UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINDALVA PESSONI SANTOS

IMPLICAÇÕES DO CAMPO DA PSICANÁLISE PARA A PRÁTICA EDUCATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR

GOIÂNIA
2011

LINDALVA PESSONI SANTOS

IMPLICAÇÕES DO CAMPO DA PSICANÁLISE PARA A PRÁTICA EDUCATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Fundamentos dos processos educativos.

Orientador: Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli

GOIÂNIA

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

Santos, Lindalva Pessoni.
S237i Implicações do campo da psicanálise para a prática educativa no cotidiano escolar [manuscrito] / Lindalva Pessoni Santos. – 2011.
131f.

Orientador: Prof. Dr. Cristovão Giovani Burgarelli.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.
Bibliografia.

1. Prática educativa 2. Psicanálise. I. Título.

CDU: 159.964.2

LINDALVA PESSONI SANTOS

Implicações do campo da psicanálise para a prática educativa no cotidiano escolar

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 19 de agosto de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos docentes:

Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli - UFG
Presidente da Banca

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira – UFMG

Profª Drª Ruth Catarina C. R. de Souza – UFG

Para meu pai Otílio Pessoni (in memoriam), que exerceu a função de docente nas escuras noites iluminadas por lamparinas em fazendas no município de Inhumas-Goiás – num tempo em que o professor fundamentava seu trabalho basicamente no ardente desejo de ensinar.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

À Secretaria Estadual de Educação pelo incentivo aos estudos e à pesquisa por meio da licença fornecida para aprimoramento.

Aos meus professores do Curso de Mestrado em Educação, Cristóvão Giovani Burgarelli, Silvia Rosa Silva Zanola, José Adelson da Cruz, Solange M. O. Magalhães, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, e a todos os outros professores com quem tive a oportunidade de estudar.

À professora Sonia Borges por ter-me iniciado nos estudos sobre a psicanálise e suas implicações nos modos de conceber a educação, bem como pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

À professora Glacy Queirós de Roure por ter-me reacendido a chama de trilhar novamente os caminhos em que se cruzam a psicanálise e a educação.

Ao meu orientador Cristóvão Giovani Burgarelli por me impelir a interpelar o discurso pedagógico hegemônico e seus idealismos.

À Professora Dr.ª Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e ao Professor Dr. Marcelo Ricardo Pereira pelo privilégio de tê-los na banca.

Aos amigos e colegas do grupo de estudos *Linguagem, psicanálise e educação*, que com carinho e amizade sempre me apoiaram: Newton, Silvana, Murilo, Igor, Giovani, Dayanna, Maria Alice, Vilma, entre outros.

Às amigas Anália Cássia, Marluce e Silvana pelo apoio em todos os momentos: desde a intenção até a conclusão deste sonho. Obrigada pelo incentivo e pela amizade!

À minha mãe e aos meus irmãos e irmãs pelo apoio, carinho e compreensão. Sem vocês eu não teria conseguido vencer mais esta etapa da minha vida pessoal e profissional.

Ao Edgar Santos, meu esposo amado, pela paciência e compreensão nas horas difíceis.

Às minhas amadas filhas Chayenne e Evelyn por todo o carinho, amor e apoio durante este período intenso de dedicação aos estudos.

Aos meus colegas do Colégio Estadual Rui Barbosa e da Unidade Universitária de Inhumas (UEG) pelo carinho e incentivo.

[...] nossa hipótese é que a escola está deixando de ensinar e que os conflitos inerentes a nosso ofício, no melhor dos casos, deslocaram suas formas, ou simplesmente o que é pior, estão ausentes. [...]. Nem a formação de competências, nem as opções técnicas profissionais, nem a aprendizagem significativa são suficientes para eliminar o conflito. Trata-se, pelo contrário, de dispor-nos a estabelecer certo diálogo com o negativo. Dialogar com o negativo é talvez a forma própria da existência. E o conflito em nosso oficio é gerado diante da impossibilidade de saber de antemão para onde vão as coisas que ensinamos. [...]. Sabemos, no entanto, que a impossibilidade de um objeto (em nosso caso o funcionamento pleno de uma aula) [...] não elimina sua necessidade. Vamos chamar esta operação impossível, mas necessária, de educar. Chamamos educação à tentativa impossível, mas necessária, de que as coisas funcionem [...].

Abramowski e Antelo (1999, p. 134-135).

RESUMO

Esta dissertação, eminentemente bibliográfica, um dos resultados do projeto de pesquisa *Em torno da letra: leitura, escrita e transmissão*, situada na linha de pesquisa *Fundamentos dos processos educativos* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, propõe uma discussão a respeito das implicações do campo da psicanálise para a prática educativa no cotidiano escolar. Para encaminhar tal discussão foram escolhidos autores da área da pedagogia, da didática e da psicanálise, visto que, por um lado, os fundamentos que norteiam a prática educativa advêm, principalmente, das investigações desenvolvidas por esses dois primeiros campos do conhecimento e que, por outro, a utilização dos aportes da psicanálise, provenientes dos estudos de Freud e Lacan, não de caráter imperativo, mas interpelativo, apresenta-se de forma interrogativa, e não conclusiva, a partir dos impasses vivenciados no campo educativo. Para tal discussão, partiu-se da sistematização da prática educativa delineada, no século XVII, pelo educador Jan Amós Comenius, criador de um tratado conhecido como "Tratado universal de ensinar tudo a todos", que trazia em seu bojo a promessa de uma forma de ensinar em que fosse impossível não aprender. Desde então, muitos outros "tratados" foram elaborados, no entanto constata-se que, mesmo com todo o aparato teórico, os impasses em relação a como educar, como ensinar, como aprender permanecem em muitos aspectos irredutíveis, gerando sempre novas expectativas que porventura possam vir dos teóricos da educação que se debruçam em investigar essa trama, principalmente quando elaboram ou reelaboram, com base nos estudos clássicos sobre a educação, as noções de objeto, de conhecimento e de sujeito. O que se busca refletir é que a prática educativa, além das questões conscientes, dizíveis, decifráveis, comunicáveis, comporta um avesso, uma dimensão inconsciente, irredutível, indecifrável, que, por mais que seja ignorada, não arreda o pé e, sem cerimônia, subverte o sentido formal e universal em que ela se edifica. A psicanálise ao se reportar à pedagogia e à didática convoca esses campos a levarem em consideração a tensão entre o impossível e o necessário da educação e, dessa forma, a se implicarem cada vez mais, em suas pesquisas e proposições, com o singular que pode emergir no interior da prática educativa, tanto no seio familiar quanto no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Prática educativa. Pedagogia. Didática. Psicanálise.

ABSTRACT

This paper, supported by a theoretical background and one of the results of the research project *Around the letter: reading, writing and transmission*, located in the research area *Principles of the educational processes* of the master's program in Education of the *Universidade Federal de Goiás*, propose a discussion about the implications of the psychoanalysis field to the educational practice in the school everyday life. To guide such discussion, scholars of the pedagogical, didactic and psychoanalysis fields were chosen, on the one hand, because of the principles that guide the educational practice come, mainly, of the investigations developed by these two first knowledge fields and, on the other hand, the use of psychoanalysis contributions, took in Freud and Lacan explanatory studies, are shown in the interrogative form, originated in the lived educational field's impasses. To such discussion, we have begun by the organization of the determined educational practice, in the XVII century, by the scholar Jan Amós Comenius who was the creator of a work knew as "Universal treaty of teaching everything to everybody". This treaty brought the promise of a form of teaching which was impossible not to learn. Since then, many others "treaties" were produced, however, even with all the theoretical papers, the impasses about how to educate, how to teach and how to learn are not simplified in many ways, always creating new expectations which could come from the educational scholars who investigate this plot, mainly when they produce or reproduce, based on classical studies about education and the object, knowledge and subject notions. In this paper, we are trying to reflect about the awareness, open, understandable and communicative educational practice questions that, besides, hold an opposite, an unconscious, complicated and not understandable dimension, which, even ignored, it is there and, nonchalantly, waves the formal and universal sense in which it is built. When the psychoanalysis refers to pedagogical and didactic fields, it calls these fields to consider the tension between the impossible and the necessary of the education and, in this way, to be more involved in its researches and proposals, with the characteristic that can appear inside the educational practice, in the family and in the school everyday life.

Keywords: Educational practice. Pedagogical field. Didactic field. Psychoanalysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **13**

CAPÍTULO I

A PRÁTICA EDUCATIVA E A QUESTÃO DO ENSINAR A ENSINAR **35**

1.1 A sistematização da prática educativa e as elaborações teóricas das formas de ensinar 38

1.2 Ressignificação e multiplicidade de enfoques no campo da didática 47

CAPÍTULO II

A PRÁTICA EDUCATIVA NUM VIÉS PSICANALITICO: EFEITOS AO AVESSO . **66**

2.1 Os "mal-entendidos" na prática educativa: uma questão irredutível 69

2.2 A idealização da prática educativa e seus limites 79

2.3 Os paradoxos no ideário psicopedagógico 86

2.4 Diálogos possíveis entre educação e psicanálise 93

CAPÍTULO III

A TRANSMISSÃO DO DESEJO (DE SABER) NOS INTERSTÍCIOS DA PALAVRA **99**

3.1 Constituição do sujeito e a transmissão do saber 105

CONSIDERAÇÕES FINAIS **121**

REFERÊNCIAS **126**

A vocação da psicanálise não é pragmática. Ela não quer ser útil, não busca controlar ninguém. É justamente por isso que ela é útil. Em tempos nos quais o pragmático, o lucrativo, o otimizado imperam, é preciso resgatar um ensino, em que o educador terá de se jogar ao sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render. Com isso, resgata-se uma posição de educador que já existiu tempos atrás, mas que desapareceu para dar lugar ao mestre que instrui ou que ensina sem saber "para que serve" o que ensina. Antes, o professor parecia saber que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto. E se desespera porque não consegue ensinar nada para esse suposto objeto. Seu aluno rebela-se, opõe-se, grita e é como se estivesse dizendo: "Você está enganado não sou esse objeto da psicologia do desenvolvimento, que deveria agora estar no período das operações mentais de ordem x, mas que está exibindo apenas as de ordem x-1!"

Kupfer (2007, p.120-121)

INTRODUÇÃO

Como se educa? Como se ensina? Como se aprende? Responder a essas questões no contexto atual não demandaria muito tempo, pois logo se tem em mãos uma dezena ou uma centena de teorias que dariam subsídios para se pensar em que terreno se está pisando. Hoje é fato constituído que a questão da prática educativa, especialmente a escolar, encontra-se como um campo amplamente explorado, apesar de poder ser reconhecido também como um campo minado, que não comporta nenhuma segurança a priori dos resultados a serem atingidos. As explorações para desvendar os mistérios dessa área não param de ser realizadas.

Paradoxalmente, este trabalho na área da educação não vem trazer mais uma proposta inovadora, revolucionária, aquela pretendida pelos educadores que esperam ansiosos por mais uma novidade, uma esperança de que se formule uma prática que elimine da cena educativa os mal-estares, os mal-entendidos. Este trabalho, ao contrário, vem reafirmar a existência constitutiva das descontinuidades da prática educativa. Descontinuidades que não estão vinculadas diretamente à insuficiência dos aportes teóricos que subsidiam o campo educativo, pois esses são ofertados em abundância pelas teorias da educação, que são continuamente reavaliadas e reestruturadas com o intuito de preparar o terreno e fazer com que a prática de ensinar se aproxime cada vez mais da prática de aprender. Também não estão ligadas à falta de formação e atualização docente[1], pois de uma forma ou de outra os professores estão frequentando cursos e mais cursos na expectativa de se inteirar das últimas novidades no campo da educação. Então de que se trata? O que este trabalho tem a (re)velar sobre as instigantes questões vivenciadas no campo educativo?

Este trabalho é resultado de um percurso marcado por encontros e desencontros de uma professora, pedagoga, com o campo da psicanálise, os quais se iniciaram em 1996, na Faculdade de Educação da UFG, em um curso de especialização intitulado "Matemática e

---

[1] Lanjonquière, no prefácio do livro de Pereira (2008), descreve uma situação que ele indica como no mínimo curiosa: "o candidato não só passou bom tempo de sua dita formação lendo e discutindo – até em grupo! – sobre o dito papel, auto-avaliando o que acreditou ter aprendido sobre o mesmo no curso, mas também observando, em centenas de horas de estágio, como os professores em atividades não estariam à altura do que o papel do pedagogo em si reclama. No entanto, quando o recém-formado começa a "atuar", passa rapidamente a engrossar o universo daqueles em relação aos quais ele tinha predicado que não estavam à altura daquilo que o papel exige. Apontando como não estando à altura, o sistema lhe dá outra chance: reciclar-se, em mais um curso de atualização, ou padecer no lugar de quem já renunciou a toda altura! O bendito papel se revela mal/dito." (p.11)

linguagem para as séries iniciais do ensino fundamental". Ao fazer inscrição para a seleção de tal curso, tinha como objetivo adquirir mais conhecimentos sobre como trabalhar melhor os dois campos: o da linguagem e o da matemática, pois como pedagoga e professora das séries iniciais almejava outros conhecimentos para ampliar a visão em relação aos alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem. Essa questão se impunha sempre quando eu me deparava com as incongruências no dia-a-dia da minha sala da aula, pois tinha a esperança de que a cada curso que fizesse me capacitaria para ajudar a desatar os nós que emperravam a aprendizagem de meus alunos. A esperança vinha desde minha formação inicial em 1989, no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da UFG, que, apesar de uma tendência crítica, enfatizava sobremaneira a busca de metodologias diversificadas para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

Fui selecionada e iniciei a especialização entusiasmada com a perspectiva de aprender novas concepções e evidentemente novas metodologias; o curso contava com disciplinas que fundamentavam as duas áreas, sendo que uma das primeiras oferecidas foi da área de matemática: "Fundamentos em educação matemática". Foi paixão à primeira vista, pois desde a graduação me identifiquei com a disciplina Metodologia da Matemática, que tinha como eixo trabalhar passo a passo os conteúdos de uma forma em que parecia impossível o aluno não aprender. Uma outra disciplina era na área da linguagem, "Aquisição da linguagem", que tinha à frente a professora, então recém-doutora, Sonia Mota,[2] que tinha defendido sua tese,[3] no ano anterior, sobre a escrita na perspectiva da psicanálise.

A disciplina proposta pela professora Sonia Mota tinha como objetivo discutir sobre as principais teorias de alfabetização, tomando como referência a concepção de linguagem em psicanálise. A professora começou sua disciplina questionando: o que é escrita? O que é linguagem? O que é o sujeito? Estranhamente pensava que essas perguntas eram óbvias demais, pois a concepção que tinha de escrita é que ela representa a nossa fala, nossos pensamentos, nossas ideias... Um novo estranhamento: ela dizia que os pensamentos não são nossos, originalmente elaborados em nossa mente, e fazia referência a um Outro,[4] com letra maiúscula, que constituía nossa fala, nossos pensamentos, nossos

---

[2] A professora Sonia, que neste período assinava Sonia Mota, passa em trabalhos posteriores a assinar Sonia Borges.
[3] Cf. Mota, 1995.
[4] "A representação para Freud é linguagem, supõe relação com o outro na e pela linguagem. Este pensamento remete exatamente ao que coube a Lacan definir como o "lugar do Outro" – o grande Outro –, definido como sistemas de elementos significantes ao qual o sujeito é submetido desde o começo." (BORGES, 2006, p. 108)

textos orais e escritos. Ela afirmava que a linguagem escrita não é representação[5] da linguagem oral, não é instrumento de comunicação, o sujeito não manipula a linguagem, e sim é manipulado por ela, pois este está sob o efeito do universo discursivo em que se encontra imerso, ou seja, é no jogo e no momento em que se joga que a linguagem toma forma e produz significado para o sujeito.

De acordo com Kupfer (2007), essa é a base do ensino da psicanálise:

> [...] sabemos que, ao falar, somos na verdade falados, e levados pelos efeitos do desdobramento da linguagem, que adianta a nós. Longe de sermos os agentes, os ativos construtores da linguagem, somos levados a construí-lo com base nas leis de funcionamento da linguagem. Somos levados pelas infinitas possibilidades de relações que se vão apresentando diante de nós, a tal ponto que chegamos muitas vezes no final de uma frase afirmando "mas não era isso que eu queria dizer". Quem queria dizer era o eu, iludido senhor do discurso. Quem falou foi o sujeito, surgindo dos encontros e das relações ocorridas durante a emissão do discurso. (p. 134-135)

Nessa linha de pensamento, a linguagem não é um objeto exterior ao sujeito, o qual ele observa, analisando sua estrutura e aos poucos passando a utilizar a seu bel prazer. A escrita não é a simples materialização da oralidade, pois ela tem seus próprios enganos tanto quanto a oralidade. Enganos? Na minha concepção não existiam enganos, nem na linguagem escrita nem na linguagem oral, e sim erros cometidos pelo indivíduo ao manipular a linguagem. Nem erro, nem manipulação, nem indivíduo, e sim um tal sujeito dividido – submetido aos efeitos da lógica do inconsciente – que nos era apresentado pela professora.

> À linguagem é, então, atribuído o estatuto não mais de representação, mas de interpretação das coisas do mundo. Subjacente à noção de interpretação está a concepção de sujeito como efeito de linguagem, de sujeito "assujeitado", coarctado, em decorrência da sobre-determinação dos processos inconscientes. Isso significa que o sujeito epistêmico, senhor da linguagem e de si mesmo, é substituído pelo sujeito alienado pela linguagem, com todas as conseqüências que isto traz para a compreensão desse próprio sujeito e do processo de conhecimento. (BORGES, 2006, p. 32)

O sujeito só tem a impressão de que está no comando e que é senhor absoluto dos

[5] "A noção de representação é central no campo da Psicologia cognitivista. Considerada como inerente a qualquer atividade mental, a representação é descrita como fenômeno psíquico, da ordem da consciência, e intencional: da ordem da consciência, porque é um processo cognitivo que teria o sujeito em sua origem, e da ordem intencional, porque, por sua natureza mesma, as representações seriam passíveis de compreensão ou de explicação, pois seriam causadas por motivos ou por razões explicitáveis." (BORGES, 2006, p. 80)

seus atos, de seus pensamentos, de sua fala, de seus desejos; ele parece ter as rédeas sob seu controle, porém ele está sob o efeito da lógica do inconsciente, que sorrateiramente o descentra e coloca em xeque a suposição de que o ser se guia por processos sempre conscientes.

Segundo Kupfer (2007)

> A principal dificuldade na apreensão da noção de sujeito reside no fato de que ela, em muitos textos, acaba por confundir-se com a noção cartesiana, na qual o sujeito é fundamentalmente agente de seu próprio discurso e está centrado em seu próprio eixo. O sujeito inaugurado por Freud e conceitualizado por Lacan é vazio, é efeito de seu discurso, descentrado e tem como marca de origem a negatividade. (p. 123-124)

Essas questões levantadas durante a disciplina provocaram alguns deslocamentos, pois colocaram em tensão as concepções que davam poder quase absoluto ao indivíduo devido à capacidade de comandar seus pensamentos, à originalidade das suas produções escritas e orais e ao estado de consciência plena nas suas escolhas e decisões. Apesar de a disciplina e o campo da psicanálise mexerem com as concepções de meu campo de formação e com as minhas concepções sobre sujeito, linguagem, optei no final[6] do curso por escrever sobre *O papel do erro na visão construtivista,* pois ali era minha praia, a praia em que nada(va) a pedagogia; o sujeito que me foi apresentado em toda a minha formação era o sujeito ativo, consciente, que tem controle sobre as suas ações, constrói seu conhecimento, levanta hipóteses, revê seus erros e se apropria do seu objeto de conhecimento mediante as suas estruturas lógicas.

Apesar do interesse pela concepção de sujeito em psicanálise, desencadeado pelo fascínio provocado pela professora Sonia Mota, sujeito que decididamente não mais se identificava com outros sujeitos do processo de aquisição da linguagem – o sujeito behaviorista, o sujeito construtivista e o sujeito sócio-construtivista –, passei a buscar desesperadamente a confirmação do sujeito construtivista, o sujeito ativo, que formula hipóteses, compara, organiza e reorganiza seu pensamento em função de obter o conhecimento.

> Algo que temos procurado em vão nesta literatura [de modelo tradicional] é o próprio sujeito: o sujeito consciente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. [...] É um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as questões que este mundo lhe coloca. Não é um sujeito que espera que alguém

[6] O aluno poderia optar por escrever a monografia na área de linguagem ou de matemática.

> que possui um conhecimento lhe transmita por um ato de benevolência; é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p. 26)

Decididamente era esse o sujeito que queria acreditar que existia, por isso busquei argumentos na perspectiva construtivista para provar a sua existência. Toda minha monografia[7] girou em torno de como o professor deveria fazer para organizar situações desafiadoras que colocassem o sujeito construtivista em ação. Todos os meus argumentos eram a favor da concepção construtivista em oposição ao modelo tradicional, que concebia o sujeito como um ser passivo a quem cabe apenas assimilar o que o professor lhe repassa. Abusei em falar de um sujeito crítico, ativo, autônomo, independente, que enfrenta desafios e busca soluções; que pensa por si. Seus erros, construtivos, consistiriam no levantamento de hipóteses que os alunos conscientemente buscam para solucionar as questões organizadas pelo professor, podendo tal trabalho se achar incompleto em determinado momento. Nessa perspectiva, o processo de construção do conhecimento é determinado pelos estágios de desenvolvimento que a criança vai percorrendo.

Pontuei como considerações finais que a educação tradicional com seu exarcebado verbalismo dificulta a aprendizagem, pois o ensino é mecânico e superficial, enquanto que um ensino baseado na concepção construtivista respeita o aluno levando em consideração as etapas do desenvolvimento, propõe de forma escalonada a apresentação dos conceitos e concebe o "erro" como extremamente importante para a construção do conhecimento.

Após a conclusão dessa especialização, continuei a buscar novos cursos, bem como fiz uma terceira especialização,[8] sempre na expectativa de acumular outros saberes que proporcionassem um olhar mais amplo sobre como articular uma prática educativa mais consistente, que ajudasse a solucionar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Apesar desse percurso em busca de uma formação mais sólida que proporcionasse novas concepções e uma prática mais efetiva, continuava a enfrentar inúmeras questões difíceis em sala de aula, muitas sobre as quais eu não conseguia emitir um só juízo coerente. Geralmente remetia as dificuldades e os fracassos dos meus alunos à falta de interesse deles, à falta de inovação de minha parte, à falta de apoio dos pais, à falta de conteúdos que

---

[7] A monografia intitulou-se "O papel do erro matemático na construção do conhecimento nas séries iniciais".

[8] A primeira especialização que fiz denominou-se "Planejamento Educacional", concluída em 1993; a segunda, "Matemática e Linguagem das Series Iniciais do Ensino Fundamental", concluída em 1997; a terceira, "Formação Sócio-econômica do Brasil", concluída em 2002.

seriam pré-requisitos para a série em questão, à falta de estrutura social, à falta de material didático, à falta de condições de trabalho do professor, à falta de maturidade, dentre outras que não conseguia nem nomear.

Nos anos subsequentes trabalhei com a segunda fase do ensino fundamental e com o ensino médio, sendo que, em 1999, passei a fazer parte da equipe da Subsecretaria Regional de Educação de Inhumas, na implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem, que tinha como objetivo corrigir a defasagem idade/série da primeira fase do ensino fundamental. A proposta contava com o apoio do Governo Estadual em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

Durante seis anos trabalhei no Projeto de Aceleração da Aprendizagem I e II. O primeiro atendia alunos da alfabetização e alunos de 2.ª e 3.ª séries que estivessem defasados, com mais de dois anos na série que cursava. Nesse Projeto I, trabalhei dois anos, como Mediadora entre a gestão e os professores; recebia "capacitação", e depois "capacitava" os professores e acompanhava as salas em vários municípios ligados à Subsecretaria. Depois passei a trabalhar como professora no Projeto de Aceleração II, que pretendia amenizar a defasagem idade/série na segunda fase do ensino fundamental.

O Projeto contava com um suporte financeiro diferenciado e com material didático especialmente elaborado para as suas finalidades, além de uma assessoria pedagógica multidisciplinar encarregada de capacitar os profissionais da educação – professores, diretores e coordenadores – para reverterem a defasagem idade/série que assolava o país no final da década de 1990. Havia uma enorme expectativa quanto aos resultados que seriam alcançados, acreditava-se que, com um planejamento extremamente rigoroso, direcionado, fiscalizado e subsidiado pedagógica e financeiramente, não havia como não reverter o triste quadro de evasão e repetência na rede pública de ensino.

No período inicial do Projeto, no ano de 2000, fui convidada, ainda, para entrar na recém-criada Unidade Universitária de Inhumas (UEG), para trabalhar com a disciplina Didática, no curso de Pedagogia, por coincidência num programa de capacitação para professores em exercício – denominado inicialmente de Parcelada, devido ao regime das aulas, que eram em finais de semana e em *intensivos*, em julho e janeiro. Passei a exercer a condição de formadora de professores e sentia muito entusiasmo com isso; primeiro porque era a minha primeira experiência como professora no nível superior, mais um desafio; e segundo porque eu estava num processo intenso de cursos de "capacitação", que acenava para práticas educativas diferenciadas e para o enfrentamento das dificuldades de

aprendizagem – questões que passavam pelo campo da didática e que eu aproveitava para relacionar e discutir com meus alunos/professores.

Na verdade, passei a exercer duplamente a função de formadora de professores. Como Mediadora no Projeto de Aceleração, ensinava quinzenalmente aos professores como deveriam trabalhar com os seus alunos e ensinava também Didática aos acadêmicos e acadêmicas do curso de Pedagogia, também professores. Tarefa nada fácil, uma vez que tanto os professores do Projeto, quanto os alunos/professores da faculdade lamuriavam que os problemas se multiplicavam a cada dia em suas salas, as dificuldades de aprendizagem se tornavam, maiores, imensas. Esses professores afirmavam que os alunos pouco interessavam pelas aulas e que pouco avanço era percebido quanto à aprendizagem.

Ao trabalhar com a disciplina Didática e me aprofundar em seu campo de estudos, acreditava e buscava transmitir aos meus alunos/professores do curso de Pedagogia e aos professores do Projeto o universo que envolve o campo da educação e do ensino, dentro de uma realidade social concreta: discutíamos sobre planejamento, objetivos, avaliação, métodos de ensino, interdisciplinaridade, pedagogia de projetos, relação professor-aluno, papel político do professor, formação da identidade do professor, tendências pedagógicas, entre outros. Geralmente o confronto com as turmas era constante, pois todos já eram professores havia bem mais tempo do que eu, e sempre usavam aquela conhecida frase: "a teoria é uma coisa, a prática é outra". Isso me incomodava. Não porque eles questionavam, mas porque sentia que algo mais embolava o meio de campo da educação e do ensino, algo mais travava o jogo das práticas educativas; não apenas o que supostamente era descrito pelo campo da pedagogia, da didática e dos respectivos campos que subsidiam suas proposições.

A proposta do Projeto de Aceleração, que inicialmente parecia ter sido implantado com a promessa de uma nova cultura pedagógica, revelava, com o passar do tempo, sua primazia, ou decisão em absoluto, por resultados que deveriam ser conseguidos a qualquer custo. Isso fazia com que um mal-estar aumentasse na mesma proporção que os alunos não respondiam[9] à altura do aparato que foi disponibilizado para reverter o quadro

[9] Os resultados frustrados do Projeto de Aceleração podem ser comparados às experiências pedagógicas do médico-pedagogo Jean Itard, na virada do século XVIII para o XIX, que empreendeu mais de uma década na educação de uma criança com hábitos selvagens que foi encontrada em uma floresta no sul da França. O menino que aparentava ter em torno de 12 a 15 anos ficou sob a responsabilidade do médico e de uma governante. Todo o empreendimento do médico tinha como propósito tornar o menino apto ao convívio social. Para tanto passou sistematicamente, com seus embasamentos médicos e pressupostos pedagógicos da época, a ensiná-lo; as ações em prol da educação de Victor de Aveyron, como foi chamado, seguiam uma programação didática à risca, com estímulos de toda a ordem para torná-lo sociável. Os esforços foram

de fracasso escolar expresso em repetências múltiplas. Mesmo com todo o aparato, o Projeto não atingiu nem de longe o que tinha sido almejado: que era corrigir o fluxo normal de aluno de uma série para a outra. O que mais chamava a atenção era o fato de que muitos alunos continuavam quase sem nenhum avanço na aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem persistiam apesar dos instrumentos criados para amenizá-las.

Quanto à disciplina de Didática trabalhei por três anos com as mesmas turmas e, desde 2004, eu a assumi nos cursos regulares de Pedagogia e Letras. A cada ano a expectativa era lançar novos olhares sobre a questão do ensino e da aprendizagem; vivia à procura de leitura de novos livros e autores, à escuta de novas concepções, sempre confiante de que encontraria subsídios teóricos que contribuíssem para ampliar as questões que emperravam a prática educativa.

Em meio a essas experiências e às "frustrações" com os resultados obtidos, em 2004 iniciei um processo de preparação para ingressar no Mestrado em Educação, pois sentia falta de mais subsídios para compreender os nós que iam se avolumando em minha vida profissional. O que eu almejava era buscar fundamentos mais amplos para entender melhor a educação e o ensino.

Não passei na seleção para o mestrado, e a atitude que tomei foi pleitear uma vaga como aluna especial numa disciplina ofertada pelo Professor Cristóvão Giovani Burgarelli, a qual se intitulava "Linguagem e educação I: por uma concepção que inclua o corpo", que tinha como objetivo estudar a possibilidade de pensar, pelo viés da psicanálise, uma subversão à instrumentalização subjacente às concepções de linguagem que fundamentam os estudos linguísticos, o discurso pedagógico e a prática educacional. Outro ponto que seria discutido era a possibilidade ou não de incluir nesses estudos a noção de corpo pulsional; as implicações e as consequências dessa inclusão.

A disciplina contemplava a discussão sobre as questões da linguagem e do sujeito na psicanálise, questões que tinham sido trabalhadas pela professora Sonia Mota, no curso

---

praticamente em vão, e Itard, depois de uma década, abandona o empreendimento educativo com Victor, que passa aos cuidados da governanta. A inflexão que se pode tirar é que a concepção que permeava todo o Projeto de Aceleração pautava na convicção de uma visão cientificista, que viria trazer luz aos professores e aos alunos das redes publicas por meio de uma proposta meticulosamente articulada pelos especialistas da educação. O projeto encarnou um ideal a ser alcançado e depositou todas as fichas em um modelo pedagógico extremamente racionalizado do ponto de vista das pretensões a serem alcançadas. Itard e os idealizadores do Projeto encarnaram aquilo que Lajonquiére (2010) denomina de furor pedagógico, em que nem um nem outro reconhece a impossibilidade da educação, quando se trata de projetar um ideal e querer que ele se realize como tal, principalmente quando se têm como meta os padronizados parâmetros de desenvolvimento previstos nos métodos pedagógicos. Para conferir mais detalhes desse empreendimento pedagógico consultar Banks-Leite e Galvão (2000).

de especialização em 1997. O sujeito dividido, submetido aos efeitos do inconsciente, cruzava novamente meu caminho. Senti impelida a retomar os estudos no campo da psicanálise e buscar conhecer melhor sobre sujeito do inconsciente, cunhado inicialmente por Freud e depois relido por Lacan. A perspectiva era que esses teóricos pudessem me oferecer novas pistas sobre as incongruências vivenciadas na prática educativa.

Fui selecionada para fazer a disciplina, e a proposta do professor se desenvolveu, primeiramente, a partir de uma crítica sobre as concepções de linguagem vigentes, fundamentadas num psicologismo ou numa teoria da consciência. Para isso, estudamos trechos das obras de Vigotski, Wallon e Bakhtin e, em contraposição a essas concepções, estudamos Pêcheux e a concepção de discurso em psicanálise, que culminou priorizando parte *Do seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*, de Lacan (1969-70/1992). A leitura desse livro foi decisiva para que o discurso subversivo da psicanálise fosse sendo incorporado por mim e provocasse um outro olhar sobre o discurso pedagógico hegemônico, fundamentado praticamente na teoria da consciência, do cognitivismo e da linguagem como representação.

Lacan afirma:

> [...]. O sujeito do discurso não se sabe como sujeito que sustenta o discurso. Que ele não saiba o que diz, ainda passa, sempre o supriu. Mas o que diz Freud é que ele não sabe quem o diz.
> O saber – penso já ter insistido o suficiente para que isto lhes entre na cabeça –, o saber é coisa que se diz, que é dita. Pois bem, o saber fala por conta própria – eis o inconsciente. (1969-70/1992, p. 66)

Novamente vi minhas concepções balançarem com a perspectiva de que o sujeito não está na origem e nem no manejo da linguagem; a linguagem não porta uma completude, é furada na medida em que ela não consegue dar conta do real;[10] o real é irrepresentável, apesar de que é sistematicamente simbolizado. Segundo Lacan (1969-70/1992), "é impossível demonstrar-se como verdadeiro o registro de uma articulação simbólica", por isso, "o real se define como o impossível." (p.164). Entendi, a partir desse ponto, que o real é inapreensível em sua totalidade, há um resto, e a primeira coisa a fazer é desconfiar dessa articulação como sendo a verdadeira. É nesse ponto também que Lacan

[10] "A psicanálise é o único campo do saber e da experiência humana que toma em conta esse ponto real e o faz operar. Não porque ela produza um saber superior ao de outros campos conexos ou próximos, mas precisamente porque ela subverte o lugar e o modo como qualquer saber pode ser produzido, estabelecendo, a partir da suposição de um sujeito do inconsciente, que qualquer saber verdadeiro sobre o sujeito só pode ser produzido nas condições do dispositivo psicanalítico, ou seja, a partir da relação do sujeito com o ato da fala." (ELIA, 2010, p. 71-72)

aproveita para indicar como medir o amor pela verdade nas três profissões eleitas por Freud como profissões impossíveis, governar, educar, analisar, ou seja, é impossível determinar exatamente o que vai se alcançar. Os resultados são quase sempre insatisfatórios uma vez que nenhuma proposição é capaz de dirimir a descontinuidade entre o simbólico e o real, entre o idealizado e o realizado.

Definitivamente, o campo da psicanálise realmente me afetou[11] e, mesmo com certo temor, em 2005 elaborei um projeto em que propunha discutir o campo da didática e de suas proposições a partir das inquietações que foram sendo gestadas após conhecer um pouco mais a questão da linguagem, da constituição do sujeito, da estruturação do psiquismo, dos efeitos do inconsciente. Novamente não passei. Adiei o sonho para 2006: fiz a inscrição e cheguei até a quarta fase da seleção, mas não fui selecionada. Decepção e desânimo fizeram que, no ano de 2007, eu não repetisse a aventura.

Com a frustração de não entrar no mestrado, busquei fazer outros cursos na área da educação; sempre que tinha oportunidade me inscrevia e aguardava ansiosa para ser selecionada e ter a oportunidade de provar outros sabores do riquíssimo cardápio do campo educativo.

Em 2008 me inscrevi em uma seleção para fazer mais um curso pela Secretaria da Educação o qual se intitulava "Projeto escola que protege". Fui selecionada, e num dos módulos tive o privilégio de ter como professora Glacy Roure,[12] que propunha discutir, referendada pelo campo da psicanálise, a violência escolar, o discurso tecnocientífico, a queda da autoridade do professor e o desejo de aprender. Novamente tive a oportunidade de discutir o discurso pedagógico pelo viés da psicanálise, bem como mais uma vez fui tomada por um estado de euforia, acrescido de um sentimento de angústia, por sentir atraída mais uma vez pelo campo da psicanálise, campo sobre o qual tinha prometido nunca mais querer saber, pois seu discurso subversivo e (re)velador de uma educação impossível sempre colocava em tensão meu campo de formação e atuação profissional, que prima antes de tudo por uma educação que busca apreender a totalidade do sujeito e seu processo de formação.

Em um dos seus artigos trabalhados no curso, "E a ciência seduziu o mestre e... amordaçou a palavra" (2002), Roure discorre sobre as consequências do enfraquecimento

---

[11] "Tudo indica que a leitura da psicanálise produz conseqüências sobre o leitor não analisado. Ou seja, o saber sobre a psicanálise não é anódino." (KUFPER, 2007, p. 118)

[12] Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora no curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação da PUC-Goiás.

da função simbólica da escola e do professor; mais especificamente sobre a equivocada substituição dessa função por equipamentos de segurança nas escolas, ou seja, o laço suportado pela palavra entre professor e aluno é substituído pelo laço objetalizado da máquina. Ela fecha esse artigo com a seguinte afirmação sobre o desejo de quem ensina e o desejo de quem aprende:

> [...] no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, tanto a transmissão lógica de conteúdos e metodologias quanto a preocupação com necessidades reais de segurança e proteção de nada valerão se não considerar a relação desejante aí instituída. Desejo daquele que aprende, desejo daquele que ensina. E nesse sentido é necessário que esse Outro simbólico se coloque na posição de escuta em relação à demanda de reconhecimento produzida por seu aluno, e assim possa inscrevê-lo na ordem da cultura. (p. 330)

A chama de fazer a seleção para o Mestrado em Educação reacendeu mais uma vez, bem como a possibilidade de discutir a educação a partir das implicações com o campo da psicanálise. O projeto desta vez, em virtude dos temas trabalhados pela professora Glacy Roure, foi sobre a queda da autoridade simbólica do professor e as implicações disso no cotidiano escolar. Fui aprovada, porém abandonei o projeto da seleção e retomei o projeto antigo, em que pretendia discutir a prática educativa. A inquietação que me era imposta era se as implicações do campo da pedagogia e da didática com o campo da psicanálise poderiam contribuir para uma melhor compreensão da constituição do sujeito e dos processos de formação aos quais está submetido. Seria possível vislumbrar questões da prática educativa, pelo viés da psicanálise, sem torná-las simplesmente reduções e apropriações malfeitas do campo analítico?

Essa retomada dos encontros e desencontros entre o campo da psicanálise e o campo de uma pedagoga, professora do ensino fundamental e de Didática em cursos de Licenciatura, resultou nesta dissertação, que agora apresento. Não se refere a *um grande tratado sobre a prática educativa*; trata-se de um convite aos educadores para compartilhar das inflexões advindas, no meu caso, em virtude das implicações com o campo da psicanálise. Essas inflexões não têm a pretensão de transformar a prática educativa em uma prática analítica, pois as questões da educação e do ensino são gestadas em cada fazer educativo. Portanto, são questões que, de um modo e de outro, devem ser rearticuladas de dentro de seus campos de investigação: o campo da pedagogia e o campo da didática. É no interior desses campos que a discussão em torno da prática educativa será tratada, porém enviesado pelas implicações com o campo da psicanálise.

Os teóricos do campo da educação vivem a buscar novas versões para a prática educativa com a finalidade de interpretar os conflitos e transformar a realidade em que operam. Reconhecidamente há inúmeros esforços dos teóricos em delinear uma prática educativa mais congruente. Um volume enorme de teorias foi e continua a ser construído em defesa de um modo mais apropriado de educar e de ensinar. Exaustivamente, para se pensar a prática educativa, recorre-se a recortes da psicologia, antropologia, sociologia, história, biologia e outros campos que possam contribuir para a elaboração do campo da pedagogia e da didática.

Devido à crescente atenção dedicada à prática educativa, vários modelos foram criados, e muitos teóricos formularam proposições para o campo educativo, sempre na expectativa de superar os seus entraves. As novas ideias surgem como possíveis soluções para os impasses e resistem um certo tempo, até serem novamente colocadas como insuficientes para desatar os nós que se formam continuamente nas práticas educativas, tanto no seio familiar quanto no cotidiano escolar.

Muitos teóricos da educação, na atualidade, lutam para a quebra da regularidade imposta a seu campo, predominantemente, pelo modelo positivista, assentando-se em um amplo movimento de discussões e reconceitualizaçoes da prática educativa, fazendo aparecer novos enfoques, novos paradigmas, que buscam indicar a insuficiência e o reducionismo desse modelo de cunho cientificista. Eliminar os ranços da concepção positivista que ainda estão impregnados nas concepções de ensinar, de aprender e de conhecimento parece ser uma das maiores esperanças no campo educativo. Antolí (1998) afirma:

> [...] A plataforma ou filosofia que amparava a instrumentalização metodológica respondia à concepção positivista e experimentalista inspirada no modelo das ciências físico-naturais. Hoje, parece não haver dúvida de que a complexidade dos fenômenos e dos processos de ensino não pode ser captada em toda a sua riqueza e profundidade por meio do dito modelo. Diante desse enfoque racionalista-quantitativo aparece um movimento alternativo que, caracterizado *grosso modo* como enfoque qualitativo, inclui, por sua vez, diferentes perspectivas e tendências que não são fáceis de esquematizar e classificar nesses momentos, como pode ser comprovado na análise da literatura existente, mas que vão se consolidando por meio de novas contribuições. (p. 96)

As novas expectativas para o campo educativo a que o autor se refere são em virtude do período de crise em que estão imersas, segundo ele, as ciências da educação, em que rupturas e alternativas paradigmáticas se entrecruzam fazendo surgir novas teorias e

novos modelos, sem contudo formar um corpus teórico coeso. Apesar da diversidade de novos paradigmas alternativos, o autor considera que definitivamente uma nova concepção do campo da pedagogia e da didática se abriu para um período de convulsão, de revisão e reconceitualização, que consequentemente poderá resultar na formulação de novos esquemas de pesquisa e na efetiva possibilidade de uma melhora real do sistema educativo nos aspectos tanto da formação humana quanto da qualidade do ensino.

As mudanças vislumbradas pelo autor, em parte, estão sendo postas em andamento, visto que nas últimas décadas uma explosão de modelos, modos, teorias surgiram em contraposição ao enfoque positivista quantitativo. O desejo de mudança no campo da educação, principalmente da educação formalizada nas instituições de ensino, é foco de preocupação praticamente de todos, principalmente quando se trata da qualidade da educação oferecida. O debate sobre o que venha a ser uma educação que atenda a todos indistintamente é acirrado no meio político, acadêmico e social, uma vez que vivemos em uma época em que circula o discurso que todos devem ter o direito a uma educação de qualidade.

As elaborações teóricas em torno de como educar, como ensinar e como aprender partem geralmente da perspectiva de que todos os envolvidos na trama educativa – ninguém duvida de que realmente seja uma trama – passam por etapas de desenvolvimento e aprendizagem. Nessa perspectiva, as práticas educativas dentro e fora da escola seguem certos *rituais* historicamente incorporados por pais e docentes: a criança entra na escola para continuar seu processo de desenvolvimento e aprendizagem que se iniciou no seio familiar. Desde a educação infantil[13] esse ritual é imposto às crianças.

Esse processo (mais um ritual) incorporado por pais, filhos, alunos, professores, no entanto, não evita impasses, estranhamentos, entre quem ensina e quem aprende, ou seja, não é suficiente, não é garantia para se evitarem nós que travam o desenrolar supostamente normal do desenvolvimento do ser humano. É nessa perspectiva que também são gestadas as explicações teóricas advindas de vários campos do conhecimento, sendo

---

[13] Segundo Cordié (1996) "a criancinha ouve bem cedo a demanda que lhe é feita: ela deve aprender, ela deve ser bem sucedida. Desde a pré-escola, alguns pais se inquietam com performances intelectuais de seus filhos e com a possibilidade de sucesso; querem, às vezes, fazê-los "pularem" o último ano da pré-escola, pois um ano de avanço é sempre útil para a preparação dos concursos mais tarde! A criança percebe muito que ela tem de responder a uma expectativa. O sucesso é exatamente este objeto de satisfação que ela deve proporcionar aos pais. Boas notas, bons *curriculums* são destinados a dar prazer. Ela pode responder docilmente a essa demanda durante um certo tempo, mas, cedo ou tarde, sozinha diante de uma folha branca ou da tarefa a desempenhar, ela será confrontada com seu próprio desejo." (p.23-24)

que cada campo busca focar um ângulo em que possa situar seus fundamentos para dizer do que trata a educação e o ensino e como devem os pais e os professores agir para apararem as arestas que porventura forem sendo detectadas como causas que impedem as pessoas a avançarem em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Mas, afinal, o que é educação? Em que consiste o ato de educar, de ensinar, de aprender? Que trama é essa que desperta tanto interesse, tantas teorias, tantas dúvidas que intrigam o homem em pleno século XXI? Já se dissertou tanto sobre essas questões, pesquisou-se, elaboraram-se teses e mais teses a respeito, criaram-se métodos e técnicas de ensino, reviraram-se os eixos epistemológicos, multiplicaram-se as metodologias, investiu-se na formação docente e na conscientização de seu papel na sociedade atual, e ainda assim um "mal-estar" reina nos lares e no cotidiano escolar clamando por mais subsídios que possam elucidar os enguiços que surgem todos os dias e retorcem em muitos aspectos as práticas conscientes e intencionalmente organizadas por pais e por professores.

Com a perspectiva de reconstruir a historicidade da sistematização da prática educativa, este trabalho retoma, no primeiro capítulo, como a questão do *ensinar a ensinar* já trilhou por inúmeros caminhos. A questão de como ensinar recebeu diferentes elaborações em virtude da instância da qual partiam as reflexões e de acordo com as exigências impostas em cada contexto histórico; as elaborações se intensificaram a partir do contexto histórico da modernidade, mais precisamente no século XVII da era cristã. É nesse século que será assentada a base para uma educação sistematizada que se pretende moderna e organizada cientificamente.

A projeção e a edificação de uma nova sociedade assentaram-se no entremeio dos conflitos religiosos e científicos gestados num contexto em que um turbilhão de novos pensamentos, de novos valores, projetou novos entendimentos sobre a educação e o ensino. É nesse contexto que será elaborada a Didática Magna, o "Tratado universal de ensinar tudo a todos", gestada pelo educador e pastor protestante Jan Amós Comenius (1592-1670). Segundo Libâneo (1994), Comenius foi o primeiro educador a se preocupar efetivamente com o ensino como uma atividade planejada e intencional dedicada à instrução, portanto todo seu esforço foi em criar princípios e regras para ensinar de tal modo em que fosse impossível não aprender. Apesar de serem ideias consideradas avançadas, na época em que o educador as elaborou elas não tiveram um efeito prático, em virtude do processo lento em que tal período histórico se processava, devido às concepções conservadoras da nobreza e do clero que predominavam na época.

Apesar da não implantação, as ideias de Comenius não foram apagadas. A Didática Magna tornou-se um texto fundante para se pensar a prática educativa nos séculos posteriores, em que outros pensadores, sob sua influência e de outros, dedicaram-se a investigar e a formular novas concepções em torno de uma forma de ensinar. É nesse percurso que, ainda no primeiro capítulo, retomarei os desdobramentos das principais concepções de ensinar até a atualidade. Sem ter condições de relatar todas, priorizei as que mais exerceram influência no cotidiano escolar após a elaboração do campo da didática no século XVII, mostrando que a ênfase no *como ensinar* e no *como aprender* foi deslocando-se em cada contexto histórico e se atracando em determinado momento em um porto seguro: ora era centrada na figura do professor, ora na figura ou na necessidade do aluno, ora nos meios que garantiriam a aprendizagem, ora na articulação entre os aspectos pedagógicos e políticos, ora na apreensão da subjetividade do aluno; ora na inter-relação entre professor, aluno, contexto, etc.

Assim, destaquei no primeiro capítulo as principais concepções de ensinar gestadas no campo da didática, que vive hoje um momento de transição paradigmática em que se busca romper com a ênfase em polos extremos e centra seu campo na complexidade da prática educativa. Os paradigmas que estão se constituindo buscam intercâmbio dinâmico entre os conceitos teóricos e a prática educativa efetivada no cotidiano escolar. Segundo Antolí (1998, p.100), "o objetivo da pesquisa didática nesse enfoque engloba os fenômenos e os processos que caracterizam a vida da sala de aula, buscando os significados subjetivos, as percepções e as interpretações de professores e alunos".

Para fechar o primeiro capítulo e sinalizar para o segundo e o terceiro, e mais precisamente para marcar o ponto de inflexão deste trabalho, busquei pontuar que, apesar de se constituírem inúmeras e distintas propostas didático-pedagógicas, nenhuma delas escapa de apontar um ideal a ser alcançado, nenhuma dessas proposições titubeia em nomear uma forma de contornar as descontinuidades e obter resultados positivos; na verdade, nenhuma delas computa o real, impossível de ser simbolizado que envolve o ato educativo.

No segundo capítulo, o campo da prática educativa passa a ser discutido na ótica da psicanálise. Inicialmente situei como, no campo educativo, já se dissertou sobre as questões de ensinar e aprender, com produções abundantes, e como o irredutível, o inominável, que permeia a educação parece ganhar estatuto de impasse somente no campo da psicanálise. Passo, então, a questionar quais são as consequências que podemos

depreender da principal descoberta do campo da psicanálise, o inconsciente, perante os grandes impasses que são enfrentados hoje no cotidiano escolar.

Lacan (1964/2008), ao descrever o achado de Freud, o inconsciente, inicialmente no sonho, no ato falho, nos chistes, chama a atenção pelo modo de tropeço pelo qual ele comparece:

> Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa estatela. Freud fica siderado por esses fenômenos, e é neles que vai procurar o inconsciente. Ali, alguma coisa quer se realizar – algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade. O que se produz nessa hiância, no sentido pleno do termo *produzir-se*, se apresenta como *um achado*. É assim, de começo, que a exploração freudiana encontra o que se passa no inconsciente. (p. 32, grifos do autor)

O sujeito do inconsciente se faz presente nos fenômenos educativos. Mesmo que nada saibamos disso, ele está presente, descentrando e dividindo o sujeito que é concebido como uno, pleno de poder. Neste capítulo, busco discutir as implicações do sujeito dividido e os mal-estares e mal-entendidos que são vivenciados na prática educativa. Aponto que muitas questões, irredutíveis, não podem ser definidas diretamente com essa ou aquela proposta didático-pedagógica, dita tradicional ou inovada, nem mesmo podem ser tomadas como condição de sucesso ou fracasso; a questão está vinculada à dimensão do impossível da profissão de educar.

De acordo com Mendonça Filho (2001), os entraves no campo educativo ocorrem não por insuficiência do campo da didática, mas pela própria condição da educação como profissão impossível, conforme descreveu Freud.

> Mesmo com todo o avanço da ciência e da crítica do social deste final de século, a questão do ensinar a ensinar permanece, em grande parte inalterada no sentido da degeneração,[14] do mal-entendido, e não podemos atribuir esse fracasso a uma insuficiência da Didática, posto que novas metodologias do ensinar são geradas a cada dia. O fato é que a persistência do mal-entendido reafirma uma impossibilidade radical que até aqui tem sido pouco considerada pela educação [...] (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 84)

[14] O autor faz alusão a uma frase de Rousseau no inicio de seu livro Emilio, em que afirma que tudo que sai das mãos do autor degenera nas mãos do homem, ou seja, é da ordem do inevitável a perda entre a mensagem emitida pelo autor e a recebida pelo receptor. "O que a frase de Rousseau me permite dizer é que o homem produz mal-entendido na natureza, que ele é frustrado em sua esperança de alcançar a perfeição da intenção. Será esse mal-entendido que tomarei, a priori, como irredutível, aquele que é decorrente de uma condição da linguagem caracterizada pela ruptura entre a palavra e a coisa, e que se expressa na impossibilidade da primeira recobrir de modo pleno a segunda." (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 83)

Nesse segundo capítulo, então, discutirei aquilo que escapa à formalização das produções teóricas, que insiste em desafiar os aportes de vários campos do conhecimento, que normalmente é nomeado como problemas do educando, do educador ou de suas concepções e práticas empreendidas. Pontuei que essas incongruências estão ligadas em parte ao avesso que nos habita e que de uma forma ou outra vem à tona; esse avesso é constituído pelas "representações inconscientes", que estão o tempo todo operando, colocando à prova o sujeito ativo, consciente e intencional.

Há persistência de uma universalização em detrimento da singularidade do sujeito. Por mais que se diz que se reconhece a singularidade, a tipificação do sujeito que ensina e do sujeito que aprende permanece no campo universal. É nesse ponto que situo a diferença entre os aportes do campo educativo e os aportes da psicanálise sobre a concepção de singularidade e de sujeito. Situo também como os dois campos se posicionam com relação a essa questão quando se trata de discutir o processo de ensino-aprendizagem.

Para marcar o ponto de dissonância entre a questão da singularidade e da exploração da subjetividade no campo educativo e no campo da psicanálise, busquei colocar em pauta o discurso psicopedagógico, que, apesar de não ser único, abriga em seu interior algumas regularidades discursivas, segundo Vorcaro (1999). Há um pressuposto no discurso psicopedagógico de que é possível conhecer a subjetividade humana e intervir nela para desatar os nós que emperram o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Para colocar em prática tal intento, algumas tendências tentam a paradoxal junção entre os aportes da pedagogia, da sociologia, da psicologia e da psicanálise, na tentativa de produzir um campo que aborda o sujeito da aprendizagem em todas as suas dimensões, sem se darem conta de que tal perspectiva acaba criando o que Kupfer (2007) intitula de "monstro híbrido".

Para fechar a discussão do segundo capítulo busco pontuar as possibilidades e ao mesmo tempo os limites de uma relação entre a psicanálise e a educação, inclusive no caso específico desta dissertação, cujo objetivo principal é debater os impasses no campo educativo. A questão de educar como profissão impossível não reduz em nenhum momento a tarefa de pais e professores em suas responsabilidades com a educação e com o ensino aos mais jovens que chegam ao mundo depois de nós. É tarefa dos adultos mostrar o mundo, mostrar o que a humanidade já fez e o quanto ainda se tem por fazer; é só assim que tornamos o outro humano. Educar é uma das profissões impossíveis, pois não temos

garantia de como essa prática afetará o novo ser que se está constituindo, no entanto a impossibilidade não significa impotência. Para Cohen (2006),

> [...] considerar o real, isto é, o impossível, o ineducável na transmissão do saber não quer dizer que ele é uma barreira a toda educação. O que não cessa de não se escrever não se traduz necessariamente em impotência, pois participa de uma educação não-toda, ou seja, contingente. (p. 174-175)

No terceiro e último capítulo, retomarei, inicialmente, as expectativas, na atualidade, da apreensão de novos sentidos do processo de ensino-aprendizagem; hoje, um dos focos é capturar modos e sentidos da aprendizagem naquilo que se convencionou denominar de trama dos sentidos subjetivos, na qual se confere peculiaridade singular a cada um dos sujeitos do aprender. Essa expectativa passa por novas concepções do ser e do fazer docente com vista a reorganizar a prática educativa em função de apreender a subjetividade do aluno para ajudá-lo em seu processo de aprendizagem. Tal perspectiva cria uma imagem idealizada da docência, que parte da formação inicial e continuada e caminha para um saber-fazer do professor, fundamentado num saber-teórico. O que o discurso pedagógico atual propõe é apenas uma inversão (do saber-teórico para o saber-fazer), e não uma ruptura com as premissas de capturar o ponto de exatidão para se efetivar uma prática educativa equilibrada.

Conforme Pereira (2008):

> [...] Esse dado demonstra uma inversão das pretensões racionalistas que resguardam o papel principal ao saber-teórico. Essa inversão parece ser própria do discurso pedagógico, mas não se trata de uma ruptura ou de um ato subversivo. Trata-se, antes, de uma querela reivindicativa, como se a formação tivesse que garantir a gramática exata do que acontece na realidade dos espaços educativos. (p.182)

Outra questão que será discutida, nesse capítulo, diz respeito ao ponto indecidível[15] na relação entre professor e aluno, uma vez que não é possível determinar o

---

[15] Segundo Cohen (2009), "[...] o famoso "Teorema de Godel" define que uma proposição é indecidível quando nem sua afirmação nem sua negação são demonstráveis em um sistema lógico. Essa tese foi sendo edificada e apoiada na hipótese de que não podemos culpabilizar o professor, a escola, o método, a política educacional ou mesmo o aluno pelo fracasso da tarefa educativa. Baseando-nos em um estudo sobre a lógica formal em contraponto com a do inconsciente, sustentamos a premissa de que é impossível precisar uma única causa do fracasso escolar, generalizá-la e dizer se é falsa ou verdadeira. Desta forma, não sendo possível localizar a verdade sobre o que gera essa problemática, faz-se uma aposta, uma escolha. A etiologia do fracasso escolar é indecidível, porque sempre fará parte de uma determinada contingência educacional, ou seja, não há uma verdade calculável, que possa dizer sobre as suas manifestações para todos." (p.74-75)

impacto que um irá causar no outro no campo das relações educativas. A simples e usual fórmula "professor/conhecimento/mediação/aluno" não tem permitido evitar os impasses no cotidiano escolar e garantir a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem é a possibilidade de tomar o que está no campo do Outro; a questão é que nem sempre essa possibilidade é deflagrada, gerando impasses, descontinuidades e o chamado fracasso escolar. A transmissão do saber depende do desejo[16] (inconsciente), única força capaz de desencadear qualquer tipo de saber; força que nem sempre coincide com a lógica instituída nas relações pedagógicas.

Discutirei também, nesse capítulo, como as teorias pedagógicas têm suplantando qualquer outra concepçao ou intervenção na prática educativa tanto no seio familiar quanto no cotidiano escolar. Pais e professores têm ficado reféns das modas que chegam e vão sobre a melhor forma de educar e ensinar, ou seja, a educação hoje não passa mais pelos aspectos subjetivantes que se estabelecem na relação entre adulto e criança, professor e aluno e sim pelos que são descritos pelas teorias pedagógicas, que querendo ou não são filiadas ao discurso (tecno)científico. Lanjonquière (2010), em seu livro *Figuras do Infantil – a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*, ilustra bem essa questão:

> O fundamentalismo pedagógico psico-sócio-natural é, na linha dos ganhos religiosos de antanho, capaz de erradicar a vontade de saber sobre si mesmo, bem como de mitigar o medo dos adultos perante os perigos e as vicissitudes da vida familiar ou escolar junto às crianças, na medida em que formula prescrições, proibições e restrições sempre justificadas. (p. 68-69)

Outra questão que vou ponderar nesse capítulo diz respeito à relação pedagógica e ao sujeito que está se tomando como parte dessa relação. E considero que, na altura desta introdução, já é possível perceber a concepção de sujeito que permeia este trabalho, aquela anunciada para o segundo capítulo, em que me posicionarei quanto ao propósito de pensar as implicações do campo da psicanálise para a prática educativa, principalmente no cotidiano escolar. Não é possível teoricamente dizer que se foi afetado pelo campo da psicanálise e continuar a conceber o sujeito como cognoscente, consciente, pleno, intencional; mesmo o sujeito designado como sujeito complexo[17] não rompe com essas

---

[16] Segundo Elia (2010), o desejo é articulado no inconsciente, ele é um ponto inarticulável, indizível e não pode ser articulado pelo sujeito, formulado em palavras.

[17] Coelho (2009) discorre sobre as mudanças paradigmáticas no final do século passado e a quebra dos cânones da ciência moderna, em que não mais se sustenta a complexidade dos fenômenos pelas suas estruturas fragmentadas. Para ela, então, nessa quebra de monopólio, a questão da categoria do sujeito é redimensionada de acordo com a nova teoria da complexidade. Diz: "a ciência assume, então, o desafio do

prerrogativas. Portanto, a discussão se realiza tomando o conceito de sujeito do campo da psicanálise, que segundo Elia (2010) "não nasce" e "não se desenvolve", ele se constitui e para tanto "é necessário considerar o campo do qual ele é efeito, a saber, o campo da linguagem" (p. 36).

É nessa perspectiva que discuto a questão do sujeito na relação pedagógica; não se trata do sujeito em desenvolvimento que, em interação com o outro, com o mundo e consigo mesmo vai passando por estágios, subindo degraus, pois, mesmo que se considerem esses degraus como degraus complexos e não lineares, não se deixa de pensar em uma elevação sempre para patamares superiores. Vorcaro (1999) descreve sobre a estruturação do sujeito no campo da psicanálise em descontinuidade com a concepção do sujeito em desenvolvimento.

> Considerar a constituição do sujeito numa trama confeccionada na lógica da efetuação da função da fala no campo da linguagem abre as descontinuidades encobertas pela concepção de desenvolvimento, que explica o sujeito pela evolução de um sistema de necessidades, num corpo que tenderia à acumulação adaptativa. Afinal, a noção de desenvolvimento se pauta pela maturação ou pela complexificação de um equilíbrio crescente: um estado de maior equilíbrio superaria o estado que precede e a este jamais retornaria. O contrário dessa perspectiva, seguimos a lógica da trilha pela qual a unidade biológica de um ser, que está inicialmente no lugar de coisa operada pela alteridade estruturada, reverte-se num sujeito estruturado, capaz de transmitir uma herança simbólica. Assim, poderemos distinguir a diacronia lógica em que o sujeito se constitui, sustentado pela sincronia de sua inscrição, na linguagem, dando vigência à afirmação de que o infantil é imperecível. (p. 59-60)

Por fim, nesse último capítulo, discutirei a questão da transmissão do saber, que, conforme vou considerar, não passa por nenhum novo método de ensino; o que se destaca é o "para além" do que se está transmitindo, a que geralmente se dá pouca ou nenhuma importância. Cohen (2006) afirma que Lacan mostra o sujeito da psicanálise como efeito de linguagem, porém "ao defini-lo como um agente da fala e suporte da estrutura, ele mostrou que era no campo da linguagem e a partir da função da fala que algo se introduzia para além do dito" (p. 95). Argumentarei, portanto, tanto nesse final de capítulo quanto nas considerações finais, que a transmissão não se centra apenas nas palavras em si, mas também nos seus interstícios, o que nos leva a reafirmar a impossibilidade de prever a forma como cada sujeito será afetado.

---

sujeito complexo, ao mesmo tempo atônito e comprometido por processos históricos, culturais e linguisticos, mas simultaneamente, ativo e intencional, consciente, e emocional, atual e histórico" (p.40).

De certa forma, concordaremos com Thelma Borges (2009), considerando que a educação resulta de inscrições simbólicas dadas pelo Outro, cujas marcas possibilitam o advento de um sujeito, porém isso não significa necessariamente o retorno na íntegra das inscrições empreendidas, pois delas pode advir um outro modo de ser ou de fazer, diferente daquele que supomos ter ensinado. Esse reverso indica que não temos controle sobre o que transmitimos, pois em grande parte estamos implicados num saber não sabido (um saber inconsciente).

A necessidade dos pensadores da educação em produzir uma resposta para como ensinar a ensinar sempre foi tão premente que acabaram por criar um campo totalmente dedicado a ela. Refiro-me à Didática, o destinatário mais freqüente na educação, quando o assunto é ensinar a ensinar. Por outro lado, e, creio, é melhor dizer pelo avesso, o verbo "ensinar", ao ser duplicado desse modo, potencializa aquilo que, por si só, apresenta como uma fonte inesgotável de inquietação: o que é ensinar? Se essa questão tem resistido vigorosamente a ser definida de um modo único, claro, e inequívoco, como poderíamos esperar que, ao quadrado, se esclarecesse?

João Batista Filho (2001, p. 81)

CAPÍTULO I

A PRÁTICA EDUCATIVA E A QUESTÃO DO ENSINAR A ENSINAR

A prática educativa constitui-se em uma questão que vem sendo reelaborada permanentemente por inúmeros teóricos e por diferentes abordagens. A preocupação com uma educação e um ensino de qualidade tem exigido muito dos estudiosos da área, que se desdobram em pesquisar e elaborar diversas proposições teóricas sobre o assunto.

O triângulo *professor* (o que ensina) - *aluno* (o que aprende) - *conhecimento* (o que forma) encontra-se em estado permanente de tensão, uma vez que se buscam reflexões e explicações com nexos teóricos mais consistentes que possam subsidiar de forma mais ampla a prática educativa. Outras questões, por exemplo por que ensinar?, para quê?, como?, para quem?, onde?, retornam continuamente no cenário educativo e fazem com que novas e antigas concepções sejam colocadas em discussão: o que é a educação, o que é o conhecimento, o que é o homem? Como comentam Bartholo Jr e Tunes (2009):

> É certo que nunca houve – e esperamos que nunca haja – consenso em torno dos conceitos de aprendizagem, ensino, escola e educação. O consenso blinda a dúvida que, aprisionada, não pode pôr em movimento o julgamento pessoal. Mas, apesar da presença insistente do dissenso, há na história moderna do homem uma busca igualmente insistente de formas para sua eliminação, ou de afogamento das dúvidas. Sempre malsucedida, mas incansável, essa busca aparenta, muitas vezes, um sucesso por força da instituição social de um pseudoconsenso. Esse é o caso da escola. (p. 13)

Os autores afirmam que, desde o ressurgimento da escola,[18] no final da Idade Média, o modo de concebê-la como instituição da educação de criança e adultos passa a ser continuamente criticado, e insistentemente é possível apreender a "presença de dissenso em relação ao que se entende por aprendizagem, ensino, escola, educação, enfim, ao que se pensa que é o homem e como se processa a sua formação" (p.13).

Historicamente as concepções de educação e formação do ser humano foram construídas de diferentes formas, em diferentes contextos. Mais precisamente, a educação

[18]Segundo Castanho (2001, p.32), [...] "a escolarização decorre não apenas da divisão social do trabalho – o que já ocorria na fase anterior –, mas da transformação do modo de produção, com a superação do feudalismo pelo capitalismo, de início mercantil, fortemente associado à urbanização, à monetarização da economia, à centralização política, à intensificação da comunicação e a uma progressiva tecnificação ou, se se preferir, instrumentalização da produção social da existência. A escola foi o instrumento, ou o meio técnico, de que se serviu a sociedade em mudança, nos séculos XV e XVI, para a transmissão cultural."

ocidental está vinculada à antiguidade grega, que colocou, em determinado momento da história, como questão central a distinção entre educação e formação.[19] A concepção de formação idealizada pelos gregos edificou-se na formação de um ser integral, que atingisse um ideal humano em seus aspectos físicos e espirituais. Segundo Aranha (2006), foram os gregos que esboçaram "as primeiras linhas conscientes da ação pedagógica [...] Questões como *o que* é melhor ensinar?, *como* é melhor ensinar? e *para que ensinar?* foram questões levantadas pelos gregos e até hoje são perguntas fundamentais para a pedagogia" (p.68).

Os questionamentos levantados pelos gregos desdobraram-se em outras questões, mas de modo geral continuam a fazer parte do cotidiano dos educadores que buscam suporte nas construções teóricas que foram (e continuam sendo) elaboradas ao longo da história da pedagogia para fundamentar a prática educativa, ou seja, *o que é melhor ensinar*, *para que ensinar* e *como* é melhor ensinar são questões intrigantes que se impõem numa contínua busca.

Segundo Pimenta e Lima (2004),

> o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (p. 43)

As elaborações teóricas sobre a prática educativa recebem o nome de teorias pedagógicas. Elas denominam as categorias explicativas dessa prática, uma vez que esses saberes teóricos tornam-se elementos que exercem a função de interrogá-la e instrumentalizá-la, confrontado-a e direcionando-a numa reelaboração permanente das ações, dos significados e das finalidades que se propõem atingir. De acordo com Santos (2005, p. 94), as teorias pedagógicas são construções influenciadas pelas circunstâncias históricas e relacionam-se aos ideais defendidos por teóricos em função de problemas vividos em cada etapa de desenvolvimento da sociedade.

A preocupação com a prática educativa, tanto ligada às questões de como ensinar, quanto às questões de como aprender, não surgiu na atualidade; ao longo dos últimos

---

[19] A primeira formalização da educação como ação consciente foi atribuída aos sofistas (Cf. JAEGER, 2001).

séculos, modelos, métodos, modos e sentidos foram inventados, reinventados, criados e recriados em função de aperfeiçoar as questões do campo educativo. Koff (2011) afirma que colocar em debate o modo de viver a prática educativa é colocar em discussão os modos de organizar tempos e espaços, relações, conteúdos, métodos, técnicas e recursos, linguagens, planejamento e avaliação, ou seja, requer colocar em discussão os modos como é organizada e vivida a prática educativa em cada contexto.

As elaborações sobre a prática educativa foram construídas em diferentes contextos históricos, tendo como referencial as representações que eram gestadas em cada um deles. De acordo com Cambi (1999, p. 38-39), a antiguidade deixa como legado ao Ocidente a identidade da família, a organização do Estado, a instituição-escola, "um rico mostruário de modelos socioeducativos, bem como produz a passagem do ethos para a theoria, fazendo nascer a reflexão auto-regulada, universal e rigorosa, em torno dos processos educativos, isto é, a pedagogia"[...]. Com a era cristã, "opera-se uma radical revisão do processo e dos princípios educativos", os quais se organizam em torno do modelo da pessoa de Cristo; os processos educativos e toda cultura escolar organizam-se em torno da religião cristã. Já a modernidade constitui-se no precedente mais imediato da nossa contemporaneidade, pois é antes de tudo "uma ruptura em relação à Idade Média; uma ruptura radical, já que implica transformações radicais em todos os campos, [...] permanente, já que age de maneira constante por muitos séculos" [...]

Esse autor, ainda nesse contexto, afirma que:

> São dois, portanto, os efeitos da "revolução" pedagógica (teórico-pedagógica) da Modernidade: o pluralismo dos paradigmas (ou modelos recorrentes de teorias) e o declínio tendencial do modelo metafísico; efeitos que produzem como conseqüência a conflitualidade entre os modelos e uma exigência de reforço analítico (epistêmico) da teoria, tornando este âmbito da pedagogia cada vez mais complexo e mais dinâmico no seu próprio interior. (p. 213)

Na perspectiva de vislumbrar parte desses acontecimentos, pretende-se, neste capítulo, fazer uma breve incursão histórica, focalizando a formalização e a organização em torno da prática educativa. O contexto a ser retomado é o do século XVII, com a sistematização de princípios norteadores de como ensinar a ensinar. O parâmetro para o início desta discussão são as concepções do educador Jan Amós Comenius, criador do tratado conhecido como "Tratado universal de ensinar tudo a todos", ou como a primeira obra clássica sobre a didática, *Didactica Magna*. Portanto, o objetivo deste capítulo é

reconstruir, a partir do contexto da modernidade, mesmo que não totalmente, a história do pensamento didático-pedagógico. Pretende-se uma retomada dos modos e dos sentidos atribuídos à questão do ensinar derivados do campo da didática[20], sendo contempladas as formas mais incisivas constatadas nas práticas pedagógicas.

1.1 A sistematização da prática educativa e as elaborações teóricas das formas de ensinar

A reconstrução histórica implica um movimento de descontinuidade e rupturas, avanços e retrocessos, questões autônomas e questões que se inter-relacionam. Dentro desse processo serão contempladas as elaborações em torno do ensinar a ensinar, um saber, segundo Mendonça Filho (2001), construído sempre a partir de uma intersecção, seja com a filosofia, seja com a ciência, seja com a religião.

Os contextos denotam diferentes modos de lidar com as questões educativas, sendo que a questão do ensinar a ensinar torna-se uma questão mais premente a partir da era moderna, quando ressurge a escola e com ela a necessidade de uma prática educativa organizada, sistematizada e cientificamente justificada. A partir de então, os pensadores da época passam a delinear concepções de práticas para a efetivação da educação-instrução dos indivíduos, com atenção especial às teorizações pedagógicas.

Para Libâneo (1994), desde os primeiros tempos existem formas elementares de instrução e aprendizagem. Nas comunidades primitivas, na chamada Antiguidade Clássica (gregos e romanos) e no período medieval, desenvolveram-se formas de ação pedagógica, seja nos rituais de iniciação, seja em escolas, mosteiros e igrejas. Havia formas peculiares de ensinar, entretanto não se pode falar em formulações sistematizadas a respeito dessas práticas baseadas em estudos científicos.

No período conhecido como a era da modernidade, o setor científico toma grande impulso a partir das novas concepções que são edificadas a partir da perspectiva que

[20] "A Didática é uma das áreas da Pedagogia. Investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação por meio do ensino. Sendo este uma ação historicamente situada, a Didática se constitui teoria de ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar nos coloca, a partir dos saberes acumulados sobre essa questão. E, quem sabe, com eles aprender, encontrar respostas, criar novos entendimentos de como proceder à educação nos espaços escolares, campo mais freqüente do trabalho profissional dos professores." (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 154)

instiga o homem a examinar a natureza de forma direta, desvencilhando-se da visão religiosa que monopolizava a visão de mundo na era anterior. Para Bordoli (2003),

> este conjunto de câmbios en la estructura económica y social, interrelacionados con el desarrollo de la Ciencia Moderna, los cambios religiosos y las nuevas corrientes filosóficas configuran una nova red de sentidos en la Modernidad. Una nueva concepción antropocéntrica, menos religiosa, más profana, que instituye al individuo como sujeto pensante, capaz de dominar el mundo a través de la observación y la experimentación, se gesta en este período [...] (p. 51)

Também segundo Cambi (1999, p. 301), a ciência moderna, sobretudo com as teses elaboradas por René Descartes,[21] provoca profundas mudanças em todos os setores da sociedade, inclusive no âmbito da educação. Nesse contexto de mudanças paradigmáticas, a razão passa a ser creditada como a forma de suscitar ideias claras, lógicas, desprovidas de não-contradição e livres de quaisquer perturbações. Paralelamente a essas ideias, edifica-se outra, que passa a conceber todas as coisas na mesma lógica da ciência da natureza, em um sentido matematizado. Essa nova concepção terá como base os pensamentos de Galileu e Newton, [22] que, ligados ao racionalismo de Descartes, edificam uma nova visão do saber e uma nova imagem do mundo. Tais perspectivas passam a influenciar decisivamente a elaboração de uma nova cultura pedagógica ligada a um novo modelo de ensino e de aprendizagem, inspirado na objetividade e no modelo matematizado da ciência emergente.

> Nasce uma visão da natureza inspirada na objetividade e no domínio, liberada dos preconceitos tradicionais e estruturada em torno do modelo matemático, que dará à vida uma visão burguesa da realidade, identificada justamente por essas duas características de abstração e de domínio e que encontrará seu próprio triunfo no século seguinte. Existem ainda outros campos educativos mais circunscritos e mais técnicos que serão atingidos pela revolução cientifica do século XVII, como os programas de estudo ou os processos de aprendizagem. Os primeiros vão dando cada vez mais espaço à ciência experimental moderna, fazendo retroceder e depois desaparecer dos currículos dos colégios a ciência tradicional e escolástica (aristotélica, sobretudo), e sublinhando o caráter, por um lado, matematizante, por outro, experimental, justamente, dessa ciência moderna. [...] Quanto à aprendizagem, ela se logiciza e se organiza segundo um método orgânico e rigoroso, caracterizando-se sobretudo como aprendizagem intelectual ligada à formação da mente, que encontra na instituição-escola, com suas regras

[21] Descartes (1596-1650), considerado o pai da filosofia moderna, contrapõe-se aos dogmas religiosos da época, creditando à razão a forma de atingir a verdade pelo recurso da *dúvida metódica.* Duvidar de tudo inicialmente constitui-se na forma correta de conduzir a elaboração do conhecimento, eliminando todos os riscos que porventura possam desviar o sujeito de ordenar o conhecimento na sua mais *pura verdade*. Nessa perspectiva, o pensamento deve ser conduzido por métodos claramente definidos a fim de alcançar a verdade (Cf. ARANHA, 2006).

[22] A influência do pensamento desses dois físicos – Galileu na mecânica e Newton na gravitação – está ligada à concepção de uma nova imagem da natureza matematizada e mecanicista (Cf. GADOTTI, 2008).

> disciplinares, suas práticas de ensino, seus programas estruturados e bem definidos, o lugar de sua própria realização. Mas, desse modo, também a formação se institucionaliza, se escolariza, e – dentro da escola – se submete a um controle mais racional e se orienta predominantemente no sentido intelectual. (CAMBI, 1999, p. 303-304)

Nesse contexto histórico do século XVII, a questão do método tornou-se fundante para o desenvolvimento da filosofia, da ciência e da educação. O pensamento educativo renova-se com as novas teorizações sobre o papel da educação/instrução, bem como retoma a discussão filosófica sobre o problema do conhecimento. Essa questão passa a ser tratada sob duas óticas:[23]a do racionalismo, cujo principal representante é o filósofo Descartes, cuja tese central é o poder da razão; e a do empirismo, tendo como principais representantes Bacon e Locke, cuja tese é que o ponto de partida para todo conhecimento é a experiência sensível. Para Aranha (2006), nesse contexto "inaugura-se então um novo paradigma para o pensamento e ação da modernidade: não por acaso, o século XVII é o "século do método", que, ao fecundar a ciência e a filosofia, repercutiu nas teorias pedagógicas" (p. 149).

Essas concepções passam a demarcar o campo do pensar da pedagogia, que se desenvolve na trilha de estruturar uma pedagogia realista[24] que atendesse aos interesses desse novo contexto, em contraposição ao período anterior, excessivamente formal. "Por considerar que a educação devia estar voltada para a compreensão das coisas e não das palavras, a pedagogia moderna exigia outro tipo de didática. No trabalho de instauração dessa escola se empenharam educadores leigos e religiosos." (ARANHA, 2006, p. 155)

A pedagogia desdobra-se, então, em duas vertentes: uma mais teórica, que passa a investigar as condições gerais da prática educativa, e uma técnica, que envereda em investigar os meios mais eficazes de efetivar a prática educativa escolar. Nesse período, destaca-se Comenius, um pastor protestante, que propõe, em contraposição à época, uma mentalidade renovada sobre a educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores até então. Ao criar *O Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, Comenius critica as práticas didáticas de sua época por considerá-las como "torturantes" e

---

[23] Segundo Rey (2009) o empirismo e o racionalismo se emanciparam da metafísica medieval e abriram novas possibilidades para o lugar do saber, essa mudança tinha como fundamentos a visão da ciência. Porém, ao quebrar os dogmas instituídos pela igreja institui-se outro, o da verdade única da ciência com a base em suas operações lógico-formais e na objetividade acima de tudo.

[24] "A pedagogia realista insurgiu-se contra o formalismo humanista pregando a superioridade do domínio do mundo exterior sobre o domínio do mundo interior, a supremacia das coisas sobre as palavras. Desenvolveu a paixão pela razão (Descartes) e o estudo da natureza (Bacon). De humanista, a educação torna-se cientifica. O conhecimento só possuía valor quando preparava para a vida e para a ação." (GADOTTI, 2008, p. 78)

"inócuas" para o desenvolvimento cognitivo por serem pautadas apenas num desfiladeiro de palavras superficiais.

De acordo com Cambi (1999), Comenius crê que a escola atenderá bem seu objetivo formativo se for reformulada e se os professores dispuserem de bom método de ensino. Para expor suas concepções sobre o papel da educação na sociedade e sobre o modo de conduzir a prática educativa nas escolas, Comenius escreve sua mais conhecida obra, a *Didática Magna* (1657). Comenius volta toda a sua atenção para as questões da formação humana como um todo e estrutura princípios e regras da prática educativa. Sobre essas bases, edifica o seu projeto educativo que intitula como um processo seguro e excelente, capaz de instruir todos, sem exceção, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez (cf.COMENIUS, 1657/2001, p. 11)

Segundo Libâneo (1998), Comenius institui a questão metodológica[25] no cerne dos objetivos educativos, ou seja, sua preocupação volta-se para a escolha de fundamentos e métodos adequados para a consecução dos objetivos traçados em sua proposta de formação e instrução de um novo homem; por isso o denomina como o arauto da pedagogia moderna. E não poderia ser diferente, pois o século XVII destaca-se como o *século do método* e influencia sobremaneira os pedagogos da época, que buscam, segundo Aranha (2006), "métodos diferentes a fim de tornar a educação mais agradável e ao mesmo tempo eficaz na vida prática" (p. 155).

Partindo do pressuposto de que havia método para tudo conhecer de forma correta, os pedagogos também passam a buscar um método seguro para o ensino. De acordo com Gadotti (2008), "vinte anos depois da publicação do *Discurso do método*, João Amos Comênio (1592-1670) escreveu sua *Didática Magna (1657*), considerada como método pedagógico para ensinar com rapidez, economia de tempo e sem fadiga [...]" (p. 79).

Comenius foi um idealizador de reformas sociais e creditava à educação um meio eficaz de corrigir a corrupção humana e trazer para os povos a ordem e a paz. Ao elaborar a *Didática Magna*, acreditou ter instituído um método rápido, fácil, agradável, que iria ao encontro dos aspectos *naturais* dos indivíduos, ou seja, uma verdadeira arte, *a arte de ensinar.* Seus conceitos estão atrelados às suas convicções religiosas e à nova mentalidade

[25] Segundo Mendonça Filho (2001), a moderna metodologia do educar idealizada por Comenius se assentava na tentativa de erradicar do cenário pedagógico o mal-entendido e garantir que os ensinamentos do professor chegassem ao aluno de forma incólume.

científica que se formava, portanto ele tenta combiná-las na formação de um homem ideal e moderno, atribuindo grande valor criativo e digno à educação.

> A proa e a popa da nossa *Didática* será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais, nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranqüilidade.(COMENIUS, 1657/2001, p. 12)

O autor não poupou a sua obra de descrever minuciosamente detalhes[26] dos princípios que fundamentam suas concepções sobre o ensinar e o aprender, sem pestanejar sobre os resultados a serem obtidos. Ele promete facilidade, solidez e rapidez em seu método de ensinar e de aprender, descreve como ensinar as ciências em geral, a arte, o estudo das línguas, a moral e também como incutir piedade, que só será eficiente desde que sejam levadas em consideração as normas que regulam as operações da natureza e a arte em executá-las. Para o autor, o seu projeto pode parecer um sonho para muitos, mas ele conclama teóricos, religiosos e demais autoridades para, antes de julgá-lo, que conheçam sua proposta e certifiquem das suas proposições como a mais pura certeza de serem postas em prática.

> Nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *rapidamente,* ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar *solidamente,* não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas a *priori,* isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais. (COMENIUS, 1657/2001, p. 13-14)

Os fundamentos e os requisitos relacionados na Didática Magna pautam-se pela convicção de um desenvolvimento em que cada passo é seguido por outro; pressupõe-se que partindo-se do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do restrito para o amplo, conseguir-se-á desenvolver uma proposta respeitando *a lógica natural* do processo de aprendizagem. De acordo com Bordoli (2003),

---

[26] Ele se dedica, do capítulo XVI ao XIX, a descrever requisitos e métodos para ensinar e aprender de tal modo que seja impossível não obter bons resultados.

> a su vez Comenio, impulsará la idea de que el niño deve aprender las cosas, haciéndolas, pero com modelos claros, definidos y precisos y sobre aquellos objetos por él ya conocidos. La graduación de los ejercicios también debe ser respetada en forma cuidadosa, partiéndose de niveles elementales para ir complejizándolos en forma escalonada. (p. 54)

A autora afirma que é nesse contexto da modernidade que começa a ocorrer o processo de diferenciação entre os conceitos de mundo infantil[27] e de mundo adulto. Essa nova mentalidade em relação à especificidade do universo infantil vai resultar no conceito de um sujeito pedagógico:[28] o aluno. A escola passa a ser vista como o local ideal de sistematizar a educação, de efetivar uma formação em consonância com os valores instituídos naquele contexto;[29] a preocupação gira em torno de como trabalhar a questão da educação/instrução, ou seja, como estruturar a prática educativa com tempo, espaço e conteúdos específicos destinados à aprendizagem A questão de como ensinar a ensinar se instala no interior da sociedade, que passa cada vez mais a atribuir valor ao modo de educação/instrução oferecida pela escola.

A concepção de uma educação para todos, defendida por Comenius, não se concretizou como ele imaginava; a perspectiva de uma escola pública, laica e gratuita oferecida pelo Estado ocorre de forma gradativa e não atinge a totalidade da população nos séculos seguintes à divulgação de sua obra, a Didática Magna, que defende que todos têm direito à educação. De acordo com Aranha (2006),

> desde o século XVII, Comênio preconizava "ensinar tudo a todos", mas, apesar das tentativas de universalização do ensino no século seguinte, apenas no século XIX esse projeto começou a se concretizar, com intervenção cada vez maior do Estado para estabelecer a escola elementar universal, laica, gratuita e obrigatória. O desenvolvimento do capitalismo industrial estimulou a criação de escolas politécnicas. A discussão sobre as metodologias intensificou-se. (p. 199)

---

[27] "A modernidade inventou lentamente um sentimento de infância ou se, preferirmos, uma forma de nos endereçarmos às crianças, de educá-las." (LANJONQUIÈRE, 2010, p.21)

[28] "A criança moderna é uma criança indissoluvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade [...] A Historia sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente o da escolarização obrigatória." (KUPFER, 2007, p. 36)

[29] "[...] Aprendemos que as primeiras preocupações da sociedade ocidental em ensinar datam do período feudal (século XV), onde os pequenos servos eram levados para o convívio com os mestres em ofícios diversos, aprendendo não apenas uma habilidade mas também as regras de convívio daquela sociedade. Gradativamente esta preocupação com o ensinar começa a adquirir contornos menos práticos, mais formais. Introduz-se a prática da leitura, do cálculo e da escrita: é o germe da escola." (JACOB e RAMOS, 2009, p.123)

O projeto educativo *de ensinar tudo a todos* idealizado por Comenius[30] vai exercer influência nas concepções das práticas educativas no contexto da contemporaneidade. Apesar de não terem sido colocadas em prática no contexto no qual foram produzidas, as concepções, edificadas em sua *Didactica Magna* constituem-se em parâmetros que, em maior ou menor amplitude, são constantemente retomados e reavaliados frente aos desafios que são postos em cada contexto histórico para se pensar a prática educativa.

Os desdobramentos do campo da didática foram gestados, principalmente, em consonância com os desdobramentos dos acontecimentos históricos e das novas exigências que foram sendo impostas ao campo educativo. Em se tratando do novo sistema econômico, político e ideológico que se constituiu, o sistema capitalista, bem como das imposições para atender às necessidades de desenvolvimento das suas forças produtivas, destaca-se a adequação das práticas educativas à lógica da eficiência. Nessa perspectiva, as questões relativas à prática educativa vincularam-se, em grande parte, ao desenvolvimento do capital. Nesse contexto, a preocupação com as formas de ensinar centrou-se em potencializá-las nos moldes (tecno)científicos.

Essa foi uma das molas propulsoras para as várias propostas sobre a prática educativa nos séculos subsequentes à idealização da Didática Magna, que tornou-se parâmetro para a questão de ensinar a ensinar. As propostas de ensino, segundo Damis (2004), foram elaboradas e rearticuladas em favor da necessidade de atender ao sistema capitalista e sua hegemonia no poder, portanto "é nesse contexto de mudanças para implantação de um novo modelo de sociedade que se inicia o processo de construção do conhecimento que trata da abordagem científica da educação" (p.20). A autora afirma que Herbart (1776-1847) institui a sistematização da ciência pedagógica, que até então era tratada como uma atividade prática, ou seja, ele se destaca como o criador do verdadeiro método da instrução.

> Pela primeira vez é formulado um esquema de cinco passos formais a serem seguidos pelo professor na instrução: no primeiro passo, o professor recorda os conhecimentos já aprendidos; no segundo, o novo conhecimento é apresentado

[30] O autor, no final de sua obra, no Capítulo XXXIII (p. 532-546), lamenta que nem sempre as boas ideias são postas em prática, por isso convoca a todos para colaborarem com seu projeto e sugere quais os requisitos necessários para começar a pôr em prática esse método universal.

> ao aluno; no terceiro, compara-se o novo conhecimento ao velho, encaminhando para a assimilação; no quarto passo, chega-se à generalização; no quinto, efetiva-se a aplicação em exercícios. (DAMIS, 2004, p. 21)

A abordagem de Herbart marca de forma incisiva o pensamento pedagógico contemporâneo. De acordo com Aranha (2006), os cincos passos sistematizados pelo teórico passam a ser a marca central do ensino expositivo da escola tradicional, que adquiriu um caráter de rigor por emprestar do método científico a indução. Os cincos passos revelam também os pressupostos epistemológicos do empirismo, subjacentes ao método de Herbart. Para ele, ensinar constitui-se no repasse do conhecimento do mestre para o aluno, que posteriormente o aplica às experiências vividas.

Herbart estava atrás de um método único de ensinar fundamentado nas leis psicológicas do conhecimento. A perspectiva do teórico consistia na ideia de que, sob a direção do professor, os alunos iam acumulando ideias e valores corretos em suas mentes, favorecendo o modo de aprender a comandar a si próprios. Na análise de Libâneo (1994), apesar de o sistema pedagógico de Herbart e de seus seguidores ter trazido questões válidas para a prática docente, como por exemplo a necessidade de estruturação e organização do processo de ensino, essa concepção de ensino é entendida como o repasse de conteúdos do professor para o aluno, tornando a aprendizagem mecânica, automática e não mobilizando a atividade mental do aluno.

Contrapondo-se a essa concepção de ensinar, no início do século XX, desponta-se uma nova proposta para a prática educativa escolar, que almeja estruturar o ato pedagógico na ação, e não na instrução, como defendia Herbart. O educador norte-americano John Dewey foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico. De acordo com Gadotti (2008), Dewey concebia a educação como uma reconstrução contínua da experiência concreta, ativa, produtiva, de cada um.

O movimento da escola nova, como foi conhecido, opunha-se ao ensino centrado no professor e na transmissão do conhecimento; o ensino deve-se centrar nas necessidades e interesses dos alunos; o professor deve facilitar a aprendizagem, para isso é fundamental a criança entrar em contato direto e contínuo com as coisas. Nessa perspectiva, "o ensino deve procurar adaptar a matéria de estudo às necessidades atuais da vida individual e social do aluno, partindo de seus interesses e experiências" (DAMIS, 2004, p. 23). Essa concepção vinculou-se à abordagem que propunha alterar as finalidades da prática educativa, ou seja, "ensinar a pensar significa aumentar a eficiência da ação" (p.23).

O movimento de renovação da educação inspirada em Dewey e seus seguidores atribuía à educação a função de prover condições que promovam e estimulem os próprios educandos a encontrarem o seu processo de crescimento e desenvolvimento, por isso, segundo Libâneo (1994, p. 62), "a atividade escolar deve centrar-se em situações de experiências, onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança". O aluno passa a ser o centro em torno do qual serão organizados os modos e os sentidos de ensinar, mas principalmente de aprender.

Na medida em que a tecnologia invadiu a sociedade e alterou as formas de as pessoas se comunicarem e também a forma de acesso ao conhecimento, o ensino na escola passou a ser criticado visto que não havia incorporado esses novos recursos às suas usuais metodologias. Para Damis (2004), "nesse momento, tornou-se enfoque central do ensino a abordagem do processo de organização de condições eficientes e eficazes, para desenvolver a individualidade e a atividade do aluno na aprendizagem de habilidades, atitudes e conhecimentos científicos" (p. 24).

A autora afirma que, no início do século XX, uma nova abordagem teórica toma espaço no ensino e na pesquisa da didática sobre a questão de ensinar; essa contribuição vem de Skinner, que centra sua proposta na perspectiva de modelar o comportamento do aluno com o uso de recursos tecnológicos, "por meio das máquinas de ensinar e da instrução programada desenvolvidas em laboratórios" (DAMIS, 2004, p. 25).

Nessa perspectiva, o ensino se reduz em preparar e organizar situações para que sejam adquiridos os esquemas desejados; o reforço sucessivo de cada unidade condicionada pelos estímulos resulta inevitavelmente na aprendizagem. De acordo com Gómez (1998), os pressupostos de Skinner estão fundamentados na regulação do ensino e na concepção de que a aprendizagem seja o resultado da associação de estímulos, respostas e recompensas, ou seja, "uma vez determinada a conduta que vai se configurar e estabelecidas as contingências de reforço sucessivo das respostas intermediarias, a aprendizagem é inevitável, porque o meio está cientificamente organizado para produzi-lo" (p. 30).

Essas abordagens não contemplam todo o campo do desenvolvimento do pensamento didático e das formas de ensinar, bem como não significa que uma abordagem tenha substituído a outra, porém possibilitam uma visão dos diferentes modos em que foi concebida, no decorrer da história, a prática educativa, tendo como referência um dos polos do processo de ensino e aprendizagem em detrimento de uma apreensão mais global.

De acordo Antolí (1998), na evolução da pesquisa didática, detecta-se o predomínio das posições alternativas mais comprometidas com a busca de soluções para os problemas sociais, educativos e de ensino do que com a reconceitualizaçao científico-acadêmica de sua área. Não obstante, o autor considera que, atualmente, vêm ocorrendo mudanças substanciais em seu corpus teórico:

> Sobretudo desde a sua caracterização de ciência aplicada ou tecnológica cientificamente fundamentada, a didática está hoje em situação de decolar teoricamente, especialmente no âmbito de seu corpus, em cujo redor se multiplicam as pesquisas e as comunidades de pesquisadores, como professorado, as estratégias de ensino-aprendizagem, o desenho curricular, a inovação didática, a avaliação etc. (p. 93)

O campo da didática tornou-se referência para se pensar a questão do ensinar a ensinar; constitui-se como um campo diretamente vinculado aos modos e sentidos de como fazer em sala de aula para efetivar a educação/instrução, por isso se destaca como campo do saber diretamente ligado à formação dos futuros professores. Apesar dessa tradição, o campo da didática tem sido constantemente reavaliado[31] em consequência das mudanças contextuais que exigem novos entendimentos sobre a prática educativa. A grande luta dos teóricos da didática está assentada na busca de superar uma visão meramente instrumental de seu campo, que foi sendo cristalizado ao longo da história. Com o intuito de quebrar esse estigma, um amplo movimento de renovação foi deflagrado nas últimas décadas e tem suscitando muitos debates e reconceitualizações.

1.2 Ressignificação e multiplicidade de enfoques no campo da didática

Muitos teóricos do campo da educação criticam os ranços que ainda persistem em relação ao rótulo de que a didática seja apenas um método, um instrumental neutro; acredita-se que já houve muitos avanços conceituais desde que ela foi criada. Para a maioria dos teóricos que falam de dentro da própria área, a didática constitui-se hoje num campo de mediação das práticas educativas, ou seja, instiga a buscar as conexões entre o ensinar e o aprender em um determinado contexto concreto, ultrapassando apenas seus aspectos técnicos.

---

[31] Segundo Candau (2011, p. 18), “dos anos 90 até hoje, periodicamente atores fundamentais do campo da Didática realizam balanços críticos e reflexivos sobre o desenvolvimento do mesmo”.

Para Pimenta (1998), os alunos da licenciatura, quando questionados sobre o conceito de didática, quase de forma unânime a definem como sendo "saber ensinar". Essa interpretação está vinculada à ideia de que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar. Nessa perspectiva, o campo da didática dominaria os saberes necessários, passo a passo, sobre como ensinar. Para a autora:

> Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois também há professores que cursaram a disciplina (e até ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro lado, revela que, de certa maneira, há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessárias os saberes pedagógicos e didáticos. (p. 169)

Apesar dessas questões controversas em relação ao que venha a ser o campo da didática hoje, os seus pesquisadores acreditam que se trata de um campo de investigação que possa oferecer subsídios para mediar o processo de ensino-aprendizagem, visto que outras questões também passam a fazer parte desse cenário: a questão do professor investigador, a diversidade cultural, a questão do currículo, as concepções epistemológicas subjacentes à relação entre educação e sociedade, a própria concepção de conhecimento, de ensinar, de aprender, entre outros.

Na visão de Veiga (1991):

> Está claro que a didática está assumindo novas configurações que apontam para o avanço teórico na problematizaçao, na compreensão e na sistematização de conhecimentos de seu objeto de estudo: o ensino como prática social concreta. As novas configurações da didática a partir da investigação qualitativa modificam significativamente a tríplice ação pedagógica: professor (ensinar), aluno (aprender), conhecimento (produzir/investigar). Esse movimento de reconfiguração da didática tem sido possibilitado pelas explicações da prática pedagógica como práxis. (p. 51)

Os pressupostos que fundamentam a prática educativa, principalmente os do campo da didática, foram postos em discussão a partir da década de 1980,[32] no Brasil. Centraram-se na perspectiva de apreendê-la de forma mais ampla, contextualizada, tendo como referência a multidimensionalidade do processo educativo: aspectos humanos, técnicos e político-sociais. A crítica, sobretudo dos pesquisadores da área e dos

[32] Período no Brasil de abertura política com o fim da ditadura militar. "É nessa década que os professores se empenham na reconquista do direito e do dever de participarem da definição da política educacional e da luta pela recuperação da escola pública." (VEIGA, 1991, p. 43)

professores, é que os pressupostos da didática eram utilizados apenas como um instrumental neutro, vinculados apenas à dimensão técnica, ignorando as contradições da sociedade.

A revisão crítica do ensino e dos pressupostos da didática surge com a proposta de assegurar uma visão mais ampla para a prática docente, em que os meios e os fins fossem rearticulados em favor das condições da aprendizagem do educando. Busca-se, portanto, criar uma didática fundamental para subsidiar a prática docente e promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. O movimento pela redefinição do campo da didática, iniciado no início dos anos de 1980, representa um movimento amplo na busca de romper com a perspectiva de neutralidade, fundada na ideia de método único de ensino.

Os principais debates, nesse contexto, giraram em torno da problemática vivida pelos profissionais da área em relação à qualidade do ensino oferecido principalmente nas escolas públicas brasileiras. A proposta constituiu-se em vislumbrar uma prática educativa reavaliada de acordo com o contexto no qual estivessem inseridos os educandos; uma prática fundamentada numa postura crítica da educação frente à sociedade atual (capitalista). Para Veiga (1991), a década de 1980 esboça os primeiros estudos em busca de uma didática com base nos pressupostos da pedagogia crítica. Na concepção da autora:

> No âmbito dessa pedagogia, a didática auxilia no processo de politização do futuro professor, de modo que ele possa receber a ideologia que inspirou a natureza do conhecimento usado e prática desenvolvida na escola. Nesse sentido, a didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evita os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola. (p. 44)

Nessa perspectiva, toda proposta didática está impregnada implícita ou explicitamente de uma concepção de ensino-aprendizagem, contendo portanto aspectos técnicos e políticos em cada ação educativa efetivada pelos professores. Para isso, faz-se necessário que a prática educativa seja analisada de forma contextualizada e de acordo com seus determinantes históricos. São essas bases que serão reelaboradas ao longo da década de 1980 e nas décadas subsequentes, visto que o ensino passa a ser apreendido sob outras dimensões.

Aos olhos de Candau (1983), o ensino não é uma questão isolada do contexto; ele reflete as contradições que são geradas na sociedade como um todo, portanto constitui-se como questão urgente a análise da prática educativa concreta e seus determinantes, ou seja, é preciso construir uma didática fundamental que sustente essa perspectiva contrapondo-se à didática instrumental formalizada e descontextualizada.

A perspectiva crítica[33] do estudo da didática vincula-se, em grande parte, à preocupação em tornar a prática educativa dos professores o mais próximo possível da realidade social dos educandos. Buscou-se superar o caráter técnico, neutro e utilitário em que se assentavam as práticas docentes, ressignificando os pressupostos didáticos mediante a problematizaçao da realidade do ensino nas escolas. O movimento de renovação procurou desenvolver um arcabouço para tornar o campo da didática um campo que realmente subsidiasse o professor para enfrentar os problemas do cotidiano da sala de aula. Segundo Pimenta (2006):

> Nesse sentido, a Didática analisa, ensaia, experimenta, promove o trabalho comum de professores e especialistas. Busca formas para aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com a população (as suas necessidades), que tem ficado à margem da escolaridade. (p. 67)

A proposta de integração do campo da didática com outros campos de conhecimento leva Libâneo (1998) e Sacristán (1998) a defender o trabalho conjunto do campo de investigação da didática com o campo de investigação do currículo, em prol de uma educação e de um ensino que atendam às necessidades concretas dos alunos. Para Libâneo, "para além das divergências teóricas, didática e currículo são campos que envolvem decisões práticas no âmbito das escolas e das salas de aula, ambos referidos aos fenômenos concretos do ensino e da aprendizagem" (p. 54). A seu ver, essa relação entre os campos do currículo e da didática tem como objetivo atender aos interesses e necessidades dos alunos, projetando transformação nas práticas concretas da sala de aula.

Para Sacristán (1998) o fazer pedagógico dos professores não pode mais estar centrado em questões apenas metodológicas de aplicação de técnicas de ensino, sob uma perspectiva de neutralidade em relação às contradições da sociedade atual, em que muitos

[33] Segundo Candau (2011, p. 18) "a produção da área da Didática no nosso país, especialmente a partir dos últimos trinta anos, tem sido ampla, plural e criativa. Certamente a década de 80 significou um marco muito significativo para este campo de conhecimento e criou uma convergência em torno da perspectiva crítica, sem que este fato significasse uma homogeneização de enfoques e preocupações. No entanto, é possível afirmar que o sentimento de compartilhar opções comuns era generalizado."

fracassam e poucos seguem em frente. Sua questão principal parece ser a busca de contribuições para tornar a proposta de ensino e a proposta de currículo um todo integrado com significado concreto para o aluno.

A proposta de articular esses dois campos de conhecimento – didática e currículo – vislumbra um projeto educativo mais amplo, que contemple o processo de ensino e aprendizagem em que se articulem conteúdo, forma e suas finalidades sociais. Busca-se articular o ensino com as questões sociais dos alunos e parte-se do pressuposto de que os problemas estruturais da escola passam pela falta de articulação entre forma e conteúdo, bem como pela ausência de contextualização das práticas pedagógicas.

Pode-se perceber, portanto, que a renovação do campo da didática constitui-se num movimento que objetiva elucidar o "ativismo pedagógico", disposição para não mais tolerar os modismos importados de outras realidades, bem como para questionar e problematizar a educação e as situações pedagogicamente descritas por regras didáticas. O movimento de revisão dos pressupostos da didática vincula-se à perspectiva de ampliar a compreensão da prática educativa para além dos seus aspectos técnicos. Postula-se que a ação docente precisa direcionar-se para uma prática educativa contextualizada, intencionalmente analisada, que busque relacionar ininterruptamente os condicionantes internos e externos do processo de ensino e aprendizagem, para aproximar-se da realidade do educando.

De acordo com Rays (2004),

> a ação docente – política e didática – parte de situações didáticas particulares e do exame dos principais fatores empíricos, científicos e sociais que a caracterizam [...]. A ação docente crítica preocupa-se, pois, com a diversidade de problemas e de indagações inerentes ao ato educativo [...]. Daí a afirmação de que todo método de ensino é intencional e não se constitui em um simples caminho atrelado a formas de agir a priori do ato educativo concreto. Dessa maneira, é também possível afirmar: um método de ensino tornar-se concreto quando ele se converte em método de aprendizagem. (p. 100)

O autor acredita que a ação docente crítica possa tornar o método de ensino mais concreto, indo ao encontro das expectativas do educando em seu processo de aprendizagem. A seu ver, o educador que consegue desenvolver uma postura consciente e crítica tem maior possibilidade de converter ensino em aprendizagem.

O movimento em prol de uma didática fundamental, em seu aspecto multidimensional, multirreferencial, iniciado na década de 1980, vinculou-se em grande

parte à busca de uma proposta didática crítica, que levasse em consideração um contexto maior que o produzido em sala de aula, ou seja, a abordagem centra-se em ultrapassar a questão meramente técnica e articular-se com a totalidade da ação pedagógica tendo como pano de fundo a realidade histórico-social. Esse movimento de crítica à ordem tradicional passou a exigir a explicitação de escolhas e caminhos alternativos em direção a uma nova proposta pedagógica.

Apesar do amplo movimento de renovação do campo da didática, muitas questões continuam a desafiar os investigadores da área e os professores que estão na linha de frente do processo de ensino e aprendizagem. Os autores do campo da didática buscam cada vez mais ampliar as questões que acreditam serem pertinentes para a apreensão da complexidade da prática educativa. A intenção consiste em responder aos impasses que embolam, principalmente, o cotidiano escolar e colocam na berlinda grande parte do aparato teórico produzido até agora. Para Candau (2011):

> Mesmo mediante significativa produção do campo da didática e da participação em distintos espaços para a discussão das questões pertinentes ao desenvolvimento do mesmo, é possível afirmar que a sua atual configuração se apresenta como um "nó". Tenho me perguntado muito como nomearia esta questão que estou chamando de "nó". Com caráter provisório e com a única finalidade de provocar a discussão, procurei sintetizá-lo, tendo também por referência a pesquisa que realizei no período de 2003 a 2006 [...], que inclui entrevistas com atores significativos do campo da Didática. Nestas entrevistas, junto com elementos que apontam à continuidade em relação às preocupações dos anos 80, tais como a perspectiva crítica, sob um olhar mais crítico da própria perspectiva, a análise do cotidiano escolar, a relação currículo-didática, a articulação teoria-prática e a formação de professores, foram mencionados também novos elementos que pareciam 'afetar' o campo da Didática. Alguns destes são a tentativa da retomada de uma visão tecnicista de processo de ensino-aprendizagem, a necessidade de busca de novos referenciais para lidar com novos contextos, novos sujeitos, novas problemáticas, como, por exemplo, a violência e os impactos provocados pelas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. (p. 19)

A nova configuração do campo da didática tem exigido a apropriação de outros temas emergentes tais como: a noção de multirreferencialidade do processo de ensino, a relação currículo-didática, a interdisciplinaridade, o profissionalismo docente, as questões do cotidiano da sala de aula, o multiculturalismo, as novas linguagens, o saber docente, a relação entre escola e cultura e a articulação teórico-prática. Diante dessas questões, os autores do campo da didática assumem que ensinar e aprender são questões complexas, portanto exige-se uma leitura plural (teórica e prática).

Normalmente, a construção de uma proposta pedagógica está vinculada a uma concepção sobre ensinar e aprender, bem como à concepção que se tem de conhecimento. Se tomarmos o fazer pedagógico de um professor, é possível pontuar um conjunto de ideias, concepções ou mesmo aspectos de alguma teoria que sustentam suas ações. O modo de abordar o conteúdo (concepção que se tem de conhecimento), de elaborar e desenvolver sua proposta de trabalho (concepção que se tem de ensinar) e o papel atribuído ao aluno no processo (concepção que se tem de aprender) permitem captar em parte se determinado professor está vinculado ou não a alguma filiação teórica. Mesmo que isso não seja uma questão clara para a maioria dos educadores, suas ações expressam as percepções que têm de conhecimento, de ensinar e de aprender e se estão vinculados a algum parâmetro: teórico ou prático.

Santos (2005) afirma:

> Assim, cada época histórica produziu e produz sua respectiva teoria educacional. A rede de conhecimentos, ao longo da história e dependendo dos objetivos, vai mudando sua configuração, os conceitos passam de centrais a periféricos e vice-versa. Os centros nodais são mutantes. (p. 70-71)

As teorias pedagógicas buscam edificar estruturas ainda não existentes, mas desejáveis; projetam-se como proposições que precisam ser transformadas em ações efetivas a partir das novas percepções que são "captadas" da realidade. Esteban (2001) afirma que a construção de utopias e as formas de torná-las realidade partem do processo de encontrar e entender o que ainda não chegou a ser realizado; são alternativas que estão latentes nos silêncios, na subalternidade, no desconhecido, no proibido, e que proporcionam condições de expansão de novos modelos em oposição aos estabelecidos.

> Para encontrar o que não está visível num primeiro olhar necessitamos de um instrumental especifico para ver melhor as expressões, os detalhes, as minúcias, as peculiaridades. A teoria funciona como uma lente que interfere na qualidade de nossa observação; a perspectiva teórica em que nos colocamos pode proporcionar visões e interpretações diferentes da realidade. (ESTEBAN, 2001, p. 33)

Grande parte, hoje, dos movimentos em busca de um novo paradigma[34] em educação e ensino gira em torno do desenvolvimento de uma prática educativa que rompa com as estruturas edificadas pelos cânones da ciência moderna e realmente provoque mudanças significativas no contexto da sala de aula. O horizonte projetado centra-se principalmente na construção de práticas educativas que se contraponham à lógica cristalizada no cenário educativo – a lógica positivista –,[35] proporcionadas por novas concepções de conhecimento, de ensino e de aprendizagem. Segundo Cunha (2001):

> A ruptura necessária propõe a atitude epistemológica que permite reconfigurar conhecimentos para além das regularidades propostas pela modernidade. Procura ultrapassar a concepção de que o conhecimento, para ser cientifico, precisa romper com o senso comum e faz esforço para recuperá-lo nessa reconfiguração. (p. 131)

A perspectiva de uma ruptura paradigmática e epistemológica no campo das práticas educativas apoia-se numa nova concepção de conhecimento, que consequetemente se desdobra no modo de conceber as práticas de ensinar e de aprender. Para Santos (2005), tais rupturas vinculam-se à reflexão sobre a ação educativa e o enfrentamento dos pressupostos que a subsidiaram por muito tempo, ou seja, o reducionismo incorporado pelo princípio cartesiano de descontextualizar, racionalizar e simplificar o complexo fenômeno educativo.

Essa concepção, fruto de uma concepção moderna de ciência, resultou em práticas educativas objetivadas, revelando um caráter conservador e reacionário com prevalência de um cientificismo exarcebado. Para Cunha (2001, p. 131), "o paradigma da ciência moderna impregnou, inclusive, as ciências humanas e sociais, tentando adaptar seus procedimentos metodológicos de busca do conhecimento à racionalidade cognitivo-instrumental".

Cunha (1998*)* alerta para os riscos de se trabalhar com a concepção de paradigmas, uma vez que tal perspectiva pode limitar o aprofundamento de caminhos

---

[34] "Ao final do século passado, em um grande movimento crítico da abrangente atividade analítica nas ciências humanas e sociais, paradigmas científicos até então inquestionáveis perdem esse status. De tal modo, passa-se a compreender e, consequetemente, assumir que a complexidade dos fenômenos estudados não é passível de ser capturada com base nos cânones da ciência moderna , paradigma dominante até então." (COELHO, 2009, p. 40)

[35] Pensamento pedagógico que consolidou a tendência cientificista da educação nos mesmos moldes das ciências naturais. "O positivismo exprime a exaltação provocada no século XIX pelo avanço da ciência moderna, capaz de revolucionar o mundo com uma tecnologia cada vez mais eficaz : "saber é poder". Esse saber desembocou no cientificismo, visão reducionista segundo a qual a ciência seria o único conhecimento válido. Desse modo, o método das ciências da natureza – baseado na observação, experimentação e matematização – deveria ser estendido a todos os campos de indagação e a todas as atividades humanas." (ARANHA, 2006, p. 205)

alternativos que normalmente são excluídos quando se filia a uma determinada percepção da realidade. Mas, a seu ver, a adoção do termo possibilita estabelecer paralelo entre diferentes concepções de sociedade e educação. Para ela, toda decisão no âmbito do ensino tem um precedente epistemológico e político que dá sustentabilidade ao fazer pedagógico dos educadores. Acredita que é sob esse aspecto que a ação educativa se estrutura e se desenvolve, como resultado das concepções que se têm da sociedade, do homem e da forma de conceber a construção do conhecimento. "Avançar nas relações entre o pedagógico e o epistemológico constitui-se numa significativa contribuição, pois entender que a percepção de conhecimento sustenta uma forma de ensinar e aprender levou à ampliação da análise e discussão sobre o tema." (CUNHA, 1998, p. 21)

As ações pedagógicas determinar-se-iam, portanto, a partir da concepção que se tem de conhecimento, que consequetemente se amplia à forma de compreender a ação de ensinar e a ação de aprender. A proposta atual de transição paradigmática centra seus pressupostos na contraposição ao paradigma do conhecimento da modernidade, que por longos anos subsidiou o fazer pedagógico; o modelo positivista e suas bases epistemológicas revelaram-se insuficientes ao campo pedagógico, uma vez que sua concepção linear, neutra e objetiva não contempla o que é do campo social. Segundo Coelho (2009),

> as concepções positivistas embasam as formas tradicionais de ensino-aprendizagem que se mantêm arraigadas em nosso cotidiano educacional. Formas em que os sujeitos do aprender são reduzidos a estratégias mnemônicas, intelectuais, perceptivas etc., consideradas essenciais na reprodução de conteúdos disponibilizados pelos sujeitos do ensinar, atividade única do professor. (p. 35)

Ao desenvolver sua análise sobre o professor universitário na transição de paradigmas – mesmo reconhecendo as intrínsecas dificuldades de lançar mão do termo paradigmas, mas valendo-se dessa possibilidade –, Cunha (1998) estabelece, de acordo com autores nacionais e estrangeiros, algumas vertentes da relação entre sociedade e educação que podem condensar-se em um modelo paradigmático. Ela intitula sua perspectiva teórica como uma *ruptura com o paradigma dominante* que sustenta as formas de ensinar e aprender. Sua elaboração tem como objetivo alterar a lógica reprodutiva para aproximar-se da lógica do ensino com a pesquisa.[36] A proposta alicerça-se numa posição

[36] Para aprofundar, conferir Balzan (2001).

epistemológica fundamentada no principio pedagógico da produção do conhecimento na perspectiva da pesquisa, ou seja, parte-se sempre da dúvida do conhecimento para promover sua reconstrução.

A lógica investigativa da pesquisa contrapõe-se ao conhecimento como simples informação que deve ser transmitida e assimilada, pois parte da concepção de que o conhecimento está sempre em movimento, bem como de que sua apreensão depende do modo como as pessoas pensam, veem, sentem e estabelecem relações. A autora afirma:

> Há significativas coincidências no conteúdo das propostas dos diferentes autores, ainda que cada um tenha denominado seus "paradigmas" de maneira própria. Todos eles incluem concepções de ensino-aprendizagem decorrentes de uma concepção de conhecimento que, por sua vez, tem como suporte uma concepção político-social da educação. Em todos os autores está presente a intenção de estabelecer relações entre proposta pedagógica onde prepondera a reprodução do conhecimento cientificamente acumulado e outra que concebe o conhecimento como produção, onde a dúvida e a incerteza são estímulos ao aprendiz. (CUNHA, 1998, p. 24)

A autora insiste em afirmar que "o ato de ensinar sempre contém uma posição epistemológica que, por sua vez, está alicerçada numa posição político-filosófica de mundo" (1998, p. 67). Ela alerta que quem optar por uma proposta inovadora de ensino na perspectiva da pesquisa deve ter uma concepção coerente de conhecimento com essa visão, além de rearticular uma nova relação do aluno com esse conhecimento e também rever suas próprias concepções de ensinar, aprender e avaliar. "A contraposição de paradigmas está presente na literatura pedagógica contemporânea e as pistas estão dadas para a construção de propostas didáticas alternativas." (CUNHA, 1998, p. 24)

Defende, ainda, que, quando se alia ensino na perspectiva da pesquisa, contribui-se para a qualidade do ensino, a autonomia e a inclusão do aluno. No entanto, reconhece a dificuldade e os desafios em efetivar uma prática pedagógica inovadora frente à complexidade da sociedade atual, que insiste em manter uma visão ingênua e mecânica das relações entre educação e sociedade, fazendo crer que os problemas da educação são inerentes às questões técnicas, metodológicas e psicológicas dos alunos, negando seu próprios impasses, como a hierarquização e a seleção.

> Os desafios da prática pedagógica escolar cada vez são maiores e mais complexos na sociedade contemporânea. Professores e pesquisadores têm-se

> debruçado sobre ela tentando elucidar seus contornos e ensaiando propostas para torná-la mais real e eficiente. Grande parte desses esforços tem o sentido de romper com a visão mecanicista e ingênua das relações entre educação e sociedade, apontando para a análise das estruturas de poder que as permeiam. Estes estudos foram de fundamental importância para podermos compreender a prática pedagógica de maneira contextualizada, como parte de um todo complexo. (CUNHA, 2007, p. 167)

Audy (2007) e Anastasiou (2003) também discutem a questão do conhecimento, do ensinar e do aprender; avaliam as consequências de um ensino fragmentado, pautado, segundo eles, na especialização sem limites das disciplinas, na mecanização do conhecimento, na supervalorização da técnica, na exposição linear do conteúdo pelo professor, na memorização dos conteúdos pelo aluno como sinônimo de aprendizagem, na desvalorização de outras formas de conhecer que não estejam vinculadas ao rigor estabelecido pela ciência. Audy (2007) defende que, para a construção do conhecimento e compreensão do mundo atual, é necessário aliar o pensamento complexo[37] com o interdisciplinar por meio da integração ensino-pesquisa. Nessa perspectiva, o aluno deve atuar como protagonista de seu processo de aprendizagem, tendo como base a pesquisa.

Por sua vez, Anastasiou (2003), também contestando a forma de ensinar mecânica e reducionista, propõe outra concepção, que traz como uma de suas marcas o deslocamento dos termos ensinar e aprender respectivamente para *ensinagem* e *apreender.* A autora utiliza também a expressão "unidade dialética processual", para dizer que professor e aluno são co-autores na compreensão e na apreensão dos conteúdos, organizando-se um espaço de ação significativa de pensar o conhecimento como resultado de uma ação conjunta. A seu ver, o movimento para a apreensão do conhecimento não segue passos estanques e lineares, mas é resultado de um processo, desencadeado por ações docentes inovadoras que estimulam e ajudam os alunos na construção do conhecimento.

> Na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o conhecimento em questão. Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é fundamental. Além do quê e do como, pela ensinagem, deve-se possibilitar o pensar, situação que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e especificas explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas. (ANASTASIOU, 2003, p. 15)

---

[37]Crítica ao conhecimento fragmentado, fechado, isolado, hiperespecializado. Conforme Morin (2006), que poderá ser consultado para aprofundamento, o pensamento complexo aspira de certa forma ao conhecimento transdisciplinar sem pretensão de completude.

Seguindo a mesma perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002, p.211) afirmam que "o desafio aí está: superar um modelo centrado na fala do professor em que se toma o dizer do conteúdo como ato predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem". A autora enfatiza que, devido aos avanços da psicologia cognitiva, as contribuições do construtivismo socioenteracionista e os avanços do campo da didática aliada à formação docente, a questão de ensinar e aprender ganha outro entendimento e rompe com a tradicional dicotomia de que o professor ensina de um lado e o aluno aprende de outro. Segundo ela:

> Na história da Didática houve época em que a importância do ensinar predominou sobre o aprender. Nessa perspectiva, a ênfase nos métodos, nos recursos e no professor como figura central do processo constituiu a base do conhecimento didático. Assim foi a didática comeniana, que se pretendeu uma arte de ensinar tudo a todos, a didática herbertiana, como precisão de passos formais definindo uma prescrição metodológica, e, em tempos mais recentes, a crença no poder das tecnologias e das mídias como formas mais eficazes para a transmissão das informações. (p. 203)

Os argumentos dos autores sobre a prática educativa identificam-se em um alinhamento epistemológico que em muitos aspectos entrecruzam-se: de modo geral defendem que ensinar não é repassar conhecimento e aprender não é memorizar. Essa perspectiva deseja romper com o ensino mecanizado, racionalizado e distante daquilo que se entende por uma aprendizagem significativa. Ensinar consistiria, então, na visão desses autores, em momento de indagar, questionar, duvidar das certezas cientificas, não para refutá-las, mas para reconstruí-las. O que esses autores de modo geral propõem são aulas mais interativas, dialogadas, instigantes, colocando o aluno para indagar, buscar, associar, comparar, relativizar, duvidar e questionar a própria validade dos conteúdos trabalhados. O aluno, nessa perspectiva, deixa de ser concebido como um simples receptáculo de informações e passa a ter oportunidade de reconstruir o conhecimento, num processo que mobiliza o pensamento reflexivo, crítico e autônomo.

Segundo Cunha (2007),

> a compreensão destas questões desestruturou a didática que se fazia com base na perspectiva tecnicista. Compreendendo a sua ineficiência, percebia-se que as causas deste fracasso estavam, principalmente, na sua descontextualização e suposta neutralidade. A prática concreta desafiou os ditames da pedagogia tecnicista que, alicerçada em conceitos da psicologia comportamental, reduzia os processos de ensinar e aprender a arranjos externos. (p. 168)

Constata-se, portanto, que esses autores da área da educação e da didática buscam articular novas concepções de conhecimento, de ensinar e de aprender que se contraponham aos ranços, impregnados no cotidiano escolar, de um ensino apenas expositivo, centrado na simples transmissão de informação. Constata-se também que as propostas desses autores referem-se à ruptura com um ensino extremamente racionalizado, que valoriza a reprodução dos conhecimentos científicos. As propostas de reforma no campo do ensino, de modo geral, vinculam-se a um novo projeto, que busca modificar a mentalidade racionalizada de que ensinar é repassar conhecimento e aprender é memorizar.

> A perspectiva da produção do conhecimento tem pontos de partida diferentes. Entende-se que o aprendiz possui saberes prévios que são a matriz das novas experiências de aprendizagem. Concebe o conhecimento em movimento e sempre inacabado, afastando-se dos conceitos fechados. Defende uma aprendizagem que exige interação entre as condições sociocognitivas e culturais dos estudantes e o conhecimento a ser construído. (CUNHA, 2007, p. 170)

Gadotti (2008, p. 17) afirma que "o movimento do pensamento pedagógico não é linear, nem circular ou pendular. Ele se processa, com idéias e os fenômenos, de forma dialética, com crises, contradições e fases que não se anulam, nem se repetem". A seu ver, os questionamentos sobre a educação não se esgotam, tampouco seguem um aperfeiçoamento crescente, por isso o contínuo retorno para o debate.

Ao fazer uma análise das teorias pedagógicas no contexto do pensamento pós-moderno,[38] Libâneo (2005) destaca as condições que tal perspectiva traz para a prática educativa em contraposição aos traços da pedagogia moderna, que edifica o sujeito da tradição positivista.[39] O autor descreve um panorama geral dos impactos causados pelos traços da pós-modernidade na educação e destaca algumas mudanças paradigmáticas em relação ao conhecimento, ao ensino e à aprendizagem. Na sua visão, há um processo de relativização do conhecimento sistematizado e, de modo especial, questiona-se o poder absoluto da ciência e enfatiza-se a ideia dos sujeitos como produtores e protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento. Busca-se romper com a fragmentação,

---

[38] Libâneo elege, para os fins que designa nesse texto, a denominação de pensamento "pós-moderno". Ele não está convencido da ruptura com a modernidade, porém assinala que um conjunto de fatores sociais, culturais, econômicos peculiares tem afetado todas as instâncias da vida social, inclusive o pensamento e a prática educacionais.

[39] "Abordagem epistemológica que dá origem aos estudos científicos da modernidade, o positivismo compreende e organiza o sujeito da objetividade. Essa concepção propõe processos de analise que recortam o sujeito em partes que, por sua vez, adquirem status de funcionamento autônomo." (COELHO, 2009, p. 35)

resgatar a unidade do conhecimento e promover a comunicação entre os campos do saber; considera-se que os indivíduos progridem não quando aprendem e aplicam o conhecimento objetivo, mas quando empenham em alcançar seus próprios objetivos; os educadores destacam-se no papel de ajudar os estudantes a construírem seu próprio quadro valorativo tomando como parâmetro suas próprias culturas.

Por sua vez, Santos (2005) adverte que não basta aplicar novas metodologias, novas tecnologias, para promover uma mudança de paradigmas na educação sem que haja uma mudança conceitual. Tal atitude apenas faz reforçar o papel da educação na reprodução das relações sociais. A seu ver, antes de fazer qualquer mudança mirabolante na educação, de utilizar as tecnologias mais avançadas, os métodos e as técnicas mais sofisticados, faz-se necessário refletir sobre que bases conceituais estão fundamentadas as propostas a serem empreendidas no campo educativo.

As práticas pedagógicas constituem-se de algum referencial em relação às concepções de conhecimento, de sociedade, da ação de ensinar e da ação de aprender, portanto não estão desprovidas de intenção, de interesses, que podem ser de promover transformação ou de reforçar o *status quo* de práticas conservadoras. De acordo com Santos (2005), "mudar somente a metodologia não significa fazer mudança de paradigma, uma mudança epistemológica. Por isso, a mudança inicial deve ser feita no instrumental teórico dos docentes." (p. 69)

Constata-se, portanto, com esse percurso, que o debate atual sobre a prática educativa é plural, porém com uma base em comum: trabalha-se na perspectiva de alinhavar a questão do ensinar com a questão do aprender. Busca-se uma prática educativa efetiva, que leve em consideração as diferenças individuais e culturais, que aproxime mais professor e aluno, uma prática em que o conhecimento seja reconstruído continuamente e abordado de acordo com o contexto social e cultural; em que o fazer didático-pedagógico do professor esteja vinculado à perspectiva de aprender do aluno. Para Pimenta (2002), o entendimento que se persegue consiste em garantir que a natureza do ensinar, necessariamente como atividade social, tenha como compromisso assegurar que todos aprendam.

Os pressupostos para tornar-se mais próxima possível a natureza do ensinar com a natureza do aprender permitem-nos dizer que a tendência que mais se destaca no contexto atual é que o professor seja um investigador incansável de sua prática e ao mesmo tempo debruce sobre ela com vistas a desvendar a trama educativa que se tece em sala de aula,

buscando os nexos entre os processos históricos e os processos didático-pedagógicos, entre os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos. Tacca (2009), por exemplo, defende que o professor desenvolva uma investigação que acompanhe as realizações de um sujeito em particular para que possa, mediante a compreensão dos entraves subjetivos de cada aluno, propor as intervenções necessárias. Na visão da autora, essa perspectiva só tem chance de sucesso se se considerar o aluno na sua real situação em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A seu ver, o aluno é único, e suas configurações subjetivas dependem das relações estabelecidas e concretizadas no espaço pedagógico relacional, portanto o olhar do professor dirige-se para a compreensão da forma singular como cada sujeito aprende, integrado a um espaço social mais amplo.

Segundo ela, o objeto de investigação do professor estará nos sentidos subjetivos produzidos pelos alunos, sendo que ali se encontra a possibilidade de identificar os nexos e as formas interfuncionais da unidade de cognição e afeto, portanto, por meio de situações dialógicas com base em perguntas e respostas, emergirão indicadores da forma de pensar de cada um dos alunos, bem como das interposições que os afastam da possibilidade de avanços da aprendizagem. A autora ressalva que, para desenvolver essa perspectiva de investigação, das chamadas dificuldades de aprendizagem, é preciso duas coisas: ser construída uma relação de confiança entre professor e aluno e os dois disponibilizarem-se para enfrentar tal empreitada.

> Nessa circunstância, há muito para ser investigado, pois não basta identificar que a criança não consegue realizar uma atividade de matemática ou compreender um texto lido. O importante é identificar por que ela não consegue fazer isso, uma vez que essa é a condição para fornecer a ela a ajuda específica que a fará resolver a situação imediata, criando a possibilidade de ela construir uma autonomia para situações futuras. Esse fato é o que caracteriza o salto qualitativo na aprendizagem. A investigação permitirá compreender se ela não consegue aprender por ter uma forma de operar inadequada, um hábito que se formou que atrapalha, uma vivência emocional impactante ou, então, uma situação que para ser resolvida com sucesso deve apoiar-se em informações que a criança ainda não tem e, portanto,devem ser providenciadas. (TACCA, 2009, p. 69-70)

As proposições acima, que preconizam novas práticas, consideram urgente, necessária e possível a compreensão da trama complexa em que ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. A condição para tal é que sejam instituídas formas metodológicas baseadas no diálogo, em que o aluno, ao ser inquirido pelo professor, vá dando as pistas para que sejam providenciadas situações, fatos, relações para destravar o acesso à aprendizagem. O aluno é tomado como ser em pleno desenvolvimento, embora

possa correr o risco de ser paralisado por alguma barreira cognitiva ou afetiva, como concebido pela autora acima, ou por algum empecilho político, pedagógico, didático ou epistemológico que trave esse desenvolvimento com práticas inadequadas de ensinar. Essas barreiras, no entanto, podem ser rompidas desde que o professor, em sua face de investigador incansável, dê oportunidade para que o aluno possa demonstrar as formas peculiares que usa para aprender ou o que lhe está dificultando avançar em sua aprendizagem.

Projeta-se, com essa perspectiva, o modo como o professor deve agir para adentrar-se na subjetividade do aluno, para recolher as pistas das causas que estão emperrando seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, para em seguida providenciar a intervenção necessária para que se conquiste a aprendizagem.

Para sintetizar nossa elaboração até agora, quando caminhamos para o final deste primeiro capítulo, podemos dizer que essa pequena incursão no campo das concepções da prática educativa teve como objetivo reconstruir métodos, modos, sentidos e paradigmas que mais se destacaram e se destacam em termos de proposições teóricas no campo da didática. Apesar das diferentes abordagens que foram encontradas ao longo de sua história, constatou-se que basicamente todas têm um ponto em comum, os elementos que são nomeados como estruturantes de cada abordagem se assentam em uma perspectiva idealizada do ponto de vista dos resultados a serem alcançados. Mesmo as abordagens que levam em consideração que existem questões intrigantes no campo das práticas educativas que dificultam a compreensão de determinadas descontinuidades não se afastam em edificar saída para os impasses que surgem continuamente. As concepções empreendidas basicamente são as mesmas: ao constatar que se esgotaram as possibilidades de efetivação das proposições elaboradas, os teóricos elegem outros elementos para entrarem na discussão e darem conta daquilo que escapou nas abordagens anteriores. Nenhuma das proposições referendadas computam em suas elaborações um resto, uma sobra impossível de nomear.

Candau (2011, p. 19), em seu texto “Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais”, refere-se a uma sensação (de caráter apenas intuitivo) de que, apesar de significativa produção no campo e de inúmeras discussões em distintos espaços acadêmicos sobre a atual configuração do campo da Didática, existe um “nó” que os atores deste campo, inclusive ela, não conseguem desatar para que as reflexões subsidiem de

forma mais relevante as práticas docentes no enfretamento das questões atuais da educação escolar.

No momento atual, a autora, que representa uma das maiores expressividades no campo da didática, no Brasil, tem voltado as suas atenções para a necessidade de ressignificar a perspectiva crítica no âmbito da educação e da didática. O processo de reconfiguração que ela propõe está assentado na perspectiva intercultural como um eixo fundamental na atualidade para se discutir a prática educativa, principalmente no cotidiano escolar.

> A dimensão cultural vem adquirindo especial relevância, em todos os âmbitos, do político ao escolar. A consciência de que igualdade e diferenças se exigem mutuamente é cada vez mais forte. Os diferentes grupos socioculturais, particularmente os historicamente marginalizados e silenciados, vêm adquirindo continuamente crescente visibilidade e questionam a escola. A reflexão Didática não pode estar alheia a esta problemática. A partir da perspectiva crítica, na qual estou enraizada, considero que a perspectiva intercultural é central para se avançar na produção de conhecimentos e práticas, assim como processos de ensino-aprendizagem e na promoção de uma educação escolar orientados a colaborar na afirmação de uma sociedade verdadeiramente democrática em que justiça social e justiça cultural se entrelaçam. Faço minha, mais uma vez, a proposta de Emilia Ferreiro que considero ser o desafio fundamental da Didática hoje: *Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica.* (CANDAU, 2011, p. 29, grifos da autora)

Para os teóricos do campo da pedagogia e da didática, uma elaboração teórico-prática no mundo de hoje, em profundas mudanças, em que se configura uma nova realidade extremamente complexa, exige múltiplos olhares sobre a sociedade, a educação, o ensino, a escola e a formação docente, buscando englobar o maior número de elementos para o enfrentamento das descontinuidades que são vivenciadas no campo educativo. As proposições para a efetivação de práticas mais congruentes abrangem cada vez mais elementos, porém se baseiam sempre naquilo que é possível ser observado, coletado em forma de dados ou percepções e interpretado à luz de alguma teoria; para o campo educativo há sempre uma explicação, uma justificativa para a não realização plena do ato educativo. Nas formulações teóricas, no campo educativo, sobre a constituição do sujeito e seus processos de formação, tudo é explicável, dizível e passível de interpretação.

No próximo capítulo, o objetivo é discutir, mais pontualmente, as descontinuidades da prática educativa. Busca-se, na verdade, interrogar sobre questões irredutíveis com que todos se deparam, seja no seio familiar seja no cotidiano escolar, e que resistem ao tempo, ao contexto e ao aparato das mais variadas teorias. A inquietação que se impõe é que o

mundo, por mais que se movimente no campo do dizível, dos sentidos, da nomeação, parece comportar algo da ordem do irredutível, do inominável e do indizível, contrapondo-se ao universalmente aceito como algo verdadeiramente constituído.

Tentaremos, portanto, pelo menos levar em conta esses pontos irredutíveis, que embolam a prática educativa, em especial a escolar, fazendo valer seus efeitos. A questão de que partimos é que na trama educativa algo sorrateiramente escapa tanto para o sujeito que ensina quanto para o sujeito que aprende, e essa falta estrutural na qual está imerso o sujeito encontra-se em uma dimensão pouco ou quase nunca admitida pelos aportes que subsidiam o campo educativo, que geralmente se põem de plantão para reparar essa falta e devolver ao sujeito a perspectiva de controle e completude.

A produção dos dois próximos capítulos estará subsidiada pelos aportes do campo da psicanálise, que traz em seu bojo questões outras sobre a constituição do sujeito e sobre sua relação com o saber. Por via de uma implicação com esse campo, tentaremos encontrar elementos que possam contribuir com as elaborações com que caminhamos até aqui referentes às descontinuidades da prática educativa.

O saber em psicanálise é atravessado, de ponta a ponta, pelo inconsciente, o que traz muitas conseqüências, entre as quais destacamos aquela que concerne exatamente o campo do saber e de sua transmissão [...] Este deve, assim, portar as marcas do campo especifico de saber que se situa e por cujas características é atravessado – no caso, o campo do inconsciente.

Elia, (2010, p. 7)

CAPÍTULO II

A PRÁTICA EDUCATIVA NUM VIÉS PSICANALITICO: EFEITOS AO AVESSO

Segundo Lanjonquière (1999), nunca se produziu tanto sobre educação como vemos na atualidade – teses, dissertações, questionários, provões. Simplesmente ocorreu um verdadeiro inflacionamento das criações pedagógicas preocupadas em discutir inúmeras vertentes que porventura povoam as questões educativas. À proporção que aumenta a produção sobre a educação, aumenta o ideário que vislumbra a possibilidade de educar de forma que torne as pessoas mais felizes, criativas, equilibradas, ou seja, a expectativa gira em torno de que é necessário ajustar um conjunto de fatores – pedagógicos, epistemológicos, políticos, econômicos, ideológicos – para que realmente o ato educativo atinja sua plenitude na formação de um ser integral. Tal perspectiva desconsidera o impossível que se opera em todo gesto educativo, ou "em outras palavras, que o ponto de chegada não reitera o de partida" (p.26).

O impossível de educar, definido por Freud e reiterado por Lacan, põe em questão o campo da pedagogia e da didática em termos das proposições pretendidas e dos resultados obtidos, ou seja, por mais que se diz que a prática educativa se estrutura em ações planejadas, conscientes e intencionais, há um resto que *não deixa de não se inscrever* e escapa às formulações; um resíduo que está sempre em fuga quando se pretende sua nomeação. Segundo Cohen (2006), no campo da psicanálise o gesto de nomear é uma contingência que pode ou não funcionar e/ou escrever-se, portanto "o que escapa à nomeação pode ser buscado em vão nos objetos, mas o inominável só é circunscrito pelas palavras" (p. 90-91). As palavras cumprem a função de simbolizar o mundo sem, contudo, dar conta do real, que de certo modo as antecede.

Lacan, em seu retorno a Freud, ao discutir as noções de representação e repetição, introduz uma trilogia que ele denomina de real, simbólico e imaginário. Freud contrapõe-se à representação clássica da Filosofia, que concebia que a ordem do imaginário representava o real, sendo a semelhança o critério dessa representação. Para ele, a realidade não é correlata da consciência em que o indivíduo apreende o mundo em sua experiência imediata; a realidade é articulada no aparelho psíquico, portador de signos, e de signos inclusive que produzem uma alucinação em relação à realidade, e não uma percepção. Borges (2010) comenta essa questão da seguinte maneira:

> Mais de meio século depois, essas idéias têm lugar de destaque no pensamento de Lacan, quando fala do encontro entre o *real*, como de um encontro faltoso. O real lacaniano é um ponto de coincidência de toda uma série de determinações opostas: de uma maneira, é anterior ao simbólico, é a *substância bruta* que o simbólico aprisiona em uma rede. Mas é também sobra do próprio processo de simbolização, o excedente, o resto que escapa à simbolização mas que é, como tal, produzido por ela. O real é plenitude, a positividade, *não falta nada* ao real, a falta é introduzida pela simbolização. Ao mesmo tempo o real é o vazio, a falta central ao redor da qual se estrutura o simbólico. O real, como ponto de partida pressuposto, é a plenitude positiva sem falta; como produto, é o vazio delimitado pelo simbólico [...] É imaginaria, portanto, a relação complementar em que os dois pólos, simbólico e real, se completam em um todo harmonioso, cada qual fornecendo ao outro o que lhe falta, isto é, cada qual preenchendo a falta do outro. Já a relação simbólica é diferencial: a identidade de cada um dos pólos se reduz à sua diferença dos demais e sua presença atualiza a falta do outro. (p. 32-33)

A perspectiva de que há um resíduo inominável[40] no ato de educar convoca-nos a implicar com o campo da psicanálise, esperando que advenha daí um outro olhar, além das proposições do primeiro capítulo. Portanto, o que se deseja é vislumbrar outras implicações para as descontinuidades da prática educativa, que, conforme já discutimos, põem em questão as concepções que se encontram arraigadas no discurso pedagógico. De acordo com Mendonça Filho (2001), o campo da psicanálise é um campo do saber em que o impossível pode escapar da condição de segregação e possibilitar novas perspectivas para a educação permitindo a invenção de novas perguntas que levem a outras dimensões da prática educativa e da constituição do sujeito.

A busca de depreender do campo da psicanálise novas perguntas para o campo educativo não está vinculada à tentativa de aplicação, como comumente se tentou logo após sua criação e se tenta fazer mais recentemente, por exemplo, com a perspectiva do campo da psicopedagogia, que busca conciliar conceitos do campo da pedagogia, da psicologia, da sociologia e da psicanálise para intervir no processo de aprendizagem. Não se trata também de um campo se subordinar ao outro; nesse caso, não se busca converter as questões didático-pedagógicas em questões analíticas, pois cada campo tem suas especificidades que precisam ser resguardadas enquanto campo de conhecimento.

Na verdade, o que se pretende é voltar-se para as questões irredutíveis do campo educativo, questões por vezes inomináveis, que necessitam ser discutidas continuamente, como assim fez cada geração, porém levando em consideração o singular que cada situação

---

[40] "[...] como dimensão da experiência humana que, ancorada na palavra, na condução de falante do sujeito, ultrapassa, contudo, o plano do que é representável pelas palavras [...]" (ELIA, 2010, p.32)

comporta. As questões irredutíveis, segundo Lemos (2007), estão vinculadas à falta/impossível que habita toda prática educativa.

As elaborações teóricas em todos os campos do saber – e o campo da educação não é diferente – são resultados típicos da voz interrogativa instalada pela ciência,[41] que estabeleceu marcos que dão sustentação ao fazer da sociedade moderna. A ciência impõe o rompimento com o pensamento mítico ou metafísico e posiciona-se como uma nova fronteira que delimita radicalmente o conhecimento científico do senso comum. Sem dúvida, o campo científico deslocou fronteiras, instituiu novos contornos. No entanto, se a ciência provocou deslocamentos de fronteiras, a psicanálise causou um abalo sísmico sem precedentes na historia estrutural da constituição do sujeito.[42]

> Mas, se a história da Ciência, em sua entrada no mundo, ainda é para nós suficientemente palpitante para que saibamos que nessa fronteira algo se mexeu naquele momento, talvez seja aí que a psicanálise se destaca, por representar o advento de um novo sismo. (LACAN, 1966/ 1988, p. 811)

Lacan (1964/2008), ao ser questionado se a psicanálise é uma ciência, procura imediatamente evitar um mal-entendido ao afirmar que no campo da pesquisa dita cientifica há dois domínios: aquele em que se procura e aquele em que se acha. No caso da psicanálise o autor afirma que não procura, acha.

> Um achado que é, ao mesmo tempo uma solução – não forçosamente acabada, mas, por mais completa que seja, tem esse não-sei-o-quê que nos toca com esse sotaque particular que Theodoro Reik tão admiravelmente destacou – apenas destacou, pois Freud tinha muito bem chamado atenção para ele – *a surpresa* – aquilo pelo que o sujeito se sente ultrapassado, pelo que ele acaba achando ao mesmo tempo mais e menos do que esperava – mas que, de todo modo, é, em relação ao que ele esperava, de um valor único. (LACAN, 1964/2008, p. 32)

As implicações com o campo da psicanálise, para discutir as descontinuidades da prática educativa, exige pôr em questão ou lançar novo olhar sobre as proposições que sustentam o fazer educativo, sendo que, talvez, o mais problemático seja ultrapassar a face de um sujeito cognitivo, do sujeito social, do sujeito complexo, para tirar consequências de um sujeito do inconsciente, que não coincide com ele mesmo. Esse é o grande desafio que se impõe, discutir sobre as descontinuidades da prática educativa sob novos olhares, que,

---

[41] Segundo Mendonça Filho (2001) o campo da ciência tem como objetivo três metas: tomar consciência, erradicar a ignorância e ultrapassar a impossibilidade,

[42] A psicanálise deriva da ciência, porém não se reduz a ela, uma vez que promove um corte, um rompimento discursivo, para o entendimento da noção de sujeito – sujeito do inconsciente (cf. ELIA, 2000).

em parte, colocam em questão as proposições do campo educativo e as convicções quanto aos resultados que serão alcançados.

Busca-se depreender do campo da psicanálise questões outras sobre a prática educativa, sem fazer disso uma nova abordagem instrumentalizada pelos aportes psicanalíticos. O interesse em ver a prática educativa por esse campo se faz em consequência de a psicanálise "ter introduzido uma forma radicalmente outra de pensar o "homem" e a sua relação consigo mesmo" (LANJONQUIÈRE, 2010, p. 32). Portanto, a partir do momento em que se muda o ângulo de visão espera-se ver outras coisas que até então não se viam ou se imaginava que poderiam ser pertinentes para discutir determinado assunto.

Neste trabalho, pretende-se olhar a prática educativa pelo viés da psicanálise e recolher desse ângulo outros posicionamentos frente aos impasses que se vivem constantemente principalmente no cotidiano escolar. A perspectiva é que essa discussão provoque pelo menos inquietações em torno dos paradigmas educativos, em relação tanto às versões nomeadas como tradicionais quanto às nomeadas como inovadoras.

2.1 Os "mal-entendidos" na prática educativa: uma questão irredutível

Apesar de todos os esforços teóricos e das transformações conceituais promovidas pelas investigações do campo da pedagogia e da didática sobre a questão do conhecimento, do ensinar, do aprender, muitas questões permanecem indecidíveis,[43] verdadeiros nós, deixando pais, educadores e pesquisadores atordoados mediante as distorções em relação aos seus projetos educativos. As intrigantes questões que enfrentam os pais na educação dos filhos, os professores na tarefa de ensinar, os pesquisadores em suas elaborações teóricas podem estar na própria formulação das perguntas ou naquilo que eles esperam e querem ouvir como resposta. A questão pode ser, também, se eles estão na busca de conquistar novos entendimentos ou apenas de ajustar saberes que se adequam aos propósitos universalmente aceitos.

Para iniciar tal discussão, dever-se-ia indagar pela seguinte questão: o que é educar ou o que é ensinar? A resposta para essa questão encontra-se dispersa em centenas de proposições teóricas que buscam suturar, cada um a seu modo, o fosso existente entre a

[43] Termo cunhado pelo matemático Kurt Godel (cf. COHEN, 2006).

idealização de determinado projeto educativo e sua efetivação. Esse fosso não é de todo ignorado na literatura contemporânea, porém os pensadores em educação sempre propõem um salto e teoricamente o elide da relação pedagógica em forma de novas elaborações em que se agregam mais elementos na perspectiva de fechar o cerco em torno das descontinuidades que vão surgindo.

A prática educativa desperta interesse de muitas áreas do conhecimento, que dedicam extensas proposições sobre a questão do educar e principalmente sobre o ensinar e o aprender no cotidiano escolar. Isso resulta em inúmeras elaborações teóricas que buscam delinear perspectivas diferenciadas. Nenhum campo tem mais produções nessa área do que o campo da pedagogia. Cordié (1996) ilustra muito bem essa ideia trazendo de volta indagações que perpassam esse trabalho e que continuamente são repetidas em muitos lugares: Como se educa ou como se ensina? Como se aprende? A autora fala das produções abundantes da literatura moderna em educação mostrando que vem de longa data a perspectiva de responder a tais questões.

> [...] Os conceitos modernos de educação produzem uma literatura abundante, as estantes com etiquetas "pedagogia" das grandes editoras estão repletas, alguns filmes recentes reavivam a emoção do público com uma visão idealizada da adolescência e do ensino. Diretores de escolas técnicas reconvertidas ao ensino fazem best-sellers relatando suas experiências e reflexões sobre esse assunto [...] (p. 37)

O número de produções nessa área, como relatado pela autora, é extremamente abundante, o que de certa forma nos faz crer que algo escapa, fica de fora, e por isso novamente novos títulos são editados com a perspectiva de complementar, atualizar as questões. Historicamente, a pedagogia e a didática dirigem suas investigações ao como ensinar e ao como aprender – este último muito mais em voga ultimamente –, portanto, direta ou indiretamente, os seus pressupostos constituem-se numa das principais sínteses dos fundamentos sobre a prática educativa.

É fato indiscutível que o aluno aprende com o professor no ambiente escolar, bem como não podemos negar que se trata de uma situação que exige uma formalização em que se estabelecem relações com o intuito de transmitir o saber. Constata-se, também, que ensinar não está associado simplesmente a repassar informações da cabeça do professor para as cabeças dos alunos. Mesmo sabendo que a educação se faz, em parte, a partir da obtenção de certas informações, ela não se reduz ao acúmulo de dados, como a memória de

um computador. Essa parece ser uma questão sobre a qual não resta dúvida, pois nenhum educador concorda que a educação se reduza ao simples repasse de informações, e as próprias proposições do campo da pedagogia e da didática têm projetado a perspectiva de que a educação e o ensino sejam bem mais que isso.

De acordo com Charlot (2000), não há saber senão para um sujeito,[44] e isso implica a relação do sujeito com os outros e com ele mesmo, ou seja, são formas específicas com que cada sujeito estabelece relação com o mundo. E essa relação não se reduz apenas a questões didáticas e epistemológicas, que resulta em acumulação de conteúdos intelectuais, pois as relações com o saber são mais amplas e se inscrevem no âmbito das relações sociais como um todo.

A relação do saber, definida por Charlot, está pautada na concepção de um sujeito consciente de si e de suas relações. "O indivíduo controla suas ações ou suas relações, está mergulhado na situação, mas não se dissolve nela, ele tem consciência do que está acontecendo, do que está fazendo, do que está vivendo; e essa consciência pode tornar-se reflexiva e gerar enunciados." (p. 71) Já para Mendonça Filho (2001), esse controle e essa consciência reflexiva só seriam totalmente possíveis se os sujeitos desconectassem o inconsciente e fizessem da relação pedagógica um campo que se movesse "exclusivamente segundo as regras da comunicação" em que se objetiva a apropriação do saber. Para esse autor, tal premissa não pode ser de toda considerada, uma vez que os efeitos do inconsciente se impõem ao campo da transmissão do saber num movimento em que os sentidos só se adquirem a posteriori, num segundo momento.

Para Mendonça Filho, portanto, o eixo central da prática educativa está sintetizado, também, numa forma de produção que mantém uma relação com o saber, mas não um saber que explicita os possíveis sentidos, com o sujeito escolhendo entre outros que lhe são ofertados, mas o saber que se articula no nível do inconsciente, que a priori nada informa ao sujeito porque entrou na cadeia como um dentre tantos outros que poderiam entrar.

---

[44] Também Coelho (2009) ressalta que as diferentes compreensões de sujeito geram modos distintos que terão grande impacto nas concepções que norteiam as práticas educativas dos professores e consequentemente o cotidiano dos alunos em seus processos de aprendizagem. A partir dessa afirmação, é possível vislumbrar que o conceito em torno da constituição do sujeito já revela em parte a posição teórica dos autores: sujeito biológico, sujeito positivista, sujeito imanente, sujeito histórico-cultural, sujeito da complexidade... Neste trabalho, buscam-se as implicações do sujeito do inconsciente para se discutir a prática educativa.

Percebe-se nessa discussão que uma questão central para o campo da psicanálise está assentada na originalidade do conceito de inconsciente descoberta por Freud, que escapa incessantemente à razão. Para Mendonça Filho (1996, p. 35), "o inconsciente é heterogêneo da razão, um saber produzido, do qual o eu racional nada sabe". O autor chama a atenção para a radicalidade do conceito de inconsciente e de sua condição substantiva, fato que segundo ele provoca algo mais na relação pedagógica do que a intenção, a consciência, a reflexão. As informações emitidas pelo professor nem sempre chegam ao aluno conforme foram enviadas, e não se trata das escolhas do aluno, mas de relações articuladas no nível do inconsciente pela via de um saber que não se sabe a priori. Portanto, a "problemática comunicação" no campo educativo não se refere especificamente a uma questão de dificuldade do aluno, do professor ou da didática escolhida por ele; a transmissão do saber está para além da "comunicação" e das relações intencionalmente estabelecidas entre professores e alunos.

> Quando veiculamos uma informação, torna-se passível de ser avaliada em sua aprendizagem. Disso ficamos cientes por meio da teoria da comunicação. A metodologia educacional, essencialmente a didática, tem dedicado, nos últimos três séculos, inúmeros esforços na tentativa de alcançar o controle sobre esse tipo de situação, e fazer com que a mensagem emitida pelo professor possa ser recebida pelo aluno com a menor perda possível. Porém, quando essa situação ideal não se (re)produz na prática, a expectativa da explicação do porquê a comunicação não ocorreu do modo esperado recai no campo da Psicologia, e é explicada, via de regra, por um desajuste emocional/intelectual ou do professor, ou do aluno. Durante todo esse processo, o que é levado em consideração é a condição de que o saber é sempre algo consciente, de que é pertinente ao "eu" e passível de controle e de avaliação. (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 74)

A perspectiva de que nos movemos apenas num mundo comunicável, compreensível e dizível, em que é possível nomear e compreender a realidade em toda a sua extensão, em que o saber seja articulado exclusivamente pela via consciente e intencional, remete o educador a almejar essa situação em suas salas de aula. É quase impensável ao sujeito que a realidade que se conhece não coincide com o real[45] e que ela só é possível de ser articulada no enodamento com dois outros elementos – o simbólico e o imaginário – permitindo assim ordenar um sentido. De acordo com Camargo (2006),

[45] "A trilogia RSI (real, simbólico, imaginário) permite compreender que o real não deve ser confundido com uma suposta realidade ou substância ontológica, mas que diz respeito a algo a que não se chega diretamente e que nem mesmo pode ser apreendido por discursos, mesmo que bem ordenados. Entretanto, ainda que só haja propriedade ou representações imaginarias, é essência do nó-borromeano, como proposto por Lacan, que o falante seja requisitado a imaginar e simbolizar. A função imaginaria e a função simbólica, ou melhor, o seu uso simultâneo, está implicado na experiência com o real." (BORGES, 2010, p.33)

> o sonho da Pedagogia como Educação Ideal tem a ver com a ilusão de que o mundo sobre o qual agimos e atuamos seja aquele da realidade não apenas palpável e quantificável, mas, sobretudo, compreensível e dizível, esteja essa realidade fisicamente corporificada e sentada nas carteiras da sala de aula, ou simplesmente internalizada em potenciais de capacidades psicológicas em desenvolvimento nas cabecinhas de cada estudante. Sonho que também compartilha do credo na comunicação e transmissão do conhecimento única e exclusivamente pela via consciente e racional, sem saber que dessa forma a educação cai capturada nas redes do imaginário, perdendo a chance verdadeiramente educativa de atuar no campo simbólico, onde as transmissões de saberes inconsciente ocorrem sob forma de valores e ideais meta-transmitidos. (p. 73)

É a partir dessa compreensão que Camargo, em seu livro *Educar: uma questão metodológica?*, discute que "muitos são os defensores das Metodologias de Ensino como eixo fundamental e garantidor da aprendizagem, seja do ensino público ou privado, em qualquer nível e idade: bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos" (2006, p. 29). A autora indaga se a educação implica necessariamente uma questão de adequação metodológica, capaz de subverter o sujeito do inconsciente em um sujeito metodicamente controlável.

A ênfase na abordagem metodológica nos cursos de formação docente induz em grande parte a confiança na aplicabilidade de uma variedade de métodos de ensino, principalmente com uso dos recursos tecnológicos. No entanto, "há quem diga em alto e bom som, que a aprendizagem não pode ser assegurada por este ou aquele método de ensino, seja ele tradicional ou não" (CAMARGO, 2006, p. 26). A prática docente ultrapassa as questões metodológicas, pois o ato de educar e de ensinar não está subordinado à racionalidade de nenhum método de ensino, por mais atual que possa parecer.

Mesmo com todo o aparato vindo do campo dos teóricos da educação, a prática educativa é uma fonte inesgotável de indagações e interpretações; um desafio permanente para as pessoas em geral e para os pesquisadores que se dedicam incansavelmente em estudos que projetem um fazer educativo mais congruente. Independentemente da perspectiva em que se centram as concepções, inúmeras fissuras ininterruptamente se abrem em toda a extensão da prática educativa. O sujeito não se deixa enclausurar em nenhum conceito, resiste à antecipação de resultados e não se rende totalmente às proposições que lhes são designadas. Há um resíduo que resiste à educação, e disso o professor não tem como escapar em sua prática cotidiana; há uma ruptura com o linear e

um avesso inefável impossível de ser apreendido; mesmo que se empregue uma multiplicidade de intervenções, certos impasses não serão eliminados da cena educativa.

Para Mendonça Filho (1996),

> o afastamento da Educação em relação ao mal-entendido exclui a possibilidade de ser nela pensada a idéia do ofício impossível. Assim, enquanto Freud leva a sério o *bon mot* que diz ser o educar, o governar e o curar profissões impossíveis, acreditando estar aí um tangenciamento à verdade, a educação simplesmente não o registra [...] (p. 24)

Todos os esforços para evitar ou superar os mal-entendidos na prática educativa não são esforços em vão, uma vez que não se pode desistir de tal intento, porém constituem-se sempre num modo de suturar superficialmente a fenda entre um ideal e o real, que não se deixa apreender. Não se pode acusar que faltam esforços e propostas de inovação por parte dos investigadores da área da pedagogia e da área da didática em ampliar a compreensão sobre a prática educativa; basta lembrar todas as proposições elaboradas ao longo da história e mais recentemente todo o movimento dos educadores e pesquisadores no bojo das tendências críticas da educação e o esforço em produzir um ensino mais concreto para os alunos, levando em consideração outras dimensões que não só a técnica. As propostas de ruptura epistemológicas e paradigmáticas têm-se emergido com o intuito de contrapor-se aos ranços do racionalismo exarcebado do cientificismo, bem como de atenuar os mal-entendidos da prática educativa. No entanto, podemos perceber que

> por maior que tenha sido o esforço da educação em alcançar a aniquilação do mal-entendido, esse ruído não se dissipou; prova robusta da indestrutibilidade do Inconsciente, ele permaneceu a produzir seus efeitos, porém a maneira de interpretá-los mudou radicalmente, passando da necessidade de correção do erro para a necessidade de produzir uma explicação racional para ele. A Educação torna-se cada vez mais técnica, em detrimento de uma antiga arte de educar, ao gosto do seu tempo. (MENDONÇA FILHO, 1996, p. 25)

Esses mal-entendidos sempre provocam o início de um novo capítulo[46] na historia das proposições teóricas no campo da prática educativa; o rearranjo das peças dá a impressão de que dessa vez a aposta resultará em um avanço significativo, pois, a cada

[46] As reformas pedagógicas são uma constante no cenário educativo; desencadeiam-se inúmeras propostas na busca de uma forma mais harmônica de ensinar. Essa questão não é nova. Comenius (2001), no contexto em que escreveu a Didática Magna (1657), já pontuava que os professores, querendo cumprir seu dever prontamente, mudavam constantemente de método tentando ora com um, ora com outro obter sucesso em seu ensino, o que resultava em enfadonho dispêndio de tempo e fadiga. Hoje, essa busca de um fazer didático-pedagógico mais competente também consome dispendioso tempo e pesquisas, sem, entretanto, eliminar os mal-entendidos.

entrave, novas concepções e práticas são utilizadas com o objetivo de vencer os obstáculos e elucidar as incongruências. Cada proposta coloca a anterior como ultrapassada e ineficiente para garantir o resultado almejado. Quanto a isso, Lopes (2001) afirma o seguinte:

> Talvez possamos dizer que o sintoma da Pedagogia seja a construção dessa ilusão, a incessante busca de reparação de falta; talvez não tenham sido gastas tantas e tantas páginas, em tempos e histórias diferentes, para dizer o que deveria ser, mas para tamponar o impossível de ser feito. (2001, p. 55)

Essa questão talvez seja o maior dilema para o campo educativo, tamponar aquilo que lhe escapa, que faz barreira frente ao empenho de suas teorias que são cuidadosamente articuladas para suturar o fosso entre o desejado e o realizado. O impossível, o irredutível da prática educativa, não é uma questão de falta de métodos, de esforços teóricos para nomeá-lo, mas a impossibilidade de chegar a tocar no ponto exato da questão que se anima em cada sujeito em relação à forma como o ato educativo lhe afeta. Para Mendonça Filho (2001),

> a questão sobre o modo como se processa a transmissão pode agora ser recolocada da seguinte forma: a transmissão está além do que podemos definir como o que é aprendido, da mesma forma como ver, escutar, degustar e tocar estão além do que podemos enunciar no discurso como visto, ouvido, saboreado e tocado. As palavras marcam simultaneamente o modo de expressão do que desejamos e queremos transmitir ao outro, e a impossibilidade de nos tornarmos absolutamente inteligíveis para ele. Resta, pois, pensar em que sentido essa concepção pode acrescentar algo para *aqueles que ensinam*. (p. 81, grifo do autor)

Mendonça Filho (1996) acredita que o percurso realizado pela psicanálise possa servir como um ponto de referência para a reflexão da educação sobre aquilo que nela mais se repete, "o como ensinar", que é simultaneamente o que jamais se repete, visto que cada ato de ensinar é único; edifica-se e desmorona-se na mesma proporção, restando apenas a sensação de que é possível repetir em outras ocasiões. Para o autor, a educação e a psicanálise só podem caminhar paralelamente com perspectiva de um ponto de encontro no infinito, portanto não se deve esperar a indicação de um novo método de ensino de base psicanalítica, primeiro porque o campo da educação já tem em abundância, segundo porque psicanalisar, educar e governar estão no patamar do que Freud chamou de profissões impossíveis por nunca atingirem o grau de satisfação desejado, ou seja, nelas não se atinge aquilo que se idealizou. No entanto, a condição de impossível não está

reduzida à condição de impotência, de esperar que naturalmente as coisas aconteçam. As possibilidades de ensinar, governar e psicanalisar não estão dadas; elas precisam ser continuamente reinventadas, trilhando-se em grande parte os caminhos que se conhecem, porém sem perder a perspectiva de que o caminho se faz caminhando.[47]

A proposta de Comenius (1657/2001) de oferecer um caminho fácil, seguro, para ser colocado em prática, sem fadiga, sem caprichos, sem limitações e sem ilusões, sem erros e sem falhas, rapidamente, solidamente, parece ser o sonho de todo educador que espera impacientemente o momento de isso se realizar, mesmo que nunca tenha sido experimentado em nenhum tempo e espaço. Essa parece ser a grande ilusão que tem sido perseguida desde que a ciência moderna colocou-se como um parâmetro para todas as questões na sociedade.

O debate atual sobre a educação, por mais que tente abrandar os efeitos dominantes do cientificismo, não promoveu uma ruptura com suas premissas básicas sobre o modo de conduzir a educação e o ensino, ou seja, não se computa, nessa conta, um resto, uma sobra, um impossível de ser atingido. Mendonça Filho (2001) comenta:

> Tomando essas observações como corretas, é possível concluir que, a partir do século XVII, o discurso científico condicionará as hipóteses sobre a questão da transmissão do conhecimento. Entretanto, como tal discurso não consegue enunciar totalmente a transmissão – o saber científico não possui um ponto de basta – sempre permanece uma "sobra" desse fenômeno que não consegue teorizar. Esse resto, que se manifesta como resistência ao saber, é o que funcionará como um empecilho à premissa da Didática de conseguir ensinar tudo a todos. [...]. Se não é possível ensinar tudo a todos, teremos de concluir que existe na educação algo que só poderá ser pensado na categoria do impossível. (p. 93)

Cohen (2009) relata que, ao desenvolver seu projeto de pesquisa-intervenção,[48] o que mais se ouvia era um clamor dos professores pela apreensão de uma nova e infalível técnica que pudesse resolver a um só tempo todos os problemas e impasses enfrentados no dia-a-dia da sala de aula. O anseio, principalmente dos professores é ter um conhecimento seguro da forma de ensinar, ou que uma equipe multidisciplinar – fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais – esteja sempre de plantão para ajudar a compreender a

---

[47] Conferir Horton, Myles e Freire (2003).

[48] Projeto Aleph, desenvolvido pela Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro com o apoio do CNPq. O objetivo do projeto era investigar as causas do fracasso escolar que assolava as escolas do Rio de janeiro em 2005.

lógica de funcionamento do ato educativo. Essa perspectiva consiste na ideia de que a conjunção de vários especialistas possibilita apreender o sujeito em sua totalidade, sem resto, sem sobra; efeito de uma visão global que tal atitude poderia proporcionar.

Mendonça Filho (2001) comenta:

> Quando a educação busca a aplicabilidade de vários campos do saber – tais como, a psicologia, a antropologia, a história, etc. – para a resolução de seus impasses, não é um homem concreto que ela está se referindo, mas ao que, dele emanando, pode ser recortado no campo das ciências humanas. A referência à ciência estabelece para a educação a primazia do erro. Todo pensamento, toda ordenação, todo ensinamento é, a partir daí, certo ou errado. É claro que toda a conduta deverá ser orientada no sentido de eliminar o erro e de criar formas assertivas. Assim, a educação elimina a possibilidade de advir o errante, aquele que pode vagar diante das certezas em busca de sua própria produção. (p. 95-96)

As teorias no campo educativo se renovam, mas as questões sobre o ensinar e o aprender continuam desafiando os aportes teóricos; um resto sempre escapa até mesmo para o próprio sujeito que deseja se autoafirmar como senhor absoluto da constituição do seu eu. Algo o move em certa direção, e ele não tem muito o que dizer sobre isso. Capacidade de escolha? Marcas de uma constituição? Mas o que leva as pessoas a escolherem certas coisas e não outras? Como se educa, como se ensina, como se aprende? Essas questões intrigantes são discutidas e não raras vezes respondidas em milhares de títulos de livros que são postos à nossa disposição para orientar modos de fazer a prática educativa acontecer.

Comprovadamente a educação acontece, tanto no seio familiar quanto no cotidiano escolar; os pais educam os filhos, os professores ensinam seus alunos. No entanto, aquilo com que as pessoas não se conformam é que a educação muitas vezes acontece ao revés do que elas esperavam e acreditavam ter transmitido. Sobre essa questão, Lemos (2007) afirma:

> Partamos de algo bastante simples: não se poderia duvidar que, na cena educativa, há o professor que ensina e o aluno que aprende. Não se pode duvidar porque, bem ou mal, nesse encontro algo se produz e alguma conseqüência nesse sentido pode ser recolhida junto àqueles que são convocados a aprender. Entretanto, uma das maneiras de situar o impossível que opera nesse encontro é o fato (provocador de angústia para muitos!) de que, naquilo que se recolhe como resultado de "aprendizagem" descobrimos que o que o professor ensina não é aquilo que o aluno aprende, e vice-versa. Falta correspondência. Em alguns momentos a experiência nos confronta justamente com essa dimensão de impossível; a de não saber o que de fato ensinamos a alguém quando nos surpreendemos, horrorizados, ao descobrir, no aluno, o avesso daquilo que acreditávamos ter transmitido. Decepção? (p. 86- 87)

Defendendo uma ideia próxima, Vorcaro (2008, p. 2-3), em seu texto "O que se quer quando se quer ensinar", nos diz que ensinar e aprender "não são relações proporcionais que, dispostas numa equação, encontrariam um sinal de igualdade do tipo: x aprender = x + y ensinar ou x ensinar = x+y aprender". Essa dissimetria desencadeia o discurso da renovação no campo da educação; o que se almeja é a formulação de uma equação em que seja possível calcular um tanto de ensino para um tanto de aprendizagem.

O debate educacional gira praticamente em torno da suposta necessidade de superarmos a educação que temos, ou seja, julga-se que um ingrediente novo realçará o sabor do famigerado cardápio que herdamos de uma educação que sempre parece estar fora do eixo e que precisa ser superada para que realmente se torne mais adequada com as novas exigências que se impõem a cada contexto. Essa questão parece retornar continuamente, ou melhor, ela praticamente não mais saiu de cena desde que a prática educativa tornou-se o centro das preocupações na sociedade moderna. A retórica da inovação configura-se como um ponto de partida para o re-início da empreitada de teóricos da educação, que, para fazerem valer os ideais educativos propostos pelos compêndios pedagógicos, se desdobram continuamente em apreender essas novas modalidades pedagógicas.

Segundo Pereira (2008),

> [...] muitos desses professores desdobram-se para estudar novas prescrições formativas, para instituir outras modalidades de planejamento, para desenhar metodologias e estratégias de ensino menos tradicionais, capazes de satisfatoriamente garantir aprendizagens sob condições as mais adversas possíveis, para aquecer as aulas com novas tecnologias educacionais e novas criações dos tentáculos pedagógicos; bem como para estabelecer práticas avaliativas menos ortodoxas, de acordo com alguma teoria efêmera, que contagia de tempos em tempos o discurso escolar. (p. 21)

O desejo de apreensão pelos teóricos e professores de como educar, como ensinar, como aprender está também relacionado às exigências que são impostas ao campo educativo, à cobrança de resultados que justifiquem os investimentos nessa área, bem como à ilusória[49] busca de uma forma *menos fatigante* de desenvolver a prática educativa,

[49] "Creio que, se de um lado devemos levar isso a sério, isto é, se o professor deve ver sua aula também como um encontro de gente com gente, de outro lado, entretanto, é preciso proteger essa idéia contra reducionismos prematuros. É perigoso reduzir as situações da vida a uma coisa só, por isso nos acua a posições insustentáveis. Reduzir a sala de aula a um espaço ou um tempo em que a aprendizagem do humano afloraria de modo límpido e sereno é adotar posição com laivos de quixotesca. Insustentável, portanto. Todas as vicissitudes humanas perpassam de ponta a ponta esse espaço ou tempo, vicissitudes que podem ser

principalmente no interior das instituições escolares – com o menor grau possível de empecilhos, de dificuldade tanto para o professor quanto para o aluno. O certo é que cada movimento em torno de reformas, mudanças, inovações, coloca-se como uma nova aposta – não exatamente na ordem de uma possibilidade, mas de uma convicção – para a efetivação de uma prática educativa mais equilibrada. Essas propostas são impulsionadas, em cada contexto histórico, pela exigência de adequação dos processos educativos aos valores que a sociedade veicula. A cada contexto, novas exigências são impostas ao campo educativo, novas apostas são feitas, mas os impasses persistem e novamente se exigem reformas.

Esse retorno contínuo à reforma e mais reformas de como educar, como ensinar, como aprender caracteriza, de certo modo, uma volta em círculo, que por mais que se afaste do ponto inicial recai novamente nele: como ensinar de tal modo que seja impossível não aprender. Segundo Lanjonquière (2010), "a educação não se processa no sempre sonhado "preto no branco" pedagógico: ela conjuga-se num leque de cinzas" (p. 76). Esse leque de cinzas consiste no resto, naquilo que escapa à formalização do ato educativo.

2.2 A idealização da prática educativa e seus limites

Os autores do campo da educação projetam desvendar a complexa questão do ato educativo; acreditam que, mediante a identificação dos elementos que intervêm em sua qualidade, é possível desnudá-la e colocá-la à amostra para ser interpretada. A projeção de uma prática educativa mais congruente centra-se cada vez mais na certeza de uma intencionalidade efetiva e na organização consciente das ações empreendidas. Neste trabalho, busca-se ressaltar o avesso por que perpassa a prática educativa, no qual as intenções nos escapam e se fazem muitas vezes à revelia do que supostamente tínhamos planejado e intencionado realizar.

Uma das maiores resistências do campo da educação consiste exatamente em encarar o limite, a falta estrutural a que cada sujeito está submetido; mesmo planejando rigorosamente nossas práticas educativas é impossível prever o ponto de encontro entre o que se ensina e o que se aprende, pois não se trata de relações proporcionais ou complementares, um tanto de ensino igual a um tanto de aprendizagem; não se trata

---

traduzidas em conflitos, alegrias, expectativas mal ou nunca satisfeitas, recalques, exibicionismos, esperanças e retrocessos. Enfim, tudo o que é humano." (NOVASKI, 1985, p.14)

também de ajustes metodológicos e epistemológicos. A questão irredutível que habita a prática educativa consiste em não temos como controlar os efeitos produzidos nessa trama. Não temos, na verdade, como assegurar somente resultados positivos, funcionais, desejáveis; eles serão produzidos em meio aos entraves e os resultados negativos.

Aquilo por que os educadores mais anseiam é concretizar seus projetos educativos de acordo com o que foi planejado e sonhado; a conquista de tal intento está vinculada à ideia de que o sujeito está no comando de seus pensamentos e de suas ações e por isso pode realizar o que deseja. Essa idealização reforça, cada vez mais, que os teóricos do campo da educação se veem conectados com a perspectiva de um sujeito ativo e plenamente consciente dos seus atos. Portanto, conforme comenta Burgarelli (2008), as implicações com a descoberta do inconsciente permanecem longe do discurso pedagógico. Às vezes, são lembradas por algum teórico, que geralmente se limita a focalizá-las como fazendo parte da anatomia cerebral (mente), ou então do consciente, que se acharia bloqueado por um determinado tempo para se aflorar mais límpido noutro, mas a radicalidade mesma do conceito de inconsciente não adentra ao campo educativo, uma vez que sua incorporação impõe imediatamente um choque com a consciência e com seu sujeito.

Pereira (2003) corrobora essa discussão, pois, para explicitar que o sujeito da psicanálise é o *sujeito dividido*, considera que se trata de um sujeito constituído com base nos efeitos do discurso, ou seja, na produção discursiva há algo que foge ao autocontrole funcional determinando sua divisão. Essa inscrição subjetiva (re)vela em muito aspectos o avesso do que costumamos considerar como pertinente à relação entre sujeito e linguagem, pois para a psicanálise não se trata de um sujeito que se localiza fora da linguagem e daí pode dirigir-se a ela; ao contrário, sujeito é efeito da inserção num encadeamento discursivo.

No nosso entendimento, desconsiderar esse modo de constituição do sujeito tem a ver com o modo como operam as teorias pedagógicas. As descontinuidades da prática educativa ou são rejeitadas ou são nomeadas de acordo com a lógica que regula esse campo, daí os argumentos de que o problema esteja na formação do professor, nas questões psicológicas e cognitivas do aluno, no uso de metodologias inadequadas, na falta de contextualização das práticas educativas, na falta do uso dos recursos tecnológicos, enfim alguma justificativa que se encaixe no campo das proposições pedagógicas.

As proposições sempre estão para a reparação de alguma falta, e os sujeitos envolvidos são submetidos à análise de alguma corrente teórica que se remete a descrever os elementos causadores dos impasses no campo educativo. Os esforços são inúmeros e movimentam os teóricos do campo da pedagogia e da didática em distintas buscas e discussões em torno da construção de práticas mais efetivas. Porém, o sujeito não se dobra completamente às benéficas contribuições dos cânones científicos; a tentativa de inúmeros teóricos, ao longo da historia da pedagogia, de quebrar a espinha dorsal da imprevisibilidade dos atos humanos sempre se esbarrou na força incontornável do inconsciente.

> O inconsciente, a partir de Freud, é uma cadeia de significantes que em algum lugar (numa outra cena, escreve ele) se repete e insiste, para interferir nos cortes que lhe oferece o discurso efetivo e na cogitação a que ele dá forma. (LACAN,1969-70/ 1998, p. 813)

> Assim, o inconsciente manifesta sempre como o que vacila num corte do sujeito – donde ressurge um achado que Freud assimila ao desejo – desejo que situaremos provisoriamente na metonímia desnudada do discurso em causa, em que o sujeito se saca em algum ponto inesperado. (LACAN, 1964/2008, p. 34)

Os efeitos do inconsciente não pedem licença para se fazerem presentes no seio das práticas educativas; eles simplesmente *não cessam de não se inscrever* a todo instante produzindo efeitos, (re)velando continuamente situações não previstas por esta ou aquela proposição educativa. Admitirmos a sua existência, no entanto, não resulta em nenhum controle; continuamos na corda bamba quanto aos resultados, pois levá-lo em conta não significa apreendê-lo ou manipulá-lo. Em termos funcionais não temos ganhos, uma vez que ele não se rende a nenhuma racionalidade ou formalidade técnica ou cientifica.

Uma das perspectivas para conter o avesso das práticas educativas consiste na perspectiva de montar equipes multidisciplinares para "resolver" os enguiços que ocorrem no interior das instituições escolares. A perspectiva de ajustar os (des)arranjos da prática educativa conta com psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, psicopedagogos e outros profissionais que se julguem necessários para atender a cada situação específica. Comentando sobre os problemas que emergem no cotidiano escolar, Kupfer (2007) afirma

que se segue geralmente uma proposta de mesclar[50] o "emocional" com o "cognitivo", como forma de apreender as causas que estão emperrando a aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor deverá centrar a sua atenção nos modos e sentidos que perpassam o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, lançando mão de concepções teóricas que o instrumentalizem a detectar problemas de aprendizagem em decorrência de um desequilíbrio, de uma alteração entre as dimensões cognitivas e as dimensões afetivas. Não raras vezes, ouvimos dizer que uma criança está com problemas de aprendizagem devido a questões familiares, principalmente alegando agressão ou negligência de seus pais ou de outros que estão como seus cuidadores.

Geralmente os parâmetros para lidar com tais questões são dados pelos instrumentos teóricos da psicologia e, mais recentemente da psicanálise. No entanto, Kupfer (2007) afirma que a psicanálise não trata das emoções, dos afetos, do sofrimento causado por este ou aquele problema familiar do sujeito; ela lida são com as ideias e imagens que uma vez recalcadas se tornam representações inconscientes e que, em forma de sintoma, às vezes insistem em retornar. Diante desse quadro o que pode ser feito é organizar condições para que o sujeito persiga as representações que estão recalcadas produzindo determinados efeitos. Portanto, um psicanalista não pode garantir que resolverá um problema de ordem afetiva ou cognitiva do aluno, o máximo que se pode fazer é organizar com o aluno situações discursivas – desenhos, jogos, textos – como possibilidade de se chegar perto daquilo que as questões familiares (fatos e pessoas) representam ou daquilo que o aprendizado escolar significa para ele.

A recente visada para o campo da subjetividade consiste em mais uma tentativa de se promoverem os ajustes no campo educativo pela via das pistas dadas pelo modo singular de cada um aprender. Acredita-se que esta seja uma forma bem próxima de desvendar a trama educativa e caminhar para uma prática mais efetiva no cotidiano escolar. De acordo com Tacca (2009), para que o aluno possa avançar em seu processo de aprendizagem, principalmente os que estão paralisados, é preciso desvencilhar das propostas intelectualizadas e despersonalizadas e caminhar na compreensão das dinâmicas que estão inter-relacionadas no contexto e na história de cada aluno e na sua configuração subjetiva. Na perspectiva da autora:

---

[50] Tacca (2009) desenvolve a perspectiva de investigar o percurso educativo buscando os nexos e as relações interfuncionais entre cognição e afeto. Segundo a autora "essa será a chave da intervenção pedagógica quando o pretendido é fazer adiantar o curso da aprendizagem e do desenvolvimento (p.66).

> Assim, investigar a produção de sentido subjetivo do aluno, especificamente daqueles que todos estão a perguntar por que não avançam no aprender da mesma forma que outros, é a alternativa para o professor que quer ser um investigador incansável, para uma compreensão adequada da trama complexa em que ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento. Com essas informações construídas com base na investigação dos processos de ser e aprender do aluno, ele poderá avançar em sua ação pedagógica. Isso implica que seu foco saia dos resultados que se apresentam em um instrumento de avaliação isolado, para voltar-se para um acompanhamento dos processos de produção de sentidos dentro das realizações do sujeito [...] (p. 68-69)

Nessa perspectiva, os holofotes são lançados sobre a singularidade com o objetivo de clarear os caminhos para os educadores chegarem ao sentido subjetivo do aluno para captar a sua forma de sentir, de pensar, de relacionar e consequetemente de aprender. Ao mesmo tempo em que se objetiva ajudar o aluno em sua aprendizagem, o que os educadores acabam objetivando é anular o traço unário,[51] constitutivo de subjetividade, com vista a recolocá-lo ao nível do discurso pedagógico universal, que normatiza padrões a serem atingidos. Essa perspectiva torna-se, portanto, mais um ponto de tensão entre o campo educativo e a psicanálise. As proposições do campo educativo e as da psicanálise vão se contrapor em vários aspectos, sendo um dele a estruturação da subjetividade e da singularidade. Num olhar desavisado pode parecer que os dois campos defendem o mesmo ponto de vista em relação à constituição subjetiva, no entanto eles divergem radicalmente em função da estruturação que cada um atribui a essa questão.

Por mais que o campo educativo diz que reconhece o aspecto singular, ele não deixa de recolocá-lo no nível do universal. O aspecto intrínseco constitutivo a cada sujeito, que o difere do todo, basicamente é subsumido nas proposições pedagógicas que revelam primordialmente um saber universal. Segundo Moura (2005), "apesar de serem percebidas mudanças significativas nas posturas educacionais dos últimos anos, nenhuma delas demonstra uma vontade em resgatar a singularidade intrínseca a cada um e diferente do todo" (p. 50).

A singularidade para o campo educativo constitui-se em algo complexo, mas possível de ser capturado e colocado sob condições de interpretação. Para isso basta um processo de investigação da realidade que leve em consideração as peculiaridades de cada

---

[51] "Conceito introduzido por J. Lacan, a partir de S. Freud, para designar o significante em sua forma elementar e para explicar a identificação simbólica do sujeito [...] Lacan elaborou o conceito de traço unário a partir dessa noção freudiana de identificação com um traço único e apoiando-se na lingüística de F. de Saussure." (CHEMAMA, 1995, p. 216)

indivíduo ou grupo. Gómez (1998a), por exemplo, faz referência a duas modalidades[52] de pensamento para conhecer a realidade: a modalidade lógico-racional e a modalidade narrativa. A seu ver, para conhecer o mundo físico, a modalidade lógica se aplica bem, mas para os assuntos humanos, sempre singulares e mutantes, a modalidade narrativa parece mais adequada. Apesar de reconhecer o caráter mutante e singular do ser humano, o autor afirma que é possível *conhecer os aspectos que singularizam a conduta humana,* ou seja, é uma questão de escolha de método adequado à especificidade do objeto de conhecimento: o comportamento humano.

O interesse pelo saber que condiciona a vida humana, o saber que desvele o outro, que ofereça um acesso à subjetividade humana geralmente é ofertado pelo campo da psicologia. Nos cursos de formação docente, essa disciplina é o carro chefe na idealização de um saber capaz de desvelar o outro. A psicologia, que por vezes se apropria de forma vil dos aportes da psicanálise, passa a se posicionar como campo capaz de ofertar um saber seguro sobre as questões psíquicas do sujeito; um saber autêntico sobre o funcionamento da subjetividade possibilitaria o domínio do adulto sobre a criança, do educador sobre o educando.

A psicanálise reconhece o caráter singular do ser humano, porém em uma perspectiva contrária à defendida pelo campo educativo. Não se trata de escolher ou não método adequado que permita desvelar a singularidade humana; ela não se deixa apreender, pelo menos em sua totalidade, por método nenhum. O que se consegue é no máximo bordejar a subjetividade humana, já na perspectiva da fragilidade de nossas interpretações, pois a singularidade passa, ultrapassa, qualquer forma de interpretação e prescrição teórica. A constituição do sujeito se define a partir da formação inconsciente que já de saída impossibilita uma apreensão lógico-racional ou interpretativa de sua estruturação. A ética da psicanálise questiona qualquer prática de regularização, qualquer modelagem que enclausure o sujeito em matrizes, em definições institucionais, ideológicas ou qualquer outra.

A apropriação lateral da psicanálise, pelo campo da psicologia e consequetemente pelo campo educativo, não significa necessariamente uma implicação com seus aportes,

---

[52] A modalidade lógica pretende conhecer a verdade, mediante a verificação de hipóteses e a construção de generalizações que transcendem o particular. A modalidade narrativa pretende conhecer como se chega a dar significado à experiência, aborda as intenções e ações humanas e dá mais importância à criação de hipóteses de trabalho do que à sua verificação, detém-se mais na compreensão do singular do que na explicação do geral (cf. GÓMEZ, 1998, p. 59).

uma inflexão de suas questões; apenas consiste em apropriar-se de aportes que sinalizem adentrar o psiquismo do sujeito para apreender o seu mecanismo de funcionamento e exercer domínio sobre o comportamento do outro.

Para Cohen (2009), quando a psicanálise é convocada a dizer algo sobre os sintomas que aparecem nas escolas, constitui-se um desafio para os psicanalistas: pensar seu trabalho além das fronteiras de seus consultórios. É preciso ao mesmo tempo imbuir-se dos conceitos básicos de seu campo de trabalho – a clínica – e adentrar-se em um mundo que não é seu consultório, mas que não prescinde de seus princípios para encarar o pedido de socorro das escolas e de seus educadores.

A autora alerta para o fato de que, quando se pretende trabalhar a intersecção entre educação e psicanálise, o projeto deve permitir uma dupla construção: de um lado o acolhimento das demandas da educação e seus impasses que porventura estejam dificultando ou impedindo a transmissão do saber; de outro os ensinamentos aos psicanalistas e a todos que lidam com a educação sobre "os sintomas do que há de ineducável em cada sujeito" (COHEN, 2006, p. 13).

Os educadores vivem a questionar sobre os impasses que vivenciam continuamente em sua vida profissional. Por vezes se desesperam ao se verem diante de questões irredutíveis. Geralmente, esses estranhamentos vinculam-se à expectativa sobre o desenvolvimento que se espera dos alunos. Geralmente, a imagem criada em torno do processo de ensino-aprendizagem e do papel desempenhado pelos seus atores não se diferenciam muito de um lugar para o outro. Vale lembrar aqui o alerta de Vorcaro (1999, p. 156) quando comenta que "a resistência de alunos à tarefa pedagógica foi sempre produtora de embaraços para a escola", pois é constrangedora e inexplicável a dificuldade de aprendizagem dos alunos diante de uma multiplicidade de teorias e práticas que se voltam especificamente para o campo da prática educativa escolar.

Por mais que os teóricos da educação parecem caminhar para o reconhecimento da complexidade da prática educativa, da subjetividade humana, da singularidade do sujeito, os mesmos não deixam de idealizar um modo de conhecer e intervir nessa prática, de modo a ajustá-la, endireitar seu percurso, desentulhar o caminho para dar passagem ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno. No entanto, esse ideal almejado geralmente se quebra, pois "a radicalidade da experiência sempre comprova a força do inconsciente, nunca afeita à razão" (PEREIRA, 2008, p. 175) ou a qualquer outra tentativa de antecipar ou eliminar os desvios, as incongruências.

Os teóricos buscam reverter as descontinuidades com a substituição ou incremento de algum elemento na engrenagem da prática educativa, que parece estar sempre com uma peça enguiçada. A ansiedade por um *modelo* ou um *atalho* para contornar os enguiços deve-se em parte ao próprio discurso pedagógico atual, que propala aos quatro cantos proposições capazes de driblar os impasses. A radicalidade da experiência, no entanto, permite afirmar que não há estratégias didático-pedagógicas que eliminem da cena educativa essas situações inusitadas, inesperadas. Esse sonho reacendido em cada nova proposta apenas mascara as incongruências constitutivas da prática educativa, que subverte sem nenhum pudor todo e qualquer arcabouço teórico que proclama ideais pedagógicos.

Ao recorrer a alguns conceitos da psicanálise, os teóricos do campo da educação buscam incrementar as suas teorias. Essa aproximação, normalmente, não tem a pretensão de rachar com os aportes que servem de parâmetro para as suas teorias – o sujeito é sempre o sujeito ativo, consciente, reflexivo, aquele que determina conscientemente o que deseja e estabelece relações para conseguir tais intentos. Talvez seja correto afirmar que a maioria dos teóricos que se aproximam dos aportes da psicanálise o fazem apenas como mais uma tentativa de rebuscar o saber sobre a prática educativa, apropriando-se, na maioria das vezes, de maneira superficial de alguns dos seus principais conceitos. O propósito geralmente presente é o de se apropriar de um suposto saber que a psicanálise deteria sobre o psiquismo humano, no tocante às suas representações subjetivas. Uma das tendências que mais claramente utiliza os conceitos da psicanálise é o ideário psicopedagógico, que, segundo Vorcaro (2008), "supõe que a psicanálise deteria uma verdade última sobre o sujeito" (p. 20), aquela que estaria inconscientemente reprimida e que poderia ser revelada por meio de um processo de escuta singular, na mesma perspectiva da clínica.

2.3 Os paradoxos no ideário psicopedagógico

O campo da subjetividade humana apresenta-se como um campo a que se fazem muitas referências. Projetam-se muitas especulações sobre sua constituição e sobre o modo de apreendê-lo. Para o campo educativo apresenta-se como mais uma possibilidade de tentar desvendar a trama que envolve o ato educativo. A questão da apreensão da singularidade é salientada, principalmente, no campo dos discursos psicopedagógicos que proliferam na perspectiva de diagnosticar os fatores que emperram a aprendizagem. Aparecem no campo educativo como possibilidade de desvendar os impasses da educação

que afligem pais e principalmente os docentes que estão na linha de frente do processo educativo.

Lajonquière (1999) comenta:

> Assim, se outrora teólogos, moralistas, políticos, filósofos, humanistas e pais de família discorriam sobre as vicissitudes da educação, hoje em dia, ao contrário, os que reclamam para si a potestade de pensá-las e usufruem de certa hegemonia são aqueles que professam um discurso psicopedagógico. Dessa forma, quem sabe sobre a educação e portanto fala como especialista na matéria é o (psico)pedagogo – suposto hoje detentor de uma série de saberes "psi" aplicados que possibilitariam calcular os efeitos psicodesenvolvimentistas das metódicas intervenções "educativas" colocadas em ação. (p. 29)

Segundo Vorcaro (1999), houve um incremento nos últimos dez anos de cursos de psicopedagogia em vários níveis: graduação, especialização, mestrado. A oferta desses cursos tem difundido e sustentado o discurso psicopedagógico, que, de acordo com a autora, não é único, mas resguarda entre si algumas regularidades discursivas que permitem apontar balizas em que se ancora a psicopedagogia – um campo que emerge na perspectiva de ajudar os alunos a desvencilhar-se de supostas amarras que os impedem de avançar em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os princípios psicopedagógicos entram no cenário educativo com um discurso acolhedor da singularidade humana; o aprendente é considerado em seu processo como um ser que não se compara a outro, é único, por isso deve ser tratado como tal, em seu aspecto singular. Segundo o discurso psicopedagógico, as causas dos impasses na prática educativa e a superação dos mesmos passam pela história individual de cada um, portanto somente o aluno pode sinalizar os pontos de estrangulamento que estão emperrando seu processo de aprendizagem.

Tacca (2009), por exemplo, relata um trabalho com acadêmicos do curso de Pedagogia em que foi proposto observar o contexto pedagógico da sala de aula sendo que o foco era detectar momentos em que os professores possibilitavam ou dificultavam a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. As observações tinham como perspectiva a ação investigativa, constituindo o que a autora concebe como "professor investigador". Para proceder à análise do significado do aprender e montar a proposta de intervenção pedagógica seria utilizada a experiência de intervenção psicopedagógica com os aportes da Psicologia histórico-cultural de Vigostski e seus seguidores. A autora conclui seu relato afirmando:

> Assim, com base em um planejamento no qual estavam incluídas atividades e recurso para acessar o sujeito aprendiz, eles construíram sua experiência de intervenção pedagógica, ao que nos referimos também como intervenção psicopedagógica, dado o diferencial da abrangência de compreensão do sujeito em seus processos de aprender pelos sentidos subjetivos manifestados [...] (TACCA, 2009, p. 82)

Na fala da autora, o sujeito aprendiz vai dando pistas dos processos que ele articula para proceder a sua aprendizagem. Os professores investigadores, munidos de referencial teórico e com a conduta de intervenção da psicopedagogia, captam os sentidos subjetivos manifestados, procedem a uma análise e propõem intervenções necessárias para garantir a aprendizagem. Para proceder a essa intervenção psicopedagógica que favoreça ver o aluno como um sujeito que aprende, é preciso enfocar os sentidos subjetivos desse sujeito em particular. Nessa perspectiva, o aluno vai sinalizando os nós, e o professor com base na experiência de intervenção psicopedagógica vai paulatinamente ajudando-o a desatá-los.

Para Vorcaro (1999, p. 157), a ideia de conciliar campos com posições distintas parece ser considerada pelo ideário psicopedagógico uma tendência necessária e viável, uma vez que os conceitos vão sendo encadeados numa perspectiva de complementaridade. Tal perspectiva não revela em nenhum momento as prováveis e certeiras discrepâncias que tal atitude possa ocasionar. Sem se ater a tais inconvenientes, ou melhor, sem se dar conta da própria inconsistência teórica que tal *conciliação* possa ocasionar, o campo psicopedagógico vai produzindo um arcabouço paradoxal.

Os impasses da prática educativa passam a ser vistos pelo ideário psicopedagógico como resultado de múltiplos fatores que, de uma forma ou de outra, interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A perspectiva constitui-se em apreender as implicações resultantes das questões do sujeito, da família, da escola. Para abordar essas relações e sua interferência no processo de aprendizagem, busca-se integrar os aspectos sociais, afetivos, culturais e cognitivos. Busca-se, assim, promover uma intervenção[53] subsidiada pelas contribuições de distintas correntes teóricas. Vejamos como uma autora da psicopedagogia se remete ao enfoque da complementaridade teórica:

---

[53] Sampaio (2009) afirma que os primeiros centros psicopedagógicos foram criados na Europa, em 1946, albergando os conhecimentos da área da Psicologia, da Psicanálise e da Pedagogia. O objetivo de tais centros era tratar crianças com comportamentos inadequados. O foco inicial era voltado para as questões orgânicas; só mais tarde se amplia, e o sujeito passa a ser visto em sua totalidade. A autora afirma que foi na Argentina que se iniciou, efetivamente, a prática da Psicopedagogia tal qual a conhecemos hoje, como também um movimento com o objetivo de resolver o fracasso escolar; questão que até então era tratada por pedagogos e

> Não podemos falar em Psicopedagogia sem falar em Jorge Visca, criador da Epistemologia Convergente, uma conceitualização acerca da aprendizagem que, a partir de contribuições das escolas psicanalíticas (Freud), piagetianas (Jean Piaget) e da Psicologia social (Pichon Riviére), facilitou a compreensão dos aspectos afetivos, cognoscitivos e do meio, que podem interferir na aprendizagem. (SAMPAIO, 2009, p. 25)

A perspectiva abordada pela autora demonstra uma das tendências da psicopedagogia, que acredita num projeto de cooperação entre correntes teóricas distintas para a apreensão da singularidade humana. A epistemologia convergente, que dá suporte a essa corrente psicopedagógica, tenta abarcar contribuições de três escolas – que operam sob fundamentos completamente divergentes –, pois acredita que o ser humano é composto pela junção de três vértices: o afetivo, o cognitivo e o social. Tal abordagem demonstra que a prática educativa é compreendida como a somatória desses três fatores, em que cada um corresponde a uma peça da engrenagem que garante o desenvolvimento do indivíduo. Se alguma dessas peças apresenta defeito, compromete-se todo o funcionamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

Quando o processo de aprendizagem emperra, o diagnóstico psicopedagógico entra em cena com o intuito de detectar a causa do desequilíbrio e propor intervenção para reordená-lo em seu percurso normal. De acordo com Sampaio (2009), "os problemas de aprendizagem se manifestam de diferentes formas dentro da escola, e sintomas divergentes se apresentam para revelar que algo não vai bem. Cada criança é única na sua forma de ser, de aprender, bem como de não aprender" (p. 33).

Para conhecer o modo de pensar da criança, a autora enfatiza a "importância do reconhecimento das etapas do desenvolvimento cognitivo em sala de aula"; para isso recorre às "etapas do desenvolvimento cognitivo definidas por Piaget": período sensório-motor (do nascimento até os 2 anos aproximadamente), período da inteligência simbólica ou pré- operatória (de 2 aos 7-8 anos), período da inteligência operatória concreta (de 7-8 a 11-12 anos), período da inteligência operatória formal (a partir de 12 anos, com equilíbrio entre 14-15 anos) (Dolle apud SAMPAIO, 2009, p. 41). Sampaio esboça o ponto de partida e de chegada para diagnosticar as dificuldades dos alunos, ou seja, o parâmetro são as etapas de desenvolvimento propostas por Piaget. Mesmo albergando conceitos de

---

psicólogos. A partir da década de 70, os psicopedagogos passam a buscar contribuições em outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Lingüística, a Antropologia, a Psicolinguística.

outras escolas teóricas, esse parâmetro já revela a tendência cognitivista e desenvolvimentista dessa corrente psicopedagógica.

As psicopedagogias ressaltam a singularidade de cada sujeito diante da aprendizagem, sem, entretanto, romper com a consideração quanto à vigência dos parâmetros evolutivos da psicologia genética na classificação de cada sujeito quanto a seu processo evolutivo. A recorrência aos conceitos da psicanálise se apresenta como complemento e não como modo radical de abordar as descontinuidades das práticas educativas.

A proposta inicial consiste em conciliar diferentes arcabouços teóricos – muitos irreconciliáveis – mas com prevalência absoluta dos aportes do campo da educação. Isso fica claro, por exemplo, quando se lança mão do conceito de inconsciente, para mais do que depressa reafirmar a supremacia da consciência e do desenvolvimento cognitivo do sujeito.

O conceito de inconsciente é utilizado como um tópico possível de ser manipulado; para isso basta transpor o método analítico para a relação pedagógica. "O tornar consciente o inconsciente possibilita o sujeito elaborar estratégias, para que possa intervir nas situações, provocando transformações" (SAMPAIO, 2009, p. 59-60). Essa ideia de desmantelar o inconsciente para controlar os efeitos da relação pedagógica apenas insufla o ideário psicopedagógico e alimenta a ilusão da possibilidade de domínio do adulto sobre a criança, do professor sobre o desempenho do aluno. O inconsciente seria apenas um ponto de estrangulamento que pode ser removido para dar passagem ao fluxo de desenvolvimento normal de aprendizagem.

De acordo com Bacha (2003),

> sendo inconsciente a influência exercida sobre a criança, o essencial do processo educacional escapa ao domínio dos educadores, porque o inconsciente não pode ser controlado ou comandado. Como o método psicanalítico seria buscado pelo pedagogo como meio de programar a sua ação visando a determinados fins ou objetivos e, dada a existência do inconsciente, um tal cálculo que equaciona meios e fins é totalmente inviável – os efeitos do método são imprevisíveis – e, portanto, é impossível "aplicar" a psicanálise à educação, transpondo o método analítico para a relação pedagógica. (p.117)

A autora afirma que, independentemente das diferenças entre as teorias de Piaget e de Vigotsky – a primeira defende uma interação entre indivíduo e meio físico, e a segunda incorpora o "social" –, as duas como representantes expressivas da psicologia da educação "se detêm na psicologia da consciência". Bacha afirma que "é este o limiar do

cotidiano escolar atingido tanto por Piaget quanto por Vigotsky. Este social, não sendo sexual,[54] é a intervenção das pulsões[55] na constituição da realidade psíquica que se ignora" (p. 34). As duas posições, mesmo sendo distintas, no fundo operam basicamente pela mesma via, em que o aspecto cognitivo e a consciência são os motores que impulsionam o eu em seu processo de desenvolvimento.

Ao mergulharmos nos conceitos da psicanálise, perceberemos a impossibilidade de conciliá-los com os conceitos da psicologia, da pedagogia, bem como a impossibilidade de que eles façam parte do arcabouço teórico da psicopedagogia, que objetiva dar ares de completude aos diagnósticos e aos tratamentos das dificuldades de aprendizagem, sem, entretanto, romper com a convicção do sujeito cognitivo.

O uso dos conceitos da psicanálise como elementos que preenchem lacunas, que interligam o campo da psicologia ao campo da pedagogia para a prevenção ou *cura* dos males que afligem a educação, resulta na própria desqualificação desses mesmos conceitos. Lemos (2007) ressalta que, sob o nome híbrido de psicopedagogia, hoje se tenta alinhar conceitos psicanalíticos, como *desejo* e *inconsciente*, às noções da epistemologia genética de Piaget na tentativa de diagnosticar os conflitos inconscientes e suas implicações nos estágios de desenvolvimento do indivíduo. Esse campo híbrido, constituído pelo ideário psicopedagógico, pouco ou nada diz da radicalidade na qual está calcada a psicanálise; ele está muito mais para "uma nova e disfarçada forma de resistência à psicanálise" (p. 84) do que para um movimento de inflexão de seus arcabouços teóricos.

Essa busca de complementaridade conceitual com campos teóricos distintos, em que se estrutura a psicopedagogia, constitui-se em uma marca que desencadeia inúmeros questionamentos, principalmente por parte dos teóricos do campo da psicanálise, que ressaltam os paradoxos resultantes dessa perspectiva conciliatória. Vorcaro (1999) comenta:

> Reconhecendo que a constituição do campo psicopedagógico é absolutamente tributária da consideração de outras disciplinas, a psicopedagogia propõe-se fundada pela articulação de distintos campos conceituais, supondo o encontro de uma relação de complementaridade. Trata-se do empreendimento do ideal conciliatório das teorias, tomando a práxis como arena de tal junção. A despeito disso, as teorias tomadas geralmente para essa adesão caracterizam por serem descontinuas; são suas especificidades que as constituem. Assim, a perspectiva

[54] Toda teoria psicanalítica está calcada no sexual, não no saber sobre a sexualidade, mas na sexualidade como horizonte da satisfação. "E é graças à sexualidade como horizonte da satisfação – mantida como horizonte – que as pulsões se inscrevem em sua função de aparelho. Afinal, a satisfação é essencial à pulsão" (VORCARO, 2008, p. 6).

[55] Conferir Freud (1915/ 2004).

> conciliatória pode implicar a obturação das diferenças entre as teorias tomadas de empréstimo, caso não se lhes atribua um regime de leitura capaz de trabalhar conceitos. (p. 158)

Ao discorrer sobre o discurso psicopedagógico – tanto clínico quanto escolar – Vorcaro (1999) procura justificar por que ele se tornou um campo de discussão para a psicanálise. A primeira preocupação consiste na articulação de um discurso que harmoniza conceitos extremamente opostos,[56] como é o caso de conceitos da psicologia quando contemplam os estágios cognitivos com o conceito de inconsciente. A concepção que se tem de uma representação inconsciente é de algo que está bloqueado, geralmente por ter sido ocasionado por algum trauma, e que precisa se tornar consciente para ser tratado e permitir que o aluno continue a se desenvolver, pois "é na psicologia genética que o psicopedagogo encontra a referência principal para situar o momento evolutivo dos sujeitos atendidos" (VORCARO, 1999, p. 160). Os estágios cognitivos são utilizados como parâmetros para mensurar o tanto que o aluno evoluiu e o que falta ainda para alcançar.

Essa suposta análise terapêutica desenvolvida pelas diversas concepções (psico)pedagógicas julga adentrar-se na subjetividade dos alunos; interpreta as incongruências e propõe as intervenções necessárias para que se rompam as barreiras do inconsciente, para que o aluno se torne conscientemente livre de qualquer representação que supostamente tenha emperrado seu avanço. Essa concepção de que o inconsciente se tornará consciente e dará uma resposta para os impasses que o aluno está enfrentado está basicamente no cerne das correntes psicopedagógicas.

Apesar de erguer a bandeira em defesa da singularidade do sujeito aprendente, a avaliação psicopedagógica cai na mesma rede tentadora das doutrinas pedagógicas que primam essencialmente pelo encadeamento consciente das práticas educativas em detrimento de qualquer outra problematização, como por exemplo a partir do conceito de inconsciente. Vorcaro, ao discutir a relação entre psicanálise e pedagogia nos moldes definidos por Millot, comenta:

> Para a autora, as doutrinas pedagógicas implicam a ilusão do domínio dos efeitos da relação do adulto com a criança, o que significa desconhecer a

[56] Kupfer é categórica em afirmar que "tampouco a síntese Freud-Piaget parece ser possível. Entre outros motivos, porque não é fácil juntar teorias que partem de pressupostos diferentes, e que estão vendo a criança de ângulos talvez inconciliáveis. A noção de sujeito, por exemplo, não é a mesma nas duas teorias. Além disso, não há uma sincronicidade entre etapas de desenvolvimento da libido, mesmo porque, para essa última, o tempo que rege seu transcurso possui características diversas do tempo cronológico, já que cada etapa só se confirma pelo movimento de retroação da seguinte sobre ela, o "depois" é que dá consistência ao "antes" (2007, p. 22).

> impossibilidade desse domínio, apontada pela psicanálise. Com a hipótese do inconsciente, há de se considerar a impossibilidade do estabelecimento de uma relação de causalidade entre meios pedagógicos e efeitos obtidos. Aplicar a psicanálise à pedagogia é um mal-entendido, pois não implica crer que um saber sobre o inconsciente permite apropriar-se dele, ou dominar o desejo inconsciente do paciente. Obviamente, isso não implica que um ser humano não tenha poder sobre o outro semelhante, como se evidencia no mecanismo de sugestão. Entretanto, tal mecanismo é insuficiente para operar *remanejamentos no inconsciente.* (VORCARO, 1999, p. 186, grifos da autora)

Para o discurso psicopedagógico, a dissolução do inconsciente é condição primordial para o avanço do sujeito em seu processo de aprendizagem; concepção que contradiz radicalmente os construtos psicanalíticos, pois o inconsciente não se dissolve e, com isso, não se instala um estado de consciência permanente. Essa fórmula se faz inversa: o inconsciente é condição que possibilita o estado de consciência. Elia (2010) ilustra bem essa questão:

> O sujeito e o campo da linguagem. Para a psicanálise, sobretudo a partir da reelaboração que Lacan empreendeu dos textos freudianos, o sujeito só pode ser concebido a partir do campo da linguagem. Embora Freud não se refira explicitamente a isso, todas as suas elaborações teóricas sobre o inconsciente, nome que delimita o campo primordial da experiência psicanalítica do sujeito, o estruturam como sistema quer de representações (*Vorstellungen),* de traços de memória (*Erinnerrzeichen)*, de signos de percepção (*Wahrnehmungszeichen*), que se organizam em condensação e deslocamento. Ora, uma teoria como essa exige, metodologicamente, a referência a uma ordem simbólica, a um sistema de articulação de elementos materiais simbólicos, ou seja, a linguagem. (p. 36-37)

A promoção da consciência, no ideário pedagógico ou psicopedagógico, parece figurar como condição essencial para a afirmação da existência incontestável de um sujeito que toma para si a garantia de sua existência e a afirmação de um eu ideal.[57] Em contraposição, o campo da psicanálise o tem como constituição estrutural das representações, dos traços de memória, dos signos de percepção. Nessa perspectiva, o inconsciente é uma categoria indissolúvel, é o pano de fundo de toda a constituição do sujeito.

2.4 Diálogos possíveis entre educação e psicanálise

A implicação com o fato de que há uma falta, um impossível, que habita a prática educativa não dispensa uma atenção permanente diante das incongruências, das

[57] Cf. Imbert (2001).

ambiguidades, das descontinuidades constantes do exercício de educar e de ensinar. Ao considerar que a situação não se apresenta em sua totalidade, que há sempre um avesso implicado, que também não é totalmente desvelado, somos convocados a indagar permanentemente por essas descontinuidades, sem, contudo, desconsiderar os limites quantos aos resultados a serem alcançados em nossas próprias elaborações. A proposta que se defende aqui é que não se pode transformar o *impossível* da educação em impotência e virar as costas para os impasses.

Desde a descoberta da psicanálise muitos autores tentaram apropriar-se do modo como ela concebe a estruturação psíquica, fazendo com que isso repercutisse no seu modo de pensar a educação. O próprio Freud nos primórdios de suas elaborações se interessou pelo tema e delineou muitos projetos que articulavam a educação ao saber da psicanálise. Porém, ele caminhou a passos largos de fazer dessa articulação um novo método de educar em que fossem aplicados os aportes de sua teoria ao campo da educação.

Ferreira (2001), ao fazer uma revisão bibliográfica sobre a relação entre educação e psicanálise, constatou que o ponto de maior controvérsia reside entre ser possível ou não a aplicação dos aportes da psicanálise à educação, e concluiu que Freud sempre desejou transmitir suas descobertas para um número cada vez maior de pessoas, porém o que se pode recolher de seus ensinamentos, e que estão no cerne de toda a sua teoria, é a ética de seu próprio ensino: não fazer disso um método, uma técnica, uma verdade para ser aplicada a nenhum campo. O que se pede no mínimo de quem tenta aproximar educação e psicanálise é tirar implicações desse modo outro de se conceber o sujeito, o sujeito do inconsciente, e, a partir daí, todas as consequências que possam advir dessa concepção. Afinal, as descobertas no campo da psicanálise estão postas, e não podemos ignorar seu campo de pesquisa, que é o campo do inconsciente, que inclui o sujeito.

Não cabe à psicanálise, então, como muitos desejam e tentam fazer, delinear os caminhos a serem percorridos pela prática educativa, e em especial escolar, pois o próprio Freud não prescreveu nenhuma proposição pedagógica; o que fez algumas vezes foi escrever sobre as marcas[58] que seus professores lhe imprimiram e que não passavam pela quantidade de conteúdo ofertado, mas pelo modo de transmissão peculiar de cada um que, sem intenção ou consciência, despertava nos alunos simpatias e antipatias, amor e ódio, crítica e respeito. O que se pode deduzir é que a psicanálise nunca foi uma teoria da educação ou do ensino; essas questões têm campo próprio de investigação – o campo da

[58] Cf. Freud (1914/1974).

pedagogia e da didática, como já exposto principalmente no primeiro capítulo –, entretanto isso não impede que se tirem consequências de seus ensinamentos desde que se interrogue sobre as possibilidades e os limites decorrentes desse desejo de ser afetado pelo saber (insabido) da psicanálise.

Mendonça Filho (2001) afirma que houve uma perda da dimensão do impossível na profissão do educar; mais do que isso, o saber deixou de ser percebido como uma conquista, um modo de criação, para se enquadrar como uma aquisição em que o que prevalece é uma adequação do ensino à aprendizagem.

> Podemos então postular que existe, historicamente, uma ruptura entre a arte de educar e a profissão de educar; mais do que isso, existe a perda da dimensão do impossível que, por não poder ser formalizada cientificamente, é segregada e mantida de fora, como se nem sequer existisse [...] (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 94)

As tensões que se impõem ao sujeito estão vinculadas em grande parte ao modo como a linguagem o afeta, uma vez que a nomeação não cobre o real. Apesar de não abarcar o real, a linguagem afeta o corpo do sujeito, dividindo-o entre um necessário e um impossível que se impõem ao mesmo tempo. Essas tensões geram impasses, disjunções, conflitos no campo educativo; questões indecidiveis que deixam pais, professores, especialistas em estado de perplexidade mediante aos atropelos em que se desenrolam as suas práticas educativas.

Quando se leva em consideração essa tensão, entre o impossível e o necessário da educação, desloca-se a perspectiva de uma conaturalidade na formação do sujeito e em seu processo de aprendizagem. Toma-se a constituição do sujeito como uma questão indecidível, uma vez que incorpora a impossibilidade de se prevê como o corpo será afetado pelo material da linguagem. Ao levar em consideração as implicações a respeito do inconsciente, leva-se em conta a constituição dos processos psíquicos aos quais o sujeito está submetido, entre eles o desejo. Portanto, educar não porta nenhuma garantia a priori. O que resta fazer, nesse caso, é continuar a contornar o incontornável, reinventar a cada situação, estando certo das próprias incertezas que permeiam a prática educativa.

Nessa perspectiva, Lopes (2001) defende que:

> Uma educação possível será aquela sem iluminados, sem profetas, sem missão a cumprir. Quem estiver disponível à sua prática, também deverá estar disposto a sair do lugar da onipotência, para ocupar o lugar do "claudicante". Mas, a ausculta e consciência do "sintoma" da pedagogia podem levar ao imobilismo, e esvaziar a educação do sentido e importância que ela de fato tem, se não se lança

> mão de um saber, capaz de fazer com que, mais do que exercer essa prática histórica, possamos compreendê-la. A Psicanálise se oferece como saída. Um saber que deverá ser esquecido, pois à prática pedagógica ele não servirá, já que não se trata de aplicação. Estranho paradoxo [...] (p. 68-69, grifos da autora)

A psicanálise se reporta à educação como condição necessária para *civilizar* o ser humano. Considera que sem essa prática o homem é apenas um puro vivo, um animal como outro qualquer, uma vez que não afetado pela ação educativa. Freud define que a civilização significa tudo aquilo a que a vida humana se elevou acima de sua condição animal (FREUD, 1927/1974, p.3). A formação humana constitui, portanto, uma das preocupações teóricas da psicanálise, e isso tem a ver com o fato de que as pessoas ensinam e aprendem como condição primordial para viverem em sociedade.

Kupfer, em 1989, afirma o seguinte ao longo de seu livro *Freud e a educação: o mestre do impossível* e mais veementemente na sua conclusão:

> A psicanálise pode transmitir ao educador (e não à pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a antropologia, ou a filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da psicanálise. Nada mais pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente a aventura freudiana. (apud KUPFER, 2007, p. 9-10)

A autora, dez anos mais tarde, afirma que a psicanálise não parou por aí, como ela tinha preconizado em sua obra; aliada ao incoercível do desejo, a psicanálise tem condições de ofertar elementos para a discussão das questões educativas, sem, contudo, apresentar-se de forma pragmática em que ofereça um conjunto de métodos capazes de eliminar as impasses no cotidiano escolar. Ela assinala que a psicanálise não deve furtar-se da responsabilidade diante dos impasses que atravessam o campo educativo e que a sua entrada poderá produzir um giro e uma mudança de perspectiva teórica, pois passa a ser possível levar em consideração o sujeito, espesso, enigmático, dividido, não repetido em serie; passa a ser possível opor-se à objetivação do mundo do consumo, que transforma o aluno em um simples objeto de manipulação.

> Quando um professor entra em contato com a psicanálise, ouve falar do sujeito. Continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso do que nunca. Mas esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno mas atinge o sujeito (isto quando ele efetivamente aprende). (KUPFER, 2007, p.121-122)

O objetivo do próximo capítulo é suscitar mais algumas inflexões, extrair mais algumas consequências do campo da psicanálise e trazer para o debate questões que nos levem a olhar os impasses no campo educativo afetado pela psicanálise. A abordagem buscará discutir algumas questões levantadas por Cohen (2006): “O que é a experiência de ensinar, seja pela transmissão ocorrida nos laços familiares, seja pela experiência em sala de aula? O que se transmite quando se ensina algo?” (p. 65).

Não sabemos como vai ser encaminhada a presente situação. Podemos anotar um comentário inspirado pela Psicanálise: o fato de haver homonímia não nos autoriza a concluir que nada será inscrito no nível da língua; o fato do pensamento ser equívoco, já pela sua pretensão de nomear algo, não nos autoriza a concluir que nada temos a pensar; o fato de que tudo seja multiplamente ambíguo nada nos diz quanto a uma possível nomeação das coisas. Finalmente, se a unicidade é impossível, não é por isso que ela deixa de incidir sobre um desejo[...]

Célio Garcia (2001, p. 22)

CAPÍTULO III

A TRANSMISSÃO DO DESEJO (DE SABER) NOS INTERSTÍCIOS DA PALAVRA

A expectativa de uma prática educativa mais efetiva, mais consistente, que proporcione a aprendizagem dos alunos, permanece no imaginário dos educadores como um projeto a ser alcançado. As investigações para a concretização dessa prática passam, segundo Matínez e Tacca (2009), indiscutivelmente pelo aprimoramento das práticas pedagógicas, que depende, em grande medida, da complexa configuração dos elementos que intervêm em sua qualidade. Na visão das autoras, a complexidade constitutiva da aprendizagem e dos estreitos laços com os processos de desenvolvimento justifica as pesquisas, reflexões e teorizações no campo educativo. Essa discussão em torno da complexidade dos processos de aprendizagem passa por diferentes referenciais teórico-epistemológicos que procuram avançar na compreensão de seus fundamentos e na possibilidade de delinear estratégias educativas potencialmente mais efetivas.

Como já discutimos, de tempo em tempo monta-se uma nova configuração com elementos que supostamente intervêm na qualidade da aprendizagem dos alunos e que precisam ser rearticulados para favorecer práticas educativas mais efetivas: é preciso rever o currículo em suas dimensões sociais, políticas e pedagógicas; as metodologias precisam ser atualizadas para atender às exigências das novas gerações; a formação continuada dos professores precisa ser uma realidade; o planejamento precisa estar sistematizado para operacionalizar as ações; o tom avaliativo deve está afinado com a nova onda sonora da educação; é preciso eliminar os ranços do positivismo que ainda encontram impregnados no pensar e fazer pedagógico; é preciso despertar maior consciência política nos professores; é preciso incluir sistematicamente as novas tecnologias nas práticas pedagógicas; é preciso investigar, compreender e intervir de acordo com as configurações subjetivas dos alunos em sua forma de aprender, dentre outros.

Essas questões sem sombra de dúvida são importantes para a estruturação das práticas educativas no cotidiano escolar e fazem parte do movimento de pesquisadores e educadores no enfrentamento de grandes impasses vivenciados hoje, principalmente expressos em altos índices de reprovação que vêm aumentando a cada dia. No entanto, o que se busca discutir, neste capítulo, é que as descontinuidades e incongruências com que

os educadores se deparam todos os dias não são frutos somente de falhas na organização do trabalho pedagógico. A tese aqui defendida associa esses impasses à questão do educar como uma das profissões impossíveis, como definido por Freud. A partir dessa proposição é que buscaremos discutir a questão específica deste capítulo: o desejo (inconsciente), aqui entendido como a mola propulsora para a relação entre sujeito e saber.

Não há como negar que a prática docente se constitui como uma questão imensamente complexa e precisa ser investigada, refletida e colocada para o debate frente aos novos desafios que são postos em cada contexto histórico. No entanto, o que se percebe é que as proposições que são constantemente reavaliadas para o desempenho das ações docentes não rompem com os ranços racionalistas que prescrevem modos, maneiras, posturas, formas de se pensar e fazer educação, incluindo sempre mais um elemento com o intuito de elucidar as descontinuidades vivenciadas continuamente no campo educativo. Novas lógicas são instituídas e novas expectativas são geradas a partir desses saberes.

Pereira (2003) explicita do seguinte modo uma dessas lógicas atuais:

> A investigação-na-ação cria um debate no interior da racionalidade que interroga a própria racionalidade, o que decerto é um avanço. Porém, ainda que seja necessário, não deixa de ser limitado, pois, a bem da verdade, o pensamento ganha ares de "saída única", e tem valor de triunfo. A reflexão parece se assegurar contra toda e qualquer divisão ou descontinuidade, tão estrutural nas relações educacionais. A "investigação" se antecipa, torna possível o que é da ordem da impossibilidade. (p. 153)

O autor afirma que o discurso pedagógico universaliza modelos de formação e de prática docente em detrimento da radicalidade da experiência. Os professores deparam-se continuamente com a singularidade dessas experiências e com o "impossível" que habita em cada uma dela, no entanto buscam fundamentos naquilo que é universal. Os teóricos da educação reconhecem as divergências e a incapacidade de se antecipar às imprevisibilidades, porém convocam os professores a investigar e refletir sobre as suas causas para que elas sejam paulatinamente solucionadas. Assim, para o campo da educação, as divergências são sempre faltas a serem reparadas.

Em contrapartida, já com base na psicanálise,

> passa-se a admitir, porém, o inconsciente como modalidade radical que pode vir a causar essas divergências, contudo considera-as não como elementos a serem "refletidos", mas a serem "construídos" a partir do discurso dos efeitos da linguagem, das posições subjetivas. Não é promover "novos modos", é reinventar a educação onde ela disfarça uma "hiança". (PEREIRA, 2003, p. 150)

O autor argumenta que não se trata de inventar, mas reinventar justamente no ponto que rateia, uma vez que considera que as incongruências são efeitos e não defeitos provocados por esse ou aquele modo de ensinar, aos quais seria possível se antecipar antes que ocorressem. A ação docente não se faz por antecipação; não se eliminam da cena educativa os efeitos produzidos por ela, pois eles são gerados somente naquele momento e de forma única, isto é, não se repetirão da mesma forma para que sirvam de exemplo para outras ações. As ações humanas, em parte são movidas pelo seu avesso, que não fornece de antemão pistas para que seja contido a tempo.

A perspectiva de que o professor é um investigador de sua prática faz com que ele se coloque como alguém que precisa observar, interpretar e propor intervenções continuamente para a realização de um ato educativo congruente e para isso ele deve ir aparando as arestas. A investigação na ação parece ser a perspectiva que assegurará o fim das descontinuidades em virtude da disposição dispensada às vicissitudes que ocorrem em sala de aula.

> [...] Cada vez mais percebe-se um maior número deles envolvido em procurar saídas, formular hipóteses, criar conhecimentos, rever a ordem vigente. O nosso trabalho também não é afastado desse propósito. Para isso, fontes passam a ser múltiplas. Encontramos na literatura, seja nas pesquisas, sobre as ações de professores, seja nos manuais de didática, seja em compêndios de pedagogia geral [...], quase sempre idealizadas, do que poderia vir a ser interpretações ou soluções para as situações cotidianas e residuais a serem tomadas por um professor. A educação, em seus estudos mais recentes, tem buscado cada vez mais respostas nas ações cotidianas de professores a fim de aproximar a prática da teoria, sem que a primeira se subordine à segunda. Trata-se de um avanço, não há dúvida. Porém, a opção pela racionalidade e funcionalidade – que não deixa de indicar uma suturação significante – mostra o quanto a educação ainda não arredou o pé da tentativa de subordinar ao universo simbólico, ao campo dos significantes, ao "explicável" pela palavra o que é de outra ordem [...] (PEREIRA, 2003, p.103)

Essa perspectiva que "se convencionou denominar professor pesquisador de sua prática" (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 48) tem desencadeado muitas expectativas dos teóricos do campo da educação quanto aos resultados a serem alcançados caso haja a incorporação pelos professores dessa concepção que envolve a docência numa perspectiva investigativa. De acordo com Tacca (2009), as análises interpretativas resultantes dessa postura do professor investigador têm como foco o sujeito singular da aprendizagem e as possibilidades levantadas junto a ele que podem informar o lugar do qual seus sentidos subjetivos o levam a aprender. O professor, a partir dessa análise, tem como formular suas intervenções de modo a atender à especificidade do aluno.

O entendimento atual sobre o bom professor defende um estudo sistemático capaz de ilustrar uma lista de competências e habilidades para se exercer a docência. A composição da identidade de um bom professor engloba elementos de ordem psicológica, sociológica, epistemológica, pedagógica, didática; nenhum aspecto deve escapar ao campo da formação do profissional da educação. Segundo Pereira (2003), essa idealização, no entanto, não computa o real irredutível, impossível de se simbolizar que habita o ato educativo.

> Daí, torna-se imprescindível que possamos inaugurar, talvez, uma nova posição epistemológica para a educação, partindo dessa opacidade irredutível. O professor, em suas relações cotidianas, tem sempre que lidar com um rebotalho, com um não-saber-o-que-fazer-com-isso, que descentra suas certezas e, com isso, descentra as certezas também da pedagogia, deixando à margem o tom positivista que impregnou sua história recente. (p. 122)

O autor tem a preocupação de deixar claro que o seu trabalho *O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise* não tem a pretensão de ser um estudo sistemático capaz de ilustrar competências e habilidades que um bom professor tem que ter para exercer a docência; ele mina o ideal de construção de modelos e busca evidenciar a singularidade de cada professor e as implicações dos seus atos em cada situação dada, não reduzida a nenhum modelo teórico.

O campo educativo passaria, portanto, à consideração de um professor que recorre às teorias, mas que não fica dependente delas para tudo responder; um professor que se implica a cada situação, sem pretensão de ser conduzido por verdades absolutas; um professor desejante, que não delegue para o outro da teoria resolver o que lhe é endereçado. Enfim, um professor cindido entre a consciência e o inconsciente, entre o possível e o impossível, o esperado e o inesperado. Um professor que eticamente reconheça a profissão docente "como uma peleja diária da qual não se pode abrir mão" (PEREIRA, 2008, p. 194). Esse professor, não ideal, mas de carne e osso, parece não estar nos planos do campo educativo, que delega a esse profissional um poder quase sobrenatural.

O discurso pedagógico além de idealizar o docente também idealiza um ser-aluno universal, um ser-aluno genérico, um ser-aluno que de modo geral habita a escola. O professor idealiza e busca encontrar ou transformar esse ser-aluno no formato em que foi desenhado pelos cânones tradicionais ou modernos que instituem modelo de aluno e modelo de professor que irão compor o cenário pedagógico. "A demanda dos Mestres

dirige-se a uma criança-planeta; uma criança totalmente identificada, definida, presa em um circuito fechado." (IMBERT, 2001, p. 78)

O encontro entre professor-aluno[59] ultrapassa o que se pode dizer de uma relação dual, em que se sustenta a perspectiva da intersubjetividade. A proposta aqui defendida parte do pressuposto de que nessa trama está presente um terceiro, o desejo, que move o sujeito a se posicionar dentro de um certo discurso. Nesse caso o professor se posiciona como alguém que deseja que o outro compartilhe do mesmo prazer que ele, ou seja, ter acesso a um saber. E o aluno, ao ser capturado por esse desejo, fará de tudo para se apossar desse *objeto*, que ele supõe causar tanto prazer a seu mestre.

> Quando é que o ato educativo pode engajar o aluno numa via desejante? Isso pode acontecer quando o desejo do professor está dirigido a Outro lugar, *para fora da própria cena educativa.* [...] É assim quando, por exemplo, o desejo do professor é causado mais pela Matemática do que pela necessidade de reencontrar no aluno os sinais de confirmação de que sua mensagem foi recebida sem deformações. [...] Para alguns sujeitos são esses os casos, nunca esquecidos, de professores, com quem talvez o importante não tenha sido o que aprenderam, mas o empuxo a um campo de saber insuspeitável para eles até então. (LEMOS, 2007, p. 87, grifo da autora)

A impossibilidade de saber sobre o desejo faz com que no cotidiano escolar as implicações do aluno com o professor sejam imprevisíveis, incontáveis e incontroláveis. Não há como determinar de que forma o aluno será afetado nessa trama e de que modo prevenir ou contornar as supostas incongruências, pois o desejo, segundo formulação de Lacan, é articulado no inconsciente, mas não articulável em palavras.

O processo de alienação e separação ao grande Outro[60] por que passa o sujeito desde sua mais tenra idade repete-se na escola, com seus professores. Vorcaro (2008) afirma que o problema que pode ocorrer na escola é de o aluno querer não se servir do saber escolar; inconscientemente, isso se deve à recusa ao Outro, agora em relação aos mestres. Mesmo que o aluno nada saiba sobre isso, essa defesa em relação ao Outro pode gerar obstáculos, dificultando o acesso ao saber. Segundo a autora, "teremos aí [...] retração ao laço social, que pode ser a única defesa, a única resposta do sujeito ao Outro" (VORCARO, 2008, p. 10).

---

[59] Segundo Kupfer (2007), "não há como saber como é a relação de um professor com seu aluno. Mesmo indo observá-lo em sala de aula, ou ainda que o professor a relate, estaríamos apenas vendo comportamentos, com risco enorme de erros de interpretação" (p.139).

[60] Cf. Lacan (1964/2008).

O processo de alienação ao grande Outro é a primeira operação lógica essencial à fundação do sujeito, que, num segundo momento, se vê dividido entre se submeter aos desejos desse que o determina ou pagar o preço de subvertê-los. Para Elia (2010), jamais se sabe exatamente o que se quer, pois essa é uma condição estrutural do desejo[61], que, de acordo com a formulação de Lacan, é articulado no inconsciente. Nas palavras de Elia:

> Expliquemos melhor: aquilo que é impossível a um sujeito articular com palavras, nem por isso deixa de ser estruturado, ou articulado, ao nível do inconsciente. Aliás, *inconsciente estruturado* quer dizer exatamente isso: algo que é articulado no logos da linguagem mas que nem por isso é articulável em palavras na fala do sujeito. Assim, é justamente por já ser articulado no nível da estrutura inconsciente que o desejo não é *articulável* pelo sujeito. A verdadeira dimensão trágica da experiência do sujeito está nessa impossibilidade, e na correlata inexorabilidade da sujeição do sujeito ao que se articula sem o seu arbítrio, decisão ou vontade, sem a sua consciência, mas certamente com sua escolha ativa, no ato mesmo em que se faz sujeito do inconsciente. (ELIA, 2010, p. 57)

A ética do desejo é uma questão geralmente desconhecida no campo educativo, ou melhor, quando nele se fala em desejo está-se falado muito mais de "vontades", "caprichos", de certa forma conscientemente explícitos, que nada dizem do desejo inconsciente, do qual o próprio sujeito nada sabe também. Mas, afinal, o que desperta o desejo de aprender em um aluno? E o que impulsiona um professor a desejar a transmitir saber? Para Cohen (2006, p. 141), essa questão está calcada nos ensinamentos de Freud e Lacan, que apontam a gênese da dimensão ética sobre a qual a educação está enraizada: o desejo inconsciente. Ela acredita ainda que, uma vez que alguma operação pode intervir no desejo do educador, algo se pode produzir também no desejo do educando.

Portanto, o desejo de saber ultrapassa o campo descritivo e propositivo da educação; seu ponto de dispersão é o campo simbólico, que se articula para além do ponto de vista de imagens, modelos e proposições.

---

[61] "Podemos decir nuestro nombre, nuestra profesión, nuestro estado civil, pero no podemos decir con certeza porqué nos pasa lo que nos pasa, porqué eligimos lo que elegimos y porque lo seguimos eligiendo a pesar de todo. Nada sabemos sobre la causa de nuestro deseo, o sobre el deseo de lo que nos causa. El Yo se funda en este desconocimiento, implicando la dimensión de lo imprevisible que nos habita, imprevisible en tanto no es calculable, em tanto se desprende de todo esfuerzo consciente." (ROS, 2003, p.86)

3.1 Constituição do sujeito e a transmissão do saber

As gerações adultas têm a responsabilidade de apresentar às gerações mais novas o mundo, mostrar o que até então já se fez e que há muito ainda a se fazer. Nessa perspectiva, a educação cumpre um papel duplo na vida do recém-chegado ao mundo: papel de transmissão e modificação desse próprio mundo. Essa questão se refere tanto à educação familiar, que transmite o legado de suas tradições, quanto à educação no cotidiano escolar. Para Hannah Arendt (2003, p. 238-239), a escola é a introdução da criança ao mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. Nessa etapa da educação, os adultos assumem mais uma vez a responsabilidade pela criança, que, como no momento de seu nascimento, necessita de um adulto para familiarizá-la nesse contexto.

A criança precisa de alguém que a insira no mundo humano. Por isso, não há como, inicialmente, isso não ser feito pelo princípio da repetição das experiências acumuladas pela humanidade. Essa herança é a causa primeira de filiação do novo ser ao grupo social; sem essa iniciação, o sujeito não se constitui da espécie humana. É notório, porém, que o princípio da repetição das práticas humanas está ligado ao princípio da diferença, que resulta nas transformações experimentadas em cada geração. Assim, o sujeito se constitui nesse paradoxo, repetir a herança do seu grupo de forma a reafirmar a tradição, porém com a perspectiva de se fazer algo diferente a partir do que recebe.

A educação, segundo Costa (2010), de acordo com as ideias de Freud e Lacan, denomina-se "transmissão simbólica". A partir desse conceito, a autora busca definir a constituição do sujeito na ligação entre o passado e o presente, que continuamente é vivido por cada geração.

> A transmissão simbólica é o que especifica a dimensão humana na medida em que, como ser de linguagem, o homem pode transmitir um legado de seus atos em discursos. Isto evidencia o elo entre as gerações, liga o passado e o presente através da inserção de marcas simbólicas em um sujeito, definindo o seu lugar em sua cultura. Desta forma, podemos dizer que a transmissão simbólica excede a transmissão de conhecimentos, pois ultrapassa a formação técnica, suportada, sobretudo, pela transmissão de informações e capacidades técnicas homogeneizadoras. (COSTA, 2010, p. 64)

A questão da transmissão do saber diz respeito à própria condição de emergência do sujeito, ou seja, ele não se constitui como tal senão atravessado pela educação, que é anterior à sua entrada em qualquer instituição formal de educação. De acordo com a autora,

a constituição do sujeito pela transmissão simbólica é o resultado "das marcas que lhe são introduzidas a partir da sua inserção e imersão na linguagem,[62] acentuando a relação entre sujeito-linguagem- e cultura" (p. 71).

Atualmente as questões da educação estão vinculadas às proposições principalmente do campo didático-pedagógico. Thelma Borges (2009, p.458) afirma que "normalmente pensamos no debate sobre a educação quando nos reportamos às questões da instituição escolar" e esquecemos que o sujeito já está imerso nessa trama – lembremos também dos fantasmas familiares antes do nascimento – bem antes do seu nascimento e que muitas questões psíquicas já se estruturam nesse percurso, bem como esquecemos que é a partir dessas estruturas que o sujeito vai lidar com as questões do ensinar e do aprender na escola.

Lanjonquière (2010) afirma que "o desafio educativo releva exclusivamente da política e da ética do desejo e não de nenhuma tecnociência pedagógica" (p. 123-124), que possa eliminar as descontinuidades e apreender o modo de acessar o sujeito. Essa proposição constitui para o campo da psicanálise um diferencial em relação às concepções que são normalmente designadas pelo campo educativo em relação as suas incongruências. A origem dos impasses na educação decorre do campo próprio da política, que consiste na tentativa incessante de estabelecer diálogo com o conflito; outra questão crucial está condicionada ao desejo inconsciente que não coincide com o que é universal.

Ele argumenta que

> [...] na pedagogia impera, há décadas, certo *justificacionismo* psicológico: tudo o que acontece na vida junto às crianças – seja em casa, seja na escola – é decifrado e justificado graças a uma hermenêutica psico-sócio-lógica qualquer. Por exemplo, as crianças não fazem mais travessuras merecedoras de um corretivo qualquer, elas padecem de um déficit de atenção objeto de resignação e boas doses de *ritalina.* Ou – pensa-se – elas são como são porque são sócio-historicamente. Em contrapartida, os pais não pedem mais para seus filhos fazerem coisas que consideram que devam simplesmente ser feitas. Agora, os pais estimulam o desenvolvimento ou interagem com as capacidades maturacionais, seguindo as prescrições dos manuais mais variados. Em suma, o tecnocientificismo (psico)pedagógico consola pais e pedagogos, bem como anestesia espíritos e corações adultos, na tentativa sempre vã de suturar o *desejo* que – à sua enigmática maneira anima a vida. (2010, p. 62, grifos do autor)

A educação passa a ser entendida como resultado de uma lógica (tecno)científica elaborada por especialistas. As elaborações pedagógicas induzem cada vez mais o

[62] "Antes mesmo de Freud propor o conceito de aparelho de linguagem, cuja concepção implica a noção de inconsciente, já se pode perceber, no texto sobre as afasias, que a constituição de representações não pressupõe funções cognitivas "anteriores" à linguagem." (BORGES, 2010, p. 15)

distanciamento e a efêmera implicação de pais e educadores em geral na empreitada educativa, delegando para os especialistas as respostas aos impasses que surgem a cada dia. A crítica de Lajonquière é que atualmente o entendimento de educação está sendo sobredeterminado pelos princípios norteadores estabelecidos pelo campo da (pisico)pedagogia, que está na posição de elaborar um conjunto de saberes positivos sobre os meios e os fins da educação. Segundo ele, pouco se busca pensar nos aspectos educativos, ou melhor, "nos efeitos subjetivantes ou formativos derivados para a criança de sua relação com os adultos" (LANJOQUIÈRE, 1999, p. 157)

A educação como objeto de estudo e teorizações "vira pedagogia no sentido moderno" e passa a ter pessoas encarregadas de oferecer parâmetros para sua realização. "Pedagogos e técnicos diversos da infância são os consultores e orientadores, que, armados de testes, parâmetros estatísticos, sistemas, protocolos e metodologias variadas, oferecem um saber *objetivo*, em lugar de opiniões, princípios ou modelos identificatórios" (JERUSALINSKY, 1999, p.7, grifo do autor).

Parafraseando Hannah Arendt (2003), é possível afirmar que, nunca antes, os problemas educacionais se tornaram tão agudos como agora, bem como nunca as teorias no campo da pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente como temos vivenciando hoje. A autora afirma ainda que uma crise na educação constitui-se em um momento propício de dilacerar fachadas, obliterar preconceitos, explorar e investigar os impasses, buscar a essência de cada questão em si. Parece que "toda e qualquer responsabilidade de mundo está sendo rejeitada, seja as responsabilidades de dar ordens, seja de obedecê-las" (ARENDT, 2003, p. 240). Mesmo sabendo que os impasses no campo educativo jamais se extinguem, o seu enfrentamento é algo do qual os adultos, os educadores, não podem abrir mão.

> O que nos diz respeito, e que não podemos portanto delegar à ciência específica da pedagogia, é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos ainda mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos o mundo ao nascemos é ter o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. A educação é ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2003, p. 247)

Arendt afirma que os adultos junto aos mais jovens têm a responsabilidade coletiva de introduzi-los no mundo e que qualquer pessoa que não veja isso como uma questão crucial não deveria, ou melhor, seria proibida de tomar parte na educação de qualquer criança; essa responsabilidade assumida na educação de qualquer criança constitui-se em uma questão de autoridade, e não apenas uma questão de qualificação para exercer esse papel. A qualificação do professor, apesar de ser indispensável, não garante a conquista da sua autoridade frente aos alunos.

Ao desenvolvimento do mundo moderno se seguiu uma crescente crise das tradições e da autoridade. A ciência passou a subordinar todo e qualquer valor até então considerado válido às suas normatizações; muitos saberes são menosprezados porque não fazem parte do campo tecnocientífico. Antes da ciência moderna, o homem preocupava-se com o funcionamento das coisas, não havia preocupação com os seus fundamentos, formas e objetivos, mas com a efetivação dos atos em si. O uso do bom senso, por exemplo, praticamente desapareceu das relações humanas, pois não é resultado de nenhum saber (tecno)científico, portanto é pouco valorizado no mundo racionalmente administrado.

As elaborações teóricas que recobrem o campo educativo vão aos poucos sobrepondo saberes à tradição, à autoridade e à convicção da responsabilidade pelo outro, principalmente dos pais com os filhos, dos professores com seus alunos. A educação contemporânea tem fortalecido a crença de que somente os saberes (tecno)científicos são capazes de dar conta das incongruências da educação; crença que vem resultando-se em "uma espécie de renúncia à instância educativa ou demissão do ato, em lugar de uma aposta redobrada à moda tradicional" (LANJONQUIÈRE, 1999, p. 24). Essa crítica não significa absolutamente desprezo às contribuições das teorias, mas uma advertência ao modo como o sujeito adulto moderno tem lançado mão dessas contribuições sem se incluir na causa em questão, ou seja, sem querer arcar com a conta de que é responsável pela transmissão de um legado aos mais jovens, e isso não é algo simples e fácil que possa ser prescrito por essa ou aquela teoria pedagógica.

A prática educativa demanda muito mais disposição do que supostamente se imagina. Mesmo não havendo garantias a priori, o adulto precisa endereçar-se à criança e indicar os traços de cultura que lhe possa dar um sentimento de pertinência nesse jogo da vida, portanto "quando o adulto oferta um fragmento cultural não só abre a possibilidade de uma filiação simbólica, isto é, que a criança passe, à medida que (o) apre(e)nde, a fazer como os outros na vida, mas também que se formule a pergunta pelos motivos do ato[...]"

(LANJONQUIÈRE, 1999, p. 139), ou seja, o que é o ato de educar e de aprender nesse mundo humano.

Educar e ensinar alguém é um ato de muito investimento, necessário à constituição psíquica do outro, porém constitui-se em um investimento que não é calculado em número de teorias estudadas e aplicadas nas práticas educativas. Para Thelma Borges (2009), o ato educativo envolve sempre alguém que busca saber junto a outro que supostamente tenha condições de oferecê-lo. No caso do ato educativo escolar, o aluno supõe esse saber no professor e estabelece laços identificatórios, esperando um retorno dessa relação.

> O ato educativo pauta-se pela função materna[63] como condição para que o educador tenha laços identificatórios, para que seu discurso se sustente. O esvaziamento da educação como ato simbólico exclui a ética das relações, gerando violência. O excesso de instrumentalizaçao da pedagogia torna o ato educativo puramente técnico, desprovido de subjetividade, e sem conexão do sujeito com o outro. Ou seja, o passado é retirado do processo educativo, e como tal não existe transmissão sem passado, o ato educativo não se produz nem produz o futuro. E a educação se apresenta fraturada naquilo que a constitui, a formação humana. (p. 461)

A abordagem psicanalítica caminha, em muitos aspectos, em uma via contrária ao que normalmente vem sendo, nos dias atuais, traçado no campo educativo. Principalmente quanto à questão da constituição do sujeito e de seus processos formativos as proposições da psicanálise trafegam na contramão e provocam violentos embates com os conceitos e as formulações das teorias do campo educativo, sobretudo em relação às implicações do inconsciente. Segundo Mendonça Filho (2001),

> na atualidade, a idéia de que possa existir um saber do qual o "eu" nada sabe, não sujeito a controle, isto é, a noção de Inconsciente é ainda tomada como estranha ao campo da Educação. Nesse espaço, o Inconsciente só adentra quando distorcido em inconsciência; algo que, em última instância, possa ser convertido em consciência. Tal desvio mantém de fora toda e qualquer possibilidade de interlocução entre Psicanálise e Educação, o que significa dizer que muito do que os educadores têm referido como sendo Psicanálise, na realidade não é. Resulta dessa exclusão a ausência de posição da Educação diante da ocorrência de um saber que não sabe de si, um saber que, mesmo sendo estranho ao eu, sustenta o verdadeiro desejo tanto de aprender quanto de ensinar. Assim, mesmo que a educação consiga alcançar êxito sobre a aquisição do conhecimento pelo viés da informação, escapa-lhe o pensar a transmissão pela via de um saber que não se sabe. (p. 74)

---

[63] A autora diferencia função materna de maternagem. A primeira é algo que não pode ser prescrito, pois foge completamente das vias conscientes de exercício, já a segunda refere-se aos cuidados que todas as pessoas conscientemente sabem que tem que ter com uma criança.

A transmissão do saber extrapola a questão da apropriação de uma informação, bem como não se situa no nível de uma relação, de um diálogo entre pais e filhos, entre educador e educando, pois diz respeito a uma outra dimensão, que não está inclusa no campo das interações em que os sujeitos envolvidos têm domínio de si e adotam uma posição reflexiva, ou seja, de escolha. A transmissão do saber que se quer considerar neste capítulo não está condicionada ao saber que se sabe, mas ao saber inconsciente, que de modo sorrateiro divide o sujeito, sem ao menos ele se dar conta disso.

Lanjoquière (2003), em seu artigo "A infância que inventamos e as escolas de ontem e hoje," afirma que educar é precisamente a transmissão de marcas simbólicas a cada pequeno ser que chega ao mundo e que temos o hábito intelectual de chamar de criança. Geralmente as definições sobre o que é educação se afiançam em traços observáveis, algo empiricamente constatado; pouco ou quase nada se diz dos aspectos simbólicos que perpassam a questão da educação, ou seja, aqueles que não são conscientemente nomeados, que não se podem determinar, mas que produzem marcas que constituem a base de estruturação de um sujeito, principalmente aquilo que o singulariza.

A questão do sujeito e dos laços sociais a que ele é convocado não está vinculada a uma necessidade orgânica de sobrevivência, mas diz respeito, antes de tudo, a uma sobrevivência cultural em que a linguagem transmitida pelo Outro imprime um destino ao ser recém-nascido. Segundo Pereira (2008), esse ser é atravessado pela linguagem, e isso o distingue dos outros animais.[64] O filhote humano demanda que um semelhante adulto seja seu cuidador, que o alimente, proteja e lhe dê condições de se constituir como humano.

> Sabemos, desde a antropologia, que o animal humano nasceu prematuro, frágil, e desprovido de um *corpus* biológico capaz de sobreviver aos caprichos da tempestuosa natureza. [...] Nenhuma tecnologia natural fora capaz de antecipar-nos à nossa prematuridade. Daí, tornarmo-nos sujeito de um destino [...] Fomos e somos levados a demandar teimosamente um Outro que nos eduque. O humano tem a necessidade de educadores para nutri-lo, amá-lo, orientá-lo ou guiá-lo permanentemente, pois somos pela própria natureza mal-acabados. (PEREIRA, 2005, p. 16)

Não se trata apenas de uma questão biológica; o recém-nascido demanda que um outro lhe dê condições de emergir como sujeito, devido à inscrição da linguagem. Thelma

[64] O sujeito como ser de linguagem, mesmo que não faça uso da fala, ainda estará no campo da linguagem, na medida em que sua fala, mesmo quando não há, estará mais próxima da humana do que dos animais (cf. ELIA, 2010).

Borges, em seu artigo "Função materna, educação e ato educativo" discute a condição do surgimento do sujeito psíquico e da relação dessa questão com a função materna desempenhada pelo Outro, que lhe imprime inscrições simbólicas possibilitando a transformação do corpo biológico em humano.

> O advento do sujeito e a inscrição na linguagem possibilitam ao ser humano sobreviver às intempéries do desamparo do começo da vida e o contato com o conhecimento, visto que a linguagem oferece o conhecimento e que a mãe fornece os significantes necessários à diminuição do fisiológico e à crescente entrada no cultural. A mãe não oferece simplesmente o alimento para suprir necessidade orgânica, ela oferece junto todo o significado e o desejo ao amamentar seu filho. Transmite saber. A mãe possui um suposto saber, é ela que diz que o outro sente, pensa e tem, possibilitando à criança instalar-se como gente. *Educação é um ato de fazer laços sociais, articulando um significante ao outro na cadeia de significante*. (BORGES, 2009, p. 462, grifos nossos)

É facilmente aceito que cuidados devem ser despendidos ao recém-nascido, bem como que ele necessita ser inserido no mundo da cultura[65] do seu grupo por meio da prática educativa. Entretanto, quando se trata de colocar em prática o ato de educar, a questão se torna um tanto quanto complexa. Para Jerusalinsky (1999), quando se trata de educar, a questão não parece tão simples, além de parecer contraditória, pois geralmente assume a forma de uma oscilação entre falta e excesso de alguma coisa, colocando pais e educadores frente à pungente dúvida acerca da medida certa, aquela capaz de atingir o necessário equilíbrio entre as exigências da civilização e o desejo inconsciente dos pais que busca se realizar nos filhos. Mas, afinal o que é educação? Em que consiste o ato de educar? O que há de tão misterioso nessa trama que envolve todos nós?

> Aparentemente não deveria ser muito difícil responder a esta pergunta. No fim das contas, se trata simplesmente da *educação,* e, certamente, todos temos passado por isso. "Te comporta!" " Tira o dedo do nariz!", Fica quieto!, "Vai para cama!", "Isso não se toca!" Frases repetidas ao longo dos tempos e das línguas demonstram a pouca originalidade do pensamento parental. Ou talvez, demonstrem o quanto os pais são atrelados ao cumprimento de uma função fora da qual pouco podem se aventurar: eles têm que *transmitir a demanda social além do seu desejo*. E isso se chama *educar*. (JERUSALINSKY, 1999, p. 5-6, grifos do autor)

---

[65] "Para a psicanálise, portanto, o sujeito só pode se constituir em um ser que, pertencente à espécie humana, tem a vicissitude obrigatória e não eventual de entrar em uma ordem social a partir da família ou de seus substitutos sociais e jurídicos (instituições sociais destinadas ao acolhimento de crianças sem família, orfanatos etc.). Sem isso ele não se tornará humano (a espécie humana, em termos filogênicos, não basta para fazer de um ser nela produzido um ser humano, argumento que dá sentido à palavra *humanização)* como tampouco se manterá vivo: sem a ordem familiar e social, o ser da espécie humana morrerá." (ELIA, 2010, p.39)

Para Thelma Borges, com base na teoria psicanalítica só pode haver educação se alguém inscrever simbolicamente no corpo do *infans* movimentos, ritmos que possam produzir interpretações[66] e consequetemente estruturar psiquicamente o sujeito. Para a autora:

> É a educação materna, com suas prerrogativas, a saber, função materna e função paterna, que possibilita, de fato, as educações subsequentes. Assim, aprendizagem, socialização, conhecimento e outras atribuições dadas à infância são consequências dessa primeira educação oferecida no seio familiar [...] (BORGES, 2009, p. 454)

Quando o bebê nasce, ele é imerso no funcionamento do grupo social ao qual pertence, fazendo com que seu corpo biológico passe a ser afetado pelas experiências educativas que guiam os valores familiares. Tudo que é direcionado para o bebê – um suposto sujeito constituído – resulta de uma mensagem idealizada dos pais em relação a sua formação, devido ao desejo inconsciente de realizar-se nos filhos. Para Borges (2009), essas mensagens, que são continuamente dirigidas ao recém-nascido, proporcionam sua organização psíquica. Sem esse elemento organizador que é inoculado pela função materna tornam-se inviáveis conquistas futuras da criança em relação aos aspetos emocionais, sociais, cognitivos, dentre outros.

Essa forma inicial de se endereçar ao bebê abre o leque de possibilidade para outras filiações simbólicas futuras, que serão desencadeadas em outros aspectos e contextos diferentes. Os primeiros vínculos do ser humano, consequências dos cuidados maternos, afetam o corpo, que, significado pelo "discurso parental", passa a servir de matriz para a entrada da criança, futuramente, no mundo adulto. O que a mãe transmite ao bebê ultrapassa o que ela supostamente imagina que esteja transmitindo, que seriam os significados de uma ordem social e cultural, conscientemente endereçados. Quanto a isso, Elia (2010) comenta:

> Cabe aqui uma diferenciação entre categoria de Outro e a ordem social e cultural. Essa ordem é eivada de valores, ideologias, princípios, significações, enfim elementos que a constituem como tal, no plano antropológico. O Outro é o esqueleto material simbólico dessa ordem, sua estrutura significante, como já caracterizamos anteriormente, o que nos permite portanto dizer que a ordem do Outro, que a mãe encarna para o bebê, é uma ordem significante e não significativa. O que a mãe transmite é, primordialmente, uma estrutura

[66] "O bebê deixa de ter desconfortos fisiológicos e passa a ter fome, sede, cólica, manha, suas reações são interpretadas, nomeadas e humanizadas. Essas inscrições primordiais são a educação." (BORGES, 2009, p.459)

> significante e inconsciente para ela própria (ela não sabe o que transmite para além do quê ela pretende deliberadamente transmitir), e não poderia ser simplesmente o conjunto de valores culturais (entendendo-se sob este termo toda a complexidade de elementos significativos ordenados na família e na sociedade à qual pertence mãe e bebê). (p. 40)

A mãe oferece uma estrutura significante que em muito ultrapassa as significações que ela atribui a cada gesto, a cada palavra endereçada ao seu bebê. São esses significantes que organizam a vida psíquica do bebê e fazem advir sua subjetividade na ordem simbólica em que se transmitem os ditos e não ditos de sua cuidadora. O educador também em seu estilo de educar, de ensinar, transmite uma relação com o saber, que afeta o aluno não só com seus dizeres, mas com os interstícios em cada um deles – seus gestos, seu olhar, seus suspiros, as pausas entre cada explicação, etc.

A relação que se estabelece entre professor e aluno diz respeito a uma relação indecidível; pouca coisa podemos saber e recolher dessa experiência que é sempre singular. Essa questão passa primordialmente pelo desejo inconsciente, que nada informa ao sujeito sobre as causas de sua filiação. Sob essa concepção é possível levantar algumas interrogações sobre o campo das relações pedagógicas: Por que alguns alunos "gostam" mais de um professor do que de outro e vice-versa? Como um professor pode ser amado e odiado ao mesmo tempo? Por que algo que para determinado aluno é sinônimo de atração ao professor pode ser sinônimo de repulsa para outro? E o mesmo pode acontecer em relação aos alunos: por que alguns, mesmo não sendo alunos "ideais", caem nas graças de certos professores?

Para Cohen (2006, p. 93):

> Assim como função materna deixa marcas profundas de um desejo que não é anônimo no corpo do infans, o educador, com seu estilo de ensinar, transmite a relação que mantém com o saber nas entrelinhas de seus ditos, sejam estes verdadeiros ou falsos segundo a lógica formal. Para além do que ele diz, emerge um *dizer* que não pode chamar de certo ou errado, pois carrega consigo traços únicos, isto é, seu estilo. Isso passa, isso transmite. Mesmo quando o professor apenas lê um texto, algo desse indizível perpassa a voz, os gestos, os afetos, entendidos como interpretações singulares que traçam caminhos e orientam, para ser, nesse mesmo movimento, novamente interpretado pelos alunos de acordo com uma lógica que lhe é particular.

A lógica da transmissão do saber transcende os aspectos formais da prática educativa e nos força a buscar outras "lógicas" que perpassam essa questão. Segundo Lanjonquière (2010), as chances de educar não estão centradas apenas nas palavras escolhidas para serem endereçadas ao outro, pois também as que escapam podem

promover efeitos tais quais as pronunciadas. Para o autor, "uma das figuras daquilo que escapa ao adulto quando endereça sua fala a uma criança é, justamente, o controle dos efeitos dessa fala. Ou seja, aquilo que escapa é a mesmíssima educação" (p. 67). O controle da prática educativa nos escapa e mesmo escapando produz marcas que incidirão sobre a constituição do sujeito e de seus processos de formação.

Não são poucas as referências sobre o que é educação. O termo aparece como extremamente claro, de domínio geral. Normalmente, designa-se educação como ato de cuidar, de humanizar, de civilizar; processo de direção, orientação, do qual a espécie humana dispõe, diferentemente do resto dos animais. No entanto, muitas contradições e tensões rodeiam o seu conceito, bem como disputam entre si no campo teórico. São posições divergentes, tributárias de vários campos do saber, que por vias diversas definem a questão educativa. Cada época histórica e cada campo buscam justificar suas práticas educativas tomando como referenciais os valores e os pressupostos que as subsidiam. Segundo Mendonça Filho (2001, p. 96), "a Educação é um campo em que coexistem enunciados advindos de diferentes épocas e culturas, sem que exista a possibilidade de integrá-los em uma forma capaz de liquidar o mal-estar que o convívio dessa diferença continuamente causa".

Etimologicamente "educar vem do latim *educare* que significa criar, alimentar, ter cuidados com [...]" (LANJONQUIÈRE, 1999, p. 167). O autor esclarece que, não raras vezes, erroneamente se afirma que *educar* procede de *educere,* que em português corresponde a *eduzir,* ou seja, fazer sair, pôr para fora. Nessa perspectiva, o ato de educar afiança a equivalência de desenvolver as capacidades maturacionais dos indivíduos, o seja, educar consistiria em conduzir para fora todo o potencial humano que o sujeito traz consigo ao nascer. No nosso entendimento, essa consideração pode ser importante, pois nos permite situar uma relação possível da educação com a psicanálise, ou seja, uma outra perspectiva para o ato de educar. Parafraseando Kupfer (2007), é possível afirmar que a psicanálise problematiza a educação, dando a ver o que ficou esquecido ou desvirtuado em relação ao eixo do trabalho educativo, sem, contudo, preconizar um retorno a práticas educativas do passado.

> O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do infans, transformando-a em linguagem. É pela educação que o adulto marca seu filho com marcas de desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança [...] (p.35)

Esse ato tem o sentido de filiar o aprendiz numa tradição, que só é possível pelas inscrições simbólicas ofertadas pela linguagem. Se transportarmos essa perspectiva para o cotidiano escolar, o educador, ao dirigi-se ao educando, está na função desse Outro primordial a que se filia o aprendiz, ou seja, o ato educativo constitui-se sempre como um dispositivo simbólico instituinte de uma tradição em que se vive a permanente tensão entre o educável (as exigências da civilização) e o ineducável (pulsional) existente em toda aprendizagem (COHEN, 2006). A autora enfatiza que as tensões que se impõem ao educando em consequência dos processos educativos, tanto nos processos de recalcamento do material inconsciente quanto nos demais destinos pulsionais, levam-nos a constatar que a satisfação pulsional sempre pressiona o campo educativo.

> Com efeito, a renúncia imposta pela educação, que também opera recalcando os representantes pulsionais, é fruto da civilização, mas nem tudo pode ser recalcado ou sublimado. Como assinala Lacan, além de outros destinos pulsionais, se apresentarem como formas possíveis de resolução, a função da fala, expõe a singularidade dos sujeitos. São efeitos significantes fruto de uma lógica própria do inconsciente. No que concerne ao recalque (Verdrandgung) como conseqüência da educação, verifica-se que a pulsão, que sempre busca se satisfazer, não se desvia de seus objetivos, como na sublimação, tornando-se inoperante neste caso, uma vez que o recalque visa impedir a emergência de impulsos sexuais indesejáveis à civilização. Em sua força moral civilizadora, a educação busca suprimir as irrupções sexuais infantins, ou seja, o ineducável na criança. Um dos objetivos da educação, portanto, é ensinar a criança a dominar suas pulsões, pois sabemos que é impossível lhe dar a liberdade de pôr em prática, todos os seus impulsos [...] (COHEN, 2006, p. 99)

Essa autora comenta que, para Freud, o ato de “proibir”, “inibir” e “suprimir” os impulsos das crianças constitui-se a base da tarefa educativa empreendida pelos adultos, porém admitindo desde o começo um paradoxo radical: mesmo sabendo que tal tarefa não possui nenhuma garantia a priori, toda geração tem a responsabilidade de educar as novas gerações cerceando suas pulsões em favor do viver em sociedade.

> Ao pensar a educação, Freud não preconizou a erradicação do “mal” pulsional como saída, tendo apontado caminhos que sugerem algumas possibilidades para a educação necessária. Como afirmado, a criança deve aprender a controlar suas pulsões, pois é impossível lhe conceder a liberdade de pôr em pratica, sem restrições, todos os seus impulsos. Assim, a educação necessária talvez possa ser verificada a meio caminho da não-interferência e da frustração. Além disso, cabe lembrar a advertência freudiana acerca da impossibilidade de um mesmo método educativo ser uniformemente adequado para todas as crianças. (COHEN, 2006, p. 100, grifo da autora)

Se consideramos a perspectiva de promover uma educação ideal, vamos perceber que toda geração tem o sentimento de que fracassou em relação ao projeto educativo empreendido em sua época. A busca de realização e transmissão de um ideal a cada geração cria o sentimento de que algo fracassou e não se realizou conforme idealizado. A questão do sentimento de fracasso provavelmente está atrelada à própria concepção de educação, que é tomada como a conservação do que é a *priori* estabelecido como ideal no grupo social. A eterna repetição do mal-entendido entre as gerações afeta esse ideal, que nunca se completa.

Os efeitos adversos de qualquer projeto educativo não significam necessariamente seu fracasso, mas simplesmente a constatação da impossibilidade de tornar congruentes o ato de ensinar e o ato de aprender. Para ilustrar essa questão, tomo emprestado de Cohen (2006), em seu livro *A lógica do fracasso escolar,* um exemplo de um projeto educativo que se deu ao avesso do que idealizado pelo mestre e pelo pai do aprendiz. A autora relata o projeto educativo, na antiguidade grega, do jovem Alexandre[67] (356-323 a.C), o "Grande", da Macedônia, pelo preceptor Aristóteles[68] (384-322 a.C). O projeto do mestre e filósofo Aristóteles era que seu aprendiz se tornasse seu discípulo, ou seja, um grande filósofo, pois todos seus ensinamentos para com o jovem se concentraram nessa direção.

A autora relata que o próprio Aristóteles constatou que, ao contrário do que ele sempre ensinou ao seu pupilo, que existiam diferenças profundas entre gregos e *bárbaros*, com supremacia máxima dos primeiros,[69] ele não se fez ouvir pelo seu aprendiz. Alexandre colocou em prática um projeto expansionista atingindo regiões muito longínquas, o que propiciou a divulgação da cultura grega, além de promover a fusão com outras culturas. Essa questão, refutada desde sempre pelo seu mestre Aristóteles, ressoou de um modo muito particular – ao avesso – no jovem e aprendiz Alexandre, que fazia questão de preservar os costumes e religiões dos povos conquistados, não se colocando como representante superior de sua cultura, no caso a grega, como designava seu preceptor.

O *fracasso* dos ensinamentos do mestre também fez com que Alexandre conseguisse diminuir a distância entre orientais e gregos, fato que não teria sido possível se o aprendiz tivesse assimilado os ensinamentos de seu mestre na íntegra. Na verdade, o projeto expansionista de Alexandre fez com que as expressões culturais dos povos

---

[67] Alexandre herdou o trono da Macedônia, conquistou muitas terras, expandiu a cultura grega e promoveu um vertiginoso progresso artístico e literário em seus domínios territoriais (cf. COHEN, 2006).

[68] Nasceu em Estagira, cidade grega de domínio da Macedônia, foi aluno de Platão e se tornou um dos maiores representante do pensamento grego (cf. COHEN, 2006).

[69] "Ser grego é o único modo de viver digno de um ser humano" (Manfredi apud COHEN, 2006, p. 25).

conquistados e de seu próprio povo tivessem um crescimento extraordinário, contrariando mais uma vez o mestre, que exaltava a cultura grega em detrimento de outras.

> [...] Conta-nos que não foi possível a Aristóteles atender ao pedido do pai de Alexandre: fazer do menino um grande filósofo. Desse ideal educativo resultou o fracasso escolar do aluno. Mas o amor ao mestre – tomado como um pai – deu lugar a uma magnitude, a uma nomeação: o Magno. E as conquistas desse aluno, mesmo que ele não se tenha tornado um sábio, impulsionaram a disseminação da cultura grega. Assim, se não houve ensino, pode-se dizer que houve transmissão de um saber que difere do saber formal, mas que é operante, de todo modo. (COHEN, 2006, p. 9)

Podemos afirmar, então, que a educação se constitui numa trama em que os elementos envolvidos se enodam de um modo único a cada sujeito, singularizando-o. A educação é um enodamento que opera por um saber simbólico, alterizando o sujeito de um modo contingente e radical, em que os ideais podem também se arrastar para longe dos ideais familiares ou pedagógicos. O posicionamento de Alexandre frente aos ensinamentos de seu mestre demonstra bem o enodamento singular de cada sujeito com os elementos constitutivos de sua trama educativa.

A impossibilidade que habita o campo da educação, descrita por Freud, se faz presente no caso do mestre Aristóteles e seu aprendiz Alexandre, no qual o resultado esperado pela sua prática educativa se fez além ou aquém do sonhado. Na verdade, ele foi marcado por uma rede de fios que se conectavam e se desconectavam continuamente; ora era possível ver claramente os vestígios que ligavam os ensinamentos do mestre às atitudes do aprendiz, ora suas atitudes não eram reconhecidas como fruto dos ensinamentos do seu dedicado mestre.

Reportar ao fato histórico que envolveu Alexandre e seu mestre Aristóteles possibilita-nos colocar em questão a concepção de fracasso e mais precisamente do ato de educar, redimensionando seus conceitos. Alexandre, apesar de receber educação de um grande filósofo e nutrir por ele grande admiração, não se tornou filósofo como esperava seu mestre, mas se tornou nada mais que o maior conquistador da antiguidade, desencadeando o crescimento do comércio e dos centros culturais, possibilitando desenvolvimento para helenos, gregos, macedônios e contribuindo para a origem de uma cultura mista, resultado da difusão do helenismo por todo o Oriente.

A educação idealizada pelo pai de Alexandre e pelo seu mestre Aristóteles não foi efetivada, porém houve uma transmissão de um saber que se fez operante em toda sua

vida e que, de modo invertido, se remetia aos ensinamentos outrora recebidos em sua educação. Na verdade, quando se tem a pretensão de educar alguém, a primeira questão que se impõe é que se trata de uma empreitada incerta, uma vez que educar é projetar-se para frente, sendo que as condições não estão garantidas a priori.

A educação não se reduz à reprodução de uma cultura, de um saber, de um modo específico de ser e fazer determinadas coisas, mas também não podemos dizer que prescinda disso. O exemplo de Aristóteles com Alexandre ilustra bem a trama da prática educativa, em que o mestre não teve controle sobre os ensinamentos dirigidos a seu discípulo, mas imprimiu marcas que advieram de outro modo, diferente daquilo que anteriormente foi idealizado, porém trazendo traços de seu ensino. O desejo ardente do mestre Aristóteles, de ser tudo para seu aprendiz, não se concretizou como imaginava, mas foi determinante para o nascimento de um outro desejo, próprio a Alexandre: o de realizar grandes obras.

Cohen acredita que essa questão nos "ajuda a refletir sobre como se dá a transmissão da dívida simbólica presente em todo ato de ensinar" (2006, p. 25), em que o educando recebe investimentos de um educador. De uma forma ou de outra, esse investimento retorna, mesmo que seja de outra ordem. É possível certificar a dívida simbólica de Alexandre em relação ao seu mestre Aristóteles, é possível reconhecer marcas dos seus ensinamentos, mesmo que pelo avesso de suas pretensões.

> Que conclusões, então podem ser tiradas do fato de o jovem Alexandre ter transformado não em um grande filósofo, como seu mestre, e sim no mais poderoso conquistador da Antiguidade? De um lado, sua grandiosidade e seu poder, equivalentes aos de seu mestre Aristóteles, indicam a impossibilidade de modelar seu espírito ardente por meio da educação filosófica; de outro, sua transferência amorosa assegura a criação de um lugar de transmissão amplo e irrestrito, por meio do qual pode emergir da verdade de um sujeito um saber diferente do saber acadêmico. Em outras palavras, a identificação com o mestre fez de suas conquistas não só um motor de transmissão da cultura grega, como também o fomento das pesquisas no Liceu e a sustentação do desejo do "Outro", nesse caso, Aristóteles. (COHEN, 2006, p. 26- 27)

O desejo não está afeito a nenhum ideal educativo, a nenhuma racionalidade técnica, por isso, muitas vezes, o projeto educativo se dá ao avesso do que preconizamos. Também, o símbolo do Outro, que nos constitui desde nossa entrada nessa vida, não comporta nenhuma lógica formal e por vezes se apresenta como contingente ou como impossível de ser decifrado. Um fato, porém, é inegável: de alguma forma temos que nos

haver com as marcas advindas dessa presença do Outro na constituição do nosso ser. Lanjonquiére (1999) comenta:

> Quando o aprendiz adquire o domínio de uma série de conhecimentos, acaba se parecendo um pouco com seu mestre. Mais ainda, quando apr(e)ende o que era apenas possuído por delegação pelo mestre [...] acaba sujeitado, mesmo que seja por um fio, a toda a tradição.[...] Assim sendo, o conhecimento transmitido é o embrulho de uma marca de pertinência ou um *traço identificatório.* Em outras palavras, trata-se de uma marca que em si mesma carrega uma cota de saber fazer com a vida, ou seja, um *savoir vivre.* (p. 168, grifos do autor)

Aquele que aprende contrai uma dívida simbólica com seu mestre, que, por sua vez, também a contraiu quando estava no papel de aprendiz. Essa apropriação de um saber geralmente aparece como uma questão ocasional em que mestre e aprendiz estabelecem um acordo tal que possibilite que um reconheça no outro marcas semelhantes determinadas pela tradição a que se filiaram.

A relação pedagógica, antes de qualquer dogmatismo, passa pelo viés da prática. Prática cujo espaço é textual, referência a uma escritura, sempre anterior ao escrito. O escrito convoca o sentido, o deslizamento simbólico que nos faz seres da comunicação formal. A escritura, de semântica vazia, é um talho na pedra, uma marca que pode ou não vir a significar algo, vir a fazer código, como nas cavernas. A relação entre os homens instaura-os no campo da comunicação, do decifrável e do dizível, mas também não se afasta do campo da pulsão, para além do sentido. Nem tudo aí é dito: a face opaca do iceberg. Nas relações, sujeitos causam ações em outros sujeitos; logo os primeiros podem se dessubjetivar e passar à posição de objetos de idealização, de identificação, de desejo. A intersubjetividade sob este olhar é da ordem da ilusão. As relações se pautam, então, na ligação sujeito-objeto, mesmo que esses papéis se alternem. A relação pedagógica não se faz, pois, diferente. Nela reina a comunicação, os relatos de saberes, o testemunho da aplicação, a busca de uma verdade única, total e universal. É a clareza do sentido. Mas reina também o residual de sombras, o irredutível, o indomável, cuja lógica se furta ao universal e faz de professores e alunos seres estrangeiros entre si, fora da língua, invasores de territórios alheios, causadores de "mal-estar", segundo a proposição freudiana.

Marcelo Ricardo Pereira (2001, p.178-179)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode concluir num trabalho em que foram colocados lado a lado campos que defendem posições por vezes radicalmente opostas como o campo da pedagogia (e da didática) e o campo da psicanálise? O que dizer de um trabalho no campo da educação que despe os seus principais pressupostos, expõe sua nudez e, acima de tudo, não lhe oferece outra vestimenta mais apropriada? O que pensar de uma pedagoga, professora de Didática, que considera a educação uma profissão impossível? O que esperar de seu trabalho com os futuros licenciados sobre o processo ensino-aprendizagem se acredita que a atuação do professor se faz em parte de momentos contigenciais e provisórios? O que dizer de uma professora de Didática que tem hoje como convicção que não há e nunca haverá nenhuma didática que eliminará da cena pedagógica os mal-entendidos e os mal-estares? O que resta ensinar na disciplina Didática para os futuros professores se o encanto pelos seus pressupostos estão lado a lado com o encanto (des)alentador dos pressupostos da psicanálise? Como administrar tamanha disparidade entre os campos estudados se a vertente não foi a complementaridade entre eles? É possível tirar implicações dessas disparidades? É possível ficar indiferente aos pressupostos psicanalíticos frente aos impasses no campo educativo? É possível subverter a subversão que o campo da psicanálise promove?

Para a discussão referente a essas indagações, vamos tentar agrupar algumas ponderações. Começando pelas últimas, é conclusivo que não é possível subverter a influência dos pressupostos da psicanálise, pois não foi uma questão de escolha; foi captura pelo seu modo radical de ver o homem e sua constituição. E em relação a isso nada esta professora pode dizer ou fazer, pois essa articulação se deu a despeito do que acreditava saber ou querer, portanto experencia-se aqui o que se denomina desejo inconsciente. Como já foi afirmado anteriormente, o desejo inconsciente é algo articulado, mas não articulável em palavras, portanto não sei nomear o porquê do encanto por um campo que de certa forma deslocou minhas concepções sobre a prática educativa e os pressupostos que a subsidiam.

Por certo, a psicanálise não instituiu as descontinuidades do ato educativo; isso é constitutivo. O que o campo da psicanálise fez foi colocar essa questão em evidência ao explicar o modo de constituição do sujeito – as marcas inoculadas pelo Outro da linguagem estrutura o psiquismo do sujeito, porém sem portar um ponto de exatidão. A

impossibilidade de educar postulada por Freud diz da inacessibilidade de determinarmos o ponto adequado capaz de dosar a restrição e a satisfação em cada ato educativo.

Quanto ao campo da pedagogia e da didática, apesar de empreender outros olhares sobre seus pressupostos, não é possível desconsiderá-los, pois eles são necessários para a estruturação da prática educativa, principalmente a formalizada no cotidiano escolar, que demanda concepções mais, ou menos, específicas em relação aos modos e sentidos de ensinar e aprender determinados conteúdos. Portanto, em se tratando de vislumbrar os princípios básicos da estruturação da docência, é imprescindível ofertar ao futuro profissional uma visão ampla dos elementos que compõem a prática educativa, bem como um estudo consistente das questões macros e micros que envolvem o fazer pedagógico; questões que não podem ser dispensadas ou negligenciadas nos cursos de formação docente.

Ao fazer um balanço dos modos e sentidos atribuídos à prática educativa, contatamos que as elaborações foram articuladas com o intuito de diminuir as descontinuidades e encontrar um ponto de equilíbrio entre as convenções sociais e a singularidade do sujeito. Vários campos do conhecimento delinearam perspectivas em torno de formalizar concepções e práticas para o campo educativo, e os estudiosos da área projetam apreender a trama educativa agregando sempre um novo elemento. No entanto, nós, neste trabalho, o que fizemos foi questionar essa pretensão, pois chamamos a atenção para o resto, o resíduo inominável, que insiste em perturbar e fazer mover as proposições assentadas – ponto a partir do qual pudemos também discutir um pouco sobre o *desejo*.

Ao retomar a história da formalização da prática educativa, demarcada mais especificamente a partir de Comenius, no século XVII, com a sistematização de seu tratado de ensinar tudo a todos, ficou evidente que é de longa data que se têm buscado formas de ensinar e de aprender. Não são raros os momentos, desde então, que na história da construção de concepções teóricas almeja-se um conjunto de preceitos sobre como articular as questões do ensinar e do aprender de forma a apagar os resíduos indesejados que sobram de toda relação educativa e pedagógica. No entanto, apesar de inúmeras teorias que foram edificadas, muitas com êxito em relação àquilo a que se contrapunham, os impasses no campo educativo não cessaram. Até se embolaram mais, devido à demissão de muitos pais e educadores com a tarefa que lhe é designada, ou seja, a responsabilidade de educar e de ensinar. Em parte essa demissão se deve ao campo (tecno)científico, que tem

assumido a tarefa de dizer o que fazer, como fazer e a que horas fazer para se obter um ponto de equilíbrio para a questão do educar e do ensinar.

As mudanças paradigmáticas no campo da educação e do ensino, por mais que pareçam combater o paradigma cientificista do ideário positivista, não deixa de se render a novos ideários que procuram fazer frente às descontinuidades, principalmente no cotidiano escolar. A adesão a outras lógicas – a educação numa perspectiva critica, a preocupação com a organização curricular, a perspectiva da interdisciplinaridade, a ênfase na formação inicial e continuada dos professores, a imersão no campo das tecnologias, a perspectiva de articular teoria e prática, a peregrinação pelo campo da subjetividade, a perspectiva de alinhar o ensino à pesquisa, a vertente do multiculturalismo, dentre outras – apenas reafirma que o campo da educação suprime a perspectiva da falta, da incompletude, e não assume que a apreensão total do sujeito e de seus processos de formação é uma questão irredutível.

As mudanças empreendidas no campo da educação e do ensino sempre buscam encontrar um apaziguamento para os mal-estares e mal-entendidos que são vivenciados continuamente no seio familiar e no cotidiano escolar. Os períodos nomeados de transição e de crise de paradigmas são os pontos de fuga para justificar por que ainda não se consolidou uma forma mais congruente de ensinar e aprender, ou seja, nunca se está no momento em que se deseja estar, sempre falta algo a ser feito para que se concretize um fazer educativo menos dissonante. Essa questão, preconizada desde Comenius, ao elaborar o seu tratado de ensinar tudo a todos, continua a ecoar de forma viva e reivindicativa.

Esse modo ideal de educar e ensinar nem a pedagogia nem a didática, muito menos a psicanálise, têm a ofertar aos educadores; essa é uma questão inefável, impossível de ser produzida por este ou aquele campo do saber. Porém, não se pode afirmar que a prática educativa prescinda de todo e qualquer conhecimento; ao contrário, inicialmente movemos aparados por um suposto saber, que dá fundamentos à prática educativa, um saber que não engessa a ordem das coisas, mas que certamente serve de um norte, apontando para o horizonte e apoiando pais e educadores para começarem a mover, na tarefa de educar e ensinar, as peças de um quebra-cabeça.

As implicações com o campo da psicanálise estão longe de produzir um novo fazer pedagógico que permita operar um verdadeiro saber no campo da subjetividade humana, que proporcione um modo mais acertado de educar e de ensinar; elas estão muito mais para um (des)acertar das práticas pedagógicas engendradas pelo campo educativo do

que supostamente se gostaria. O acolhimento do conceito de inconsciente não simplifica em nada o saber do inconsciente, pois ele opera justamente na contramão do sentido formal da prática educativa. Ninguém sujeita o inconsciente; nós é que nos sujeitamos a ele, portanto as descontinuidades continuarão a nos desafiar a reinventar continuamente a educação.

Um educador atravessado pelo saber da psicanálise opera, no máximo, além das técnicas e métodos de ensino, sem, contudo, dispensá-las; conhece as incertezas de seu ato educativo, mas não se dissolve nelas; não se rende a saberes prontos e universais, mas sim busca reinventá-los; busca o sujeito na relação pedagógica, porém ciente de sua inapreensibilidade. Portanto, estar implicado com o campo da psicanálise não possibilita ao professor adquirir nenhum método novo para capturar o sujeito. Essa questão permanece irredutível do ponto de vista de qualquer aplicabilidade ao campo da educação e do ensino.

A transmissão do saber está envolta às incertezas, aos desvios em relação aos alvos pretendidos. As origens dessas dissonâncias não estão associadas à falta de competência pedagógico-comunicativa[70] do professor ou à insuficiência de seus métodos empreendidos para efetivar o processo ensino-aprendizagem. A questão é que toda relação educativa, por mais que seja articulada de forma consciente, intencional e planejada, e se direcione para se atingirem determinados alvos, depara-se com o sujeito dividido, descentrado e por vezes fora de foco.

As "falhas" em atingir o alvo é que possibilitam rachar com o que se acha cristalizado – a tipificação do sujeito e seu enquadramento máximo como sujeito cognoscente, ativo, consciente, dono dos seus atos – bem como vislumbrar o seu avesso – o sujeito do inconsciente, que mesmo sem muito crédito no campo educativo opera nos bastidores e comanda o ato. Implicar-se, portanto, coloca o educador frente a uma linha tênue entre o impossível e o necessário da educação, seja no seio familiar, seja no cotidiano escolar. É nesse ponto, em que aparece mais um nó, que o educador tem que reinventar, lançar-se ao desafio permanente de fazer a educação acontecer.

O que tentamos discutir neste trabalho, portanto, é que há um avesso implicado em toda trama educativa, (in)conscientemente ignorado, mas que não cessa de inscrever seus traços na tecedura desse ato, ou seja, por mais que se queira a organização de uma prática educativa consciente, organizada e intencional, isso escapa ao domínio de todo e

[70] Cf. Alarcão (1998).

qualquer educador, queira ele ou não, pois o sujeito advém a seu modo (singular), dando um olé nas proposições do campo educativo, mesmo as mais atuais.

Outra questão discutida referiu-se ao desejo, que por sua vez também é inconsciente e não arreda o pé da trama educativa. Mesmo que nada saibamos disso, ele está em cada gesto, em cada retorção, em cada impasse, em cada embate entre pais e filhos, professores e alunos, ou seja, em cada ato de educar e de ensinar defrontamo-nos a toda hora com o sujeito aferrado ao seu *desejo*, operando segundo sua lógica[71] e não de acordo com as lógicas atribuídas a ele como um sujeito dono de si, autônomo, com capacidade de escolhas e de decisões sempre conscientes.

Como educar, como ensinar e como aprender portam uma dimensão indizível que não é possível de ser capturada como vemos em milhares de títulos colocados à disposição dos educadores. A educação comporta uma falta impossível de ser contornada. Apesar dessa impossibilidade, o homem não para de buscar formas de eliminar esse mal-estar presente no ato de educar. Os ideais são continuamente reafirmados, e é nisso que o homem se apoia para continuar sua busca por um ato educativo livre de descontinuidades. A busca de superar os impasses constitui-se em uma linha que se mantém no horizonte, alimentando o sujeito em continuar lutando para a realização de seus projetos. Em síntese, o que mantém o desejo é a falta estrutural que o constitui. Ao ser movido por essa falta, abrem-se as possibilidades para o sujeito e para a humanidade.

---

[71] "O sujeito, então, não é o ser, como requer a ontologia ou a fenomenologia existencial; nem é o homem, que desconhece a diferença, inclusive de gênero; nem é o individuo que muda em função das peripécias da historia e se compõe como parte indivisível (daí o nome: individuo) do grupo social, podendo se fazer autônomo, ideal e senhor de seus atos; tampouco é uma pessoa, que ora física, ora jurídica, pode ser contabilizada, quando não é celebrizada na literatura. Conta-se o número de pessoas, mas não se conta o sujeito. O sujeito para a psicanálise é a divisão mesma do ente. Ele é o "resíduo" incomum", em termos freudianos, ou um resto, um vazio que escapa ao sentido da linguagem". (PEREIRA, 2003, P. 27)

REFERÊNCIAS

ABRAMOWSKI, Ana Laura; ANTELO, Estanislao. Movimentos do negativo no Ensino Médio: como abandonar a Pedagogia Ingalls? *Estilos da Clinica*- Revista sobre a Infância com Problemas, vol. IV, n.° 7, 2.° semestre de 1999, pp.131-137.

ALARCAO, Isabel. O outro lado da competência comunicativa: a do professor. In: FAZENDA, Ivani (org). *Didática e interdisciplinaridade.* Campinas, SP: Papirus, 1998.

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade.* Joinville, SC: Univille, 2003, p. 11-65.

ANTOLÌ. A didática como espaço e área do conhecimento: fundamentação teórica e pesquisa didática. In: FAZENDA, Ivani (org). *Didática e interdisciplinaridade.* Campinas, SP: Papirus, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *A história da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro.* 5.ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

AUDY, Jorge Luis N. Interdisciplinaridade e complexidade na construção do conhecimento: o desafio da integração ensino-pesquisa. In: ENGERS, AMARAL, Maria Emilia e MOROSINI, Marília Costa. *Pedagogia Universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007, p. 31-38.

BACHA, Márcia Neder. *Psicanálise e educação:* laços refeitos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BALZAN, Newton César. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugenia. *Pedagogia Universitária*: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 75-89.

BANKS-LEITE, Luci; GALVAO, Isabel (org). *A educação de um selvagem*: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BARTHOLO JR; Roberto dos Santos; TUNES, Elizabeth. Dois sentidos do aprender. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. *A complexidade da aprendizagem:* destaque para o ensino superior. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BORDOLI, Eloísa. Didáctica: tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para una polémica ineludible In: BEHARES, Luis E. (org). *Didáctica Mínima: Los acontecimientos del Saber.* Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología de la Educación e Didáctica Publicaciones Universitarias, 2003.

BORGES, Sonia. *O quebra-cabeça:* a alfabetizaçao depois de Lacan. Goiania: Editora da UCG, 2006.

BORGES, Sonia. Psicanálise, representaçao e linguagem. In: BORGES, Sonia; FERREIRA-LEMOS, Patricia do Prado. *Psicanálise:* interdisciplinaridade. Porto Alegre: Armazém Digital, 2010.

BORGES, Thelma Pontes. Funçao materna, educaçao e ato educativo. *Inter-ação*. Vol. 34, n.2, jul./dez//2009, p.453-463.

BURGARELLI, Cristóvão Giovani. Implicações do conceito de inconsciente para a pedagogia. *Fragmentos de Cultura.* Vol. 18, n. 5/6, 2008, p. 383-391.

CAMARGO, Ana Carolina Corrêa Soares de. *Educar*: questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia.* São Paulo: UNESP (FEU), 1999.

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

_____. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Didática e escola em uma sociedade complexa.* Goiânia: CEPED, 2011.

CASTANHO, Sérgio. Metodologia do ensino ou educação superior? Um olhar histórico. In: CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHEMAMA, Roland. *Dicionário de Psicanálise*. Trad: Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1995.

COELHO, Cristina Massot Madeira, Sujeito, linguagem e aprendizagem. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. *A complexidade da aprendizagem:* destaque para o ensino superior. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

COMENIUS, J. A. (1657). Didáctica Magna. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COHEN, Ruth Helena Pinto. *A lógica do fracasso escolar:* psicanálise e educação. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.

COHEN, Ruth Helena Pinto (org). *Psicanalistas e educadores:* tecendo laços. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem:* psicanálise de crianças com fracasso escolar. Trad. Sônia Flach e Marta D' Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, Simone. Transmissao simbólica e educaçao. In: BORGES, Sonia; FERREIRA-LEMOS, Patricia do Prado. *Psicanálise:* interdisciplinaridade. Porto Alegre: Armazém Digital, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitario na transiçao de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.

_____. Inovaçoes: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Pesquisas e qualidade no ensino: aprendizagens e possibilidades na educação superior. In: ENGERS, Maria Emilia Amaral; MOROSINI, Marília Costa. *Pedagogia Universitária e aprendizagem.* Porto Alegre: Edipucrs, 2007, p. 167-177.

DAMIS. Olga Teixeira. Didática e ensino: relações e seus pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Coord.). 21.ª ed. *Repensando a didática*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ELIA, Luciano. Psicanálise: clinica e pesquisa. In: ELIA, Luciano. *Clinica e pesquisa em psicanálise*. Rio de Janeiro. Rios Ambiciosos, 2000.

_____. *O conceito de sujeito*. 3.ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

ESTEBAN, Tereza Maria. *O que sabe quem erra:* reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, Tânia. Freud e o ato do ensino. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. *A psicanálise escuta a educação.* 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artemed, 1985.

FREUD, Sigmund. (1927). O futuro de uma ilusão. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. (1915). O inconsciente. In: *Obras psicológicas de Sigmund Freud:* escritos sobre a Psicologia do Inconsciente. Vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

_____. (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. IIII. Rio de Janeiro: 1974.

GADOTTI, Moacir. *Historia das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2008.

GARCIA, Célio. Psicanálise e educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org). *A psicanálise escuta a educação.* 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GÓMEZ, Pérez. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GÓMEZ, Pérez. I; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

GÓMEZ, Pérez. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula In: GÓMEZ, Pérez. I; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1988a

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. *O caminho se faz caminhando*: conversas sobre educação e mudança social. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução: Vera Lúcia Mello Josceline; notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

IMBERT, Francis. *A questão ética no campo educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JACOB, Claudia Alves; RAMOS, Patrício Lemos. Onde começa a tal educação? In COHEN, Ruth Helena Pinto (org). *Psicanalistas e educadores:* tecendo laços. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

JAEGER, Werner. *Paidéia*: a formação do homem grego. 4.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JERUSALINSKY, Alfredo Néstor. [Apresentação] In: CALLIGARIS, Contardo et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2.ª Ed, 1999.

KOFF, Adélia Maria N. S. Uma agenda para a didática hoje: atualizando possíveis prioridades. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Didática e escola em uma sociedade complexa.* Goiânia: CEPED, 2011.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro*: educação e psicanálise. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, Jacques. (1964) *Seminário, livro 11:* os quatro conceitos da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. (1966) Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1966) A coisa freudiana ou sentido do retorno a Freud em psicanálise. In: LACAN, Jacques. *Escritos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. (1969-70). *O seminário: livro 17:* o avesso da psicanálise. Rio de janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica:* escritos de psicanálise e educação, Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje. *Estilo da Clinica*, 2003, vol. VIII, n.º 15, p. 140-159.

_____. [Prefácio]. In: PEREIRA, Marcelo, Ricardo. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte (MG): Argvmentvm, 2008

_____. *Figuras do infantil*: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEMOS, Maria Teresa Guimarães. Desejo de educar? *ETD,* Campinas, vol. 8, n.º esp., p.80-89, jun., 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria, R. S (org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo.* Campinas: Papirus, 1998.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In LIBÂNEO, José C; SANTOS, Akiko (orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.* Campinas, SP: Alínea, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org). *A psicanálise escuta a educação.* 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. *A complexidade da aprendizagem*: destaque para o ensino superior. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MENDONÇA FILHO, João Batista de. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

MENDONÇA FILHO, João Batista de. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org). *A psicanálise escuta a educação,* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa: Porto Alegre: Sulina, 2006.

MOTA, Sonia B. O quebra-cabeça: A instância da letra na aquisiçao da escrita. Tese (Doutorado) – Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo. Sao Paulo, 1995.

MOURA, Francisco. Um olhar clínico na sala de aula: uma nova metodologia pedagógica? *Estilos da Clínica*, vol. X, n.º 18, 2005, p.36-53.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Régis, de Morais. *Sala de aula*: que espaço é esse? 2.º ed. São Paulo: Papirus, 1985.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org). *A psicanálise escuta a educação.* 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O avesso do modelo:* bons professores e a psicanálise. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Amor e rigor ou que pode dizer a psicanálise sobre o documentário ser e ter. *Estilos da Clínica*, vol. X, n.º 18, 2005, p.12-23.

_____. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (org). *Didática e interdisciplinaridade.* Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). *Pedagogia, ciência da educação*? São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Do ensinar a ensinagem. In PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência na universidade.* São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 203-243.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência.* São Paulo: Cortez, 2004.

RAYS, Osvaldo Alonso. Metodologia do ensino: cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Coord.). *Repensando a Didática*. 21.ª ed. rev. atual. Campinas: São Paulo: Papirus, 2004.

REY, Fernando Luiz González. Questões Teóricas nas pesquisas sobre as aprendizagens. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. *A complexidade da aprendizagem*: destaque para o ensino superior. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ROS, Ofélia. Alumnos ante "La Matemática". In: BEHARES, Luis E. (org). *Didáctica Mínima:* Los acontecimientos del Saber. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Departamento de Psicología de la Educación e Didáctica Publicaciones Universitarias, 2003

ROURE, Glacy Queirós. A ciência seduziu o mestre e... amordaçou a palavra. *Educativa*, vol. 5, n.º 2, jul./dez, 2002, p. 319-333.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GÓMEZ, Pérez. I; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

SAMPAIO, Simaia. *Dificuldades de aprendizagem:* a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SANTOS, Akiko. Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. In LIBÂNEO, José C; SANTOS, Akiko (orgs). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.* Campinas, SP: Alínea, 2005.

TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. O professor investigador. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. *A complexidade da aprendizagem*: destaque para o ensino superior Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Repensando a didática.* Campinas, SP: Papirus, 1991.

VORCARO, Ângela. *Crianças na psicanálise:* clínica, instituição, laço social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

_____. O que se quer quando se quer ensinar? VII *Colóquio Linguagem e Educação*. Goiânia: Faculdade de Educação; CEPAE, 2008. [Mímeo.]