15 de outubro de 1827 que tinha como propósito dar origem a um sistema nacional de instrução pública. Contudo, essa Lei, como aponta Saviani (2013), não garantiu nada próximo do intuito que levou a sua criação.

A criação de Escolas Normais, tampouco, as reformas que se sucederam à Lei de criação das Escolas de Primeiras Letras não trouxeram mudanças significativas para a expansão do ensino em nosso país e, desse modo, as tentativas de instruir a população brasileira, mesmo após a proclamação da independência, não considerava todas as esferas de nossa sociedade. Claramente, apenas uma pequena parte das novas gerações era contemplada pelas reformas instituídas em nosso sistema educacional. Como salientou Ricardo Sacco

(2017) a iniciativa privada de educação às famílias foi incentivada, o que evidencia o descompromisso do governo com a implantação de um verdadeiro sistema nacional de ensino.

A retomada de um projeto de educação nacional ressurgiu somente na discussão sobre a transição do poder imperial ao republicano, por meio da defesa de Pedro II sobre um sistema de instrução pública. Todavia, sem qualquer projeto factual e sem sua respectiva dotação de recursos, para além de boas intenções. (IDEM, p. 85)

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza (1998, 2011) reforça essa premissa ao pontuar que, ainda no início do século XX, as discussões sobre a democratização do conhecimento e garantia de acesso à escola pública traziam grandes ressalvas sobre o ingresso de todas as esferas da população na escola. Diferentemente, França e Argentina são exemplos de países que não partilharam dessas premissas excludentes na ocasião em que estavam às voltas com a instituição de escolarização laica, gratuita e obrigatória - como ressalta Leandro de Lajonquière (2019a).

Ao retomar como se dá a história da formação de professores no Brasil em articulação com a organização da instrução popular, Saviani distingue seis períodos na história da formação de professores no Brasil até 2006 e evidencia que a preocupação com esse contexto é um processo tardio, tendo em vista que a oferta de escolarização para todas as esferas da população só se concretiza no fim do século XX. Desse modo, sua análise examina “a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos” (SAVIANI, 2009, p. 143).

Nesses períodos, como explicita o autor, os debates pedagógicos buscam problematizar qual modalidade de formação de professores deve pautar a instrução ofertada pelas Escolas Normais e pelas Universidades, o que, como já destacamos, ocorreu nos primeiros países que se lançaram a pensar a formação de professores. Em linhas gerais, em cada período há a disseminação de concepções de ensino que são tidas como capazes de dar conta de letrar a população que ingressara nas instituições escolares. Em outros termos, a preocupação com a preparação dos professores é vista e revista para que haja garantia de que a instrução dos futuros mestres abarque a apreensão dos conhecimentos específicos e/ou questões didáticas cruciais à formação pedagógica. Mais claramente, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos pressupõe a formação em conhecimentos de cultura geral e em conteúdos específicos da área de habilitação. Em contrapartida, para além da formação preconizada pelo

modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, o modelo pedagógico-didático destaca a importância da preparação didática para o exercício da docência (SAVIANI, 2009).

Nos dois primeiros períodos, a preocupação com o preparo pedagógico não se faz tão presente. A questão que se coloca, prioritariamente, é a escolha de modelos formativos que garantam a consolidação da formação de professores em nosso país. Primeiramente, adota-se o modelo do método mútuo (1827-1890) e, na sequência, toma-se o modelo das Escolas Normais, o que se dá de 1890-1932, como já sinalizamos.

A partir do terceiro período, a preocupação com o preparo pedagógico ganha maior destaque quando as reflexões acerca da importância de tomar parte dos “modernos processos pedagógicos” crescem em virtude de modelos formativos e de concepções pedagógicas que ganham força no cenário mundial.

Com a criação dos Institutos de Educação (1932-1939), a educação é concebida não somente como objeto de ensino, mas também de pesquisa. Assim, “foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (IDEM, p. 146).

A partir de 1939 até 1971, ocorre a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais. Até a transformação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo ao nível universitário, não havia formação específica para os professores do nível secundário. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica. Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência. (IDEM, p. 23)

No quinto período, de 1971-1996, as Escolas Normais são substituídas pela habilitação específica de Magistério em decorrência de alterações nas legislações educacionais que se fazem necessárias após o golpe militar de 1964. Os ensinos primário e médio passam a ser denominados de 1º e 2º grau em conformidade com a lei nº 5.692/71. As Escolas Normais são

extinguidas e a habilitação para o exercício do magistério passa a organizar-se “em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau” (SAVIANI, 2009, p. 147).

A necessidade de universalizar o ensino e erradicar o analfabetismo ainda estava em pauta, após o fim da ditadura militar. Essa problemática traz à tona a necessidade de reformular as legislações educacionais vigentes no país para que o nosso sistema educacional se tornasse mais amplo e efetivo. Primeiramente, a publicação da Constituição Federal de 1988 registra a importantíssima necessidade de expressar e garantir a educação como direito fundamental. Com isso, os mecanismos para assegurar a efetividade desse direito são destrinchados no texto da lei. Quase uma década depois, é publicada a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (LDB), também, para explicitar questões que visam concretizar esse direito fundamental.

Dentre as questões que se colocam como necessárias expressar está a formação de professores, mais claramente, a preocupação em definir parâmetros e critérios para que o preparo dos professores seja efetivado em nível superior, assim como questões relativas às condições de trabalho, carreira, remuneração etc.

Tendo em vista que os ordenamentos legais que alicerçam a formação de professores em nossa sociedade calcam-se em artigos da LDB é importante nos determos sobre esses delineamentos.

1.1 Transformações na formação de professores a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96)

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96) inaugura um novo período quanto às exigências mínimas para o exercício do magistério, o que está em consonância e busca efetivar a garantia de oferta de educação de qualidade para todos expressa na Constituição de 1988 e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) que expressa preocupações quanto à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que já haviam sido sinalizadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

A questão da formação de professores é tratada no título VI da LDB, denominado *Dos Profissionais da Educação*. No primeiro artigo deste título, o artigo 61, há referência sobre a habilitação dos profissionais para o exercício do magistério na educação básica. Para o

exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental e médio, a habilitação requerida é formação em nível médio (curso Magistério) ou superior. Também estão aptos profissionais da educação que obtiveram diploma de pedagogia (com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas), assim como portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim e profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, de acordo com disposição do Conselho Nacional de Educação. Além disso, profissionais que tenham reconhecimento pelo notório saber por sistemas de ensino estão habilitados a ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

Nesse artigo, também se destaca a necessidade de “sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” e “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”. Dessa forma, registra-se a relevância de prover conhecimentos científicos que sirvam de alicerce para o exercício da docência, assim como de garantir que haja associação entre teoria e prática nas diversas modalidades de formação de professores.

No artigo 62-A, fica expressa, claramente, a necessidade de formação técnico-pedagógica para profissionais que atuam na educação básica sem possuírem formação pedagógica, o que é corroborado pelo artigo 65 no qual registra-se que a prática de ensino (com carga horária de, no mínimo, trezentas horas) é requisito básico para a formação de professores, com exceção da formação de professores para o Ensino Superior.

O artigo 63 destaca que os Institutos Superiores de Educação oferecerão cursos cujo propósito é formar profissionais para a educação básica e curso normal superior que se destina à formação de professores de educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Além do mais, prevê a oferta de programas de formação pedagógica para profissionais que possuam diplomas de educação superior e almejam lecionar na educação básica e cursos de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Saviani (2009, p. 148), destaca que

a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006.

A criação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores não atingiu as proporções esperadas, principalmente, em decorrência da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Pedagogia em 2006 (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

No artigo 67, garante-se aperfeiçoamento profissional continuado, progressão funcional a partir da titulação ou habilitação e previsão de períodos reservados a estudos, planejamentos e avaliação na carga horária de trabalho. Por fim, no 87 está registrado que programas de capacitação devem ser ofertados pelas instâncias de ensino a todos os professores em exercício.

Como ficam evidentes nesse título da LDB, as mudanças quanto à estrutura e formato dos cursos preconizados para formação de professores. Elas registram debates e reflexões que foram sendo sinalizados por associações, sindicatos, conferências, na elaboração de estatutos de profissionais da educação etc. sobre a importância de garantir uma formação inicial de qualidade e de que os processos de formação continuada ampliem e dêem sustentação para o fazer docente.

Em virtude da necessidade de atender os princípios e os marcos legais destrinchados nos artigos da LDB que destacamos acima, principalmente, quanto às habilitações mínimas para o exercício do magistério na educação básica e ainda tendo como necessidade a demanda pela universalização da instrução básica, a oferta de formação de professores cresce vertiginosamente em instituições particulares. O fim dos anos 90 e início dos anos 2000 deu continuidade a um processo que já vinha ocorrendo desde a década de 60, já que o aparato público não assumiu a demanda por formação de professores que se fazia necessária.

Como fica evidente ao se analisar Estatutos Estaduais e Municipais do Magistério e portarias/decretos que versam sobre progressão na carreira e/ou normativas para atribuição de classes e aulas, a demanda por formação continuada cresce substancialmente.

1.1.1 A formação de professores como nicho de mercado

A expressão *formação continuada* abarca processos formativos diversos que ocorrem após a formação inicial para o exercício da docência. Assim, não designa um processo específico, já que pode ocorrer a partir de demandas individuais como a busca por aperfeiçoamento, especialização em determinada área ou a partir de demandas levantadas pelas secretarias de educação, pelos sistemas de ensino – que visem promover o

desenvolvimento profissional, o aperfeiçoamento técnico-didático ou até como forma de reverter o que tomam como falta de preparo adequado dos professores.

Diniz-Pereira (2010), na definição do verbete formação continuada no Dicionário *Trabalho, profissão e condição docente*, salienta que, muitas vezes, a formação continuada é descontínua, pois

predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes.

Parte dessa descontinuidade é, comumente, atribuída ao fato de tais cursos serem realizados em virtude da necessidade de adquirir pontuação para o processo de atribuição de aulas e/ou para evolução funcional, quando são buscados por demandas individuais. Ou ainda em razão das secretarias de educação terem que investir em formação em serviço, como previsto pelo FUNDEB⁴ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

Desse modo, a LDB/96 dá base para que haja crescimento exponencial do mercado da formação continuada de professores, assim como o FUNDEB, à medida que a crença vigente era de que grande parte das mazelas de nossa educação decorria de falta de preparo pedagógico adequado para o exercício da docência.

Ademais, não podemos nos esquecer que “a memória da educação brasileira assemelha-se a uma teia de Penélope, em que uma geração desfaz e se esquece do que a outra já fez” (SOUZA, 2011, p. 23-24), desse modo, é muito comum um governo desfazer ou propor diretrizes de formação que são contrárias às que vinham sendo propostas anteriormente. Como justificativa, geralmente, são apresentadas proposições que destacam que tais programas estavam muito distantes da realidade da sala de aula ou não surtiram os efeitos esperados.

A escola – alunos e professores – sofre com políticas formativas derivadas de interesses políticos e da idealização da equipe técnica, com o propósito da educação ideal. O que poucas vezes ousam dizer, até mesmo para não parecerem nostálgicas ou reacionárias, é que a educação prescinde de tantas mudanças que prometem sempre o melhor, ou seja, que o melhor está por vir.

⁴ O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) foi criado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, para substituir o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental). Atualmente, é regulamentado pela Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

É como a linha do horizonte, que nunca chega. (PALHARES; BASTOS, 2017, p. 250)

Tomada como nicho de mercado, a formação continuada de professores, principalmente, dá destaque para conhecimentos didático-pedagógicos e disseminam a ideia de que para educar basta a aquisição de conhecimentos técnicos e utilitários, o que reforça a lógica de que a especialização é imprescindível para o exercício da docência. Em outras palavras, a captação dessa demanda pelo mercado educacional passou a ressaltar que os cursos de formação continuada podiam dar respostas, soluções para as dificuldades que os professores apresentavam quanto ao preparo pedagógico e didático.

Cabe apontar que, com esse propósito, muitas instituições educacionais foram criadas e passaram a ofertar diversas modalidades de cursos, em parceria com faculdades e universidades privadas, os quais passaram a ser amplamente divulgados nas unidades de educação básica por representantes que destacavam as vantagens em relação à progressão na carreira e atribuição de aulas que a realização de tais cursos trariam.

Como abordaremos mais adiante, o imperativo da educação ideal, idealizada presentifica-se nessa forma de tomar a questão através da exacerbação de mandatos imaginários de completude, de atualização, capacitação etc.

Edlamar Santos (2011), ao debruçar-se sobre as políticas de formação continuada para os professores da educação básica, explicita que as terminologias utilizadas nessa área introduzem duas questões.

A primeira consiste na afirmação de uma concepção gerencial de formação docente que se pauta pelo binômio eficiência-eficácia, o qual pode ser conseguido através da repetição mecânica de modelos pré-estabelecidos. A segunda, diz respeito ao tratamento dado ao professor, como um sujeito desprovido de conhecimentos ou portador de conhecimentos obsoletos, que precisa constantemente ser “atualizado” para acompanhar as inovações educacionais, assim como superar “déficits” da formação inicial. (IDEM, p. 2-3)

Eficiência-eficácia⁵ são significantes⁶ amplamente citados nas discussões que se propõem a pensar a questão da qualidade na educação e, portanto, são tidos como capazes de pôr fim às mazelas de nosso sistema educacional, já que a lógica dessas discussões é mapear os fatores/elementos que interferem nos níveis de proficiência alcançados por alunos de diferentes realidades e, assim, indicar os que influenciam positivamente, assim como, os que prejudicam.

Nesse sentido, partem da premissa de que o desempenho está, principalmente, condicionado a elementos que podem ser controlados e, portanto, replicados, postos em prática nas escolas que possuem desempenho insuficiente. Subjacente a essa perspectiva encontra-se a lógica da administração fabril, a lógica mercadológica que está atrelada à maximização de lucros e, conseqüentemente, a diminuição de desperdício em relação a recursos, tempo, espaços, etc. Como salienta Machado (2001, p. 14) “essa natural busca de qualidade tem invadido o universo educacional, provocando uma assimilação de concepções e procedimentos próprios do terreno econômico de forma relativamente acrítica”.

O significante “sujeito desprovido de conhecimentos ou portador de conhecimentos obsoletos” é, frequentemente, atrelado a justificativas e a argumentos que ressaltam a incompetência docente (Souza, 2006). “Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares (IDEM, p. 484).”

Responsabilizado, assim, pelo fardo do insucesso e da falta de qualidade de nosso sistema escolar, da educação que se oferta às novas gerações, o professor é envolto por uma série de programas de formação continuada que tem como intuito munir-lo de competências/habilidades que o qualificarão para reverter esse quadro. Do ponto de vista discursivo, o professor é tido como profissional com formação de péssima qualidade e, portanto, de quem se deve duvidar da capacidade de tomar decisões, fazer escolhas pedagógicas adequadas. Por esta razão, os cursos de formação continuada devem interpelar sua prática pedagógica constantemente, ou seja, ter caráter reparatório e não emancipatório, como pontuou Rinaldo Voltolini (2018) e, pelas mesmas justificativas, os cursos de formação inicial devem pautar-se em premissas teóricas que garantam a prática docente seja eficaz,

⁵ Eficácia e eficiência são conceitos distintos. Como sinaliza Augusto (2010), “eficiência escolar é relacionada à ordem de recursos e custos, investidos em um sistema educativo, e significa alcançar os resultados pretendidos com os menores custos possíveis.” Já o conceito de eficácia versa sobre o grau que as metas estabelecidas para cada unidade escolar foram alcançadas.

⁶ Lacan retoma o termo introduzido por Saussure na teoria estrutural da língua e o transforma “no elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica”. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 708).

pois, como destacou Batista (2017, p. 271) “a pretensão da racionalidade técnico-instrumental no campo da educação é massiva, justamente em função do seu objetivo de fazer do ensino e do aprendizado pares narcísicos”.

1.2 Diretrizes para a formação de professores nos documentos oficiais pós LDB

A partir de meados dos anos 2000, as políticas e propostas de formação de professores voltam-se para apresentar um novo paradigma e estrutura dos processos de formação inicial e continuada de professores que reconhecem a docência como atividade complexa, já que a publicação da LDB (Lei nº 9.394/96) colocou a necessidade de reconfigurar o sistema de educação brasileiro para garantir a ampliação dos direitos educacionais, cumprimento da nova carga horária e do número de dias letivos, assim como atender o que é preconizado para a formação docente, dentre outros pontos, como sinalizamos acima.

Para destrinchar o que foi postulado pela LDB quanto à formação de professores, os órgãos oficiais redigem outras publicações. Dentre estas está a Resolução CNE/CP 1/2002, que apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica para que as instituições pudessem atender aos fatores elencados como necessários para o cumprimento desta nova proposta de formação, que previa formação em nível superior para os docentes de todas as etapas da Educação Básica. Em outros termos, esta publicação versava sobre os princípios, fundamentos e procedimentos que deveriam ser adotados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino que ofertavam cursos de licenciatura, de graduação plena para formação de professores para o exercício da docência na Educação Básica.

Os princípios norteadores para o preparo dos professores da educação básica explicitados neste documento ressaltavam que a competência deveria ser a concepção nuclear dos cursos, a necessidade de haver coerência entre a formação que as instituições ofereceriam e a prática que era esperada dos futuros professores e que a pesquisa desenvolveria-se com foco no processo de ensino e de aprendizagem, já que era necessário compreender o processo de construção do conhecimento.

Para além disso, essas diretrizes salientavam a importância de que os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores considerassem um rol de competências consideradas cruciais, destacadas no artigo 6º, que enfatizavam a necessidade de que a prática não ficasse reduzida ao estágio e que fosse desarticulada do resto do curso, ou seja, enfatizava que a prática deveria permear todo o curso.

Esse texto salientava ainda que as competências indicadas não esgotavam tudo que uma escola poderia oferecer a seus alunos, candidatos a docentes, mas pontuava demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e calcava-se na legislação vigente. Também destacava que o princípio metodológico geral que devia orientar a aprendizagem nos cursos de formação de professores deveria pautar-se na ação-reflexão-ação por apontar a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

O artigo 12 destacava que a prática na matriz curricular não podia ser reduzida aos estágios e ficar desarticulada de todo o curso, ou seja, devia perpassar toda a formação e não ficar restrita somente às disciplinas pedagógicas.

Em 2015, este documento foi revogado. Mas, antes de apontarmos os elementos cruciais para nossos propósitos da nova resolução, é necessário destacar alguns fatores apresentados para a não concretização da proposta de 2002. Gatti *et al* (2019) salienta a mudança de governo que ocorreu em 2003 e a existência de fatores ideológicos, práticos, culturais além do desinteresse das instituições particulares em virtude dos custos que a instalação dos Institutos Superiores de Educação acarretaria. Além do mais, destaca que “as licenciaturas mantiveram em seus currículos a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco quase exclusivo na área disciplinar específica, com reduzido espaço para a formação pedagógica” (IDEM, p. 53). Por fim, ressalta que esta proposta foi tomada como tecnicista pelos grupos associativos da área educacional o que contribuiu para que os órgãos governamentais, no governo instalado a partir de 2003, a desconsiderassem.

É importante ressaltar que a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura - publicada em 15 de maio de 2006 - e os debates relacionados à publicação deste documento também contribuíram para que as instituições particulares, principalmente, não se interessassem pela criação dos Institutos Superiores de Educação.

Antes da revogação da Resolução de 2002, em 2009, foi promulgada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto nº 6.755/2009 cujo intuito era a organização da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Desta forma, descreve ações para apoiar e fomentar a formação docente por meio da criação de programas de iniciação à docência através da garantia de bolsas, oferta de cursos de licenciaturas, por exemplo.

Os princípios dessa política enfatizavam que a formação docente devia ser construída em bases científicas e técnicas sólidas, a necessidade de articulação entre teoria e prática nos

processos formativos - fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos -, articulação entre formação inicial e continuada, modalidade esta que precisava ser considerada componente essencial da profissionalização docente e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, dentre outros fatores.

Dentre os objetivos, destacava-se a necessidade de promover melhoria da qualidade da educação básica pública, a valorização dos docentes, a atualização teórico-metodológica no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos etc. Também determinava a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para que elaborassem planos estratégicos, acompanhassem a execução, fizessem a revisão periódica das necessidades de formação de profissionais do magistério na modalidade de formação inicial e continuada. Além disso, fazia menção ao fomento de cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e sobre a garantia de apoio financeiro pelo Ministério da Educação e pela CAPES para ações relativas à formação inicial e continuada.

Gatti *et al.* (2019) destacam que essa política acabou se fragmentando em atividades paralelas apesar de ter o intuito de ser articuladora, assim, vários setores do MEC colocaram em ação projetos que geraram “algumas superposições e também grande número de propostas com focos bem delimitados e muitas de pequeno porte” (IDEM, p. 59).

Em 2014, foi publicado o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o que cumpre o estabelecido no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e tem como intuito articular e desenvolver o sistema nacional de educação em todos os níveis e propor ações para erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e garantir a promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988).

Como é sabido, quatro das vinte metas versam sobre os docentes da Educação Básica: as metas 15, 16, 17 e 18. A meta 15 estabelece que - em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios - será publicada, em até um ano do início da vigência deste Plano Nacional de Educação (PNE), a política nacional de formação dos profissionais da educação para que seja assegurado que todos os professores da educação básica obtenham formação de nível superior específica para a área em que atuam. Apontaremos adiante pontos dessa política.

A meta 16 propõe que 50% dos professores da educação básica cursarem pós-graduação até o fim da vigência deste plano e que seja garantido a todos os profissionais da educação

básica formação continuada na área em que atuam a partir das necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A meta 17 trata da valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica através da equiparação do rendimento que recebem ao rendimento médio de outros profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste plano.

A meta 18, por fim, estabelece que sejam estabelecidos, no prazo de dois anos, plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino. Além disso, ressalta que os planos de carreira dos profissionais da educação básica pública devem ter como referência o piso salarial nacional profissional como consta no inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

Como apontam Gatti *et al.* (2019), questões relativas à qualidade da formação de professores estavam sendo discutidas no Conselho Nacional de Educação antes da aprovação do Plano Nacional de Educação. Por esta razão, após a publicação do PNE, o CNE publica o parecer CNE/CP 2/2015 e a resolução CNE/CP 2/2015. A Resolução CNE/CP 2/2015 - que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada - após retomar o que foi estabelecido em legislações anteriores que tratam de questões similares e apresentar considerações acerca do processo educativo, destaca os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação de professores. Do mesmo modo, trata do que deve ser observado no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação.

Esta Resolução revoga a que foi publicada em 19 de fevereiro de 2002 (Resolução CNE/CP nº 2/2002) e suas alterações, como destacamos acima. Dentre os princípios que são propostos para a formação docente, apresentados no parágrafo 5 do artigo 3º, o inciso I destaca a importância de que os processos formativos sejam construídos a partir de bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o inciso V enfatiza a necessidade de que haja articulação entre a teoria e a prática nos processos formativos que devem ser fundados no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O parágrafo 6 também faz referência à formação teórica dos docentes ao destacar que o projeto de formação deve contemplar sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais, dentre outras questões.

O artigo 8º, através do inciso IV, do mesmo modo expõe que os egressos de cursos de formação inicial em nível superior deverão dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do ensino, de maneira interdisciplinar e que esteja adequada às fases do desenvolvimento humano.

O capítulo VI - Da formação continuada dos profissionais do magistério -, no artigo 16º expõe as dimensões que são compreendidas pela formação continuada, a saber: dimensões coletivas, organizacionais e profissionais; o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores; envolvem reflexões sobre a prática educacional, a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político dos docentes através de atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas etc.

Pouco mais de dois anos após a publicação deste texto, em 18 de outubro de 2017, o MEC anunciou o lançamento de uma Nova Política de Formação de Professores, cujo intuito é melhorar a qualidade e o acesso à formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica. No anúncio feito no portal do MEC nesta data destacou-se que esta nova política proporrá a criação de uma Base Nacional Docente, a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica e que demandará investimento de aproximadamente 2 bilhões de reais. O ministro da Educação - na ocasião, Mendonça Filho - destacou que a boa formação de professores impacta diretamente na sala de aula, principalmente, na qualidade do ensino e no aprendizado das crianças e jovens que estudam nas escolas de educação básica brasileiras. Também ressaltou que o programa de Residência Pedagógica “é um caminho que vai facilitar a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula” (BRASIL, 2017).

A proposta apresentada pelo programa de Residência Pedagógica moderniza o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e visa propiciar formação para estudantes de graduação dos cursos de licenciatura através da oferta de estágio supervisionado, a partir do terceiro ano do curso, já que almeja melhorar a qualidade da formação inicial e propiciar uma avaliação melhor dos futuros professores, que terão apoio através de acompanhamento periódico.

As colocações da secretária-executiva do MEC - na ocasião, Maria Helena Guimarães de Castro - ao apresentar a nova política de formação também destacou a importância da qualidade da formação do professor na melhoria do aprendizado. Ressaltou ainda que a nova política visa trazer avanços para os programas em andamento integrando-os e que há pesquisas que indicam que a qualidade do professor é o fator mais relevante na melhoria do

aprendizado, independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes.

Quanto aos princípios anunciados para esta política estão a colaboração entre a União, redes de ensino e as instituições formadoras, maior articulação entre teoria e prática assim como articulação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, domínio dos conhecimentos previstos na BNCC, visão sistêmica, interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação e formação humana integral.

Como parte da política, será criada a Base Nacional de Formação Docente que norteará o currículo dos cursos de formação de professores em nosso país. Além do mais, prevê-se a flexibilização do ProUni para garantir que as vagas ociosas sejam preenchidas e a reserva de 75% das vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para professores cursarem a primeira ou segunda licenciatura.

A proposta apresentada para a área de formação continuada destaca que serão mantidos programas ofertados pelo MEC, prevê a criação de uma plataforma e a abertura de novos cursos de mestrado profissional e de especialização.

Marilde Queiroz Guedes, no artigo *A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica*, aponta perplexidade quanto ao lançamento dessa política tendo em vista que o artigo 22 da Resolução CNE/CP 02 de 01 de julho de 2015 indicava um prazo de dois anos para cumprimento das normas estabelecidas. Com isso, ressalta que não houve tempo para cumprimento da Resolução tampouco para avaliar os resultados alcançados (GUEDES, 2019).

Acerca dessa nova política de formação de professores, entidades educacionais se pronunciaram manifestando divergência por considerarem que é um retrocesso

para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. (ANPED, 2017)

Este mesmo documento destaca que a nova política reitera compreensões e propostas que não se mostram capazes de solucionar os problemas que enfrenta a política proposta em 2015. Dentre as exemplificações mencionadas estão as indefinições quanto ao PIBID e o risco de que se torne meramente praticista se não for articulada a formação teórica sólida, falta de questionamentos acerca da formação à distância, possibilidade de achatamento da docência

que passa a ser entendida como uma atividade técnica, em decorrência das críticas aos currículos tidos como extensos e com pouca formação prática etc.

Mais do que isso, a proposta responsabiliza formadores pela insuficiência dos resultados dos processos de ensino e pelas desigualdades educacionais, não mencionando em momento nenhum, os problemas acima elencados e as responsabilidades de gestores municipais, estaduais e federal pela inviabilização dessa qualidade em função dos baixíssimos investimentos, da precariedade material e de gestão dos sistemas locais, bem como pela falta de salários e de suporte à docência e ausência de planos de carreira atraentes. Assim, o MEC reitera o discurso de culpabilização da formação de professores pela falta de qualidade da educação e também pelas desigualdades educacionais, omitindo esse conjunto de elementos intra e extra escolares que impactam diretamente os resultados escolares. (ANPED, 2017)

Guedes (2019, p. 96) ressalta ainda que esse manifesto aponta a

falta de articulação entre a formação, valorização e desenvolvimento profissional; não valorização do *status* profissional que permita atrair jovens para a docência, o que concorre para a baixa demanda pelas licenciaturas e o número de vagas ociosas; desconsidera problemas históricos vividos pelos professores no país, precárias condições de trabalho; infraestrutura das escolas, muitas em situação de abandono; jornada de trabalho entre dois e três turnos e em mais de duas instituições; violência nas escolas; e luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, que vários municípios ainda não cumpriram.

Em consonância a esse posicionamento, em 2019, a ANPED publicou posicionamento sobre o *Texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica* indicando ser favorável ao arquivamento deste texto. Mais claramente, esse posicionamento versa sobre a terceira versão do Parecer CNE que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2015 e reafirma o posicionamento indicado em 06 de maio de 2019: “a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores” (ANPED, 2019).

Mais ainda, destaca que tal texto diz do intuito do MEC e do Conselho Nacional de Educação de continuar formatando a educação ao apresentarem propostas que contrariam as preocupações do movimento dos educadores e das entidades científicas da área. As críticas destacadas, em resumo, apontam que 1) pressupõem a adoção dos pressupostos subjacentes a BNCC como orientação única e, portanto, reducionista para a formação de professores; 2)

desconsideração do pensamento educacional brasileiro, pois a proposta baseia-se em experiência internacional; 3) ignora a indissociabilidade teoria-prática e retoma a orientação técnico-instrumental; 4) grande destaque dado às competências socioemocionais que desconfigura a escola como lugar de formação cultural e científica; 5) posicionamento higiênico sobre a condição social do licenciado, já que impera uma imagem negativa dos que se interessam pela docência que desconsidera as condições econômicas da maioria dos estudantes dos cursos de licenciatura; 6) retomada de propostas que não deram certo: institucionalização de institutos de formação de professores; 7) redução em até 400h do tempo de formação para graduados não licenciados e professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; 8) redução de recursos; 9) não reconhece que os professores tomam decisões curriculares e não são meros executores, ou seja, que cabe aos professores intervirem em todos os domínios que influenciam sua prática (ANPED, 2019).

Em conformidade, Guedes (2019, p. 98) salienta ainda que os

normativos governamentais Base Nacional Comum Curricular e Residência Pedagógica, divulgados ultimamente como políticas educacionais, que se inclinam para a construção da nova política de formação de professores, parecem caminhar ao contrário do que esperamos e necessitamos para a formação do professor. Mais grave, ameaça se perder os avanços, mesmo que tímidos, trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, frutos da luta dos educadores e das entidades educacionais públicas do país.

Apesar de tais manifestações contrárias a publicação de novas diretrizes de formação, em 20 de dezembro de 2019, o CNE publicou a Resolução nº 2 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Com isso, regulamentou que todas as modalidades de cursos e programas destinados à formação docente devem ser implementados alicerçando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Resolução apresenta as competências gerais docentes, as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas. São dez competências gerais que se baseiam nos mesmos princípios das competências gerais da BNCC. As competências específicas estão elencadas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional que são destrinchadas em habilidades. Nessas dimensões ressalta-se:

- a importância de conhecer sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos em cada faixa etária;

- que os professores devem adotar estratégias e recursos pedagógicos que se fundamentam em evidências científicas, pautarem-se nos princípios da aprendizagem ativa e centrada no estudante. Além de que devem saber criar e gerir ambientes de aprendizagem; e
- que os professores assumam a responsabilidade quanto ao seu desenvolvimento e engajamento profissional, pois se afirma que devem participar de atividades formativas que possibilitem o aprimoramento de sua prática, autodesenvolvimento tendo em vista que são tidas como cruciais para que os professores desenvolvam competências e a educação integral de seus alunos. Além disso, assinala-se que os docentes devem engajar-se em estudos e pesquisas relativos aos problemas da educação escolar e na busca de soluções para eles.

Essa Resolução propõe reestruturação da carga horária de formação dos cursos de licenciatura de formação para professores da Educação Básica que precisam propiciar o desenvolvimento das competências que são explicitadas nela e fixa o prazo de até dois anos para que as Instituições de Ensino Superior implantem o que está preconizado e até três anos para as Instituições que já implementaram o que foi previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Vale mencionar que tal resolução não se dedica a abordar a formação continuada que de acordo com o Conselho Nacional de Educação será tratado em documento específico o que tem sido apontado como quebra de articulação entre a formação inicial e continuada (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Cabe ainda apontar que a

implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores revela o avanço de uma perspectiva política que procura empreender práticas comprometidas com o empresariamento da educação. Estão em jogo interesses mercantilistas que percebem na educação um mercado em contínua expansão. A partir de novas diretrizes e base para a formação de professores, alinhadas com a BNCC e com as políticas de avaliação externa, desenham-se inúmeras possibilidades de produção de materiais didáticos, de promoção de formação inicial e continuada a serem ofertados pela iniciativa privada. (IDEM, p. 376)

Os pontos que destacamos em relação às legislações e os documentos oficiais dão mostras de como, cada vez mais, esforços são empreendidos para enfatizar a importância do predomínio do caráter técnico didático na formação de professores, principalmente, na

formação continuada, que é tomada como forma de reverter as deficiências e déficits da formação inicial. Em outras palavras, o aparato legislativo dá brecha para a ênfase de tal discurso sobre a formação prática, do preparo didático dos professores, já que consideram que esta perspectiva pode transformar nossa realidade educacional. É importante destacar que as publicações que datam a partir de 2017 não se alicerçam sobre as mesmas referências e premissas teóricas das que são publicadas a partir de 2003, assim como as que antecedem esta data. Contudo, o fetiche do método comparece e paira no cenário educacional (CARVALHO, 2014).

Gatti *et al* (2019), ao se debruçarem sobre as políticas de formação de professores, apontam que, nas duas últimas décadas, medidas foram empreendidas com o intuito de promover atualização dos docentes e inovações em práticas educacionais para “superar a formação docente pouco reflexiva, pautada em um fazer meramente técnico” (IDEM, p. 75), entretanto, salientam que esse desafio ainda persiste, pois os efeitos qualitativos desejados não foram os esperados:

Parece que, apesar das renovações propostas e orientações sucessivas que se encontra em documentos oficiais, das esperanças com as novas tecnologias, tivemos continuidade, na concretude da educação básica e da formação de professores, da prevalência de uma “alma antiga em um mundo novo”, como já citamos, no que se refere às dinâmicas curriculares e dinâmicas pedagógicas. (IBIDEM, p. 51)

Para além disso, indicam que a proposta das práticas como componentes curriculares na formação de professores - que baliza as últimas legislações - só serão efetivas se estiverem em todo nosso sistema educacional, isto é, desde o ensino superior até a educação básica e que essa configuração precisa ter a garantia de sistema de apoio (bolsas de estudos, laboratórios de ensino etc.). Ressaltam também que a formação de professores é marcada por muitas “contradições, seja em termos de quantidade/qualidade, seja no binômio interesse público/interesses privados, política de Estado/mercado regulador, epistemologias conflitantes/formação dispersa, entre outras” (IBIDEM, p. 76). Contradições essas que têm peso muito grande sobre o modo como se estrutura a educação pública, principalmente, apesar de todos os esforços empreendidos para que se dê mais primazia para um desses elementos: a formação de professores.

Como a epígrafe que abre este capítulo salienta, a formação de professores não é uma variável que pode ser posta sobre outras na política educacional de um país. Todavia, em nosso país, as ações do estado são minimizadas e se dá mais relevância para fatores

intraescolares e extraescolares ao mesmo tempo em que se atribui aos professores a culpa pelas mazelas da educação quando se reitera que tem maior peso sobre o desempenho dos alunos.

Além disso, é importante retomarmos neste ponto o fato de que as políticas educacionais brasileiras são como as teias de Penélope, que são destecidas na surdina. Sacco (2017) faz apontamentos que nos ajudam a evidenciar essa questão. Com alguns apanhados sobre o professor e a educação em nosso país desde a Corte até a chegada do neoliberalismo no Brasil, revela o fracasso das explicações dadas para o fato da escolarização brasileira não ter conseguido perseverar como condição de acesso à constituição de uma nação. Os registros históricos dos quais se vale, evidenciam como o Estado sempre mancou na oferta de educação para todos, na garantia de acesso e de permanência de toda e qualquer criança à escola. Por esta razão, os incentivos à iniciativa privada e/ou voluntária pairam sobre nossa história. Mais claramente, há mais de 200 (duzentos) anos questões como garantia de oferta, financiamento, formação de professores etc. são revisitadas e

não se chegou ao consenso sobre a responsabilidade da organização de um sistema nacional de educação, apesar de ele ter se anunciado desde sempre; como se a nação ainda não tenha se reconhecido como tal, seja sob um modelo federalista, de reunião de estados independentes, seja em uma república, sob um sonho comum. (IDEM, p. 67)

Apesar da oferta pública de educação ter se dado em nosso território, é importante não esquecermos que nosso país ainda tem carências educacionais relevantes, principalmente, no que concerne ao processo de escolarização das camadas populares. Em outras palavras, as políticas públicas voltadas para a universalização do ensino que se deram tardiamente e de forma lenta não garantiram efetivamente que todas as crianças estejam na escola, já que ainda enfrentamos desafios quanto à evasão e dificuldade de acesso à educação básica.

Para além disso, é importante frisar que o *boom* de matrículas de crianças na Educação Básica, que ocorre após a publicação da LDB de 1971, não conseguiu muito mais do que restringir “o horizonte da escola à perpetuação do contexto ao qual o aluno já está inserido, sem perspectivas de qualquer transformação” (SACCO, 2017, p. 78). Exemplo disso são enunciações, não incomuns, feitas por alguns professores que destacam que grande parte de seus alunos não serão capazes de ir além dos horizontes que os cercam, ou seja, criminalidade, semianalfabetismo, mão de obra braçal etc.

Entretanto, como salienta Lajonquière (2019a, p. 307), o

sonho de uma escola para todas as crianças tem a força de instalar num dado momento aquilo que antes não havia - um consenso nacional sobre a necessidade de possibilitar para todas as crianças, sem distinção alguma de nascimento e fortuna, o acesso a saberes transmissíveis. É um sonho de justiça que reconhece a palavra e, portanto, à palavra adulta na escola toda a sua dignidade educativa.

Nossa história é marcada por muitos exemplos através dos quais fica evidente que tal sonho - não distinguir as crianças por gênero, classe social etc. e ofertar acesso a saberes transmissíveis - não vingou, principalmente, porque sempre nos rondou o pesadelo racista-escravocrata que se expressa em torno da ideia de que as crianças brasileiras são insubmissas aos saberes ensinados (LAJONQUIÈRE, 2019a). Desse modo, as condições estruturais que sustentam o ato educativo são indagadas, o que instala a dúvida sobre a capacidade de todas as crianças de se beneficiar do que oferta a escola.

Em consonância, Ricardo Sacco aponta em sua tese que as pretensas reformas para tornar a escolarização universal, na maioria das vezes, não passaram de projetos que acabavam por ofertar aos excluídos “as promessas de uma educação dissimuladamente formadora para a cidadania, mas que era ofertada sempre aquém disso” (SACCO, 2017, p. 76).

Em Figuras do Infantil (2010), Lajonquière ressalta ainda que o sonho de uma escola para todos, que se instalou nas sociedades modernas, foi gestado em paralelo ao sonho de uma sociedade mais justa, de fabricação de um estado de bem-estar social tendo em vista que o sonho de escola para todos só vingou em virtude de estar inserido num processo de fundação de uma nação para todos. Assinala ainda que, infelizmente, no Brasil, nunca tivemos um sistema de educação nacional ou, simplesmente, para todos e que nosso país sempre teve um sistema escolar “a duas velocidades” para garantir que as mudanças sociais fossem mínimas.

Ao apontar algumas notas comparativas sobre as empreitadas escolares da Argentina, da França e do Brasil, Lajonquière (2019a) ressalta que os franceses não estruturaram a experiência escolar em torno das ilusões psicopedagógicas, já que há certa impermeabilidade do sistema nacional às recomendações dos ditos *experts*. Apesar do governo Sarkozy (2007-2012) ter lançado holofotes sobre a formação de professores, a necessidade de formação técnica didática ao pronunciar que eles já não sabiam ensinar e, por esta razão, as crianças estavam aprendendo menos que outrora. (LAJONQUIÈRE, 2013c).

Por outro lado, destaca que as experiências argentinas e brasileiras são mais contundentes ao dar mostras de como a suspeita foi posta em uma das partes do jogo da transmissão.

Os argentinos promulgaram a Lei 1420 em 1884 que possibilitou educação comum, laica, gratuita e obrigatória para toda sua população - o que incluía os filhos de imigrantes. Com isso, o país tornou-se monolíngue e letrado. O consenso pedagógico “manteve-se mais ou menos inalterado até a década de noventa do século passado. Será o governo Menem (1989-1999) quem promoverá uma grande reforma do universo escolar e de seu funcionamento” (LAJONQUIÈRE, 2019a, p. 304). Dessa forma, estabeleceu-se a ideia de que os professores careciam de formação para aprenderem novas competências profissionais, assim como a de que novos parâmetros pedagógicos eram necessários para que as crianças aprendessem.

Em nosso país, a necessidade de ajustar a intervenção adulta à realidade psicossocial dos alunos estabeleceu-se através de uma reforma pedagógica alicerçada pelos mesmos postulados pedagógicos dos argentinos - a pedagogia construtivista - no governo de Fernando Henrique Cardoso. Mais adiante, apontaremos que essas ilusões continuam a imperar. Para tanto, nos deteremos, primeiramente, sobre as reflexões psicanalíticas na educação que nos servirão de base para pensar as ilusões cientificistas acerca da racionalidade técnica-instrumental na formação de professores.

2. DA APLICAÇÃO DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO

Reiteramos que não cabe à psicanálise nem definir os parâmetros de uma educação ideal nem vir a se colocar perante a educação como a razão de ser de um laço social a ser emulado em maior ou menor medida.

Leandro de Lajonquière

O interesse pedagógico da psicanálise parte da afirmação freudiana que ressaltou que esta apresentava interesses múltiplos além dos terapêuticos. Contudo, os destinos da psicanálise no campo educativo são complexos, controversos e não lineares. Em outras palavras, os caminhos tecidos no campo educativo não ocorreram a partir de uma lógica linear e mecânica, já que aqueles que se lançaram a aplicar as premissas psicanalíticas para terrenos não clínicos teceram reflexões dissímeis e não congruentes (LAJONQUIÈRE, 2017a). Apesar disso, os que se direcionaram a esse propósito partilharam esperanças fervorosas quanto ao fato de que a educação pudesse ser iluminada através das descobertas psicanalíticas.

Partindo dessa averiguação, retomaremos como a conexão psicanálise e educação se constitui e como “as formas de se operar com a psicanálise, não se equivalem, embora possa haver maiores ou menores ressonâncias devido aos laços transferenciais entre os interessados” (LAJONQUIÈRE, 2017b, p. 21), para elucidar algumas das vicissitudes e implicações do discurso psicanalítico no campo educativo.

2.1 Primórdios das reflexões psicanalíticas sobre a educação: as aplicações não médicas da psicanálise

A dispersão da temática Educação na obra freudiana, como resalta Cristina Kupfer (2007), revela que suas reflexões sobre ela não foram contínuas, pois suas considerações sobre tal assunto foram tecidas durante a escrita das descobertas psicanalíticas. Em consonância, Rinaldo Voltolini (2011) assinala que as indagações acerca de que relações a psicanálise podia estabelecer com a educação partiram do próprio Freud, apesar de ter adentrado nessa questão de forma modesta.

Catherine Millot (2001, p. 10) salienta que a preocupação de Freud não era a de estabelecer parâmetros para os processos educativos, pois a “questão da educação na obra de Freud deve ser abordada através de outra, mais geral, que é a das relações entre o indivíduo e

o que Freud chamou a ‘civilização’”. Leandro de Lajonquière frisa que os comentários de Freud sobre a educação e a pedagogia de sua época não tinham o intuito de propor “nenhuma meta ou patamar de desenvolvimento padrão de comportamento ou nível de performance a serem atingidos pelas crianças graças a determinadas e renovadas intervenções adultas ou práticas ditas pedagógicas” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 32).

As descobertas sobre a etiologia da neurose¹ foram a causa de seu entusiasmo com a possibilidade de que a psicanálise pudesse trazer contribuições para outras áreas, já que abarcaram os mecanismos presentes no quadro histérico² e as reflexões sobre a sexualidade infantil, o que o levou a proclamar que a repressão sexual exercida pela sociedade ocasionava aumento das neuroses. Com essas constatações, obviamente, ficou esperançoso quanto ao fato de que práticas educativas menos repressivas seriam formas efetivas para diminuir a instalação das neuroses. Mais precisamente, a primeira vez que sustenta a hipótese de que uma educação apropriada poderia prevenir as neuroses e perversões é na carta que enviou ao Dr. Fürts em 1907. Nessa correspondência, Freud explicita pontos sobre o esclarecimento das crianças quanto a questões sexuais apontando que os adultos as encobrem exageradamente e afirma que um esclarecimento oferecido por iniciativa da escola é o melhor caminho.

Nesse momento, em “vez de concluir pela inevitabilidade do recalque, Freud optará por enveredar pela denúncia da impotência de uma educação repressiva na consecução de seus fins” (VOLTOLINI, 2011, p. 15). É a partir desse ponto que Freud expressa que os educadores poderiam contribuir para que a educação se efetivasse como profilaxia das neuroses.

Com a compreensão de que as pulsões parciais³ tem caráter errático e de seu papel no processo de sublimação, Freud faz um alerta para os educadores e exemplifica como considerava crucial que esses profissionais encontrassem formas de não coibirem excessivamente seus alunos propondo possibilidades para a canalização das pulsões parciais

¹ Freud emprega este termo a partir de 1893 para nomear doença nervosa cujos sintomas decorrem de um conflito psíquico recalado que se origina na infância. (ROUDINESCO; PLON, 1998).

² A histeria é um tipo de neurose. Nesse quadro, “os conflitos psíquicos inconscientes se exprimem de maneira teatral e sob a forma de simbolizações, através de sintomas corporais paroxísticos (ataques ou convulsões de aparência epiléptica) ou duradouros (paralisias, contraturas, cegueira)”. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 337).

³ Freud emprega o termo pulsão pela primeira vez em 1905 na obra *Três Ensaios sobre a Sexualidade*. Designa a demarcação entre o psíquico e o somático. Até a puberdade, as pulsões assumem a forma de pulsões parciais. “O caráter sexual das pulsões parciais, cuja soma constitui a base da sexualidade infantil, define-se, num primeiro momento, por um processo de apoio em outras atividades somáticas, ligadas a determinadas zonas do corpo, as quais, dessa maneira, adquirem o estatuto de zonas erógenas.” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 629). Os lábios são a origem de uma pulsão parcial que está atrelada à nutrição, por exemplo.

para outros objetos, já que enfatizou que não se pode pôr fim às pulsões sexuais parciais e que estas podem ser destinadas para alvos não sexuais. Kupfer (2007) ressalta que Freud considerava que essas informações poderiam ajudar os educadores a “reduzir a coerção e dirigir de forma mais proveitosa a energia que move tais pulsões” (IDEM, p. 44).

Entusiasmado e otimista com essa possibilidade, em 1908, Freud declara que “o educador é aquele que deve buscar, para seu educando, o justo equilíbrio entre o prazer individual [...] e as necessidades sociais – vale dizer, a repressão e a sublimação dessas pulsões” (IBIDEM, p. 45-46). Apesar de ter enunciado também que a sublimação não é um processo que está ao alcance da consciência e, portanto, não é passível de controle.

Os questionamentos que recebe de seus contemporâneos sobre o melhor modo de educar as crianças, que decorrem de suas assertivas sobre a sexualidade infantil, e a constatação de que os pais têm mais dificuldade para abordar questões relativas à sexualidade com seus filhos, devido à repressão, são outros elementos responsáveis pela grande fé de Freud nos educadores. Por esta razão, em *O mal-estar na civilização* (1930), sinaliza que os recalcamientos que os educadores sofreram determinam suas práticas educativas retomando o que já ressaltara, em *Múltiplo interesse da psicanálise* (1913)⁴, ao apontar que é condição *sine qua non* para que os pedagogos sejam capazes de penetrar na alma infantil, pois também recalcam sua infância.

Ademais, com a questão do esclarecimento sexual das crianças, Freud também se depara com o fato de que o “conhecimento da teoria psicanalítica não poderia ter um papel muito decisivo no trabalho do educador; não, pelo menos, comparável àquele que poderia ter sua análise pessoal, procedimento que [...] recomenda a todos os educadores” (VOLTOLINI, 2011, p. 23).

Os avanços sobre a formulação do sistema inconsciente e sobre a pulsão de morte dirimem a fé de Freud nas ações educativas, tendo em vista que “tais forças, [...], **escapam ao controle** dos seres humanos e, portanto, ao controle do educador” (KUPFER, 2007, p. 58, grifo do autor). Essas questões trazem à tona as contradições entre a tese do esclarecimento e da profilaxia e a descoberta do inconsciente.

Assim, o dissenso entre o objetivo dos processos educativos e as descobertas psicanalíticas ficam claramente expressos na afirmação de que a Educação, bem como a Política e a Psicanálise, são ofícios impossíveis. Essa impossibilidade reside no fato de que os

⁴ Intitulado O interesse da psicanálise na obra consultada.

resultados que serão atingidos não corresponderão aos que foram imaginados. Mais claramente, “que o ponto de chegada não reitera o de partida” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 26), questão crucial que retomaremos mais adiante.

Cristina Kupfer (2007) ressalta que a contradição entre educação e psicanálise reside justamente na dimensão que a palavra toma no seio dos processos educativos que é diferente da que ocupa na teoria psicanalítica.

A Educação exerce seu poder através da palavra. Seus esforços concentram-se na tentativa de estimular, pelo discurso dirigido à consciência, os indivíduos a se conduzirem em uma direção por ela própria determinada. [...] No entanto, a realidade do inconsciente ensina, como já foi dito, que a palavra escapa ao falante. Ao falar, um político ou um educador estará também fadado a se perder, a revelar-se, a ir na direção contrária àquela que seu eu havia determinado. **A palavra com a qual esperava submeter, acaba, na verdade, por submetê-lo à realidade de seu próprio desejo inconsciente.** (IDEM, p. 59, grifos nossos)

Em síntese, essas premissas levam Freud a abandonar sua crença de que a neurose poderia ser evitada através dos processos educativos, de que a educação poderia atuar como profilaxia. Como destaca Catherine Millot (2001, p. 7), as descobertas freudianas “conduzem a um questionamento da própria pedagogia como ciência dos meios e fins da educação.”

Todavia, certos anseios freudianos se mantiveram presentes em alguns de seus seguidores que chegaram a crer que a psicanálise pudesse dar bases para a criação de uma nova pedagogia.

Essa particular iniciativa de conexão, logo vislumbrada como uma *pedagogia psicanalítica* e hoje colocada em dúvida, interessou não só rápido quanto com insistência, tanto a discípulos diretos de Freud, como Sandor Ferenczi, quanto a membros de sua família – sua filha Anna; ganhou destaque nos primeiros congressos de psicanálise, como o de Salzburg de 1908; logo atravessou fronteiras, chegando a Moscou e dando lugar a uma verdadeira febre na Alemanha e na Suíça; cativou rapidamente não-analistas, como o Pastor Pfister, acadêmicos, como Pierre Bovet, mestres de pré-escola como Vera Schmidt ou de escola como Hans Zulliger e reeducadores como August Aichhorn. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 14)

A veemente busca pela pedagogia psicanalítica que tomou discípulos diretos e atravessou fronteiras encantando profissionais que se dedicavam à educação resultou em práticas bem diversas, por esta razão, retomaremos algumas dessas empreitadas para explicitar seus intuitos e explicitar os primeiros laços tecidos entre psicanálise e educação.

2.2 As inaugurais aplicações da psicanálise à educação: a busca por uma pedagogia de inspiração psicanalítica

A aplicação da psicanálise à educação empreendida por pesquisadores pós-freudianos é uma história composta por várias direções, como sinaliza Kupfer (2007) ao descrever os três sentidos tomados pelos teóricos que se lançaram a essa empreitada. O primeiro deles é marcado pela tentativa de criar a Pedagogia Psicanalítica. Os primeiros entusiastas com a ideia de aplicação da psicanálise à educação foram os suíços-alemães Oskar Pfister e Hans Zulliger e o vienense August Aichhorn. Tal movimento foi intenso e deu origem ao título da "singular iniciativa editorial empreendida, entre os anos 1926 e 1938, pelo psicanalista Heinrich Meng e pelo psicopedagogo Ernst Schneider: *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*⁵" (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 38). Por estarem voltados para o campo da educação, acreditavam que as ideias psicanalíticas podiam ser literalmente aplicadas aos processos educativos com o intuito profilático que tinha sido indicado pelo próprio Freud para reduzir e dominar inibições prejudiciais que surgiam em virtude de forças psíquicas inconscientes. (KUPFER, 2007). Mais claramente, baseiam-se e fundamentam-se nos primeiros escritos freudianos e, portanto, não se advertem das considerações feitas por Freud em *Análise terminável e interminável* (1937), trabalho no qual afirma a impossibilidade de fazer profilaxia das neuroses como destacamos acima.

O segundo sentido resultou dos esforços empreendidos na transmissão da teoria psicanalítica a pais e educadores com o intuito de evitar a instalação das neuroses. Anna Freud, a principal representante deste grupo, empreendeu muitos esforços para “levar aos professores o modo psicanalítico de ver a criança.” (KUPFER, 2007, p. 62). Melanie Klein, na Inglaterra, também se dedicou a divulgar a psicanálise para pais.

O terceiro consistiu na “tentativa mais difusa de transmitir a Psicanálise a todos os representantes da cultura interessados em ampliar sua visão de mundo.” (IDEM, p. 62). Essa terceira via iniciou-se nos anos 1960 na França e tomou vigor no Brasil por volta do fim dos anos 1970.

Para nos determos sobre a posição da psicanálise em relação à educação em nossos dias, que já foi nomeada por diferentes termos, e apontar como a conexão psicanálise-educação ou psicanálise na educação se constitui, tal como a proposição de

⁵ A revista editada em Stuttgart foi relançada em Viena com o nome *Verlag der Psychoanalytische Pädagogik*, devido a dificuldades financeiras enfrentadas na primeira iniciativa editorial.

Leandro de Lajonquière (2009), primeiramente, traçaremos breves apontamentos sobre alguns precursores.

2.2.1 O uso das premissas psicanalíticas pelo pastor Oskar Pfister

Oskar Pfister cursou teologia, filosofia e psicologia. Tornou-se pastor e dirigiu uma paróquia protestante em Wald - vila no distrito de Hinwil, no cantão de Zurique, Suíça.

Pioneiro no campo da psicologia moderna na Suíça, primeiramente, pertenceu a um círculo psicanalítico em Zurique, que era comandado por Eugen Bleuler e Carl Jung. Encantou-se com as premissas freudianas - após conhecê-las através de Jung - e as via como instrumento de auxílio para a educação dos jovens sob sua proteção, mais claramente, considerava que as premissas psicanalíticas eram um instrumento valioso para possibilitar o desenvolvimento moral.

Sua proximidade com Freud iniciou-se em 1908. Pouco depois, já havia se tornado um associado leigo e enviou um manuscrito para apreciação de Freud. Durante quase quatro décadas, Pfister e Freud trocaram correspondências o que explicita a “amizade e profunda cooperação” que estabeleceram (KUPFER, 2007, p. 67).

Em 1913, o pastor Pfister publicou o livro *O método psicanalítico – Uma exposição empírico-sistemática*, cuja apresentação foi escrita pelo próprio Freud. Nessa ocasião, “Freud declarou que o autor contaria com a gratidão das gerações vindouras de educadores.” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 33). Com essas palavras, Freud expressa seu entusiasmo com a expansão da psicanálise para outras áreas como indicou em 1913.

Na obra *O campo da Pedoanálise*, obra publicada em 1917, advoga “a aplicação prática de uma técnica psicanalítica especial para a Educação e também para a terapia de crianças” (KUPFER, 2007, p. 67). Nessa obra, Pfister defende a premissa de que a pedagogia psicanalítica poderia debruçar-se sobre inibições decorrentes de forças psíquicas inconscientes visando subjugar-las à personalidade moral. Ademais, considerava que o educador deveria atuar como um analista e lembrar-se de que buscava propósitos morais, para isso pressupunha que o educador deveria ser modelo de identificação para os jovens.

Com a formulação da Pedoanálise, Pfister, claramente, adotava a psicanálise como referencial teórico para compreender os fenômenos psíquicos com os quais lidava como líder religioso. Apesar de estar ciente do fato de que a psicanálise e, conseqüentemente, o analista não podia colocar-se como um modelo ideal, considerava que os pedagogos analistas

deveriam ser modelo no que concerne ao desenvolvimento moral, ser um modelo de identificação, ou seja, exercer a dupla função de educar e analisar.

Em outras palavras, considerava que o método psicanalítico podia ser aplicado às questões educacionais. Manifestamente, o pastor Pfister, mobilizado por seus propósitos religiosos (e, portanto, educativos), propôs uma articulação curiosa e controversa entre religião e psicanálise através da propositura de uma análise moral na qual a técnica psicanalítica é o instrumento de intervenção.

Seu vasto afinco e dedicação a essa possibilidade de articulação, o levou a fundar a Sociedade Suíça para a Psicanálise, em 1919, na qual defendia a inserção de analistas leigos que passou a ser rejeitada pela Sociedade Médica Suíça para Psicanálise - fundada em 1928 por Emil Oberholzer. Apesar disso, a repercussão de suas obras não contribuiu para a consolidação da pedagogia psicanalítica como pretendia, mas para o estabelecimento da psicanálise de crianças.

2.2.2 Hans Zulliger e a transposição da clínica psicanalítica para as dependências escolares

Em 1908, Hans Zulliger ingressou no Instituto estatal de formação de professores de Hofwil – comandado pelo pedagogo Ernst Schneider que mantinha vasto interesse pela psicanálise. Já em 1912, passou a lecionar em uma escola localizada na cidade de Ittigen no cantão de Berna. Seu contato com a psicanálise se dá, principalmente, através de Oskar Pfister e Hermann Rorschach.

Como discípulo de Pfister - mais claramente, como interessado pelo desenvolvimento da pedagogia psicanalítica – também buscou aplicar as premissas psicanalíticas a problemas decorrentes do universo escolar, à pedagogia primária de 1917 a 1927. Após esse período, dedicou-se ao estabelecimento da pedagogia psicanalítica e, de 1930 a 1935, desenvolveu as bases da terapia do jogo.

Em outros termos, Hans Zulliger empreende uma transposição do atendimento clínico para as dependências da escola, o que possibilitou liberar alunos de inibições em relação à aprendizagem, de roubos impulsivos, de incontinência noturna etc. Algumas dessas experiências estão relatadas em suas publicações, como *Experiências Psicanalíticas na Escola Primária* (1921). Nessas obras, abordou questões concernentes às esferas psicológica e pedagógica. Cabe colocar que seus trabalhos tiveram grande alcance em diversos países, já

que foram traduzidas para 13 idiomas. Zulliger compreendia que o tratamento psicanalítico na escola era de grande valia para o campo da educação, já que não só as questões claramente relativas à aprendizagem traziam vicissitudes para o empreendimento educativo. (KUPFER, 2007).

Para além das controvérsias sobre essa forma de compreender a psicanálise, trouxe reflexões importantes sobre as práticas corretivas e educativas destinadas às crianças e jovens de sua época, pois suas críticas revelaram a perversidade de tais atos e levantaram questionamentos sobre os malefícios que traziam para as crianças e jovens.

Seus esforços relativos à consolidação do tratamento psicanalítico de crianças o levaram a ter seu nome relacionado ao advento da psicanálise de crianças como seu mentor, Oskar Pfister. Ademais, é conhecido pela parceria estabelecida com Hermann Rorschach, que se deu na Sociedade Psicanalítica Suíça depois de 1926. Como discípulo e amigo de Rorschach, contribuiu para aprimoramento do teste projetivo de Rorschach e criou uma adaptação desse teste para crianças.

2.2.3 Aichhorn e o trabalho com a delinquência infantil

Aproximadamente aos 20 anos de idade, Aichhorn decidiu não mais se dedicar à área da construção mecânica para dedicar-se à educação e atuar como professor primário. Como docente, também passou a se interessar por questões relativas à delinquência infantil.

A partir de 1907, “Aichhorn desempenhou forte resistência lutando para que o espírito militar não se apoderasse” dos acampamentos para meninos que foram fundados nas proximidades da capital austríaca (GURSKI; MORAES; GOMES, 2016, p. 65). Em 1908, assumiu o cargo de presidente do Conselho responsável por estruturar esses acampamentos para jovens. A partir de 1918, ingressou no Departamento de Jovens em Viena e alguns anos depois passou a dirigir uma das instituições que atendiam adolescentes-problema nos anos do pós-guerra nas redondezas da mencionada cidade.

“O sucesso e a repercussão de seu trabalho como educador nas instituições educacionais da época o levaram a ser encorajado, por Anna Freud, a ingressar na formação psicanalítica da Sociedade Psicanalítica de Viena (SPV) em 1922” (IDEM, p. 66-67). Nessa instituição, passou a integrar um seminário – que tinha como membros Anna Freud, S. Bernfeld, W. Hoffer, H. Deutsch, W. Reich, R. Spitz – em que as dificuldades pedagógicas apresentadas por crianças tidas como problema eram discutidas.

Como educador, lançou-se a aplicar a teoria psicanalítica no tratamento de jovens delinquentes e considerava que eles tinham perturbações nas relações objetais precoces. Em seu livro *Juventude desorientada*, publicado em 1925, destacou que o comportamento antissocial era similar aos sintomas neuróticos e tinha origem nas experiências da infância. Gurski, Moraes e Gomes (2016, p. 66) destacam o vanguardismo de Aichhorn ao

se dispor a escutar a delinquência como um sintoma, mesmo em meio a uma cultura sombria na qual o higienismo e a eugenia tornavam-se, pouco a pouco, práticas de estado. O encontro com a Psicanálise foi justamente a consolidação de outra concepção no modo de entender a posição dos jovens desamparados com quem trabalhava.

Freud, no prefácio desta obra, também destacou a importância deste trabalho e suas contribuições para as interlocuções da psicanálise com a educação. Por fim, o vanguardismo de Aichhorn ao alertar para o “ambiente educativo” também foi destacado por Cifali e Imbert (1999) e outros autores que lançaram reflexões sobre os laços entre educadores e jovens.

Os modelos educacionais específicos são muito menos importantes do que uma atitude que ponha a criança em contato com a realidade. Devemos proporcionar a elas experiências que as capacitem para a vida exterior e não para a vida artificial de uma instituição educativa. Há um grande perigo em uma instituição na qual a individualidade dos pequenos não se desenvolve conforme as linhas de seu desejo e na qual as normas e regulamentos estão condicionados aos requerimentos administrativos, reduzindo à criança a um mero lugar de aluno interno com um número de identificação. (AICHHORN, 2006, p. 134 apud PEREIRA, 2013, p. 496)

2.2.4 Anna Freud e a psicanálise de cunho pedagógico

Anna Freud, a filha caçula de Sigmund Freud, primeiramente, atuou como professora primária no “Cottage Lyceum”, escola em que estudou. Em virtude da admiração intelectual que mantinha por seu pai, além de lecionar, passou a estudar as produções dele, o que a tornou importante colaboradora de Freud.

Após ter abandonado o magistério, em virtude de uma epidemia de gripe espanhola que causou a morte de sua irmã Sophie, Anna Freud dedicou-se com afinco a sua formação analítica e no “início dos anos vinte, iniciara-se na psicanálise animando um grupo informal, interessado tanto na psicologia da criança quanto na sua educação” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 34). Esse grupo composto por Aichhorn, Bernfeld e Hoffer, candidatos a analistas e

educadores, reunia-se, semanalmente, na própria residência dos Freud. Como a maioria desses educadores, dirigiu seus ânimos e dedicou-se ao tratamento de crianças, o que constituiu o campo da cura psicanalítica de crianças.

“Ao invés de levar a Psicanálise à Educação, criou, ao contrário, uma psicanálise de crianças pedagógica” (KUPFER, 2007, p. 71), ou seja, sua forma de tomar a questão pressupunha que os princípios clássicos da psicanálise não eram adequados, pois a criança não estava formada, por esta razão, valia-se de métodos pedagógicos. Assim, considerava que o analista se posicionasse como autoridade e convencesse a criança de que estava doente e que, portanto, precisava de ajuda.

Mais claramente, seus trabalhos sobre a clínica infantil vão destrinchando o método e a técnica da psicanálise de cunho pedagógico a partir da contraposição entre a neurose de adultos e de crianças, expondo premissas sobre a indicação do tratamento e apresentando alguns resultados obtidos no tratamento de seus pacientes.

Em virtude de sua concepção sobre o tratamento de crianças, opunha-se às ideias de Melanie Klein, cuja abordagem abalou a prática corretiva no cerne da psicanálise de crianças por se voltar para a cura psicanalítica.

Em relação aos professores, considerava que a psicanálise deveria ser transmitida a eles para que os auxiliassem com os alunos normais com o intuito de divulgar as premissas psicanalíticas para esse público.

Também esteve envolvida com a fundação e coordenação de uma escola e de creches experimentais, além de ter fundado abrigos para crianças carentes. Os trabalhos desenvolvidos nessas instituições serviram de base para grupos de estudo e de pesquisa, assim como para a formação de alunos na prática analítica.

Sigmund Freud além de destacar os interesses múltiplos e as aplicações não médicas da psicanálise expressou justificativas quanto à prática da psicanálise por parte de leigos. A aplicação da psicanálise empreendida por Freud, “supostamente fora da cura, não faz mais do que levar a avançar psicanálise e cura – à sua própria e àquela que a psicanálise propõe” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 44).

No que concerne aos pedagogos, faz referência a eles nos textos *Estudo autobiográfico*⁶ (1925a [1924]) e no prefácio que escreveu para o livro *Juventude desorientada*⁷, de Aichhorn (1925b) (LAJONQUIÈRE, 2017a).

Oskar Pfister, Hans Zulliger, Aichhorn e Anna Freud são exemplos de alguns dos seguidores de Freud que trabalharam com a riqueza de suas descobertas, ou melhor, fazem parte da lista de pedagogos e/ou educadores que se interessaram pela “incidência da psicanálise no campo educativo” (IDEM, p. 246).

Os “pedagogos-analíticos ou analíticos-pedagogos”, como o próprio Freud os nomeava, abriram debates que, atualmente, são conhecidos sob o mote de Movimento da Pedagogia Psicanalítica. Tal movimento marcado pela expressão “psicanálise aplicada” não se atrela, contudo, à ilusão tecnocrática, sobre a qual nos deteremos mais adiante. Leandro de Lajonquière (2009) ressalta que o sintagma “psicanálise aplicada” diz da aplicação de alguém a algo, de dedicação meticulosa a determinada área/objeto de conhecimento.

As relações de amizade e profissionais que Freud manteve com alguns dos pedagogos e/ou educadores que compunham esse movimento evidencia seu apreço pela causa apesar de ter explicitado também divergências em relação a determinados pontos teóricos e peculiaridades de suas práticas (LAJONQUIÈRE, 2017a). As “contribuições de cada um dos seguidores de Freud – fossem pedagogos ou psicanalistas – também resistem a serem tipificadas com clareza e distinção” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 35-36).

A retração no movimento da pedagogia psicanalítica, que culminou na dissolução da Revista de Pedagogia Psicanalítica, foi seguida pelas teorizações de Melanie Klein, Anna Freud, Winnicott, Françoise Dolto etc. no território europeu. No Brasil, alguns teóricos também se lançaram a essa empreitada: Deodato Moraes, Júlio Pires Porto-Carrero, Arthur Ramos, dentre outros. Como aponta Jorge Abrão (2009, p. 425), os trabalhos desses autores indicam

duas formas de apropriação, distintas porém complementares, que caracterizaram a inserção da psicanálise de crianças no país, quais sejam: a utilização destas ideias no contexto educacional, com o intuito de melhor gerir a educação das crianças e solucionar seus problemas escolares, e o emprego deste modelo teórico como elemento complementar no tratamento de crianças com problemas emocionais atendidas em instituições dedicadas à promoção da saúde mental infantil, em sua maioria vinculadas ao meio psiquiátrico.

⁶ Na obra consultada o trabalho é intitulado “Autobiografia”.

⁷ Na obra consultada o trabalho intitula-se Prólogo à juventude abandonada de August Aichhorn.

No cerne desses trabalhos predominava o caráter higienista próprio do campo da psiquiatria que busca ajustar, curar aqueles que não se enquadravam ao ideal e padrão de aluno estabelecido pela sociedade. A tentativa de criar uma *pedagogia psicanalítica* fracassou, mas suas marcas, seus herdeiros estão no viés psicopedagógico e no psicoterapêutico que paira sobre o terreno educativo (LAJONQUIÈRE, 2009). O primeiro pauta-se na teoria psicanalítica para embasar métodos pedagógicos e o segundo deu origem a centros médico-pedagógicos.

Catherine Millot (2001) em *Freud antipedagogo* propôs-se a interrogar a obra freudiana sobre a possibilidade de fundar uma pedagogia que “extraísse consequências, tanto a nível (sic) dos fins atribuíveis à educação quanto ao de seus métodos” (MILLOT, 2001, p. 7). Em suas conclusões, a autora destaca que os conflitos psíquicos são inexoráveis e que não há tessituras pedagógicas que puderam ou poderão evitar que eles se instalem nas crianças. O saber sobre o inconsciente impede que exista uma “pedagogia analítica no sentido de que o educador poderia adotar uma posição analítica frente ao educando, de tal sorte que isto poderia evitar o recalque ou permitir sua suspensão.” (IDEM, p. 156-157).

Considerando essas premissas de que se pode apenas “deduzir uma ética da experiência analítica na qual a pedagogia poderia se inspirar” (IBIDEM, p. 157), a via terceira de articulação entre psicanálise e educação se constitui.

2.3 A conexão psicanálise-educação: o estabelecimento de novos laços entre as concepções psicanalíticas e o fazer educativo

Dentre as tentativas de aplicar a psicanálise à educação foram se apresentando trabalhos que indicavam outra visão sobre a relação entre essas áreas. Eles passaram a indagar a educação a partir da psicanálise, acenando para um novo horizonte de reflexão. A consolidação dessas premissas começa a se firmar a partir de 1970, após o recuo de quatro décadas nas tentativas de articular essas duas áreas – que se deu com as limitações apontadas pelo próprio Freud em *Análise terminável e interminável* (1937) e a dissolução da Revista de Pedagogia Psicanalítica que foi editada de 1926 a 1937, em Viena – até pouco antes da 2ª guerra eclodir.

Essa nova forma de articulação entre ambas se dá, primeiramente, em solo francês com os trabalhos de Daniel Hameline (1972; 1977), René Kaes (1973), Didier Anzieu (1976), Janine Filloux (1974), Francis Imbert (1996). Em nosso território, as publicações de Maria

Cristina Kupfer (1982) – *Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica*, Maria Aparecida Morgado (1989) – *Ensaio sobre a sedução na relação pedagógica*, Eliane Teixeira Lopes (1998) – organizadora do livro *A psicanálise escuta a educação* -, principalmente, são ensaios que abrem esse campo de investigação (LAJONQUIÈRE, 2009).

Cristina Kupfer *et al.* (2010), ao se debruçarem sobre os trabalhos que se inserem nesse campo a partir de 1980, aponta outros estudos brasileiros que fazem parte dessa articulação: *Divulgação das primeiras ideias psicanalíticas no Brasil* (1986) e *A psicanálise no Brasil* (1993) de Elisabete Mokrejs; *Freud e a educação* (1989) de Cristina Kupfer; *A clínica psicopedagógica entre o saber e o conhecimento* (1989) e *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens* (1992) de Leandro de Lajonquière; *A importância do outro na transmissão e apropriação do conhecimento e na construção da consciência de si e do mundo* (1997) e *Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível* (1998) de Sandra Francesca Conte de Almeida; *Psicanálise e aprendizagem* (1996) e *Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação* (2001) de Rinaldo Voltolini; e *Da sagrada missão pedagógica* (1991) de Eliane Marta Teixeira Lopes.

À diferença do entusiasmo inicial que mobilizou os primeiros interessados na articulação entre psicanálise e educação, esses trabalhos não são adornados com a roupa da ilusão profilática. Tal reavivamento relaciona-se com o tratamento psicanalítico de crianças que levou psicanalistas a questionarem a experiência escolar, as instituições e organizações educacionais, em outros termos, a empreender questionamentos sobre os sonhos e esperanças educacionais que determinavam o modo como os adultos acolhiam as crianças no mundo.

Na França, Françoise Dolto e Maud Mannoni são cruciais nesse processo, pois, ao levarem a cabo o tratamento de crianças gravemente perturbadas, reabriram “cada uma à sua maneira, o velho debate sobre o interesse pedagógico da psicanálise.” (LAJONQUIÈRE, 2017a, p. 247).

Dolto deu suporte para a escola La Neuville, fundada em 1973, discutindo e orientando o trabalho de educadores, e, em 1979, fundou a Maison Verte, cujo intuito era preparar bebês e crianças pequenas para as relações sociais, contribuir para a transição entre o espaço familiar e o social. Ademais, entre “os anos de 1976 e 1978, [...] participou de uma série de programas em uma estação de rádio francesa. Ali, respondia a cartas de pais” (KUPFER, 2006, p. 562) que traziam dúvidas, anseios, angústias quanto à criação de seus filhos, como lidar com questões cotidianas relativas à alimentação, sono, birras etc. Sua

sensibilidade para lidar com tais questões destacavam a importância de os pais compreenderem os efeitos nefastos que poderiam decorrer ao esconder acontecimentos e fatos que seus filhos sabiam inconscientemente. Assim, seguia as recomendações de Freud quanto ao abandono da “política do avestruz”⁸.

Maud Mannoni, como ressalta Leandro de Lajonquière (2017, 2019b), ocupa uma posição particular nessa história, pois - inspirada pelas reflexões de Dolto, o retorno à Freud proposto por Lacan e a partir de sua experiência clínica com crianças em instituições de cuidado - retomou as discussões levantadas pelos pioneiros e seus passos no movimento da pedagogia psicanalítica. Como aponta, as primeiras reflexões da autora ficaram registradas nos livros *A criança retardada e a mãe* (1964) e *A primeira entrevista em psicanálise* (1965) e no artigo *Psicanálise e pedagogia* escrito em parceria com Moustapha Safouan, em 1967.

Neste artigo estão as premissas que alicerçaram a fundação da Escola Experimental de Bonneuil, na qual foram estagiar alguns analistas brasileiros, o que contribuiu para renovar o interesse pela psicanálise em nosso território. Em outros termos, as premissas mannonianas apreendidas pelos que se lançaram a estagiar em Bonneuil são um fator importante para a inspiração lacaniana que alicerça a maioria dos estudos de psicanálise na educação no Brasil em nossos dias (LAJONQUIÈRE, 2019b).

Em 1970, Maud Mannoni escreveu o prefácio da versão francesa do livro *Livres crianças de Summerhill*, de Alexander Neill, no qual expressou sua inserção nas discussões do movimento pela pedagogia psicanalítica e, em 1973, publicou *Educação impossível*, texto em que relata os primórdios dessa experiência institucional na Escola Experimental de Bonneuil (LAJONQUIÈRE, 2017a)..

Maud Mannoni criticou, veementemente, a psicologização da infância e da educação e com a criação de Bonneuil idealizou um espaço educativo capaz de “outorgar uma chance de vida àquelas crianças às quais o discurso (psico)pedagógico hegemônico reserva, [...], a resignação da exclusão social” (LAJONQUIÈRE, 1998, p. 68).

Mannoni

soube nos lembrar não só da necessidade, mas também da possibilidade, de que a educação deixe um lugar aberto ao desejo. Única aposta capaz de

⁸ O termo *política do avestruz* parte do hábito dos avestruzes de enfiarem a cabeça na areia quando se sentem ameaçados ou em perigo, ou seja, a expressão indica a disposição a preterir problemas para crer que eles não existem.

tornar uma educação possível, apesar de que a própria impossibilidade aninha-se no interior de *a educação*. (LAJONQUIÈRE, 1998, p. 69)

Cristina Kupfer esteve em Bonneuil em 1990. A partir dessa experiência, fundou o Lugar de Vida⁹, dispositivo concebido como um serviço de atendimento terapêutico para tratar crianças que apresentavam desordens do desenvolvimento. Do mesmo modo, Leandro de Lajonquière estagiou nesta instituição em 1992. Como ressaltou no artigo *A psicanálise, a educação e a escola de Bonneuil. A (à) lembrança de Maud Mannoni* (1998), em Bonneuil a psicanálise se apresenta em negativo e não de forma positiva

fazendo as vezes de um campo do qual poderiam extrair-se conceitos e procedimentos a serem aplicados na educação, ora como uma teoria capaz de elucidar em diferentes níveis o desdobramento da prática educativa e/ou pedagógica, a respeito da qual mantém uma relação de exterioridade, ora como um campo-modelo ou fonte de inspirações, mais ou menos radicais, desenhadas a priori, ora definindo um domínio teórico-prático, conforme algumas opiniões, arredo à relação com a pedagogia ou, segundo outras, aberto a um diálogo promissor. (IDEM, p. 69)

Alguns anos depois, em 1996, esses pesquisadores publicam a primeira edição da Revista Estilos da Clínica - *Revista sobre a infância com problemas* – espaço editorial de natureza interdisciplinar que se volta para a discussão de questões relativas à infância e da educação tanto familiar quanto escolar alicerçando-se na psicanálise.¹⁰

Dois anos depois, em 1998, fundaram também o Laboratório de Estudos e Pesquisas Educacionais sobre a Infância – o LEPSI¹¹, primeiro laboratório que se dedica a estudos psicanalíticos em educação. Tais iniciativas são tidas como a pedra angular do campo da psicanálise na educação em nosso país, mais claramente, dessa forma especial de pensar a educação a partir de pressupostos psicanalíticos.

Com essa forma de empreender a articulação entre psicanálise e educação, que, como ressaltou Mannoni, não é pela via da aplicação da psicanálise à educação, mas pelo

⁹ Primeiramente, o Lugar de Vida - Centro de Educação Terapêutica era nomeado Pré-escola terapêutica "*Lugar de Vida*" e estava vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Instituição de referência no tratamento e no acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com problemas psíquicos, realiza atendimentos psicanalíticos através de espaços e dispositivos diversos.

¹⁰ De acordo com o portal da USP, a revista *Estilos da Clínica - Revista sobre a infância com problemas* é uma publicação do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância - LEPSI IP/FE USP - em colaboração com o Lugar de Vida Centro de Educação Terapêutica.

¹¹ Em 1998, o LEPSI foi fundado por iniciativa dos professores Maria Cristina Machado Kupfer e Leandro de Lajonquière, respectivamente, do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para gerar reflexões e estudos sobre psicanálise e educação.

“esclarecimento psicanalítico da experiência educativa” (LAJONQUIÈRE, 2017a, p. 248), os estudos brasileiros tomam rumos de investigações que se distanciam dos trabalhos franceses que também ressurgem na mesma década.

Na direção das notas de síntese francesas empreendidas por Jean Claude Filloux (1987) e Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel e Bernard, em 2005, que mostram como as articulações entre psicanálise e educação se desenvolveram em seu território, Kupfer *et al.* (2010) e Marcelo Ricardo Pereira e Wegis Herculano Silveira (2015) efetuaram levantamentos de trabalhos que articulam a psicanálise com a educação no Brasil. O primeiro estado da arte - *A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980* - teve o propósito de mapear essa conexão, compreender o que a caracteriza e como os trabalhos a encadeiam; o segundo trabalho – *Análise do estado da arte em psicanálise e educação no Brasil (1987- 2012)* – buscou ampliar o levantamento realizado por Kupfer *et al.* (2010).

Kupfer *et al.* (IDEM) dão ênfase para a via de conexão entre a educação e a psicanálise que não coloca a psicanálise como saber soberano e iluminado, ou seja, trata de uma abordagem que não se volta para justapor esses dois campos tampouco para produzir uma intersecção entre eles, mas associa esses campos para que originem um terceiro campo:

“Nessa conexão, a psicanálise não ilumina, não fala ou pensa sobre a educação, nem se coloca em posição de exterioridade. Esta abordagem entende que a conexão é fruto da colocação do psicanalítico no âmago do educativo, em seu nó, em seu caroço” (IBIDEM, p. 289).

Os trabalhos que se alicerçam nessa premissa são classificados em cinco eixos temáticos, a saber: 1. A transferência no campo educativo; 2. Psicanálise, discurso pedagógico e educação na contemporaneidade; 3. Alunos e professores na relação com o saber; 4. Tratar e educar e 5. Formação de professores e psicanálise.

Pereira e Silveira (2015) classificam os trabalhos em treze eixos temáticos – 1. Subjetividade; 2. Psicanálise e educação; 3. Infância; 4. Relação professor-aluno; 5. Formação de professores; 6. Aprendizagem; 7. Inclusão; 8. Mal-estar docente; 9. Adolescência; 10. Saúde mental, autismo, TDAH; 11. Violência; 12. Linguagem; 13. Fracasso escolar – e indicam que os trabalhos analisados partilham do entusiasmo freudiano quanto às possibilidades de contribuições da psicanálise para a educação. Além disso, destacam que os trabalhos dos autores que sinalizamos no início desta seção “reinauguram a psicanálise e educação numa visada fundamentalmente contemporânea e que, ao mesmo tempo,

reinscrevem a radicalidade do gesto freudiano de inserir a pulsão e o inconsciente no seio da ciência” (PEREIRA; SILVEIRA, 2015, p. 385).

Quanto à ampliação do número de trabalhos e de eixos, destacam crescimento da área e como as investigações se distanciaram do intuito profilático, estabeleceram uma nova forma de articular esses campos ao pensar as vicissitudes de nossa educação e teceram considerações sobre a possibilidade de uma educação de fato vir a acontecer (LAJONQUIÈRE, 2009).

Lajonquière (2017b) aponta que esses estados da arte evidenciam coincidência quanto à época em que os estudos em psicanálise e educação se consolidam, mas deixam expresso que os rumos tomados pelos estudiosos de cada país se voltam para problemáticas diversas, já que os trabalhos franceses se circunscrevem no mote “abordagem clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação.” Mais especificamente, as pesquisas concentram-se em torno da “relação com o saber” e as dinâmicas grupais e institucionais, o que conflui na análise de práticas profissionais.

Filloux, em *Revue Française de Pédagogie*, destaca o campo das relações entre pedagogia e psicanálise na França partindo da iniciativa editorial coordenada por Heinrich Meng (psicanalista) e Ernst Schneider (psicopedagogo) – nos anos de 1926 e 1938 até as produções publicadas na década de 198. Os autores da segunda nota de síntese situam esse campo de pesquisa na evolução da clínica psicanalítica no quadro mais amplo da evolução social e agrupam as produções em três temas: “o infantil”, “a relação com o saber” e o tríptico “grupos-organizações-instituições” já que tinham como intuito publicar uma revisão crítica da primeira nota de síntese (KUPFER *et al.*, 2010).

A diferença entre os desenvolvimentos brasileiros e franceses está atrelada também ao fato de que, no Brasil, os estudos de psicanálise na educação são empreendidos por psicanalistas interessados na educação, por outro lado, os franceses partem de estudiosos que se situam no campo das ciências da educação e empregam a psicanálise como leitura hermenêutica ou fonte de inspiração para montar dispositivos grupais de acompanhamento do exercício profissional.

Outro ponto de distinção é que os franceses são “apegados ao esclarecimento metodológico com vistas a reivindicar a legitimidade da pesquisa” (LAJONQUIÈRE, 2017b, p. 27) e os brasileiros “apresentam maior tranquilidade no que tange à natureza psicanalítica da investigação no campo da educação, reinscreve à sua maneira a divergência que se instalou no seio mesmo da tradição freudiana.” (IDEM, p. 27).

Com isto posto, é importante registrar que Lajonquière reforça que a psicanálise “aplicada ou dedicada à educação seria a mesma e única psicanálise de sempre que dessa forma em nada veria sacrificado o seu interesse ou potencialidade analítica inaugural” (LAJONQUIÈRE, 2017b, p. 31).

Por essa mesma razão, todos os educadores que se interessaram pioneiramente pela dita aplicação acabaram por engrossar as fileiras do movimento psicanalítico a título de analistas profanos ou analistas-pedagogos pelo fato de não serem médicos nas primeiras décadas do século XX. Talvez seja por isso que, ainda hoje, e particularmente no Brasil, os que se interessam pela psicanálise e pela educação acabam se interessando simplesmente pela psicanálise sem muitas ressalvas, à diferença de não poucos franceses. Assim, eles acabam renunciando à pretensão de aplicar a psicanálise à educação e passam, ao contrário, a simplesmente se implicar subjetivamente na causa freudiana. Foi essa implicação que acabou afastando os pioneiros de antanho, como também afasta aqueles de hoje, do campo ortodoxo da pedagogia e de seu voto tecnocientificista, fazendo que contribuam com o desdobramento da mesmíssima psicanálise no tempo (IDEM, p. 32).

Assim, claro está que os estudos de psicanálise na educação no Brasil se dão na esteira da implicação dos pioneiros com as premissas psicanalíticas com o propósito de “indagar pelas condições de possibilidade da própria educação, enquanto efeito de uma filiação simbólica” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 17).

Tendo explicitado que a psicanálise na educação revela a implicação subjetiva na causa freudiana cabe retomarmos a lógica que alicerça a formação de professores a partir de reflexões desse campo ao qual nos filiamos.

3. A SUPREMACIA CIENTIFICISTA NO CAMPO EDUCATIVO

A imagem do professor carente de formação, construída dentro de uma lógica publicitária, vem mascarar/revelar a imagem concreta, de incapacidade, que ele goza junto às autoridades estatais.

Rinaldo Voltolini

As discussões acerca das vicissitudes dos processos de escolarização no Brasil são bastante presentes ao longo de nossa história e ganham destaque em congressos, workshops, palestras, cursos, fóruns etc. Nesse cenário, foi se dando destaque para o fazer docente, o que é corroborado pelas legislações educacionais e documentos oficiais que tratam da formação de professores - como assinalamos no primeiro capítulo -, da formação ideal que é essencial para o preparo dos que lecionam na Educação Básica, principalmente.

Azanha aponta que a ampla discussão sobre o assunto não fez emergir mais do que recomendações abstratas “sobre a necessidade de ‘sólida formação dos educadores’, da ‘integração de teoria e prática’, da ‘interdisciplinaridade’ etc.” (AZANHA, 2004, p. 369), que revelam duas tendências no tratamento da questão da formação de professores: vezo centralizador das normas gerais e fixação na figura individual do professor.

A primeira tendência concerne na reiteração da necessidade de uma política nacional de professores que, como destacamos no primeiro capítulo, foram publicadas em 2009, 2015 e 2019 com o propósito de organizar, apoiar e fomentar a formação de professores apesar das indicações postas na LDB. Já a segunda tendência volta-se para a construção do docente, “na caracterização da figura abstrata de um profissional dotado de determinadas qualidades” (IDEM, p. 369) - elemento presente nas legislações e documentos oficiais e no discurso dos experts, que se apoiam na comprovação científica para formulação de tal caracterização.

3.1 A reiteração do cientificismo na reestruturação do sistema educacional a partir do século XX

A busca pela redefinição do modo como os professores lecionam, como efetivamente ensinam, dirigem-se a seus alunos é fruto de um processo complexo que se relaciona, intimamente, com o fato de nosso país ter empreendido esforços tardios para a consecução de um sistema nacional de ensino, do deslocamento da “ênfase discursiva do campo político para

o campo econômico, do propósito de formar cidadãos para o objetivo de formar trabalhadores” (SOUZA, 1998, p. 66) e do fato da cultura escolar ter sido furtada das camadas populares ao longo de nossa história de diversos modos.

A partir dos anos 20 do século XX, a escola é convocada a cumprir o papel de arma para realização do progresso de nossa nação, assim, as discussões educacionais passam a destacar a importância de tomar parte dos modernos processos pedagógicos.

Dessa forma, princípios psicológicos, biológicos e sociológicos são proclamados como necessários para a construção do sistema educacional brasileiro em diversos aspectos, defendendo, assim, deslocamentos em relação aos eixos do processo educativo.

Com base no desenvolvimento científico que veio libertar a educação do empirismo, a nova doutrina já não concebe o educando como sendo modelado do exterior [...]. Entende, ao contrário, que a educação é uma atividade complexa que se dá de “dentro para fora”, transferindo “para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação.” (SAVIANI, 2013, p. 247)

Nomeada sob o mote da Escola Nova, essa perspectiva baseia-se em premissas que contestam o ensino tradicional e defendem a reformulação do ensino como, por exemplo, as que são destacadas no livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, fruto do curso ministrado por Lourenço Filho na Escola Normal da Praça da República e no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicados, respectivamente, em 1930 e 1932.

Na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, criada em 1944, os temas que predominam são os aspectos psicopedagógico, biologia educacional, diagnóstico psicológico, psicologia infantil etc. (SAVIANI, 2013), pois eram cruciais para a compreensão dos novos métodos pedagógicos centrais da pedagogia nova.

A partir disso, a presença da psicologia em teorias da aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo e emocional, dentre outras, que dão esteio para as ideias pedagógicas que predominam no cenário educacional e/ou eram disseminadas como “salvação” para o sistema educacional brasileiro - ideias pedagógicas libertadoras, pedagogia tecnicista, concepção produtivista da educação, pedagogia crítico-social, pedagogia histórico-crítica, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, pedagogia das competências etc. - é cada vez mais proeminente. Cabe ressaltar que a história da psicologia e da psicologia educacional no Brasil é marcada por ter sido chamada a resolver questões educacionais em nosso contexto que considerava a escolarização sob suspeita.

Primeiro, esperava-se sua caução científica à exclusão da diferença, retirando da escola, através de testes, crianças que por problemas de déficit intelectual ou de outra natureza fossem consideradas inaptas. Garantida a igualdade de base, também o início do processo deveria ser também determinado pelos testes de prontidão, descartando imaturidades psíquicas, desenvolvimentos lentos, promovendo enfim diferentes tipos de normalização no ponto de partida. Depois, fundamentar um método de ensino adequado à psicologia infantil, que por essa razão, seria capaz de transmitir conteúdos num ritmo compatível com as variações da curva da normalidade. Finalmente, o mais importante: aperfeiçoar os métodos de avaliação, transformá-los em testes capazes de aferir os dotados, colocando "o homem certo no lugar certo". (SOUZA, 1998, p. 68)

Tomado como fracassado e ineficaz, nosso sistema educacional torna-se permeável a premissas científicas de diversas naturezas que têm em comum o fato de considerarem a necessidade de reconstrução de nossa educação, mais claramente, das concepções sobre aprendizagem, os alunos e o professor que são tidos como o cerne da questão sem que os governantes e as elites tivessem que lidar realmente com as muitas contradições sociais brasileiras.

Azanha (2004, p. 370) salienta que a “ideia de que ensino eficaz é basicamente a aplicação competente de um saber metodológico, epistemológico fundamentado em outros saberes, principalmente de natureza psicológica, é altamente discutível.” Por nos pautarmos nessa premissa, utilizamos o termo cientificismo para marcar essa lógica que procura derivar regras práticas para o campo da educação a partir de teorias científicas, já que ele designa uma concepção filosófica que toma como superior a ciência em relação a outros modos de compreender a realidade. Em outras palavras, é a tentativa de que cada área do conhecimento se pautar no método científico, das ciências naturais e funcione de modo análogo.

Como Lajonquière (2006) aponta,

considera-se que há lógicas mais didáticas que outras ou, em outros termos, mais eficientes para produzir certos efeitos e não outros, dependendo do público. Assim, ‘marketeiros’ políticos e de sabonetes, bem como metodólogos do ensino, ganham a vida, graças à ilusão de que é possível controlar cientificamente os efeitos da fala a golpe de retroprojetores e outras quinquilharias. (IDEM, p. 14)

Tendo em vista nosso intuito de problematizar a exacerbação do raciocínio técnico e utilitarista, nos deteremos sobre a presença de tal paradigma na educação para que mais adiante possamos refletir sobre o quanto contribui para que os professores não se lancem à enunciação da palavra no ato educativo (LAJONQUIÈRE, 2011).

3.2A incidência do paradigma tecnocrático no professor

De acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), o termo *tecnocracia* compõe o grupo de noções mais ambíguas dentre as concepções das modernas ciências sociais. São apresentados quatro fatores para a existência de tal ambiguidade. Primeiramente, nos anos 30, designa determinada categoria profissional e a função que vinham desempenhando no desenvolvimento da sociedade – os químico-físicos. A partir disso, outras categorias socioprofissionais também passam a receber essa mesma designação também em virtude de sua influência na sociedade: engenheiros, economistas, diretores de produção, burocratas, conselheiros científicos das autoridades governamentais etc. “Em primeiro lugar, portanto, a ambiguidade está na identidade dos atores evocados pela noção” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1233).

A amplitude histórica do fenômeno tecnocrático é o segundo fator de ambiguidade do termo.

Não faltam, na verdade, estudiosos que, baseados no requisito da competência que constitui um dos fundamentos essenciais do "poder dos técnicos", tendem a interpretar como prefigurações de uma civilização tecnocrática os grandes princípios teóricos de muitos pensadores políticos de outros tempos. (IDEM, p. 1233)

A tese de Platão quanto à sofocracia coloca pontos de vista tecnocráticos assim como a Nova Atlântida de Francis Bacon que se refere a uma grande instituição de pesquisa científica cujos especialistas trabalham para aumentar o domínio dos homens sobre a natureza.

O terceiro ponto versa sobre o poder, a influência dos tecnocratas nas sociedades,

vai desde a tese que configura tal poder como mera capacidade de influenciar, mediante um papel de consultoria técnica, e desde as decisões dos órgãos públicos, até a tese que individualiza na Tecnocracia um regime social caracterizado pela emancipação do poder das suas tradicionais conotações políticas e pela tomada de uma configuração diferente, despolitizada e de "competência." (IBIDEM, p. 1233)

Assim, considera-se a tecnocracia o regime social em que as decisões são tomadas pelos especialistas que não tomam decisões arbitrárias, mas cientificamente fundamentadas.

A questão do enquadramento social também se coloca. Assim, os tecnocratas são vistos como categoria profissional, como grupo social ou como classe social o que implica

nos comportamentos, sentimentos de grupo e identidade e no prosseguimento de metas solidárias.

Através do exposto, fica evidente que o termo tecnocracia não tem apenas uma acepção e está relacionado a uma pluralidade de fenômenos e de dimensões escassamente assimiláveis. A tentativa de definir esse conceito traz à tona problemas de delimitação referentes aos contextos histórico, estrutural e funcional.

Quanto ao contexto histórico, os autores assinalam que é um instrumento conceitual de análise que está atrelado às sociedades de alto desenvolvimento industrial. Já o contexto estrutural indica sistemas cujas relações efetivas de poder obedecem a “lógica de controle das estruturas e de preponderância do momento de facto sobre o momento de jure” ((BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1234). O ponto de vista funcional revela a dificuldade de estabelecer diferenciação precisa entre técnico e tecnocrata.

Fernando Tenório (2003) adentra nessa discussão sobre o conceito de *tecnocracia* sinalizando que toma o fenômeno tecnocrático como manifestação de poder e se debruça sobre a importância que o conceito tem na contemporaneidade brasileira, mais especificamente, no estudo das teorias organizacionais. Assim, destaca que a

interpretação livre do vocábulo *tecnocracia* corresponderia à supremacia dos técnicos na coisa pública e nos negócios privados. Significaria que os técnicos – *tecnocratas* – no setor público teriam o papel principal, e não acessório, nas decisões de Estado em relação à sociedade; no setor empresarial, o tecnocrata teria a função de liderança decisória, e não de *staff* da empresa, em relação ao mercado. (IDEM, p. 108)

No Brasil, o fenômeno tecnocrático ganha terreno nos séculos XX e XXI com o início da industrialização e perpassa a busca por participar do processo de globalização econômica. Assim, como no cenário mundial, as premissas tecnocráticas surgem em virtude de questões econômicas e políticas.

John Galbraith (1982, *apud* TENÓRIO, 2003) é o responsável por sinalizar que a tecnocracia é um estrato de classe composto por profissionais especializados que “assumem poderes através do conhecimento técnico e da posição que ocupam na estrutura hierarquizada das organizações” (IBIDEM, p. 109). Assim, evidencia que esse estrato de classe é fruto de um fenômeno: a tecnoestrutura que é marcada pela massiva presença do especialista gerenciando organizações e sistemas, ou seja, a tecnoestrutura presentifica-se em ações e comportamentos que se alicerçam através de aplicações de determinados conhecimentos

científicos. Em outras palavras, os rumos de organizações e sistemas públicos são definidos a partir de justificativas científicas e, portanto, consideradas corretas e eficazes.

Em *Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar* (2008), Amarílio Ferreira Junior e Marisa Bittar assinalam que os tecnocratas são os experts que empregam técnicas e novas tecnologias nas ações governamentais com o propósito de obter eficiência nas políticas estatais. Além disso, eles destacam que a expressão tecnocracia, na época do New Deal¹² designou o governo dos técnicos.

A partir da implantação da ditadura militar, a tecnocracia cresce no âmbito do Estado brasileiro e a instalação do governo dos técnicos ganha terreno.

Assim, a propensão em transformar o Estado aos moldes de uma grande empresa, gerenciada por técnicos que absorvessem as funções da política pela dita eficiência que eles representavam, constituiu-se no leitmotiv da ideologia tecnicista que embalou o regime militar. (IDEM, p. 343)

Mais claramente, na educação defendia-se a aplicação da teoria do capital humano para aumento da produtividade econômica da sociedade que se alicerçava nas teorizações advindas da “escola econômica” da Universidade de Chicago (EUA) que defendia a aplicação das ideias de Theodore W. Schultz. Em virtude de demandas de ordem científica e tecnológica exigidas pela sociedade urbano-industrial, o projeto “Brasil, país do futuro” foi implantado, assim, as reformas educacionais foram estabelecidas na educação básica e no âmbito universitário.

Dessa forma, a educação é tomada como instrumento de viabilização desse projeto pautado na racionalidade tecnocrática, já que é subordinada aos interesses do modelo econômico capitalista, do mercado de trabalho. Por esta razão, é aprovado o Parecer CFE n. 252 que introduz as habilitações técnicas no curso de pedagogia e a pedagogia tecnicista torna-se a pedagogia oficial com a promulgação da Lei n. 5692 de 1971 (que fixa diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus).

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no

¹² Programas implementados nos Estados Unidos no período de 1933 e 1937, durante o governo de Franklin Roosevelt que tinha o propósito de recuperar a economia e auxiliar os que foram prejudicados pela Grande Depressão.

trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 381)

A tendência produtivista se faz presente no ensino técnico, profissionalizante tido como crucial para a formação de mão-de-obra eficiente para o crescente processo de industrialização.

Com isto posto, tomamos aqui o conceito de tecnocracia como paradigma por considerarmos que é uma lógica, concepção que toma a educação a partir da hiperestimação da racionalização, da administração e exacerbação da técnica no professor. Apesar de termos apontado a relação entre tecnocracia e pedagogia tecnicista, cabe frisar que não se pode restringir a perspectiva tecnocrática a determinadas concepções ou políticas educacionais. Dito de outro modo, não tomaremos a incidência do paradigma tecnocrático apenas como alicerce do regime político da ditadura militar, já que a supremacia cientificista que toma as questões educacionais como problema de ordem técnica que carecem de decisões e conhecimentos especializados perpassa outros períodos históricos e premissas pedagógicas.

Desse modo, a sedução tecnocrática na formação de professores presentifica-se nas medidas que são divulgadas como capazes de reverter as problemáticas de nossa educação através de reformas estruturais e organizacionais que atrelam a qualidade de nosso sistema educacional a competências docentes, preparo pedagógico dos professores.

Como sinalizamos no primeiro capítulo, tal raciocínio é perceptível nas legislações e documentos oficiais que abriram espaço para que as secretarias de educação e os sistemas de ensino buscassem apoio sistemático em consultores e técnicos de áreas relacionadas à educação. Isso abriu espaço para a condução de processos de formação continuada, reciclagem, capacitação etc., assim como as instituições privadas passam a ofertar cursos que ressaltam a necessidade de que os professores reconfigurem o modo como efetivamente ensinam, concebem a educação.

Como posto na Introdução, não tomaremos como corpus de pesquisa e de análise programas de formação de professores. Partiremos de obras que dão mostras da incidência desse paradigma no campo educativo por terem como intuito oferecer subsídios e princípios técnicos, lineares, racionais e objetivos para embasar o fazer pedagógico reiterando a ideia de que há formas eficazes de professor, tendo em vista que revelam mais claramente como o professor é tido como essencial no enfrentamento dos problemas da educação básica e na melhoria da qualidade do ensino.

3.2.1 A obra de Doug Lemov e a busca por formar professores campeões de audiência

O livro *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência* (*Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college*), de Doug Lemov (diretor de uma rede de escolas, a Uncommon Schools), é fruto da observação de professores que lecionam nas escolas charter - escolas públicas norte-americanas de gestão privada que existem desde o início dos anos 90. Sua pesquisa consistiu em observar professores, no fundo das salas de aula ou através de filmagens, que tinham resultados extraordinários lecionando para alunos de escolas das periferias dos Estados Unidos.

Esse trabalho compõe o rol de discursos que relacionam o desconhecimento sobre a importância dos aspectos metodológicos do ensino e o nível insatisfatório do aprendizado dos alunos. Assim, o autor expressa em seu prefácio o intuito de facilitar a vida dos que trabalham em sala de aula, por esta razão, apresenta procedimentos de manejo de sala de aula que podem transformar uma boa aula em aula excelente.

Lemov (2011) destaca que o bom ensino é uma arte e define sua obra da seguinte forma:

Este livro é sobre as ferramentas da arte de ensinar. Mais especificamente, é sobre as ferramentas necessárias para o desafio mais importante do ensino: o trabalho em escolas públicas, especialmente as dos bairros periféricos, que atendem alunos nascidos na pobreza e, com frequência, diante de uma janela de oportunidade que se fecha rapidamente. (IDEM, p. 18)

Ou seja, o autor destaca que seu objetivo é dar ferramentas para os professores que estão interessados em aprimorar a sua arte, o que passa pelo uso e aplicação de técnicas.

Como sinaliza, a obra é escrita a partir da observação de professores excelentes, observações que o levaram à constatação de que há algo em comum em suas maneiras de ensinar, e da pesquisa de Jim Collins, autor dos livros *“Feitas para durar”* e *“Empresas feitas para vencer”*.

Em outras palavras, o livro compila as técnicas, as ferramentas, que distinguem excelentes professores dos bons. “É um conjunto de anotações de campo sobre o trabalho de mestres, [...] cuja diligência e habilidade serviram de base e inspiraram este livro” (IBIDEM, p. 19). Mas, nada aponta sobre a implicação de cada professor com seu trabalho.

O termo ‘técnica’, como o próprio Lemov salienta, é eleito porque “técnica é uma coisa que você pode dizer ou fazer de forma específica” (IBIDEM, p. 20). Por esta razão, cada técnica é descrita de modo aplicável, específico e concreto, assim, outros professores podem executá-las. A partir dessa premissa, destaca que

concentrar-se em polir e melhorar técnicas específicas é o caminho mais rápido para o sucesso, às vezes até mesmo em detrimento de filosofia ou estratégia. Minha esperança é que, com prática, você consiga apresentar-se diante de qualquer classe e aplicar as técnicas De surpresa (Técnica 22) e Sem escapatória (Técnica 1) para manter seus alunos envolvidos em uma aula que utilize as técnicas Discurso positivo (Técnica 43) e Proporção (Técnica 17). Dominá-las será muito mais produtivo do que ter firmes convicções, comprometer-se com uma estratégia e, no fim, apanhar da realidade das salas de aula nos bairros mais difíceis de nossas cidades. (LEMOV, 2011, p. 20)

Como justificativa para o uso de seu trabalho, assinala que um dos problemas do ensino é que se avalia o que os professores fazem em sala de aula a partir da inteligência da iniciativa, como está alinhada com uma filosofia mais abrangente e até pelo quão satisfatória ela é. Mas, não se considera se é eficaz para melhorar o desempenho dos alunos. Assim, salienta que as técnicas que apresenta podem ser tidas como comuns, não inovadoras, entretanto, funcionam, pois há “indicações da eficácia dessas ferramentas não apenas no sucesso avassalador das salas de aula [...] em quase toda escola pública onde foram aplicadas” (IDEM, p. 22). Além de pontuar que uma das maiores ironias de seu trabalho é que “muitas das técnicas capazes de obter os melhores resultados em sala de aula continuam basicamente invisíveis para nossas teorias e nossos teóricos de educação” (IBIDEM, p. 23).

Lemov reforça que o uso das técnicas é mais efetivo se forem utilizadas com quatro abordagens estratégicas:

- Ensinar com base nos objetivos curriculares - consiste na seleção dos objetivos que serão abordados durante um período, tradução destes para expectativas de aprendizagem e escolha das atividades que são adequadas para alcançar essas expectativas. Os professores que tomam essa perspectiva se perguntam como vão colocar em prática o que devem ensinar aos alunos.
- Utilização de dados para medição do progresso dos alunos - a utilização de dados para identificação dos motivos que levaram os alunos a errarem possibilita compreender o

que os alunos pensaram e planejar as ações que são efetivadas para que os alunos aprendam.

- Planejamento de aula impecável - o plano de aula não deve ser visto como tarefa burocrática porque deve planejar o que será feito em classe. Os “professores mais eficazes planejam suas atividades, muitas vezes minuto a minuto, mas eles também preveem as perguntas que farão em aula com antecedência” (LEMOV, 2011, p. 29).
- Conteúdo e rigor - a escolha de materiais é crucial, já que é preciso desafiar os alunos com experiências que estão para além do que conhecem, pois, optar por materiais que atraem os alunos é insuficiente a longo prazo.

O livro é organizado como um manual e as técnicas são descritas em duas partes. A primeira é composta de nove técnicas essenciais e a segunda volta-se para as técnicas e habilidades para ensinar leitura. A indicação do autor é que os professores leiam o livro inteiro, se esforcem para praticar técnicas que não foram selecionadas inicialmente e que se concentrem em maximizar e alavancar as próprias qualidades.

3.2.2 A obra de Patrícia Patrício e a comparação de professores com deuses

O livro *São deuses os professores?* (2005) é fruto da pesquisa de mestrado de Patrícia Patrício que teve como intuito compreender o que caracteriza professores bem-sucedidos e o que estes fazem para envolver seus alunos na compreensão dos conteúdos em uma unidade escolar da rede privada de Minas Gerais na qual estudam alunos de classe média-alta.

A pesquisa iniciou-se coletando informações com 432 alunos do Ensino Médio que foram convidados a indicar quais professores eram seus preferidos, se destacavam dentro do corpo docente. Os dados advindos dessa primeira coleta de informações, sinalizaram dois professores que foram indicados em 70% dos questionários respondidos, os quais foram eleitos como objeto de estudo da pesquisa, por serem especiais, caracterizados como bem-sucedidos: um é professor de Física e a outra é professora de História.

A reflexão que aqui se faz pretende alimentar a compreensão acerca dos **recursos de que dispõem esses professores considerados bem-sucedidos**, a fonte de aquisição desses recursos, articulando-os a uma nova concepção de escola e de aquisição de conhecimentos. (IDEM, p. 12, grifo nosso)

Para compreender o que diferencia esses dois professores dos demais, a autora vale-se de entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula, além da análise de material desses professores e de questionários que foram respondidos pelos alunos.

Apesar de salientar que não tem a pretensão de que suas colocações sejam tomadas como roteiro ou manual, salienta que os recursos que são utilizados por Atena e Apolo – que são nomeados dessa forma por serem enaltecidos por todos, associados a divindades – são importantes para a promoção de socialização de práticas que têm dado certo no contexto definido, já que considera que “pesquisar o sucesso, pesquisar práticas significativas afigura-se [...] como uma grande oportunidade de lançar luzes de inestimável valor no campo” (PATRÍCIO, 2005, p. 09). Dessa forma, a perspectiva da eficácia perpassa o trabalho, pois o foco da autora são as práticas pedagógicas de sucesso empreendidas pelos professores Atena e Apolo - apesar de não haver referências explícitas a essa vertente de pesquisa no trabalho.

Apolo, professor de Física, leciona há sete anos e não cursou especialização. É descrito como reconhecido pela capacidade de prender a atenção dos alunos com um simples estalar de dedos, por fazer com que os alunos aprendam uma matéria difícil utilizando recursos e experiências para trabalhar de maneira mais concreta e significativa. Além disso, salienta-se que é determinado, amante de livros e do conhecimento, o que o levou a sonhar com um lugar de prestígio.

Já Atena, professora de História, tem 25 anos de magistério, pós-graduação na área além de ser formada em Pedagogia e ter cursado Direito até o quinto período. Não tinha a pretensão de ser professora, desejava ler, escrever e pesquisar, mas recorreu ao magistério por questões financeiras. É descrita como perfeccionista, pela seriedade que está presente em tudo o que se propõe a fazer, assim como a que sabe bastante acerca de sua área e por sua capacidade de hipnotizar os alunos.

Quanto a seus perfis, os professores são muito diferentes no que se refere a características pessoais, tempo de experiência, formação etc. Essa constatação surpreende a autora que pressupunha que os dois docentes classificados como bem-sucedidos possuíam semelhanças.

Nas entrevistas semiestruturadas, os docentes assinalaram pontos que foram organizados a partir das temáticas sobre as quais giravam. Em outras palavras, falam sobre questões que lhes tomam, do desejo que os move no exercício da docência. A primeira é sobre as colunas de sustentação da prática de cada um. Como ponto relevante, sinalizaram a

importância que tiveram em sua trajetória escolar, no que se refere ao modo de ensinar, ao modo de transmitirem o conhecimento:

os professores que participaram desta pesquisa falam de vários conhecimentos, **habilidades, competências, talentos e formas de dar aulas** que são considerados “motivos” do sucesso de suas práticas. Falam, por exemplo, do conhecimento da sua matéria e da habilidade em “passar essa matéria para os alunos”, complementando que esse “jeito de passar a matéria” está associado a um modelo de professor que tiveram. (PATRÍCIO, 2005, p. 51, grifo nosso)

A partir das colocações apresentadas, Patrício considera que Atena e Apolo incorporaram bons modelos de docência que foram destacados como competentes: “Chego a acreditar que Atena e Apolo incorporaram um modelo de docência que acreditaram ser um padrão de competência, e seus alunos reconhecem tais características nas suas práticas e também consideram-nas de sucesso” (IDEM, p. 54).

Da entrevista com Apolo, a autora ressalta pontos que explicitam como este professor encara seu fazer, como concebe a relação com seus alunos e a postura do professor, o ensino da física e a importância da troca de experiências com seus pares. Em relação à Atena, salienta a falta de desejo inicial de ser professora, a dificuldade de lidar com o adolescente, a preocupação didática, a agradabilidade do professor para com os alunos, a importância da diferença geracional e da Educação Inclusiva não ser baseada na incompetência e, por fim, a constatação de que o curso de licenciatura em história não lhe preparou para o exercício da profissão. Deteremos-nos sobre alguns desses pontos mais adiante.

O perfil do professor competente desejado pelos alunos é descrito através da explicitação de categorias de análise que foram estabelecidas através dos dados obtidos no questionário aplicado: ensino-aprendizagem; relação professor-aluno; características pessoais; disciplina e avaliação. Em resumo, os alunos assinalam que o professor competente tem paciência para ensinar o conteúdo e o explica através de exemplos concretos, é respeitoso, educado, atencioso, competente, alegre, bem-humorado, tolera brincadeiras, corrige os erros dos alunos destacando o que erraram, deixa claro os critérios de avaliação e não é injusto nelas – pontos que são retomados no capítulo quatro no qual a autora apresenta alguns “atos” planejados “que deram sustentação e legitimidade ao lugar que hoje ocupam no imaginário e na vida de seus alunos” (IBIDEM, p. 99-100).

Acerca das práticas pedagógicas empreendidas pelos sujeitos de sua pesquisa, explicita que não há padrão de comportamento comum entre eles, pois os professores têm características que são descritas como antagônicas:

Embora ambos tenham gosto pela ciência, tenham competência, presença marcante em sala de aula, embora ambos sejam exigentes e mantenham um clima de cumplicidade com seus alunos, observa-se que a maioria de suas características são antagônicas, fazendo com que eles sejam muito diferentes, apesar de igualmente queridos por seus alunos. (PATRÍCIO, 2005, p. 120)

Apesar disso, considera que trazem alguns ensinamentos. O primeiro ensinamento é que o professor deve conhecer o adolescente do ponto de vista cognitivo, afetivo e emocional para que não haja preconceitos, desconfianças e mal-estares na relação.

O segundo explicita que o professor deve atentar-se para o fato de que o tempo do adolescente é diferente. Assim, é preciso criar mecanismos para não se desgastar com os alunos em relação às conversas durante as aulas, por exemplo.

Lugar de aluno é no coração e dando aula com o professor, é o terceiro ensinamento. As falas de Atena e Apolo ressaltam que o professor deve buscar ter o aluno com ele enquanto dá aula e que deve procurar estabelecer uma comunicação íntima.

Em suas considerações finais, a autora explicita que ao registrar as experiências, a formação, as vivências e recursos internos, sua pesquisa

buscou construir um referencial de análise desses saberes que pudesse contribuir para a compreensão e a problematização dos fundamentos que sustentam a formação docente. Da mesma forma, este trabalho pretendeu mostrar os fatores que geram sucessos na perspectiva de atuação desses professores, tentando identificar a natureza de seus saberes. (IDEM p.128)

Além do mais, a autora ressalta que a abordagem metodológica utilizada na pesquisa não pressupõe que a profissão docente pode ser reduzida a competências técnicas, pois baseia-se na análise de trajetórias, histórias de vida etc. Também faz algumas considerações sobre teóricos que versaram sobre a formação docente para concluir que o saber profissional conflui de vários saberes oriundos da sociedade, da escola, de outros atores educacionais, da universidade etc. e que a importância de outros professores nas instituições formadoras de docentes deve ser considerada.

Em contraposição a essas pontuações, lamenta não ter podido descrever como ser um professor competente, em poucos passos. Com isso posto, a pesquisadora deixa evidente que compreende o professar como ofício passível de descrição, em outras palavras, a autora buscou versar sobre os fazeres e as práticas que são escolhidas pelos dois docentes em prol do aprendizado de seus alunos.

3.2.3 A obra de Celso Antunes e a antagonização entre professores e *professauros*

O livro *Professores e *professauros*: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas* (2013), de Celso Antunes, tem como propósito abordar questões sobre a prática pedagógica para que *professauros* possam se transformar em professores. O autor salienta que o termo *professauro* não é utilizado para ofender ou diminuir os professores que pertencem a esse grupo, mas para fazer referência a professores de outros tempos assim como os dinossauros são criaturas de outras eras:

Alguns são grandes, outros pequenos, mas sempre se identificam pela dificuldade em incorporar o novo, pela exacerbação com que seguram a tradição de não mudar, pela raiva que guardam dos que sempre estão aprendendo, enfim, pela teimosa vontade de olhar a criança de hoje e pensar que é exatamente igual à criança que um dia foi. (IDEM, p. 9-10)

Antunes também ressalta que há situações de aprendizagem que são sugeridas nessa obra que já foram indicadas em outros trabalhos seus, mas que receberam novas explicações que se pautam em ideias sobre aprendizagem, protagonismo e construção de saberes que não foram escritas em outras obras. Além disso, assinala que mais da metade das propostas deste livro são inéditas.

O trabalho está organizado em três partes. A primeira analisa o emprego da palavra *professauro*, apresenta uma breve retrospectiva sobre o conceito de aula em outros tempos, o movimento da “Escola Nova” e o conceito de aula atual. A segunda contém modelos de aulas através dos quais se destacam situações de aprendizagens e a praticidade de seu uso. A terceira traz as experiências e práticas de alguns grandes educadores como uma tentativa de trazê-los para a sala de aula atual.

Como exercício de ficção, o primeiro capítulo começa diferenciando professores de *professauros*. O primeiro ponto colocado é que quando o ano letivo começa, os *professauros* retornam a uma rotina odiosa e repetem tudo que já fizeram de certo e de errado. Já os

professores enxergam oportunidade para aprender e crescer, momento para revisão crítica e tomar decisões corajosas.

Sobre os alunos, os professores ficam alegres por “percebê-los cada vez mais sabidos e curiosos e a vontade de fazê-los efetivos protagonistas das aulas que ministrarão” (ANTUNES, 2013, p. 13) além de saberem que podem apenas contribuir “para iluminar suas inteligências e afiar suas muitas competências” (IDEM, p. 13). Para os *professauros*, são “chatíssimos clientes que, transformados em espectadores, pensarão sempre mais na indisciplina que na aprendizagem, na vagabundice que no crescimento interior.

Quanto às aulas, os *professauros* repetem informações de livros e apostilas, exigem que os alunos memorizem o que é transmitido ainda que não haja contextualização em relação ao mundo em que vivem. Ao contrário, os professores propõem novas situações de aprendizagens para provocar reflexões, propiciar que argumentem e para estimular o desenvolvimento de competências e habilidades.

Quanto aos saberes que serão trabalhados, os *professauros* consideram que precisam ser abordados porque constam no programa, mas os professores os tomam como informações que precisam ser transformadas em conhecimentos, pois são veículos para aprenderem a pensar, criar, imaginar e viver. O último item versa sobre a vida e os sonhos que acalentam:

Para os professores, desafios a superar, esperanças a aguardar, conhecimentos para cada vez mais se aprender, a fim de se fazer da arte de amar o segredo do viver; para os *professauros*, a rotina de se trabalhar por imposição, casar por obrigação, fazer filhos por tradição, empanturrar-se para depressa se aposentar e quanto antes morrer. (IBIDEM, p. 14)

No capítulo *Da centralização do ensinar para a centralização do aprender*, Antunes destaca que a obra de Comênio, *Didática magna*, evidencia uma forma de conceber o ensino na qual o professor era o centro do processo, assim, ensinar significava

difundir o conhecimento, impondo normas e convenções para que os alunos o assimilassem. Estes levavam para a escola a boca - porque da mesma não podia se separar - mas toda a aprendizagem dependia do ouvido, reforçado pela mão na tarefa de copiar. (IBIDEM, p. 17)

A partir disso, ressalta que a centralização do ensino para o aprender ocorre em decorrência do movimento da Escola Nova que “têm como fulcro a certeza de que o professor

jamais ensina; em verdade, apenas contribui para que o aluno aprenda e que, dessa forma, uma aula de qualidade deve primar pela ação dinâmica do aluno” (ANTUNES, 2013, p. 21).

Nos próximos capítulos, o autor aborda os conceitos de aula, conhecimento, ensino, aprendizagem etc. para explicitar a diferenciação entre a pedagogia tradicional e a pedagogia renovada, a educação que tem como eixo central o professor e o ensino e a educação que tem como eixo central o aluno e a aprendizagem. Alguns desses pontos serão detalhados adiante.

As obras de Patrício (2005), Lemov (2011), Antunes (2013) elucidam como os experts tomam os desafios relativos ao ensino em nosso país como questão de estruturar processos formativos que primem pela formação pedagógica. Apesar de se alicerçarem sobre concepções pedagógicas diferentes, têm em comum o intuito de que a prática pedagógica dos professores rompa com modos de professar considerados tradicionais, desatualizados ou pouco efetivos. Mais ainda, partilham o propósito de que os professores adotem métodos de ensino, estratégias pedagógicas eficazes, que motivem os alunos, os conquistem.

Como muitos trabalhos que interpelam o professor, superestimam determinadas estratégias pedagógicas. Consequentemente, as alicerçam sem tomar outras vicissitudes dos processos de escolarização em nosso país como o fato de que a escolarização sempre esteve sob suspeita, pois a maior parte dos alunos das camadas populares sempre foram considerados inaptos, preguiçosos e incapazes além de que a busca por um método científico universal que esteja acima de todas as contradições sociais.

O campo da pedagogia constitui-se como campo de proposições, que perpassam a insistente busca pela racionalização e universalização do professar em estratégias pedagógicas que deixam explícito a importância dos aspectos metodológicos do ensino e o nível de aprendizado dos alunos estabelecendo, assim, entre essas questões relações de causa e consequência. Por esta razão, colocam-se como meios capazes de facilitar a vida dos que atuam em sala de aula apresentando uma série de estratégias pedagógicas e procedimentos de manejo da sala de aula. Em outras palavras, de modos diversos, esses trabalhos apresentam-se como manuais de ensino que reiteram a culpabilização dos professores que não se valem dos recursos que destacam.

Azanha (2004) assinala que a preocupação com a formação de professores aproxima-se da concepção de Comênio acerca do ensino postulada na *Didática Magna*¹³. Assim,

como um baconista convicto, tinha uma profunda confiança no poder do método, achava possível que a arte de ensinar fosse codificável num conjunto de prescrições cuja observância estrita faria de uma pessoa interessada um professor competente, ele queria implantar no campo da educação a reforma pretendida por Bacon no domínio das ciências. Como para Bacon fazer ciência era aplicar um método, Comênio imaginou que ensinar era também a aplicação de um método. (IDEM, p. 369)

Partindo disso, nos apresenta as noções de “método de ensino” e “caráter exaustivo do método” através de três exemplos com o intuito de explicitar o que significa dizer que a efetivação de uma atividade implica executá-la rigorosamente a partir do que prescreve determinadas regras. O primeiro exemplo é jogar xadrez. Nesse caso, o conhecimento e cumprimento das regras de tal jogo são essenciais, já que não é possível jogar sem conhecê-las e aplicá-las. Nadar é o segundo caso. Muitas pessoas podem nadar sem ter conhecimento de nenhuma regra sobre natação:

“Esta é uma situação típica em que a prática da atividade não exige um conhecimento prévio, embora possa dizer-se que esse conhecimento está incorporado na própria prática. Saber nadar é antes um exemplo de *saber como* do que de *saber que*” (AZANHA, 1987, p. 75).

O terceiro exemplo comporta atividades que tratam de *saber como*, saber fazer e não *saber que*. Contar piadas, pensar criticamente, argumentar etc. são exemplos de atividades que fazem parte desse grupo, pois envolvem criatividade e não há método para que alguém aprenda a argumentar. Azanha assinala ainda que dos exemplos colocados, este é o que “a referência ao êxito é inevitável e implícita” (IDEM, p. 76), pois dizer que alguém sabe contar piada, pensar criticamente é o mesmo que dizer que executa bem essa atividade, mas pode-se jogar xadrez e nadar não tão bem.

¹³ Na tese de doutorado *Da magnificência da Didática a um ensino não-todo: um ensaio de Psicanálise e Educação* (2013), Douglas Emiliano Batista, explicita que Comênio é associado, de modo precipitado, ao “tecnicismo educacional moderno”, já que sua imagem é vinculada à supremacia do método, à racionalidade técnico-instrumental, o que o leva a ser tido como o “Bacon da pedagogia”, ao “Galileu da educação”. Assim, debruça-se sobre a *Didática Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* dando destaque para as antinomias presentes nesta obra e assinala ressonâncias entre o “ensino de tudo a todos” e o “ensino não-todo”, como apontado pelos estudos de Psicanálise e Educação. Mas, foge de nosso propósito discutir as questões apontadas pelo autor neste trabalho.

Finalizando este comentário sobre a noção de método, podemos concluir, talvez, que a atividade de ensinar é muito mais semelhante às de pensar criticamente e de contar piadas do que às de jogar xadrez ou nadar. A atividade de ensinar parece mais um exemplo de *saber como* do que *saber que*, isto é, trata-se antes de um *saber fazer* do que de conhecer certas regras e aplicá-las. Se dissermos que alguém *sabe ensinar*, isto significa necessariamente que obtém êxito no seu propósito e só acessória e eventualmente que segue esta ou aquela regra. (AZANHA, 1987, p. 76)

Sobre a noção de “caráter exaustivo do método”, o autor recorda Scheffler e sua referência a “regras exaustivas” e “não-exaustivas”. Atividades exaustivamente reguláveis são aquelas que podem ser cumpridas com êxito se um conjunto de regras forem obedecidas. As não exaustivamente reguláveis, por outro lado, são as que compõem o grupo das atividades sobre as quais não é possível delimitar regras que garantam seu êxito, mas apenas facilitar, eventualmente. Com isso posto, o autor explicita que é uma ilusão o sonho comeniano e suas variantes históricas e atuais de que ensinar possa ser uma atividade exaustivamente regulada.

O reconhecimento desse fato deve ter um efeito moderador no entusiasmo com que, às vezes, aderimos a esta ou àquela novidade no campo da Didática. Por outro lado, esta é uma conclusão muito positiva porque revela que o professor, na sua atividade criativa de ensinar, é um solitário, que por isso mesmo não deve esperar socorro definitivo de nenhum modelo ou método de ensino, por mais avançadas e sofisticadas que sejam as teorias que supostamente o fundamentam. (IDEM, p. 77)

A sedução tecnocrática concebe o professor como questão de saber que, portanto, como uma atividade exaustivamente regulável. Desse modo, empreende esforços para descrever o conjunto de regras que devem ser cumpridas para ensinar.

É o que sugerem nossas instituições formadoras, substituindo com mestria a formação artesanal de homens, pela produção em série de técnicos. Os seres maquímicos resultantes dessa produção/formação são, como um eletrodoméstico, inseparáveis dos seus manuais de funcionamento: “como pesquisar”, “como ensinar”, “como entrevistar, tratar e analisar o paciente”, “como supervisionar”, etc. Máquinas, além de apenas se prestarem ao uso de outrem, não são divididas por um inconsciente. (BACHA, 2002, p. 13)

Com isso, coloca-se na conta do método algo que não pode ser aí posto. Conseqüentemente, propaga-se que educar é questão de método em detrimento da implicação com o professor, do endereçamento da palavra educativa, ou mais claramente, de como nos

posicionamos em relação à educação, às novas gerações, como explicitaremos ao longo deste trabalho.

4. O EDUCAR PARA O DISCURSO PEDAGÓGICO HEGEMÔNICO E A UNIVERSALIZAÇÃO D'A CRIANÇA

A criança etiquetada, classificada, inventariada, diagnosticada se completa de uma vez por todas: morre a todo vir-a-ser-outro que não o previsto.

Francis Imbert

A sedução tecnocrática interpela a atuação dos professores e enfatiza com veemência um imperialismo metodológico, o ímpeto didático/técnico como o paradigma educacional mais eficaz para a transmissão dos conhecimentos socialmente e culturalmente acumulados, através da apresentação de diversas justificativas sobre o desconhecimento da importância dos aspectos metodológicos do ensino. Desse modo, o didatismo ganha terreno nos cursos de formação de professores, já que é preconizado como forma mais eficiente de produzir os efeitos desejados em relação ao ensino, aprendizado.

Neste raciocínio não se considera o estofo da palavra no ato educativo e se esvazia de traços subjetivos, de singularidade o professor e os alunos que são tomados como uma entidade universal, como os trabalhos que se filiam à Psicanálise e Educação destacam. Assim, nos deteremos neste capítulo sobre a concepção de educação para o discurso pedagógico hegemônico em oposição a elucidação que a psicanálise traz sobre o ato educativo e as relações com a universalização *d'A criança*.

4.1 Educar para além do discurso pedagógico hegemônico

Os processos educativos surgem com a própria história da humanidade, com a necessidade de transmitir às gerações subsequentes os hábitos e modos próprios da espécie humana. Estritamente, começam sem estarem sistematizados e institucionalizados, já que cada clã, tribo, grupo ou sociedade necessitou repassar para suas crias o que estava estabelecido como certo/errado, os modos de relação entre os gêneros, as técnicas de trabalho, dentre outras questões.

A expansão da educação inicia-se com ações sistematizadas por parte da Igreja Católica, que além de fornecer os primeiros instrumentos, exerceu “influência decisiva na ampliação social e homogeneização da mensagem intergeracional, todavia o desenvolvimento da educação de massa e os sistemas educativos nacionais [...] são essencialmente obra do Estado Nação” (OLIVEIRA, 2010). Assim, alguns países europeus são os primeiros a implantarem sistemas educativos e a garantir o direito à educação, à universalização do

ensino. Com isso, teorizações educacionais que se dedicam a veicular o que é educar, o que significa educação, instrução e ensino ganham mais proeminência e são mais recorrentes do que até então.

Tais arcabouços teóricos constroem representações sobre esses processos que, muitas vezes, são tratados como uníssonos, apesar de veicularem ideais diversos e, às vezes, antagônicos. Em outras palavras, as mais variadas perspectivas pedagógicas os definem de forma diversa por se pautarem em premissas científicas que acabam por se opor quanto aos fins e meios de tais processos.

Basicamente, os termos educar/educação e ensinar/instruir não são utilizados para se referir aos mesmos processos, pois há certa oposição entre eles e até desconforto em vinculá-los em determinadas situações, como destacaremos mais adiante. Os primeiros – educar e educação – costumam ser utilizados para fazer referência ao trabalho empreendido pelos adultos que se encarregam de criar uma criança, nesse sentido, são responsáveis dos pais e/ou dos adultos que são responsáveis por uma criança, já que são eles que devem ensinar seus filhos sobre o código moral/ético da nossa sociedade. Ensinar e instruir são tidos como os termos próprios do universo escolar, pois estão atrelados ao surgimento da escola moderna, como explicita Franco Cambi (1999), ensinar no sentido de transmitir conhecimentos para um aluno somente aparece no século XVII.

Para explicitarmos como essa diferenciação e antagonização se dá, iremos partir das definições de tais termos no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2008) e na origem etimológica por nos possibilitarem compreender a complexidade dos significados que são atribuídos a esses termos assim como revelam algo do modo como o discurso pedagógico hegemônico veicula os processos educativos, principalmente, nas sociedades ocidentais.

O substantivo feminino educação significa ato ou processo de educar(-se), qualquer estágio desse processo, aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano, pedagogia, didática, ensino, conjunto desses métodos, instrução, desenvolvimento metódico de uma faculdade, de um sentido, de um órgão, conhecimento e observação dos costumes da vida social, civilidade, polidez, cortesia, adestramento de animais.

Os sentidos do verbo educar são: dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade, dar ensino a instruir, fazer (o animal) obedecer, domesticar, domar, procurar atingir um alto grau de desenvolvimento espiritual, cultivar-se, aperfeiçoar-se.

Nessas definições, os dois termos destacam tanto o processo formativo, que envolve a apreensão de hábitos, estilos de vida, concepções sobre o bem e o mal etc., quanto os cuidados que são destinados a alguém para que se desenvolva, para que seja instruída. O ensino e a instrução estão imbricados nesse processo, fazem parte do educar/da educação. Além disso, o termo educação também se refere a métodos de ensino, à questão didática que perpassa a organização dos sistemas de ensino.

Lajonquière (2009, p. 167) salienta que educar significa “criar, alimentar, ter cuidados com, adestrar animais, formar e instruir”, pois provém do latim *educare* e não de *educere* - que remete a fazer sair, pôr fora, correspondendo ao significado do verbo educir e diz da crença de que educar é desenvolver capacidades maturacionais que o indivíduo já porta. Além disso, destaca que *educare* só se diferencia de seu sinônimo criar, *elèver* na língua francesa, a partir do século XVII.

A criação e o cuidado com cada nova criança que chega ao mundo, inicialmente, não estão desatrelados dos sentidos de ensinar e instruir, já que são acepções que partem da mesma raiz etimológica apesar do discurso pedagógico buscar relegar para segundo plano, ou melhor, ressaltar que o ensino não se ocupa de criar, de endireitar, pois as consideram tarefas menos importantes do que instruir.

Como o autor também aponta, muitos nomes no campo da educação se esquecem ou expressam grande desagrado com o fato de que educar significa metaforicamente endireitar, tendo em vista que o verbo francês *elèver* significa botar em pé, colocar os bebês na posição ereta. Nesse sentido, endireitar cada criança que chega ao mundo é do que se ocupam os adultos no seio familiar e os professores na escola, apesar destes últimos enfatizarem, com frequência, que a escola não educa, ensina. Em diversas oportunidades, presenciamos professores exaltados discursando sobre o quanto os pais estão relegando para a escola a tarefa de educar. Claro que esses profissionais apontam questões importantes sobre o modo como muitos adultos têm se posicionado ante às crianças em nossos tempos, entretanto, revelam como são adeptos do discurso pedagógico hegemônico que propaga que eles se ocupem apenas de incutir descobertas da humanidade na cabeça dos alunos, que instruir não é educar.

Em certa ocasião, uma professora, que está exercendo o cargo de orientadora educacional em uma escola pública, nos contou, que ao término do recreio, o pátio da escola em que trabalha fica com muitos pratos/talheres e embalagens de lanches trazidos pelas crianças em cima das mesas do refeitório, pois há alunos que não colocam os utensílios nos locais apropriados e não jogam o lixo nas lixeiras. Com este relato destacava como as

crianças/alunos não estão sendo educadas e que os pais dessas crianças não sabem dar limites e educar adequadamente.

Após ouvir esse relato, a questioneei sobre o que fazem diante disso: se só se queixam/lamentam ou se intervêm posicionando-se como adultos que sabem que é preciso coibir os excessos narcísicos das novas gerações, já que educar cabe a todos os adultos.

Essas situações e os discursos sobre elas se esquecem de que todo o processo de apreensão de atributos que nos diferenciam de nossas espécies ancestrais, a hominização, também ocorre em âmbito escolar, principalmente, para crianças que são inseridas em âmbito escolar com meses de vida. Por outro lado, tiram do conhecimento seu poder educativo, de nos hominizar. Mas, voltaremos a esse ponto em outro momento.

Mais ainda, Lajonquière expressa que educar não envolve apenas a transmissão de uma série de conhecimentos acumulados pela humanidade, mas “pressupõe, também, a transmissão de um certo *saber* existencial que não se reduz ao *conhecimento* sobre nenhum mundo possível” (2009, p. 168). Mais claramente, a psicanálise entende que a educação não envolve apenas se ocupar de ensinar às novas gerações a adicionar/subtrair números, diferenciar os sons dos fonemas de nossa língua, compreender os movimentos da Terra etc., mas compreende que essa relação veicula ideais (imaginários e simbólicos) e envolve não apenas processos conscientes.

Em consonância, Rinaldo Voltolini (2011, p. 70) coloca que educar está relacionado à “transmissão de um traço simbólico de filiação, de uma marca que permite a um sujeito, primeiro, se erigir como sujeito, o que é diferente, portanto, da limitada configuração biológica com a qual precariamente nasceu”.

As colocações de Lajonquière e Voltolini ressaltam como a psicanálise não busca separar educar de ensinar e que a educação é atravessada por processos inconscientes, assim como o ensino. Nas palavras de Batista (2011), “a educação implica a Outra cena, a saber: a falta, o equívoco, a divisão psíquica, os processos primários, ou simplesmente o inconsciente.”

Em *Educar: uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender*, Ana Carolina Camargo, igualmente, remete-se a origem etimológica do termo educar, que é ambígua por ser atribuída a *educatio* e *eductio*.

Enquanto *Educatio* refere-se a ações de criar, amamentar, cuidar, ensinar, instruir e cultivar uma criança, *eductio* relaciona-se com a ideia de *ductum*, cujo significado remete à capacidade de conduzir para fora, fazer sair, tirar

de dentro, extrair, dar à luz, produzir, esvaziar, esgotar ou fazer descer. (CAMARGO, 2006, p. 36)

Em sua argumentação, Camargo salienta que a praticamente imperceptível diferença ortográfica entre esses termos os distancia de forma sutil, mas marca que se referem a movimentos antagônicos. O movimento sugerido pelo termo *educatio* é o da introdução de algo para dentro. Ao contrário, *eductio* expressa o inverso, remete a conduzir para fora algo que já está lá, que precisa ser aflorado. Com isso, reporta-se às reflexões de Lajonquière (2009) sobre a influência da Psicologia sobre as teorizações pedagógicas que salientam que educar é fazer emergir capacidades, potencialidades que o indivíduo já porta. Nesse sentido, educar é um ajuste de intervenções adultas que partem de premissas científicas as quais têm clareza sobre os modos e meios adequados que permitem o afloramento das capacidades maturacionais das crianças, como destacamos mais profundamente no terceiro capítulo.

Por outro lado, a concepção de educar e de educação para a psicanálise não se estrutura a partir desse movimento de cientificização da pedagogia, mas pressupõe a transmissão de marcas simbólicas que se atrela ao sentido de *educatio* o qual expressa o movimento de fazer algo entrar como ocorre no processo de amamentação, de alimentação, de plantio de sementes etc. “Um educar mais próximo do movimento que procura brechas, buracos, vazios, para fazer-se penetrar e germinar no sujeito algo que sirva de alimento ao desejo” (CAMARGO, 2006, p. 38).

Em 2011, a autora retoma a origem etimológica do termo *educar* e ressalta que pode ser atribuída a *educatio/educare* quanto a *eductio/educere*, como o professor Jean Lauand apontara ao questioná-lo sobre o assunto:

Educo, eductum, educere: Tirar de, retirar, levar para fora, intimar, levar a juízo; parir, produzir; criar, nutrir, manter, sustentar; eleger, exaltar; despejar, esvaziar; trazer de cima; passar (o tempo), empregar, subtrair; furtar. Educere gladium e vagina, Cícero: Tirar a espada da bainha. (QUICHERAT, L. 1993, p. 405 *apud* CAMARGO, 2011, p. 26)

Com estas acepções, ressalta a incidência do objeto *a*, objeto causa de desejo no ato educativo, o que a leva a considerar que educar é “a arte de promover e sustentar a articulação entre *educatio* e *eductio* - *educ(a)tio*” (CAMARGO, 2011, p. 26-27). Dessa forma, apazigua o anseio que a mobilizara tanto: *educatio* imprime ares mais masculinos e *eductio* mais femininos a educar - movimento pendular de fazer entrar e sair.

Claramente, a ambiguidade e paradoxo presente na origem etimológica do termo *educar* explicita que em virtude de nossa condição de seres inacabados/não postos, por não nos resumirmos à nossa condição biológica, o processo educativo não se resume a, meramente, informar as novas gerações sobre o cabedal de conhecimentos que acumulamos até aqui. Não se resume a processos cognitivos e envolve nos depararmos com o desejo e a falta-a-ser que nos constitui.

O significado de ensinar, de acordo com o dicionário Houaiss (2008) é: repassar ensinamentos sobre (algo), doutrinar, lecionar, transmitir (experiência prática), instruir (alguém) sobre, mostrar com precisão, indicar, treinar (animal), adestrar, dar aulas.

Ensinar é sinônimo de lecionar e instruir. Como se veicula nas premissas científicas, ensinar é repassar algo para alguém, fazer com que os conhecimentos que os humanos acumularam sejam repassados para determinado público. Etimologicamente, vem do latim *insignare*, como assinala Lopes (2001),

e quer dizer, lá na sua origem, indicar, designar. Em designar há – signar, de *signum*, palavra. Desde seus primeiros empregos, há em *signum* um elemento que permite concluir pela existência de uma coisa ausente. Ou seja, ensinar é fazer conhecer através de um signo (o signo é o que permite concluir a existência de uma coisa ausente).

Ao salientar que conhecer a origem etimológica das palavras não traz apaziguamento, ou seja, não nos livra do fato de que nada pode ser completo, Eliane Lopes registra que Santo Agostinho salientou que as palavras/os signos por si só não ensinam, mas que não se pode ensinar sem elas, ou seja, o processo de fazer alguém conhecer é atravessado pela linguagem.

Prosseguindo seu raciocínio, a autora destaca dois pontos. O primeiro refere-se ao fato de que ensinar dispensa demonstrações, pois, no senso comum, é quase um axioma. Em segundo lugar, ressalta que ensinar não é um ato nada simples, já que “nunca foi ato isento de muita contradição e de muita perversão” (IDEM). A contradição reside na premissa de que ensinar resulta, necessariamente, em que alguém tenha aprendido e a perversão está na falta de garantia para o ato, na ausência de correspondência entre ensinar e aprender.

Em oposição, o discurso pedagógico hegemônico propaga diversas teorias através das quais garante correspondência entre ensinar e aprender se os professores se pautarem em determinada técnica/metodologia o que, conseqüentemente, garante que ensinar resulte em aprendizado. Tais premissas pedagógicas ganham terreno a partir da segunda metade do século XIX sobre o mote de pedagogia científica e experimental, que reconstrói “o saber pedagógico em contato com as ciências positivas [...] e da sociedade [...] renovando seu

método e seu conteúdo pela adoção do paradigma científico, indutivo e experimental, articulado em conhecimentos baseados em ‘fatos’” (CAMBI, 1999, p. 498).

Com isto posto, cabe frisar que ensino não se desatrela da transmissão, pois, apesar de ensinar tratar da mobilização de processos secundários nas mais diversas situações em que professores se ocupam de professar conhecimentos acumulados pela humanidade, o ensino não é cindido da educação tampouco mobiliza apenas o que é da ordem da consciência como as teorias da aprendizagem propagam com veemência. A transmissão está atrelada, assim, ao testemunho da transmissão do conhecimento.

Dissociar educação de ensino é uma falácia, uma grande armadilha que esvanece o processo educativo porque como Arendt (2007, p. 246-247) salienta “educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado.”

A perspectiva de que o ensino pode ser estruturado a partir de teorizações didáticas fundadas num suposto desenvolvimento cognitivo padrão, sobre a infância e a aprendizagem, o desenlaça da educação, de seu poder formativo e constitutivo na vida de cada criança. Desse modo, o poder formativo é subjugado ao utilitarismo do que é ensinado. Não é incomum vermos questionamentos sobre a serventia do que se aprende na escola e premissas pedagógicas que incitam os professores a tornar o que devem ensinar mais atrativo para os alunos.

A ressalva de Lajonquière (2009) acerca dessa forma de compreender o ensino evidencia o inflacionamento da dimensão psicopedagógica e, conseqüentemente, o comprometimento da educativa à medida que os saberes psicológicos que têm alicerçado o ensino enunciam a adequação dos meios aos fins educativos. Além disso, aponta que o ensino se tornou sinônimo de conhecimentos utilitários e é movido pelo imediatismo.

Outrossim, Voltolini (2019) salienta que a reconfiguração do processo de ensino dá-se quando as condições lógicas de cada área do conhecimento são depostas em razão de premissas que destacam a importância de considerar as condições psicológicas da criança e de seu ritmo de aprendizagem.

Em outras palavras, essa antagonização entre educar/ensinar diz da tentativa de marcar, claramente, o que é “pedagógico” - do campo da pedagogia científica -, portanto adequado, ajustado para que o ensino seja mais efetivo, promova mais aprendizado, aprendizados que terão sentido e relevância para os alunos.

Com isso posto, é importante salientar que nosso aporte na teoria psicanalítica, nos leva a optar pelos termos *educar* e *educação* para marcar a compreensão acerca da irreduzibilidade, da imprevisibilidade e impossibilidade de todo e qualquer processo educativo.

Alguns dos pontos sob os quais nos detivemos sobre a educação e o ensino estão colocados em nosso corpus de pesquisa, principalmente, no livro *Professores e professoautos: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas* de Celso Antunes.

Antunes (2013, p. 30) dedica um capítulo na primeira parte deste livro a postular o que é ensinar: “ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação.”

Com esta definição, expressa, claramente, a escolha terminológica do discurso pedagógico hegemônico para explanar do que trata o ensinar. Primeiramente, a definição de ensinar evidencia que o posicionamento do professor não deve ser o de detentor do saber, mas sim o de mediador do conhecimento. Desse modo, o ensino consiste em ajudar e apoiar os alunos a adquirirem informações significativas porque o professor deve considerar a realidade em que seus alunos estão inseridos. Para mais, deve propiciar que aprendam a aprender para que possam ir além de memorizar/dominar informações.

Antunes salienta que ensinar é erroneamente confundido com instruir. Em seu ponto de vista, instruir está atrelado às instruções que os alunos recebiam como se portar na escola de tempos atrás e ao modo como os conhecimentos eram passados através do incitamento a memorizações. Por exemplo, as operações de multiplicação eram restritas a proclamação de dados: sete vezes cinco é trinta e cinco¹. Ensinar, por outro lado, deve propiciar a conclusão de que cinco vezes sete também é trinta e cinco, que a multiplicação é uma operação mais rápida para somar o mesmo número determinadas vezes e, por fim, que a palavra vezes é um signo para expressar repetição.

Também diferencia a finalidade das informações que foram recebidas como instruções ou ensinadas. A instrução só pode ser útil diante da mesma tarefa, ou seja, não pode ser transposta para outras situações. Em contrapartida, o que é ensinado permite que o aluno viva melhor e confronte informações com a realidade.

¹ Esta exemplificação é dada pelo próprio Antunes. Através dela, o autor diferencia instrução de ensino. Optamos por utilizá-la para expressar com clareza o modo que antagoniza os conceitos de instruir e ensinar.

Um saber escolar transformado em instrução não cumpre a sua finalidade essencial que é a de sugerir procedimento e, o que é pior, induz a uma memorização puramente mecânica, enquanto que o professor que usa a informação com a finalidade de “ensinar” sugere o confronto dessa informação com a realidade, capacitando o aluno a refletir experiências pessoais em face de instrução contida no texto. (ANTUNES, 2013, p. 31)

Ao destacar o que é aprender e o que é educar, dois outros capítulos da primeira parte deste livro, Antunes também aponta como o ensino é concebido em sua obra. Com a reconfiguração do processo educativo, ensinar deixa de ser a enunciação de um saber exterior aos alunos e, portanto, aprender não é mais a mera retenção de informações e de instruções. Ensinar também passa pelo processo de instigar o aluno a associar os saberes ao mundo em que vive, pois a aprendizagem perpassa essa associação.

A definição de educar refere-se a quatro pontos – aprender a conhecer, fazer, viver junto e aprender a ser – que partem do que foi discutido em Jomtien na Conferência Internacional sobre Educação. Assim, educar

não significa apenas transmitir o legado cultural às novas gerações, mas também ajudar o aluno a aprender, despertar vocações, proporcionar condições para que cada um alcance o máximo de sua potencialidade e, finalmente, permitir que cada um conheça suas finalidades e tenha competências para mobilizar meios para concretizá-las. (IDEM, p. 45)

Com isto posto, fica evidente que o discurso psicológico alicerça essas teorizações que salientam as mudanças sofridas no papel da escola a partir de questões levantadas pelo Movimento da Escola Nova e seus questionamentos sobre a escola dita tradicional. Por esta razão, vocábulos como potencialidade, competência, capacitar e despertar o interesse do aluno etc. estruturam as premissas do autor. Para além disso, nos chama atenção o desatrelamento do termo *instruir* na definição de ensinar posta, tendo em vista que instruir é um sinônimo de ensinar e uma das acepções apresentadas na definição do termo ensinar. Como aponta José Sérgio F. Carvalho (2011, p. 318),

a concepção de educação que tenha como objetivo o pleno desenvolvimento das capacidades psicológicas das crianças e dos jovens parece ignorar ou menosprezar o “mundo escolar” no qual se dará o ensino de qualquer disciplina. Por isso, quando aplicada às instituições escolares, torna-se também ela uma visão exterior e abstrata dessas instituições: o desenvolvimento das capacidades é visto em abstração dos conteúdos escolares específicos; a aprendizagem do aluno, em abstração do ensino e das escolhas do professor; o desenvolvimento do jovem, em abstração das

condições e dos valores sociais específicos de uma sociedade historicamente determinada.

Para além das implicações, apontadas pelo autor, essas inúmeras generalizações, abstrações sobre a aprendizagem, sobre o desenvolvimento acabam também por dificultar o engajamento do professor com o professor, por desvencilhar a transmissão do campo da palavra e da linguagem na tentativa de colá-la ao registro das coisas. Para isso, cabe nos determos sobre os ideais em causa na educação.

4.2 As crianças não são *A criança*: a universalização da infância

Vale ressaltar que o próprio Freud nos advertiu quanto ao fato de que toda educação sempre implicará em uma cota de mal-estar para os adultos e para as crianças e de que a educação vinha perdendo seu rumo por conta dos ideais sob os quais se alicerçava, sobre as teorizações pedagógicas em causa no início do século XX. Esse discurso pode ser observado mais claramente em virtude do lugar que essas teorizações tomaram na condução do processo educativo. Apesar disso, a crença de que “o ato educativo é factível na proporção de uma adequação naturalmente bem sucedida entre, por um lado, capacidades maturacionais e, por outro, estratégias científicas de ensino é um traço característico do pensar moderno” (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 36). Como consequência, os adultos têm dificuldade para se implicar na educação das crianças em virtude de tais ideais os desnortarem em seu fazer.

Os ideais pedagógicos em causa na estruturação de como cada sociedade conduz a educação das novas gerações diz de nossas fantasias, de nossos sonhos para os mais novos, de como a sociedade concebe o lugar de cada geração e sobre os modos de vinculação entre elas etc. Dito de outro modo, os ideais – que podem ser imaginários ou simbólicos, como sinalizaremos adiante – alicerçam nossas concepções sobre a criança, o que é educação, sobre o papel do professor, dentre outros pontos.

Nessas teorizações, certa forma de pensar e de representar a criança tem ganhado primazia, dado que se considera que os professores precisam ter clareza sobre como a criança se desenvolve, pensa, aprende etc. Os adultos não mais se endereçam às crianças “em cumprimento de um dever ser retroativo, mas no intuito de procurar satisfazer as demandas de "his majesty the baby", lembrando a expressão freudiana” (IDEM p. 39). Ademais, as diferentes teorizações pedagógicas “costumam fabricar uma representação de criança, ora anjo a ser protegido dos males adultos, ora animal a ser adestrado em nome da civilização

também adulta”, ou seja, fabricam representações imaginárias sobre a criança em busca de dar um contorno claro e preciso para o que não se pode (LAJONQUIÈRE, 2013c, p. 41).

Em *Infância e ilusão (psico)pedagógica*, Leandro de Lajonquière pontua que a supremacia das representações imaginárias sobre a criança tem nos levado a crer que é possível calibrar a intervenção educativa a partir da suposta naturalidade da criança. Nessa obra, a tese desenvolvida expressa a existência de uma crença hegemônica no campo pedagógico sobre a possibilidade de toda intervenção educativa vir a ser naturalmente adequada à suposta realidade psicológica das crianças, ilusão que se alicerça em premissas psicoinaturalistas. Mais claramente, essas premissas se estruturam “em torno da pergunta sobre a pertinência psicológica do fazer adulto com vistas ao desenvolvimento das potencialidades supostas na criança e no jovem” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 31) inferindo, assim, que os parâmetros educativos devem ser trilhados a partir dos conhecimentos sobre o desenvolvimento psicológico da criança, assim como o biológico e social.

Desse modo, a tese de que é necessário adequar o fazer educativo às capacidades psicomaturacionais leva os adultos a vislumbrar uma educação ideal, ajustada – no sentido de que não está além nem aquém das descobertas científicas sobre o desenvolvimento infantil. Imbuídos dessa referenciação, os especialistas cercam os professores com tal discurso em cursos de formação de professores, palestras, programas de aperfeiçoamento e de pós-graduação etc. com o propósito de convencê-los de que toda e qualquer prática pedagógica, as ações educativas devem visar a estimulação, o desenvolvimento de potencialidades, capacidades que as crianças e os jovens já portam. Lamentavelmente, convencidos dessa falácia, os docentes passam a buscar reiteradamente a adequação dos meios aos fins educativos.

A primazia desse discurso escamoteia o fato de que essas representações imaginárias são mandatos feitos de

puro estofo especular, isto é, trata-se do pedido de complementação narcísica daquele mesmo que o enuncia. Assim o ideal, em vez de levar embutido um dever ser [...] encerra em si mesmo o dever de ser a metade que ao mandante lhe falta para ser Um indiviso ou, lembrando Freud, para vir a ser o Ego-Ideal. (LAJONQUIÈRE, 2013b, p. 460-461)

Os ideais imaginários, nesse sentido, nos obrigam a ser imagem e semelhança daquilo que foi enunciado, a ser presa de quem enuncia esse pedido de complementação narcísica. Lacan no seminário sobre os escritos técnicos de Freud retoma os conceitos de eu ideal (Ideal-Ich) e de ideal de eu (Ich-Ideal) e explicita que o eu ideal é uma instância imaginária.

Os primeiros usos que Lacan faz do termo imaginário ocorrem a partir de 1936 para designar “uma relação dual com a imagem do semelhante” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 371); “o imaginário se define, no sentido lacaniano, como o lugar do eu por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo” (IDEM, 1998, p. 371). Primeiramente, Lacan correlaciona o termo imaginário à teoria do estágio do espelho, em *O estágio do espelho como formador da função do eu*. Neste trabalho, formula como ocorre a apreensão da imagem especular, que representa a unidade corporal e, conseqüentemente, a identificação com a imagem do outro – inspirando-se nos trabalhos de Henri Wallon, na fenomenologia hegeliana e husserliana e no conceito de *Umwelt*², de Jakob von Uexküll.

Em *Os complexos familiares* (1938), constrói a sua teoria do imaginário na qual destaca que o imaginário não é “um simples fato psíquico, porém uma imago, isto é, um conjunto de representações inconscientes que aparecem sob a forma mental de um processo mais geral” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 371). Em outros termos, Lacan destaca que o imaginário é a sede “das ilusões do eu, da alienação e da fusão com o corpo da mãe” (IDEM, 1998, p. 371).

Nesse sentido, os ideais imaginários, as representações imaginárias sobre a criança, sob as quais se alicerçam os discursos pedagógicos em voga, estão marcadas pelo funcionamento egóico e, conseqüentemente, pelos fenômenos de ilusão, de captação que buscam a universalização, complementação narcísica.

Em *A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise*, Lajonquière debruça-se sobre como a imagem de um aluno ideal toma conta do horizonte no imaginário escolar, já que os espíritos pedagógicos são tomados pelo sonho de educar as crianças de forma ideal, bem ajustada para que quando se tornem adultos atinjam o ápice de suas capacidades/habilidades.

Isso acontece uma vez que o norte da moderna empresa pedagógica é uma criança feita de um puro estofado imaginário. Tanto a pretensa eficácia pedagógica quanto a disciplina perfeita não podem menos que implicar a desaparecimento da distância entre um aluno real e a criança ideal. Em outras palavras, o cotidiano escolar se articula em torno da tentativa de vir a apagar a diferença que habita no campo subjetivo. (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 32)

A partir disso, a educação

se torna de difícil acontecimento cuando para el adulto resulta ser de hecho imposible desplegar el des/encuentro con un niño. Esa imposibilidad adulta

² Jakob von Uexküll, um dos fundadores da pesquisa etológica, estudou zoologia e desenvolveu pesquisas sobre problemas biológicos do comportamento e neuropsicológicos nos Institutos de Fisiologia e Biologia Marinha, respectivamente, em Heidelberg e Nápoles. Postulou o conceito de *Umwelt* para denotar o mundo subjetivo do organismo.

puede dar lugar a diversas suposiciones de excepcionalidad infantil. De esa manera, los seres pequeños quedan a merced de la falta de oportunidad de advenir diferentes de la manera como son supuestos³. (LAJONQUIÈRE, 2008, p. 58)

A representação *d'A criança* é, portanto, fruto de uma "naturalização violenta da infância, via império do tecnocientificismo médico-psico-pedagógico pão-nosso da vida cotidiana, nas últimas décadas" (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 19) que deu origem a um ser inexistente. Isso nos leva a desconsiderar que cada criança mobiliza representações inconscientes em nós e que nos faz deparar com o recalque de nossa própria infância – tal como Freud enunciou.

Em consonância, Rinaldo Voltolini (2009) assinala que a naturalização e representação *d'A criança* surge no século passado, que é conhecido como o século que tratou de criar e de aperfeiçoar os direitos da criança, de compreender os processos de desenvolvimento, de cercear tudo e registrar tudo que se relaciona ao universo infantil.

Freud, em *Introdução ao Narcisismo* (1914b), com a expressão "his majesty the baby", alertou quanto ao fato de que as crianças vinham tomando lugar de destaque, de soberania nas famílias, inspirado na obra homônima do pintor inglês Arthur Drummond, e indicava o paradoxo em que as crianças são postas “adorada e servida, já que incorpora um ideal, sofre uma restrição violenta de sua liberdade, visto que não pode se comportar fora do protocolo adequado a toda figura real” (VOLTOLINI, 2011, p. 30). Com isso, ressaltou também que os adultos estavam enaltecendo suas crianças, as estavam colocando na posição de objeto de satisfação de suas vidas.

A expressão *A criança* pretende nos fazer crer que há uma criança universal, que os experts a conhecem bem, ou seja, que é possível conhecermos cada criança a partir dos saberes sobre o seu desenvolvimento psíquico, motor, social etc. Entretanto, essa tal criança universal é feita de puro estofado imaginário, já que corresponde pouco às crianças reais, trata de um objeto e não de sujeitos.

Entretanto, os inúmeros estudos científicos sobre *A criança* que a fragmentam em diversos pedaços - motor, psíquico, social, afetivo, neuromotor, fonoarticulatório, neurológico, ósseo, muscular – com o intuito de conhecê-la minuciosamente para facilitar

³ Em português: “torna-se um evento difícil quando, para o adulto, é de fato impossível implantar o encontro com uma criança. Essa impossibilidade adulta pode dar origem a vários pressupostos de infância excepcional. Dessa maneira, os pequenos seres estão à mercê da falta de oportunidade de se diferenciar da maneira como deveriam” (LAJONQUIÈRE, 2008, p. 58, tradução nossa).

nossa tarefa acalentam o sonho de que poderemos remontá-la em descrições universais sem a divisão que salienta a psicanálise (VOLTOLINI, 2009).

Dito de outro modo, o apelo ao saber científico – que sabe sobre as supostas realidades psicológicas, biológicas, sociológicas por se pautar nas premissas científicas e, portanto, sobre como as crianças se desenvolvem tendo em vista sua faixa etária, classe social, nacionalidade, etc. – busca prescrever “a forma natural de intervir sobre essas realidades para cada uma delas vir a atingir seu grau máximo de desenvolvimento potencial e, portanto, restar ao indivíduo a menor limitação possível a ser aceita” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 39-40).

A partir disso, os compêndios e manuais - publicados pelos diversos especialistas da criança - tornam-se as biblias de profissionais da educação e de pais que estão totalmente tomados pelas descobertas científicas e acreditam que é necessário conhecê-las para educar adequadamente suas crianças. Ademais, os esforços para que os profissionais da educação, principalmente, os professores atualizem-se acerca dos conhecimentos especializados sobre a criança e, conseqüentemente, sobre as novas configurações do ensinar, de como devem compreender o seu fazer a partir de princípios psiconaturalistas.

Esse esclarecimento sobre *A criança*, sobre a infância, que exalta o conhecimento objetivo, consciente e quer extirpar o inconsciente – como pontuamos mais adiante, tem suas origens com as teorizações de Rousseau cuja preocupação era conduzir a criança a bom termo através da educação, de acordo com Voltolini (2011). Mas, se exacerba com as teses de Édouard Claparède na obra *Psicologia da criança e pedagogia experimental* na qual ressalta que é uma falta capital trabalhar com a criança sem conhecê-la (1956).

Daniel Revah, no artigo *A escola no registro da fantasia* (2019), debruça-se sobre como a fantasia da escola perfeita incitou a escola moderna desde o início e resultou em várias figuras dessa instituição. Ademais, Revah explicita que a tradição pedagógica depurou a obra de Rousseau ao excluir o pessimismo em relação à história da humanidade, o que nos levou a conhecê-lo a partir do conceito de educação negativa, da educação natural.

Nessa tradição que se ergue em torno da ideia de uma educação natural, ganha força a possibilidade de criar uma instituição educativa que permita às crianças viver a plenitude de sua primeira infância, assim como o desenvolvimento integrado e pleno de suas faculdades naturais sem que qualquer barreira impeça a completude que o curso da Natureza enseja. Essa educação natural, que à diferença do que Rousseau propõe no *Emílio* (1762/1999) busca-se efetivar na escola, não deixou de gerar e evidenciar para os próprios educadores inúmeras questões e problemas, pois os paradoxos sempre aparecem e permanecem, dado que são indissociáveis da ordem humana. Para evitá-los, e mesmo negá-los, o século XX gerou uma

vasta produção teórica que alinhou a pedagogia do lado da ciência, tendo a psicologia como principal parceira nesse empreendimento. (IDEM, p. 26)

O movimento da Escola Nova é marcado por várias teorizações que reiteram essa premissa: em defesa de um ensino mais libertário, que prime pela autonomia, espontaneidade e interesse dos alunos e não se volte para a mera transmissão de conhecimentos a partir de pressupostos psicológicos. Como aponta Chaves (2010) no verbete que trata desse tema, o movimento da Escola Nova “propôs uma nova educação baseada nas crianças, no desenvolvimento de suas capacidades, em seu reconhecimento como sujeitos ativos do ensino e núcleos da aprendizagem, com o apoio dos aportes da biologia e da psicologia.” Nesse sentido, critica a “educação tradicional baseada na memorização, no autoritarismo, na disciplina e no formalismo” (IDEM).

As premissas escolanovistas – que, distintamente, reiteram a afirmação de Claparède de que para trabalhar com a criança é preciso conhecê-la – são iteradas pelos especialistas da criança que atuam ocupando cargos técnicos, formando diretamente profissionais da educação ou indiretamente através da publicação de obras que versam sobre o fazer educativo, por exemplo.

Por outro lado, não podemos nos esquecer que o Movimento da Escola Nova propiciou importantes reflexões acerca de uma pedagogia que não dava lugar para a criança, que se configurava por princípios de perversidade como expressam Manacorda (1992) e Ariès (1986), respectivamente, através de suas premissas sobre o “sadismo pedagógico” e “pedagogia humilhante”.

Nas obras sobre educação, sobre o fazer pedagógico, o discurso sobre *A criança* é destrinchado com o propósito de apontar como os professores podem estar capacitados para o exercício da docência à medida que dominam um leque de informações e conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e sobre práticas pedagógicas, estratégias metodológicas.

As obras que elegemos como objeto de estudo elucidam a excessividade dos ideais imaginários no que concerne à infância e a prática pedagógica. No livro *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*, Celso Antunes tece considerações sobre *A criança* dentre as premissas em que diferencia o perfil dos professauros e dos professores, tal como os definimos no primeiro capítulo deste trabalho. Primeiramente, o autor destaca a reconfiguração do processo educacional com a passagem da centralização do ensino para a do aprender - processo que decorreu em virtude do movimento da Escola Nova.

No quarto capítulo da primeira parte da obra, intitulado *O movimento da Escola Nova e o aluno no eixo do processo de aprendizagem*, ressalta que as premissas escolanovistas questionaram princípios sob os quais se alicerçava a escola convencional pautando-se nas teorizações de autores como Pestalozzi, John Dewey, Rudolf Steiner, Jean Piaget etc.

Celso Antunes (2013) assinala que dentre as mudanças que esse movimento trouxe está o desvencilhamento de premissas que postulavam que a criança é um adulto em miniatura - o que adveio de estudos no campo da psicologia e da medicina, principalmente. Ademais, ressalta que o movimento da Escola Nova modificou conceitos e práticas pedagógicas e elenca nove tópicos que diferenciam os professores dos profetauros. Esses tópicos, claramente, dizem dos ideais imaginários no campo da educação e se relacionam fortemente, por esta razão, nos deteremos sobre cada um deles.

O primeiro versa sobre a autonomia do educando e sobre a importância de os professores valorizarem as ações dos alunos, literalmente, destaca "a certeza da autonomia do educando e o aplauso a suas iniciativas pessoais como eixo central da educação de qualidade" (IDEM, p. 20). O discurso sobre a autonomia é muito frequente, todos os que falam de propiciar o desenvolvimento da autonomia dos alunos são tidos como "educadores modernos", defensores de premissas pedagógicas mais humanitárias e que compreendem a criança como centro do processo educacional. A segunda parte deste primeiro tópico – a valorização das iniciativas dos alunos – tem "como fulcro a certeza de que o professor jamais ensina; [...] apenas contribui para que o aluno aprenda e que, dessa forma, uma aula de qualidade deve primar pela ação dinâmica do aluno" (IBIDEM, p. 21).

O quarto e quinto tópicos se relacionam diretamente a valorização das iniciativas dos alunos e a forma de compreender as ações do professor. O tópico *direito ao protagonismo do aluno que propõe sua participação ativa na gestão do processo de aprendizagem e cooperação* - quarto tópico - ressalta o quanto as premissas escolanovistas buscam mudar o papel do aluno, as representações imaginárias sobre qual é a forma de compreender o aluno. Os discursos sobre a participação ativa e o protagonismo dos alunos fazem crítica a forma como a pedagogia tradicional os coibia e primava pela disciplina.

O quinto tópico - *a certeza de que a passividade do aluno se opõe à sua aprendizagem e, dessa forma, a valorização de métodos centralizados nos interesses e nas necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais dos alunos* - enfatiza a necessidade dos professores compreenderem que os alunos precisam interagir, terem direito a expressão para que o aprendizado seja mais efetivo. Conseqüentemente, sinaliza que os métodos de ensino

precisam ser adequados, pois não é qualquer método que garante o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, emocionais etc.

O nono tópico também ressalta que a disciplina e o autoritarismo típicos da pedagogia tradicional precisam ser suprimidos à medida que destaca que “o castigo e todo e qualquer ato que vise cercear a espontaneidade do aluno deve ser banido” (ANTUNES, 2013, p. 21).

O segundo tópico, destaca a compreensão de que o aprendizado ocorre de modo ímpar para cada aluno, pois "os alunos são diferentes e, portanto, aprendem de forma autônoma e diferenciada, conforme estilos que jamais se generalizam" (IDEM, p. 20). Os discursos sobre as diferentes formas de aprender, sobre a necessidade de compreender que “a curiosidade natural do aluno constitui o foco de seu interesse em torno dos quais as situações de aprendizagem se definem” (IBIDEM, p. 20) são muito eloquentes no campo pedagógico, nos cursos de formação de professores.

O sexto tópico - *a valorização das atividades ao ar livre e a compreensão de que a aprendizagem de sala de aula se associa aos experimentos realizados em oficinas e laboratórios, às aulas de campo e muitas outras atividades cotidianas no ambiente que as envolve* – também trata dos métodos de ensino. As teorias escolanovistas criticam os métodos de ensino tradicionais que se baseiam na memorização, no treino, nas aulas expositivas etc. A partir dessa crítica tratam de indicar estratégias e metodologias que consideram garantir o desenvolvimento pleno de habilidades e competências e não a mera apreensão de conteúdos, como sinaliza o oitavo tópico que destaca que a educação é o “meio essencial para capacitar as crianças a desenvolverem plenamente suas aptidões e competências pessoais” (IBIDEM, p. 21).

Por fim, o sétimo tópico - *articulação entre a vida intelectual e o desenvolvimento de competências que não dispensam atividades materiais e sociais que valorizam a dignidade de toda forma de trabalho* - destaca a necessidade de preparar o indivíduo para a vida em sociedade.

Patrício (2005), no primeiro capítulo de seu livro, *De sacerdote a profissional da educação: construção da competência docente*, da obra *São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso*, aborda a questão da formação de professores, mais especificamente, da construção da competência docente, como o título do capítulo destaca. Neste capítulo, as principais questões abordadas tratam de explicitar as bases e ideais que alicerçaram ou alicerçam a educação e a profissionalização do trabalho docente no Brasil. Na terceira seção – *O Manifesto dos Pioneiros de 32 como ampliação da política reformista* –, a autora destaca alguns princípios escolanovistas que se relacionam com os que foram

apontados por Celso Antunes. Além disso, tais princípios estão presentes ao longo do livro, principalmente, quando a autora apresenta os “modelos” pedagógicos que considera fazer diferença no aprendizado dos alunos dos professores Atena e Apolo.

Primeiramente, destaca que o movimento da Escola Nova propiciou reflexões importantes para a construção do papel dos professores em nossa sociedade. Também sinaliza que esse movimento preconiza a aquisição da disciplina interior (autodisciplina) através da “organização do ambiente pedagógico de modo que estimulasse o desenvolvimento das aptidões. Para isso, os espaços escolares deveriam ser racionalmente organizados de modo que alcançassem o máximo de eficiência nos seus resultados” (PATRÍCIO, 2005, p. 30-31).

Ao citar Dewey, sinaliza que a compreensão da individualidade do aluno é crucial para que o mestre consiga transmitir os conhecimentos e os métodos de instrução de maneira a promover o desenvolvimento da mente e do caráter.

Ao descrever as práticas dos sujeitos de sua pesquisa - através dos fragmentos das entrevistas realizadas com eles para caracterizar seus saberes por meio dos conteúdos dos discursos de cada um – aponta questões sobre o fazer docente que se relacionam com as novas concepções sobre *A criança*.

Apolo ressalta que o professor precisa negociar com os alunos, ou seja, destaca que os alunos precisam ser considerados como sujeitos e que os professores precisam atentar para os feedbacks que seus alunos lhes dão, pois compreende que “quem faz o problema é o aluno”. Ademais, sinaliza que “o aluno é que faz o seu sucesso” e que se preocupa em dar atenção para seus alunos, de dar carinho. Atenas destaca a importância do professor ser “agradável” com os alunos. Brincar, fazer piadinhas, passar a mão na cabeça de um, puxar a camisa do outro enquanto dá aulas etc. são formas de trazer os alunos para si.

Nessas sinalizações, os professores Apolo e Atenas evidenciam que estão preocupados em desenvolver práticas pedagógicas que dêem primazia para os alunos, considerem suas opiniões e os envolvam no processo de aprendizagem. Mas também dão mostras de que não têm ouvidos moucos em relação ao que retorna de seus alunos.

Doug Lemov, no capítulo quatro da primeira parte do livro *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência - intitulada Motivar os alunos nas suas aulas -*, debruça-se sobre a importância de “envolver os alunos para que eles se sintam parte da aula” (LEMOV, 2011, p. 129). A preocupação com a motivação é muito recorrente nos discursos pedagógicos e advém das premissas escolanovistas que destacaram a importância de compreender os interesses dos alunos e valorizar esses interesses, principalmente, nos

discursos que focam nas práticas pedagógicas, nas escolhas dos professores para debater sobre o que torna o aprendizado mais efetivo.

No livro de Lemov essa preocupação está presente em todas as páginas, em todas as técnicas. Explicitamente, destaca que a capacidade de motivar os alunos é um dos artifícios dos grandes professores e que esse objetivo não é fácil de alcançar. Por esta razão, apresenta 6 técnicas que possibilitam que os professores motivem os alunos. São elas: técnica 22 – *De surpresa*, técnica 23 – *Todos juntos*, técnica 24 – *Bate-rebate*, técnica 25 – *Tempo de espera*, técnica 26 – *Todo mundo escreve* e técnica 27 – *Plumas e paetês*.

Neste trabalho, os ideais imaginários sobre o professor são mais evidentes e explícitos, contudo, as técnicas trazem implícito também o discurso dos especialistas sobre a criança, já que buscam maximizar o desenvolvimento e aprendizado das crianças. Em outras palavras, a descrição dessas técnicas indica como os professores devem proceder para que o desenvolvimento das competências e habilidades sejam alcançados, por exemplo, indica que a técnica 25 precisa levar o aluno a pensar ativamente e que o professor deve elogiar comportamentos que precisam ser imitados.

Esses elementos que destacamos em cada obra revelam o ímpeto por compreender claramente a criança, o processo educativo, como aponta Lacan no Seminário I sobre o risco contido no furor da compreensão que traz certo apagamento do outro, reafirma narcisicamente aquele que crê na compreensão, acarreta o ato de aprisionar, de cativar.

Em relação ao educador, "quanto mais aumenta esse gênero de conhecimento sobre a criança, menos apto ele está a escutar o que ela diz e, conseqüentemente, mais longe de tomar uma decisão em sintonia com o que exige cada situação envolvendo a criança" (VOLTOLINI, 2011, p. 44-45). Em outros termos, nos levam a falar com aquela criança que habita nossa neurose e nos é apresentada pelo ideário pedagógico hegemônico.

Em *(Psico) pedagogia, psicanálise e educação: uma aula introdutória* (1998b), Lajonquière indica algumas afirmações que decorrem da tese da conaturalidade e nos rodeiam nas mais variadas escolas. Um exemplo disso, é a reconfiguração do trabalho dos professores de Educação Infantil que ocorreu num município da Grande São Paulo em virtude das orientações de uma neurocientista. Primeiramente, os professores participaram de cursos de capacitação para receberem informações sobre a plasticidade e o funcionamento cerebral, o que gerou nos professores grande preocupação em atender as orientações ofertadas pela doutora em neurociências e também certo receio graças a algumas das colocações.

Uma dessas colocações ressaltava que as crianças só estão prontas para o aprendizado da escrita aos 7 anos de idade. Várias professoras, que já estavam lecionando na Educação

Infantil há anos, foram cobradas para mudar suas práticas, seu modo de pensar sobre o assunto dado que as descobertas neurocientíficas tem nos apresentado evidências claras e precisas sobre como maximizar o desenvolvimento de seus alunos. Certamente, muitos professores ficaram contrariados com essa decisão tomada pelos *experts* no desenvolvimento infantil. Mais claramente, uma professora confessava para os pais dos seus alunos que considerava essa indicação um disparate e que estava tentando ensinar seus alunos a escreverem os próprios nomes na surdina, já que poderia ter problemas com a gestão e a supervisora da escola se fosse descoberta.

Pautando-se nas considerações freudianas, Lajonquière destaca que o inflacionamento dos ideais (psico)pedagógicos é uma ilusão, uma crença animada por um desejo – o desejo de não desejar: o desejo de morte – que traz grandes implicações para a educação porque conduz a uma orfandade simbólica e torna a educação um fato de difícil acontecimento.

A redução da educação a um processo de estimulação de capacidades visa imaginariamente obter um ganho. Que pretende ganhar um adulto quando se endereça a uma criança? Trata-se de conseguir, precisamente, um *ganho* imaginário e não de cumprir um *dever*. O adulto pretende recuperar aquela satisfação narcísica que perdeu devido ao fato de não ser aquilo que supõe que os outros esperavam dele. O adulto quer esquecer sua história, pois ela é sempre supostamente revestida de pouca potência existencial se comparada com o porvir promissor da natureza. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 41)

Tal orfandade simbólica, infanticídio simbólico explicita certa omissão dos mais velhos para com os mais novos os quais passam a ser abandonados espiritualmente (IDEM, 2009). O autor destaca três consequências imediatas para a primazia da ideologia naturalista, da psicologização da educação. A primeira consequência é que os psicopedagogos, ou os que se pautam nesse raciocínio, pensam as intervenções educativas como complementação do que já se supõe estar na criança. “Não dar nem demais nem de menos, apenas a medida certa na hora pertinente de forma tal a produzir uma totalidade integral, à qual nada venha a faltar” (IBIDEM, p. 40).

A segunda consequência é a produção de uma inversão temporal no ato educativo que passa a ser tensionado pelo futuro. Tal tensionamento implica no fato de que os adultos passam a tomar atitudes pensando no desenvolvimento de capacidades, de potencialidades, como age um pai que compra uma bicicleta para estimular o desenvolvimento de seu filho. A última consequência, a terceira, decorre do sentimento de vergonha que acomete os adultos a partir do medo de errar na educação das crianças e que os leva a se omitirem, demitirem-se do ato educativo. “Assim como o professor pergunta a supostos especialistas em educação sobre

suas ações, e com isso se demite do ato, os pais fazem a mesma coisa” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 41).

Não tomar nenhuma decisão é uma das formas de buscar ser um superpai ou supereducador em nome de potencializar a educação, o desenvolvimento das crianças. Todavia, como reiteram os que se inserem nos debates de psicanálise na educação, os ideais pedagógicos ao insistirem no ajuste da intervenção educativa à realidade da criança, buscam se furtar do fato de que os adultos perante as crianças não podem abdicar de se indagar do que a criança representa inconscientemente, já que se depara com a própria infância que foi recalcada.

Essa asserção parte das considerações freudianas que explicitaram que a psicanálise apenas podia possibilitar uma reconciliação mais fácil com algumas etapas da infância além de destacar que para ser pedagogo é preciso estar capacitado para infundir-se na alma infantil e que os adultos não podem compreender sua própria infância porque a recalcaram.

Em consonância, Leandro de Lajonquière indicou que a educação de uma criança requer que o adulto desdobre a “diferença que medeia entre a criança que foi uma vez para outros e essa outra criança real junto à qual deve sustentar uma palavra educadora” (IDEM, p. 18), visto que as teorizações sobre *A criança* turvam nosso fazer educativo e

não corresponde às crianças com as quais nos encontramos diariamente, ao contrário nos afasta delas, uma vez que aumenta nossa ignorância sobre elas nos predispondo para o encontro com um objeto e não com um sujeito. Que os pais e educadores em geral se sintam hoje desorientados frente às crianças é apenas a expressão mais cara disso. (VOLTOLINI, 2009, on-line)

A história de Jean Itard – médico designado no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris – e de Anne Sullivan – professora norte-americana – que se lançaram, respectivamente, a educação de Victor de Aveyron e de Helen Keller trazem à tona questões relativas às representações imaginárias sobre *A criança*, sobre o engajamento com o ato educativo e a sustentação de uma palavra educativa que possibilite ao educador infundir-se na alma infantil.

Itard lançou-se a uma empreitada tida como um gesto vanguardista pelas suas características inovadoras e avançadas que evidenciava grande fé na aplicação do novo espírito científico à educação. Com essa experiência, considerava “poder demonstrar, graças à criança, a verdade contida em suas elucubrações científicas sobre a ‘aquisição da linguagem’

e o ‘desenvolvimento psicológico’” contrariando as declarações de Philippe Pinel que destacavam que o projeto não teria sucesso, já que a criança era idiota⁴.

A posição de Itard é marcada por um ideário em que os “movimentos da *episteme* soltam as amarras para a constituição da pedagogia como ciência positiva da educação” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 122). Mais claramente, Itard insere-se numa tradição de pensamento que cruza os princípios iluministas, a nascente psiquiatria e o saber pedagógico, o que ocorreu no fim do século XVIII para o século XIX. Esta tradição buscou constituir um dispositivo pedagógico pautado em premissas científicas que sabem sobre o desenvolvimento infantil e também como possibilitar o desenvolvimento que não ocorreu dentro do padrão.

O dispositivo pedagógico montado por Itard resultou da articulação de um conjunto de ideias sensualistas, empiristas e naturalistas que forneceu sentido e coerência a cada uma das hipóteses experimentais testadas com agudo engenho. [...] Esses elementos formataram o espírito pedagógico itardeano que bem podemos resumir assim: didatismo voluntarista, surdo e ingênuo, acrescido da desconfiança na equivalência das vontades e das inteligências entre pedagogo e educando. (IDEM, p. 124)

Dito de outro modo, as premissas científicas através das quais Itard enxerga Victor o levavam a crer num padrão de desenvolvimento universal, de uma natureza que precisa ser lida adequadamente pelos adultos para que a educação das crianças possa seguir seu percurso natural, normal. Nesse sentido, Leandro de Lajonquière o considera expressão do discurso (psico)pedagógico hegemônico por exprimir “com clareza meridiana aquilo que é sonhado em matéria educativa a adequação natural entre o suposto estado espiritual infantil e a intervenção do adulto” (IBIDEM, p. 147-148).

Por esta razão, as respostas de Victor precisam ser as esperadas, precisam constar dentro de um script no qual foram compilados os padrões de aprendizagem e de desenvolvimento d’*A criança*. Outrossim, Itard decide dedicar-se à educação de Victor para mostrar o quão claras e distintas são as suas elucubrações científicas, para mostrar os progressos que seus embasamentos poderiam trazer ao mundo. Em última instância, toma Victor como objeto de ilustração, pois não falava com ele, mas dele. Victor é, assim, o objeto sobre o qual faz fama e explicita a grandiosidade de suas ideias.

⁴ Contribuição nosológica introduzida por Étienne Esquirol que marca avanços na categoria de “idiotismo” cunhada na obra de Pinel. Esquirol apontava duas formas de *idiotia*. A primeira era “adquirida em decorrência da demência, ou seja, a idiotia que se observa nos quadros que serão, mais tarde, designados como psicóticos; de outro, a forma congênita ou adquirida desde a mais tenra idade, concebida como um estado irreversível e incurável” (SANTIAGO, 2007).

O falar de das necessidades e interesses *da* criança é uma fala especialista. Os especialistas crêem saber, graças a elucubrações científicas de ocasião, sobre as necessidades e interesses “da criança” ou de uma criança genérica. Em nome desse saber genérico, falam da criança a outros, ao Outro. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 172-173)

Por outro lado, a história de Anne Sullivan e de Helen Keller nos dão mostras dos efeitos educativos de uma educação que não objetifica a criança, não a posiciona como quem deve encarnar premissas científicas e comprovar sua eficácia. A experiência educativa empreendida por Anne Sullivan não é uma empreitada científica porque não visa provar premissas sobre o desenvolvimento de habilidades/capacidades que os indivíduos já portam e carecem apenas de estimulação, de uma educação parametrizada.

Sullivan também evoca os saberes científicos acumulados pela humanidade, mas o faz em busca de encontrar um modo de se conectar com Helen Keller, em virtude de inseri-la no mundo dos humanos e não de comprovar hipóteses científicas. Como ressaltou Lajonquière (2017c), Anne Sullivan estava engajada em conquistar um lugar para si, um lugar na vida e, conseqüentemente, possibilitou o mesmo para Helen Keller. As ideias psicolinguísticas, associacionistas de Itard igualmente a convenciam, todavia, sua “postura não era a mesma que a do Itard que tinha se engajado na experiência em nome da ciência e de seu iluminado progresso, tendo como pano de fundo uma aposta de prestígio com o célebre Philippe Pinel” (IDEM, p. 93).

Para além das premissas sobre *A criança*, essas histórias – que tomaram proporções tão diversas no cenário educacional, no ideário educacional – dizem do modo como nos posicionamos no fazer educativo, questão que retomaremos com mais afinco no próximo capítulo.

Para concluirmos nosso raciocínio, carece frisarmos que a primazia dos ideais imaginários sobre *A criança* é responsável por parte dessa desorientação, já que esvazia a dimensão simbólica do processo educativo. Lacan extrai o termo simbólico da Antropologia e o empregou como um substantivo, a partir de 1936 – ocasião em que está às voltas com a teorização do estádio do espelho – para “designar um sistema de representação baseado na linguagem, isto é, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente e inconscientemente, ao exercer sua faculdade de simbolização”, a partir de 1936 (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 714).

Em 1953, Lacan conceitua o que é o simbólico e o inscreve numa trilogia contíguo aos conceitos de real e de imaginário. É o lugar da função paterna e não pode ser desconectado dos conceitos de significante, foraclusão e de Nome-do-Pai.

O significante é de fato a própria essência da função simbólica (sua “letra”), a foraclusão é o processo psicótico pelo qual o simbólico desaparece, e o Nome-do-Pai é o conceito mediante o qual a função simbólica integra-se numa lei que significa a proibição do incesto. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 715)

“Os *Ideais do Ego*, enquanto simbólicos, não tem por missão formatar a falta do/no sujeito. Quando o ideal é simbólico, o saber veiculado é um saber-não-sabido” (LAJONQUIÈRE, 2013a, p. 52).

Os ideais simbólicos nos ajudaram a compreender como não só a escola é uma instituição “sob medida” (VOLTOLINI, 2009) para *A criança* quanto para o professor que está tomado por representações excessivamente imaginárias, o que dificultam a implicação com o ato educativo, principalmente, em virtude da falta de tradição para o professor em nosso país, de uma tradição que possibilite que alguém ocupe a posição de mestre – questão que tocaremos no próximo capítulo.

Desse modo, no próximo capítulo abordaremos o exercício da mestria e sua relação com o reconhecimento do desejo que está para além da balbúrdia que se professa sobre o fazer docente. Trataremos, assim, da suspeita generalizada que derrocou os adultos em relação às crianças, pois consideramos que essa suspeita atingiu também os processos de formação de professores com o intuito de dar origem, criar “*O*” *professor*.

5. O PROFESSOR E SUAS RELAÇÕES COM A IMPOSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO

Mas as pessoas – sobretudo os alunos em formação – não reagem somente às técnicas, aos métodos e procedimentos a que são submetidas. Reagem também e fundamentalmente à singularidade da pessoa que as ensina, à sua visão de mundo; reagem, portanto, não somente àquilo que um professor faz, mas a quem ele é. Daí que o processo formativo de um professor não se esgota no desenvolvimento de suas “competências profissionais” mas inclui necessariamente a formação de um sujeito.

José Sérgio Fonseca de Carvalho

Os efeitos simbolizantes que decorrem das posições em jogo no âmbito escolar - de mestre e discípulo -, partindo da diferença entre as formas como a educação é pensada no discurso pedagógico hegemônico e como é elucidada a partir da teoria psicanalítica - que traz à tona a importância da transferência nas relações com as figuras substitutas, dentre elas, os nossos professores. Como Freud apontou, em *Considerações sobre a Psicologia do Escolar* (1914a) – ao se debruçar sobre algumas questões que lhe tomam ao ser convidado para proferir um discurso de saudação pelo jubileu do 50º aniversário do liceu em que cursou parte de seus estudos – a personalidade dos mestres teve grande importância sobre ele e seus colegas do liceu a ponto de proclamar que não é possível saber o que exerceu mais influência sobre eles: as ciências ensinadas ou a personalidade dos mestres.

Do mesmo modo, Albert Camus, ao escrever uma carta para seu professor primário após receber o Prêmio Nobel de Literatura de 1957, professa a relevância do exemplo, da personalidade de seu mestre sobre sua formação e vida. Impactados e tomados por seus mestres, ambos elucidam, assim, a implicação da palavra no ato educativo, ou seja, explicitam como os jeitos e trejeitos de seus mestres, o professor produz efeitos no processo de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados (LAJONQUIÈRE, 2013b).

A relevância do impacto dos mestres e seus modos de ensinar são objeto de estudo de trabalhos sobre *efeito escola*⁵, *efeito professor* (SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE,

⁵ Para muitos pesquisadores, as conclusões do estudo de Coleman *et al* - encomendado pelo governo americano com o propósito de verificar a existência de desigualdade de qualidade entre as unidades escolares - não eram plausíveis, por esta razão, outras pesquisas foram desenvolvidas e ampliaram o significado do conceito de eficácia escolar com o intuito de sinalizar quais são os efeitos que as escolas exercem sobre os resultados escolares ou os efeitos que decorrem do professor, assim, ficando conhecidas como *efeito escola* ou *efeito professor*. Essas vertentes de pesquisa consolidaram-se no cenário internacional e debruçaram-se sobre “as variações das aquisições dos alunos em função da escola ou da sala de aula em que eles são escolarizados e à

1995; BRESSOUX, 2003; SOARES; GOMES, C. A., 2005; SOARES, J. F.; CANDIAN, J. F., 2007) assim como os que se debruçam sobre o que fazem bons professores ou professores competentes, eficazes (BROOKE; SOARES, 2008). Não obstante, não adentraremos nessas reflexões porque não discutem o que “prende” crianças e jovens, os coloca na posição de discípulos tampouco o que faz de alguns adultos interessantes e, portanto, capazes de certa interpelação subjetiva por não recusarem o desejo em causa no ato da transmissão apesar de apresentarem elementos importantes e demonstrarem a pertinência da reflexão psicanalítica por apontarem para o estatuto da palavra do mestre no interior de uma tradição filial professoral como condição necessária à educação escolar. Tendo em vista que as considerações freudianas nos colocam o fato de que nossa constituição como sujeito é atravessada pelo inconsciente o que implica na impossibilidade de garantir universalidade no fazer educativo, no aprendizado etc. Em resumo, neste capítulo abordaremos a implicação professoral com o ato educativo tendo como norte a premissa freudiana (1917) de que não somos mestres nem em nossa própria casa e trabalhos que partem dessa premissa.

5.1 Interpelações sobre o professar nas obras de Celso Antunes, Doug Lemov e Patrícia Patrício

Lemov (2011), na introdução de seu livro, pontua que seu trabalho é um manual no qual organizou as anotações sobre o que fazem os professores altamente eficazes que observou. Apesar disso, enfatiza que não considera que ensinar “pode ser mecanizado ou reduzido a fórmulas” (IDEM, p. 30), pois os professores precisam analisar qual é a melhor ocasião para utilizar cada uma das técnicas. Em suas palavras: “Há um lugar e um tempo certo e um errado para cada uma das ferramentas apresentadas e caberá à visão e ao estilo únicos de cada professor decidir sobre a aplicação delas” (IDEM, p. 30). O autor considera, desse modo, que a arte de usar as técnicas carece de uma aplicação discricionária, já que sem isso o trabalho pode não colher os efeitos esperados. É preciso, portanto, que cada professor pense e

pesquisa dos fatores que são suscetíveis de explicar estas variações” (BRESSOUX, 2003, p. 20). No artigo *As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor*, traça um panorama das pesquisas que versaram sobre esses efeitos com a preocupação de evidenciar o percurso histórico e os avanços de cada uma, assim como as especificidades. Por isso, ressalta que há autonomia entre essas pesquisas, pois, apesar de estarem, frequentemente, relacionadas, foram realizadas independentemente, já que as pesquisas sobre o efeito-professor buscaram elencar as “práticas de ensino mais eficazes para aumentar as aquisições dos alunos, as pesquisas sobre o efeito-escola se desenvolveram inicialmente dentro do contexto do debate sobre a igualdade de oportunidades”. (IDEM, p. 44).

analise a própria prática para que a aplicação das técnicas realmente possa transformar o trabalho de cada um.

Como indica, as técnicas foram descritas para serem concretas e úteis, por esta razão, foram acrescidas de orientações bem práticas. Com este mesmo intuito, no quadro *Em ação*, aponta elementos para que os leitores consigam visualizar a aplicação dessas técnicas em sala de aula. Em resumo, o autor enfatiza o caráter prático das orientações sobre as técnicas e descreve a aplicação dessas técnicas em sala de aula para que não haja dúvida de como aplicá-las e porque está alinhado com as premissas pedagógicas que creem ser possível controlar cada etapa do processo educativo. Mais ainda, para que os professores não fiquem “desamparados”. Desconsidera, assim, a importância da dimensão autoral e de que os professores precisam se lançar a falar em nome próprio, o que pressupõe que o ensinar não seja homogeneizado.

Ao descrever alguns dos professores que o inspiraram, salienta características de cada um que considera essenciais para que tenham se tornado professores campeões de audiência. O primeiro relato - ou como nomeia em sua obra, a primeira biografia - é sobre a professora Julie Jackson que foi recrutada pela organização não governamental Teach for America, que busca estudantes das melhores universidades do país para lecionar em comunidades pobres por dois anos. Essa professora, que ganhou o prêmio de Professor do Ano, o impressionou por ter uma classe quieta e participativa. Mais claramente, quando assistiu a aula dessa professora pela primeira vez, constatou que todos os alunos realizavam as tarefas e levantavam a mão para responder aos questionamentos feitos por ela. Além disso, ressalta que a professora Julie evidencia dedicação exemplar por passar horas preparando e ensaiando possíveis diálogos, que poderia travar em sala de aula, e por ter escrito anotações individuais sobre todos os seus alunos.

Sobre os demais professores destaca características como magnetismo pessoal, calor humano, senso de responsabilidade, poder de engajar e manter alunos concentrados em aulas de leitura, intervenções não verbais para manter alunos concentrados, capacidade de usar o sorriso e a alegria como ferramenta de ensino etc.

Com essas descrições, ressalta pontos da personalidade desses professores, de seus modos de ensinar que causam impacto sobre os alunos, como Freud apontou em 1914a. Características essas que são peculiaridades importantes e, por esta razão, “interferem” no que é transmitido. Todavia, seu esforço concentra-se em abstrair parâmetros universais para o professores relegando para segundo plano elementos que evidenciam implicação com o

professar o que requer posicionamento autoral, se lançar à criação de algo, a produzir algo com traços de originalidade, a ocupar a posição de agente no próprio fazer.

Dito de outra maneira, Lemov, apesar de sinalizar que esses professores se lançaram à criação de algo, foca em abstrair o que esses professores fazem para transformar em procedimentos, técnicas claras e objetivas e que, portanto, podem ser utilizadas, ou melhor, aplicadas por qualquer profissional. Com isso, fica evidente que o autor considera que o fator de maior impacto sobre o aprendizado, que resultados mais elevados em testes e avaliações padronizadas são gerados em decorrência do método adotado, do uso de técnicas de ensino.

As justificativas expostas pelo autor para enfatizar a eficácia das técnicas que apresenta em seu livro giram em torno de ressaltar que essas ferramentas podem promover a igualdade no desempenho escolar, já que são “o mapa da mina da excelência” (LEMOV, 2011, p. 19). Como já destacamos, a primazia dada ao método pelo discurso pedagógico hegemônico está ligada à pedagogia experimental que “visa aos aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educativa submetida a experimentação” (CAMBI, 1999, p. 500) ao buscar explicitar, esmiuçadamente, todos os procedimentos que devem ser adotados para atingir os fins esperados.

O exemplo de um velocista que quer se tornar um grande velocista dado pelo autor explicita essa premissa. Para se tornar um grande velocista, não basta adotar a estratégia de correr o mais rápido possível durante todo o percurso, segundo suas premissas. É necessário aprimorar uma técnica que possibilite correr mais rápido como “inclinando o corpo para frente em cerca de cinco graus à medida que move suas pernas para cima e para a frente” (LEMOV, 2011, p. 20). Essa técnica, como qualquer outra, é uma ação que pode ser praticada, aperfeiçoada o que culminará num desempenho melhor.

Sob essa lógica, o que mais importa é, portanto, expressar com clareza todos os passos a serem cumpridos para que os professores não percam o rumo, saibam como proceder para garantir que determinado objetivo seja alcançado. Certamente, tal proposição busca assegurar que o processo educacional seja pautado em princípios administrativos ou gerenciais os quais determinam o que é produzido, em outras palavras, trazem para o âmbito educacional otimização de tempo, aumento da produção e homogeneidade de procedimentos, já que se crê que os resultados colhidos devem ser similares ao de uma produção de vasos de cerâmica, por exemplo, na qual foi garantida a escolha de boa matéria-prima, uso de bons equipamentos (dentre eles moldes padronizados para garantir que todos os vasos tenham o mesmo tamanho e formato) e treinamento para que os funcionários da linha de produção tenha apreendido

como proceder para que mais vasos sejam produzidos em menos tempo dentro do padrão adotado.

O trabalho de Patrício (2005) também aponta elementos acerca de práticas bem-sucedidas, pois tem como propósito promover a socialização de práticas. Suas experiências profissionais como professora na Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e supervisora pedagógica a levam a deter-se sobre quais são “os fatores que geram sucesso na perspectiva da atuação de professores do ensino médio, considerados bem-sucedidos por seus alunos” (IDEM, p. 11), apesar de ter salientado que seu intuito não é definir um roteiro de práticas bem-sucedidas.

No capítulo quatro, faz referência aos professores Atena e Apolo – que como já citamos são sujeitos de sua pesquisa – como atores do ofício que exercem e descreve alguns “atos” que planejaram ou viveram. A escolha por nomeá-los como atores advém de uma colocação do professor Apolo que destaca que a aula funciona como um teatro quando o professor gosta do que faz e que, desse modo, cada aula é um ato, uma cena.

Apolo é um professor que considera muito importante o planejamento de aulas. Sobre esse ponto, aponta que, em 1998, ocasião em que ingressou no colégio que leciona, debruçou-se a planejar aulas interessantes. Nesses planejamentos preocupou-se em registrar experimentos assim como os tópicos e subtópicos sob os quais deveria se deter em suas aulas. Essas fichas de planejamento foram guardadas e servem de embasamento para os momentos em que vai abordar algum tópico que consta nesse rol. Entretanto, pontua que faz alterações porque esse planejamento não é estanque.

Um planejamento sobre hidrostática é reproduzido pela autora com o intuito de destacar a organização e a estrutura desse documento no qual há título, pontos a serem abordados assim como frases que servem de lembrete para sua explanação, esquemas, lista de materiais e ideias que utilizará como referência no início da aula. A partir disso, Patrício dá ênfase à organização didática de Apolo que a reporta às aulas de didática que teve no curso de magistério, já que essas aulas se tornaram alicerce e permitiram que a pesquisadora fosse capaz de planejar aulas para todos os níveis de ensino pelos quais passou e diminuiu as possibilidades de ter que recorrer a improvisação e de que cometesse erros. Como enfatiza, o que mais lhe chama atenção é o fato de Apolo fazer do seu planejamento um *script*. Por esta razão, valoriza que os cursos de formação de professores possibilitem o desenvolvimento da competência didática, que permite que o professor saiba transmitir o conhecimento.

Em diversas passagens de sua obra, faz referência à importância da didática na formação de professores ao explicitar que precisam ser preparados nos cursos de licenciatura

para dominar habilidades/adquirir competências para ensinar, já que as escolhas metodológicas precisam estar alinhadas com as pedagogias ativas e não com metodologias ultrapassadas e menos eficazes.

A questão didática também é debatida a partir do planejamento de aula de Atena. Por meio da reprodução de um trecho no qual esse sujeito de sua pesquisa faz apontamentos sobre como prepara suas aulas, a pesquisadora ressalta que essa professora tem grande preocupação com a organização do conteúdo para que o aluno aprenda facilmente. O relato de Atena, que é reproduzido no livro, salienta que faz esquemas que são passados para os alunos, pois se preocupa com a complexidade do conteúdo tendo em vista a compreensão/apreensão do que é abordado e com o modo como este conteúdo é tratado no material didático que foi adotado pela escola, já que os livros podem ter erros ou serem “bobos” sob a sua perspectiva.

O posicionamento de Atena é tomado pela pesquisadora como uma das premissas veiculadas pelo discurso psicológico no campo da pedagogia, assim, ovaciona a preocupação da professora em ocupar-se de tornar o conteúdo mais “fácil” para o aprendizado. Contudo, ela não evidencia estar conformada a essas premissas psicológicas que tratam de tornar o conteúdo adequado para o aprendizado, às ilusões (psico) pedagógicas como destacamos no quarto capítulo (LAJONQUIÈRE, 2009), já que em outra passagem do livro expõe que não abre mão do rigor, salienta que não dá conta de fazer, conscientemente, nada mal feito e que nunca passou pela sua cabeça dar aulas ruins:

“Sou rigorosa, [...], na minha aula tem que calar a boca, tem que sentar direito, [...] coisas desse tipo: eu sou exigente na postura, na disciplina, e sou exigente em provas, trabalhos, português correto e capricho” (PATRÍCIO, 2005, p. 19).

A partir dessa colocação, Patrício destaca a severidade dessa professora e o modo agressivo com que se refere aos alunos quando colocou que não gostava de adolescentes porque o adolescente “em princípio, é um idiota” (IDEM, p. 20).

Assim como fez apontamentos sobre o planejamento de Apolo, ao discorrer sobre a importância da didática, a pesquisadora destaca o quanto a preocupação de Atena com o planejamento é importante por evidenciar um modo de transposição didática tal como desenvolvido por Chevallard, tendo em vista que no segundo capítulo de seu livro debruça-se a tecer considerações sobre teorizações que explicitam as competências e habilidades dos professores que são desejadas para o profissional de hoje. Mais claramente, salienta pontos expressos por Atena e Apolo que considera estarem alinhados com essas teorizações e os que não estão apresentando justificativas para eles.

Sobre os “pecados” e “deslizes” de Apolo, a autora aponta que seu planejamento não contém os objetivos da aula, o que é fundamental para que os alunos saibam onde precisam chegar e para que esta explicitação guie o trabalho do professor contribuindo para que não se perca. Outro ponto sobre o qual se debruça com o intuito de apontar o que precisa ser repensado é o fato desse professor ser “conteudista”, assim como Atena. Destaca que Apolo evidencia ansiedade quanto a abarcar o máximo de conteúdo possível e que isso atropela alguns alunos.

Não se sabe até que ponto essa preocupação não ultrapassa a necessidade e os interesses dos alunos. Aqueles alunos que têm facilidade, e conseqüentemente gostam, vão além, e isso é trabalhar o potencial do aluno, mas aqueles que têm dificuldade, acabam sendo atropelados com tanta informação para assimilar. Nesse caso, é possível que Apolo pudesse dosar melhor o conteúdo. (PATRÍCIO, 2005, p. 108)

A importância que Atena e Apolo dão para as avaliações é outro ponto a que Patrício faz referência para indicar como até professores bem-sucedidos dão primazia para as provas. Sobre as colocações de Apolo destaca que esse é um ritual automático, questiona por que é necessário dar prova após o encerramento de cada capítulo e por que a avaliação não pode ser realizada através de outros instrumentos. Apesar dessas colocações, salienta que as provas elaboradas por Apolo são interativas e contextualizadas.

Atena expressa que a prova deve ser feita para os alunos que estudaram, apesar de levar em consideração o percentual de questões que devem ser difíceis, medianas e fáceis. Esses percentuais a norteiam no momento em que está elaborando provas. Além disso, pontua que não se preocupa em elaborar provas mais extensas. Sua justificativa é que provas mais curtas são mais difíceis e que provas mais extensas dão mais oportunidades para os alunos. Ademais, considera que as suas provas precisam expressar o seu jeito, assim como suas aulas: “a minha prova tem que ter a minha cara, e, se eu sou uma pessoa exigente, a minha prova tem que ser bonita, o português tem que ser perfeito, ela tem que ser um instrumento bacana, ela tem que ser um pouco o reflexo de Atena” (IDEM, p. 118).

Claramente, essas colocações de Atena também não estão alinhadas com as premissas veiculadas pelo discurso pedagógico hegemônico. Primeiramente, suas considerações evidenciam que não se conforma a premissas pedagógicas que tratam de reiterar que determinadas atitudes dos mestres não são adequadas, assim, lança-se a produzir avaliações que estejam alinhadas com suas convicções, ainda que saiba que a prova é, veementemente, questionada por ser compreendida como um “bicho de sete cabeças”, uma vilã. Em segundo,

reforça que busca um modo de transmitir o conteúdo sem se conformar com o material a que os alunos têm acesso por considerá-lo simplório e para que sua paixão pela história, que considera aproximar-se de uma certa esquizofrenia, retrate a professora que é.

A partir dos apontamentos desses professores sobre as avaliações, a autora enfatiza que “a prova ainda é a vedete da avaliação” (PATRÍCIO, 2005, p. 118) até entre professores considerados “deuses”.

Fica claro, assim, que Patrício emite juízos de valor sobre as práticas, sobre os modos de lecionar desses professores e que revela que o atravessamento do desejo de cada um com seu fazer não é o mais importante. Em outros termos, os julgamentos sobre as competências didáticas e as práticas pedagógicas de cada um desses professores partem do que é preconizado pelo discurso pedagógico hegemônico como adequado ou inadequado. Como fica evidente com o que destacamos acima, Patrício já sabe de antemão o que é pedagogicamente adequado e mais eficaz e, conseqüentemente, o que é pernicioso. Nesse sentido, não consegue escutar que esses professores se posicionam nessas escolhas, que revelam algo de sua singularidade, de seus modos de professar como os termos *atores* e *ato* - que estão no título do quarto capítulo da obra de Patrício - dão mostras⁶.

A designação *ator* está relacionada a alguém que tem papel ativo em determinado acontecimento. Nessa perspectiva, o professor precisa definir o que faz, por que faz e ter clareza que não pode ficar na posição de quem apenas acompanha o desenvolvimento de seus alunos por seguir coordenadas metodológicas que são dadas por especialistas no desenvolvimento infantil.

Em segundo lugar, a designação *ator* traz implícito o fato de que para interpretar um personagem, um bom ator precisa de paixão pelo que faz e engajar-se com seu trabalho, já que as técnicas de encenação não são suficientes para que atores consigam encarnar os papéis que lhe foram atribuídos. É preciso, portanto, que o ator encarne esse papel, dê vida e voz a ele através de suas marcas, pois não há referências, modelos que suprimam esse engajamento/posicionamento autoral.

Apesar disso, curiosamente, neste capítulo, Patrício dá primazia a analisar aspectos do trabalho de Apolo e Atena, de seus modos de ensinar buscando explicitar quais competências possuem e como essas competências estão alinhadas com as pedagogias/metodologias ativas, que dão destaque para a reconfiguração do processo educativo através da problematização do

⁶Como já indicamos, essas escolhas terminológicas advêm de pontuações feitas pelo professor Apolo sobre cada aula ser um ato, uma cena.

conhecimento e de situações do cotidiano dos alunos, da concretização de conceitos abstratos, da motivação dos alunos e da garantia de que tenham papel ativo na construção do conhecimento etc.

Por fim, Patrício conclui que não existe padrão de comportamento nos dois sujeitos de sua pesquisa, que as características deles são antagônicas e que, portanto, não há matriz de formação comum entre eles, mas que ambos os professores desenvolveram um saber-ser e um saber-fazer que se vinculam ao seu trabalho. Estas colocações reforçam seu desejo de encontrar uma explicação plausível e que evidencie como o sucesso de Atena e Apolo se dá em virtude de valores, concepções e atitudes que estão alinhados com o perfil que se deseja para o professor em nossos tempos.

O livro de Celso Antunes, *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*, também se ocupa de interpelar o exercício da docência. Através de termos futebolísticos, expressa que o professor deixou de exercer a função de craque genial – preconizada pela escola tradicional – para ocupar o lugar de um “técnico inteligente que sugere jogadas, propõe desafios, mas sabe que quem na verdade está jogando é sua equipe, os seus alunos” (ANTUNES, 2013, p. 21). Ou seja, o discurso de Antunes é muito explícito quanto ao modo como concebe o professor: é um facilitador que se pauta a partir de premissas científicas que versam sobre o aprender/o ensinar, como Lajonquière (2009) destacou a partir do conceito de ilusões (psico)pedagógicas, que expusemos no capítulo anterior. Por esta razão, assim como Lemov e Patrício, debruça-se a apontar estratégias pedagógicas que considera capazes de garantir aulas excelentes. Mais claramente, considera que há atributos essenciais que tornam aulas excelentes, o que reitera o discurso de que o professor, a eficácia professoral garante-se a partir da eleição de metodologias que se alicerçam em premissas psicológicas sobre a criança, o aprender etc.

No capítulo *Que elementos deve conter uma aula “excelente”?*, debruça-se a apresentar os cinco atributos essenciais de boas aulas cujas iniciais dão origem a palavra *placa*, a saber: protagonismo, linguagem, administração de competências essenciais à aprendizagem, construção de conhecimentos específicos e autoavaliação.

O primeiro atributo destaca que os alunos não podem ser espectadores do processo educacional, dessa forma, o aluno deve ocupar o lugar de protagonista. O atributo *linguagem* aponta que para aprender significativamente os alunos precisam falar, discutir, debater etc. Assim, os professores precisam ter clareza de que não devem exaltar o comportamento disciplinado e silencioso, pois sem oportunidades para manifestarem-se o aprendizado é mecânico. O terceiro atributo – *administração de competências essenciais à aprendizagem* –

versa sobre estimular diversas competências essenciais à aprendizagem, por exemplo, fazer perguntas, aprender a pesquisar, relacionar-se com outros etc. Está relacionado aos “valores educacionais de Jomtien: competências para conhecer, viver junto, fazer, mas sobretudo aprender a ser” (ANTUNES, 2013, p. 51). A *construção de conhecimentos específicos*, quarto atributo, ressalta que o domínio dos conhecimentos referentes a cada área precisa conectar-se ao que os alunos já sabem e fazer ponte com a realidade em que vivem. Por fim, com o último atributo, Antunes expressa a importância de que os alunos avaliem suas próprias produções, seu desempenho e de que essa prática seja rotineira e que o processo avaliativo não se dê através de instrumentos que só buscam aferir o que foi retido pelos alunos.

Após essa exposição, recorre à ficção e descreve a aula de duas professoras com o intuito de apontar se esses atributos alicerçam o fazer delas. A primeira professora é nomeada de *Professaura* – por ser uma professora de outros tempos cujo fazer pedagógico não se baseia nas premissas que são preconizadas pelo autor. Antes de apontarmos as críticas que são feitas a essa professora e a aula que ministrou, a apresentamos, brevemente. Essa professora inicia a aula solicitando que os alunos alinhem as carteiras, organizem os materiais que serão utilizados, exigindo que copiem os apontamentos registrados na lousa e que prestem atenção às explicações sem distração, pois dará chamada oral se houver desordem. Na sequência, solicita que sintetizem as explicações apresentadas no caderno e, por fim, indica qual é a tarefa de casa.

Ao analisar essa aula, o autor salienta que não houve protagonismo e linguagens, pois o centro do processo educativo foi a professora e os alunos não puderam se expressar, debater, discutir etc. Para além disso, ressalta que a aula não propiciou o desenvolvimento de nenhuma competência, não interligou os saberes apresentados com os que os alunos já possuem e não permitiu que se auto avaliassem.

Por outro lado, a segunda professora – Dorothea – inicia a aula indagando os alunos se recordam qual será o tema da aula e solicitando que pensem o que significa despencar de uma falésia em duplas. Em seguida, questiona a turma sobre como poderiam encontrar o significado de falésia. Após a exposição das fontes possíveis, a professora solicita que uma aluna encontre o significado desse termo no livro didático – fonte disponível na sala de aula – e que leia para a turma. Solicita também que todos os alunos registrem esse conceito no caderno sem utilizar todas as palavras do texto.

No terceiro momento da aula, cujo intuito é ampliar a ideia que o conceito traz, organiza a turma em grupos através da distribuição de seis cores e determina qual questão cada grupo deverá pesquisar/discutir. Após a realização desta tarefa, reorganiza os grupos

para que membros de cada grupo anterior juntem-se em um novo grupo e possam apresentar as conclusões a que chegaram. Para concluir a aula, pede que pesquisem mais sobre o assunto no livro didático e que elaborem uma apresentação para a próxima aula destacando que devem utilizar uma linguagem diferente, por exemplo, através de desenhos, mímicas, montagens etc.

Através de um quadro comparativo, destaca mais elementos dos modos de ensinar dessas professoras, que se opõem em virtude de a professora Dorothea centralizar o ensino no aluno e da *Professaura* centralizar o ensino na sua figura. Obviamente, em todos os quesitos - a saber: conhecimento, ensino, aprendizagem, protagonismo, linguagem, administração de competências, construção do conhecimento e autoavaliação - a aula da professora Dorothea é ovacionada, já que se pauta em premissas pedagógicas que destacam que o professor deve ser um facilitador, intermediar o aprendizado dos alunos etc. Consequentemente, a partir da aula da *Professaura* destaca-se práticas e concepções que se pautam na dita pedagogia tradicional e que, portanto, não propiciam um aprendizado significativo.

Em resumo, essa obra também se concentra em apresentar e analisar modelos didáticos que são considerados eficazes e em destrinchar como podem ser aplicados, que competências e habilidades desenvolvem e como garantem a presença dos cinco atributos essenciais que caracterizam aulas excelentes. Na segunda parte da obra, cada capítulo apresenta situações de aprendizagem específicas para determinado fim, como coletar informações, para a realização de investigações, para o favorecimento da cooperação etc. Mais claramente, em cada capítulo expõe estratégias de aprendizagem destacando seus objetivos, o tempo estimado para aplicá-las, a frequência com que devem ser utilizadas, como podem ser inseridas dentro de cada área do conhecimento, quais competências desenvolvem nos alunos e que competências são esperadas dos professores para que os propósitos estabelecidos sejam alcançados. Além disso, ressalta as etapas, procedimentos, regras e como os alunos devem ser avaliados a partir de cada situação de aprendizagem.

Como fica evidente, as três obras consideram que o professor deve alicerçar-se sobre premissas “científicas”, principalmente, as psicológicas que tratam “de uma espécie de crença na existência de um princípio operativo exterior ao funcionamento discursivo que contemplaria de uma vez por todas a gama dos possíveis psíquicos” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 77). Mais precisamente, tal crença concretiza-se em fantasias naturalistas que ora postulam que as crianças devem ser estimuladas, pois aprendem se são protagonistas, o centro do processo educacional e ora preconizam que técnicas/métodos eficazes podem garantir melhores resultados de aprendizado.

Em outras palavras, o discurso cientificista que perpassa esses trabalhos sobre o professor reiteram que os professores devem alicerçar seu fazer ocupando a posição daquele que é “interessado” no desenvolvimento *d’A criança* e, conseqüentemente, em saberes que dão primazia para a criança no processo educativo, em crenças naturalistas como destacamos no capítulo anterior. Implica também que os professores adotem características próprias dos que se utilizam da “sedução estrategicamente como forma de persuasão no atingimento de seus fins” (VOLTOLINI, 2019, p. 378).

Lajonquière (1997, 2009) aponta que a renúncia à educação está atrelada a essa crença de que o saber é redutível a ordem dos conhecimentos e salienta que a potestade educativa traz embutida uma cota de dever ser.

Por outro lado, o adulto interessante situa-se nas acepções do termo francês *séduisant* e “o interesse que ele desperta na criança vem daquilo que ele transpira espontaneamente, por sua própria relação com seu desejo” (VOLTOLINI, 2019, p. 378). Os adultos, os professores que se posicionam como interessantes são movidos por paixão e não resignação, como pontuou Maud Mannoni (*apud LAJONQUIÈRE*, 2009). Por paixão entendemos amor pelo ofício, entusiasmo, certo fervor que é veiculado na transmissão dos conhecimentos culturalmente acumulados e que são marcados pela compreensão de que as mais diversas teorias sobre o educar/a educação podem servir apenas de amparo, mas não como anteparo para o fato de que todo e qualquer professor terá que se lançar à enunciação. Nas palavras de Lajonquière (2009), o adulto interessante posiciona-se contra o excesso de furor pedagógico, das ilusões pedagógicas que dificultam que os efeitos educativos ou subjetivantes aconteçam.

Excesso esse que tem assumido faces, cada vez mais, problemáticas, já que há professores que reclamam de ter que preparar aulas, não se preocupam em copiar planos de aulas de colegas ou que estejam disponíveis na internet, em suma, de terem que se haver com questões que são próprias do ofício docente.. Em outros termos, buscam furtar-se de terem que se haver com o que farão em sala de aula por considerarem que lecionar é se posicionar como alguém que lê determinado manual para montar um objeto ou manipulá-lo. Parte dessa deserotização do professor decorre da tentativa de negar a impossibilidade da educação, tal como enunciada por Freud. “A impossibilidade apontada por Freud é aquela embutida em todo ato educativo para além de toda discussão acerca de sua natureza proporcional” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 26). Essa premissa é crucial para nosso fio argumentativo, por esta razão, nos deteremos sobre ela mais adiante.

5.2 Os professores conformados n' *O professor: o sujeito-objeto*

No cenário pedagógico, são diversas as tentativas de definir professores e alunos em termos abstratos, de tomá-los a partir de anseios de produtividade e eficiência que são buscados veementemente no processo educativo, como apontamos no capítulo anterior, ao tratar da universalização *d'A criança*.

Ao longo de sua história, a pedagogia sempre importou saberes com o intuito de ser nomeada de científica e, hoje, vangloria-se dessa filiação, que é muito mais da ordem da cientificização - cerne do furor prescritivo. Sobre esta questão, Azanha (2004, p. 370) coloca que “a validade científica de uma teoria não constitui base suficiente para formulação de diretrizes educativas”, mas essa correlação é uma das grandes justificativas aventadas para dar credibilidade ao fazer pedagógico.

Francis Imbert (2001) assinala que o pedagogo visa a produção de uma obra, tal como um arquiteto que projeta uma casa, a produção de uma infância regulada por bons hábitos - que é correlata ao Eu-mestre. O Eu-mestre, por sua vez, é fruto de identificações imaginárias que dizem do sujeito-produtor, aquele que “receia qualquer irrupção [...] do imprevisto, do não-controlável (IDEM, p. 33).

Essa fabricação correlata de um sujeito-objeto e de um Sujeito-Mestre encontra, na relação educativa, seu primeiro terreno de expressão; ela pode desenvolver-se aí a tal ponto que a relação adulto-criança poderá servir, no decorrer da História, de verdadeiro modelo explicativo. (IBIDEM, p. 35)

O autor frisa ainda que o paradigma educativo trata de relações que partem do núcleo central adulto-superior/criança-inferior como a relação do Senhor com o escravo, do adulto branco com o negro, das pessoas afortunadas com os criados, do homem com a mulher etc.

Transpondo este raciocínio para o lugar que os professores ocupam no discurso pedagógico, consideramos que a formação de professores visa a produção de uma obra, de sujeitos-objeto que são tomados pelas identificações imaginárias. Os formadores de professores engajados neste projeto se lançam a produzir bons mestres - figura abstrata e universal como *A criança, O professor*.

O professor “detentor de determinadas competências cognitivas e docentes, é um exercício pedagógico para esboçar um ‘retrato imaginado’ do que seria o professor universal” (AZANHA, 2004, p. 371). No discurso das instituições formativas, as faces que *O professor* assume são marcadas pelos significantes *bom, eficaz, competente, deus, campeão de*

audiência - como Patrício (2005) e Lemov (2011) escolhem nomear os professores que se utilizam de estratégias pedagógicas supostamente mais eficazes porque se apoiam em teorizações psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. Cabe pontuar que o imaginário pedagógico é tão seduzido por essas imagens que no Brasil os professores precisam ser mais que campeões, o imperativo é para que sejam campeões de audiência, mas o título original da obra de Lemov é *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college*, ou seja, o enfoque campeão de audiência revela de nosso imaginário pedagógico.

Como apontou Maria Cecília C. Christiano de Souza, em 1998, a linguagem psicológica ganhou direito de cidadania na escola e não se pode movimentar nesse âmbito sem ela, já que o conhecimento psi destituiu a experiência e a tradição. Em consonância, Marcelo Ricardo (2013) assinala que a “boa” mestria é, assim, condicionada a colagem na imagem do educador-autômaton, que não pode se desvencilhar dos inúmeros manuais médico-pedagógicos.

Lebrun (2004) assinala que a tecnociência, submissão da ciência à técnica, é marca da contemporaneidade. “É empurrando até ao extremo seus pressupostos que a ciência chega à técnica, mas é chegando à técnica que revela seus implícitos” (IDEM, p. 65-66). A tecnicização supervaloriza a eficácia e tem pretensão universalizante, anseia pela boa resposta para tudo e todos.

Se a educação cede espaço, à questão metodológica, típica da tecnociência, não poderá evitar deparar-se com a confusão de rumo, inevitável para quem, apesar de parecer ter alguma clareza sobre como fazer, perdeu qualquer noção de para onde está indo. (VOLTOLINI, 2007, p. 200)

A ilusão racionalista e utilitarista eclipsa a identidade do professor, empreende, assim, muitos esforços para denegar a presença da divisão que nos constitui, pois como Freud enunciou não somos senhores de nossa própria casa.

A sedução tecnocrática esquece-se que os alunos são marcados pela singularidade de seus mestres, por quem são, como Freud advertiu e que os professores são da ordem da contingência, já que o sujeito só ex-sistir. Concordamos com Kupfer (1999, p. 19) que quando

um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis.

5.3 As condições de possibilidade da mestria enunciativa

As colocações sobre o processo formativo de professores ser obsoleto, não levar em conta a realidade que encontrarão e/ou não propiciar o desenvolvimento das competências profissionais que os professores carecem para o exercício da docência na atualidade pairam sobre o cenário educacional brasileiro. Opondo-se a esse *modus operandi* dos discursos hegemônicos sobre técnicas e métodos/metodologias de ensino, ou melhor, interpelando a posição discursiva sobre a qual se alicerçam, a psicanálise considera que o professor pressupõe a inserção numa tradição filial que não exclui o sujeito do desejo, como apontaremos adiante. Mais claramente, as premissas psicanalíticas tratam de problematizar as condições de possibilidade da educação trazendo à tona questões que não são aventadas pelo cientificismo que toma a educação.

Leandro de Lajonquière (2013b), em *A palavra e as condições da educação escolar*, registra que os pesquisadores que têm se debruçado sobre a eficácia professoral não vão além dos elementos que são, comumente, elencados, pois também concebem a mestria enunciativa, exclusivamente, no registro imaginário que pressupõe ser possível controlar o discurso e os efeitos do ato professoral, como destacamos na abertura deste capítulo.

Primeiramente, é importante salientar que essa crença revela algo do modo como o aprendizado e, conseqüentemente, o ensino é concebido pelo discurso pedagógico hegemônico. Para a psicanálise, aprender não significa, meramente, adquirir determinadas informações e/ou modo de realizar determinada tarefa/ação como propagam as mais diversas teorias acerca da aprendizagem. Mais pormenorizadamente, consideram que o aprendizado reside na aquisição de uma porção de dados, elementos sobre os mais diversos assuntos, conseqüentemente, instruir é dar esse arcabouço para os alunos, como já destacamos no capítulo anterior. A psicanálise, por outro lado, compreende que aprender pressupõe a apreensão de algo que era possuído por outro e que é carregado de marcas de pertinência.

Nas palavras de Lajonquière (IDEM, p. 459), o conhecimento “é o embrulho de uma marca de pertinência a uma tradição que carrega em si mesma uma dose de existência, uma cota de saber fazer com a vida, ou seja, um [...] *saber* existencial” que foi professado por alguém que ascendeu à posição de mestre. A argumentação do autor destaca posições discursivas distintas para os que estão envolvidos no processo educativo, posições essas que implicam na ocupação de lugares distintos diante da linguagem: o de mestre e o de discípulo. Como destaca em *Infância e ilusão (psico)pedagógica* (2009), essas posições acarretam no fato de que o mestre ensina porque este é o seu dever e o aprendiz aprende por amor.

Para ascender a posição de mestre não basta portar um diploma que certifica habilitação para o exercício da docência, já que a mestria enunciativa está para além de cabedal científico, da adesão a determinadas concepções pedagógicas como se veicula em nossa sociedade.

O “professar entranha o endereçamento da palavra de um mestre a um discípulo” (LAJONQUIÈRE, 2013b, p. 463). O mestre, por ter se sujeitado à posição de discípulo num outro momento, ensina aquilo que não é de sua posse, mas algo que é propriedade da tradição e que doa por dever – dívida que contraiu quando discípulo, que não cessa e lhe possibilitou apreender uma cota de saber fazer com a vida.

Dito de outro modo, o mestre, por ter sido primeiro discípulo, contraiu uma dívida para com a tradição, que foi veiculada por seus mestres, e tornou-se um devedor. Assim, quando se lança ao professar, ascende à posição de mestre, carrega essa dívida impagável, da qual não pode se furtar e que perpassa o que ensina. “Em outras palavras, aquilo que o mestre mostra, para assim educar o aprendiz de plantão, é a prova de seu dever. O mestre ensina porque afinal de contas esse é seu dever. Ensinar é de fato sua própria e justa sina” (IDEM, p. 461).

Trata-se de uma dívida simbólica, já que a dívida não é para com um determinado mestre e tampouco pode ser quitada. Essa dívida perpassa os ideais simbólicos que levam cada sujeito a dever algo pela sua existência. Para além disso, o que o mestre doa para seu aprendiz não é seu, é tomado emprestado de todos os mestres que teve, que também doaram algo que não lhes pertencia, o que garante as condições da transmissão.

Assim como o aprendiz, o mestre é aprisionado nesse circuito educativo no qual ocupa um lugar que finge possuir o que não possui (o conhecimento que transmite) e garante a sustentação das condições da educação porque permite que a criança se sujeite também à tradição.

O “mestre, que alguma vez aprendeu, ensina para lembrar que, embora o ensinado não seja nem toda a episteme nem todo o saber, aprender é condição *sine qua non* para ter acesso simbólico a eles” (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 35).

O aprendiz, por outro lado, engancha-se nesse circuito por amor, que se instala pelo desejo de saber mais do que lhe foi ofertado pelo mestre, porque supõe que o mestre poderá lhe ajudar a tamponar a falta que o constitui. Nas palavras de Lajonquière (2013b, p. 462):

“Quando o mestre oferta seu ensino, instala no seu interlocutor, o desejo de saber mais sobre aquilo que cai no ato educativo, bem como alimenta o amor do aprendiz por aquele que lhe aparece como sabendo *d’isso* que faz falta nele.”

A falta que move o aprendiz é sobre o desejo, em outras palavras, a falta que nos constitui como sujeitos à linguagem e, portanto, seres divididos e marcados pelo inconsciente, ainda que busquemos crer que temos controle sobre todas as nossas ações, inclusive sobre o que nos mobiliza na trama educativa.

O saber sobre o desejo apenas se articula nas vicissitudes da existência mundana, pois sua natureza é da ordem de um paradoxo, qual seja: querer saber sobre o desejo e não querer saber que é impossível saber que não há saber sobre o desejo. Assim, o saber sobre o desejo é, em última instância, o saber da mesmíssima impossibilidade de se saber sobre o desejo. Ele é o saber não-sabido do desejo. Trata-se de um saber irreflexivo, de um saber que não se sabe e, portanto, fala-se em termos do saber recalcado e do saber inconsciente.” (LAJONQUIÈRE, 2013b, p. 460)

Em contraposição, o discurso pedagógico hegemônico busca extirpar os meandros do inconsciente da tarefa educativa. As condições de possibilidade do processo educativo são postas, apenas, em termos de processos conscientes, são dadas por teorias que tratam de veicular que informação é conhecimento, ou seja, que algo basta ser enunciado para ser apreendido.

O mero papagaiar de informações é avesso ao exercício da mestria, pois a vontade de produzir cópia de si, grande anseio do discurso pedagógico, torna difícil que cada criança conquiste “um lugar que lhe possibilite o usufruto do desejo” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 165).

O exercício da mestria, o processo de transmissão - como destaca Lopes (2001) - envolve pensar que ensinar é um ato de fé, não no sentido cristão, mas como confiança, lealdade, engajamento e consentimento. Engajar-se com o fazer educativo envolve que cada mestre se depare com o desejo e a falta-a-ser que o constitui e não busque se furtar disso. O “desejo de mestre”, como Lajonquière (2013b) permite-se nomear, pressupõe o abandono do anseio de formatar cada criança, de produzir meras réplicas.

Rinaldo Voltolini, no artigo *Uma pedagogia esquecida do amor* (2019), também se debruça sobre a mestria através da elucidação do papel do amor no processo educativo. Neste artigo, discorre acerca do amor como estruturante na educação e como as teorias pedagógicas contemporâneas têm tentado nada querer saber disso e da presença subjetiva do professor.

Primeiramente, o autor também enfatiza que essa presença é, veementemente, desprestigiada dentre o rol de elementos que influenciam na aprendizagem, pois os fatores que são tidos como significativos são os métodos/técnicas de ensino e as competências dos professores, como outros autores têm salientado (CARVALHO, 2011; IMBERT, 2001;

LAJONQUIÈRE, 2009). Para além disso, considera que a confusão entre poder e autoridade tem grande contribuição nesse desprestígio, o que contribuiu para “escamotear e obscurecer o ‘papel do amor’ nas dinâmicas tanto do poder como da autoridade” (VOLTOLINI, 2019, p. 366). Essa hipótese sobre a qual se debruça diz do apagamento da mestria no cenário educacional.

É importante salientar que, para a psicanálise, os meandros do amor dizem da relação transferencial⁷, do processo de reedição do investimento psíquico que, outrora, foi destinado às figuras parentais para figuras substitutas, mais claramente, do deslocamento desse investimento psíquico que ocorre à nossa revelia para nossos mestres.

O lugar de mestria, se tomado pela concepção de hierarquia, configura-se e concretiza-se na figura do chefe, o que leva a dinâmica do poder predominar sobre a do saber. “Ao saber deve-se fazer ‘reverência’, porque ele determina que a conservação do status quo é o desejável. Um chefe não funda nada, apenas reproduz o que foi fundado; por ser um guardião da ordem estabelecida” (IDEM, p. 371). O chefe, portanto, não pode abdicar do poder, que os que o reverenciam supõem ter, pois de fato não o tem. É só pelo poder suposto que ocupa essa posição, esse lugar e não por autoridade.

Ao contrário, o lugar de mestria que privilegia “a transmissão do solo comum que constitui o fio entre as gerações” (IBIDEM, p. 371) dá predomínio à dinâmica do saber e faz do mestre um fundador, alguém que se alicerça sobre a autoridade e, portanto, “invoca o lugar de autor – autor-idade –, de autoria” (IBIDEM, p. 372).

Como Mannoni (*apud* Lajonquière, 2009) ressalta, os adultos precisam falar em nome próprio, sustentar um lugar de palavra ante às crianças, não se esquivar da autoridade que sustenta as condições e possibilita que as gerações mais velhas se responsabilizem pelos que chegam. Para além disso, a autoridade possibilita que os adultos se lancem à transmissão, à veiculação dos ideais simbólicos. Em outras palavras, a autoridade distingue lugares e posições entre as gerações, o que possibilita que cada sujeito trilhe um caminho próprio e separado de seus mestres.

“Ninguém pode escapar, portanto, e nem seria desejável que o fosse, do saber que vem do outro. Mais do que isso, ele tem valor fundante e constituirá sempre a base desde a qual se poderá construir um saber próprio” (VOLTOLINI, 2019, p. 375).

⁷ O termo transferência foi cunhado por Freud e Sandor Ferenczi para designar a repetição de desejos inconscientes em relação ao analista, mais claramente, “desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 766-767).

O exercício da mestria, assim como toda relação humana, é atravessado pelos processos que estão em jogo em nossa constituição psíquica – processos de alienação/separação, relações transferenciais, em suma, do atravessamento do inconsciente. Por esta razão, trata-se de que cada professor envolva o conhecimento com um algo a mais, já que o professor que está apenas interessado no desenvolvimento de seus alunos desvincula o conhecimento de traços simbólicos, das marcas de pertinência, do saber existencial como destaca Lajonquière (2009). Contudo, este posicionamento e investimento - esse algo interessante - não podem ser capturados tampouco claramente descritos.

Como pontua Voltolini (2019, p. 375), a aura, o dom, o “carisma não é uma virtude mística da qual alguns seres humanos seriam dotados, ou uma técnica aprendida por qualquer um que deseje ser influente, mas, antes, um atributo da relação amorosa transferencial.” Buscando negar essa premissa, o discurso pedagógico hegemônico quer captar “o rebolado da nega baiana” por considerar que a qualidade do vatapá que prepara depende disso, como sempre professa Voltolini. Dito de outro modo, o discurso pedagógico pressupõe que se pode replicar algo que é da ordem da autoria, ou nos termos comumente postos, que saber o que fazem bons professores é a chave para os males de nossa educação. Os diversos trabalhos que se debruçam sobre o que fazem professores eficazes, bons professores, professores excelentes etc. partem dessa lógica.

5.4 A impossibilidade da educação como possibilidade de que uma educação possa vir de fato a acontecer

A célebre premissa freudiana de que educar é um dos ofícios impossíveis colocada no Prefácio que escreveu para o livro de Aichhorn em 1925 e corroborada ao ressaltar que as profissões impossíveis estão atreladas ao fato de não se ter garantias quanto aos resultados (*Análise terminável e interminável*, 1937) é crucial para os trabalhos de psicanálise na educação. Contudo, de modo errôneo, a impossibilidade é tomada como sinônimo de impotência, como a ratificação de que não se pode esperar muito de um processo educacional marcado por tantas problemáticas como o nosso.

Entretanto, a impossibilidade enunciada por Freud não se refere ao fato de que a educação não acontece, não se concretiza em alguma medida. Refere-se ao fato de que não se pode garantir resultados, que o que será colhido não é da ordem do previsível, não corresponderá a um nenhum ideal suposto.

Nesse sentido, implica em sabermos de antemão que os efeitos só serão conhecidos *a posteriori*. No que se refere à apreensão de conhecimento, trata de nos darmos conta de que o aprendizado não ocorrerá na medida exata do que foi ensinado. Mais ainda, de que o que o aluno aprende/apreende não se apresentará tal qual o molde que se espera, não será enunciado *ipsis litteris* tal como foi professado. Como destaca Voltolini (2011, p. 25),

a impossibilidade em questão não alude ao plano prático de execução de uma determinada proposta educativa, sendo de caráter lógico, já que implica uma tentativa de superpor dois níveis que não podem ser superpostos. ‘Impossível’ não quer dizer ‘inexequível’, apontando, antes, para um inalcançável estrutural.

O inatingível estrutural deve-se ao fato de que todo aquele que se lança ao curar, ao governar e ao educar não pode se desvencilhar do fato de que todo e qualquer ser humano é constituído por um aparelho psíquico do qual o inconsciente faz parte, ou seja, nossa constituição psíquica é marcada pela impossibilidade de que tudo opere no plano da consciência.

Buscando furtar-se ao fato de que nossa realidade inconsciente é “este ‘quê’ de incontrolável, não manipulável e imprevisível que se imiscui em qualquer ‘relação’ humana” (MONTEIRO, 2016, p. 110), as premissas pedagógicas proclamam que os processos conscientes têm primazia no fazer educativo, dito de outro modo, o discurso pedagógico hegemônico busca negar essa condição estrutural e, conseqüentemente, o fato de que não podemos não nos haver com os meandros do que está para além de nossa consciência.

Como destacamos acima, o discurso de Doug Lemov sobre a condução do processo educativo reitera que é possível ensinar qualquer coisa, à vontade (LAJONQUIÈRE, 2010), pois as técnicas permitem que cada professor torne-se “um daqueles professores capazes de destravar o talento e a habilidade latentes em seus alunos e alunas” (LEMOV, 2011, p. 18).

As argumentações de Patrício (2005) e de Celso Antunes (2013) também buscam ressaltar que boas práticas pedagógicas, ou melhor, práticas de excelência podem ser garantidas através das capacidades humanas de refletir e julgar, conscientemente, a proporção adequada entre cada meio eleito, entre as decisões/escolhas que são feitas no exercício da docência. Estritamente, em virtude de sermos seres marcados pelo inconsciente não podemos nem controlar totalmente por quem nos afeiçoamos ou justificar nossa escolha profissional de forma clara, por exemplo. Por esta razão, não se pode prever como o que pretendemos transmitir afetará e reverberará em cada aluno.

Voltolini (2011, p. 34) ressalta que “a impossível mestria não resulta apenas do impossível controle do educador sobre o que ele ensina, mas, igualmente, da posição a partir da qual o educando toma essa presença.” Essa questão é de suma importância, pois, como destacamos acima, o aluno precisa enganchar no circuito da transmissão por amor. A parte que lhe cabe não pode ser garantida por outra pessoa, ainda que haja muito investimento dos mestres, já que o processo de transmissão/apreensão carece do engajamento de ambas as partes.

Para além disso, o reconhecimento dessa impossibilidade traz possibilidades, nos permite estruturar as condições da educação de modo que cada criança possa conquistar um lugar. Contudo, a conquista desse lugar não se dá em qualquer condição, pois carece de que a mestria, o ideal educativo não seja tomado por premissas educacionais que consideram que educar é, meramente, propiciar o desenvolvimento biopsicológico da criança, como destacamos no terceiro capítulo, já que a produção de efeitos subjetivantes decorrentes da educação pode se tornar um fato de difícil acontecimento em decorrência do modo como é pensada/sonhada pelo discurso pedagógico hegemônico. Como enuncia Lajonquière (2009, p.26),

de uns tempos para cá há uma forma de lidar com essa impossibilidade que no lugar de permitir-nos fazer com ela coisas interessantes – fazer outras coisas apenas diferentes das que vínhamos fazendo e, portanto, evitarmos a massificação do gozo – atenta, em e por princípio, contra a própria educação.

Mais ainda, as condições de possibilidade da educação, abertas pelo quê de impossibilidade porta, estão atreladas à invocação e sustentação do espírito das leis - que trata de sustentar a assimetria existente entre adultos/crianças e transmitir as marcas de pertinência à tradição perpassadas pelo que coloca em signos no transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

A noção de ato⁸ de ensino, tal como expressa por Batista (2011), contribui para discorrer sobre as possibilidades da educação. Como salienta o autor, o ato de ensino

pode levar a uma transformação subjetivante, ou seja, ao engendramento de uma singular subjetividade desejante, ou, ao deslocamento de um sujeito de uma posição discursiva para outra, a partir da transmissão inconsciente de marcas veiculadas entre o dito e o não-dito de um discente para um docente. [...] Em outros termos, o ato de ensino é o que ensejaria ao outro e no outro um novo início no que diz respeito à aquisição de conhecimentos e à

⁸A noção de ato na qual se alicerça Batista é preconizada pelas teorizações de Freud e de Lacan. Em resumo, o ato toca o real, a verdade do sujeito e só pode ser assim definido a posteriori.

consolidação do interesse geral pelo mundo (encetando, dessa forma, um “trabalho de cultura”).

O ato educativo, portanto, não extirpa os meandros do inconsciente, a subjetividade do professor e dos alunos ou, em outras palavras, a possibilidade de uma educação vir a acontecer se tornam mais propícias no que concerne à aprendizagem, à apreensão do legado cultural e dos ideais simbólicos porque o que é transmitido veicula marcas de pertinência a uma determinada cultura, sociedade, família etc.

Ademais, cabe frisar que o engajamento do professor com seu fazer também é um elemento relevante, já que a supressão da dimensão autoral do professor não é sem consequências, como destacamos acima. Dessa forma, o discurso professoral que renuncia ao ato educativo através da reiteração de que são ínfimas as chances de que o conhecimento professado enlace os alunos, de que não podem ensinar a quem não quer, de que o nosso sistema educacional está fadado ao fracasso etc. dizem da supremacia da impotência sobre a impossibilidade estrutural que constitui o ato educativo (LAJONQUIÈRE, 2009).

Em consonância, Monteiro (2016, p. 120) salienta que “uma educação se torna impossível quando o professor não sustenta sua posição de autoridade, sua diferença em relação aos alunos ou quando, ao revés, instaura o imperialismo de um ideal psicológico”.

A renúncia em se colocar no lugar de autoridade, em assumir a dimensão autoral no processo de transmissão tem efeitos deletérios, diz da tentativa de abdicar de nossa responsabilidade em introduzir no mundo os que chegam o que abre as portas para o *apartheid* político, econômico e cultural que muitos lutaram e têm lutado para extirpar (ARENDR, 2007; LAJONQUIÈRE, 2009).

Com isso posto, a célebre premissa freudiana sobre a impossibilidade da educação diz da “impossibilidade da existência de uma ciência positiva da educação. O que persiste é uma educação possível, dentro dos limites desse encontro único e imprevisível entre sujeitos singulares” (MONTEIRO, 2016, p. 17), pois como ressaltou a professora Atena - sujeito da pesquisa de Patrício (2005) -, quando está tecendo considerações sobre o planejamento, mais especificamente, sobre como relaciona a aula que “tem na sua cabeça” com os conteúdos (apostilas, livros didáticos) a que os alunos terão acesso, não é possível ter controle de como o que se ensina reverbera em cada aluno. Nas palavras de Atena: “Porque senão eu não tenho controle do... não é controle não, porque controle nós não temos de nada, eu não tenho consciência do processo que o meu aluno está vivenciando” (IDEM, p. 113).

A impossibilidade da educação, em resumo, implica em nos confrontarmos com o fato de que buscamos ter controle, mas que isso não passa de uma vã tentativa.

6. PARA ALÉM DAS PROPOSIÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PROFESSOR COMO IMPLICAÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Há um caminho para o caminho de professor? Pois bem, a resposta é: Professando! Ou, nas palavras do poeta espanhol Machado: “o caminhante se faz caminho no andar”.

Leandro de Lajonquière

A advertência freudiana sobre a pedagogia germânica errar na condução das crianças além do razoável porque mais as desnorreava na vida e lhes impunha um sofrimento psíquico desnecessário e inútil - por enviar pessoas com roupas de verão e mapas dos lagos italianos para uma expedição polar (FREUD, 1930) - nos leva a pensar sobre a condução dos professores nos processos formativos em nosso país.

Diante disso, nos interrogamos: Em nossos dias, são os professores que são enviados para uma expedição polar com roupas inadequadas para um frio tão intenso e com mapas de uma região muito distante e diferente? Qual é o custo disso para a implicação dos professores no professor? A desimplicação com o fazer docente está relacionada à negação da castração que é preconizada nos discursos sobre a prática, sobre as metodologias e técnicas de ensino?

Para adentrar essas questões, apresentaremos as produções cinematográficas que compõem nosso corpus de pesquisa a seguir.

6.1 O filme *Les grands esprits*

O professor François Foucault, que leciona no liceu parisiense Henri IV, é o personagem principal do filme *Les grands esprits* (2016) dirigido por Olivier Ayache-Vidal, que também escreveu o roteiro. No início da trama recita um poema de Petrônio e apela aos seus alunos que façam justiça ao grande poeta que este foi quando traduzirem um trecho de um poema deste autor. Na sequência entrega dissertações corrigidas ressaltando que com elas “se desce às profundezas da inteligência humana” e tecendo críticas aos textos produzidos pela maioria dos alunos. Mais claramente, os comentários expõem a falta de qualidade dos textos e de inteligência dos alunos. Durante a entrega dessas dissertações cita Molière: “Para você eu não tenho nada a dizer. Molière disse isso ao La Grange. Ele fazia comentários para todos os alunos, e terminava com o La Grange falando isso. Era um belo elogio.”

Num jantar em família, coloca que a escola está cada vez pior e tece críticas a conferência intitulada “Estimular o gosto de aprender”, que foi promovida pelo colégio, porque esta não se propõe a ensinar e sim a estimular o gosto de aprender - ideia da qual discorda totalmente, por esta razão não foi a este evento. Além disso, pontua o fato de que os alunos e os pais têm muitos direitos nos dias atuais.

Após ter destacado que o problema das escolas da periferia de Paris “é que mandam professores totalmente inexperientes que não conseguem controlar os alunos” na cerimônia de lançamento do livro de seu pai, Agathe Kauffman - funcionária do Ministério da Educação -, ressalta que gostaria de conversar sobre este assunto numa outra ocasião e lhe entrega o seu cartão.

Enquanto o pai de um aluno tenta convencê-lo a dar outra chance para seu filho que colou na prova, François recebe uma mensagem de texto de Agathe o convidando para um almoço. No dia marcado, a funcionária do Ministério diz que não irão almoçar em um restaurante e o apresenta para o Sr. Ferrault - diretor do gabinete da Ministra de Educação. No almoço, o Sr. Ferrault menciona que sua colega Agathe contou a ele sobre o desejo de François de dar aula na periferia e que esta ideia é a mesma da ministra. Diante disso, pontua que precisam dele - professor emérito com o aval de um grande colégio parisiense - porque esta reforma é delicada tendo em vista que o sindicato não a aceitaria de bom grado. O professor fica embaraçado com a situação e coloca que há um mal entendido, apesar disso, aceita a proposta do diretor do gabinete da ministra de Educação por não ter coragem de dizer não a Agathe por quem ficou interessado.

No novo colégio, apresenta-se para um grupo de professores. Um deles o questiona se veio mesmo do prestigioso liceu Henri IV, outro ressalta que é uma grande mudança e o primeiro lhe dá um conselho: “imponha respeito aos alunos logo de cara. Senão eles vão devorar você”. Em sala de aula, depara-se com o fato de que precisa gritar para que os alunos fiquem em silêncio, de que os alunos fazem piada com que o diz e que reclamam por ter que fazer o ditado.

Antes do término da primeira aula, não encontra o seu celular no seu terno, por isso proíbe os alunos de saírem da sala quando o sinal toca até que encontre o seu telefone. Após aguardar um pouco para que alguém se manifeste sobre seu celular, o ouve vibrar em sua bolsa. Tal ocorrido deixa os alunos indignados e um deles o questiona se considera que eles são ladrões. O professor diz que não acusou ninguém. Antes de sair da sala, Seydou pergunta quanto tempo ele ficará lecionando na escola. O professor Foucault não responde e pede que ele saia da sala.

Numa outra cena, o professor aparece estudando o carômetro da turma para aprender o nome de seus alunos que não são da língua francesa, já que na primeira aula teve dificuldade para pronunciar alguns nomes corretamente. Nesta cena também ensaia algumas falas e revê como serão dispostas na sala de aula, define em que lugares sentarão e quais serão seus parceiros de trabalho.

Num momento de refeição, o professor Gaspard relata que sua inspetora constatou que o nível dos alunos é ruim e que deseja que o nível exigido deles seja o mesmo exigido em todo o país. Gaspard debocha dessa colocação dizendo que a inspetora está fora da realidade. O professor Seb junta-se a eles e conta que convocou o primeiro Conselho Disciplinar, ou seja, inaugurou a temporada. Foucault pergunta o que é CD e, na sequência, se convocam muitos conselhos nesta escola. Gaspard responde que, às vezes, três por dia e às vezes ficam uns quinze dias sem convocar. a professora Chloé pontua que no inverno convocam mais conselhos. Diante da surpresa de Foucault, Gaspard pergunta a ele se não tinha Conselho Disciplinar no Henri IV e a resposta é negativa.

Maya e Rim, duas alunas da turma de François brigam no pátio, Gaspard as separa. O diretor intervém e agradece a esse professor. François diz a elas que “usando a violência, quem recebe o golpe mais violento são vocês. Um golpe contra a moral que vai deixar marcas. Isso é falta de respeito mútuo e contra vocês mesmas.” O professor Gaspard pergunta se as alunas entenderam o que o professor disse. Uma delas faz um barulho com a boca e François pergunta ao colega o que significa esse gesto, que responde que é o “chupa” e que depois explica o que significa.

Em sala de aula, Seydou está sentado ao lado da colega Maya e os dois conversam. O aluno solta uma gargalhada e o professor pede para que ele pare com isso. O aluno responde que só deu risada e o professor diz que ele também não está sentado no lugar correto, que não o colocou ao lado de Maya. Outra aluna diz ao professor que Seydou está interessado em Maya. Mais uma aluna comenta sobre o interesse dele pela colega. Maya diz que não é mulher de ninguém e o professor encerra o assunto mandando Seydou sentar no lugar correto, mas o aluno continua questionando o professor e joga sua mochila no chão. Diante disso, o professor pede que lhe entregue a caderneta. Ainda assim, Seydou desafia e desrespeita o professor dizendo que não é o cachorrinho dele e que o professor que procure a caderneta em sua mochila. Na sala dos professores, Foucault percebe que a professora Chloé está triste e pergunta a ela se está tudo bem. A professora pergunta se o colega está bem e como ele responde que sim, diz que ele deve saber controlar os alunos. Foucault diz que é apenas questão de ter experiência, pois os alunos só respeitam “se sentem que você é inflexível, que

não vai deixar passar nada”. Quando o professor levanta-se, a professora vê que sua camisa está manchada de tinta e ri disso, mas não conta a Foucault o que aconteceu. Interessado pela colega, oferece uma carona a ela, que diz a seu namorado sobre a oferta. Durante o trajeto, Gaspard diz que irão para o Canadá porque cansou de se “matar de trabalhar com idiotas que nem sabem somar”. Chloé demonstra desagrado com a colocação de seu namorado, que muda de assunto e convida Foucault para ir a uma festa que darão no fim de semana.

Apesar de ter dito que estaria ocupado, François vai à festa. Gaspard o recebe e diz que é legal misturar gerações, faz piada com a diferença de idade entre eles e faz o “chupa”. Foucault coloca que ele ainda não explicou o que significa esse gesto, por isso, Gaspard diz que se os alunos fazem é um insulto grave, mas que se o professor faz ganha o respeito dos alunos, pois é um código dos alunos.

Durante outra aula, Seydou está dormindo enquanto o professor explica o que é um epíteto. É advertido e diz ao professor que não encha o saco. O professor diz gritando que não fale assim com ele e que saia da sala. Um aluno se oferece para acompanhá-lo, já que Seydou não pode sair sozinho. Mas, Foucault pede que este aluno fique quieto e solicita a outro que acompanhe Seydou. Como erra o nome do deste aluno, a turma ri.

Em virtude do ocorrido, decide preencher um relatório disciplinar. O professor de Matemática, Gaspard, o vê preenchendo este documento e o interroga sobre o ocorrido. Outros dois professores entram na conversa e opinam sobre como o professor Foucault deve proceder com o aluno. Um desses professores sugere uma medida com maiores implicações para o aluno do que François havia pensado. O diretor adverte o aluno depois de ler o relatório do ocorrido e diz que não sabe porque ainda permitem que ele fique na escola. Além disso, coloca que é um privilégio que ele tenha aula com este professor, pois ele veio do melhor colégio da França e que o aluno deveria ir para o Conselho Disciplinar. Depois que Seydou sai da sala, Foucault discute o caso com o diretor e outra colega de trabalho. Sugere que o caso seja encaminhado para o Conselho, mas acaba aceitando as colocações de sua colega de não enviar o caso para o Conselho disciplinar tendo em vista que a mãe do aluno está doente e opta por suspendê-lo por uma semana.

Diante do espelho, François ensaia o “chupa”. Na sala dos professores, Gaspard diz a ele que, de acordo com as diretrizes da escola, não deve dar nota zero e sim um ponto para incentivar. Foucault discorda disso e responde que “é uma cretinice”. Outro professor pergunta se um aluno foi expulso, o professor Seb conta que o pai desse aluno o enviou para África como castigo. Gaspard diz que isso é um absurdo, agora são os pais que expulsam os filhos.

Quando entrega atividades corrigidas para os alunos, diz que “devido ao nível preocupante” da turma, terão que estudar nas férias de Natal. Os alunos retrucam e Marvin muda de assunto perguntando se podem fazer uma festa no último dia de aula. O professor ri disso, pergunta se eles estão no jardim da infância e que não têm nenhum senso de realidade.

Ao ver a professora Chloé na sala de aula sozinha, pergunta a ela o que está acontecendo. Desencantada responde que a cada início do ano letivo promete a si mesma que fará maravilhas, mas que não consegue. Também coloca que tem a impressão que Foucault não enfrenta estes desafios. Ele coloca que se ela soubesse, mas Gaspard interrompe a conversa e, na sequência, um aluno pergunta se eles poderão colocar música na festa. Chloé consente, mas pontua que terão que deixar o volume baixo. Gaspard a questiona sobre a festa e também indaga o colega François sobre isso, que responde que não tinha pensado sobre o assunto. Gaspard insiste sobre o assunto colocando que os alunos não estão no jardim da infância. A professora ressalta que cada um tem seus métodos.

Na cena seguinte, a turma de François diverte-se durante a festa que o professor permitiu que fizessem a partir das colocações da professora Chloé. A expressão do professor é de satisfação ao vê-los assim. Seydou pergunta a Marvin se pode pegar o bolo que tem substâncias ilegais e oferece este bolo ao professor, que aceita e diz que ele pode ser doceiro o que deixa o aluno irritado. Os alunos acham a situação engraçada e alguns deles demonstram desaprovação por Seydou ter dado este bolo ao professor. O diretor entra na sala para comunicar que outro aluno foi expulso e o professor Foucault oferece o bolo a ele dizendo que foi Seydou que fez. O aluno nega veementemente. Durante a festa, o professor demonstra que está se sentindo diferente, um pouco sonolento. Após o término da aula, adormece em sua mesa, quando se levanta passa pela sala do diretor e vê que ele também adormeceu em sua sala e cai antes que consiga chegar ao local em que está estacionado seu carro. Devido a isto, é hospitalizado. A médica diz que ele teve uma queda de pressão por ter ingerido “tetraidrocanabinol”. Foucault fica surpreso e ela diz que está tudo bem, conhece os professores, mas que ele não pode abusar no uso de tal substância. O professor pergunta se o drogaram e a médica diz que sim com certa ironia.

Depois de ter sido hospitalizado, conta para sua irmã que não aguenta mais os alunos da nova escola, que não consegue ensinar nada a eles porque não querem aprender. Ela o interroga: Eles não querem aprender ou você não desperta interesse neles? De súbito responde que é muito tolerante com eles e encerra a conversa quando sua irmã a compara ao pai deles.

No retorno às aulas, adota uma postura mais firme, coloca Seydou de castigo por não ter ficado em silêncio, Marvin por rir da situação assim como o aluno para quem Seydou pediu algo emprestado. Ademais, avisa a turma que não deixará passar mais nada e que enviará para o Conselho Disciplinar os que se comportarem mal para pedir a expulsão definitiva. Após a detenção, interroga Seydou sobre o que foi colocado no bolo que ele lhe ofereceu na festa. O aluno diz que não fez nada. O professor Foucault o ofende e diz que acabará sendo expulso da escola o que, conseqüentemente, o levará a vender drogas, a roubar e o conduzirá para a prisão, que este é o futuro dele, pois só tem capacidade para isso. Depois disso, Seydou fica bem chateado.

Quando este aluno pede para ir ao banheiro durante uma aula, o professor resolve fazer um exercício de gramática com a fala dele o que deixa o aluno bem irritado porque todos dão risadas e porque considera que o professor Foucault ofendeu sua mãe. O alarme de incêndio toca e Seydou recusa-se a sair da sala. O professor o ameaça perguntando se quer ir ao Conselho Disciplinar. Como o aluno não obedece, Foucault pega em seu braço e pergunta porque ele nunca o obedece. O aluno pergunta porque o professor ofendeu sua mãe. O mestre tenta explicar-se e diz para o aluno que não a ofendeu e que fez um exercício de gramática um pouco irônico para mostrar que nem sempre falamos o que pensamos. Também salienta que as coisas nunca são fáceis com ele, senta-se ao lado dele e diz que as coisas podem ser mais fáceis se ele prestar atenção, fazer os deveres, se dedicar aos estudos, assim, tirará boas notas. A resposta do aluno é que isso é impossível, já que é um idiota como o professor lhe disse.

A irmã de Foucault, ao conversar com ele sobre os desafios que os alunos dele enfrentam, pontua que ele teve uma vida tranquila, mas que para outros a vida é dura, que os alunos se sentem idiotas por acumularem notas baixas e humilhações e pergunta se conhece o conceito de resignação adquirida - que foi provado através de experiências com peixes - os quais diante do fracasso se resignam. Diante da descrença de seu irmão, ela pontua que a experiência foi feita com outras espécies de animais e com humanos também e indaga se ele conhece a experiência dos anagramas realizada por Charisse Nixon.

Mobilizado com as colocações de sua irmã, resolve aplicar a experiência dos anagramas com seus alunos. Durante a realização da experiência, os alunos que não conseguem encontrar os anagramas demonstram espanto por alguns alunos terem encontrado e demonstram insatisfação por não conseguirem realizar a tarefa. Rim diz que é impossível encontrar um anagrama quando seus colegas encontram o anagrama da terceira palavra. François diz que isso tem uma explicação, conta que distribuiu duas listas diferentes, mas que

a última palavra era a mesma para todos e os indaga sobre o que sentiram quando leram a última palavra. Os alunos dizem que sentiram raiva, ódio, vontade de ir embora. O professor diz ainda que isso é normal e que diante do fracasso, as pessoas se conformam. Logo em seguida, numa conversa, Jean destaca para Foucault e Chloé que não existe aluno ruim e que eles aprendem mais se os professores acreditarem neles.

A partir desses acontecimentos, assinala para a turma que ambiciona que leiam um livro, um livro inteiro. Os alunos retrucam, mostram-se desinteressados. Mas, o professor fala que a humanidade sempre contou histórias, que os livros registram visões de mundo, que as religiões baseiam-se em histórias e, assim, vai argumentando até perguntar a eles se conhecem Victor Hugo e a obra *Os Miseráveis*. Como os alunos ainda não se interessam, diz que não vai obrigá-los e que foi inocente em achar que iam se interessar por uma bela história, “continuem nas sombras, nas sombras da ignorância e da indiferença. Não faz mal. Não vamos fazer nada. Não leiam nenhum livro. Pior para vocês.” Depois dessas colocações joga os livros no chão. Um aluno incita os colegas a jogarem seus materiais no chão também. Então, Foucault pergunta a eles o que farão agora que tudo está no chão e o que interessa aos alunos, se são os noticiários policiais, histórias violentas e dá como exemplo a história de alguns dos personagens do livro *Os miseráveis*. Essas histórias chocam e interessam os alunos. Enquanto distribui os livros, coloca que eles irão conhecer esses personagens, que não irão parar de falar deles. Também ressalta que livros não são objetos sagrados, que o que está dentro deles é que é espiritual. Para uma aluna diz “Pegue. Você está com fome.” Para Maya, “isso vai alimentar você. É um belo pão”. Ademais, anuncia que os próximos ditados serão retirados do livro e que dirá quais capítulos devem ler para se preparem para o ditado (também mostra um trecho do livro grifado). Seydou e Marvin ficam intrigados com isso.

Na sala dos professores, conversa com a professora Chloé sobre como podem desenvolver um trabalho interdisciplinar. A professora anima-se com a proposta e sugere a realização de uma excursão com as 4^{as} séries.

Antes do primeiro ditado, Seydou e Marvin bolam um plano para descobrir os trechos do livro que foram selecionados pelo professor. Foucault os pega fotografando os trechos do livro, mas não os deixa saber que os viu tirando fotos. Na entrega das notas do primeiro ditado sobre o livro de Victor Hugo, elogia Seydou dizendo que ele tirou a nota mais alta e pergunta como ele conseguiu tirar essa nota. O aluno responde que leu o capítulo que o professor solicitou. Diante dessa resposta do aluno, pergunta se ele gostou do capítulo. O aluno responde que sim, mas que foi cansativo. Do mesmo modo, elogia Marvin, que faz

questão de pontuar que não foi fácil e agradece o elogio recebido. Maya desconfia da nota de Seydou e de Marvin e do comportamento dos dois.

Durante o intervalo, Chloé e Foucault observam Seydou correndo atrás de Maya e a professora coloca que ele é tão perseverante, insistente e que isso fará com que ela acabe se apaixonando pelo colega. Foucault diz novamente a Seydou que está muito contente com o desempenho dele, pede para que continue assim e que escolha um livro para apresentar aos colegas. O aluno reclama, mas o professor diz que terá que fazer essa tarefa. Também lhe dá um conselho: “Se quiser ‘pegar uma mina’, como vocês falam, bater nela, chutar e correr atrás não é um bom método.” Seydou retruca dizendo: “Até parece que entende disso”. Foucault responde dizendo que sabe que ele precisará surpreendê-la para que se interesse por ele, que deve fazer algo marcante. Então, o aluno pergunta o que deve fazer e o professor responde que pode escrever um poema, por exemplo.

Na biblioteca, enquanto Seydou está escolhendo um livro para apresentar aos colegas, Maya o questiona como ele conseguiu tirar uma nota boa no ditado. Como sabe que ele não estudou, faz uma proposta: “Se você me contar como você conseguiu... eu mostro meus peitos.” Isso o deixa perplexo.

Seydou também se dá bem na apresentação do livro. Para não ter que ler um livro grande, o aluno escolheu um livro com seis palavras. Diante disso, o professor faz alguns questionamentos para ver como o aluno se sai. O aluno explica o que é um microconto, porque razão o autor escreveu essa história e o que disse sobre essa história. Com estas colocações, o professor pede aos alunos que digam qual é a história que não está escrita, o que conseguem imaginar. Ao término da apresentação, Seydou pergunta qual é a sua nota. O professor lhe dá 16 e os colegas ficam indignados com a nota atribuída a ele, por isso, explica a todos que Seydou apresentou um novo gênero, que pesquisou e que todos refletiram juntos sobre a história apresentada. Seydou gaba-se e diz que não foi nada fácil realizar esta tarefa. O mestre concorda e determina que ele terá que escrever 50 microcontos com seis palavras, o que faz com que a classe toda ria.

Maya não cumpre o que acordou com Seydou sobre cometer alguns erros no ditado e tira nota 20. Ele diz a ela que o professor vai desconfiar, mas ela não se importa com isso. Na sequência, procura Maya para que ela cumpra o acordo que fizeram. Antes que ela se afaste dele, entrega um poema. Maya lê e pergunta se é o próximo ditado. Como ele responde que não, ela devolve o poema para ele e sai.

Nas outras cenas, os alunos continuam lendo o livro em sala de aula, fazendo as apresentações e atividades sobre a obra de Victor Hugo. Numa atividade em grupo, Seydou

mostra que sabe o que acontece com os personagens. Uma colega diz que ele deve deixar os outros responderem também e Maya afirma que ele leu o livro. Apesar de ter lido, Seydou nega.

Gaspard, o professor de matemática, ao preencher os boletins questiona Foucault sobre as notas que atribuiu para os alunos e diz as notas de Seydou e de Maya em voz alta. Pontua ainda que hackearam a conta do professor. Como Foucault nega, diz que “François transforma analfabetos em vencedores do Nobel de Literatura” e é sarcástico. O professor Seb coloca que esse professor se vale dos mesmos métodos do Henri IV e que Gaspard não entenderá. Gaspard não fica satisfeito e diz ainda que os alunos devem estar colando. O professor Foucault salienta que não.

François anuncia para os alunos que está muito feliz com a turma por terem se esforçado bastante e como recompensa irão fazer uma excursão. A turma toda vibra, mas ao saber para onde irão não ficam interessados.

No dia da excursão, Seydou e Marvin dizem ao professor que ele deve ter cuidado porque o Sr. Goupil (professor Gaspard, namorado da professora Chloé) é bravo e ciumento, já que Foucault está conversando com ela. O professor pergunta a eles que história é essa e os manda ir brincar, aproveitar o parque. Contudo, Seydou insiste no assunto e diz à professora Chloé para tomar cuidado porque o truque de Foucault são os poemas.

Dentro do palácio, os dois professores explicam aos alunos o que representam os objetos e quadros que vêem, dizem o nome de pessoas retratadas nos quadros etc. No quarto do rei, Foucault faz uma piada sobre o rei Luís XVI e Maria Antonieta terem tirado a primeira selfie ali e que esta selfie desencadeou a Revolução Francesa. Quando conferem o número de alunos que já estão no ônibus, os professores percebem que Maya e Seydou não estão lá. Por esta razão, os vigilantes procuram pelas câmeras os alunos e os encontram debaixo da cama do rei. Eles sentam-se na cama e tiram selfies. Fogem quando percebem que vigilantes estão à procura deles. Já no ônibus, Seydou pede desculpas ao professor François, que corrige o modo como fez o pedido. Em seguida, Seydou ri do ocorrido e diz “isso foi bem marcante, né?”. O professor o adverte.

No caminho para casa, os professores conversam sobre o ocorrido. Foucault diz que os alunos são loucos, mas Chloé coloca que os entende porque faria o mesmo na idade dos alunos. Como o professor coloca que jamais faria isso, ela diz que com certeza ele era o primeiro aluno da classe e que, ao contrário do colega, era bagunceira. Antes de descer do carro, Chloé beija François.

No retorno às aulas, o professor Foucault fica surpreso com o fato de que Seydou e Maya vão passar por um Conselho Disciplinar - em virtude de terem ficado dentro do Palácio de Versalhes após o fim da excursão - sem que lhe tenham consultado. Inconformado com isso, vai até a sala do diretor para conversar sobre o assunto e dizer que os alunos não podem ser expulsos pelo que ocorreu no museu. O diretor o tranquiliza ao dizer que não pretende expulsá-los, mas que precisam ser firmes. O professor pontua ainda que iria castigá-los e o questiona para que serve a convocação de tal Conselho, mas o diretor não responde.

No dia do Conselho, Seydou está inquieto e preocupado enquanto aguarda notícias sobre o que os professores determinaram para Maya. Quando sai da sala, Maya conta que não foi expulsa, mas suspensa. Antes de levar Seydou à sala, o professor François o orienta novamente sobre como ele deve se portar. Duas professoras ressaltam que o aluno está mais comportado e participativo, mas o professor Gaspard é duro com o aluno que fica intimidado e não consegue se expressar muito bem. Para defendê-lo, o professor Foucault explica sobre a piada que fez durante a excursão e que o aluno a levou ao pé da letra. Antes que o aluno e sua tia saiam da sala, o professor corrige um erro de ortografia no registro da ocorrência.

Com o anúncio da deliberação do Conselho, François fica perplexo, pois estava certo de que isso não aconteceria e tenta convencer a tia do aluno a recorrer, mas ela afirma que não fará isso. Na sala dos professores, Chloé e Rémi dizem a Foucault sobre o que acontece se a família do aluno Seydou recorrer a decisão do Conselho o que o deixa muito indignado. Foucault mostra o quadro com os registros dos Conselhos Disciplinares aos colegas e diz que isso é um massacre e que ninguém se pronuncia. Depois disso, vai até a sala do diretor e coloca que se responsabiliza pelo retorno do aluno, que eles não são pagos para expulsar os alunos. Contudo, o diretor diz que não há o que fazer, que é a lei, que precisam seguir o procedimento e as regras.

Foucault insiste em encontrar uma solução para a questão e busca apoio entre os professores. Diz que está chocado com o número de Conselhos Disciplinares que são convocados na escola. “Alguns alunos são difíceis, mas expulsão é a solução?” O professor Gaspard responde que não expulsam nenhum aluno por prazer. Foucault coloca que talvez para facilitar as coisas e diz que por serem expulsos muitos alunos abandonam os estudos, que eles precisam de profissão e não de punição. Gaspard fica muito irritado com as colocações de Foucault e diz que não são os bandidos da história: “Assim que chegou aqui, vimos que ia quebrar a cara. Agora vem dar lição de moral e dar ordens? Não aceitamos isso!” O professor Seb também se pronuncia e questiona Foucault se dá notas altas para os alunos para prejudicar os demais professores. Ademais, Gaspard questiona os métodos de

Foucault, que não sabe se a Ministra vai gostar e diz: “Com seu currículo incrível e seu Colégio Henri IV quer mudar o mundo? Passou só um ano aqui. Você não sabe nada.”

Como também não conseguiu apoio dos professores, estuda a legislação vigente e encontra violações na expulsão de Seydou. Apoiando-se nisso, dirige-se ao diretor novamente para exigir que a decisão tomada pelo Conselho seja anulada apontando que notou pelo menos quatro violações de procedimentos graves. Mais ainda, coloca que “isso não é nada profissional. Resolva isso com a reitoria, mas quero o Seydou aqui na segunda-feira. Senão vou tomar providências e isso pode fazer barulho e pode prejudicar a sua remoção.”

Ao não encontrar o aluno na classe no dia combinado com o diretor, dirige-se à sala dele para exigir explicações. O diretor coloca que informou a tia do aluno sobre a anulação da expulsão. Com isso, Foucault liga para a casa de Seydou. Como a tia do aluno diz que ele está na escola, procura Marvin para saber onde ele está. Muito incomodado, decide ir pessoalmente até a casa do aluno onde o encontra com alguns amigos. Mas, Seydou não quer falar com o professor e os amigos dele ameaçam e expulsam o professor, que fica muito chateado por não ter conseguido convencê-lo a retornar para a escola.

Quando Maya e Marvin estão apresentando a história de Victor Hugo - como ele e a amante foram pegos em flagrante por adultério, que Léonie foi presa e depois disso o escritor se trancou em casa e começou a escrever Os Miseráveis - Jean pede desculpas por interromper a aula, mas avisa que um novo aluno chegou. O professor Foucault fica surpreso ao ver Seydou entrar na sala e não consegue esconder que ficou emocionado.

Na festa de encerramento do ano letivo, Seydou vê Maya beijando um garoto. François dá um presente para Chloé, mas pede para ela só abrir quando estiver no Canadá. Seydou senta ao lado do professor para contar sobre sua desilusão amorosa. Contudo, o professor acredita que ele está falando da professora Chloé. Quando percebe o mal entendido, ri. O aluno diz que não tem graça, o professor pede desculpas a ele e que prometa que vai se dedicar aos estudos no próximo ano. O aluno promete e pergunta se o professor vai mesmo retornar para o colégio François I (comete aqui um ato falho). O professor corrige o nome da escola. Seydou responde que dá no mesmo e pergunta como se entra nessa escola. A resposta do professor enfatiza que é necessário estudar bastante, mas que ele pode conseguir. Além disso, pergunta se pode dizer algo que não queria dizer: “O senhor vai fazer falta”. Os dois ficam em silêncio e riem por uma garota que pede desculpas por ter jogado a bola na direção do professor François não entender a correção que o mestre faz sobre seu modo de pedir desculpas - a forma linguística da frase -, assim como fez com Seydou em outra ocasião.

6.2 O documentário *Mon maître d'école*

A segunda produção cinematográfica que apresentaremos é o documentário *Mon maître d'école* (2015), dirigido por Emilie Thérond, que registra o último ano letivo de Jean-Michel Burel - professor da escola que fica situada no vilarejo de Saint-Just-et-Vacquières, sul da França - já que este irá se aposentar depois de ter lecionado por 40 anos nesta instituição.

A ideia de fazer um documentário partiu de sua ex-aluna, Emilie Thérond, que se tornou jornalista e decide mostrar porque este mestre marcou sua vida após visitá-lo e saber que seu professor querido estava prestes a se aposentar. Como destaca na entrevista concedida para o jornal 20 minutes¹:

Eu visitei meu professor do primário, Jean-Michel Burel. Quando eu soube que ele ia se aposentar, entendi que não podia deixá-lo ir sem ter conservado nenhum vestígio de tudo o que ele já tinha me dado. Eu percebi que ele tinha influenciado minha vida de adulto. Comecei a filmar sem ter ainda produtor, nem distribuidor. (THÉROND: BUREL, 2016, tradução nossa)²

Nessa entrevista, Emilie destaca ainda que com o documentário pretende mostrar que os professores são heróis da vida comum e inspirar jovens a se tornarem professores, assim como inspirar professores a utilizarem certas práticas de Jean-Michel. Ademais, salienta que é por gratidão (ou melhor, pela dívida simbólica que adquiriu), reconhecimento a este mestre que se mobilizou a fazer as filmagens antes mesmo de ter encontrado um produtor e uma emissora para seu documentário. Considera-o um tributo a seu mestre. Tributo este que irá trazer memórias para muitos adultos dos mestres que também lhes marcaram, pois muitos deles gostariam de agradecer-los assim como fez o Prêmio Nobel de Literatura, Albert Camus.

No início da trama, o mestre Jean-Michel pontua para os espectadores que quer que este ano letivo seja brilhante para si e para os alunos, pois tem consciência que é o seu último ano como professor. Para dar início ao ano letivo, organiza os alunos por ano, pois alunos do mesmo ano sentam-se juntos e recepciona dois alunos novos - Mattéo e Benjamin - dizendo a sua turma que desejem boas-vindas aos colegas porque na escola aprendemos e também

¹ Jornal de informações gerais que é distribuído gratuitamente na França, Espanha e Suíça.

² Em francês: J'ai rendu visite à mon instituteur, Jean-Michel Burel. Quand j'ai appris qu'il allait prendre sa retraite, j'ai su que je ne pouvais pas laisser partir sans garder une trace de tout ce qu'il m'avait donné. J'ai réalisé qu'il avait influencé ma vie d'adulte. J'ai commencé à tourner alors que je n'avais pas encore de producteur, ni de diffuseur.

passamos bons momentos com os colegas. Como ressalta, “é preciso que quando vocês crescerem, vocês guardem boas lembranças da escola. É o objetivo também” (tradução nossa).³

Em seguida, o professor escolhe alunos para distribuir os cadernos, troca um aluno de lugar destacando que ele precisa estar perto de sua mesa, indica o que todos os alunos devem escrever na primeira folha do caderno e diz a turma que vai se aposentar, conta a eles que fez uma promessa para si, prometeu que vão passar um ano bom. Novamente, para os espectadores, apresenta seu objetivo de trabalho: conduzi-los à autonomia, ensiná-los a serem homens e mulheres responsáveis. Com tal apontamento já marca que não se preocupa só com os conteúdos que deve ensinar a cada um deles, mas retomaremos este ponto mais adiante.

Enquanto dá um ditado para a turma, imita um lobo para fazer os alunos rirem e chama a atenção deles para a concordância verbal. Nesta cena, vemos que um de seus alunos não consegue acompanhar o ditado. O professor sabe de suas dificuldades, por isso diz a ele que terá que copiar tudo depois porque é preciso fazer alguma coisa. Coloca para as câmeras que este aluno, Jocris, se desconecta porque sabe de suas dificuldades, que fica chateado por não ter o mesmo nível dos colegas. Destaca também que seu objetivo é ajudá-lo a retomar a confiança. Ao longo do documentário, vemos este aluno recitando uma poesia trabalhada em sala de aula. Quando ele esquece o texto, os colegas sopram uma parte da poesia para ele, que demonstra satisfação com o fato de recitar para toda a turma. Em seguida, outros alunos também recitam para os colegas.

Em outra cena, quando o auxilia a encontrar a resposta de uma atividade, Burel reforça que ele sabe a resposta, já que respondeu corretamente a questão oralmente. Expressa ainda que não se pode ter julgamentos definitivos sobre as crianças, pois “uma criança pode passar de uma situação de fracasso a uma situação de sucesso. Isso foi a experiência que me ensinou” (tradução nossa).⁴

As cenas registram o professor Jean-Michel ensinando o emprego do plural nas palavras masculinas e femininas, conjugações verbais, a efetuar divisões, a identificarem os pontos cardeais etc. Na caixa de dúvidas, os alunos deixaram perguntas sobre a morte, sobre como apareceu o Sol, o que é um peido. Esta última pergunta o professor responde de forma humorada e destaca que os alunos não podem ficar entediados, por isso é preciso aliviar o ambiente. O docente afirma que um professor que nunca faz palhaçada deve ser insuportável.

³ Em francês: Il faut que vous gardiez de bons souvenirs de votre école. C'est le but.

⁴ Em francês: Un enfant peut passer d'une situation d'échec à une situation de réussite. C'est L'expérience que me l'a appris.

Os alunos interpretam uma peça de teatro. Jocris é convidado para participar, pois interpreta muito bem. Ele acrescenta uma frase ao texto, por isso monsieur Burel pontua que acréscimos são feitos com parcimônia para não desnaturalizar a peça, já que Jules Romains jamais usaria essa expressão.

Também fazem um painel coletivo. Desde a época de Emilie, essa atividade é realizada e ela relembra que os alunos achavam que nunca iam concluí-la. Jean-Michel coloca como é importante para os alunos realizarem essa tarefa em grupo e se divertirem com ela.

Em uma das aulas, os alunos recebem a tarefa de produzir um texto livre. Ao explicá-la, ressalta que o texto é livre, ou seja, cada aluno pode escrever sobre o que quiser e que a única condição é que ninguém está livre de fazer a tarefa. Sobre esta tarefa, pontua que parece simples, mas que alguns alunos não sabem o que escrever, outros não têm nada a dizer e outros não querem dizer nada. Considera que as produções escritas são importantes porque as crianças se entregam neste tipo de expressão.

Emilie mostra para Jean-Michel um de seus cadernos e o professor fica muito impressionado e alegre ao rever alguns dos textos que ela escreveu quando era sua aluna. O caderno dela é visto pelos alunos e o professor coloca que ao verem este caderno podem ter algumas ideias sobre o que escrever.

Depois que concluíram esta tarefa, os alunos são convidados a ler para seus colegas o que escreveram. Océane irá mudar de escola e, por esta razão, decidiu escrever sobre os anos passados nesta escola. Em seu texto, ressalta o que não vai esquecer, o quanto Burel é um professor gentil, sobre os amigos que fez e sobre o que não poderá fazer na próxima escola, como as batalhas de água. Os colegas a aplaudem com muito entusiasmo.

Após a leitura dessa aluna, Jean-Michel diz o quanto ela evoluiu, que a escrita desse texto é um manifesto. Como ela vai deixar a escola, o professor escreveu um bilhete para dizer da felicidade por ter lecionado para ela por dois anos.

Aproveitando o ensejo, diz para a turma que todos irão deixar a escola primária para ir ao colégio e que ele irá deixar de lecionar para se aposentar. Mas, coloca que os que forem para o quinto ano (primeiro ano do colégio secundário) poderão ir à escola às vezes, se a nova professora concordar.

No momento em que os alunos se despedem de Océane, fala do prazer que a reação deles lhe dá. Em suas palavras:

Porque a gente sente que tem algo que acontece. Isso quer dizer que teve uma conexão em sala de aula. A solidariedade entre eles, não tem só... cálculo, ditado, tem outras coisas e isso é importante. Quando você alcança isso, você se diz: “Conseguimos.” (tradução nossa)⁵

Os alunos vão até o grande Carvalho. No caminho, Emilie pergunta a monsieur Burel quando ele começou a gostar de passeios. O professor responde que não sabe, mas que sempre teve um lado meio inconformista, que gosta de fazer diferente, de não se encaixar num molde e que gosta disso. A ex-aluna pergunta ainda se foi por este motivo que continuou a lecionar em Saint-Just-et-Vacquières, já que nesta escola ele sempre pode fazer o que queria. Responde afirmativamente e compara-se ao grande Carvalho, que não mudou em 40 anos, ou melhor, tem a impressão de não ter mudado.

Nesta cena, o professor também salienta que as crianças precisam subir em árvores, cair, se machucar para crescerem. Que viver é a verdadeira escola, a escola da vida.

O documentário também registra a ida da turma a Paris. Os alunos estão empolgados e eufóricos. Visitam a torre Eiffel, andam de metrô, observam o Teatro Municipal etc. Nesse passeio, Jean-Michel diz que adora a Paris que descobre com as crianças, que é um prazer ver o que os alunos descobrem nesses passeios. Mostra a foto de um antigo presidente do país, Raymond Poincaré, e explica um pouco sobre ele para os alunos. Também conversa com a turma sobre democracia, já que considera que os que vão para o sexto ano (1º ano do ensino secundário) precisam conhecer o funcionamento de seu país.

Quando está fazendo a correção dos cadernos dos alunos, coloca que realizar as correções é a parte que considera mais desagradável, pois é muito cansativo. Além disso, se dá conta de que apesar de ter ensinado, a apreensão de cada aluno não é *ipsis litteris*. Ri de um erro cometido por um aluno que escreveu “Aléorido” para registrar o nome do Château d'Azay-le-Rideau e pontua que “a pedagogia é a escola da paciência. Não pode se precipitar.”

Em outra cena, tece alguns comentários sobre o desempenho e algumas características de seus alunos ao entregar os boletins. Sobre isso, assinala que é preciso encorajar os alunos do ensino primário. Avaliar o esforço que fizeram. Logo depois, revê o boletim de Emilie de 1976, ano em que cursava o primeiro ano. A ex-aluna destaca que o professor Jean-Michel não a poupou: “Ela deve provar que é capaz de acompanhar o segundo ano. Acredito que

⁵ Em francês: Ça, on sent qu'il y a quelque chose qui se passe. Ça veut dire que le courant en classe est passé. La solidarité entre eux, il n'y a pas que... le calcul, la dictée, il y a autre chose et {ça} c'est important. Là, quand tu arrives à ça, tu dis: « on a réussi quelque chose. »

com o tempo será algo possível. [...] O ritmo de estudos é lento demais. Pouca concentração na atividade escrita. Resultados medianos. (tradução nossa)”⁶

Burel explicita que era mais severo na época, pois os professores precisam ser respeitados quando começam a lecionar. Como assinala, no início da carreira cada professor precisa encontrar a sua autoridade, mas no fim da carreira, não é mais necessário provar nada, pois já se tem autoridade. Também destaca que as notas 4 e 5 que estão registradas no boletim de Thérond não são mais atribuídas. Reconhece aqui novamente que era mais severo na época.

Em outra cena, quando está corrigindo tarefas com alguns alunos em seu entorno, destaca que eles ficam muito satisfeitos ao receber um “muito bom”. Coloca também que eles vão contabilizando cada “muito bom”, “bom” e “regular”. Os alunos assentem com a cabeça confirmando que fazem isso.

Em determinada cena, conversa com Benjamin sobre o rendimento dele neste ano letivo e sobre o comportamento também:

O que eu lamento desse ano, é que você se dedicou abaixo das suas possibilidades. Ou seja, você tinha possibilidades muito maiores. Eu sei que tem, talvez, o fato que você tenha mudado de escola, não é fácil. Eu te disse no começo do ano. Eu te entendia. Você se lembra? (tradução nossa)⁷

Benjamin concorda e lembra que o professor disse: “Se encarregue do que é novo. (tradução nossa)”⁸ Burel pontua também que ele precisa fazer amigos, que não pode ficar batendo nos colegas, que precisa se esforçar para que não exista um bloqueio imediato em relação a ele na nova escola. “Quando a gente é o novato em qualquer lugar, é o novo que tem que fazer o esforço. Isso se chama se integrar. Bem, você poderá sempre vir nos ver. Eu não serei mais o professor, mas eu estarei por aqui. (tradução nossa)”⁹

Algumas cenas adiante, os alunos estão fazendo um outro ditado. Burel pede para Benjamin soletrar a palavra *assim*. O aluno acerta e em virtude de sua reação, o professor pontua: “Se você aprender, não tem nenhum problema. Está bom. Você tem um cérebro como todo mundo. (tradução nossa)”¹⁰ O professor prossegue com o ditado e o aluno acerta as

⁶ Em francês: « Devra prouver qu'elle est capable de suivre en CE2. Je pense que c'est chose faisable. Le rythme de travail est beaucoup trop lent. Peu de concentration sur le travail écrit. Résultats moyens. »

⁷ Em francês: Moi, ce que je regrette, cette année, c'est que tu as travaillé en dessous de tes possibilités. C'est-à-dire que tu avais de plus grosses possibilités. Je sais qu'il a eu, peut-être, le fait que tu as changé d'école, ce n'est pas facile. Je te l'ai dit au début de l'année. J'ai pris ta défense. Tu t'en souviens?

⁸ Em francês: Vous occupez du nouveau.

⁹ Em francês: Quand on est le nouveau quelque part, c'est le nouveau qui doit faire l'effort. Ça s'appelle S'intégrer. Bon, tu pourras toujours venir nous voir. Moi, je ne serai plus l'instituteur, mais je serai dans le coin.

¹⁰ Em francês: Si tu apprends, aucun souci. D'accord. T'as une cervelle comme les autres.

próximas palavras também. Os colegas o parabenizam e o professor pontua ainda: “Foi muito bem, Benjamin. Viu como você é capaz. Você entende isso ou não? (tradução nossa)”¹¹

Dois alunos, Ugo e Pierre, brigam. Jean-Michel intervém e coloca que convocará os pais deles. Ao perceber que os alunos não se acalmam e que estão muito chateados um com o outro, o professor decide conversar com a turma toda e os leva para a sala de aula. Depois de ouvir cada um. Explica que esses alunos estão envolvidos num ciclo vicioso e que nunca sairão disso se alguém não der o primeiro passo, parar de dar atenção ao que é dito pelo outro. Diz a todos que não podem utilizar esse linguajar, que é estritamente proibido porque são insultos e que isso é violência verbal:

as palavras, eu já falei para vocês. Podem matar. {Isso pode matar} A gente pode matar alguém com palavras. Pode ferir alguém, e essa pessoa pode se sentir tão ferida, que ela vai preferir desaparecer. Já aconteceu. {Então} Não façam coisas assim. Vocês devem se respeitar.

Eu expliquei para você faz pouco tempo, o que é a escola pública. É a escola que respeita todas as religiões, todas as crenças, e que tolera todo mundo. [...]

A vida é assim. Tem olhos azuis, verdes... castanhos. Nós nunca estamos completamente satisfeitos do que somos. Mas a primeira coisa é aprender a respeitar os outros. (tradução nossa)¹²

Para encerrar o assunto, pontua que logo irão falar sobre a Primeira Guerra Mundial e que foi preciso que os envolvidos fizessem as pazes.

Mais adiante, conversa com Pierre e o questiona se já se acalmaram. O aluno responde positivamente, mas faz uma ressalva. Jean-Michel diz a ele que Ugo não irá chamá-lo mais assim e que irão atentar-se a isso. Além disso, coloca que as brigas deixam a todos irritados e que eles acabam indo mal na escola.

Os alunos são levados ao cemitério da cidade para prestar homenagem aos mortos pela pátria - cerimônia em que se coloca flores no monumento que registra os nomes de pessoas que moravam neste vilarejo. O professor coloca que considera muito importante que saibam o que aconteceu durante a guerra, pois ensina tolerância, sobre a luta contra o racismo, já que “a escola significa tornar-se alguém. Não é somente ocupar a mente, é formar

¹¹ Em francês: C'est très bien, Benjamin. Tu as vu que tu es capable. Tu comprends ça ou pas?

¹² Em francês: Les mots, je vous l'ai dit, un jour. Ça peut tuer. On peut tuer quelqu'un avec des mots. On le blesse et cette personne-là peut se sentir tellement blessée qu'elle préfère disparaître. C'est arrivé. Ne faites pas des choses comme ça. Vous vous respectez.

Je vous ai expliqué il n'y a pas longtemps, ce que c'était l'école publique. C'est l'école qui respectait toutes les religions, toutes les croyances, et qui avait la tolérance pour tout le monde.

[...]

Mais la vie est faite comme ça. {Il y en a qui ont} les yeux bleus, verts, marron... On n'est jamais satisfaits de ce qu'on est. Mais {d'abord} la première chose, c'est apprendre à respecter les autres.

a mente. (tradução nossa)”¹³ Nesta cena, alguns alunos dizem o nome de soldados que perderam suas vidas e toda a turma diz em coro “morto pela França”.

Jean-Michel relembra o seu primeiro dia de aula. Considera que estava com mais medo do que os alunos. Refere-se à relação que teve com sua primeira turma como uma história de amor e que os pais de seus alunos também foram muito importantes para ele. Recorda-se que apesar de ter 21/22 anos foi recebido como uma autoridade, que as pessoas tiravam a boina para saudá-lo. Por isso, dizia para si mesmo que não devia decepcioná-los. Coloca também que as Escolas Normais eram templos da República, que ensinavam a profissão de professor com retidão extraordinária, pois eram enviados para semear a cultura como soldados da República.

O documentário registra que vários ex-alunos são pais dos atuais alunos de Burel e alguns ex-alunos falam sobre a importância do mestre em suas vidas:

Eu estou profundamente convencido que eu lhe devo muito.
 Eu penso que se ele não tivesse, estado perto assim, de nós e de mim, mais particularmente, eu nunca teria estudado.
 O que eu consegui, foi graças a ele.
 Desde pequena, eu admirava muito, que eu seria professora. Foi o que eu me tornei. Porque eu gostei tanto de ter estado com o Senhor Burel é isso que eu quero fazer. Eu não queria estar de férias. Eu só tinha uma vontade, que a escola recomeçasse. Ele nos trazia felicidade e amor.
 Todos esses anos na escola, foi uma história de amor.
 Com sua esposa, eles nos trataram como se a gente fosse filhos deles. Do mesmo jeito.
 Às quartas-feiras de chuva, a gente ia à escola.
 A gente fazia trabalhos manuais na sala do lado. Eu tenho a impressão, e acho que é isso mesmo, era uma família. (tradução nossa)¹⁴

A escola não fica fechada, o mestre Jean-Michel permite que seus alunos utilizem o espaço escolar sempre que quiserem. Salienta que a escola e a prefeitura são casas do povo. Também permite que um ex-aluno com deficiência, Lionel, continue frequentando a escola.

¹³ Em francês: L'école, c'est devenir quelqu'un. Ce n'est pas uniquement la tête bien pleine, c'est aussi la tête bien faite.

¹⁴ Em francês: Je suis persuadé que je lui dois beaucoup.
 Je me dis que s'il avait pas été proche comme ça, de nous et de moi, en particulier, j'aurais pas fait d'études.
 Ce que j'ai obtenu, c'est grâce à lui.
 Dès petite, je l'admirais beaucoup, je que je voulais être maîtresse. C'est ce que je suis devenue. Je me suis tant plu avec M. Burel que c'est ce que je voulais faire. Je voulais pas être en vacances. J'avais envie que l'école reprenne. Il nous apportait du bonheur et de l'amour.
 Toutes ces années à l'école c'est qu'une histoire d'amour .
 Aves sa femme, ils nous traitaient comme leurs enfants. Pareil.
 Les mercredis pluvieux, on était à l'école.
 On faisait du travail manuel dans la pièce à côté. J'ai l'impression, et je pense que c'est ça, c'était une famille.

Este aluno ingressou na turma de Burel quando ainda se falava em integração escolar e não deixou mais de ir à escola. O professor ressalta que ele faz parte da escola. Mas, está ciente de que a nova professora pode não permitir que ele continue frequentando as aulas. Por esta razão, conversa com Lionel sobre a nova professora. Faz questão de ressaltar que ela ditará as novas regras, ou seja, definirá se ele pode ficar na classe. Diz também que sabe que ele poderá passar na cantina, ver os alunos durante o intervalo e que a prefeitura estará sempre aberta para ele vir quando quiser. Coloca que essa promessa pode fazer. Depois de dizer isso a ele, coloca para os espectadores que o lugar de Lionel não é na escola. Essa é uma liberdade que tomou e que manteve apesar de ter sido criticado. Assinala ainda que, para alguns, ver os deficientes na rua incomoda. Mas, não se arrepende de ter permitido que ele frequentasse a escola, pois se conseguiu ajudar alguns alunos com mais necessidades, orgulha-se disso.

A nova professora vai até a escola para conhecer os alunos. Burel pontua o quanto conhecê-la é importante para ele como professor e como prefeito da cidade. Quando a nova professora chega, o professor ressalta que os alunos são simpáticos, gentis e que são falantes - “isso é geral. Da geração deles. É a geração dos falantes, mas simpáticos. (tradução nossa)”¹⁵ Para apresentá-los melhor, diz algumas características deles.

Relembra a todos que vai se encarregar da biblioteca e que estará muito perto deles no seu gabinete. Para encerrar a visita, diz que vai tranquilizar os pais dizendo que a nova professora é muito simpática e para os alunos que espera que ela seja um pouco mais severa do que ele, pois esse ano foi bonzinho demais por saber que era seu último ano.

Em nome do Ministro da Educação, recebe as insígnias de *Officier de l'Ordre des Palmes Académiques*¹⁶, – condecoração honorífica para homenagear os professores de todos os níveis de ensino.

Jean-Michel Burel, professor infantil na escola St-Just-et-Vacquières.

A escola, a prefeitura, a cidade constituem uma única casa, aberta, quase permanentemente, onde cada um gosta de se encontrar.

Encontrar uma pessoa respeitada e amada, sempre disponível, e todos os valores que ele soube encarnar.

A riqueza e a profundidade dessa carreira foram excepcionais, frutíferas e modernas sob qualquer ponto de vista.

Jean-Michel Burel, em nome do Ministro da educação, eu lhe ofereço as insígnias de *Officier de l'Ordre des Palmes Académiques*. (tradução nossa)¹⁷

¹⁵Em francês: c'est général. C'est leur génération. C'est la générations des bavards, mais sympas.

¹⁶ Condecoração honorífica para homenagear os defensores da cultura francesa.

¹⁷ Em francês: Jean-Michel Burel, professeur des écoles, St-Just-et-Vacquières.

Toda a comunidade faz uma festa para homenagear o professor Jean-Michel Burel que fala de como está emocionado e do prazer que foi lecionar por todos esses anos. Os alunos agradecem ao mestre pelas experiências vividas:

Obrigado por nos conduzir à Fazenda Castanha e ao grande Carvalho.
 Obrigado por nos deixar sair para ir à padaria.
 Obrigado pela festa da escola.
 Obrigado pela viagem a Paris.
 Obrigado por nos ter apoiado todos esses anos.
 A única crítica são os ditados todas as terças.
 Obrigado pelos bons momentos e boa aposentadoria.
 Eu vou fazer como de costume.
 Eu vou me esforçar para fazer como de costume.
 Obrigado. (tradução nossa)¹⁸

O documentário encerra-se com o professor despedindo-se de seus alunos na sala de aula. Como é o último dia de aula, ele fica muito comovido ao ver seus alunos indo embora. Ao ficar sozinho na classe, chora e abraça Emilie, sua ex-aluna.

6.3 O documentário *Être et avoir (Ser e Ter)*

Por fim, o documentário *Être et avoir (Ser e Ter)*, de 2002, dirigido por Nicolas Philibert, registra um ano letivo da escola primária multisseriada situada no vilarejo de Saint-Étienne-sur-Usson, Puy-de-Dôme, no interior da França, onde leciona Georges Lopez há 20 anos.

L'école, la mairie, le village centre, constituent une seule et même maison, ouverte quasi en permanence, où chacun aime se retrouver.

Retrouver un être respecté et aimé, toujours disponible, et toutes les valeurs qu'il a su incarner.

La richesse et la profondeur de cette carrière ont été exceptionnelles, fécondes et modernes à tout point de vue.

Jean-Michel Burel, au nom du ministre de l'Education nationale, je vous remets les insignes d'officier de l'ordre des Palmes académiques.

¹⁸ Em francês: Merci pour nous amener au Mas Brun et au Grand Chêne.

Merci de nous laisser sortir pour aller à la boulangerie.

Merci pour la fête des écoles.

Merci pour le voyage à Paris.

Merci pour nous avoir supporté toutes ces années.

Le seul reproche, ce sont les dictées tous les mardis.

Merci pour les bons moments et bonne retraite.

Je vais faire comme d'habitude.

Je vais m'efforcer de faire comme d'habitude.

Merci!

É inverno quando as aulas começam, neva bastante. O ônibus escolar busca alguns alunos em suas residências. O professor Lopez recebe os alunos que são trazidos pela Van na porta da escola. Dois outros alunos chegam à escola a pé.

Na sala de aula - sala multisseriada -, os alunos menores escrevem a palavra *mãe*. O professor diz por onde Jojo deve começar a traçar as letras e o que deve fazer depois. À Létitia que deve continuar e que esqueceu de subir o traçado em determinada letra, à Johann que não deve virar o papel e parabeniza Marie. Quando todos terminaram a tarefa, pede que apresentem seu trabalho para os demais colegas que avaliam juntamente com o professor se a tarefa de cada um está bem feita.

Na próxima cena, Jojo tenta colocar um cartaz na lousa e Axel lê para o professor, que corrige os erros cometidos e o questiona sobre o que é um pesadelo. Marie quer entrar na conversa, Lopez diz que é a hora de deixar Axel contar, falar. Mas, ela insiste em opinar sobre o assunto e diz que nunca viu um fantasma. O mestre olha para ela com reprovação por ter desobedecido, a aluna fica sem jeito e se esconde atrás de uma colega.

Os alunos maiores escrevem um texto ditado pelo professor que corrige Julien sobre o uso do imperfeito. Os alunos menores cochicham para não atrapalhar o que os outros alunos estão fazendo.

Num novo dia de aula, os alunos entram na sala em silêncio e se posicionam em pé atrás de suas cadeiras até receberem autorização para sentarem-se. Durante o dia, Jojo recebe uma advertência para concentrar-se na realização de sua tarefa que está ficando atrasada. O professor indica o que o aluno deve fazer para terminá-la e o corrige quando responde afirmativamente, mas não utiliza a palavra *monsieur* - que é uma regra de amabilidade, todas as pessoas referem-se aos professores dessa forma.

Apesar disso, Jojo não foca na realização de sua tarefa. O mestre pergunta novamente se ele terminou e checa junto com ele o que foi feito e o que ainda precisa fazer. O adverte novamente para prestar atenção na sua tarefa.

Depois de fazer mais exercícios sobre frações com os alunos mais velhos, Georges Lopez pergunta mais uma vez se Jojo já terminou a tarefa. Agora, ele está sozinho na mesa e ainda não a concluiu. Como o recreio está chegando, o professor ressalta que ele não poderá sair se não a concluir e diz que não falará novamente. Quando as crianças estão se arrumando para ir para o recreio, Jojo é chamado para a sala e o professor diz que ele terá que fazer a tarefa, ou seja, não terá recreio porque não cumpriu com o estabelecido.

Lopez questiona Jojo porque ele vai à escola. Subitamente, o aluno responde que vai à escola porque sua mãe manda e que preferiria não vir. O professor também pergunta se é só

para brincar que ele vai à escola. O garoto responde que é para fazer o seu trabalho também. O mestre o questiona ainda sobre qual é o trabalho dele lembrando o que fizeram no período da manhã - curvas para aprender a escrever, mas ele responde que é para fazer o número 6 e mostra que já sabe contar até 6. Com isso, Georges pergunta que número vem depois do 6, Jojo sabe a resposta assim como o número que vem depois do sete, esses números ainda não foram ensinados. O mestre demonstra satisfação com o acerto do aluno.

A turma faz panquecas, o professor ajuda os alunos menores a prepararem a massa colocando a quantidade certa de farinha, a quebrarem os ovos. Uma das alunas deixa o ovo cair fora da tigela e os alunos riem disso. Marie bate a massa e Julien deixa a panqueca cair no chão quando tenta virá-la.

Todos os alunos vão brincar de escorregar na neve com trenós. Primeiro, o professor os empurra e depois desce também juntamente com um aluno. Alguns alunos menores descem com os maiores. Na sala de aula, os maiores também ajudam os pequenos na realização das tarefas.

Num dos intervalos, ocorre uma briga entre Julien e Olivier. Os dois são chamados à sala de aula pelo professor para conversarem sobre o que aconteceu e para que isso não aconteça novamente. Julien conta como tudo começou. Lopez pergunta a Olivier se ele ficou bravo, o aluno assente com a cabeça. Também pergunta se foi certo colocar a culpa nos alunos pequenos e vai retomando com os dois que eles ficaram se provocando muitas vezes no começo e que as coisas só pioraram. O mestre sabe que esses alunos estão medindo forças, que querem mostrar um ao outro que são fortes, que esse incidente está relacionado a coisas que aconteceram anteriormente e pontua isso para eles. Olivier tem dificuldade de se expressar, por isso o professor diz que devem conversar calmamente, que deve dizer qual é o problema com o colega Julien, o que não gosta nele. Com isso, Olivier consegue dizer o que o machuca, são os xingamentos que Julien diz a ele. O professor assinala para Julien que as palavras podem machucar e ferir muito. Além disso, pontua que eles precisam lembrar que dividem a classe com crianças pequenas e que não estão dando um bom exemplo para eles. Por fim, combina com os dois que irão criar um ambiente mais pacífico.

Numa das cenas, Julien dirige um trator, ajuda seus pais a cuidar dos animais e recebe um tapa de sua mãe quando diz incorretamente o resultado de 3 vezes 6. Na realização dessa tarefa, ele comete outros deslizos, por isso sua mãe esbraveja e pergunta se ele quer apanhar. Mais adiante, há mais dois adultos o ajudando a realizar os cálculos e um outro garoto. Algumas cenas adiante, prepara macarrão para sua irmã.

Enquanto Georges está separando algumas atividades, os alunos mais novos começam a conversar sobre quem dá as ordens. Assim, começam a colocar que vão mandar nos filhos quando crescerem. O professor concorda e diz que se se tornarem professor também darão ordens aos alunos. Eles concordam com a ideia e um deles diz que quer ser como o professor. A partir disso, começam a conversar sobre a profissão que cada um quer exercer. Há risos e gracejos quando Lopez diz “professor Jojo”.

Os alunos pequenos escrevem o número sete na lousa e avaliam se o traçado do número está bom, Létitia tem dificuldade para contar até sete. Não consegue lembrar como se pronuncia o nome deste número que estão aprendendo naquele momento mesmo com os colegas a ajudando. O professor chama a atenção dessa aluna para que não fique distraída.

Assim como Julien, Nathalie também é filmada fazendo tarefas em casa. Sua mãe a ajuda. Em virtude de algumas dificuldades que esta aluna está enfrentando, o professor conversa com a mãe dela. Primeiro, assinala que ela soletra perfeitamente, que no ditado diz a ele onde pôr os acentos, mas que em matemática seu rendimento é o oposto, por isso pede a mãe da aluna que a ajude. A mãe fala da dificuldade que está enfrentando para ensiná-la e que já pediu ajuda para o seu marido e seu irmão, mas que todos estão perdidos. O professor tranquiliza essa mãe, que coloca que sua filha tem mais dificuldade de lidar com os pais do que com outras pessoas. Lopez aconselha a mãe a não ser injusta consigo mesma, a não se sentir mal, a compreender que se Nathalie parece distante é uma transição necessária e que o mais importante é vê-la se desenvolver feliz. Além disso, conta como ficou surpreso quando ela foi falar com ele espontaneamente e que a conversa continuou no intervalo, foi muito boa.

Quando vai corrigir um ditado, conversa com os alunos sobre há quantos anos dá ditados, sobre quantos ditados já deve ter dado ao longo de sua carreira. Diz a eles que ainda dará ditados por mais um ano e meio. Com isso, os alunos ficam curiosos para saber o que ele irá fazer depois que parar de lecionar, querem saber se ajudará as crianças com as tarefas, se irá viajar, também perguntam se vai continuar morando na mesma casa, que fica na parte superior da escola.

Em outra cena, o pequeno Jojo mostra suas mãos para o professor, mas como elas estão bem sujas, o questiona se elas estavam mais sujas antes e se agora estão limpas. Ademais, pergunta se ele as esfregou, se usou sabão e uma esponja. Diante das respostas do aluno, diz que quer ver as mãos dele limpiíssimas. “Mas, não alcanço a esponja” - diz Jojo, por isso o professor mostra onde há uma outra esponja. Apesar disso, é necessário que o professor esfregue as mãos de Jojo, que coloca que o dedão e o dedinho de uma de suas mãos estão limpos, contudo, o professor não concorda e diz que o dedão ainda está sujo. O aluno

corrige o professor, pois é o dedinho que ainda não está limpo. Isso os leva a conversarem sobre os nomes dos dedos. Os dois riem quando o pequeno Jojo diz que o nome do dedo mindinho é “minduim”.

Jojo também se desentende com um colega. Tudo se dá por causa de um desentendimento no momento em que vão fechar o portão da escola para que uma cachorra fique do lado de fora. Georges adverte o aluno que empurrou Jojo e o consola.

Lopez conta que seu pai, que foi peão antes de ter seu próprio pedaço de terra, não queria que ele tivesse a mesma profissão dele. Também diz que decidiu trabalhar em outra área porque era pesado trabalhar com o pai, que é de origem espanhola.

Quando lhe é perguntado o que fez ele querer ser professor, responde que desde pequeno queria, que gostava muito de ficar na escola e que passava os feriados brincando de ser professor com amigos, primos, que adorava isso.

“Porque eu percebo... às vésperas de me aposentar... que amo trabalhar com as crianças. Exige tempo e envolvimento pessoal... e o mais maravilhoso é que as crianças retribuem isso. Elas fazem tudo compensar.” Assinala ainda que para seus pais, vale pontuar que seu pai é imigrante da guerra espanhola, ter um filho professor era um progresso, por esta razão, incentivaram esse desejo e se comprometeram financeiramente para que se formasse. Lopez esforçou-se para ser bem-sucedido na profissão por seus pais também.

Numa das aulas, ensina a terminação das palavras femininas e masculinas para as crianças menores. Após a explicação do professor, esses alunos montam sentenças com palavras já recortadas. Létitia comete um erro na ordenação das palavras em sua sentença e Jojo a corrige. Johann também erra e os colegas o ajudam. Mais uma vez, o mestre é firme com esse aluno que persiste no erro apesar do apoio recebido.

Toda a turma conhece a escola em que Julien e Olivier devem ir estudar no próximo ano. Os alunos maiores ouvem algumas informações sobre a carga horária de atividades na biblioteca no primeiro ano. Enquanto isso, os alunos menores leem. Jojo conta com o professor, que o instiga a contar mais e a se concentrar.

Lopez conversa com Olivier sobre a necessidade de que ele continue se esforçando e sobre como está o seu pai. Olivier chora e o professor tenta acalmá-lo, fazê-lo compreender que a doença faz parte da vida, que temos que conviver com ela e a ter esperança.

O documentário registra o momento em que todos comemoram o aniversário de Nathalie. Ela é bem tímida, mas demonstra alegria nesse momento. Em outra cena, a turma faz um passeio. Viajam de trem. Jojo faz algumas perguntas para uma moça. Depois do piquenique, Alizé se separa do grupo. O professor, Olivier e Axel a procuram.

Certo dia, as crianças que ingressarão na escola no próximo ano vão conhecer a escola, o professor e os colegas. Uma dessas crianças, Valentin, chora, porque quer sua mãe. Lopez o pega no colo e tenta acalmá-lo, mas não consegue, por isso pede a outros alunos que brinquem com ele. Julien se aproxima e tenta distraí-lo, mas também não consegue.

Tendo reunido os alunos mais velhos, Georges conversa com Julien sobre o rendimento dele, se foi aprovado ou não. O aluno é aprovado e irá para a escola que foram visitar. Mas, o professor salienta que precisará se esforçar, pois seus resultados não foram muito bons, principalmente, em Matemática e Francês. Além disso, pontua que ele terá que melhorar a atitude quando discordar de algo, já que não poderá ajudá-lo por não estar lá, apesar de poder ajudá-lo a distância.

Olivier irá para a mesma escola que Julien e também terá que melhorar os resultados que obteve. Lopez assinala que pediu para designarem alguém para ajudá-lo na lição de casa e nas matérias que tiver dificuldade. Ademais, pede a Julien e Olivier que se entendam melhor, que defendam um ao outro, mas que não se isolem.

O professor também conversa com Nathalie. Mas, com essa aluna decide conversar reservadamente. Primeiramente, pergunta a ela qual é o problema, se quer ficar sozinha ou se não consegue falar com os outros. Nathalie não responde, por isso diz que contou aos novos professores que ela sente dificuldade de falar e pediu para se atentarem para isso. Ela chora e Georges pergunta se errou ao contar a eles. Coloca que ela ficará bem, com um pouco de esforço, ficará bem, terá novos amigos, ficará com crianças mais velhas. Por fim, combina com esta aluna que poderão conversar aos sábados, que ficará esperando por ela, que ela poderá contar coisas sobre o ensino médio, coisas que ele não sabe.

Esse documentário também se encerra com o registro do último dia de aula. Nessa ocasião Georges despede-se dos alunos os abraçando, beijando e brincando com alguns de seus alunos dizendo que não os deixará ir.

Em 1992, discutindo o legado pedagógico de Jean Itard, Lajonquière coloca o questionamento sobre a Pedagogia ser da ordem da ciência ou da arte. Itard, como já pontuamos no 3º capítulo, é representante de um ideário - constituição da Pedagogia como Ciência Positiva. Mais detalhadamente, neste trabalho, o autor aborda a relação entre o naturalismo moderno e o iluminismo partindo da experiência pedagógica de Jean Itard que se lança na reeducação do selvagem de Aveyron - experiência que conjuga o sensualismo, o

empirismo e o naturalismo moderno - e a “educação negativa” de Rousseau para pontuar que o percurso percorrido por cada sujeito nas aprendizagens é um percurso particular e que uma educação que se situa mais perto das artes foge das amarras de princípios naturalistas e cientificistas e, desse modo, não se furta ao sujeito do inconsciente.

Em 2010, no livro *Figuras do Infantil*, retoma este trabalho para assinalar que a Pedagogia se aproxima mais das artes do que da ciência.

de que o desafio educativo releva exclusivamente da política e da ética do desejo e não de nenhuma tecnociência pedagógica. Em outras palavras, trata-se de apostar em *gente comum* disposta a *falar com as crianças* - ao invés de falar sobre elas de forma pedagógica - e convicta de que a educação está atrelada às mesmíssimas condições de possibilidade para vivermos na *polis* sem nos comermos uns aos outros. (IDEM, p. 123-124)

Mas, o que significa “gente comum disposta a falar com crianças”? e “Falar sobre as crianças de forma não pedagógica?” Primeiramente, cabe pontuar que as respostas para essas questões não são claras e distintas, ou seja, são complexas e multifacetadas, assim, poderemos apenas apontar algumas situações que exemplificam esse modo de falar com as crianças.

Um dos modos, perpassa pela compreensão por parte dos educadores de que são antes de tudo adultos e que, portanto, devem se posicionar como tais e não como técnicos/especialistas, pois os especialistas creem ter todas as respostas sobre *A criança*, como assinalamos no 3º capítulo e, por conseguinte, têm ouvidos moucos, na maioria das vezes, para o fato de que qualquer abstração sobre as crianças não irá recobrir o que, verdadeiramente, é nenhuma criança. Os três professores que mencionamos acima não se posicionam desse modo, já que recolhem o retorno do recalcado no laço educativo e não se ocupam das abstrações sobre *A criança*.

Ademais, atrela-se ao fato de que é preciso desvencilhar-se da “confiança cega em qualquer método de ensino” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 39), ou seja, olhar para além do que está preconizado em cartilhas, manuais e teorizações pedagógicas como nos dão mostras a professora Anne Sullivan e os professores François Foucault, Jean-Michel Burel e Georges Lopez, personagens das tramas cinematográficas que descrevemos acima.

Apesar de utilizarem estratégias semelhantes - ditados, exercícios de gramática, atividades de leitura/interpretação de texto, excursões, cálculos - os três mestres não se valem delas para provar a eficácia de cada método, cada uma de suas escolhas pedagógicas, já que escutam o que retorna de cada uma, os engajamentos dos alunos assim como a própria

angústia que se presentifica ao terem que lidar com o fato de que a apreensão de cada aluno não é total, *ipsis litteris*. Burel pontua isso quando coloca que a parte mais desagradável para ele é a correção das tarefas porque é o momento em que se visualiza tudo que faltou, “poxa, tem que refazer, eles não entenderam”, apesar de tal assunto ter sido visto muitas vezes. Primeiramente, esta colocação evidencia sinceridade do professor para consigo mesmo o que praticamente não comparece nas teorizações pedagógicas, na formação de professores, já que os professores são convocados a colarem-se a imagem *d’O professor*, como pontuamos no capítulo anterior, que não se deixa afetar por amor, simpatia, ódio, antipatia etc. já que é um profissional consciente de que isso não é política e pedagogicamente correto (VOLTOLINI, 2018).

Para além disso, nos leva a lidar com o fato de que todos os humanos se confrontam com a castração que nos constitui, ou seja, há sempre algo que nos escapa. Dito de outro modo, presentifica que temos que lidar com a castração que - ao “instituir uma diferença entre o que se obtém e o que se deseja” (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 214) - recoloca o falo na dimensão simbólica e, com isso, nos impulsiona a seguir. Retomando o que sinalizamos através da colocação da professora Atena, sujeito da pesquisa de Patrício, sobre não termos controle de nada na vida apesar de desejarmos isso nas situações educativas também, a castração está intimamente relacionada a impossibilidade de garantir resultados, de sabermos de antemão o que retornará de cada processo educativo.

Sobre termos que lidar com a nossa condição de humanos, Burel dá um conselho interessante para um de seus alunos quando a turma está respondendo alguns exercícios: “Se você não conseguir, você deixa para lá. Não é extremamente grave não conseguir fazer tudo.” Com isso, coloca para seus alunos também que precisam lidar com a castração e serem sinceros consigo. Não seria este um modo de falar com as crianças de modo não pedagógico e dando testemunho do desejo?

Algumas das estratégias empregadas por esses professores são frequentemente questionadas por teorizações pedagógicas que as consideram tradicionais, no sentido de serem inadequadas, por não possibilitarem que o aluno seja o centro do processo educativo e construa o conhecimento como preconizam adeptos da Escola Nova, da pedagogia renovada, como já destacamos.

Curiosamente, os ditados - uma estratégia tida como tradicional aqui no Brasil - ocupam um lugar importante no professar de cada um desses mestres. Vale ressaltar que na França todos os professores dão ditados e que não há essa preocupação com o que é tradicional ou não. Mas, retomaremos esse ponto mais adiante.

Em alguns dos ditados dados por Foucault, os alunos Seydou e Marvin colam. Apesar de pegá-los em flagrante, o professor os elogia pelo desempenho obtido em sala de aula e os deixa acreditar que não sabe que eles estão colando. Além de colar, Seydou dá a Maya os trechos dos ditados por estar interessado nela e pela proposta que a garota lhe faz.

Jean-Michel faz os alunos rirem ao imitar um lobo quando este animal é o tema de um dos ditados. Em outra ocasião, coloca que os alunos não podem se entediar e que um professor que nunca faz palhaçada deve ser insuportável. Nesse ditado, acolhe as dificuldades de Jocris, que não consegue acompanhar a tarefa, sem patologizá-las, já que diz que ele terá que copiar esse ditado depois porque é preciso que ele faça alguma coisa. Burel prefere apenas pontuar que ele não tem o mesmo nível dos colegas e dar lugar a suas habilidades como vemos nas cenas em que Jocris recita uma poesia e interpreta um personagem de uma peça de Jules Romains, já que pontua que “uma criança pode passar de uma situação de fracasso a uma situação de sucesso”. Os julgamentos definitivos sobre as crianças, termos que o próprio professor utiliza, é um dos modos de não se dispor a falar com as crianças, de falar com as crianças de forma pedagógica.

Outro ditado permite que Benjamin se reposicione como aluno. Esse aluno acerta várias palavras e como fica surpreso, o professor diz que ele também é capaz, pois também tem cérebro como os demais. Seus colegas o parabenizam, o que o deixa muito feliz.

No caso de Georges Lopez, é um ditado que o permite conversar com seus alunos sobre quantos ditados já deu ao longo de sua carreira e sobre o que fará quando se aposentar. Desse modo, o ditado é mais do que uma estratégia pedagógica à medida que lhe permite dar testemunho do que anseia, de seu desejo de professar e que está submetido a uma tradição, já que não há professores franceses que não deem ditados.

As intervenções em conflitos entre os alunos também evidenciam como esses professores se dispõem a falar com as crianças, de modo a educá-las. Na briga entre Maya e Rim, François pontua que ao brigarem as alunas faltam com respeito contra elas mesmas e que a violência deixa marcas. A forma de Burel intervir no desentendimento entre Ugo e Pierre, claramente, toca na questão de que os seres humanos tiveram que aprender a viver em sociedade sem atacarem-se. Em suas colocações, também fala do peso das palavras como Foucault, de como podem ferir e que a primeira coisa que devem fazer é aprender a respeitar. Mais ainda, esse professor retoma uma colocação que fez sobre a escola pública respeitar todas as crenças, pessoas etc. e encerra o assunto dizendo que virão ao tratarem da Primeira Guerra Mundial que os envolvidos tiveram que fazer as pazes. A memória da guerra comparece mais uma vez, pois para os franceses é muito cara.

Com Julien e Olivier, Georges Lopez, além de tratar de como as palavras ferem e machucam, discute com eles porque estão medindo forças e os convida a falarem abertamente do que não gostam um no outro. Além disso, pontua que precisam se lembrar que ao brigarem não dão bom exemplo para as crianças menores e acorda com os dois que criarão um ambiente mais pacífico.

Assim, os três professores não dão primazia para a repreensão, para meramente punir os alunos envolvidos nos desentendimentos, mas fazem de cada situação uma possibilidade para educá-los, para colocar a questão na esfera simbólica à medida que retomam alguns de nossos pactos civilizatórios. Em outras palavras, os três professores coíbem excessos narcísicos dos alunos, mas permitem-se escutá-los ao não ficarem tomados demasiadamente pelo desentendimento e, principalmente, por não renunciarem a posição de educadores que devem se responsabilizar pelas novas gerações e ensinando-as em sociedade.

Ao tecer comentários sobre o desempenho dos alunos, Jean-Michel assinala que é importante encorajá-los, considerar todo o esforço que fizeram. Essa forma de tratar o assunto é mais uma evidência de como o professor não se prende a premissas científicas, já que coloca que o esforço que já fizeram e o que farão é o cerne da questão. Dito de outro modo, o espírito itardeano que só é capaz de enxergar o que falta, que duvida da capacidade e que não vê o quanto cada aluno está implicando-se no processo, não toma o professor Burel.

Enquanto ainda leciona no Henri IV, François Foucault tece comentários bem duros sobre seus alunos, mas, no colégio situado na periferia, percebe que essa forma de falar com os alunos não o ajudará. Percebe que terá que enlaçá-los, mobilizá-los como faz ao contar para a turma que ambiciona que leiam um livro.

Lopez faz apontamentos sobre o rendimento de Olivier e Julien, mas também os acolhe. Com Olivier acaba conversando sobre a saúde do pai dele, o que deixa o aluno bem emocionado, tocado e com Julien conversa sobre o modo como ele se expressa quando discorda de algo para fazê-lo pensar que não é a melhor forma de se colocar. Assim, mais do que tratar do quanto precisam se dedicar aos estudos, oferece apoio aos dois, de modos diferentes: para um diz que pode ajudá-lo ainda que a distância; para o outro tratou de solicitar que designassem alguém para ajudá-lo com as matérias que tiver dificuldade. Também conversa com a mãe de Nathalie sobre o rendimento de sua filha. Destaca as habilidades dessa aluna, primeiramente e, em seguida, pontua as dificuldades que têm na área de Matemática o que dá margem para que conversem sobre a relação de Nathalie com a mãe, com o professor, com os colegas. Mais adiante, trata com a própria aluna sobre ter se preocupado com a dificuldade dela de se expressar o que o levou a conversar com seus novos

professores para que fiquem atentos a ela e possam ajudá-la. Nathalie não consegue se colocar e apenas chora. Georges combina com ela que poderão conversar aos sábados, manter contato para que ela lhe conte coisas que não sabe sobre a nova escola.

Ao discutir o saber do professor e seu ato, Voltolini (2018) pontua que o trabalho docente exige abertura para situações que são complexas e imprevisíveis, ou seja, que o exercício da docência requer habilidade para improvisação, o que se contrapõe à aplicação de técnicas, de saberes que se atrelam meramente a saberes tecnocientíficos. Como pontua, tal improvisação é salientada por Huberman (1980) a partir da distinção do conceito de engenhosidade do de engenharia, contraposição que lhe permite assinalar a dialética entre o saber e o ato do professor.

A engenhosidade opõe-se a prescrições rígidas. Nesse sentido, são ações que resultam das formas pelas quais os docentes foram afetados pelos encontros com seus alunos, surgem do que não é possível planejar. Dito de outro modo, a perspectiva tecnicista, própria da engenharia, não possibilita que os professores lidem com questões que estão para além dessa perspectiva e que compõem o professor.

É marcada por vários fatores, já que sua composição é complexa. Os saberes científicos fazem parte dessa composição, são parâmetros para a ação e constroem o que se chama de *expertise*: “capacidade de operar com destreza sobre os problemas conciliando as várias informações que podem agregar valor à solução pretendida” (VOLTOLINI, 2018, p. 64). Ademais, o autor coloca a subjetividade em primeiro plano no conceito de engenhosidade, com toda complexidade que sua dinâmica comporta, ao pontuar que o sujeito do inconsciente não pode ser de nenhuma forma desconsiderado e assinalando que não se reduz ao mero manejo racional de conhecimentos.

Contudo, como alerta o autor, alguns termos como

saber do professor, competências profissionais, mesmo que pensados com o senso crítico que evita a excessiva objetivação, ainda portam o risco de nos fazer pensar que isso tudo pode ser agenciado totalmente pelo professor na cena pedagógica, visto que ele o desenvolveu em sua formação e experiência. (IDEM, p. 64)

Retomando duas posturas teóricas, a *Evidence based practices* e a *Reflexive practice*, Voltolini distingue em termos estritamente epistemológicos a questão da engenhosidade apesar de tal termo não estar colocado e endossado nessas duas posturas. Como uma postura teórica que prima pelo paradigma tecnicista, a *Evidence based practices* coloca como questão

secundária a engenhosidade do professor, se é possível admitir que é considerada, e, portanto, em primeiro plano, a engenharia tendo em vista que o cerne dessa teorização são ações eficientes porque foram comprovadas estaticamente em situações semelhantes. “Nesse caso, temos um sujeito racional que detecta situações específicas e aplica um conhecimento que não lhe é particular, mas pretensamente universal e, portanto, replicável, em princípio” (VOLTOLINI, 2018, p. 64).

Como crítica ao aplicacionismo e considerando como crucial a reflexão na e sobre a ação, para a *Reflexive practice* a engenhosidade é produto da capacidade reflexiva. Desse modo, pretensões universalistas são destituídas e cada professor é convidado a pensar sobre sua realidade levantando hipóteses, pesquisando, extraindo conclusões e definindo condutas.

Ele é um sujeito capaz de tomar a realidade como um objeto pensável. O conhecimento derivado dessa reflexão é, em princípio, transmissível a outros, mas deverá sempre ser relativizado por este outro a cada nova situação, na qual deverá prevalecer o mesmo princípio da ação reflexiva. Chamemos esse sujeito de sujeito epistêmico. (IDEM, p. 65)

Retomando os limites desse sujeito epistêmico e do sujeito agente, próprio da ilusão racionalista, tendo em vista que as ações humanas são parcialmente acessíveis à consciência e a resistência opera na tomada de consciência de nossas ações, Voltolini assinala que a presença do inconsciente no processo de elaboração do conhecimento é apenas uma advertência, já que seu peso ainda não é explorado o que mantém a indistinção entre sujeito e Ego, que acaba sendo colocado em relevo.

O sujeito epistêmico alicerça-se no Ego e na sua função de domínio da realidade, consequentemente, o inconsciente é tido como inoportuno e limitador da consciência. Mas, a dimensão conceitual epistêmica é apenas uma das possibilidades da função simbólica e o inconsciente interfere na construção epistêmica, como lembra a psicanálise. Com isso posto, pontua que o sujeito do inconsciente interfere na construção epistêmica que é um dos processos egóicos “não para perturbá-la, mas para instrumentar-se, porque precisa das redes construídas na racionalidade para articular sua satisfação” (IBIDEM, p. 67).

Para além disso, destaca que qualquer professor ao pensar, refletir sobre situações de ensino “se vale de recursos epistêmicos, mas todo esse processo se faz inevitavelmente sob um pano de fundo tecido em termos imaginários” (IBIDEM, p. 67). Nesse imaginário, a fantasia é desconsiderada pelo discurso pedagógico. Mais claramente, é tolerado ou aproveitado nas crianças e é compreendido como dispersão quando se trata dos

professores. Contudo, o imaginário atua como pano de fundo nas reflexões, interrogações, na posição de cada docente e o campo transferencial também participa disso.

A engenhosidade do professor é um bom nome a dar ao que se passa na cena pedagógica porque, primeiro, marca o caráter gerúndio dessa cena – típico do campo transferencial – e, segundo, destaca que o professor tem de lidar com elementos que escapam a qualquer planejamento pois ele não sabe, nem pode saber, como será afetado pelo encontro com o aluno. (VOLTOLINI, 2018, p. 69)

Em outras palavras, o que as descobertas psicanalíticas expressam é que não nos confrontamos apenas com o sujeito da cognição em todo e qualquer processo educativo como a maioria das teorias educacionais buscam ressaltar, mas também, com o sujeito do recalque que não se separa do sujeito da cognição e não pode ser “controlado” e nem “deposto”. Nesse sentido, como ressaltava Pereira (2013, p. 490):

Ao lidar com tal sujeito, o profissional do impossível, como ousamos nomeá-lo aqui, deve saber que justamente esse recalque o inspira na maioria de suas reações. Inevitavelmente, um espelho trágico tem de ser levado em conta, pois tal profissional, agora na sua condição de sujeito, também padecerá do retorno de seu próprio recalque, algo igualmente condutor de seus atos de trabalho na relação com o outro.

E quais são as implicações disso? Trata de sabermos de antemão que o inconsciente nos faz sujeitos e que, desse modo, o professor foge ao controle consciente e a programação reflexiva. Ao professar, nos dizemos e nos posicionamos como sujeitos. Por nos pautarmos nessas premissas, no capítulo anterior, tratamos de apontar que nos apoiamos na compreensão de que educar implica transmitir marcas de pertinência, processo que é marcado não só por conhecimento, mas também por saber.

A primazia da reflexão consciente, que impera na maior parte dos cursos de formação de professores, diz da tentativa de convencer os candidatos a docentes que o professor pode ser posto em termos essencialmente objetivos, instrumentais. O sujeito epistêmico é assim ressaltado em virtude dos processos formativos conferirem a essa instância as condições de possibilidade de ocupar a posição docente. Mas, tomar apenas o sujeito epistêmico nos meandros da transmissão dos conhecimentos socialmente acumulados é tomar apenas parte do que ocorre nessa trama.

Com isto colocado, vale frisar que a primazia das técnicas e metodologias de ensino na formação de professores se dão como formas de negar que todos os mestres hão de se

deparar com os circuitos de seu desejo nesse fazer, ainda que de nosso desejo só tenhamos algumas notícias.

As premissas freudianas e lacanianas que tratam dos processos estruturantes da constituição do sujeito do desejo - estágio do espelho e Complexo de Édipo - evidenciam também que ao longo da vida nos vemos diante de nos alienarmos e nos separarmos do discurso do Outro. Como Christian Dunker aponta, esses conceitos são utilizados por Lacan de 1964 e 1968 de modo mais sistemático com o intuito de “especificar as relações possíveis entre o Sujeito e o campo do Outro” (DUNKER, 2016, p. 109).

Quando se debruça sobre o processo de alienação fundador do eu, Lacan apresenta como a assunção de uma imagem (*Moi*) é representante do *Je* (sujeito) - que resulta de uma operação lógica que antecipa uma totalidade, um eu a partir do reconhecimento daquele que ocupa o lugar de Outro.

A vivência de unidade que o bebê tem nesse momento, com a súbita obtenção de um contorno nítido e definido, estabelece a passagem da sensação de um *corpo espedaçado*, no qual há uma indiferenciação entre seu corpo e o de sua mãe, para a do *corpo próprio*. (JORGE, 2008, p. 45)

A alienação a essa imagem organiza e como é um acontecimento estrutural impulsiona o bebê a prosseguir compreendendo o que não é ele, a diferenciar-se dos outros, principalmente, de sua mãe. Como consequência dessa alienação, a criança passa a ocupar o lugar de objeto do desejo materno. Lacan aponta ao apresentar o primeiro tempo do Édipo que a criança se identifica com o que supõe ser o objeto de desejo de sua mãe. Como aponta Lajonquière (2007, p. 205):

o desejo materno, em certo sentido, tem a forma de falo (imaginário). Portanto, toda criança se faz falo de sua mãe ou, em outras palavras, pênis imaginário que a mãe enquanto menina anseia (leia-se: a perfeição perdida que a menina outrora imaginou para si mesma e para sua mãe).

A trama edípica é fundante de uma subjetividade desejante o que significa que o desejo do sujeito está para além de ser o falo¹⁹ imaginário de sua mãe. Para que isso ocorra, a criança, que primeiramente buscou ser o falo de sua mãe, defronta-se com seu pai como outro

¹⁹ A partir de 1956, Lacan utiliza o termo falo “como o próprio significante do desejo, aplicando-lhe uma maiúscula e o evocando, antes de mais nada, como o ‘falo imaginário’, e depois como o ‘falo da mãe’, antes de passar finalmente à idéia de ‘falo simbólico’. Mostrou que o falo é fruto da dialética “hamletiana” do ser: ser ou não ser o falo, tê-lo ou não o ter, no complexo de Édipo (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 221).

que priva a mãe de tomar a criança nesse lugar e, conseqüentemente, a frustra na medida em que retira dela também essa possibilidade.

Em outras palavras, nessa operação estruturante, a criança renunciará a ocupar essa posição de objeto primordial de sua mãe em virtude de se constituir como um sujeito, de ascender à posição de um ser subjetivo.

Ao constatar que não pode obturar o desejo de sua mãe e que ninguém pode (descoberta essa possibilitada pela castração), a criança descobre que “a todos falta um pouco para chegar a ser essa perfeição imaginária que outrora a criança supunha que ela ou que qualquer outro fosse” (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 213).

A experiência da castração institui um corte, uma separação na célula narcísica mãe-criança o que lança cada criança a buscar o que lhe falta, no sentido estrito, a viver. Vale ressaltar que para separar-se desse Outro primordial, é necessário esforço psíquico, engajamento, já que a conquista dessa posição - de sujeito do desejo - não é dada a ninguém de “mão beijada”.

Como encruzilhadas estruturais, essas operações constituem também o professar que só se sustenta no campo do Outro, já que para

poder professar o saber inconsciente de uma língua epistêmica qualquer [...] o candidato deve, primeiro, alienar-se nela, para só depois encontrar para si um lugar de fala ao interior de uma tradição filial. A conquista desse lugar entranha o custo psíquico de ter que se deparar com a palavra do mestre, com a mestria em si da palavra mesma. Essa conquista é formativa ou, se preferirmos, ela é o nó da mesmíssima profissionalização. (LAJONQUIÈRE, 2013c, p. 57-58).

Nos processos de formação de professores, seja inicial ou continuada, o que se pretende é a constituição de uma totalidade àqueles que cumprirem as exigências mínimas dos cursos para os quais se candidataram. Para tanto, cada candidato precisa, de algum modo, alienar-se às imagens e aos discursos que lhe foram transmitidos (antes de se separar), já que conferem um contorno para cada professor. Desse modo, os processos formativos resultam no assentimento do Outro, no reconhecimento de que ascenderam à posição de professor.

Como “o eu é da ordem do imaginário e do sentido” (JORGE, 2008, p. 46), parte da formação docente perpassa pela constituição de uma totalidade, da constituição de uma imagem docente que é marcada pela “ilusão” de que ao professar somos senhores de nosso fazer, de nossa enunciação e, portanto, podemos controlar os resultados que obteremos.

Ademais, também envolve que passemos a ter como referência determinadas premissas sobre educação.

Nesse sentido, alienar-se, prender-se a determinadas concepções livra cada professor da dispersão, já que estas funcionam como contorno e esteio para o exercício da docência. Entretanto, como “todo conhecimento é o resultado de um trabalho esforçado que não se leva a cabo segundo uma lógica natural” (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 189), o professar também envolve separar-se. Assentir com essa separação requer se descolar de algumas das premissas universalizantes que lhe foram ofertadas ao longo dos processos formativos. Como apontamos no 4º capítulo, todo adulto precisa sustentar um lugar de palavra, falar em nome próprio para que possa dar testemunho do que lhe mobiliza. Separar-se dos ideais que preconizam que os professores devem encarná-los.

Todavia, cada vez mais, toda e qualquer formação tem dificultado esse processo de separação à medida que reforçam um ideal de aluno, e também de professor, como destacamos no terceiro capítulo deste trabalho - no qual, em linhas gerais, apontamos que os saberes sobre *A criança* estão atrelados a tentativa de circunscrever cada criança num ser universal, homogeneizado e, portanto, inexistente e, em decorrência disso, a maior parte das teorizações sobre o fazer docente também se alicerçam em premissas imaginárias que dão destaque para as práticas pedagógicas a ponto de que os professores não se diferenciam *d’O Professor*.

Dito de outro modo, os professores são convocados a se identificarem, alienarem-se com o que é preconizado, mas tal convocação se dá para além do que deveria tendo em vista que leva consigo a mensagem de que é possível se furtar ao fato de que educar se dá também pelo que não professamos. Desse modo, a excessividade da presença materna, enquanto função, nos discursos sobre métodos e técnicas de ensino encarcera e objetifica.

Dito de outro modo, a forma como é estruturada, sonhada a formação de professores profere aos quatro ventos que professores e alunos podem configurar-se como uma bolha narcísica na qual a fusão evitaria a angústia que retorna de todo processo educativo para ambas as partes. No entanto, tal indiferenciação aprisiona e não põe fim a angústia que decorre de educar e ser educado. Vale destacar que certa cota de angústia é importante para que haja posicionamento subjetivo, mas voltaremos a esse ponto adiante.

O apelo tecnocrático no campo pedagógico se presentifica na oferta desenfreada de “saberes” sobre a docência que preconizam que a conformação, alienação irrestrita a eles podem fazer de cada professor a “boa mãe”, a “mãe adequada” que tudo sabe sob sua cria. Não obstante, esse desejo de que os professores exerçam seu ofício colados, muito afinados a

determinadas teorizações, como se tivessem sido programados como um equipamento, retira do ato educativo sua dimensão simbólica.

No seminário 17, ao tecer apontamentos sobre a metáfora paterna, Lacan também faz alguns sobre a função materna e com isso nos alerta para o fato de que a fusão narcísica entre mãe-criança acarreta sempre estragos. Como ressalta, a mãe é um grande crocodilo em cuja boca sua cria está. “Não se sabe o que lhe pode dar na telha, de estalo fechar sua bocarra. O desejo da mãe é isso” (LACAN, 1992 [1969-1970], p. 105). Com isso, explicita que a relação simbiótica precisa ser deposta para que a criança não fique presa às amarras do desejo da mãe. Algo precisa castrar a mãe e a criança para livrá-la de tal destino funesto: o que impede a mãe de fechar sua bocarra é o falo. O falo é o rolo, a pedra que segura, como o autor pontua.

De modo análogo, é preciso que haja um rolo para segurar o “desejo da mãe” no campo educativo e possibilitar que os professores não caiam na despropositada ideia fálica de que educar é só questão de se pautar na teorização certa e dar estímulos na medida certa.

Até aqui tratamos de apontar como o professor requer posicionamento singular como docente ressaltando que os apelos para que os professores se pautem em determinadas práticas pedagógicas ou concepções têm tornado essa tarefa mais complexa e incerta. A replicação de tipologias, de modos de lecionar, não faz a inscrição de uma separação, por esta razão, discutiremos adiante sobre as diferenças entre práxis e prática pedagógica.

6.4 Para além da prática pedagógica

A prática pedagógica tem sido exaltada em nossos tempos. A ela também é atribuído o sucesso ou fracasso do processo educativo. As obras que compõem nosso corpus de pesquisa evidenciam isso, por esta razão, vale retomarmos alguns pontos de cada uma.

Celso Antunes dedica-se a diferenciar professores de *professauros* destacando as estratégias que utilizam. Assim, ressalta que os professores fazem das aulas “um momento especial para propor novas situações de aprendizagens pesquisadas e através das mesmas provocar reflexões, despertar argumentações, estimular competências e habilidades” (ANTUNES, 2013, p. 14). Por outro lado, os *professauros* só repetem informações de livros e apostilas. Convencido disso, dedica a segunda parte deste livro a apresentar modelos de aulas, situações de aprendizagem para coleta de informações, investigação e pesquisa, fixação e contextualização, fortalecimento da cooperação e avaliação significativa da aprendizagem

para que todo e qualquer docente que as utilize deixe de ser um *professauero*. A organização dessa parte do livro assemelha-se a um menu com opções para todos os “gostos” e ocasiões.

No capítulo *Situações de aprendizagem excelentes para investigação*, o autor explicita que estas situações “se referem a conteúdos e saberes essenciais no programa da disciplina, aqueles itens ou ‘pontos’ que um aluno precisa dispor como alicerce para com eles construir novas aprendizagens” (ANTUNES, 2013, p. 83).

Este grupo é composto pela aprendizagem através de situações-problema, os estudos de caso, o painel progressivo e o painel de debates. Descreveremos a aprendizagem através de situações-problema. Com essa estratégia, os alunos devem ser capazes de compartilhar saberes e acessar informações a partir da contextualização com conhecimentos que possuem e estabelecendo relações com desafios de seu viver cotidiano, o que possibilita que seja utilizada em qualquer disciplina. Quanto às competências que desenvolve nos alunos, o autor salienta que explora competências de naturezas diversas, mas que possibilita, principalmente, desenvolver uma visão sistêmica para compreender um fato em todas dimensões.

As competências que são esperadas do professor são:

- Competência 1 - Organizar e dirigir situações de aprendizagem:
Selecionar conteúdos a serem trabalhados;
Construir e planejar sequências didáticas;
Compreender os erros dos alunos como oportunidades de ofertar ajuda.
- Competência 2 - Administrar processos de progressão das aprendizagens
Criar e trabalhar com situações-problema ajustadas ao nível da classe;
Adotar visão longitudinal dos objetivos de ensino;
Analisar as competências trabalhadas para aferir sua progressão.
- Competência 3 - Administrar processos de progressão das aprendizagens:
Administrar as diferenças dos alunos, já que toda classe é heterogênea;
Desenvolver cooperação entre os alunos.
- Competência 4 - Envolver os alunos em uma leitura e compreensão do mundo:
Entusiasmá-los pelo que ensina e suscitar o desejo de aprender no aluno;
Explicitar a relação entre o que se aprende e o que se sabe;
Organizar e saber ouvir um “conselho” formado por seus alunos
- Competência 5 - Ensinar os alunos a organizar, administrar e trabalhar em grupos:
Adotar estratégias de trabalho em grupo voltadas à cooperação;
Ensinar os alunos a compartilhar aprendizagens e saberes;
Desenvolver projetos pedagógicos cooperativos

Vale apontar que as competências exigidas dos professores são elencadas em sete grupos e que o autor descreve as competências que precisam ser desenvolvidas nos alunos. São dez grupos: 1) Leitura compreensiva; 2) Domínio de múltiplas linguagens; 3) Capacidade de solucionar problemas; 4) Domínio de habilidades operatórias; 5) Conquista de uma versão integradora e sistêmica; 6) Capacidade de argumentação e diálogo; 7) Desenvolvimento da iniciativa e criatividade; 8) Capacidade de pesquisar e acessar informações; 9) Desenvolvimento da capacidade crítica e 10) Desenvolvimento da capacidade de cooperação e socialização. Cabe frisar ainda que cada grupo de competências é destrinchado do mesmo modo que os grupos de competências relativos aos professores.

As etapas e procedimentos referentes a essa estratégia também são descritas. A primeira etapa é a apresentação. Nela o professor deve apresentar um problema através de uma explanação ou através de imagens, gravação em vídeo, análise de um texto. O próximo procedimento é defender uma posição e depois defender a posição contrária. Também esclarece dúvidas mostrando pontos de partida para buscar soluções e possibilita que os alunos o interroguem para mostrar como devem responder a questionamentos a partir da posição que estão defendendo.

Na segunda etapa, *Identificação do problema*, os alunos são organizados em grupos para discutir o problema e algumas questões são colocadas para nortear os alunos, por exemplo: Qual a natureza do problema apresentado e qual das versões parece ser a mais racional? O que juntos sabemos sobre esse assunto? O que nos falta saber para chegar à solução que nos foi proposta?

A etapa *Avaliação das informações*, também apresenta questões para que os alunos se confrontem com alguns desafios: As informações obtidas merecem crédito? São verdadeiras ou podem abrigar dúvidas? O volume de informações que possuímos é suficiente ou não para resolver o problema integralmente? O que falta procurar?

Na etapa *Debate*, os grupos apresentam as suas conclusões sobre o problema proposto e o professor estimula a turma a assumir posição diante da polêmica, respeitando o posicionamento contrário, ou seja, estimula o debate.

Na última etapa, *Avaliação*, os alunos escrevem sobre a posição contrária que defenderam durante a realização da atividade.

As demais situações de aprendizagem são descritas a partir da apresentação dos objetivos, da duração necessária para a realização de cada uma, de quais disciplinas podem se valer delas, das competências desenvolvidas nos alunos e das que são esperadas no professor, além das etapas e procedimentos para a aplicação.

Além disso, na terceira parte do livro, o autor descreve o que seria uma aula excelente a partir de contribuições de grandes educadores. Pontua que é um exercício de ficção feito a partir do pensamento de Célestin Freinet, Jean Piaget, John Dewey, Maria Montessori, Paulo Freire e Antón S. Makarenko. Apresentaremos a “aula excelente” segundo Célestin Freinet.

Celso Antunes (2013, p. 152) pontua que as ideias e técnicas desenvolvidas por Freinet são “propostas ricas, inovadoras e coerentes que estimulam a aprendizagem e a criatividade, o protagonismo do aluno e seu direito à fala, a exploração de sua criatividade e o estímulo às suas competências”.

O professor Celestino, como nomeado por Antunes, tratava a todos de modo igual, conhecia a realidade das crianças, dava a maior parte de suas aulas no pátio, embaixo de uma árvore ou nas redondezas da escola devido aos seus problemas pulmonares. Seu método de ensino não se baseava em aulas expositivas, alunos sentados em carteiras enfileiradas, já que eram convidados a expor suas ideias, contar experiências. Os alunos mais falantes eram ensinados que a palavra pertence a todos. Em determinadas situações, o professor organizava as ideias já expostas e propunha investigações a todos a partir daquelas que eram boas. As aulas eram abertas pelos alunos e o professor anotava as notícias sublinhando as descobertas, expondo os sentimentos e pensamentos da turma através de frases curtas. A aprendizagem da escrita era trabalhada através dessas situações assim como a fluência de leitura. As cópias só eram feitas se fossem impregnadas de compreensão e os desenhos livres sempre eram propostos. O espaço e tempo eram organizados em função das contribuições dos alunos, todos eram estimulados a trazer tudo que lhes intrigassem e o professor considerava-se um perguntador, pois colocava novas perguntas a cada resposta.

Através de assembleias organizava o trabalho com as turmas maiores. Nesse espaço, as propostas sobre a cooperação grupal, gestão da coletividade e organização eram debatidas, assim como o seria aprendido. A interdisciplinaridade estava presente em seu fazer e era adotada para responder a curiosidades. Não aplicava provas, mas avaliava os alunos através de anotações sobre suas ações, indagações, sentimentos, opiniões, dos desenhos livres e das expressões plásticas.

Ao término da exposição, o autor salienta que “de ‘*professau*ro’ ninguém jamais se atreveu a chamá-lo” (IDEM, p. 156). A diferenciação entre professores e *professau*ros comparece aqui também, o que ressalta que há práticas pedagógicas que devem ser abominadas e outras que estão em consonância com o perfil desejado do professor competente.

Patrícia Patrício (2005) assinala que a formação de professores, a partir da década de 1990, volta-se para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos do conteúdo escolar. Seu trabalho evidencia a importância dessa perspectiva que considera as trajetórias, histórias de vida, os saberes docentes e, desse modo, opõe-se a teorizações que reduzem a profissão docente a competências técnicas. Apesar disso, lamenta não ter sido possível descrever como ser um professor competente em pequenos passos. Já destacamos isso, mas vale ressaltar novamente porque essa pretensão deixa muito explícito que também anseia circunscrever o professor em passos claros e precisos. Ressalta que é preciso resgatar as práticas de ensino e perder o medo do fantasma da escola tradicional e das técnicas que, muitas vezes, não são bem vistas, já que se deve considerar os aspectos positivos delas.

Ademais, adverte que

a formação de professores necessita valer-se da diversidade do conhecimento teórico acumulado, em vez de expurgá-la, adotando-se um ou outro modelo tido como capaz de oferecer os melhores modos de interpretar a prática pedagógica e de intervir nela. (PATRÍCIO, 2005, p. 132)

A partir dessa perspectiva, apresenta elementos das práticas pedagógicas dos sujeitos de sua pesquisa, Atena e Apolo, como já indicamos em nosso quarto capítulo, analisando-as, ou melhor, expressando juízo de valor sobre elas.

Além disso, o perfil do professor competente desejado pelos alunos foi mapeado através da aplicação de um questionário a 432 alunos do ensino médio que, como também já apontamos, indicou os dois professores que tiveram mais avaliações positivas e, por esta razão, foram escolhidos como sujeitos da pesquisa de Patrício.

A primeira pergunta deste instrumento era uma pergunta aberta: *Escreva o que você acha que é ser professor*. A segunda convidava os alunos a desenharem o que escreveram na primeira pergunta. As demais consistiam em cinco blocos de questões objetivas sobre atitudes e comportamentos dos professores. Cada categoria é composta por um número diferente de itens e os alunos tinham que selecionar os quatro mais importantes.

As categorias de análise que foram estabelecidas através dos dados obtidos no questionário aplicado são cinco: ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, características pessoais, disciplina e avaliação. Apontaremos apenas os três primeiros itens mais votados de cada categoria:

- Ensino-aprendizagem: 1º) tem paciência para explicar, repete a matéria quantas vezes forem necessárias - 15,94%; 2º) explica a matéria com bons exemplos práticos - 13,62% e 3º) explica o conteúdo relacionando-o com temas da atualidade - 12,38%.
- Relação professor-aluno: 1º) ele respeita você como pessoa e exige que seja respeitado também - 15,25%; 2º) dá atenção quando um aluno pergunta algo ou quer expressar sua opinião - 14,95% e 3º) procura ensinar também sobre a vida, dá um bom exemplo, conselhos, conta histórias - 12,79%.
- Características pessoais: 1º) competente - 19,07%; 2º) bem humorado, alegre, sorridente - 15,37% e 3º) educado - 14,59%.
- Disciplina: 1º) sabe tolerar uma brincadeira, mas não deixa virar bagunça; 2º) quando tem que chamar atenção, não humilha, não grita/não precisa pedir silêncio, porque sua aula prende a atenção dos alunos - 14,25% e 3º) não expõe o aluno na frente dos outros - 11,92%.
- Avaliação: 1º) mostra os erros e ensina como deveria ser para que você não erre mais - 17,82%; 2º) deixa claros os critérios de avaliação, qual a matéria que cairá na prova - 15,46% e 3º) toma cuidado para não ser injusto na avaliação - 12,46%.

Em resumo, os alunos assinalam que o professor competente tem paciência para ensinar o conteúdo e o explica através de exemplos concretos, é respeitoso, educado, atencioso, competente, alegre, bem-humorado, tolera brincadeiras, corrige os erros dos alunos destacando o que erraram, deixa claro os critérios de avaliação e não é injusto ao avaliar os alunos.

Como a autora pontuou, as perguntas do questionário foram elaboradas tendo como base referenciais teóricos que privilegiam o ofício de professor. Vale apontar que cita Arroyo e Perrenoud e assinala que “dispositivos e situações de aprendizagem, a autonomia e as responsabilidades crescentes, as pedagogias diferenciadas, o trabalho em equipe são práticas inovadoras que deveriam orientar as formações iniciais e contínuas” (PATRÍCIO, 2005, p. 71). Além disso, cita as dez famílias de competências propostas por Perrenoud destacando que são coerentes com o novo papel dos professores. Assim, deixa explícito que determinadas práticas pedagógicas podem produzir sucesso ou fracasso escolar, ou seja, considera que habilidades didáticas separam os dois grupos

Doug Lemov exacerba tanto o valor das práticas pedagógicas - das técnicas, como ressalta, porque a técnica pode ser praticada e aperfeiçoada - que não só apresenta ferramentas para melhorar o desempenho escolar como também descreve técnicas que possibilitam gerenciar a sala de aula.

Na segunda parte de sua obra, apresenta técnicas que têm o intuito de potencializar habilidades de leitura. Destacaremos uma dessas técnicas que estão listadas para reforçar vocabulário. “Ao observar excelentes professores de leitura em ação, pude desenvolver o que, espero, seja uma lista clara e prática de métodos específicos usados por eles para reforçar vocabulário, especialmente profundidade do conhecimento da palavra” (LEMOV, 2011, p. 292). Como exemplo, apresentaremos a técnica *Uso múltiplo* que possibilita introduzir uma palavra na memória funcional com as orientações apontadas por Lemov para que os professores possam utilizá-la, já que salienta que é necessário que os alunos a ouçam muitas vezes, inclusive a pronúncia dela:

- Fazê-los praticar o uso da palavra em diferentes situações dando exemplos de quando podem precisar dela: “Que animal você gostaria de ter por *companheiro*?”
- Voltar a palavras que já foram ensinadas: “Quem lembra de uma palavra do vocabulário que estudamos este mês e que significa cair estendido no chão?”
- Iniciar uma oração que tenha uma palavra do vocabulário e pedir que a terminem: “Minha mãe olhou para mim com perplexidade; ela nunca imaginara que eu...”
- Praticar a pronúncia correta: “Pronuncia-se pu-di-co, não ‘pudico’.”

Já a técnica 30 “Breves transições” é um exemplo das que possibilitam o gerenciamento da sala de aula. Seu intuito é garantir reduzido gasto de tempo com o que nomeia de transições (mudanças de lugar, guardar e pegar materiais etc.), pois salienta que rotinas rápidas de mudanças são fundamentais para salas de aula eficazes e que transições malsucedidas podem resultar em, aproximadamente, 35 (trinta e cinco) horas adicionais num ano letivo. Para além dessa justificativa pontua que transições “confusas também são um convite para interrupções e conflitos, que continuam a minar o ambiente em sala de aula, mesmo depois que a aula começou” (IDEM, p. 175).

Para garantir a melhora no desempenho em atividades básicas, há a técnica 39 *Faça de novo* cujo objetivo “não é o mero cumprimento de um comando, mas a excelência, mesmo nas pequenas coisas” (IDEM, p. 214). Em outras palavras, essa técnica permite que os professores treinem seus alunos para entrar em fila, entrar na sala em silêncio, distribuir atividades, para aprimorar as transições que foram treinadas com a técnica 30 descrita acima. O autor elenca sete razões que explicitam a eficiência dessa técnica:

- 1) Encurta o tempo de resposta - de acordo com a ciência do comportamento quanto menor o tempo entre a ação e a resposta mais eficaz será a resposta para mudar o comportamento.
- 2) Estabelece padrão de excelência - substitui o bom pelo excelente.

- 3) Elimina a burocracia - é uma sanção que não requer burocracia (ligar para os pais dos alunos, preencher formulários etc.) e que se encerra quando o objetivo é atingido.
- 4) Cria responsabilidade de grupo - responsabiliza o grupo pela atitude de todos os seus membros, assim, incentiva a cada um a se comportar melhor.
- 5) Acaba em sucesso - ao fazerem certo em várias ocasiões, os alunos adquirem o hábito de fazer certo.
- 6) Consequências lógicas - ter que fazer a fila novamente é uma sanção lógica com a falha dos alunos ao entrar na fila, pois ficar em sala durante o intervalo é uma sanção que não se relaciona com o problema.
- 7) É reutilizável - pode ser utilizada em outras ocasiões, já que se for utilizada razoavelmente não perde sua eficiência. Utilizar um cronômetro pode ser muito valioso para algumas rotinas e para esta técnica.

Considerando essas vantagens, não me admira que os professores exemplares usem *Faça de novo* com tanta frequência. *Faça de novo* deve ser positivo sempre que possível, com um claro foco em fazer melhor e, em uma excelente sala de aula, deve ser constantemente acompanhado por narrativa de “bom, melhor, o melhor”. Ou seja, simplesmente “fazer” dá lugar ao “fazer bem feito”. De fato, uma colega sugeriu que um nome melhor para esta técnica seria *Faça melhor*, porque capturaria de maneira mais precisa a ideia de que o objetivo da escola é justamente fazer as coisas de novo para conseguir ser tão bom quanto possível. (LEMOV, 2011, p. 214)

Celso Antunes expressa claramente que a forma como se concebia o ensino e a aula até algumas décadas atrás não atendia as necessidades da sociedade, a evolução que ocorreu em diversas áreas como tecnologia, transportes, medicina etc. Também ressalta que está em consonância com as premissas do movimento da Escola Nova, como já sinalizamos. Na descrição de uma das situações de aprendizagem excelente para investigação e da “aula excelente” segundo Freinet, fica evidente como Antunes também anseia pela descrição clara e precisa de técnicas e estratégias pedagógicas das quais podem se valer todos os professores, apesar de ressaltar que se opõe à pedagogia tradicional. Cabe pontuar ainda que na abertura desta obra, assinala que não é cópia de outras já publicadas, pois as estratégias que já constam em outros trabalhos “se apresentam com mais detalhes, novas explicações e, sobretudo, mostradas à luz de ideias sobre aprendizagem, protagonismo e construção de saberes jamais escritas pelo autor” (ANTUNES, 2013, p. 9). A preocupação de apresentar novos detalhes e explicações quer ampliar o rol de sugestões para os professores, ou melhor, fazê-los estar

bem afinados a um método para deixarem de se pautar em outro. É importante também frisar que na resenha da obra, destaca-se que o autor indigna-se com os que semeiam seguranças e se desperdiçam na rotina e que consideramos que a “roupagem de avanço” que permeia seu trabalho anseia ofertar do mesmo modo segurança, hábitos: aquilo que preconiza combater.

A resenha crítica do livro de Doug Lemov reúne apontamentos de quatro profissionais. Ana Maria Diniz (da Organização Parceiros da Educação), Bernardete Gatti (pesquisadora da Fundação Carlos Chagas), Claudio de Moura Castro (economista e articulista da revista Veja) e Tadeu da Ponte (matemático, responsável pela criação do programa Professor Assistindo Aula de Professor, do Insper). Seus assinalamentos enfatizam a importância dos padrões, modelos, das técnicas assim como da didática do professor para que o aprendizado ocorra, que os alunos progridam. Além de que seu trabalho é prova de que se pode ensinar a ser um bom professor, que ensinar implica um saber fazer fundamentado e ensina a manejar a sala de aula.

A lógica subjacente a esta obra é que as técnicas podem recobrir tudo o que se dá no processo educativo. Mais ainda que as técnicas são cruciais para aqueles que se lançam a educar sejam elas para melhorar o desempenho acadêmico ou para tornar o processo educativo mais eficiente. Basta treiná-las, refiná-las, já que podem ser utilizadas por qualquer professor.

O caminho para o sucesso é encarar o ensino como arte, ou seja, uma atividade difícil, que requer refinamento e discernimento em sua prática, uma dedicação artesanal e um cuidadoso desenvolvimento da técnica para dominá-la. [...] As técnicas desenvolvidas por professores exemplares e descritas neste livro podem pertencer a qualquer docente que incorpore o conceito de refiná-las de forma cuidadosa e constante. (LEMOV, 2011, p. 329)

Com isto posto, cabe frisar que essas obras exaltam as práticas pedagógicas, as prescrições que as alicerçam prometendo segurança e controle. Tal raciocínio alicerça muitos programas de formação de professores, é dito e redito por especialistas em educação, supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos que insistem em categorizar o fazer docente em práticas retrógradas e modernas, adequadas aos nossos tempos ou não.

Dito de outro modo, a “ciência” é evocada pelos pedagogos como prova de Mestria, como garantia de viabilização do fazer educativo. Azanha (1987) explicita que Comênio alicerçou-se na concepção de Francis Bacon sobre a ciência para propor um método universal. Como o pai do empirismo moderno pressupunha que para fazer ciência era

necessário aplicar um método baseado na observação, “Comênio transplantou e adaptou essa ideia à Educação. Assim como fazer ciência era aplicar um método, também ensinar era aplicar um método” (AZANHA, 1987, p. 73). Por ter clareza sobre as etapas de desenvolvimento e outros condicionantes do ensino, por isso, propôs métodos especiais para diferentes saberes como Artes, Línguas, Religião etc.

Mas, esses métodos, que levavam em conta as estruturas particulares dos diferentes saberes, eram apenas complementos do método geral de ensino que incorporava conselhos cujos fundamentos, segundo ele, foram “tirados da própria natureza das coisas” e cuja aplicação permitiria “ensinar tudo a todos”. (IDEM, p. 74)

Mais ainda, assinala que o sonho comeniano ainda se faz muito presente apesar de não ser confessado aberta e francamente:

a simples leitura dos anúncios de jornal nos informa sobre cursos que se propõem a ensinar liderança, eficiência pessoal [...] etc. É claro que a Didática, enquanto disciplina acadêmica, é mais comportada e modesta nas suas aspirações, mas não cremos errar quando consideramos como uma pressuposição absoluta da Didática a crença de que dentre as inúmeras organizações possíveis do processo de ensino, algumas são mais eficientes do que outras em termos da melhoria do processo de aprendizagem. (IBIDEM, p. 72-73)

Como estamos evidenciando ao longo deste trabalho, de uma forma ou de outra, é este sonho que toma as obras de Doug Lemov, Celso Antunes e Patrícia Patrício. Estes trabalhos aspiram dar garantias acerca da transmissão, prometem aos professores que determinadas estratégias pedagógicas lhes possibilitarão maximizar o aprendizado de seus alunos. Em resumo, ancoram-se sobre a premissa de que ensinar/educar é questão de método. As práticas edificadas na “ciência” assinalam que a fabricação do Eu-Mestre, como assinala Imbert (2001), encontra garantias nisso.

Em outras palavras, essas três obras explicitam a centralidade da ciência na pedagogia contemporânea, como assinala Franco Cambi (1999) à medida que acabam recaindo na tentativa de circunscrever o professor no técnico-didático, que busca incessantemente apresentar elementos e fatores para tornar a educação mais eficiente. Dão mostras da incidência do *fetichismo do método* cuja forma de equalizar o professor e a transmissão dos conhecimentos desconsidera é que “em uma aula o fator decisivo não é a técnica utilizada, mas a relação que um professor estabelece com sua matéria, seus recursos didáticos e seus alunos”, como Carvalho assinala (2014). É, por esta razão, que os modos de François

Foucault, Jean-Michel Burel e Georges Lopez de se endereçarem a seus alunos possibilita escutá-los bem como dar testemunho do que os mobiliza a ensinar. Desse modo, explicitam que não se trata nem de métodos nem de estratégias didáticas enclausuradoras de professores e alunos nos saberes universalizantes *d'A criança e d'O Professor*. São, assim, muito mais do que meras práticas pedagógicas. Para discutirmos isso, abordaremos o conceito de práxis pedagógica de Francis Imbert.

Primeiramente, Imbert salienta que Marx define práxis como “atividade material” dos homens e as “relações materiais” que se estabelecem num grupo social. Também aponta que a essência da práxis está no conceito de *produção* e que Castoriadis debruça-se sobre a práxis como projeto de emancipação, o que lhe permite distinguir práxis de prática, projeto de programa etc. desvelando a infância-instituição através da crítica da perspectiva desenvolvimentista.

A práxis é “esse fazer no qual o outro (ou os outros) é visado como agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia” (CASTORIADIS *apud* IMBERT, 2003, p. 14). Ao contrário das práticas pedagógicas - que têm uma perspectiva enclausurante e almejam estruturar o espaço e o tempo escolar através da definição, organização e domínio dos fatores que estão envolvidos no processo educacional - a práxis tem uma perspectiva de abertura, já que não exclui a autonomia.

Diremos seguindo Castoriadis, que as práticas provêm da técnica e do cálculo e buscam as relações ótimas entre os meios e os fins. A práxis significa uma tensão, uma visada, um projeto, que não se deixa fixar em termos determinados – um programa -, mas abre o campo de um processo indeterminado, não dedutível. (IMBERT, 2003, p. 16)

Com isto posto, fica evidente que a diferenciação entre prática pedagógica e práxis não se dá pelas escolhas pedagógicas de cada docente, pelos recursos e estratégias que elegem para transmitir conhecimentos. As práticas pedagógicas são tomadas por ideais, pela excessividade do imaginário e, desse modo, o ideal pedagógico que as alicerça almeja que a “criança entenda tudo, aprenda as coisas tintim por tintim, da maneira mais lógica, completa e adequada a sua capacidade cognitiva, funciona como uma tentativa de suturar isso que a move e que chamamos desejo” (CAMARGO, 2006, p. 72-73). Na verdade, o ideal pedagógico almeja que todas as crianças aprendam tintim por tintim como elucidamos com os trechos das obras que assinalamos acima. Todos os esforços empreendidos para ofertar “boas práticas pedagógicas”, “as melhores práticas” para os professores buscam extirpar a

incompletude, o mal-estar que decorre do fato de que no mundo humano nada pode ser como no plano das máquinas que são programadas e, por isso, respondem dentro de uma lógica pré-estabelecida na qual não há desejo.

Por outro lado, a práxis não garante adequação entre os meios e os fins porque não retira o desconforto, a mobilização e até a angústia que o ato de educar pode suscitar e que são próprias de nossa condição de sujeito, assim, é marcada pela abertura e pelo inacabamento. Mais ainda, toda práxis é sempre não-toda, como Lacan pontua no Seminário XX porque rejeita e critica o universal, seja nas afirmativas universalizantes ou nas negativas.

“No campo pedagógico, falar-se-á de práxis no instante em que se ultrapassar a etapa da pesquisa de um melhor arranjo das pessoas e que tenha início a busca do levar em conta a essência indeterminada, indeterminável das capacidades autônomas” (IMBERT, 2003, p. 18).

Porque se deixam interpelar pelas crianças, pelas escolhas pedagógicas que fazem, pela indeterminação própria do educar é que os professores François Foucault, Jean-Michel Burel e Georges Lopes nos ajudam a elucidar como a práxis envolve se implicar subjetivamente com o professor, se engajar e lançar-se a engajar seus alunos, sem ter garantias de que isso acontecerá, já que o processo educativo também depende “daquilo que um e outro faça” (CASTORIADIS *apud* IMBERT, 2003, p. 40). Desse modo,

trata-se de não se esquivar à ex-sistência de uma fala e de um desejo; a fala e o desejo do Outro, sua própria fala e seu próprio desejo; o que implica, para começar, não se furtar ao *trabalho* - ao incômodo ou o sofrimento -, através do qual se elaboram as próprias condições de tal confronto; ou, ainda, não se esquivar à “atualização da lei”. (IMBERT, 2001, p. 73-74)

Que as práticas pedagógicas podem “aliviar” o custo de professor, possibilitar que cada professor se furete do trabalho de ter que se engajar, se comprometer (de corpo e alma) com o fato de que educar implica muito mais do que, meramente, enunciar que dois mais dois é quatro, por exemplo, é uma expressão do “canto da sereia” na educação. Assim, os discursos prescritivos/operacionais - cerne do discurso tecnocrático no campo educativo como desenvolvemos no primeiro capítulo deste trabalho - seduzem os professores proclamando que metodologias/técnicas tornam o processo educativo mais claro e fácil. Com isso, reduzem os objetivos da educação e dificultam que professores e alunos possam existir, ou seja, que possam se descolar de imagens, de modelos para ser singular.

Em *Infância e ilusão (psico)pedagógica*, Lajonquière (2009) salienta que todo candidato a analista recebe o conselho de esquecer a teoria enquanto escuta os analisantes

porque o rumo de uma análise não pode ser dado a priori assim como não está, somente, em função dos conhecimentos acumulados pelo analista. Do mesmo modo, o governar e o educar implica que cada sujeito, que se lança a esse desafio, busque desvencilhar-se de algum modo das premissas cientificistas que querem negar a castração que nos constitui, nossa condição de sujeitos divididos por habitarmos o campo da palavra e da linguagem.

Imbert (2001, p. 96) assinala que a conformidade aos enclausuramentos imaginários (por exemplo, as imagens do Mestre “bom”, “competente”, que utiliza práticas pedagógicas “adequadas”) é expressão do Eu (*Moi*), de alienação a imagens que trazem o risco de que o sujeito (*Je*) se perca, que fique “perdido no fascínio e na obediência a uma imagem idealizada de si mesmo”. É apenas aceitando nossa condição de sujeito - e, portanto, de seres que precisam se implicar com o que professam lidando com o fato de que educar não é meramente informar - que podemos nos engajar eticamente.

Vale ressaltar ainda que o fetiche que paira sobre as práticas pedagógicas enclausura os professores e, conseqüentemente, diminui as brechas, a possibilidade de que criem, que haja dimensão autoral. Em outras palavras, implicar-se com o professar perpassa se confrontar com a autocriação, a incessante autocriação.

Na obra *A questão da ética no campo educativo*, Imbert salienta que é a ética que nos leva a nos interrogarmos, a não nos prendermos às “pseudonecessidades”, desse modo, possibilita a inscrição de uma diferença numa empreitada de moralização (de “hábitos”, de ordem e controle). Com essa oposição entre ética/lei e moral/regra, o autor explicita que as primeiras questionam a ordem e o controle porque visam a ex-sistência do sujeito, ao contrário da moral que busca a universalização, a fabricação de “sujeitos-objetos”.

Como já indicamos, boa parte das estratégias utilizadas por François Foucault, Jean-Michel Burel e Georges Lopez aqui no Brasil são tidas como tradicionais, fazem parte do rol de *professauros*, nas palavras de Celso Antunes. Todavia, essas pressuposições não se dão na França, já que a oposição entre práticas tradicionais e modernas não existe. Esses professores lançam mão de estratégias pedagógicas que são utilizadas há séculos, já que a tradição não é questionada em solo francês. Assim, nenhum professor é “condenado” por dar ditados, cópia, exercícios de gramática, tomar a tabuada etc. Como assinala Lajonquière (2019a, p. 301), “embora o consenso pedagógico de outrora tenha se diluído, é possível dizer que nele ainda impera o tradicional espírito do jogo jogado pelos jesuítas: eu apresento o saber e você se dá o trabalho de apre(e)nder.”

Mais ainda, assentem em valer-se de estratégias pedagógicas que seus mestres utilizaram, ou melhor que são utilizadas por todos os professores nesse território. Assim, o

que ensinam com essas estratégias carrega a dívida simbólica que contraíram quando estavam na posição de discípulos. É em nome dessa dívida impagável que endereçam a palavra a seus discípulos.

A falta, os meandros do inconsciente atravessam a práxis, o saber que vem do outro a constitui assim como a certeza de que são apenas instrumentos. É preciso valer-se delas sem se furtar às relações intersubjetivas, ao custo psíquico que se paga para educar. Com isso posto, vale ressaltar que a diferenciação entre prática pedagógica e práxis é se possibilitam discernibilidade, abertura e se buscam apagar nossa condição de sujeito.

O filme e os documentários explicitam que o educar não pode ser uma relação fechada, que requer brechas para que os envolvidos possam “desembaraçar-se de tudo o que lhes escapa - ou seja, desejo, angústia, fala” (IMBERT, 2001, p. 100). Por essa razão, apontaremos algumas das situações registradas por essas obras audiovisuais que nos ajudam a abordar o conceito de práxis. Dentre elas, destacamos a produção de um texto livre e a apresentação de um livro, respectivamente, propostas pelos professores Jean-Michel Burel e François Foucault.

Sobre a produção do texto livre, Jean-Michel pontua que esta tarefa, que a primeira vista parece simples, mobiliza os alunos porque eles se entregam nas produções escritas e muitos prefeririam ter recebido indicações sobre o que escrever, já que há alunos que não sabem sobre o que escrever, outros não tem nada a dizer e alguns não querem dizer nada. Com essas colocações evidencia que essa estratégia pedagógica não está a serviço de tornar ótimas as condições da transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, não visa enclausurar os alunos, ou seja, não é universalizante. A tarefa mobiliza cada aluno para que se coloquem, já que não suprime o desconforto. Para apoiá-los, durante a apresentação da tarefa, o professor pergunta a um dos alunos o que significa produzir um texto livre e discute algumas possibilidades de gêneros textuais e assuntos que podem abordar.

Nessa ocasião, Emilie Thérond - diretora do documentário e ex-aluna desse professor - mostra para Burel um caderno que tem textos que escreveu quando era sua aluna. O professor ao ver este caderno fica surpreso por saber que ela o guardou e ressalta o quanto isso o alegrou. Lê os títulos de alguns dos textos escritos por Emilie e o trecho de um deles para a turma. Assim, podem vislumbrar como ela lidou com esta tarefa quando era aluna de Burel e que outros alunos já tiveram que fazê-la.

Océane é uma das alunas que lê o texto que escreveu para os colegas. Nesse texto, escreveu sobre o seu professor - destaca o quanto é gentil -, que não gostaria de mudar de escola, pois fez muitos amigos, lamenta o que vai perder por mudar de escola, como exemplo

cita as batalhas de água. Ao término da leitura, seus colegas a aplaudem e ela recebe recados de despedida deles e do professor. O professor ressalta ainda que o texto dela é um manifesto, já que evoluiu muito e “se liberou”.

A segunda situação é a incumbência que o professor François Foucault dá a Seydou de escolher um livro para apresentá-lo aos colegas logo depois de tê-lo elogiado pela nota que tirou no ditado, apesar de estar ciente que ele colou. O aluno expressa desagrado com a tarefa dizendo que não gosta de falar para a classe, mas o professor assinala que ele terá que cumpri-la e que pode escolher uma história pequena. Na apresentação, Seydou destaca que escolheu um livro do escritor americano Ernest Hemingway: *For sale: Baby shoes, never worn* - *Vende-se: sapatos de bebê, sem uso*. Duas colegas o questionam sobre a história e ele responde que o livro só tem seis palavras e que é o menor livro do mundo, pois é um microconto. Por esta razão, o professor faz alguns questionamentos a ele.

Primeiro, pergunta por que o autor reduziu o texto a seis palavras e a resposta do aluno é que o escritor estava com preguiça. Diante dessa resposta, o professor faz mais questionamentos e, com isso, o aluno relata que o autor apostou dez dólares com os amigos que conseguiria escrever um conto com seis palavras. A partir disso, alguns alunos se lançam a criar um microconto com seis palavras: um deles acerta e outro não. Mais uma vez, o professor lança uma pergunta a Seydou sobre o que pode dizer sobre essa obra. Como a resposta do aluno é que o autor a considerava a história mais bonita que escreveu porque abria a imaginação permitindo que as pessoas inventassem várias histórias. Assim, o professor pergunta aos alunos a história que não está escrita e muitos alunos apresentam respostas para essa pergunta. A nota atribuída ao aluno é 16, o que o deixa bem feliz, mas os demais alunos não concordam. Por esta razão, Foucault pontua que Seydou apresentou um novo gênero para a turma, que pesquisou e possibilitou que todos refletissem juntos. Como o aluno tenta se gabar ressaltando que não foi nada fácil, o professor estabelece que da próxima vez, ele terá que escrever 50 (cinquenta) microcontos de seis palavras. Deste modo, fica evidente que Seydou escolheu esta obra de Hemingway tentando tornar a tarefa mais fácil. Mas, sua tentativa de se furtar se esvaiu, já que acabou se envolvendo com ela, se engajando.

Estas duas situações evidenciam que essas estratégias pedagógicas não foram meros procedimentos operacionais à medida que não enclausuram os alunos e possibilitaram o confronto com o campo da incessante criação. Vale ressaltar que a questão da incessante criação não está atrelada ao fato de que nas duas situações os alunos puderam escolher o tema da produção escrita ou um livro para a apresentação. Mas, por não desconsiderarem o que cada aluno fez, por não buscarem que as produções de cada um seja mera fotocópia de um

padrão já estabelecido. Os dois professores não as propõem porque são práticas pedagógicas adequadas ao nível da turma, porque são mais eficazes do que outras tampouco porque estão seguindo padrões, modelos, técnicas ou seguindo a risca premissas teóricas. Não são tomados pelo espírito itardeano que denomina os sons produzidos por Victor na tentativa de se comunicar com seu mestre como insignificante, não humano, que está mais preocupado em compará-lo com normas do que em enxergá-lo como sujeito.

Foucault, por exemplo, aceita o fato de que Seydou escolheu o livro que apresentou por ter apenas seis palavras. Mas, exige que ele se implique com a escolha que fez respondendo questões sobre a obra. Em outras palavras, assente que a apresentação seja marcada pela singularidade do aluno, seja A' e não tenha que corresponder a um padrão universal estabelecido, já que sabe que educar não é obrigar o outro a colar-se a uma imagem, mas possibilitar que conquistem um lugar de fala.

A preocupação em garantir adequação entre o desenvolvimento *d'A criança* e estratégias de ensino não se presentifica no exercício da docência de nenhum desses professores, a busca pela calibração da intervenção a partir da naturalidade das crianças tal como postulada pelos experts não os toma.

O cumprimento do dever educativo, que dá esteio à práxis, sobrepõe-se à cientificização da educação. Desta forma, o processo educativo possibilita o desabrochar do sujeito, a ex-sistência do sujeito através do abandono dos intuitos de limpar, purificar, simplificar a criança para exercer controle sobre ela (IMBERT, 2001). A práxis, portanto, nos coloca que educar não se dá “a partir de uma elucidação total do ser da criança e da relação pedagógica”, pois educar escapa a prescrições e modelos (CASTORIADIS *apud* IMBERT, 2003, p. 40).

7. IMPLICAÇÃO NO PROFESSOR: HÁ UM PREÇO A SE PAGAR POR EDUCAR?

Todos haviam partido de uma convicção e de um intenso desejo: um método para ensinar, uma receita mágica para motivar, uma poção para acordar e *se acordar*, enfim, um feitiço para conquistar e seduzir a atenção e o interesse do aluno e, evidentemente, o seu. No meio do caminho foram surpreendidos por um desvio: o professor. Descobriram a si próprios na educação e isso não é pouca coisa.

Marcia Bacha

Em algumas passagens de nosso texto, assinalamos que o professor requer implicação e engajamento. Tendo em vista que esses pontos são cruciais para nossos propósitos, primeiramente, apontaremos os significados desses termos.

De acordo com o dicionário Houaiss (2008), o verbo *implicar* significa tomar parte em (situação, embaraço etc.), envolver-se, confundir-se, acarretar, insinuar, demandar, antipatia e importunar. O substantivo *implicação* tem como acepções ato de implicar-se ou o seu efeito, o que se subentende, ordenação em sequência, envolvimento, comprometimento, consequência e implicância.

O termo *engajamento* é definido através do verbo *engajar* que significa comprometer-se por contrato, alistar-se no serviço militar, empenhar-se, dedicar-se a (tarefa, ideia, causa etc.).

As definições apontadas acima nos trazem significados diversos para os termos implicar/implicação assim como para engajamento. Interessa-nos as acepções relativas a envolvimento, comprometimento, empenhar-se, dedicar-se a tarefa, ideia ou causa etc., já que consideramos que todo aquele que se lança a professor precisa se comprometer, se envolver, se empenhar e se dedicar a tal tarefa, pois não consideramos que lecionar é mera questão de aplicação de métodos/técnicas de ensino, como já indicamos.

Como dizem os franceses, para fazer uma omelete é preciso quebrar os ovos, já que “há certas coisas na vida que têm um preço - um custo em esforço ou em implicação subjetiva - para o qual, não há sequer um pequeno desconto” (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 855). O envolvimento com a causa educativa cobra um preço.

Assim como todo aquele que chega a esse mundo precisa topor pagar um preço para fazer parte e adentrar no mundo humano, pois os adultos que a cercam não podem fazer tudo - ou colocando em outros termos, cada bebê precisa fazer a sua parte, já que há algo nesse

processo que não compete aos adultos que se ocupam de criá-la -, os que se lançam a ensinar precisam implicar-se subjetivamente na tarefa educativa, pagar o preço que isso cobra.

Todavia, o discurso pedagógico hegemônico busca extirpar a todo preço esse custo ao propagar que o professor pode ser “fácil”, sem grandes custos psíquicos se os professores se valerem das ferramentas adequadas: sejam técnicas, metodologias ou práticas pedagógicas. Evidenciamos isso através das obras que compõem nosso corpus de pesquisa, já que seus autores consideram que é possível desvencilhar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos sujeitos de suas pesquisas do quanto eles se implicaram e se engajaram com o seu fazer, de suas histórias pessoais e profissionais etc. e que a descrição pormenorizada de estratégias pedagógicas são cruciais para que professores aperfeiçoem seus modos de ensinar.

Cabe retomarmos que Lemov (2011) ressalta que seu trabalho parte de professores que o inspiraram e que cita os nomes dos sete mais influentes apontando brevemente algumas de suas características. Além de assinalar a “normalidade” de cada um e que mudam o mundo com suas aulas porque dominam os detalhes de sua arte e não por terem poderes especiais.

Com essa forma de colocar a questão, o autor dá destaque para as escolhas pedagógicas desvencilhando-as do engajamento/implicação de cada professor com o seu fazer e, conseqüentemente, apaga de cada estratégia pedagógica as marcas de cada sujeito que observou. Ademais, como faz questão de frisar, seu recorte acrescentou camadas e camadas de orientações práticas a cada estratégia para tornar seu livro concreto e útil. Dito de outro modo, através da preocupação em dar orientações práticas para que os professores saibam como proceder durante todas as etapas de cada técnica, gerir o tempo etc., enuncia que ensinar baseando-se nas técnicas que catalogou tornará tudo mais simples e fácil do ponto de vista subjetivo para os que delas se valerem.

Atena e Apolo também apontam para Patrício como se comprometem, se envolvem e se dedicam com o exercício da docência. A autora escolheu chamá-los de deuses, apesar de também pontuar que são pessoas comuns, que lecionam em uma escola comum em condições normais. Através da realização de uma entrevista semiestruturada, recolhe apontamentos que explicitam como o comprometimento desses professores com a educação está para além da preparação didática que receberam, pois é atravessado por muitos fatores como suas histórias de vida, a relação de cada um com a disciplina que leciona, alguns de seus anseios, a professores que os marcaram.

O mesmo ocorre quando pontuam o que pensam sobre seu fazer, o que aprenderam ao longo de suas carreiras, como se relacionam com os alunos etc. Com isto posto, vale

ressaltar que a forma como lecionam não se restringe meramente às estratégias pedagógicas que utilizam e sobre as quais a autora tece comentários, ou melhor, juízos de valor, como já apontamos.

Apesar de tomarem os modos de professar dos sujeitos de suas pesquisas a partir de perspectivas diferentes, os dois autores estão às voltas com professores que consideram bons, excelentes e competentes em virtude das estratégias pedagógicas/métodos de ensino que esses docentes utilizam. Todavia, o que marca seus modos de ensinar não se restringe a isso. Atena e Apolo tornam-se sujeitos da pesquisa de Patrício porque foram destacados no questionário que os alunos preencheram para a pesquisadora, ou seja, há algo nesses professores que tomam os alunos, que os impactam apesar de serem bem diferentes. A autora assinala que Atena é uma professora mais “tradicional”, já que suas aulas “não têm recursos materiais variados” (PATRÍCIO, 2005, p. 117). Ressalta também que essa professora dá aulas expositivas que “prendem” os alunos - Patrício as nomeia de aulas expositivas dialogadas. Tais apontamentos evidenciam que a autora considera que a aula expositiva não é uma estratégia bem quista aos seus olhos e dos alicerces teóricos que apresenta ao longo de seu trabalho. Retomamos esse ponto porque nos permite evidenciar novamente que implicação e engajamento com o professar não se dá em função de determinados modos de ensinar em detrimento de outros, em função da escolha de determinadas estratégias pedagógicas como Antunes, Lemov e Patrício enfatizam em seus trabalhos.

As produções cinematográficas também dão mostras disso como apontaremos abaixo. Mas, cabe ainda retomar que os autores ressaltam a “normalidade” de tais professores, mas querem dar ares de excepcionalidade a eles, para apagar suas fraquezas, ressaltando suas competências técnico-didáticas.

Como vemos em *Les grands esprits*, François Foucault passa de um sujeito que desconfia da capacidade de seus alunos para alguém que pode investir e se comprometer com a educação deles. Depois do embaraço com Agathe - funcionária do Ministério da Educação - que enaltece sua experiência e lhe lança o desafio de ir ensinar na periferia de Paris, Foucault chega a nova escola, como um professor experiente, capacitado para encarar desafios próprios da docência (na visão do Ministério), mas alguns de seus colegas não “botam fé que dará conta do recado”, como se diz aqui no Brasil. Cabe pontuar ainda que seu pai também não o via como alguém bom o suficiente, já que em sua visão a profissão de seu filho era inferior à sua, escritor. Em outras palavras, a ida para essa escola toca particularmente em sua história à medida que vai lecionar para alunos tidos como fortes candidatos a se tornarem fracassados, como é considerado por seu pai.

Na trama vemos que algo dessa experiência o mobiliza desde o início a ponto de dispor de tempo para decorar o nome dos novos alunos, que não são de origem francesa, e assinalar para sua irmã que estava enfrentando dificuldades com eles, de se ocupar do que não ia bem. Mais claramente, é depois de tentar convencer Seydou a se dedicar aos estudos e ouvi-lo dizer que nada adiantará, pois é um idiota, que o professor Foucault se dispõe a escutar as pontuações de sua irmã. Assim, podemos dizer que o mestre se interrogou, permitiu ser interpelado pelo mal-estar que o tomava, pelo que os alunos lhe indicavam.

Desse modo, resolveu não tomar parte da “falta de fé” de muitos de seus colegas professores que consideravam que os alunos não tinham capacidade, que eram realmente desinteressados, descomprometidos e, portanto, fracassados. Cabe frisar que suas estratégias pedagógicas não mudam, já que os ditados continuam, os exercícios de gramática também e os alunos são incumbidos de ler um dos livros de Victor Hugo - leitura essa que produz uma reviravolta no modo como Seydou se posiciona como aluno, pois lê a obra integralmente apesar de não admitir isso claramente para seus colegas - porque é dessa forma que os professores franceses ensinam, são essas estratégias pedagógicas que são comumente utilizadas.

Em nosso país, é muito comum educadores considerarem que a falta de interesse dos alunos resume-se ao uso de estratégias pedagógicas que não os motivam, que são “tradicionais”, mas este raciocínio desconsidera que há diversos fatores que levam os alunos a se implicarem e engajarem e que um deles é que sejam interpelados como alunos, o que independe das estratégias pedagógicas que os professores utilizam.

Outro ponto que cabe ressaltar é o quanto o professor Foucault se mobiliza para defender Maya e Seydou ante o Conselho Disciplinar e para manifestar contrariedade em relação às muitas expulsões que são deliberadas nesta escola por considerar que esta ação é um modo dos professores se furtarem de sua função educativa. O laço que se estabelece entre Seydou e o professor é muito significativo para os dois. Possibilita ao aluno manifestar interesse por estudar no *Liceu Henri IV* através de um ato falho. Ao dizer que o nome do colégio é François I, explicita a grande afeição que sente pelo seu mestre com quem partilha o fato de estar interessado por alguém que não lhe corresponde: Maya não corresponde a afeição de Seydou assim como Chloé não corresponde o interesse de Foucault por ela.

Em síntese, esta produção cinematográfica explicita não só a implicação e engajamento do mestre, mas também que os discípulos não podem se furtar disso além de que esses processos envolvem o atravessamento do inconsciente, já que a mudança de posição de

ambos se dá à medida que “perlaboram” algo de suas histórias, ao se separarem da posição que ocupavam na família ou na escola. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Emilie Thérond com o documentário *Mon maître d'école* também nos possibilita abordar a implicação subjetiva no professor, pois ao registrar o último ano letivo de seu professor primário, nos dá mostras do engajamento dele com a docência ao longo de sua carreira.

As colocações de Jean-Michel ao longo da trama mostram o quanto se implicar, se afetar, se engajar com a educação se dá pela compreensão de que educar não se encerra no ideal de objetividade que alicerça o discurso pedagógico hegemônico que impera em nosso país, mas também em outros territórios. Em várias ocasiões, Burel assinala que educar é mais do que ensinar a ler, escrever, calcular etc. e é, por esta razão, que se mobiliza para que os alunos guardem boas lembranças da escola, para que criem bons vínculos, convivam de forma respeitosa, sejam autônomos e se tornem homens e mulheres responsáveis.

Como lida com Jocris e Benjamin é um dos exemplos de como busca ajudar seus alunos a serem mais confiantes, de como se preocupa em encorajá-los, já que não coloca as dificuldades deles acima de qualquer coisa. A preocupação do mestre em mostrar que eles precisam enfrentá-las se implicando também, pois todo o seu engajamento e implicação como professor não suprime que cada aluno tenha que fazer sua parte, pois como Castoriadis assinalou a educação depende do que uma e outra parte faça.

Ao relembrar o início de sua carreira, pontua que a relação com sua primeira turma foi como uma história de amor e que decidiu não decepcionar a todos que o receberam como uma autoridade, que lhe saudavam tirando a boina, apesar de ser tão jovem. Relembra também o quanto teve que se comprometer para fazer jus à posição de cavaleiro da República, de semeador da cultura, como as Escolas Normais tratavam de ensinar. Com isso, retoma toda a tradição que alicerça o professor em seu país e aponta que esse fator é crucial para seu comprometimento com a educação. Vale frisar que o lugar que é dado aos professores em cada nação interfere bastante na implicação de cada docente com o professor, pois as chances diminuem quando há desconfiança dos que comandam a educação em relação aos professores, quando impera a crença de que os professores precisam ser tipificados, ou seja, que todos precisam ser imagem e semelhança *d'O professor*.

Como apontamos acima, engajamento envolve empenho, envolvimento, dedicação ao professor o que se percebe em estratégias que são marcantes no fazer desse professor como os passeios, a decisão de manter a escola sempre aberta para os alunos, a preocupação de fazer do espaço escolar um ambiente acolhedor e não pedante. Em cada uma dessas escolhas,

posiciona-se como sujeito e compromete-se com seus alunos à medida que se escuta e interpela-se pelo que retorna deles.

Do mesmo modo que *Mon maître d'école*, o documentário *Ser e Ter* expressa que a implicação no professar pode ser marcada pela simplicidade “sem a presença de arroubos de emoções” e lição de moral como Marcelo Ricardo Pereira (2005, p. 14) salienta ao se debruçar sobre essa trama.

O professor Georges Lopez é acolhedor sem estampar sorrisos em seu rosto e falar melosamente com seus alunos, é firme, não se furta de coibir excessos narcísicos deles, exigir que cumpram as tarefas estabelecidas e ajam em consonância com acordos civilizatórios que nos permite viver em sociedade - fatores que não são ovacionados em nosso país, já que são tomados, simplificadaamente, como expressão de autoritarismo e de exigências disciplinadoras demasiadas.

O professor os conduz algumas vezes com rigor, outras com simpatia, outras vezes mais com uma certa moral irreduzível, própria da profissão, mas nunca com muitos excessos. Ele motiva cada aluno e aluna a encontrar suas marcas, sair do bolo, dar um novo passo. Para isso, estimula-os a vencer medos e dificuldades sem mimos e sem superproteção. O tempo todo é como se ele dissesse a cada um que ele ou ela é suficientemente inteligente para descobrir isso ou aquilo por si mesmo. (IDEM, p. 15).

Lançando mão de estratégias pedagógicas que também não fazem de suas aulas “espetáculos”, “shows” - como os professores François Foucault e Jean-Michel Burel - vincula-se a uma tradição de mestres que dão ditados durante toda sua carreira, exigem que a tabuada seja decorada, tomam a leitura, passam exercícios de caligrafia etc. e que se comprometem com o professar “ao se esforçar como de costume”, para “fazer como de costume”, como destaca um dos alunos de Burel na festa de homenagem a ele, sem se tomar pela tentativa de produzir alunos-objeto e sem desconsiderar a singularidade de cada um deles. Em outras palavras, este documentário nos possibilita evidenciar que a implicação subjetiva e engajamento com o professar perpassa o cotidiano, todo o fazer de Lopez, pois como assinala trabalhar com as crianças exige tempo e envolvimento pessoal, o que fica evidente na relação com Nathalie, Olivier e Julien - alunos que demandam mais atenção seja no aprendizado ou em virtude de suas histórias pessoais.

Com essas colocações postas, vale assinalar que tomamos a questão do engajamento e da implicação no professar como processos que vão além do querer volitivo e perpassam a relação de cada mestre com a educação, com a castração e o desejo. Também é importante

colocar que fizemos um exercício ao recortarmos cenas dos documentários, do filme e das obras de Lemov e Patrício, pois temos clareza de que apenas temos notícias desses processos e que não se limitam a ações dos professores.

7.1 As formações policiadas e as tentativas de tornar o professor psicologicamente “de graça”

Na abertura do capítulo anterior, nos interrogamos se, em nossos dias, são os professores que são enviados para uma expedição polar com roupas inadequadas para um frio tão intenso e com mapas de uma região muito distante e diferente a partir da colocação de Freud sobre a pedagogia germânica conduzir as crianças para além do razoável e lhes impor, assim, sofrimento psíquico desnecessário e inútil. Também a tomaremos neste capítulo, pois a forma como é equacionada a formação de professores em nosso país - a partir do sonho tecnocrático que circunscreve o professor meramente a competência técnico-didática - nos possibilita apontar outros pontos que consideramos compô-la.

No livro *Cartas a um jovem terapeuta*, Contardo Calligaris (2004, p. 64) ao se deter sobre a formação dos psicoterapeutas alerta sobre as implicações das formações policiadas - que se restringem “a uma prática só e ao ensino que lhe corresponde” e levam gerações de terapeutas a colocarem a doutrina na qual se formaram em primeiro plano e, conseqüentemente, a relegarem o compromisso com os pacientes a ponto de não escutá-los, tomá-los como objetos de mera elucidação do que preconiza tal doutrina. Com essa pontuação, ressalta que nenhuma formação, independentemente, de sua base teórica deve ser ideologia, uma fé a ponto de que se tenha que ser repetidor ou arauto fiel dela sobrepondo matrizes pré-estabelecidas ou pré-determinadas aos pacientes a qualquer custo de modo a eliminar as partes que sobram ou esticando-os como Procusto²⁰ fazia com seus convidados.

Transpondo esses assinalamentos para as discussões que estamos tecendo sobre o paradigma tecnocrático na educação, podemos afirmar que a incidência da racionalidade utilitarista nas formações de professores contribuem para que muitos docentes não se impliquem no professor, já que os convence de que educar é mera questão de ser adepto de teorias adequadas/eficazes sobre como lecionar. Ou seja, que professor se resume a ensinar os conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade sem que tenham que se

²⁰ Procusto, personagem da mitologia grega, oferecia abrigo para viajantes cansados, mas aplicava a todos um grande suplício, já que esticava as pessoas de estatura baixa para que se ajustassem ao leito e serrava as extremidades das pessoas altas que ultrapassavam o tamanho do leito.

mobilizar com a relação que estabelecem com os alunos, se interpelar pelo que retorna deles, lidar com o desencontro estrutural que é próprio de todo ato educativo e com a sua própria relação com a educação.

Vale frisar que a lógica das formações policiadas está sempre a serviço de reduzir todo e qualquer docente a um ideal, de tipificá-los *n'O professor*, como ressaltamos ao longo deste trabalho. Cabe assinalar ainda que tal tipificação é tão exacerbada que muitos processos de formação se assemelham mais a processos de condicionamento, modelagem do comportamento nos quais o intuito é aumentar a frequência de determinados padrões e, conseqüentemente, eliminar outros. Mas, ao serem encarcerados *n'O professor*, as condições para que cada professor se posicione de modo singular, particular no professar ficam seriamente comprometidas.

O constante reformismo na política educacional de nosso país desfaz diretrizes/normativas e propõe outras sem se importar com os efeitos disso em relação à atuação dos docentes, o que desconsidera a importância de que os modos de lecionar não sejam massificados, como indicamos no primeiro capítulo. Além disso, reitera que os professores são inaptos e é, por esta razão, que carecem de outras formações, de outras orientações, que lhes preparem adequadamente para lecionar.

Eis pontos em que o discurso pedagógico hegemônico conduz os professores muito além do razoável e, conseqüentemente, impõe a eles considerável sofrimento, já que com essa forma de equacionar a questão, culpabiliza-se os professores ao mesmo tempo em que se reitera que precisam se enquadrar em determinado padrão. É muito comum encontrarmos professores que padecem por terem seus modos de lecionar questionados e tomados como inadequados, o que impacta suas palavras professorais e as chances de que uma educação aconteça.

Em prol de políticas de governo - que se alicerçam nas premissas neoliberais que primam pelo consumo de bens e acúmulo de capital - em detrimento de políticas de estado, que dão esteio para que a escola seja parte da fundação de uma nação, as formações promovidas pelos sistemas de ensino ou por iniciativas privadas ofertam produtos - que precisam ser vendidos, consumidos. Como assinalamos no primeiro capítulo, o mercado captou brechas nas legislações educacionais e passou a ofertar os mais diversos serviços de formação para tamponar toda e qualquer falta.

As formações policiadas se dão a partir da premissa de que formação é complemento e não suplemento, como assinala Christian Dunker (2020) no vídeo *Para os professores em quarentena*. A primeira perspectiva considera que falta algo - conhecimentos, técnicas,

metodologias etc. - aos docentes e que, portanto, carecem dos saberes dos experts. Desse modo, se os alunos apresentam resultados insatisfatórios em leitura, matemática, ou se os professores não sabem “ensinar” crianças com deficiência, ensinar através de metodologias ativas, os experts enunciam que podem pôr fim a todas essas faltas, com aparato técnico. Mais claramente, assim, colocam os professores na posição de adultos que precisam ser tutelados, vigiados, formatados. As condições para que os professores se impliquem no professar ficam, assim, muito comprometidas.

Ademais, a primazia dada aos métodos de ensino tem como propósito tornar mínimo o custo psíquico que toda e qualquer educação cobra. Os pedoburocratas atuais sonham em tornar a educação psiquicamente e economicamente “de graça”, como pontua Lajonquière (2009). Psiquicamente “de graça” é a ideia que propagam quando destacam que se valer de determinadas “práticas pedagógicas” que são eficazes não exigirá que cada professor desprenda energia psíquica para transmitir os conhecimentos de sua área. Do ponto de vista econômico, é a crença de que se pode reger a educação a partir da adoção de princípios próprios da lógica de mercado neoliberal, os quais gerem melhor os recursos financeiros. Desvencilhar práticas/escolhas pedagógicas do preço que cada professor precisa pagar para professar é expressão do sonho mercadológico que visa implantar premissas próprias da produção industrial - taylorismo, fordismo e toyotismo - na educação. Cabe ressaltar que há diferenças entre essas teorizações e que sofreram algumas variações ao longo do tempo, mas o intuito de fabricar mais com o menor custo é partilhado por todas.

Em outros termos, anseia-se que a educação seja regulada e conduzida através de tais princípios para que se tenha garantia de resultados. Ademais, as tentativas de reduzir os investimentos por aluno matriculados na educação básica, os cortes orçamentários das universidades públicas e a abertura para a iniciativa privada em todos os níveis da educação etc. são fatores que evidenciam também como se quer que a educação seja economicamente “de graça”.

Todavia, há muitas coisas na vida sobre as quais tais lógicas não se aplicam. Educar é, certamente, uma delas, pois, a partir da Psicanálise, temos ressaltado que não se pode gerir, controlar e, tampouco, garantir os efeitos educativos.

Por outro lado, pensar que todo e qualquer processo formativo é apenas suplemento implica manter vazio o lugar do que se considera faltar e que se pode apenas oferecer algo aos docentes sem que tenham que se uniformizar para que possam assim imprimir suas marcas ao professar. Sob essa perspectiva não se busca fechar a experiência de formação em si, ou seja, parte-se do pressuposto de que não pode ser pautada nas ideias de fechamento e de

conclusão, mas na possibilidade de acréscimo de algo a cada experiência mantendo como condição *sine qua non* a liberdade de cada professor professar através das estratégias/metodologias que são mais significativas para si ou comuns em determinada época ou território tendo em vista que o cerceamento disso é como vestir alguém para o inverno glacial quando se está em pleno verão - expressão da tentativa de negar a castração que nos constitui e que traz sérias implicações para o engajamento e investimento que o professor requer.

Como Azanha assinala em *Uma reflexão sobre a didática* (1987), o sonho comeniano (e suas variantes) repousam na ilusão de que ensinar seja uma atividade exaustivamente regulada - aquelas que podem ser cumpridas com êxito se um conjunto de regras forem obedecidas - no seu sentido amplo, como pontuamos no primeiro capítulo. Além de assinalar o caráter positivo de ter como pressuposto que nenhum método de ensino é um socorro definitivo como preconiza o discurso pedagógico hegemônico. Tomando essa premissa a partir da Psicanálise, não ter socorro definitivo dos métodos implica que todo aquele que se lança a professar precisa dedicar-se a tal tarefa, comprometer-se com a educação e não renunciar a ela.

Cabe retomarmos que destacamos que o professar envolve a contração de uma dívida simbólica e que a mestria enunciativa é efeito de uma mudança de posição no discurso, pois “o mestre só pode endereçar a sua palavra à condição de *perlaborar* o fato de ser discípulo de outro, isto é, de ter sido *infans* com relação à palavra do mestre” (LAJONQUIÈRE, 2013c, p. 56). O termo *perlaborar*, *perlaboração* é um neologismo (*perlaboration*) cunhado por Laplanche e Pontalis, em 1967, para traduzir o verbo *durcharbeiten* (elaborar, trabalhar com cuidado) para a língua francesa, como assinalam Roudinesco e Plon (1998), que parte do processo de elaboração psíquica sobre o qual Freud debruça-se em *Recordar, repetir e elaborar* (1914c).

Apesar de tal termo freudiano indicar o estofado do trabalho psíquico inerente à elaboração que ocorre no processo analítico, partilhamos com Lajonquière a compreensão de que a perlaboração não se restringe ao laço analítico assim como os processos transferenciais. É, por esta razão, que fazemos um empréstimo de tal termo para pensar a implicação subjetiva no professar porque interpelar-se, interrogar-se sobre as relações intersubjetivas estabelecidas com as crianças, sobre o próprio fazer, recolher o que retorna do exercício da docência é um modo de perlaborar.

Cabe colocar que temos clareza de que perlaborar também não é mera questão de querer volitivo, pois os meandros do inconsciente marcam esse processo assim como a

implicação subjetiva e engajamento com o professor. Todavia, a forma como a educação é estruturada em cada nação, o quanto de conformação, de mandato imaginário (educação ideal) é veiculado exerce influência significativa sobre os caminhos de cada professor no professor.

7.2 *Um estilo de professor como marca do sujeito do desejo*

O jargão lacaniano para que não o imitem, mas façam como ele é um alerta acerca das premissas universalizantes que podem ser reiteradas no processo de formação analítica aos interessados em ascender a posição de psicanalista e aos que já ocupam esse lugar para que não caiam nas teias da alienação ao discurso do Outro. Em outras palavras, com essa colocação destaca a necessidade de que não se prendam às amarras de premissas universalizantes que buscam tipificar os analistas.

Rinaldo Voltolini (2011, p. 66) assinala que Lacan opôs-se a formação do “analista-tipo” - “caricatura mal-acabada, produto de uma identificação maciça a um mestre” - ao fazer críticas a Associação Psicanalítica Internacional (IPA) cuja formação analítica contradizia os assinalamentos de Freud sobre a recriação da psicanálise com cada paciente.

Quinet (2009, p. 166) salienta que a tentativa de ser um analista igual ao analista que se tem pode se colocar ao longo de uma análise, apesar de não ser possível fazer como o Outro, já que a condução de um processo analítico “exige a presença do analista, seu ato, a invenção e o estilo próprio a cada um.” Essa colocação enfatiza que a formação analítica não trata de imitar o analista que se teve ou tem e coloca a questão da construção de um estilo.

Mas de que estilo se trata?

O dicionário Houaiss (2008) apresenta para a definição desse substantivo quatro acepções: maneira particular de se expressar, de se vestir, de viver, elegância, conjunto de características formais, que identificam uma obra, um artista e haste com que os antigos escreviam em tábuas cobertas de cera.

O interesse pela questão do estilo, em conceituá-lo tomou estudiosos das mais diversas áreas e, apesar disso, continua um objeto polissêmico e conceitualmente diverso. “Falar em estilo é ao mesmo tempo dizer do que toca a particularidade e a universalidade, a forma e o conteúdo, uma expressão paradoxal da união dos diferentes” (NASCIMENTO, 2011, p. 3).

Dunker (2016, p. 17) pontua que reconhecer o estilo de alguém nos dá “a impressão de que existe uma essência perceptível naquela pessoa, uma essência que a faz diferente,

única e idêntica a si mesma.” Além disso, ressalta que ter estilo é algo que se deseja, já que se considera que não ter estilo é ser ordinário, comum. Assim, no senso comum, adotar determinado modo de se vestir, por exemplo, é tido como ter estilo. Todavia, a adoção de determinada tendência insere cada adepto num grupo comum, com determinada padronização.

Quinet destaca que na estilística - ramo da linguística que estuda a língua na sua função expressiva -, o conceito de estilo é apresentado a partir de dois significados: sistema de generalização ou de singularização. O sistema de generalização designa um sistema de meios e regras que marcam a produção de uma obra: o estilo barroco, o estilo colonial etc. e o segundo, expressa propriedade ou qualidade de alguém que se diz ter estilo. Ressalta ainda que na estilística, o estilo é uma virtude e índice de reconhecimento, assim há os que o têm e os que não o têm, com estilo ou sem estilo.

Dito de outro modo, o estilo na estilística é diferenciado segundo o acordo ou desacordo com um sistema de regras e valores: o acento é posto na anterioridade do sistema. Quando um sujeito se adapta e segue o sistema organizado que constitui um determinado estilo, ele se encaixa na generalização desse estilo. Em relação à singularidade, pode haver uma antecipação de um estilo, como é o caso de alguém que rompe com o sistema de regras e meios de expressão de um determinado estilo a partir de seu estilo próprio, inventando um novo, seguido por outros. Nesse sentido, o que se chama de singularização é a ênfase na transgressão do sistema, ou seja, em sua ruptura e a consequente inovação. Em outras palavras, o estilo é pessoal e transgredir o sistema de normas do estilo generalizado. (QUINET, 2009, p. 177)

Antônio Martinez assinala que o

latim *stilus* compartilha com *stimulare* ‘estimular’ e *instigare* ‘instigar’ da mesma raiz indoeuropéia **steig*, que veicula o sentido amplo de ‘picar, ferocar’ (confirmam-se as formas inglesas *sting* e *stick*, as alemãs *stechen* e *sticken*, assim como a palavra grega *stigma* (*stigma*), que nos chega através da forma latinizada *stigma* ‘marca de ferro em brasa’). *Stilus* era um instrumento utilizado para a escrita em tabuinhas de cera e consistia em uma haste de metal, ou de osso, com uma extremidade pontiaguda, para o traçado das letras, e outra extremidade em formato de espátula, que servia para “apagar” e corrigir os eventuais erros. (MARTINEZ, 2001, p. 16-17)

Da origem etimológica, Quinet (2009) salienta que os traços de marca, corte e furo servem para tratar do estilo do analista. Em consonância, Dunker (2016, p. 29) salienta que estilo é “o modo como cada um lida e articula o corte que o separa do Outro no momento

mesmo em que a ele se dirige.” Ademais, revela como nos diferenciamos no laço social que nos une aos outros e como nos separamos.

As reflexões de Lacan sobre a colocação de George-Louis Buffon que o estilo é o homem, são cruciais para a incisão de uma torção na relação estabelecida entre estilo e homem, da qual partem trabalhos subsequentes. O discurso de Buffon assinala que o estilo dá forma ao discurso e que é a marca do autor, de sua subjetividade. “A partir de Buffon, o estilo deixa de ser considerado como somente uma característica de seletos autores clássicos e adquire o estatuto de idiossincrasia fundamental de todo sujeito contido em um discurso” (NASCIMENTO, 2011, p. 25). Sua concepção coloca o autocentramento do eu na questão, já que o relaciona “a algo inerente ao autor; algo associado à essência do homem, e que pode, inclusive, sobrevivê-lo. Eis o estilo transportado para a esfera da individualidade e tomado como signo do homem” (PORTO; VIEIRA, 2019, p. 8).

Lacan transforma a afirmação do conde em uma indagação: “O estilo é o homem a quem nos endereçamos?” A primeira pontuação de Lacan é que para aderir a fórmula de Buffon precisa estendê-la, o que satisfaz a um princípio promovido por ele: “na linguagem nossa mensagem nos vem do Outro e para enunciá-lo até o fim: de forma invertida” (LACAN, 1998, p. 9), além de lembrar que isso se aplica a nossa própria enunciação.

Dito de outro modo, Lacan a desconstrói apontando ilusões nessa forma de tomar a problemática do estilo. A primeira ilusão consiste em crermos falar com um outro que pensamos conhecer e a segunda é crermos ser senhores de nossa fala (DUNKER, 2016). Tais ilusões, nomeadas por Lacan como imaginário, são efeitos e condições de nossas relações inter-humanas. Assim, fica claro que o homem não é um sujeito preciso cujo estilo seria um atributo. Em outras palavras, o assinalamento de Lacan evidencia que Buffon situa o estilo em relação ao pequeno outro.

Como a noção de homem é da ordem do imaginário, Lacan introduz a questão do reconhecimento. “O *estilo é o homem a quem me dirijo*, porque e somente ao me dirigir ao outro eu o introduzo em uma dialética do reconhecimento” (IDEM, p. 22). A dialética do reconhecimento verdadeiro, que está para além da questão narcísica, trata-se das mediações que possibilitam que um se dirija ao outro e não são atributos, traços do outro ou do sujeito. Tais mediações foram nomeadas de simbólico. Lacan assinala que o

mediador principal a ser reconhecido na relação intersubjetiva é o desejo. O desejo é desejo de reconhecimento, é desejo de ter seu desejo reconhecido, e por isso ele é desejo do desejo do Outro. Aqui começa a surgir um dos principais atributos do simbólico em Lacan, a saber, a negatividade. É pelo

trabalho da negatividade que o desejo progride. A posituação do desejo em um objeto corresponde à sua alienação nesse objeto. (IBIDEM, p. 22)

Dessa forma, retira o subjetivismo dado por Buffon e atrela o estilo à falta estrutural própria do campo da linguagem, do sujeito do inconsciente.

Quinet desdobra a afirmação de que o estilo é o Outro em dois sentidos. No primeiro coloca que o Outro social comanda o estilo de alguém é, portanto, o estilo generalizável que não está longe da moda. Já no segundo sentido, o Outro é o Inconsciente e, desse modo, o “estilo é efetivamente tributário das leis do Inconsciente” (QUINET, 2009, p. 178). Acerca desse segundo sentido, Dunker coloca que o inconsciente é o discurso do Outro, que é simbólico. “Não sabemos a quem nos dirigimos e que somos ao mesmo tempo agente deste endereçamento mas também efeito de uma ordem discursiva que preestabelece os lugares aos quais podemos nos endereçar e a forma de fazê-lo” (DUNKER, 2016, p. 29).

No término da abertura dos *Escritos*, Lacan assinala que é o objeto que responde a pergunta que se coloca a partir da colocação de Buffon sobre o estilo:

“A esse lugar que, para Buffon, era marcado pelo homem, chamamos de queda desse objeto, reveladora por isolá-lo, ao mesmo tempo, como causa do desejo em que o sujeito se eclipsa e como suporte do sujeito entre verdade e saber” (LACAN, 1998, p. 11), pois a concepção de homem tomada pelo conde é do homem iluminista, da razão sem furo e divisão.

Cabe frisar que estilo não é efeito da mera identificação, já que a aderência não faz estilo, mas da contraidentificação porque resulta de um processo de separação, da instauração de um corte, de uma marca como a origem etimológica do termo assinala. Corte este que se dá em relação à identificação imaginária ou simbólica. “O estilo é, portanto, o corte e o corte é real” (DUNKER, 2016, p. 32), já que as acepções de real dependem da instauração de corte, de separação. Assim, ressalta a cisão do sujeito, que não pode se furtar à inconstância do Outro.

Em *A psicanálise e seu ensino*, Lacan aponta que a formação do analista se dá pela via da transmissão de um estilo:

Qualquer retorno a Freud que dê ensejo a um ensino digno desse nome só se produzirá pela via mediante a qual a verdade mais oculta manifesta-se nas revoluções da cultura. Essa via é a única formação que podemos pretender transmitir àqueles que nos seguem. Ela se chama: um estilo. (LACAN, 1998, p. 460)

A transmissão de *Um* estilo e não d'*O* estilo é a via que Lacan indica para a formação em psicanálise, por isso, enfatiza que os que o seguem não devem imitá-lo, mas fazer como ele, pois se a formação analítica impuser determinado estilo caminha na direção contrária de uma Escola de Psicanálise que deve ser um exame de estilos diversos tendo em vista que o “estilo não pode ser nem do Um nem do Outro do endereçamento, mas, como correlato ao objeto a, ele faz obstáculo a toda coletivização” (QUINET, 2009, p. 180).

Ademais, Quinet interpreta esse assinalamento de Lacan como:

“Façam como eu, não me imitem.” Podemos interpretá-la da seguinte forma: “Façam como eu, saibam lidar com seu sintoma, e inventem um estilo que lhes seja próprio.” E mais: “Ponham algo de si na psicanálise, não se identifiquem comigo.” Poderíamos formular que o “não me imitem” está do lado do sintoma, e o “façam como eu” do lado do estilo, podendo então ser traduzido por: “Tenham [cada um] seu estilo próprio, pois eu tenho o meu.” (IDEM, p. 180)

A preocupação de Lacan com o modo como a formação analítica era estruturada na IPA, calcada no discurso universitário, e o fato de ter sua prática como psicanalista questionada o levaram a criticar a excessividade do imaginário no termo *Bildung*, formar a partir de uma imagem ideal. Para se distanciar disso, criou uma escola, a Escola Freudiana de Paris, com o propósito de que fosse um espaço de transmissão - termo que passa a utilizar no lugar da palavra formação - e instaura o dispositivo do passe. “A emergência de um estilo para cada analista se dá no momento do passe. O estilo é, portanto, inventado, criado na passagem de analisante a analista” (IBIDEM, p. 185). O estilo do analista não pode ser uniformizado porque ocorre na transferência de trabalho de um para um. É, por esta razão, que a passagem de analisante para analista implica romper com o saber universal, já que a ética da psicanálise²¹ não comporta ideais e uma única verdade.

Não é nosso propósito esgotar a questão do estilo na obra lacaniana ou nos deter sobre o estilo de Lacan. Entretanto, se tomarmos alguns desses assinalamentos para a reflexão que estamos tecendo sobre a lógica que alicerça os processos de formação de professores, poderemos retomar uma questão que nos colocamos: as condições dadas pela forma como é

²¹ A ética da psicanálise não se pauta por ideais de conduta universais. É, desse modo, a ética do singular, das respostas de cada analisante para seus enigmas.

pensada e sonhada esses processos possibilitam que os professores construam *Um estilo* de professar ou busca aprisioná-los num modo generalizável e tipificado de professor?

Como já assinalamos, por primarem pela racionalidade técnico-didática, grande parte das formações convocam os professores a se conformarem à tipificação *d'O professor*. Desse modo, o aspecto formativo é minimizado, já que as formações policiadas se centram em fazer com que os professores sejam arautos fiéis de métodos/técnicas e das premissas teóricas sobre as quais se alicerçam.

Sob a esteira do paradigma tecnocrático, o professor é interpelado para conformar-se a um modo, uma maneira predeterminada porque se pressupõe que os impactos da palavra professoral, os efeitos das ações dos professores serão mais efetivos. Cabe frisar que se considera que o comportamento dos professores devem se conformar também a polidez das aeromoças, como aponta Marcelo Ricardo Pereira ao assinalar o fenômeno da professora-aeromoça cujas características são “sorrisos, falas, gracejos e simpatias de modo amorosamente pasteurizado” (PEREIRA, 2005, p. 14), o que é uma produção discursiva e, portanto, disciplinar e vigiada. Em nosso país, formadores e gestores costumam tomar uma série de atitudes pasteurizadas como prova do que nomeiam de afetividade²² (tida como essencial para ensinar) e de modos mais eficazes para a transmissão.

Como exemplo disto, cabe pontuar o relato de uma professora do Ensino Fundamental I que ao manifestar interesse em escolher uma classe de 2º ano foi indagada pela coordenadora pedagógica da escola se, realmente, considerava-se preparada para lidar com crianças dessa faixa etária, já que tinha um perfil mais sério e firme.

“Faça isso e não aquilo”, “aja assim e não assado” são pontuações frequentemente postas pelos experts nas formações que conduzem e reiteradas por gestores escolares com o propósito de que os professores possam modular seu fazer e seu jeito de ser de acordo com determinados sistemas de regras, como se o professor tratasse de se adequar a um sistema de generalização.

Outro exemplo nos foi relatado por uma professora de uma escola construtivista que expressava estar cansada de ter que propor questões para que os alunos expusessem seus conhecimentos prévios sobre os assuntos que seriam abordados antes de expor pontos sobre tal tema, já que tinha que seguir o “protocolo” que determinava que os professores não podiam dar aulas expositivas, mas deveriam partir das reflexões dos alunos.

²² Para a Psicologia, afetividade designa fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos.

Tais exemplos evidenciam as condições da educação sendo reduzidas a variáveis ou positivamente atitudinais (LAJONQUIÈRE, 2013b) e a incidência do paradigma tecnocrático como disciplinamento e aprisionamento dos professores.

Vale lembrar que Celso Antunes (2013) dedica a terceira parte de seu livro a um exercício de ficção que imagina aulas excelentes na concepção de alguns grandes educadores. Nessas descrições, parte de colocações sobre ensino, aprendizagem, escola e educação para propor uma aula que cada um desses educadores ministraria, apesar de pontuar que eles não abordaram o conceito de aula especificamente em seus trabalhos. Dito de outro modo, Antunes considera que é importante explicitar como premissas teóricas e reflexões desses educadores podem ser vislumbradas a partir da descrição de seus modos de lecionar, de seus “estilos” para que outros professores possam adotá-los.

Do mesmo modo, os trabalhos de Lemov e Patrício dão mostras dessa tentativa de cercar o professor com o propósito de difundir modos de professor que consideram bem quistos, como já apontamos, pois também objetivam captar o “*estilo*” de professores que são reconhecidos como bons, excelentes, competentes para que sejam adotados por outros professores que estão em formação, por demandas dos sistemas de ensino nos quais trabalham ou por interesses particulares.

A repetição, a aplicação e a mimetização - riscos apontados por Quinet (2009) na transmissão da psicanálise, que se situam nos registros do Real, Simbólico e Imaginário a partir de Lacan - estão presentes nessas tentativas de reduzir a palavra professoral a um modo de professor. Por esta razão, cabe apontá-los.

A repetição transforma em clichês premissas psicanalíticas e busca reduzir a psicanálise a meros preceitos técnicos. “O automatismo de repetição movido pela pulsão de morte indica-nos que a repetição na transmissão é uma modalidade de assassinato de ideias” (IDEM, p. 64).

A aplicação é a desconsideração de que as estruturas precisam ser particularizadas no caso a caso, tomar todas as históricas como Dora e todos os obsessivos como o Homem dos Ratos, por exemplo. Já a mimetização trata-se de fazer igual, fazer como:

A IPA institucionalizou esse risco positivando-o e generalizando-o, não só num *fazer igual a Freud, mas num todo mundo faz tudo igual a todo mundo*. Essa generalização se expressa nas múltiplas regras impostas ao dispositivo analítico e que se perpetua com a concepção do final de análise pela identificação com o analista. (IBIDEM, p. 65)

No campo da educação, esses riscos são preocupações marginais, pois são tomados como prova de excelência de competência técnico-didática, já que os que repetem, aplicam e mimetizam são tidos como bons professores, bem formados. Proferir jargões aos quatro ventos, adotar fórmulas mágicas, ser caricatura de premissas educacionais e/ou teóricos são marcas da identificação imaginária, da exacerbação dessas identificações no professor.

Ao apontar esses riscos a partir de Lacan, Quinet evidencia que cada analista não pode se furtar a se implicar, se engajar com o psicanalisar a ponto de que seu modo de ser analista tenha marcas, traços não compartilháveis com os que fazem parte da escola de formação na qual estão inseridos ou de seu próprio analista. Transpondo esse raciocínio para o fazer educativo, a partir das considerações que fizemos ao longo deste trabalho, podemos afirmar que, ao não se separar dos mandatos imaginários da imitação, da aplicação e da repetição, o professor resulta em uma identificação maciça, que abre pouco espaço para a construção de *Um estilo*, como marca do sujeito do desejo.

Ao pensarmos a constituição do professor pela via *d'Um estilo* não estamos propondo que a formação dos professores seja análoga à formação analítica tendo em vista as reflexões de Freud e Lacan sobre o assunto. Tampouco estamos sugerindo a criação de um modelo de formação que se calque nessa via *d'Um estilo*, pois temos clareza que isso seria tomar parte das amarras do discurso pedagógico hegemônico. Compreender, por outro lado, que o professor perpassa a instauração de um corte, de um furo em relação a todo psicologismo, subjetivismo e cientificismo que tomam os processos formativos e dificultam a implicação e engajamento com a tarefa educativa por relegarem os professores a mera posição de executores do que é indicado por experts é trazer para o professor o trabalho incessante de criação.

Cabe frisar que tomamos aqui a via *d'Um estilo* como o corte que “define o modo como nos separamos uns dos outros, como criamos diferenças no interior do laço social que nos une aos outros”, como assinala Dunker (2016, p. 29). Com isso, fica evidente que tomar parte de *Um estilo* de professor é se separar e criar diferenças no interior do campo da educação para que a palavra professoral não seja positivada nas ilusões de autocentramento do eu, já que Lacan remete o estilo às leis do inconsciente, ao objeto a ao desdobrar a afirmação de Buffon.

“A psicanálise ensina que o Inconsciente tem um estilo tributário da instância da letra que diz respeito à verdade do sujeito manifesta no retorno do recalcado submetido aos desfiladeiros do significante” (QUINET, 2009, p. 57-58).

Ademais, esse corte é marca de alteridade, que dá um certo prumo para o professor como marca a grafia francesa *stylo* que “resulta da aproximação com o grego *stu~loz* (*stylos*), cuja formação está radicada no elemento indoeuropeu **sta-*, a que se atribui o sentido de ‘estar de pé’. Propriamente *stu~loz* em grego corresponde a ‘coluna’” (MARTINEZ, 2001, p. 17).

Vale lembrar que a palavra com possibilidades de educar é aquela que dá testemunho da sujeição do professor à castração, assim, a constituição d’*Um estilo* de professor não é algo imutável, encarcerado nem tampouco palpável, claro e distinto, mas é permeado pela implicação de cada um na causa ao mesmo tempo em que se abdica de certa condição de gozo de encarnar o lugar de mestre - adequado a premissas cientificistas por ser tomado como objeto de saber.

Como profissão do impossível, profissão da falta é o reconhecimento da dívida simbólica e suas reedições - do que e de que deve, que lança todo mestre a transmitir o que empresta da tradição - que o que faz falta possibilita, assim, desejar e professar (LAJONQUIÈRE, 2010).

Diferentemente das obras de Antunes, Lemov e Patrício, as produções cinematográficas não buscam explicitar modos de professar para que outros professores os tomem repetindo, imitando ou aplicando, pois tratam de dar mostras de como cada professor precisa conquistar psiquicamente o seu lugar de mestre e que essa prova se coloca de modo singular para cada um.

Os modos de professar de François Foucault, Jean-Michel Burel e Georges Lopez não têm a ambição de que a transmissão dos conhecimentos socialmente acumulados seja precisamente balizada pela “ciência”. Tampouco a forma como endereçam a palavra a seus alunos pode ser considerada ordinária por professarem se valendo de estratégias pedagógicas que, em muitos países como o nosso, são tidas como antiquadas e obsoletas.

Ao longo das três tramas, claramente, sobressaem-se as marcas e elementos próprios de cada mestre porque suas palavras estão sujeitas à castração e não falam como especialistas, mas como meros mortais cujas palavras estão transferidas à educação. Seres comuns - que amam, têm falhas, vivem questões familiares, têm anseios, sonhos e temores -, que, principalmente, professam em oposição a um modo generalizável (*d’O estilo*) e nos tomam por seus toques de distinção que são expressamente antídotos aos imperativos de que bons mestres encarnam *O professor*.

O estilo de cada um professor é revelador de como se posicionam a partir do corte, da separação que possibilita um certo modo de ficar de pé, um prumo para que cada um se lance

à educação - equilibrando fazer parte e se separar de premissas sobre educação. Ou seja, do endereçamento inconsciente que os leva a assentir que um “professor não é um mestre identificado exclusivamente com seu próprio significante. Melhor que isso: ele assente [...] que um professor só é um mestre por instantes, nunca capturáveis, apenas desejados” (PEREIRA, 2005, p. 18).

Um estilo de professar é, assim, um modo de não se colar ao significante da mestria - cujas faces se revelam no bom professor, competente e excelente - marcado pelas insurgências do real, mas também pelo imaginário e pelo simbólico que fazem do professar um saber que não se sabe tendo em vista que a forma de cada um endereçar a palavra não se recobre a modelos de ensinar.

Por fim, cabe, novamente, indicar que tomamos a formação de professores como uma das variáveis da equação escolar, assim, há muitas outras questões que são relegadas quando se toma a formação técnico-didática como “salvação” da educação. Ademais, a constituição de *Um estilo* faz frente a crença de que somos seres que podem relegar para segundo plano a divisão subjetiva que nos constitui, de que somos seres senhores de nossa casa ao professar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nos juntar aos que se aplicam à psicanálise, dedicam-se a escutar as premissas freudianas e lacanianas lançando mão delas para fazê-las operar sobre o professor, pois temos clareza de que tais advertências não nos permitem mais do que isso: trazer elucidações e contribuições indiretas para a problematização da formação de professores.

Tomamos o paradigma tecnocrático - as premissas racionalistas, utilitaristas sobre o educar - através dos trabalhos de Patrícia Patrício (2005), Doug Lemov (2011) e Celso Antunes (2013) que revelam significantes que pairam sobre o imaginário pedagógico: professores de sucesso, eficientes, competentes, deuses etc. Tais trabalhos restringem o professor a mera adoção de técnicas e métodos de ensino sem considerar que o exercício da docência diz da meticulosa dedicação a esta tarefa, de comprometer-se psiquicamente na causa. Além de não considerarem que outras variáveis interferem significativamente na estruturação de um projeto de educação.

As legislações e documentos oficiais que tratam da formação de professores reiteram esse discurso ao abrirem portas para que os processos formativos sejam tomados como mercadorias, produtos que podem ser adquiridos para tornar a educação mais adequada, ajustada, moderna etc. como explicitam as inúmeras ofertas de cursos de formação continuada nas salas de professores, nas redes sociais que destacam preços acessíveis e tantas outras facilidades para realização de tais cursos.

Assim, a empreitada educativa é tida como uma expedição descabida por desnortear os adultos em sua tarefa educativa muito mais do que contribuir propriamente para a formação e buscar contornar a premissa freudiana de que não somos mestres nem em nossa própria casa e de que há vicissitudes decorrentes do fato da palavra de outrem sustentar o professor, dos professores, meramente, atenderem demandas.

Estabelecendo uma torção na forma como a questão é colocada no discurso pedagógico hegemônico, as obras cinematográficas nos possibilitaram tratar da implicação e da transferência à educação de cada um que se lança a esse exercício. Por terem liberdade de cátedra, os professores François Foucault, Jean-Michel Burel e Georges Lopez professam se implicando com seu fazer e evidenciando que não compreendem a educação como mandato imaginário, mas como possibilidade de emergência de sujeitos, que são da ordem da contingência e, portanto, não capturáveis e cerceáveis.

Mais ainda, dão mostras da dedicação às crianças, de como não as tomam como seres abstratos e universais, de que não se tomam pelos arroubos cientificistas que levam professores a renunciar a educação, que a posição de mestre está atrelada ao que Lajonquière (2011) nomeia de empenhar-se na carreira para a conquista de um lugar, o usufruto de um lugar de mestre, o que requer a sujeição à palavra daqueles que estão numa posição discursiva diferente e crucial para a constituição de novos mestres.

Além de explicitarem que a “transmissão da cultura, em sua destinação a um outro, exige um estilo” (MONTEIRO, 2013, p. 478). Marca de alteridade, de um corte que constitui singularidade e possibilita a cada professor desdobrar a diferença e sair de algum modo ileso à educação cientificista.

Com esse percurso, consideramos que nossa abordagem acerca da formação de professores contribuirá para repensarmos a tarefa educativa ao trazer contribuições quanto à desproporcionalidade do que nos leva a nos endereçarmos às crianças se tal processo está, excessivamente, preso às amarras do imaginário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. As origens da psicanálise de crianças no Brasil: entre a educação e a medicina. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 423-432, jul./set. 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v14n3/v14n3a02.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2019.
- ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Posição da ANPED sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em 03 nov. 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO *et al.* **Manifesto das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. 2017. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 28 ago. 2018.
- AUGUSTO, Maria Helena. Eficiência escolar. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/eficiencia-escolar/>. Acesso em: 16 mai. 2018.
- 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, mai./ago. 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a16.pdf>. Acesso em: 27 set 2019.
- AZANHA, José Mário Pires. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1987.
- BACHA, Marcia Neder. **A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BATISTA, Douglas Emiliano. A didática de Comênio: entre o método de ensino e a *viva voz* do professor. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, p. 256-276, set./dez. 2017. Supl. 1. DOI <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0101>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0256.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BATISTA, Douglas Emiliano. **Da magnificência da didática a um ensino não-todo: um ensaio de psicanálise e educação**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013. DOI 10.11606/T.48.2013.tde-23052013-145751. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052013-145751/publico/DOUGLAS_EMILIANO_BATISTA_rev.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

BATISTA, Douglas Emiliano. Entre ensino e ato: notas de psicanálise e educação. In: Colóquio Internacional do LEPSI, 8.; Congresso da RUEPSY, 3., 2010, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: FEUSP/IPUSP, 2011. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jan. 2018.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; GIANFRANCO, Pasquino. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Decreto n. 6.755, 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.755%2C%20DE%2029%20DE%20JANEIRO%20DE%202009.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-11, 25 dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.113%2C%20DE%2025%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,2007%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em 07 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-7, 26 de jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. **Portal do MEC**, Brasília, 18 out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018?Itemid=164>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, seção 1, p. 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rc-p002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13, 25 jun. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11-12, 16 mai. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31-32, 19 fev. 2002. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002, seção 1, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rc-p001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 abr. 2018.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.

BROOKE, Nigel. Soares, José Francisco (orgs). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CALLIGARIS, Contardo. **Cartas a um jovem terapeuta: o que é importante para ter sucesso profissional**. 7. ed. Rio de Janeiro, Elsevier, 2004.

CAMARGO, Ana Carolina Corrêa Soares de. **A função pendular do educador**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011. DOI 10.11606/D.48.2011.tde-04072011-142756. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-142756/publico/ANA_CAROLINA_CORREA_SOARES_DE_CAMARGO.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

CAMARGO, Ana Carolina Corrêa Soares de. **Educar: uma questão metodológica. Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1999.

CAMUS, Albert. **Lettre d'Albert Camus à Louis Germain, 19/11/1957**. Centre Albert Camus, Aix en Provence (França). Disponível em: <http://www.citedulivreaix.com/Typo3/fileadmin/documents/Expositions/centrecamus/exposuede57.htm>. Acesso em: 05 out. 2016.

CARVALHO, José Sérgio F. de. O fetiche do método. **Revista Educação**, São Paulo, p. 66, 07 out. 2014. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2014/10/07/o-fetiche-do-metodo/> Acesso em: 16 jul. 2018.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 307-322, mai./ago. 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a03.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CHAVES, Orlando Pulido. Programa Escuela Nueva (Programa Escola Nova). In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/programa-escuela-nueva-programa-escola-nova/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CIFALI, Mireille, IMBERT, Francis. **Freud e a Pedagogia**. São Paulo, Loyola, 1999.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 jun. 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Diniz. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. Disponível em:

<https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-continuada-de-professores/>. Acesso em: 16 mai. 2018.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Por que Lacan?** São Paulo: Zagodoni, 2016.

ÊTRE et avoir (Ser e ter). Direção: Nicolas Phylibert. França: Maïa Films, 2002. 1 DVD (104 min), color.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

FREUD, Sigmund. (1937) Análise terminável e interminável. In: **Obras completas, volume 19: Moisés e o monoteísmo, Compêndio de psicanálise e outros textos (1937-1939)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 274-326.

FREUD, Sigmund. (1930). O mal-estar na civilização. In: **Obras completas, volume 18: O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-122.

FREUD, Sigmund. (1925a). “Autobiografia”. In: **Obras completas, volume 16: O eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 75-167.

FREUD, Sigmund. (1925b). Prólogo à juventude abandonada de August Aichhorn. In: **Obras completas, volume 16: O eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p.

FREUD, Sigmund. (1917). Uma dificuldade da psicanálise. In: **Obras completas, volume 14: História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 240-251.

FREUD, Sigmund. (1914a). Considerações sobre a psicologia do escolar. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 281-288.

FREUD, Sigmund. (1914b). Introdução ao narcisismo. In: **Obras completas, volume 12: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-50.

FREUD, Sigmund. (1914c). Recordar, repetir e elaborar. In: **Obras completas, volume 10: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”, artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913)**. São Paulo : Companhia das Letras, 2010. p. 193-209.

FREUD, Sigmund. (1913). O interesse da psicanálise. In: **Obras completas, volume 11: Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 328-363.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. de; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, Candido Alberto. A Escola de Qualidade Para Todos: abrindo as camadas de cebola. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

GONÇALVES, Suzane da R. V.; MOTA, Maria Renata A.; ANADON, Simone B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. DOI <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em 13 nov. 2020.

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019. DOI <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10016/1/174-801-2-PB.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GURSKI, Rose; MORAES, Larissa; GOMES, Paula Gus. Aichhorn: uma obra abandonada? **SIG Revista de Psicanálise**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 63-72, jul./dez. 2016.. Disponível em: http://sig.org.br/bkp/wp-content/uploads/2018/07/Revista_sig_9_-completa.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

KUPFER, Maria Cristina Machado *et al.* A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 284-305, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v15n2/a02v15n2.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: O mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Françoise Dolto: uma médica de educação. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 561-574, set. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v6n2/13.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Freud e a educação, dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, v. 9, n. 16, p. 14-26, jul. 1999. Disponível em: <https://appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

LACAN, Jacques. **Escritos**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise, 1969-1970**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro. Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise. Notas comparativas Argentina, Brasil, França. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 297-315, abr./jun. 2019a. DOI <https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8651506>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651506/19351>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Les études psychanalytiques en éducation et formation au Brésil. Pour une conversation entre cousins transatlantiques. **Cliopsy**, France, n. 21, p. 79-88, avril 2019b.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise**. In: KEHL, M. R. *et al.* Por que Freud hoje? São Paulo: Zagodoni, 2017a. p. 243-264.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Elucidação comparativa dos estudos em psicanálise e educação na França e no Brasil: a psicanálise aplica-se à educação? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 19-33, abr./jun. 2017b. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.49813>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00019.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. O selvagem poderia ter falado? Ou das condições estruturais de uma educação. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel; DAINÉZ, Débora. (orgs.). **O garoto selvagem e o Dr. Jean Itard**: história e diálogos contemporâneos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017c.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Das contribuições da psicanálise e da formação de professores. In: ORNELLAS, M. de S.; SOUZA, S. R. M. (orgs.). **Entre-linhas: Educação, Psicanálise e subjetividade**. Salvador: EDUFBA, 2013a. p. 37-63.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A palavra e as condições da educação escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 455-469, abr./jun. 2013b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a06.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Do que não se quer saber na formação de professores. In: CARVALHO, Ana Maria P. de (org.). **Formação de professores: múltiplos enfoques**. São Paulo: Editora Sarandi, 2013c. p. 39-60.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A mestria da palavra e a formação de professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 849-865, set./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13316/14337>. Acesso em: 14 set. 2016.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Niños extraños. **En cursiva**, Córdoba, ano 3, n. 4, p. 54-60, abr. 2008. Disponível em: http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20LLOBET_encursiva-n4_participacioninfantil.pdf. Acesso em: 15 mai. 2017.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Sigmund Freud: para uma educação além da pedagogia. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. esp., p. 1-19, dez. 2006. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7394/ssoar-etd-2006-esp-lajonquiere-sigmund_freud_para_uma_educacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2006-esp-lajonquiere-sigmund_freud_para_uma_educacao.pdf. Acesso em: 21 nov. 2016.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A psicanálise, a educação e a escola de Bonneuil. A (à) lembrança de Maud Mannoni. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v.3, n.4, p. 65-79, 1998a. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v3n4/08.pd>. Acesso em: 04 mar. 2018.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. (Psico) pedagogia, psicanálise e educação: uma aula introdutória. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 120-134, 1998b. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v3i5p120-134>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60741/63790>. Acesso em: 27 mar. 2017.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v2i2p27-43>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60716/63765>. Acesso em: 16 mai. 2017.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, "sua" (in)discipliina e a psicanálise. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. O legado pedagógico de Jean Itard (A pedagogia: ciência ou arte?). **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 6, n. 12, jan./dez. 1992. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1134/1016>. Acesso em: 03 out. 2017.

LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.

LES grands esprits (O melhor professor da minha vida). Direção: Olivier Ayache-Vidal. França: Imovision, 2016. 1 DVD (106 min), color.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Ensinar aprender. In: Colóquio do LEPSI, 3. 2001, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: FEUSP/IPUSP, 2002 Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300010&lng=en&nrm=iso#:~:text=Talvez%20s%C3%B3%20n%C3%A3o%20se%20ensine,exist%C3%Aancia%20de%20uma%20coisa%20ausente. Acesso em: 16 jan. 2018.

MACHADO, Nilson José. Qualidade na educação: as armadilhas do óbvio. In: MANTOAN, Maria Teresa E. (org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001. p.13-50.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINEZ, Antônio. Palavras que se tecem de sentido e história. In: QUEIROZ, Sônia (org.). **Estilos.** Belo Horizonte: Viva Voz FAE/UFGM. 2001. p. 16-19. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/estilos-site.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MON maître d'école. Direção: Emilie Thérond. B2 Films, 2015. 1 DVD (82 min), color.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **Entre professor e aluno: um estudo psicanalítico sobre transferência.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. Educar: da alteridade ao estilo. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 471-484, abr./jun. 2013. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a07.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

MOURÃO, Elaine Cristina. **Mal-estar docente: estudo psicanalítico sobre os impasses docentes na era do chamado declínio da função paterna.** 2015 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015. DOI 10.11606/D.48.2015.tde-25052015-110000. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25052015-110000/publico/ELAINE_CRISTINA_MOURAO_rev.pdf. Acesso em: 02 fev. 2018.

NASCIMENTO, Luis Vinicius do. **Estilo: marca de uma aposta ética.** 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São João del-Rei, 2011. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradopsicologia/2011/Dissertacoes/Dissertacao_estilo_PRONTA.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFGM/FAE, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/eficiencia-escolar/>. Acesso em: 16 mai. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 jun. 2017.

PALHARES, Odana; BASTOS, Marise Bartolozzi. Duas notas sobre a formação de professores na perspectiva psicanalítica. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 22, n.2, p. 246-267, maio/ago. 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i2p246-267>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v22n2/a03v22n2.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PARA os professores em quarentena. Direção: Lucas Buli. Roteiro: Christian Ingo Lenz Dunker. São Paulo: Falando nisso, 2020. 1 vídeo (12min).. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sIXsCBOP6iE>. Acesso em 29 out. 2020.

PATRÍCIO, Patrícia. **São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; SILVEIRA, Wegis Herculano. Análise do estado da arte em psicanálise e educação no Brasil. **Estilos da Clínica** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 369-390, set./dez. 2015. DOI <http://dxdoi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p369-390>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/117759/115406>. Acesso em: 18 ago. 2018.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a08.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Amor e rigor ou o que pode dizer a psicanálise sobre o documentário Ser e Ter. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 12-23, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v10n18/v10n18a02.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

PORTO, Marinela Marques; VIEIRA, Marcus André. Do homem ao objeto: um percurso pela noção de estilo em Jacques Lacan. **Analytica: Revista de Psicanálise**, São João del-Rei, v. 8, n. 15, p. 1-25, 2019. Disponível em: <http://seer.ufsj.edu.br/index.php/analytica/article/viewFile/3200/2330>. Acesso em: 2 out. 2020.

QUINET, Antonio. **A estranheza da psicanálise: a Escola de Lacan e seus analistas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

REVAH, Daniel. A escola no registro da fantasia. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 22-31, abr. 2019. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i1p22-31>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v24n1/a04v24n1.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SACCO, Ricardo Dias. **Para uma etiologia da renúncia ao professor: alguns apanhados da corte ao neoliberalismo no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de

Educação, Universidade de São Paulo, 2017. DOI 10.11606/T.48.2018.tde-08052018-130101. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08052018-130101/publico/RICARD O_DIAS_SACCO_rev.pdf. Acesso em: 5 abr. 2019.

SAMMONS, P.; HILLMAN; J.; MORTIMORE, P. **Key Characteristics of Effective Schools: a review of school effectiveness research**. London, Institute of Education, 1995.

SANTIAGO, Ana Lydia. Debilidade e déficit: origens da questão no saber psiquiátrico. **CliniCAPS**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, dez. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-60072007000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2020.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25., Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: PUC/FEUSP, 2011. p. 1-12. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

SAURET, Marie-Jean. A pesquisa clínica em psicanálise. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 14, p. 89-104, 2003. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-65642003000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v14n3/v14n3a09.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

SOARES, J. F.; CANDIAN, J. O Efeito da escola básica brasileira: as evidências do Pisa e do Saeb. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n.4, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1522/1371>. Acesso em: 19 mai. 2018.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a04v32n3.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

SOUZA, Maria Cecília C. C. de. Lições de antigos professores: psicanálise e histórias de ensino. In: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo (orgs.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011. p. 23-33.

SOUZA, Maria Cecília C. C. de. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n.5. p. 63-83, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v3n5/09.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

TENÓRIO, Fernando G. (Neo) tecnocratas ou (neo) bobos? Eis a questão. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 10, n. 26, p. 107-117, jan./abr. 2003. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-92302003000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/osoc/v10n26/07.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

THÉRON, Emilie; BUREL, Jean-Michel. «Mon maître d'école»: «Les enseignants sont des héros de la vie ordinaire» **20 minutes**, [Entrevista concedida a] Delphine Bancaud, Paris, 13 janv. /16. Disponível em: <https://www.20minutes.fr/cinema/1763947-20160113-maitre-ecole-enseignants-heros-vie-ordinaire>. Acesso em: 10 nov. 2019.

VOLTOLINI, Rinaldo. Uma pedagogia esquecida do amor. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 363-381, abr./jun. 2019. DOI 10.20396/etd.v21i2.8650360. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650360/19355>. Acesso em: 18 ago. 2019.

VOLTOLINI, Rinaldo *et al.* **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VOLTOLINI, Rinaldo. A escola e os profissionais d'A criança.. In: Colóquio Internacional do LEPSI, 7.; Congresso da RUEPSY, 1., 2008, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEUSP/IPUSP, 2009. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 08 mar. 2017.

VOLTOLINI, Rinaldo. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: LEITE, Nina Virgínia de Araujo; AIRES, Sueli; VERAS, Viviane (org.). **Linguagem e gozo**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 197-212.