

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITORA

Dora Leal Rosa

VICE-REITOR

Luiz Rogério Bastos Leal



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

COMISSÃO CIENTÍFICA

Maria de Lourdes Soares Ornellas

Alba Rivas

Larissa Soares Ornellas

José Antônio Serrano Castañeira

COMISSÃO EDITORIAL

Telma Lima Cortizo

Edileide M. Antonino da Silva

Eliana de Jesus Menezes

DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Leandro de Lajonquière

Os estudos em psicanálise e educação, inaugurados há um século à instância do próprio Freud gozam, hoje em dia, no Brasil, de reconhecimento universitário e social. Tanto na França quanto na Argentina – países nos quais costumo desenvolver atividades acadêmicas – a situação é semelhante, embora com nuances. Não só a singularidade do desenvolvimento e consolidação histórica da psicanálise em cada país contribui para tanto, senão que também faz a sua parte no desenho desse panorama particular o lugar reservado à educação das novas gerações no imaginário social e, portanto, a realidade viva e conflituosa dos sistemas escolares em cada um deles. Por sinal, embora se repita aqui e acolá que a escola em si, como projeto moderno, não vive o melhor de seus dias, não devemos esquecer que o desempenho dos sistemas escolares não é – bem como tampouco foi – o mesmo, em se tratando do Brasil, da França ou da nossa vizinha e empobrecida Argentina.

Creio, no entanto, que uma boa parte desse reconhecimento é injustificada, ou talvez, deva dizer desmesurada. E claro, embora uma parte não seja reconhecimento que de fato se justifique, mas expectativas desmesuradas ou fora de lugar em torno de contribuições efetivas em matéria educativa, isso em nada diminui a fertilidade de grande parte dos empreendimentos feitos no Brasil em nome da própria psicanálise. Pessoalmente, estou

¹ Texto produzido no quadro das atividades do projeto Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) n. 11/03897-6 junto ao Centre d'études et recherches en Sciences de l'éducation – Université de Caen Basse-Normandie (CERSE).

persuadido que a psicanálise é capaz de incidir na educação e na formação profissional, mas as suas incidências são indiretas. Isto por duas razões: pelo fato de não propor soluções ou procedimentos, mas questões que só ela pode descortinar ou instalar de outra maneira; bem como, pelo fato de toda participação no debate de ideias em matéria educativa ser possível graças à experiência analítica do debatedor e não a partir de uma invocação vazia à psicanálise.² Eis de fato aí – nessa sua marca registrada – toda a sua relevância social e acadêmica. Por outro lado, há como em qualquer outro domínio desenvolvimentos epistemologicamente duvidosos ou simplesmente iniciativas medíocres que em nada contribuem com a educação e com a revitalização dos sistemas escolares, mas tão só com o descrédito da já centenária criatura freudiana.

O próprio Freud apontou ao longo de sua obra, ao mesmo tempo em que ia delineando a singularidade da própria psicanálise, três linhas de ação possíveis no campo da educação, isto é, efeitos possíveis de sua invenção no que tange às crianças.³ Nenhuma dessas linhas foi desenvolvida diretamente por ele, mas sim logo iniciadas por vários de seus discípulos imediatos. As três frentes de trabalho abertas, embora independentes e singulares, são de fato solidárias entre si na medida em que são versões possíveis da psicanálise em extensão.

Freud logo apontou que a terapêutica psicanalítica, no início dedicada aos adultos, bem podia ser também estendida às crianças, sem por isso vir a se confundir com a educação. Assim, nascia a psicanálise com crianças, singular, sim, porém não divergente dos fins da cura da clínica com adultos, ao tempo que totalmente diferenciada da educação, como causa de desenvolvimento subjetivo. Esta, por sua vez, poderia ser esclarecida ou iluminada pela teoria psicanalítica, para assim vir a encontrar o seu devido prumo.

A pedagogia errava, segundo Freud, na condução das crianças além do razoável. Embora nenhuma educação possa deixar de ser traumática, no sentido de ela sempre implicar num quinhão de irredutível mal-estar para as crianças e para os adultos que nela estejam implicados, ele considerava que a

2 Questão delicada desenvolvida na primeira parte de meu livro *Figuras do infantil* (2010).

3 Para uma aproximação detalhada aos desdobramentos do pensamento freudiano que tangem a educação e a pedagogia, reenvio os leitores à primeira parte de meu livro *Figuras do infantil* (2010).

ção e na formação
duas razões: pelo
estões que só ela
pelo fato de toda
possível graças à
invocação vazia à
oda a sua relevân-
ter outro domínio
mplesmente inicia-
o e com a revitali-
o da já centenária

mesmo tempo em
três linhas de ação
de sua invenção no
olvida diretamente
ulos imediatos. As
singulares, são de
ssíveis da psicanáli-

a, no início dedica-
inças, sem por isso
nálise com crianças,
línica com adultos,
no causa de desen-
recida ou iluminada
devido prumo.

o das crianças além
a ser traumática, no
el mal-estar para as
le considerava que a

do infantil (2010).

o freudiano que tangem a
o *Figuras do infantil* (2010).

pedagogia imperante no mundo germânico mais as desnorteava na vida que outra coisa, condenando-as, assim, a um sofrimento psíquico desnecessário e inútil, já na infância mesma ou posteriormente na vida adulta. Lembremos o espirituoso comentário de Freud (1929, p. 106-107) na matéria: “[...] a educação age como quem envia pessoas para uma expedição polar com roupas de verão e mapas dos lagos italianos.”

A psicanálise poderia, então, contribuir para que a educação recuperasse o seu rumo, aquele que o espírito pedagógico germânico lhe teria feito perder por conta do idealismo proferido na época. Freud não via com bons olhos o ideal de educação veiculado em diferentes teorizações pedagógicas. Estas costumam fabricar uma representação de criança, ora anjo a ser protegido dos males adultos, ora animal a ser adestrado em nome da civilização também adulta. Essas representações de criança que habitam o imaginário social mascaram a criança real ou, se preferirmos, o real da criança – a natureza *pulsional* polimorfa infantil revelada precisamente pela psicanálise. Assim, o adulto em vez de implicar-se como sujeito na educação de uma criança, acaba (des)norteado na sua tarefa, à medida que se guia por uma genérica criança imaginária de estofa mutante conforme o espírito pedagógico de época. Nesse sentido, Mannoni (1973), retomando o apontamento freudiano, assinalou em *A Educação impossível* que para fazermos avançar de fato uma educação em benefício de uma criança é imperioso interrogarmos o ideal educativo nela em pauta, ou seja, isso mesmo que causa a nossa insistência educativa em si de uma criança qualquer. O questionamento via psicanálise da criança imaginária – peça central nas teorizações pedagógicas – possibilita, então, recentrar a tarefa educativa concreta.

É nessa segunda direção da incidência da psicanálise no campo da educação que tenho precisamente desenvolvido meus trabalhos nos últimos anos. Em *Infância e ilusão (psico)pedagógica* (1999) apresentei a tese que afirma não ser mais que uma ilusão a nossa crença corriqueira na naturalidade da criança e, portanto, também a crença na possibilidade de virmos a calibrar a intervenção educativa conforme uma racionalidade positiva ou simplesmente dita científica. Já no recente *Figuras do infantil* (2010), me ative a mostrar quais os efeitos na educação atual do império no imaginário social da crença numa criança natural, fora do tempo histórico e definida por necessidades educativas as mais variadas a serem satisfeitas segundo parâmetros conhe-

cidos de antemão, batizada por mim de *A criança*. Esse personagem imaginário, passível de se apresentar ora na figura da “criança-extraterrestre”, ora naquela outra da “criança-selvagem”, toma conta da cena educativa nos dias de hoje, assim como antanho as figuras da criança angelical e da domesticável. *A criança* obnubila então os espíritos adultos e faz errar a educação na preparação das crianças para o *desejo* – missão histórica de toda educação, ao entender de Freud – dando lugar àquilo que chamei de *infanticídio simbólico*.

Mas o esclarecimento da psicanálise a propósito da finalidade necessária da educação, que não poucas teorizações pedagógicas viriam de tempos em tempos a mascarar, acaba apontando para a questão de como é que os adultos educam as crianças, ou em outras palavras, em nome do quê lhes endereçamos a palavra a esses seres que chegam ao mundo um tempo depois que nós. O adulto, quando acredita estar educando a criança na sua frente, fala de fato com aquela outra de estofado imaginário.

Neste ponto, reencontramos a terceira incidência da psicanálise na educação. Freud (1973) declara, no final de sua obra, num texto conhecido como *Lección XXXIV*, que para a educação reencontrar a sua verdadeira missão, seria desejável que os adultos – educadores ou não de profissão – se submetessem em algum momento de suas vidas a uma psicanálise. O tratamento psicanalítico faz às vezes de uma pós-educação, de uma educação segunda, no sentido de que possibilitaria ao adulto o “entendimento” inconsciente de que antes de desperdiçar trabalho psíquico para se defender do desejo, para o qual a primeira educação – aquela na infância – o teria mal preparado, mais valeria não renunciar a ele. Em suma, um adulto reconciliado com o desejo estaria em melhores condições de educar, isto é, de preparar as crianças para se depararem por sua vez com o desejo, marca diferencial da nossa humanidade.

Nenhuma das três vias de ação da psicanálise na educação, apontadas oportunamente por Freud, refere-se à formação de professores e/ou educadores, objeto de nossa preocupação particular nesta oportunidade. No entanto, aqui, mais uma vez, as aparências enganam, embora seja certo que a psicanálise, sendo incapaz de embasar pedagogia alguma, ela tampouco formula nenhuma estratégia ou dispositivo de formação profissional no campo da educação.

personagem imagi-
-extraterrestre”, ora
a educativa nos dias
lical e da domesticá-
errar a educação na
de toda educação, ao
infanticídio simbólico.
to da finalidade ne-
dagógicas viriam de
a questão de como é
ras, em nome do quê
ao mundo um tempo
ndo a criança na sua
rio.

cia da psicanálise na
num texto conheci-
trar a sua verdadeira
ou não de profissão
a uma psicanálise. O
ção, de uma educa-
to o “entendimento”
uico para se defender
na infância – o teria
suma, um adulto re-
ões de educar, isto é,
: com o desejo, marca

e na educação, apon-
o de professores e/ou
esta oportunidade. No
embora seja certo que
alguma, ela tampouco
io profissional no cam-

Tanto a segunda quanto a terceira via dizem respeito de forma direta à “formação” dos adultos implicados na educação e, em particular, àquela dita profissional. Já a clínica psicanalítica com as crianças teria de forma indireta uma relação com a questão da formação. A psicanálise – afirmava Freud (1923) – é tríplice. Ela é uma terapêutica do sofrimento psíquico – de adultos e de crianças –, um método de investigação, bem como também uma teoria, chamada de metapsicologia. Mas o importante é que essas três dimensões são indissociáveis uma da outra, ao ponto tal que, se separadas, a psicanálise deixa de ser aquilo que é.⁴ Nesse sentido, nenhuma das incidências da psicanálise na educação das crianças tampouco é independente das outras duas. Em cada uma delas, a psicanálise na sua integralidade estaria contida. As formas de se entender o sofrimento na infância, bem como a direção da intervenção clínica são indissociáveis entre si, ao tempo que guardam relação estreita com a psicanálise de adultos – sejam ou não educadores profissionais – e com a elucidação psicanalítica da educação – da sua missão e dos princípios de seu poder.

A esperança de Freud na análise dos educadores e pedagogos como contribuição para a educação retomar a sua verdadeira missão da qual teria tendência a se esquivar – a preparação das crianças para o desejo – aponta diretamente para a questão da formação profissional. Mas, o imediatismo da relação de implicação, aqui, pouco ajuda no assunto, pois também imediatamente uma objeção toma forma no horizonte. Ela não é, porém, aquela à qual estamos infelizmente acostumados no Brasil: falta de recursos financeiros, humanos ou de organização como quando se trata, por exemplo, dos conhecidos estágios curriculares em pedagogia. A questão é que toda análise pessoal é isso mesmo: “pessoal”, relevando, então, de um engajamento em nome próprio que deve precisamente dizer a que veio – isto é, se o mesmíssimo engajamento veio de fato – desde o início mesmo, ou seja, na decisão de se começar uma análise. Em suma, ninguém pode ser obrigado por decreto a iniciar uma análise. Mais ainda, esta será sempre de caráter “pessoal”,

4 Se assim não fosse, então, a psicanálise poderia ser reduzida a uma psicologia. Há teorizações psicológicas que não se traduzem necessariamente numa clínica, há terapêuticas sem teorização alguma, há teorizações psicológicas sem investigação, investigações esparsas que nunca ganham densidade teórica, assim como há investigações clinicamente inócua e, finalmente, terapêuticas reduzidas a sua própria mecânica administração.

pois para além do fato do candidato a pedagogo iniciar uma por uma razão anedótica, qual seja “a escolha do método de alfabetização não deixa de me preocupar”, a questão reside no “não... me”, ou seja, no fato de que o sujeito se diz preocupado por uma preocupação. Nesse sentido, é descabido prever no início os efeitos da cura analítica.

Toda análise marca diferentemente a vida da pessoa que a tenha levado adiante com certo sucesso. Supõe-se que entre o seu início e a sua conclusão passou a se suportar a si mesma de forma diferente e, portanto, a estar melhor consigo mesma. Se assim for, é de se esperar que seu engajamento na vida cotidiana junto aos outros e, em particular, com as crianças, seja acolhedor da novidade, da surpresa, da diferença, isto é, mais aberto ao desejo do que no tempo anterior no qual concentrava todo o trabalho psíquico na repetição do mesmo gozo. Assim sendo, ter obtido certo sucesso numa análise sempre pessoal pode acabar dando bons frutos profissionais e, em particular, quando da educação como profissão se trata. Porém, uma das variáveis em pauta do mesmo é que a análise não seja uma obrigação administrativa e generalizada e, portanto, a indicação freudiana não pode dar lugar a nenhuma estratégia institucionalizada de formação profissional no campo da pedagogia.

No entanto, quando Freud aponta para a psicanálise do pedagogo e do educador como possibilidade de uma educação não vir a perder seu rumo, ele está de fato assinalando o verdadeiro cerne do problema. Aquilo que a análise dos adultos revela é que são os próprios adultos que dão corpo, nos detalhes da vida cotidiana, a essa criança imaginária que vela a relação com o real da criança ou, em termos freudianos, com o infantil. Em suma, é nesse nível que algo deve mudar.

Quando o adulto educa, ou seja, quando endereça a palavra a uma criança, bem pode, embora as aparências, não estar falando de fato com ela. Pode estar só falando com aquela imaginária que habita tanto a sua neurose quanto aquela do ideário pedagógico hegemônico. Isto pode surpreender, mas é bem visível ou, talvez, devêssemos dizer audível, quando o adulto passa o tempo todo “falando da” criança, dessa outra genérica que hoje em dia tomou a forma de *A criança*, mas não se engaja como sujeito na sua palavra junto àquela que tem na sua frente. No que tange a isso que retorna do recalco na educação, pela boca desta última, o adulto é surdo.

uma por uma razão
ção não deixa de me
fato de que o sujeito
, é descabido prever

essoa que a tenha le-
o seu início e a sua
iferente e, portanto,
berar que seu engaja-
lar, com as crianças,
sto é, mais aberto ao
todo o trabalho psí-
obtido certo sucesso
s frutos profissionais
se trata. Porém, uma
o seja uma obrigação
o freudiana não pode
ormação profissional

análise do pedagogo
não vir a perder seu
do problema. Aquilo
ultos que dão corpo,
ria que vela a relação
o infantil. Em suma, é

ereça a palavra a uma
lando de fato com ela.
ta tanto a sua neurose
sto pode surpreender,
ível, quando o adulto
genérica que hoje em
no sujeito na sua pala-
a isso que retorna do
to é surdo.

Quando é que o adulto “fala com” uma criança? Quando acolhe a diferença que há entre ele e a criança. Mas de qual se trata? Daquela diferença entre os estágios de desenvolvimento no qual cada um se encontraria? Se assim fosse, então, o adulto só teria que levar em conta os padrões de desenvolvimento descritos nos livros e manuais. Mas, não se trata disso. Trata-se da diferença entre as posições no discurso de um e de outro, impossível de ser formatada. Assim sendo, falar com uma criança entranha acolher essa diferença discursiva sempre irreduzível e, portanto, aceitar inconscientemente o fato de que a criança à qual falamos nunca está aí, onde pesamos ela estar. Trata-se, então, na educação, como desenvolvi em *Figuras do infantil* (2010), de desdobrar a diferença real que retorna sempre na relação à criança ou, em outras palavras, a falta de proporção entre o adulto e criança. Educar entranha por parte do adulto a metáfora, a simbolização, dessa diferença real – desse real – que retorna sempre ao mesmo lugar.

Dessa forma, a questão que acaba se colocando é aquela de se operar na formação profissional sobre a criança imaginária, interrogando o ideal em causa na educação, em vez de perseguir cegamente um ideal educativo posto *a priori* ao serviço do mascaramento do desejo, do real da criança – do infantil. Se assim for possível, supõe-se que o adulto será menos surdo na hora de falar com uma criança qualquer.

A prestância da criança imaginária e dos ideais educativos está em íntima relação com a economia psíquica adulta. Mas que assim seja isso resulta do cruzamento de dois eixos. Por um lado, o universal e, por outro, o singular. Ou seja, o imaginário social, bem como a posição do adulto com relação ao desejo e, portanto, a forma singular de se posicionar inconscientemente no interior da subjetividade de época. Por essa razão as coisas não são mecânicas. Para além dos contornos de uma época alguém bem pode se endereçar genuinamente a uma criança, isto é, dando testemunho do desejo que o anima, assim como, ao contrário, também alguém bem pode predicar todo tipo de discurso alternativo à moral da época e, no entanto, acabar endereçando à criança uma palavra natimorta.

Dessa forma, a psicanálise descortina uma problemática para a qual não pode propor nenhum procedimento positivo de se a contornar. Por isso, logo no início afirmei serem desmesuradas as expectativas depositadas nos estudos em psicanálise e educação. Eles descortinam a questão, mas a eles

não podem propor alternativas pedagógicas conforme todo mundo espera, ou seja, aquelas do tipo: troque-se este objetivo, aquela atividade, esse exercício e assim por diante.

No Brasil a formação profissional de professores é um tema recorrente, ao ponto tal que hoje é o grande tema na agenda político-pedagógica. Alguns dirão que não é para menos em se considerando o desempenho do sistema escolar. Se as crianças não aprendem direito deve ser porque não lhes ensinam direito. Em princípio se trata de uma grande e simples verdade que não impede, entretanto, que uma criança seja capaz de aprender direito coisas mal ou não ensinadas e, assim, acabar ela dando a volta por cima. Mas isso é contingente e, portanto, não exime país nenhum de ter uma política de estado de formação de professores.

Porém, a forma como a problemática vem sendo colocada é sintomática ao ponto que o *status quo* escolar brasileiro resta infelizmente de fato imutável, ou seja, os resultados são pífios, para além – é claro – do aumento na taxa de emissão de diplomas os mais variados. Situação semelhante – por sinal – à dita diminuição da pobreza. Muita gente estaria nestes tempos que correm mudando de classe social, pois passa a adquirir bens que antes não podia, mas o perfil brasileiro de distribuição da renda continua praticamente inalterado e, portanto, a dita qualidade de vida é a mesma de sempre. Dito isto não devemos concluir que é melhor não distribuímos nada, conforme a famosa arenga sobre a necessidade de ser fazer primeiro o bolo para só depois distribuí-lo mais na frente. Devemos, sim, reinstalar de outra forma o debate e nesse ponto estou pessoalmente persuadido do valor das análises comparativas. Não se trata de copiar, no entanto, o que se faz alhures e muito menos replicar o consumo de outros países como é corriqueiramente almejado,⁵ mas de compreender a funcionalidade sistêmica das ações que

5 As conversas no Brasil entre as pessoas que viajam ao exterior não poucas vezes giram em torno da facilidade ou praticidade em se fazer compras ou, caso o viajante tenha se adentrado mais na vida cotidiana dos países visitados, versam sobre o custo financeiro de se ter empregada doméstica.

do mundo espera,
atividade, esse exer-

é um tema recorrente
político-pedagógica.
o desempenho do
veve ser porque não
e e simples verdade
de aprender direito
volta por cima. Mas
de ter uma política

colocada é sintomá-
infelizmente de fato
é claro – do aumento
ção semelhante – por
a nestes tempos que
bens que antes não
continua praticamente
sma de sempre. Dito
mos nada, conforme
neiro o bolo para só
stalar de outra forma
lo do valor das análi-
o que se faz alhures e
o é corriqueiramente
êmica das ações que

poucas vezes giram em torno
te tenha se adentrado mais
nceiro de se ter empregada

fazem possível equacionar questões básicas da vida na *polis*, quando no Brasil nós estamos ainda à espera.

Como desenvolvi em *Figuras do infantil* (2010), a instalação e consolidação da escola moderna é consubstancial à vida das democracias que souberam fabricar um estado de bem-estar efetivamente norteado pela justiça social, sendo esse um lance de estofamento eminentemente político, no sentido do caráter fundador das ações levadas a cabo no seio da *polis*. Não se trata de que a escolarização em si mesma produza efeitos isolados considerados como marcadores de desenvolvimento social.⁶ Trata-se de que se a ideia de escola acabou vingando num dado país, o é pelo fato de sua fundação fazer parte do processo mesmo de fundação de uma nação para todos. Imposta essa ideia aos espíritos, eis as escolas concretas. Portanto, não há de que se surpreender que a um país, como o nosso, no qual a distribuição da riqueza é impermeável às mudanças, lhe corresponder funcionalmente um sistema escolar “a duas velocidades”, ou seja, de fato um não-sistema de educação nacional. Neste caso, o país não chega a ter um sistema de educação nacional, embora possa vir a ter um agrupamento de escolas diferentes, ora para ricos, ora para pobres, todas sempre sujeitas às facetas da lógica mercantil, que coloca em xeque os princípios mesmos da relação com o saber. (LAJONQUIERE, 2011b)

A formação de professores é uma das variáveis da equação escolar. Nem mais, nem menos importante que as outras, também elas pedagógicas, todas devendo funcionar ao uníssono para produzir o efeito desejado. Esse é infelizmente um dos pontos particularmente negligenciados no Brasil. Não poucas vezes se insiste no quesito formação deixando de lado todos os outros. Assim, se a escola tiver biblioteca, luz, banheiro, bem como professores bem pagos todos os santos dias a contar do primeiro, pouco importaria. Por outro lado, se algum deles chegar a importar em algum momento, os outros passam, na maioria das vezes, ao segundo plano.

No que tange em particular ao debate atual sobre a formação profissional é possível constatar uma mudança interessante. Conforme observam Scartezini e Viana (2010), tem se delineado recentemente no âmbito das

6 Como quando é afirmado, por exemplo, que ao maior grau de escolaridade corresponderia uma natalidade planejada.

discussões sobre rendimento, gestão e formação profissional, o objetivo de se identificar fatores associados aos resultados dos alunos auferidos nas avaliações oficiais, ou seja, fatores cuja sutil composição também intervém no efeito final. Nessa direção, Soares (2003) chega a afirmar, por exemplo, que “as características do professor e do ambiente em sala de aula afetam decididamente o rendimento dos alunos”. Já Gomes (2005), na esteira de pioneiros norte-americanos, fala em termos de “professores eficazes” cujos atributos escapariam aos critérios burocráticos de recompensas em suas carreiras. Por outro lado, pesquisadores como Klein e Fontanive (2010) propõem como eixo de investigação a entrada nas salas de aula para se “abrir a caixa preta” do “lado emocional” dos professores que obtêm bons resultados com seus alunos, graças à utilização de equipamentos audiovisuais. Esse diferencial não dependente do “nível intelectual” dos assim considerados professores eficazes; poderia, por sua vez, ser ensinado a outros no contexto da formação continuada.

Dessa forma, pareceria que se delineia no horizonte dos dias atuais a ideia de que a chave do sucesso educativo escolar seria uma espécie de fator de impacto professoral de natureza totalmente independente de qualquer outra condição, capaz de infligir uma diferença no conjunto das variáveis comumente estudadas e que intervêm no rendimento escolar, bem como suscetível de ser replicado em série.

É de fato curioso o surgimento desta nova forma de se colocar a questão do sucesso escolar. Não se trataria tanto dos saberes livrescos detidos pelo professor como classicamente pensado, mas de um “algo emocional” capaz de “impactar” a capacidade de atenção das crianças em sala de aula. Esta mudança de visão parece ser salutar, após décadas de pragmatismo utilitarista no campo da pedagogia. Porém, como pretendo desenvolver à continuação, creio que assim colocada a questão, trata-se de uma empresa que, embora assinala timidamente para a implicação da palavra na educação, em última instância, nada quer saber da fragilidade artificial inerente ao laço educativo como umas das formas de nos havermos com a alteridade conforme assinalado pela psicanálise.

nal, o objetivo de
auferidos nas ava-
também intervém no
por exemplo, que
aula afetam decidi-
steira de pioneiros
es” cujos atributos
suas carreiras. Por
O) propõem como
abrir a caixa preta”
sultados com seus
is. Esse diferencial
erados professores
contexto da forma-

te dos dias atuais a
na espécie de fator
idente de qualquer
junto das variáveis
escolar, bem como

na de se colocar a
beres livrescos deti-
e um “algo emocio-
crianças em sala de
das de pragmatismo
endo desenvolver à
se de uma empresa
palavra na educação,
cial inerente ao laço
a alteridade confor-

É consensual no campo da pedagogia afirmar que a educação implica na transmissão às crianças e aos jovens de um conjunto parcial de conhecimentos que as gerações anteriores souberam acumular. Porém, as divergências começam na hora de elucidarmos até que ponto esses seres pequenos, chegados ao mundo após os adultos, quando aprendem algo não só adquirem certo domínio sobre algum dos mundos possíveis – aqueles das letras, da natureza, ou das virtudes humanas, dentre outros – mas também são marcados pelo mesmíssimo apre(e)nder⁷ no próprio coração da vida. Eis aqui, precisamente, a questão chave para entendermos como a educação, seja familiar, seja escolar, releva então da função e campo da palavra e da linguagem⁸ como costumamos afirmar nos estudos em psicanálise e educação.

O fato de a investigação pedagógica, após ter se reduzido anos a fio ao entrecruzamento de variáveis de todo tipo com vistas a identificar o “x” da questão na aprendizagem escolar, dar lugar atualmente a pesquisas que focam “um algo emocional” do lado do professor, suscetível de produzir bons resultados quando tudo indicaria estatisticamente o contrário – o fracasso da criança –, parece avançar na direção assinalada pela psicanálise na educação. Parece, mas não é.

O assinalamento feito por esses colegas lembrados no estudo de Scartezini e Viana (2010) não consegue infelizmente ultrapassar as limitações do paradigma empírico-positivo de origem e, portanto, a sua contribuição – a meu ver – não aponta para a subversão do status quo na formação de professores no Brasil. Em certo sentido, poder-se-ia dizer que eles seguem as pegadas deixadas por Camus e Freud quando de lembranças da escola se trata, mas eles acabam, em última instância, passando ao lado da questão chave, qual seja, a implicação da palavra no ato educativo.

Camus, após receber a notificação da outorga do Prêmio Nobel de Literatura de 1957, escrevera uma carta, datada em 1957, àquele que tinha sido seu professor primário na Argélia francesa, já passada a primeira grande guerra mundial:

7 Jogo entre “aprender” e “apreender”, pois na aprendizagem se trata de tomar, de se apropriar de um conhecimento.

8 Referencia à operação conceitual realizada por Lacan (1966) no que tange a elucidar a direção e princípios do poder da cura analítica.

Caro Monsieur Germain [...] Deixei passar um pouco o frenesi destes últimos dias para, assim, endereçar-me de coração ao Senhor. Acabo de receber uma grande honra que eu nem busquei nem solicitei. Porém, quando recebi a notícia a primeira pessoa que lembrei, após minha mãe, foi o Senhor. Sem o Senhor, sem essa mão afetuosa que o Senhor estendeu à criança pobre que eu era, *sem o seu ensino e sem o seu exemplo*, nada de tudo isto teria acontecido. Não exagerarei a sorte desta honraria. Porém, trata-se de uma oportunidade para dizer o quê o Senhor *não só foi senão também o quê ainda é para mim*, bem como para lhe assegurar que os seus esforços, o seu trabalho e a generosidade com a qual o Senhor se empenhava estão ainda presentes num daqueles pequenos escolares, que apesar da idade, não cessou de lhe ser grato. Abraço fortemente o Senhor.⁹ (CAMUS, 1957, tradução nossa)

Por outro lado, Freud (1990, p. 286, grifos do original), por ocasião de proferir um discurso de saudação pelo jubileu do 50º aniversário do liceu que frequentara, quando jovem, em Viena, afirmou:

Minha emoção ao encontrar meu *velho* mestre-escola adverte-me de que, antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela *personalidade de nossos mestres*. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns se detiveram a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; es-

9 Cher Monsieur Germain, j'ai laissé s'éteindre un peu le bruit qui m'a entouré tous ces jours-ci avant de venir vous parler de tout mon cœur. On vient de me faire un bien trop grand honneur, que je n'ai ni recherché ni sollicité. Mais quand j'en ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement, et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais pas un monde de cette sorte d'honneur. Mais celui-là est du moins une occasion pour vous dire ce que vous avez été, et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élève. Je vous embrasse de toutes mes forces.

...o frenesi des-
...ração ao Senhor.
...busquei nem so-
... pessoa que lem-
...or, sem essa mão
...e que eu era, *sem*
...to teria aconteci-
...a, trata-se de uma
...i *foi senão também*
...gurar que os seus
...qual o Senhor se
...s pequenos esco-
...ser grato. Abraço
...nossa)

...iginal), por ocasião
...aniversário do liceu

...escola adverte-me
...a: é difícil dizer se
... importância maior
...eram ensinadas, ou
...o mínimo, que esta
...oculta e constante
...ciências passavam
...e detiveram a meio
...porque não admitir
...amente bloqueada.
...stas; imaginávamos
...e não existiam; es-

...a entouré tous ces jours-ci
...in bien trop grand honneur,
...vèle, ma première pensée,
...ise que vous avez tendue au
...emple, rien de tout cela ne
...ais celui-là est du moins une
...r moi, et pour vous assurer
...z sont toujours vivants chez
...reconnaisant élève. Je vous

tudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou defor-
mávamos os nossos. Eles *provocavam nossa mais enérgica oposição e*
forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas
fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua
justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam
algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se
davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em
relação a eles era notável, uma *posição que bem pode ter tido suas*
inconveniências para os interessados.

O título com o qual essa alocução foi incluída nas *Obras completas*
em língua portuguesa, editadas no Rio de Janeiro, é sumamente ilustrativo:
Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. Em outras palavras, Freud elu-
cida aquilo que se processa nas *cabecinhas* dos jovens quando (em)prestam
atenção a velhos implicados no professor. Há *algo* na personalidade do *velho*
mestre-escola que professa, que influencia, toca, impacta, os jovens candida-
tos a e(a)nunciar, por sua vez, as verdades das ciências. Isso em pauta, que
faz às vezes de embreagem da mudança de posição existencial de discípulo
a mestre no interior do campo da palavra e da linguagem, não é relativo à
clareza e à distinção com as quais as epistêmes são ensinadas. Isso está pre-
cisamente ligado aos curiosos e pequenos detalhes da personalidade daque-
les dedicados ao exercício de uma mestria enunciativa. A mestria enunciativa
deve ser pensada em outro registro, diferente daquele do imaginário contro-
le autoral do discurso, pois, caso contrário, não haveria excentricidades na
personalidade do mestre. Em suma, *d'isso*¹⁰ do qual se trata no laço educativo
e do qual Freud nos fala é da castração, do desejo, isto é do inconsciente.

As declarações de Camus vão nessa mesma direção. Além do ensino
em si mesmo, a criança aprendiz das letras é tocada pelo exemplo do mestre,
pelo afeto, pela generosidade e pelo trabalho empenhado. E tudo isso não
é sem inconveniências, retomando o comentário freudiano. Mais ainda, os
efeitos do impacto da geração mais velha não cessam de não se escrever¹¹

10 O artigo demonstrativo "isso" é grafado em itálico com vistas a estabelecer um jogo de palavras
com o substantivo "o Isso", utilizado pela psicanálise lacaniana de língua portuguesa para signi-
ficar o saber inconsciente ou o *Id*.

11 Referência à afirmação lacaniana sobre o saber inconsciente.

na obra do premiado escritor, outrora jovem aprendiz, assinalando, assim, a atemporalidade do *saber* inconsciente.

No entanto, os pesquisadores interessados atualmente na eficácia professoral, devido às limitações paradigmáticas, não conseguem tirar as devidas consequências d'isso que eles intuem à sua maneira estar operando em sala de aula, para além das variáveis classicamente auferidas. Bem se poderia dizer – parafraseando o título de uma obra de Gerard Pommier (2004) – que neste ponto essas pesquisas sobre avaliação e gestão escolar acabam demonstrando de fato a pertinência de nossos estudos em psicanálise e educação.

Neste contexto, permito-me recuperar sinteticamente à continuação uma tese já exposta por mim há quase uma década e meia que tenta elucidar, graças à psicanálise, *isso* que está em pauta no laço educativo, em conformidade com as lembranças escolares de Camus e Freud. (LAJONQUIERE, 1997)

Quando uma criança adquire o domínio de uma série de conhecimentos, acaba então se parecendo um pouco com o adulto – mestre de ocasião. Mais ainda, quando aprende – apreende para si aquilo que antes era apenas possuído por delegação pelo adulto – acaba sujeitada, mesmo que seja por um fio, a toda uma tradição. O conhecimento transmitido é o embrulho de uma marca de pertinência a uma tradição que carrega em si mesma uma dose de existência, uma cota de saber fazer com a vida, ou seja, um *savoir vivre* ou *saber* existencial que não se reduz ao conhecimento sobre nenhum dos mundos possíveis – aqueles das letras, dos números, etc.

Assim sendo, quando os pais “ensinam” seu filho quem ele é até certo ponto para os outros (a começar por eles mesmos), colocando-lhe um nome que vetoriza certos ideais, como também quando uma professora ensina a Pedrinho os números, instala-se uma dívida. Tanto um quanto o outro passam a dever algo pela sua existência. Como sabemos, uma coisa é dever uma quantia “x” de dinheiro para um amigo e outra, muito diferente, é o preço da amizade. Com os nomes e os números ocorre algo parecido: todo respeito será pouco para saldar a dívida pela existência ou, em outras palavras, o sentido que a vida pode ter acabado de ganhar. No valor incalculável da mesma está embutida uma infundável pergunta: o Outro, o que quer de mim? O nome próprio e os números aprendidos tiram um bocado da estupidez da vida empírica, mas é o ato de nomeação e o de ensinar em si quem insta-

sinalando, assim, a

mente na eficácia
conseguem tirar as
reira estar operan-
te auferidas. Bem
de Gerard Pommier
ão e gestão escolar
estudos em psicaná-

iente à continuação
a que tenta elucidar,
ativo, em conformi-
AJONQUIERE, 1997)
série de conhecimen-
- mestre de ocasião.
ue antes era apenas
nesmo que seja por
do é o embrulho de
si mesma uma dose
seja, um *savoir vivre*
sobre nenhum dos

o quem ele é até cer-
) , colocando-lhe um
o uma professora en-
o um quanto o outro
s, uma coisa é dever
ito diferente, é o pre-
o parecido: todo res-
, em outras palavras,
valor incalculável da
, o que quer de mim?
cado da estupidez da
iar em si quem insta-

lam ou marcam a fogo essa pergunta nas nossas vidas. O chamado desejo é precisamente o eco da impossibilidade de vir a dar-lhe resposta conclusiva.

Sobre o desejo não há conhecimento algum, mas, saber. O saber sobre o desejo é certo saber cujo grande valor reside na sua fútil inutilidade, uma vez que o mundo sobre o qual versa é aquele do impossível. Esse saber, ao contrário dos conhecimentos, não se estrutura em sistemas cada vez mais equilibrados conforme algum ponto virtual de referência histórico-mundana. O saber sobre o desejo apenas se articula nas vicissitudes da existência mundana, pois sua natureza é da ordem de um paradoxo, qual seja: querer saber sobre o desejo e não querer saber que é impossível saber que não há saber sobre o desejo. Assim, o saber sobre o desejo é, em última instância, o saber da mesmíssima impossibilidade de se saber sobre o desejo. Ele é o saber não-sabido do desejo. Trata-se de um saber irreflexivo, de um saber que não se sabe e, portanto, fala-se em termos do saber recalcado e do saber inconsciente.

A dívida de toda criança para com o adulto mestre ocasional é de natureza estritamente simbólica. Por um lado, a transmissão – relewa da função e campo da palavra e da linguagem e não do registro das coisas. Por outro, é também simbólica no sentido em que a criança nada deve no real, pois o transmitido não pertencia de fato ao adulto. Este doa por delegação ou direito, aquilo que não deixa de ser sempre propriedade de uma tradição. Ele se autoriza, devidamente, invocando a potestade graciosa própria da tradição dos adultos que obraram com mestria. Mais ainda, essa invocação – e, portanto, o reconhecimento da dívida nela embutida – outorga caráter verdadeiramente simbólico ao ensinado. O mostrado no ensino, em lugar de ser um simples índice do amor magistral, é assim um signo *sui generis* – um significante – tanto da dívida do adulto pelo empréstimo parcial do qual goza, quanto do desejo em causa no ato educativo.

Na educação a transmissão do saber recalcado e da dívida simbólica efetiva-se sob a forma do (que é) ideal. Em todo ato educativo há embutido uma cota de dever ser ideal. Assim, quando alguém ensina os números está dizendo ao aprendiz que chegar a conhecer o resultado de $2+2$ é tanto uma forma de vir a ser um pouco matemático como aquele que ensina quanto o dever de qualquer um que preze ser um crente em números. Mais ainda, o nome que os pais colocam ao filho faz também alusão a uma série de ideais

ou conjunto quase sempre heteróclito de mandatos existenciais que finca suas raízes na realidade fantasmática parental.

Os ideais são de ordem tanto simbólica quanto imaginária. O ideal é imaginário quando não assume a forma de um dever ser paradoxalmente sempre retrospectivo, mas aquela de um mandato que se autoesvazia de futuro no presente mesmo de sua formulação. O ideal imaginário é simplesmente um mandato feito de puro estofa especular, isto é, trata-se do pedido de complementação narcísica daquele mesmo que o enuncia. Assim o ideal, em vez de levar embutido um dever ser – uma dívida para com o passado das matemáticas ou da família –, encerra em si mesmo o dever de ser a metade que ao mandante lhe falta para ser Um indiviso ou, lembrando Freud, para vir a ser o *Ego-Ideal*.

Os *Ideais do Ego*, enquanto simbólicos, não tem por missão formatar a falta do/no sujeito. Quando o ideal é simbólico, o saber veiculado é um saber-não-sabido, pois, embora no horizonte se recorte uma razão de ser, o sujeito nunca virá a saber certamente sobre a diferença entre ser e dever ser o ideal, no seio da qual aninha-se o desejo. Ao contrário, o ideal imaginário veicula um saber mais parecido com a certeza; então, aquele que recebe a injunção de ser, agora, não só sabe o que lhe estão pedindo senão também como é que se faz para ser. À vista disso, esse saber sobre o desejo passa a ser um saber de fato sabido e, portanto, o veiculado acaba se revelando não um desejo, mas um voto de gozo.

Dessa forma, na educação, seja familiar, seja escolar, além dos conhecimentos transmitidos, há em operação um saber que, ao contrário, perpassa em negativo no seio do ato. Trata-se do saber da impossibilidade de se ensinar a totalidade da epistême, da impossibilidade dos ideais, bem como do mesmíssimo desejo que, embora transmitido por amostra, não é daquele que dele dá testemunho, mas do Outro conforme a psicanálise.

Em suma, toda educação que se preze implica na transmissão no campo da palavra e da linguagem dos conhecimentos mais variados, bem como também do desejo inconsciente que nos humaniza.

O adulto que ensina o faz porque, alguma vez, deve ter aprendido aquilo que tenta transmitir. Aquilo que ensina, embora seja dele, pois o aprendeu, não lhe pertence. O apre(e)ndido é sempre emprestado de alguma tradição. Assim, aquele que aprende de fato contrai automaticamente

stenciais que finca
imaginária. O ideal
er paradoxalmente
se autoesvazia de
maginário é simples-
, trata-se do pedido
ncia. Assim o ideal,
i com o passado das
ver de ser a metade
brando Freud, para
por missão formatar
ber veiculado é um
uma razão de ser, o
entre ser e dever ser
o, o ideal imaginário
aquele que recebe a
lindo senão também
bre o desejo passa a
aba se revelando não
olar, além dos conhe-
ao contrário, perpas-
npossibilidade de se
os ideais, bem como
mostra, não é daquele
canálise.
a na transmissão no
s mais variados, bem
za.
z, deve ter aprendido
ora seja dele, pois o
emprestado de algu-
traí automaticamente

uma dívida que, embora acredite às vezes tê-la com seu mestre ocasional de quem teria supostamente apreendido o ensinado, está em última instância assentada no campo da palavra e da linguagem.

Dessa forma, como todo mestre foi alguma vez aprendiz, ele não passa de um devedor. Pois bem, por que o mestre ensina? Aquilo que ensina é uma amostra “de que” e “do que” deve. Em outras palavras, aquilo que o mestre mostra, para assim educar o aprendiz de plantão, é a prova de seu dever. O mestre ensina porque afinal de contas esse é seu dever. Ensinar é de fato sua própria e justa sina.

O mestre não pode não ensinar o que aprendeu, uma vez que o apre(e)ndido leva consigo um pecado de origem, qual seja, o de uma dívida que, embora reconhecida, não pode de fato ser saldada. Essa dívida é simbólica, pois aquele que ensina não faz mais que emprestar da tradição. Reconhecer uma dívida simbólica é reconhecer o estofo simbólico da dívida em questão, é aceitar inconscientemente a castração. Reconhecer a dívida significa que o aprendiz, por um lado, declara ter tomado emprestado e, por outro, aceita que o emprestado acarreta uma eleição. Por exemplo, aprender os números me obriga a fazer contas conforme uma legalidade e não outra como, aliás, fazem-no todos os sujeitos que são um pouco matemáticos. Mas também, tê-los aprendido me obriga a fazer uma escolha a respeito dos saberes ou ideais veiculados na educação, do tipo “*para ser matemático tem que dedicar-se o tempo todo aos números*”. Entretanto, uma coisa são as obrigações contidas nos ideais e outra diferente é a obrigação de reconhecer o fato de que o mesmíssimo ideal está em causa no ato. Todo ideal manda escolher entre ele e outro. Logo, a escolha embutida nele se revela, em última instância, isomórfica àquela de ter que optar entre “a bolsa ou a vida”. Semelhante escolha não é sem consequências. Assim sendo, reconhecer a dívida é aceitar a vida que só o símbolo pode dar: uma vida à qual falta sempre um pouco mais para ser ideal. O reconhecimento da irreduzibilidade dessa diferença obriga o sujeito a sempre tentar mais uma vez um ato que honre o ideal. Em outras palavras, a lembrança dessa diferença condena o sujeito a não renunciar a um ato, cujo único fundamento não é outro que a sujeição à dívida simbólica para com o injustificável dever de arriscar.

O sujeito lembrando-se e lembrando outros do dever-ser, na imperfeição de cada ato, mantém vivo o estofo ideal próprio do simbólico. Se

porventura ele não lembrar o/do dever, o ideal deixaria, simplesmente, de ser tal, bem como o próprio sujeito perderia seu rumo existencial.

O aprendiz, ao contrário do mestre, que atua por dever, é movido na sua tarefa por amor ou, lembrando o neologismo laciano, por *amódio*.¹² Quando o mestre oferta seu ensino, instala no seu interlocutor, o desejo de saber mais sobre aquilo que cai no ato educativo, bem como alimenta o amor do aprendiz por aquele que lhe aparece como sabendo “d’isso” que faz falta nele.

O ato de ensinar instaura retrospectivamente um tempo no qual o sujeito estava desprovido de saber algum e, portanto, de agora em diante quer saber sobre aquilo que passou a fazer falta. Isso que quer saber – o saber sobre o desejo –, o aprendiz o supõe no mestre, ao ponto tal, de pretender usufruir um pouco dele, ofertando, em troca, seu amor, bem como demandando àquele o restante para, assim, ambos fazerem Um, a qual nada falte. Aquilo que o aprendiz deseja é impossível, pois, por um lado, se porventura o fosse, então, acabaria a própria razão que move sua existência, ou seja, o desejo. E, por outro, o mestre não pode, de fato, entregar aquilo que não possui no real. Entretanto, o mestre – sabedor do impasse que aprisiona ambos – doa simbolicamente aquilo que, embora não tenha, sabe onde tomá-lo emprestado – da tradição. É verdade que dessa maneira não entrega o pedido, mas cumpre com seu dever de sustentar as condições da educação.

Por exemplo, aquele mestre, um pouco matemático, na medida em que ensina, inocula o germe da razão que impera no mundo dos números, mostra certo saber, bem como leva o aprendiz a demandar seu amor, na exata proporção daquilo que não pode ser ensinado. Assim sendo, seria uma tolice da sua parte pretender entregar o pedido, pois, em primeiro lugar, a satisfação do aprendiz se esfuma com a mesma rapidez que uma miragem no deserto; em segundo lugar, uma vez desfeito o feitiço e dependendo do tamanho do ódio desencadeado, o iludido passa tanto a recusar a educação quanto a infernizar a vida do mestre; e, em último lugar, estaria renunciando a seu dever de honrar a dívida contraída, via a categoria dos matemáticos, com o mundo dos números. Nesse sentido, resta ao mestre ocupar sem vergonha, mas com sabedoria, esse lugar impossível. Fazendo semblante que

12 Condensação dos termos amor e ódio.

, simplesmente, de existencial.

dever, é movido na direção, por *amóδιο*.¹² O autor, o desejo de amor alimenta o amor d'isso" que faz falta

o tempo no qual o de agora em diante que quer saber – o amor, bem como

em Um, a qual nada por um lado, se porve sua existência, ou entregar aquilo que impasse que aprisionão tenha, sabe onde maneira não entrega condições da educação.

ático, na medida em mundo dos números, mandar seu amor, na

sim sendo, seria uma em primeiro lugar, a vez que uma miragem ico e dependendo do a recusar a educação

r, estaria renunciando ria dos matemáticos, mestre ocupar sem verendo semblante que

sabe e que algum dia seu saber será do aprendiz, dá tempo ao tempo. O aprendiz apre(e)nde e, antes que seja capaz de perceber, estará a tal ponto atolado em dívidas, para com os números, que não só esquece de cobrar do mestre quanto passa a lembrar seu ensino em cada conta bem feita.

Em suma, enquanto o mestre entra na jogada por dever, o aprendiz o faz por amor. Este passa a querer saber e, logo mais, sem por isso renunciar totalmente à lembrança de seu primeiro encanto, ocupa seu tempo cotidiano tentando conhecer para si e para outros toda a razão – dos números, das letras, etc. – que, alguma vez, o invadiu em estado germinal. Mais ainda, embora o aprendiz de outrora passe a ocupar, por sua vez, o lugar sempre vacante de velho mestre em assuntos mundanos, a memória inconsciente desse encanto seguirá sendo lembrada com maior ou menor pompa e cerimônia.

Chegados a este ponto, não devemos nos surpreender que após terem cruzado fatores e fatores, as investigações sobre os bons resultados escolares assinalem para a existência de um fator que embora entre na contabilidade a ela também paradoxalmente escapa não podendo ser contado, significado. É d'isso que causa o ato educativo do qual Camus e Freud deram testemunho quando se lembraram de seus mestres. Eis *isso* que na psicanálise chama-se desejo inconsciente e que eu, parafraseando Lacan (1966), a propósito da função do analista, vou-me permitir de nomear no contexto deste desenvolvimento de desejo de mestre.

A educação de uma criança, assim como também a formação de professores, releva sempre da mesma questão em pauta desde que o homem é homem e, portanto, desde que a uma geração lhe siga outra objeto de educação e formação: todo professor entranha o endereçamento da palavra de um mestre a um discípulo. Tanto uma quanto a outra, são processos abertos de passagem de uma posição a outra no campo da palavra e da linguagem, um giro trans/formador da posição de discípulo à de mestre no discurso. Entre ambos os lugares no discurso medeia uma alteridade de impossível formação. Por que insisto em falar em mestre e discípulo quando da educação e da formação se trata? Vejamos.

Todo adulto na posição de professor deve professar – confessar, ensinar, preconizar, apregoar, propagar, fazer votos, prometer, ter afeição, amizade, conforme reza o dicionário *Aurélio* (PROFESSAR, 1986) da língua portuguesa – e, para tanto, deve se lançar à fala, à *enunciação*, à palavra. Em suma, um professor tanto enuncia sentenças quanto professa verdades que ele fez também suas¹³ quando da sua formação. No professar, alguém fala, enquanto outros prestam atenção emprestando seus ouvidos. O primeiro é mestre falante e os segundos são discípulos mudos. O mestre é sujeito de um (e num) discurso, enquanto todo discípulo é aquele que, num primeiro momento, é, em certo sentido, *infans* – privado de palavra nos assuntos professados pelo mestre de plantão.

A formação de professores é, ou deveria ser, uma formação de mestres. O debate em torno de suas condições de possibilidade deveria sempre considerar que é disso que se trata, isto é, das condições de discípulos, em princípio *infans*, virarem mestres de e em algo discursivo – as matemáticas, a mitologia, a gramática portuguesa, etc. – para jovens orelhas alheias. Portanto, trata-se de um processo isomórfico à educação familiar e escolar de uma criança sob o império da palavra do adulto em posição educativa, numa posição de mestria. (LAJONQUIERE, 2011a)

No entanto, nada disso se quer saber nos dias de hoje no campo da pedagogia e, em particular, nos debates em torno da formação profissional. Por que será?

Talvez, parte do esquecimento de que se trata de uma profissão de *mestria* obedeça ao fato de que a língua portuguesa ao menos a falada no Brasil mantém em uso, no corriqueiro dia a dia, o termo mestre para aquele que dirige cerimônias, aquele que dirige operários da construção (mestre de obras) e para aquele que obtém um mestrado como dignidade universitária. De fato, no Brasil, criança ou jovem nenhum chama ainda de mestre ao professor de escola.

Entretanto, o francês e o espanhol mantêm em uso os termos *maitre* – e o feminino *maitresse* – bem como *maestro* – e o feminino *maestra* – quando se trata de todo e qualquer professor do primário. Mais ainda, não sem algumas curiosidades. Por exemplo, na língua francesa, *maitresse* também

13 Pois antes essas verdades eram de outros – da categoria daqueles que já as professavam.

ar – confessar, en-
er, ter afeição, ami-
(6) da língua portu-
palavra. Em suma,
rdades que ele fez
uém fala, enquanto
imeiro é mestre fa-
eito de um (e num)
meiro momento, é,
s professados pelo

i formação de mes-
idade deveria sem-
ições de discípulos,
sivo – as matemáti-
ens orelhas alheias.
o familiar e escolar
posição educativa,

e hoje no campo da
mação profissional.

le uma profissão de
menos a falada no
mestre para aquele
nstrução (mestre de
idade universitária.
la de mestre ao pro-

iso os termos *maitre*
nino *maestra* – quan-
Mais ainda, não sem
a, *maitresse* também

e já as professavam.

significa amante, bem como mulher que exerce influência sobre um homem. Em espanhol, ao menos na Argentina, uma *maestra* é também chamada pelas crianças de *señorita*,¹⁴ que, no imaginário infantil, é uma mulher que ainda não é casada, isto é, que não participaria, como se dizia antigamente, do comércio sexual e, portanto, que se manteria fora do alcance da castração e do desejo, uma mulher tomada, então, só no registro do amor impoluto – *la señorita*.

Temos, assim, que uma língua esquece o que as outras duas lembram, embora também não querendo saber às claras. Porém, há ainda outro detalhe. A língua falada no Brasil esquece mestre no intuito de impor professor, mas vê-se às voltas com o retorno do recalco pela boca das crianças quando estas falam tia. É compreensível que a esquerda pedagógica tenha se revelado contra o uso do termo tia, mas temos de convir que não foi nem um general nem um tecnocrata liberal da educação que o inventou. De qual tia se trata? Essa tia está no lugar de uma mãe que não é mãe e, portanto, que não estaria marcada pela proibição do incesto.

Então de que se trata? O saber das línguas que retorna pela boca das crianças indica que toda *mestria* entranha o recalco do sexual, isto é, do desejo. É do desejo e, portanto, da castração embutida na própria mestria que nada se quer saber, de forma particular na formação de professores.

O exercício da mestria entranha – paradoxalmente – o reconhecimento do desejo em causa no ato. Disse paradoxalmente, pois há uma tendência em se considerar que é mestre, ao contrário, aquele situado fora do alcance da castração. Porém, devemos distinguir o mestre dos impostores da mestria revestidos com todo tipo de ouropéis autoritários. Há discurso do mestre,¹⁵ mas não propriamente mestre do discurso, embora bem se possa dizer que o mestre seja de fato a mesmíssima palavra. O exercício da mestria implica o reconhecimento da sujeição à palavra de um discurso e, portanto, todo mestre de carne e osso é paradoxalmente aquele personagem que dá

14 Hoje em dia as crianças argentinas têm uma tendência a chamar a *señorita* de simplesmente *senho*. O que não é sempre aceito por todas as professoras de escola primária. Os alunos do nível secundário usam os termos professor, professora ou senhor, senhora.

15 Alusão aos quatro discursos lacanianos: discurso do amo, da histórica, do analista e discurso universitário.

testemunho da mesmíssima castração que o anima na profissão impossível da mestria.

A *mestria* e a castração compõem uma fita de Moebius. Com a paternidade acontece outro tanto. Corriqueiramente pensa-se que a paternidade dá lugar a uma linhagem “para frente”: alguém se diz pai perante uma criança – seu filho. Mas a paternidade se reflete no retrovisor. Alguém pode bancar o pai perante o filho, pode nomear outro como sendo o seu filho sempre e quando se reconheça filho de outro que o precedeu no discurso. O homem embora sempre seja filho de alguém, só terá um pai na medida em que o tenha assim reconhecido simbolicamente, que tenha feito sua a palavra dele, que tenha aceitado ser seu filho.¹⁶ Não há paternidade sem filiação e vice-versa e, portanto, sem a castração que impossibilita que os lugares sejam cheios e absolutos. É-se pai à medida que se é também filho. Não só no sentido que o hoje pai fora antes filho-criança e que, embora crescido, continua civilmente sendo filho de alguém. Trata-se, fundamentalmente, de que só no momento em que se reconhece filho é que pode de fato bancar o pai. Em suma, não há paternidade sem castração.

Se não há nem mestria nem paternidade sem castração, então, ambas só são possíveis no interior de uma filiação. Um pai só pode endereçar a sua palavra na sua condição de filho. A palavra endereçada ao pequeno testemunha a castração que anima a enunciação, isto é, o fato de que o pai em questão se reconhece filho de outro que, por sua vez, o era de outro e assim por diante. Então, todo pai fala do lugar da castração do predecessor e, portanto, da dívida simbólica transmitida de geração em geração conforme desenvolvemos acima. Da mesma forma, o mestre só pode endereçar a sua palavra à condição de perlaborar¹⁷ o fato de ser discípulo de outro, isto é, de ter sido *infans* com relação a uma palavra mestre. Portanto, a palavra do pai e a do professor só advém no interior de uma tradição filial à qual se deve aceder pagando o preço da castração e do reconhecimento do desejo.

Na formação de formadores não há como driblar o fato de que o candidato deve, primeiro, emprestar suas orelhas à invocação de uma palavra

16 Não são todos os pais que em certas circunstâncias se endereçam a seu filho lembrando na oportunidade dos dizeres do avô.

17 Termo freudiano que indica o estofo do trabalho psíquico inerente à elaboração.

professoral, para, após, tomá-la por assalto para vir a se lançar, por sua vez, à aventura da e(a)nunção.¹⁸ A formação impõe um custo psíquico ou uma implicação subjetiva do candidato, além – é claro – do esforço e do tempo dedicados ao estudo da matéria.

Para poder professar o saber inconsciente de uma língua epistêmica qualquer – as matemáticas, o português, a história, etc. – o candidato deve, primeiro, alienar-se nela, para só depois encontrar para si um lugar de fala no interior de uma tradição filial. A conquista desse lugar entranha, o custo psíquico de ter que se haver com a palavra do mestre, com a mestria em si da palavra mesma. Essa conquista é formativa ou, se preferirmos, ela é o nó da mesmíssima profissionalização dos professores. Por sinal, é essa necessária implicação subjetiva na *perlaboração* do fato de ter sido objeto de uma palavra professoral que as atuais iniciativas de formação profissional on-line fantasiam poder contornar. (LAJONQUIERE, 2011a)

Em suma, não há fala professoral passível de impactar orelhas alheias sem tradição filial de mestres e vice-versa. No entanto, é isto que as novas investigações sobre o dito efeito-professor ou fator de impacto não conseguem pensar. Trata-se nelas de mais uma competência pessoal, embora “emocional” e, talvez, até a mãe de todas as outras, factível de ser identificada pela observação e replicada graças a seu ensino.

Dessa forma, a questão que se coloca é até que ponto o Estado e os governos dão ou não sustentação à institucionalização de uma filiação professoral, no interior da qual uma palavra mestre terá chances de advir. Cada candidato deve conquistar psiquicamente o seu devido lugar de mestre. Essa prova se coloca no singular para cada um deles. Mas o Estado e os governos podem e devem criar condições políticas para que uma tradição ou filiação professoral possa advir no país. Só do interior dessa tradição, a fala de um professor terá chances de impactar as orelhas infantis além do caso a caso das contingências pessoais.

Nesse sentido, aqui a história assinala o caminho: a tradição professoral só vinga no terreno aberto pela instalação de uma carreira funcional de Estado no interior de um projeto político de Nação amarrado em torno da convicção de uma educação para todos. (LAJONQUIERE, 2010) Quando ela

¹⁸ Grafia condensada de *enunciar* e *anunciar* que faz alusão ao professor.

existe e a tradição professoral então se instala, a palavra do mestre não só impacta as jovens orelhas senão que também mantém esse poder para além de certas contingências funestas mais ou menos transitórias na história que bem poderiam reservar um destino funesto para uma ou outra criança. Foi o caso precisamente de Freud, judeu pobre na Viena imperial, e de Camus, *pied-noir*¹⁹ órfão e pobre na Argélia francesa.

A tradição filial, em cujo seio pode emergir uma palavra com poder de impactar, não é imutável e, portanto, bem pode acabar se desmanchando se o Estado insiste em descuidá-la ou simplesmente em atacar os fundamentos de seu poder. Infelizmente, a história dá também (maus) exemplos nessa direção. É o caso do governo neoliberal e reacionário de Saúl Menem na Argentina que procedeu, nos anos 90 do século passado, à desmontagem do secular sistema de educação nacional, responsável pela escolarização massiva. Para além da questão do financiamento educativo, o que deve ser lembrado é que a desmontagem menemista golpeou aí onde se sabia (inconscientemente) que se devia atacar: a tradição filial professoral. A arma usada foi o argumento oficial da falta de competências técnicas dos professores à luz das novas pesquisas psicopedagógicas.

Neste contexto, então, é possível inferirmos que a insistência em se formar professores no Brasil na esteira do rumo assinalado pelo sempre renovado tecnopragmatismo pedagógico feito academia desconsidera este dado essencial. Reiterando, assim, a vocação tecnicista da escolarização brasileira cujo viés reacionário foi já esclarecido magistralmente por Maria Helena Souza Patto (1990). Portanto, a subversão do *statu quo* pedagógico nacional implica necessariamente uma política de estado capaz de instalar no imaginário social um lugar de fala para os professores perante as jovens orelhas. É nesse lugar de fala ou de enunciação no interior de uma tradição filial, a ser conquistado por cada um dos candidatos a educador profissional, que a emergência de uma palavra mestre é suscetível de advir e, assim, embaralhar as condições sempre frágeis de uma educação.

No entanto, as iniciativas governamentais insistem cegamente na fabricação de uma competência técnica como se esta fosse o efeito do manejo reflexivo de recursos didáticos mais ou menos sofisticados. E mais ainda,

19 Literalmente *pé-preto*, forma familiar de se chamar os franceses habitantes da Argélia colonial.

como se já não fosse despropósito o bastante, o fazem no intuito explícito de impor a partir da invocação de novidades pedagógicas um *modus operandi* escolar considerado científico.

Tendo como pano de fundo essa voragem de novidades pedagógicas, então, não há de que se surpreender que os estudos em psicanálise e educação usufruam de um exagerado reconhecimento. Parece que deles se esperam novidades salvadoras que eles não podem dar. Podemos dar todas as voltas que quisermos, mas como Mannoni (1973) já assinalara, em *Educação impossível*, a psicanálise acaba descortinando questões educacionais cujo equacionamento releva da política. Que assim seja não é nenhuma condenação; muito pelo contrário. Isso significa que no horizonte da *polis* uma indeterminação delineia-se deixando lugar para uma alteração *ex-nihilo* dos modos humanos de vida. E nesse ponto vazio que se aninha a possibilidade de um futuro que não seja a repetição da mesmice presente. Mas para que uma novidade simbólica advenha, ela deve ser produzida no mundo pelos homens e, para tanto, estes devem renunciar ao modo de vida político anterior, isto é, à forma histórica de gozo precedente. Eis precisamente aqui que no Brasil “o bicho pega” como se costuma dizer. Mas, como também se diz, a esperança é a última a morrer.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Douglas Emiliano. *O declínio da transmissão na educação: notas psicanalíticas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2012.

CAMUS, Albert. Lettre d'Albert Camus à Louis Germain. *Centre Albert Camus*, Aix en Provence, 19 nov. 1957. Disponível em: <<http://www.citedulivre-aix.com/Typo3/fileadmin/documents/Expositions/centrecamus/exposuede57.htm>>. Acesso em: 4 dez. 2013.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 13.

_____. Teoria de la libido. _____. *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. v. 3.

_____. El malestar en la cultura. _____. *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. v. 3.

_____. Nuevas lecciones introductorias – Lección XXXIV: Aclaraciones, aplicaciones y observaciones. _____. *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. v. 3

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas de cebola. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 48, n. 13, p. 281-306, jul./set., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2013.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos. *Relatório dos fatores associados ao desempenho dos alunos da Fundação Bradesco 2009*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2010.

LACAN, Jacques. Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In: _____. *Écrits I*. Paris. Éditions du Seuil, 1966.

LAJONQUIERE, Leandro de. Dos erros e em especial daquele de renunciar à educação. *Estilos clín.*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v2n2/04.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2013.

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

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

_____. A mestria da palavra e a formação de professores. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 849-865, set./dez., 2011a. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13316/14337>>. Acesso em: 4 dez. 2013.

_____. Três notas e um epílogo sobre Escola, Escrita e Inclusão. In: LIER-DEVITO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Org.). *Faces da escrita: escola, escrita e inclusão*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2011b. p. 189-200.

MANNONI, Maud. *Education impossible*. Paris: Seuil, 1973.

PROFESSAR. In: FERREIRA, Aurélio Buarque Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

POMMIER, Gerard. *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse*. Paris: Flammarion, 2004.

SCARTEZINI, Raquel Antunes; VIANA, Terezinha de Camargo. O efeito-professor e sua transmissibilidade. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8., 2010, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FE/USP, 2010. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a58n8.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2013.

ções,
Biblioteca Nueva,
ando as camadas de
281-306, jul./set.,
7551.pdf>. Acesso

ociados ao
Fundação

n psychanalyse. In:

enunciar à
nível em: <http://
13.

e educação.

crianças.

Real., Porto Alegre,
er.ufrgs.br/index.
4 dez. 2013.

i. In: LIER-DEVITO,
scrita e inclusão.

ário Aurélio da

aulo: T. A. Queiroz,

malyse. Paris:

efeito-professor e
ADO DO GOZO,
em: <http://www.
z. 2013.

SOARES, Tufi Machado. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave-2002. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 28, p. 103-124, jul./dez., 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1112/1112.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2013.