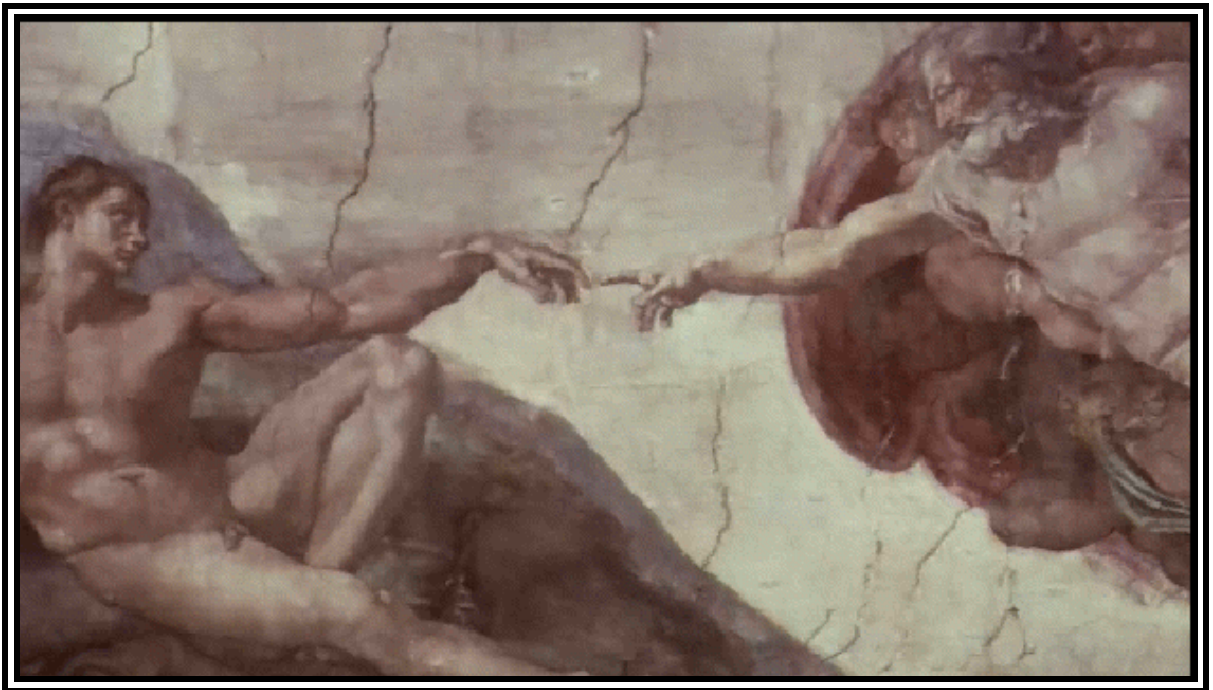


UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
MESTRADO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA U.F.M.G.

ENSINAR :

Do Mal-Entendido ao Inesperado da Transmissão



JOÃO BATISTA DE MENDONÇA FILHO

ENSINAR:

DO MAL-ENTENDIDO AO INESPERADO DA TRANSMISSÃO

DISSERTAÇÃO APRESENTADA NO  
CURSO DE MESTRADO DA FaE-UFMG  
COMO REQUISITO PARCIAL À  
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE  
EM EDUCAÇÃO.

ORIENTADORA: ELIANE MARTA SANTOS TEIXEIRA LOPES

BELO HORIZONTE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - U.F.M.G.

1996

Dissertação apresentada ao curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora constituída pelos professores:

---

CÉLIO GARCIA

---

CYNTHIA GREIVE VEIGA

---

ELIANE MARTA SANTOS TEIXEIRA LOPES

Orientadora

João Batista de Mendonça Filho

Ensinar:

Do Mal-Entendido ao Inesperado da Transmissão

Faculdade de Educação / U.F.M.G.

1996

MENDONÇA FILHO, João Batista  
ENSINAR: DO MAL-ENTENDIDO AO INESPERADO  
DATRANSMISSÃO.— Belo Horizonte : FaE / UFMG, 1996.  
148 p.

Orientador: Eliane Marta Santos Teixeira Lopes

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais; Faculdade de Educação.

1. PSICOLOGIA EDUCACIONAL 2. FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR 3. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

I- Orientador II- Universidade III - Título

CDD 370.15

## As Primeiras Palavras - “*Uma Simples Lembrança*”

Em dissertações de mestrado, de um modo geral, utiliza-se esse espaço para agradecer de uma forma padronizada. Particularmente, sentir-me-ia desconfortável se os outros em quem reconheço uma verdadeira *filia* no trabalho com o saber figurassem aqui como um rol de nomes adjetivados por uma única qualidade.

É por esse motivo que resolvi torná-los parte integrante do meu texto, mesmo porque eles não poderiam ser situados de uma outra forma. Afinal, muito do que escrevi surgiu após discussões, conversas, aulas, com esses “outros”, e, na realidade, perdi a conta de quantas palavras deles eu me apropriei para poder escrever sobre a transmissão. A escrita de uma dissertação é um ato solitário, mas, por oposição, a sua produção é um ato solidário. É totalmente ilusória a imagem daquele que produz, no campo do conhecimento, como sendo a do ermitão que se trancafia em sua caverna com seus livros, para só sair de lá após o seu período de hibernação, com o trabalho concluído. A produção do conhecimento é algo que exige circulação — ou será que ainda existe quem acredite na virgindade do inédito —; é através de trocas com os outros que lapidamos nossas idéias, testamos a sua possibilidade, recebemos a cumplicidade e a indicação de que falta ... uma nova obra a ser pesquisada, o conhecimento da posição de um outro autor, a consistência para uma afirmação.

O subtítulo deste texto, “uma simples lembrança”, eu o retirei de uma dedicatória feita para mim por uma professora do curso primário. Se não foi minha primeira professora, também não foi a última daquele período de escolarização; na verdade foi a do segundo ano, mas foi a que marcou. Para mim ela ficou como “Dona” Marília, pois não me recordo do sobrenome. Quanto ao “Dona”, bem, era assim que nos anos sessenta nos referíamos às nossas professoras, porém, é necessário dizer que na dedicatória do livro,

ela assina, simplesmente, Marília. Hoje, quando revolvo a memória — e a estante de livros também — lá encontro uma autora chamada Virginia Lefrève que escreveu um livro intitulado “*A Conquista do Mar Oceano*”. Muito mais do que a obra em si, o que me vem à lembrança é uma professora da rede pública que, por um motivo qualquer, que nunca saberei muito bem precisar, resolveu presentear um ex-aluno em sua primeira formatura com um livro e com algumas palavras de estímulo à continuidade de seus estudos.

Quando pensei em fugir da norma e transformar os agradecimentos nas primeiras palavras desta dissertação, o gesto de *Marília* não poderia passar despercebido, mesmo porque ele mostra de modo muito claro tudo aquilo que pode ser entendido como transmissão, uma vez que se situa para além do informar. Dona Marília, é claro, não foi a única que, ocupando a função de ensinar, introduziu-me no universo da educação e, por extensão, no universo do saber, mas é por seu intermédio que faço aqui uma justa homenagem a todos aqueles que, em meu percurso escolar, ocuparam o lugar “*d’aquela que ensina*”.

Quando disse que a produção do conhecimento envolve sobretudo circulação, esse dizer deve ser levado às últimas conseqüências. Estudar, escrever, produzir, enfim, a transmissão não é algo que tenha um lugar ou uma hora específica para acontecer. Quantas vezes as idéias nos ocorrem nas horas e nos lugares mais inesperados? A escola não pode sob nenhuma forma ser restringida a um espaço físico seja ele o do Grupo, o do Colégio ou o da Universidade. O sentido do apreender chega-nos muitas vezes de supetão, e invade-nos quando estamos vivendo uma situação que, a princípio, parece totalmente desconectada com o que aprendemos. Assim, aprendemos quando vamos ao cinema, ao teatro, a uma exposição, ou quando lemos uma boa obra da literatura. Porém, para que isso ocorra, uma condição me parece essencial — além de obviamente ter acesso a eles —, é preciso falar sobre esses eventos. Quando a fala e a interrogação se

fecham sob a justificativa de que não é nem o momento, nem o lugar, o que poderia ter surgido como novo muitas vezes se cala e se conforma com o já estabelecido. O transmitir também tem a ver com essa irrupção da desobediência à ordem, com o ousar propor uma nova interpretação para o que já se apresenta como totalmente significado. Nesse aspecto, gostaria de agradecer à minha mãe pelo que ela me possibilitou, tanto em relação à oportunidade de freqüentar, desde muito cedo, o ambiente acadêmico, quanto à dedicação, o incentivo e o empenho em relação aos meus estudos. Além do mais, como uma mãe que espera o bem de seu filho, ela não deixou de figurar para mim como uma *arché* em todo o meu desenvolvimento.

Ainda em relação à circulação do conhecimento e ao acontecimento da transmissão no lugar do inesperado, não tenho como deixar de agradecer a meus amigos e amigas, que me dispenso aqui de citar, dada a confiança de que neste lugar eles e elas se reconheçam. Esses outros e outras, alguns que me acompanham desde o início de minha vida escolar, outros que chegaram mais tarde, com os quais compartilho sucessos e fracassos, e que me ajudaram, muito, na produção desta dissertação. Cada um à sua maneira, com o seu jeito. A todos, entretanto, agradeço igualmente a compreensão pelos inúmeros “compromissos” que tive de adiar ou a que faltei por dever me dedicar a esta escrita. A amizade é fundamental; representa um *a mais* em relação àqueles aos quais já nascemos vinculados por laços sanguíneos, e constrói esses mesmos laços com aqueles que não os possuem desde o princípio. Quantas vezes esses “outros”, com formação muito diferente daquela a cujo trabalho me colocava apresentaram-se pacientemente como escutadores sagazes.

Há também aqueles amigos que associam a essa *filia* do sentimento o compartilhar do trabalho para o saber, amigos com os quais se convive no ambiente de trabalho, ou melhor dizendo, amigos que produzem o ambiente para o trabalho. Aqueles que, na realidade, possibilitaram, muitas vezes, que o texto fosse escrito, aqueles que localizaram uma obra que, embora estritamente necessária, ou era inédita ou ainda não



tinha sido traduzida, e se dispunham a me emprestá-la. Há também aqueles que, em seus momentos particulares de leitura, lembravam-se de mim e me comunicavam de imediato: “olha esse texto vai te interessar”. Outros, ainda permitiram que eu assistisse às suas aulas: será possível maior intimidade do que compartilhar um momento em que alguém expõe o seu saber? Neste momento quero agradecer, aqui nominalmente, ao Wellerson Durães Alkmim, ao Jurandir Freire Costa, ao Francisco Paes Barreto, ao Antônio Pereira dos Santos, ao Sérgio Augusto Chagas Laia, ao Ram Mandil, à Lícia M. Dias, à Jeanne D’Arc Carvalho. De um modo muito especial, quero agradecer à Yara D’Alva Simão, que além de partilhar dessa *filia* pelo saber, se dispôs a realizar a leitura dos originais, contribuindo em muito na direção tomada pelo que veio a se constituir como esta dissertação.

Um outro agradecimento nominal também deve ser registrado aqui, pois para que eu pudesse realizar o mestrado tive de contar com a colaboração e o consentimento daqueles que dirigiam e/ou dirigem as instituições em que trabalho. Produzir uma dissertação requer uma dedicação que muitas vezes nos furta o tempo quando deveríamos, por força de uma obrigação contratual, estar realizando um outro tipo de atividade. O que posso dizer é que tive a sorte de encontrar diretores que nunca me cobraram além do possível, e ressaltar que são pessoas empenhadas na ampliação e na circulação do conhecimento nas instituições que dirigem. Sendo assim, agradeço, em relação à Escola de Saúde de Minas Gerais, a Mariana Lúcia Tavares e Eunice Godoy Mendes e, em relação à Faculdade de Ciências Humanas da Fundação Mineira de Educação e Cultura, a Amancio Fernandes Caixeta, a Divina Sebastiana Lara Vivas, e a Walter Andrade Parreiras.

Quanto ao ambiente acadêmico, dizer que a transmissão não ocorre apenas nele é sobretudo, reconhecer sua função de “pôr a trabalho”, sem isso não teríamos um ponto em que todas essas idéias pudessem ser discutidas e avaliadas com o rigor que se faz

necessário. Sobre a relação da escola com a transmissão, ela me parece evidente; contudo, tenho a impressão de que às vezes escapa à Educação que a verdadeira aula é da ordem do único, ela se constitui não apenas naquele que designamos como professor, mas também no modo como os alunos nela se situam. E não terei pudor em dizer que muito aprendi com os outros, alunos como eu, nas chamadas conversas paralelas. Esse espaço de transmissão é realmente interessante, pois basta o professor inquirir sobre o que está sendo dito, convidar para dividir com todos o que está sendo falado, para que ele seja totalmente dissipado. Creio que, às vezes, para apreender é necessário o segredo, o compartilhar a cumplicidade de uma fala que ainda não está preparada para ser tornada totalmente pública. A todos que participaram comigo dessa experiência, nas mais diversas disciplinas do curso de mestrado, o meu muito obrigado.

No mestrado também existiu um encontro que quero registrar de modo destacado. Apesar de dar aulas em uma faculdade de psicologia — o que me coloca também na posição d'*aquela que ensina* —, o contato com as teorias da educação foi para mim uma novidade. Sentia isso quando da discussão com colegas que advinham da pedagogia; a defasagem entre o meu conhecimento acumulado sobre educação e o deles era enorme. Aquela distância só pôde ser reduzida graças ao empenho e à dedicação de uma professora em particular, e, precisamente por isso, é justo que eu agradeça de modo especial: a você, Cynthia Greive Veiga. Obrigado, sinceramente.

Outro agradecimento que quero registrar de modo destacado, é a Guido de Almeida, por sua criteriosa e cuidadosa revisão de todo o texto, bem como, oportunas sugestões que auxiliaram-me a expressar com clareza minhas idéias.

Para o encerramento destas primeiras palavras deixei, propositadamente, duas espécies de relações que constituem, na realidade, o traço sob o qual essa dissertação é desenhada. A primeira delas é a relação com a minha orientadora. Orientar não é tarefa fácil. Existe naquele que se dispõe a ocupar esse lugar uma disponibilidade que nem sempre é

reconhecida pelo orientando. A impressão que tenho — pois como esse lugar eu não o ocupo, o que dele posso ter é uma impressão — é de que o orientador busca sustentar um difícil equilíbrio entre a necessária retificação do texto e o incentivo às idéias de seu autor. Além disso, o orientando já chega com uma escolha, mesmo que ela seja apresentada de uma forma meio dissimulada. Creio que todos nós, candidatos a orientandos, chegamos com uma enunciação do tipo: “quero trabalhar tal assunto, gostaria que você me orientasse”. Quer o orientador saiba ou não disso, ele já representa, para nós orientandos, uma crença; a de que ele é capaz de tornar em pesquisa, em matéria escrita, os nossos anseios de ocupar um lugar em relação ao conhecimento. Pretendemos passar para o orientador esse anseio e, às vezes, esperamos que ele arque com o ônus da situação por nós próprios criada.

Porém, minha relação com minha orientadora foi um espaço de construção, não apenas do conhecimento, do partilhar as últimas novidades do século XVII ou da Escolástica, mas o da criação de uma relação de um para com o outro enlaçada pelo amor ao saber. Uma relação de possibilidades que surgiam ao discutir a educação, a psicanálise, a literatura, a música, e outros tantos temas que, não estando explícitos nesta dissertação, são dela partes integrantes e sem os quais ela não teria sido concluída. Uma relação que nos possibilitou a vivência da intimidade que só atingem aqueles que são capazes de reconhecer a legitimidade do trabalho do outro, não sendo por acaso que ela é das autoras mais citadas em minha dissertação.

Existe um ditado popular que denuncia como tolo aquele que empresta um livro. A relação que tenho com minha orientadora faz dela uma exceção a esse dito, pois, afinal, não existe demonstração maior de intimidade do que se dispor a compartilhar um livro com todas as marcas de leitura já realizada. É podendo valer-me dessa intimidade que posso aqui dizer, muito obrigado a você, Eliane Marta, e “como você sabe”, os motivos

de um agradecimento como este não são passíveis de serem totalmente enunciados em uma escrita.

A segunda relação, a que finaliza estas primeiras palavras, é aquela que apresenta para mim a verdade do amor, uma relação que contém fragmentos de todas as outras, mas que se realiza como única. A você, Valéria Márcia, que nunca restringiu seu apoio a esta minha iniciativa, e que tanto me auxiliou na pesquisa e nas discussões para a concretização desta dissertação, explico aqui o meu agradecimento, sabendo que mais do que isso não é necessário, e que o implícito nos pertence.

## SUMÁRIO

RESUMO	01
INTRODUÇÃO	02
CAPÍTULO 1        SOBRE A TRANSMISSÃO	15
1.1 - Aprender ... Informar ... Transmitir	16
1.2 - O Eu, o sujeito, o saber de si como ponto de partida	27
1.3 - Para além da memória, da cognição e do logos: A Transmissão	30
1.4 - A transmissão: entre o ler e o apreender	33
1.5 - Educar, psicanalisar ... transmitir	39
CAPÍTULO 2        OS NOMES DAQUELE QUE ENSINA	43
2.1 - As dimensões perdidas do ensinar a ensinar	44
2.2 - Um nome para aquele que ensina	50
2.3 - Educação e ciência	56
2.4 - Educar: ofício impossível	70

CAPÍTULO 3	AMOR E TRANSMISSÃO	74
3.1 - Ainda sobre fragmentos		75
3.2 - Sobre a educação e o amor		77
3.3 - Do amor à criança à nova escola		81
3.4 - Os velamentos pedagógicos do discurso amoroso		90
3.4.1 - Em nome de Deus - Os velamentos do discurso religioso		92
3.4.2 - <i>Lascia le donne e studia la matematica</i>		
Os velamentos do discurso científico		
97		
3.5 - A real identidade do professor e o discurso amoroso na transmissão		102
3.5.1 - O amor verdadeiro e a transmissão ou o elo de Eros		107
EPÍLOGO	<i>OS DESASTRES DE SOFIA</i>	115
ANEXO		126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		137
BIBLIOGRAFIA		142

## INTRODUÇÃO

### APONTAMENTOS SOBRE A TRANSMISSÃO

A vida real é um sonho, só que de olhos abertos (que vêem tudo distorcido). A vida real entra em nós em câmara lenta, inclusive o raciocínio o mais rigoroso — é sonho. A consciência só me serve para eu saber que vivo às apalpadelas e na ilogicidade (apenas aparente) do sonho. O sonho dos acordados é matéria real. Nós somos tão ilógicos sonhadores que contamos com o futuro.

Clarice Lispector - Um Sopro de Vida

## Apontamentos Sobre a Transmissão

Ao apresentar esta dissertação de mestrado, quero iniciar recompondo parte da história que lhe deu origem, seja porque para escrever é preciso um motivo, seja porque gostaria de que, desde o princípio, o leitor pudesse se apropriar da referência que a produziu. Assim, a temática principal que será desenvolvida, a transmissão, teve seu início em uma outra questão aparentemente desvinculada dela. Refiro-me a uma primeira abordagem que realizei no campo da educação, quando colocava em foco a insistência da educação em buscar, nas teorias psicológicas, uma base em que assentar a divisão entre normalidade e anormalidade. Foi a partir de uma pergunta então colocada que, aos poucos, fui tomando, meio que de viés, a direção de escrever sobre a transmissão.

Aquela pergunta foi meu motivo inicial e não aparece em nenhum outro lugar no texto. Dedico um espaço aqui para refletir sobre ela. Mais do que isso, estou expondo a algumas considerações a questão que me conduziu ao mestrado da Faculdade de Educação da U.F.M.G.. Esse laço entre mim e a educação acentuou-se a partir da constatação da existência de uma vasta literatura em educação que se propõe a tarefa de examinar tanto o fracasso quanto o sucesso escolar de alunos e professores, e da observação de que, freqüentemente, muitos desses trabalhos acabavam por produzir uma análise sobre as teorias psicológicas, fosse para validá-las, fosse para refutá-las. Incomodava-me, sobretudo o fato de a maioria daqueles textos tratarem a ciência psicológica como sendo portadora de uma unicidade e de uma absoluta harmonia no



desenvolvimento de suas conclusões. Assim, naquele instante, eu perguntava: como um campo que já fora apropriadamente definido como sendo “um espaço de dispersão do saber”<sup>1</sup> poderia servir para a educação definir os seus critérios de normalidade? A partir desta pergunta eu fiz meu Memorial; um registro escrito em que articulava a minha prática na educação com esse incômodo. Incômodo que era fortemente sustentado pela crítica que pode ser abstraída da Psicanálise à ação normativa da psicologia.<sup>2</sup>

Foi assim que, naquele primeiro instante, eu interroguei a educação, sendo que nela encontrei muitas outras formas de produzir uma resposta para tal. Em especial, deparei com a análise sociológica que atribui às teorias psicológicas a instrumentação de uma prática de exclusão viabilizada pela representação ideológica que essas mesmas teorias estabelecem<sup>3</sup>. Entretanto, diante de tantas outras possibilidades de investigação, a Psicanálise que de início era apenas um ponto de sustentação para a minha pergunta permanecia a inquietar-me e a manifestar-se em uma aula ou outra, quando ora propiciava a formulação de uma questão aos professores, ora se apresentava como um saber que, em seu íntimo, guardava uma relação qualquer com a educação.

De repente - e após concluída esta dissertação tenho bons motivos para dizer que a transmissão é algo que só se opera na forma do repente -, uma outra questão emergiu. Maior do que o interesse pelos modos que a educação possa assumir para fazer valer um dado quadro de inclusão/exclusão baseado nos critérios de normalidade, surgiu o interesse pelo que, afinal, é verdadeiramente apreendido pelo aluno quando exposto à

---

<sup>1</sup> Nesse sentido confira:

GARCIA-ROZA, Luiz A. Psicologia um espaço de dispersão do saber. In: **RÁDICE**, revista de psicologia, Ano 1, n°4, pp.20-26

<sup>2</sup> Nesse sentido confira:

BADIOU, Alain. A Respeito das Verdades. In: **JORNAL DO PSICÓLOGO**, CRP 04, Belo Horizonte, n.43, setembro-outubro 1993. suplemento e

FOUCAULT, M. **Doença Mental e Psicologia**, Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1991.

<sup>3</sup> Nesse aspecto da análise da psicologia como procedimento ideológico da exclusão, confira:

Costa, Dóris Anita Freire. **Fracasso Escolar: Diferença ou Deficiência**, Porto Alegre, Kuarup, 1993

ação daquele que ensina. Esse deslizamento de uma pergunta a outra não é difícil de ser explicado.

Ao interrogar sobre os critérios de normalidade da educação, fui percebendo, pouco a pouco, que antes mesmo de serem interpretados em um quadro de referência seja social, seja psicológico, ou ainda em ambos, o que é colocado em evidência é o acontecimento de o aluno aprender e, especialmente, de muitas vezes ser capaz de apreender algo muito diferente daquilo que lhe foi ensinado pelo professor. Ao deparar com a existência dessa condição, que traduzi como “o mal-entendido na educação”, atinei que minha primeira pergunta colocava em evidência o que na realidade era efeito, mantendo a causa fora de toda possibilidade de análise. Encontrava aí também um primeiro indício da existência de uma relação entre a Educação e a Psicanálise. Esta última contudo, colocava-me em uma situação, digamos ... de risco. Michel De Certeau escreveu, como prefácio a um livro que põe em jogo Psicanálise e educação<sup>4</sup>, que se trata de brincar com fogo<sup>5</sup>. Como brincar sozinho é coisa bem pouco divertida, era preciso que existisse um encontro que criasse a possibilidade do que era em princípio pergunta, vir a ganhar um corpo escrito para se realizar em dissertação. Foi sob a égide desse arriscar que encontrei com e em minha orientadora o aceite que só pode vir daquele que “topa” brincar, mesmo sabendo, ambos, a resposta que o dito popular fornece para aqueles que se dispõem a brincar com fogo. Porém, esse arriscar entre a Psicanálise e a Educação, mesmo que em uma vertente aponte para a radicalidade da disjunção entre ambas, em outra, irmana-as em uma composição com o governar, no que Freud estabeleceu como sendo as três profissões impossíveis.<sup>6</sup> Pensar a educação como impossível; esse foi o primeiro passo que dei na direção de buscar alcançar um outro saber para a educação sobre a transmissão. E dele fiz a escrita do projeto desta dissertação.

---

<sup>4</sup> Refiro-me ao livro de CIFALI, Mireille. Freud Pédagogue, Paris, InterÉditions, 1982.

<sup>5</sup> no original: Jouer avec le feu

<sup>6</sup> FREUD, S. Análise terminável e interminável, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976. p.282

A aprovação do projeto pelo colegiado da pós-graduação da FaE/UFMG acabou por revelar-me duas reações que julgo necessário aqui apresentar. A primeira foi a de espanto: como é possível produzir o que quer que seja se já se toma como premissa inicial que é impossível? A segunda foi a de aceitação. Apesar do espanto, foi de bom grado que o parecer favorável a essa proposta de articulação foi dado. Essas reações, até certo ponto contraditórias, revelaram que eu teria necessidade de buscar alcançar um modo de explanação sobre a teoria que a Psicanálise faz do impossível para a educação, pois em nada me interessava uma escrita hermética que mantivesse de fora todo aquele que na Psicanálise não fosse iniciado. Procurei nunca perder de vista o fato de estar realizando uma dissertação de mestrado na Faculdade de Educação. Essa proposição, entretanto, requer para si uma cautela bem medida. Isso porque se por um lado havia a minha exigência de tentar explicar sobre os conceitos psicanalíticos de modo a torná-los acessíveis a um leitor que poderia presumir como leigo, por outro eu não poderia banalizar esses mesmos conceitos, e retirar deles exatamente a sua condição de operação. Ou pior: desviá-los para a idéia de aplicabilidade.

A aplicabilidade da Psicanálise à Educação no sentido de a segunda utilizar os conceitos da primeira para produzir uma prática educacional melhorada, tem, historicamente, causado os mesmos efeitos de quando era a Psicologia que estava em questão. Aliás, de modo geral, essa aplicabilidade quando tentada não resulta em outra condição a não ser a de converter a Psicanálise em Psicologia. Sabendo então desse efeito, procurei demarcar ao longo de todo o meu texto que não se achará nele uma contribuição no sentido de produzir uma Pedagogia psicanalítica.

Essa exclusão da aplicabilidade, entretanto, não afeta a junção causada pela fraternidade na impossibilidade. A “descoberta” do Inconsciente pela Psicanálise não é apenas a terceira grande ferida do homem, mas é, essencialmente, a invenção de uma nova possibilidade de pensar e trabalhar com um objeto que escapa à convenção e à

formulação cartesiana. O que quero dizer é que quando Freud inventa a Psicanálise, nem a medicina, nem a Psicologia lhe serviram como modelo. A criação da associação livre como o método de operação de uma clínica, para utilizar apenas um exemplo, não encontra precedentes. Ao colocar a relação entre Psicanálise e Educação como uma posição paralela<sup>7</sup> entre uma e outra, interessa-me, essencialmente, a operação com o impossível. Minha expectativa é de que o percurso já 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.\*

Assim, que não seja aguardada aqui, a elaboração ou a indicação de um novo método de ensino: a Educação já os tem em abundância. Tampouco seja esperada a construção de um instrumento novo que venha a resolver o mal-estar causado pela condição de profissão impossível. Minha proposta é a de examinar o modo e a forma como a Educação e os educadores têm se posicionado diante da certeza de na Educação — assim como na Psicanálise e no governar —, “sempre se atingir resultados insatisfatórios”. Que tal certeza, entretanto, não desperte no leitor uma impressão de impotência. A Psicanálise, nesse aspecto, é um bom exemplo, uma vez que estando exposta a essa mesma condição, nunca fez dela justificativa para a recusa de sua validade ou de sua eficácia. O que pode ser aguardado desta dissertação é, sobretudo, a indicação da necessidade de serem pensadas, na Educação, as possibilidades de invenção em relação ao acontecimento da transmissão, que é aqui definido como o que está além da veiculação da informação.

A admissão de que existe uma diferença entre o transmitir e o informar foi o ponto de partida de todo este trabalho. Como já disse, se existe um axioma em Educação, este é a

---

<sup>7</sup> Vale lembrar aqui que uma reta quando paralela a uma outra só terá em comum com esta um ponto no infinito.

\* É interessante observar que “o como ensinar” é, simultaneamente, o que mais se repete e o que jamais se repete na educação.

constatação de que o aluno aprende com o professor. Mas afinal, o que é que o aluno verdadeiramente apreende? Será que todo o processo educativo se resume na acumulação de dados? Creio que nenhum educador concorde com isso, pois a enorme importância que é atribuída à Educação durante todo o desenvolvimento histórico cultural da humanidade demonstra que ela é bem mais que um mero processo informativo. É claro que todos sentem necessidade de deter certas informações que venham possibilitar a interação com a sociedade, com a cultura, com o trabalho, etc. Mas, mesmo que a adaptação seja um efeito inevitável do educar, ela não aglutina em si o objetivo da Educação que pode ser sintetizado como sendo o de levar à produção de uma relação com o saber. E é precisamente nessa relação que se sustenta a diferença entre transmitir e informar.

Quando veiculamos uma informação, a mesma torna-se passível de ser avaliada em sua aprendizagem. Disso ficamos cientes através de toda 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 porque 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.

Na realidade, a noção de Inconsciente, isto é, a idéia de que possa existir um saber do qual o “eu” nada sabe, não sujeito a controle, é ainda tomada como estranha no campo da Educação. Naquele 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 o 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.

Mas será o Inconsciente capaz de ensinar? A tentativa de construir uma resposta para esta pergunta é o cerne do Capítulo 1 desta dissertação. Nele busco mostrar, principalmente para o leitor da educação, porque a idéia de transmissão é diferente quando apresentada pela Psicanálise, ou pela teoria da comunicação. Para alcançar esse objetivo me servi, de um modo bastante peculiar, da teoria da literatura, essencialmente do jogo que se estabelece entre um autor e seu leitor. A idéia em torno da qual a exposição se desenvolve é a de pensar a transmissão como sendo o envio do próprio ser do autor, em outras palavras, a de que o verdadeiro ensino é aquele que ensina com o ser. Um caminho trilhado pela Psicanálise que teve nos poetas e nos escritores seus predecessores na produção dessa verdade.

Ao admitir que a transmissão é mais do que veicular informação e, além disso, que ela ocorre por uma vertente que escapa ao saber consciente — o saber que sabe de si —, procuro incluir no universo da Educação a necessidade de que o sujeito venha a ser pensado como um sujeito dividido, um sujeito que não corresponde ao que é estabelecido pelo cogito cartesiano. A constatação dessa cisão conduz à compreensão de que o acúmulo de saber por si só não torna ninguém menos ou mais apto para ensinar, já que a transmissão pode ocorrer por uma via que escapa à própria consciência. Reapresento,

assim, o pensamento de Freud, exposto em *O Interesse Científico da Psicanálise*<sup>8</sup>, de que só pode ensinar aquele que está capacitado a entrar na alma de seu aluno.

Ao desenvolver tal temática, fui tendo, paralelamente, minha atenção despertada para a diversidade de nomes que utilizamos para designar aquele que ensina. Assim, fui ficando intrigado sobre qual seria o motivo que nos leva a referir àquele que ensina como mestre, professor, lente, tia, docente, preceptor e outras palavras, comportando-nos como se a escolha de um ou outro nome para designar a função de ensinar fosse indiferente. Entretanto, o uso cotidiano desses termos guarda uma diferença intrínseca. Diferença expressa muitas vezes através de uma forma hierárquica, que coloca uma distancia entre aquele que é professor e aquele que se limita a ser professor. Por outro lado, questionava a dualidade existente entre aquele que ensina com o ser e aquele que ensina por ser licenciado.

Essa indagação levou-me à necessidade de pesquisar como foi que se estabeleceu a prática de os professores serem licenciados para o ensino. Além disso, pensava se o surgimento dessa prática não estaria de algum modo relacionada com a existência dos diversos nomes daquele que ensina. A pesquisa realizada levou-me à Idade Média, à Escolástica, o berço da *licencia docendi*, e acabou por constituir o Capítulo 2 desta dissertação. Ao retroceder à Idade Média, e conseqüentemente, a todo o universo da Escolástica, deparei não apenas com uma outra formulação para o que é ensinar, mas também encontrei uma série de fragmentos que permaneceram desde aquele período até a atualidade na Educação. Fragmentos herdados de um solo religioso, representantes da forma de ensino Escolástica, e que continuam a habitar a educação, mesmo que esta tenha assumido, nos últimos tempos, um caráter cada vez mais laico.

---

<sup>8</sup> Confira: FREUD, S. *O Interesse Científico da Psicanálise*, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1974.

Foi ao examinar essa herança que pude finalmente perceber que a variedade de nomes para aquele que ensina está imbricada como uma mudança na forma como era percebida, praticada e executada a função de ensinar. Mudança que atingirá seu ápice a partir do século XVII, quando do chamado “nascimento” da ciência moderna. A colisão entre a Educação Escolástica e a ciência produziu um híbrido do qual não se aproxima com muita facilidade. O fato é que a instauração das universidades, a partir do século XIII, ocorre no período escolástico, e quando o pensamento científico passa a ocupar um lugar nessas instituições, ele já encontra pronto esse modelo do ensinar; com isso a estrutura de ensino é mantida basicamente inalterada.

O mesmo, entretanto, não é possível ser dito em relação aos conteúdos que passam a ser ensinados e à metodologia utilizada. Para estudar a relação desses conteúdos e dessa nova metodologia com a transmissão, recorri a dois autores que podem ser considerados como precursores de toda a moderna educação, Comenius e Rousseau; e às suas grandes obras, a *Didática Magna* e o *Emílio ou da Educação*, respectivamente. O que ficou evidenciado foi que a moderna metodologia do educar se esmerava na tentativa de erradicar do cenário da educação o mal-entendido, sendo a preocupação de que os ensinamentos do professor pudessem chegar incólumes ao aluno uma constante nesses dois autores. A modulação do ensinar vai desse modo ganhando um contorno que será “aprimorado” cada vez mais no sentido da erradicação do mal-entendido, e a possibilidade de o aluno aprender como um errante vai sendo esquecida, já que o erro deve sempre ser corrigido.

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. Com isso, o pensamento sobre a transmissão ganha uma única versão: a de que transmitir é acumular



informações. As outras versões para o acontecimento da transmissão são atiradas fora, e seus rastros são cuidadosamente apagados.

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.

Uma vez realizado esse percurso ao longo das origens da moderna educação, comecei a perceber que a transmissão é um acontecimento que pode ser tomado como independente do método de ensino. Essa idéia ficou clara quando, ao recuar um pouco mais no tempo, percebi que em um modelo do educar como o da *scholê* grego-latina, a transmissão não apenas existia, como era teorizada de uma forma bastante diversa da atual. Naquele modelo, o *otium* preparava para o aprender e o amor determinava a forma de ensinar. Como o resgate da concepção grega de escola não é um elemento estranho à Psicanálise, que fez dela “*grado*” para organizar o conjunto de analistas, resolvi investigar sob quais formas a moderna educação vem tratando a relação entre o amor e o transmitir, discussão que resultou no Capítulo 3.

O material que serviu de entrada para a discussão da relação acima citada foi a presença, no discurso educacional, de uma série de palavras de origem religiosa, causando um heterodoxo. Basicamente despertou minha atenção o fato de a maioria dessas palavras estar vinculada a uma necessidade de expressão amorosa do professor, seja em relação a seu aluno, seja em relação à sua profissão. De forma bastante diversa da Psicanálise, que define a relação com o saber como uma relação amorosa, a Educação dedicou toda uma forma de discurso amoroso, principalmente aquela que foi produzida

pela Escola Nova, para velar essa mesma relação, de modo que, tanto o discurso religioso quanto o discurso científico acabaram por “executar” uma única função: a de ocultar do professor a sua real identidade no processo de transmissão.

A relação entre o amor (Eros) e o saber é algo que escapa aos modernos preceitos do educar, que do amor só se tem valido na versão banalizante que produz a equivalência entre o amor e o sexo. A perda da função do amor na transmissão provoca efeitos para o universo educacional, sendo um dos mais marcantes aquele que sustenta a manutenção da idéia de que, sendo o ensinar uma dádiva divina, não é justo que por seu exercício seja obtido qualquer ganho financeiro.

Finalmente, restava construir um espaço de demonstração, pois por mais que a experiência pessoal pudesse me indicar que caminhava na direção de apresentar à Educação uma contribuição em relação à transmissão, as idéias apresentadas exigiam um ponto de amarração, uma forma de exposição que fosse capaz de alcançar a interligação entre os vários apontamentos colocados nesta dissertação. Esse “ponto” eu o encontrei em um conto de Clarice Lispector intitulado *Os Desastres de Sofia*, e ele constitui a última parte de minha dissertação, ou seu Epílogo.

Já citei nesta introdução que Freud considerava os poetas e os escritores como predecessores da verdade da existência de um saber que não se sabendo é capaz de **ensinar**; assim, a escolha da literatura não foi sem motivo. Nesse aspecto, o texto de Clarice Lispector apresenta-se como único no sentido de descrever, através de todos os desvios, o percurso traçado pela ocorrência da transmissão. O impacto desse achado foi tão forte que resolvi manter o conto na íntegra e reproduzi-lo como anexo; sem dúvida, o conto fala por si. Mas, sobretudo, ele me permitiu construir um espaço de demonstração sobre a relação entre o amor, o saber e a transmissão que não conduzisse à proposição de

um novo método de educar, ou à terrível hipótese da aplicabilidade da Psicanálise à Educação.

Enfim, este trabalho sobre a transmissão é uma tentativa de dizer das possibilidades de pensar o acontecimento da transmissão do conhecimento por meio de uma referência que tem sido pouco comum na Educação. Juntamente com outros trabalhos, este visa marcar que, pelo contraste com um campo habitado essencialmente pela diferença ao educar, é viável encontrar uma contribuição que possa apontar para a necessidade de serem inventadas novas estratégias que conduzam para além da repetição de uma única pergunta: como ensinar a ensinar? É por isso que esta dissertação se inicia pelos apontamentos não apenas no sentido de registrar as idéias que circulam sobre o acontecimento da transmissão, mas também no de dar uma direção que permita pensar as causas e os efeitos dessas idéias, indicando que existe toda uma obra na educação a ser executada, a partir do momento em que os educadores também levem às últimas conseqüências o *bon mot* do educar como profissão impossível.

## CAPÍTULO 1

### SOBRE A TRANSMISSÃO

“Provavelmente o que o professor quisera deixar implícito na sua história triste é que o trabalho árduo era o único modo de se chegar a ter fortuna. Mas levemente eu concluía pela moral oposta: alguma coisa sobre o tesouro que se disfarça, que está onde menos se espera, que é só descobrir, acho que falei em sujos quintais com tesouros.”(...)

Clarice Lispector

## 1.1 - Aprender ... Informar ... Transmitir

Quando um autor inicia a escrita de um livro, de um artigo, de uma dissertação, um outro se impõe a ele imediatamente: o leitor. Esse outro, presente durante todo o tempo em que o pensamento, a imaginação, e o desejo do autor são materializados no ato da grafia, intervem de variadas formas. Ora é um companheiro benevolente que se torna cúmplice de idéias ousadas, instigando o autor a inclui-las em seu escrito, ora é um crítico sagaz que aponta uma direção inesperada como se quisesse deixar de ser um outro para assumir ele próprio a autoria do escrito. Em outros momentos é um crítico avassalador que destrói as idéias antes mesmo que elas ganhem o direito à existência no papel. É ainda, às vezes, o censor rígido e cruel que faz a borracha retroceder sobre o texto, apagando o que antes tinha se apresentado como promissor. Esse leitor, que preexiste à sua materialidade, nomeado às vezes como alter ego — um outro Eu —, faz com que um texto não seja o produto de uma atividade solitária, mas sim o de uma incessante interlocução, de um debate exaustivo que torna cada palavra, em certo aspecto, vencedora de uma batalha, já que foi ela a escolhida diante de tantas outras que poderiam ocupar "aquele" lugar.

Todo esse processo faz que um escrito público — o que significa que ele deixou de pertencer a um autor para estar disponível a todos — seja sempre o resto das frases que sobreviveram ao outro, porém não impunemente, no processo de criação. É possível mesmo admitir que uma parte interessante de um texto nunca irá ao público, pois permanecerá como reminiscência. Palavras borradas nos rascunhos que, após terem cumprido sua função na gênese do escrito, foram deixadas à margem para que o "texto" pudesse existir. Caso contrário, a escrita de um único texto seria um trabalho de Sísifo. Os escritores, de tanto se pronunciarem sobre isso, tornaram gasta a metáfora que funde o significado da obra ao filho, conferindo-lhe uma filiação e uma herança.

Assim, todo texto é mais do que ele apresenta em si. O que o público lê é tão somente o ponto de vista do autor, o momento em que ele, não suportando mais a cumplicidade e a ferocidade desse "outro Eu", vê-se obrigado a silenciar. Paradoxalmente, como Michelangelo, ele espera que sua obra fale. Expectativa frustrada, pois que a escrita e a fala ocupam posições distintas no uso que delas fazem escritores e falantes. Diferente dos primeiros, aos falantes não é dada a possibilidade de rascunhar. O imediatismo da fala não admite ensaios e isso a torna sempre uma *obra inacabada*; "(...) **a escrita começa no ponto em que a fala se torna impossível (pode-se entender esta palavra: como se diz de uma criança).**" (BARTHES, 1987. p.265)

Por conter parte desse "inacabado", toda obra escrita é, desde o início de sua produção, um "jogo" de ideais. Sem isso ela incorreria no risco de que seu entendimento dependesse exclusivamente de cada leitor. Para que o entendimento de um texto não se transforme em uma idiosincrasia, um autor nunca escreve para o seu leitor empírico, mas para um leitor modelo, **"uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar"** ( ECO, 1994. p.15). Correspondendo, simetricamente, ao leitor modelo, existe o autor modelo,

"(...) uma voz que nos fala afetuosamente (ou imperiosamente, ou dissimuladamente), que nos quer a seu lado. Essa voz se manifesta como uma estratégia narrativa, um conjunto de instruções que nos são dadas passo a passo e que devemos seguir quando decidimos agir como leitor-modelo". (Idem, p.21).

Em síntese, a compreensão do texto está vinculada à correspondência do empírico a um ideal.

Assim, mesmo que escrita e fala ocupem "lugares" diferentes, elas possuem um ponto de interseção, e esse ponto é o *outro*. É ele, em última instância, que as objetifica. A diferença crucial é que a fala, dado seu imediatismo, não admite intermediários, enquanto na escrita essa função é realizada pela inserção de modelos. De qualquer forma, há sempre uma distância separando a palavra enunciada do olho e do ouvido do

destinatário. O espaço aí existente será ocupado pelo olhar e pela escuta. Quando proponho tomar a transmissão como objeto de dissertação é nesse *topos* que a localizo, nesse entre um e outro e, sobretudo, no elemento que constrói a ligação desse entre: a linguagem. Nada mais justo então ao iniciar uma primeira aproximação sobre a questão da transmissão, que ela proceda, desde sua inauguração, apresentando como "enigma" a herança da própria palavra. Afinal o que quer dizer transmissão ?

De etimologia latina — *trans + mittere* —, transmissão é uma junção de dois significados: para além de (trans) e enviar (mittere). No cotidiano nós a utilizamos, em nossa língua, com o significado de "mandar de um lugar para outro, ou de uma pessoa para outra; expedir, enviar (grifo meu)"<sup>9</sup> O uso revela que uma simplificação é operada à medida que fazemos equivaler transmitir a enviar, desprezando a existência desse para além contido na montagem da palavra transmitir. Mas que sentido pode ser atribuído a esse para além de? De que modo o transmitir se diferencia significativamente do enviar ?

Bem, na ação de enviar é sempre alguma coisa, ou alguém, que é colocado em deslocamento. Já transmitir não diz respeito a um objeto ou uma pessoa, mas a uma operação de passagem de um para outro. A diferença entre transmitir e enviar fica nítida se empregarmos as duas palavras em uma única frase, por exemplo: "O rei enviou seus arautos a todas as cidades do reino para que eles transmitissem as boas novas ao povo" Assim, enquanto o enviar refere-se aos arautos que são deslocados de cidade em cidade, cumprindo as ordens reais, na transmissão é o rei que fala através da boca de seus arautos. Dito de outra forma: o enviar é um fato, enquanto transmissão é um fenômeno<sup>10</sup>, estando situada entre a escuta e a fala, sendo essa a condição que justifica o acréscimo do "para além" ao enviar, para significá-la.

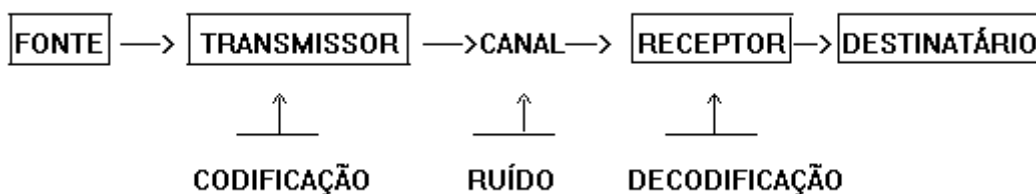
---

<sup>9</sup> FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, 2 ed., Nova Fronteira, 1986.

<sup>10</sup> "(...) o fenômeno é o elemento material do fato, puro dado sensível anterior a qualquer intervenção do eu," (...) (LALANDE, 1993.P.395)

Toda essa intrincada rede para buscar alcançar uma significação para o transmitir nada mais faz do que demonstrar a maneira pela qual as palavras e as coisas se relacionam. Essa questão irá encontrar em Ferdinand De Saussure<sup>11</sup> uma resolução, que mesmo não sendo original — ela já se encontrava no *De Magistro* de Santo Agostinho —, produziu um divisor de águas entre a gramática e a lingüística. De uma forma sintética, a lingüística, após Saussure, romperá com a idéia de que cada coisa evoca apenas uma palavra específica para significá-la<sup>12</sup>. O signo lingüístico, constituído por uma relação aleatória entre a imagem acústica da palavra, o significante, e a significação que ela busca alcançar, o significado, demonstra que nenhuma língua é uma completa onomatopéia. Essa idéia de antepor a imagem ao sentido é fundamental para a compreensão do que é transmissão.

Como foi exposto, a transmissão é um fenômeno e não um fato, isso significa que sua apreensão não pode ser realizada de um modo direto. As teorias sobre a informação e a psicolingüística podem fornecer um prestimoso auxílio nesse instante. Em 1949, Shannon e Weaver apresentaram um esquema, reproduzido abaixo, sobre de que forma a comunicação se processa.



13

<sup>11</sup> Confira: SAUSSURE, F. Curso de Lingüística Geral, São Paulo, 20ª Ed., Editora Cultrix, 1995.

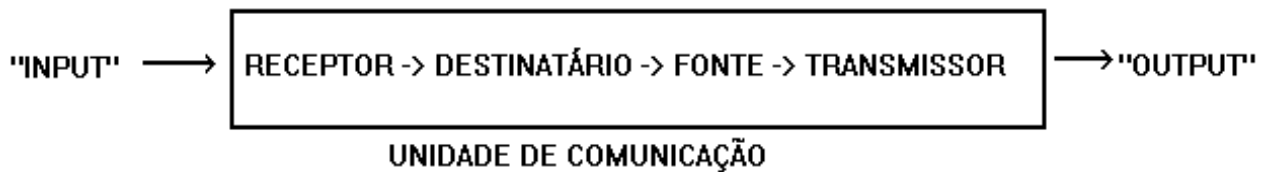
<sup>12</sup> "(...) Nesse sentido, cada elemento lingüístico provoca imagens de outros elementos, tanto na pessoa que fala, quanto na que ouve. A palavra 'ensino' por exemplo, desperta associações como 'ensinar', 'educação', 'aprendizagem', etc. Saussure chama essas associações de 'relações *in absentia*', pois elas vêm à tona na ausência dos signos evocados." (VOGT, 1985. p IX, X)

<sup>13</sup> Extraído do Livro: PETERFALVI, Jean-Michel. Introdução à Psicolingüística, Ed Cultrix, São Paulo, 1970. p.26.



É interessante observar que o lugar dado por esses autores à transmissão é o da codificação, ou seja a transformação dos sinais advindos da fonte de modo a torná-los aptos a serem enviados pelo canal apropriado; por exemplo: a conversão de imagens em ondas eletromagnéticas, da voz em impulsos elétricos, da letra em *bit*. Tal teoria é bastante eficiente para explicar os mecanismos envolvidos no processo físico de comunicação, mas é insuficiente no que diz respeito à comunicação entre dois seres falantes. Coube então à Psicolinguística adaptar tal esquema para aplicá-lo aos "humanos", sendo o esquema apresentado modificado para a seguinte forma:

14



Nessa nova forma, o indivíduo funciona como uma "unidade de comunicação" que contém em si as funções de codificação e decodificação, sendo possível concluir que a transmissão é o produto daquilo que o sujeito quer dizer. Quanto à decodificação, esta ocorrerá mediante a quantidade de informação necessária para que possa ser produzida. Se alguém diz: *go away*, mas quem escuta não fala inglês, o imperativo de quem fala não poderá ser entendido e, conseqüentemente, executado. A partir desse esquema básico, foi desenvolvida uma série de outros, como o de Mowrer e Osgood, que explicam relações mais complexas tais como a aprendizagem, o comportamento, a interação social, tendo sido, desde então, muito usados pela psicologia, educação, marketing, etc.

---

<sup>14</sup> Idem, *Ibidem*, p.26

Esse esquema, porém, apresenta um problema crucial que deve ser abordado. É o fato de toda a ênfase da comunicação repousar sobre a função de significação, levando, necessariamente, à pressuposição de que existe a possibilidade de atingir um ápice em que a transmissão se realizaria — quase — em plenitude. Isso só seria possível sob duas condições: primeiro, que o Eu fosse perfeitamente correspondente à razão (o indivíduo diz o que ele realmente quer), e segundo, que a significação fosse alcançada de modo pleno (o outro deve recompor a mensagem na íntegra). Essas condições, se realizadas, levariam à aniquilação de qualquer forma de equívoco. O que significaria a impossibilidade da inserção de uma idéia, ou mesmo de um pensamento inovador, que requerem, tanto do autor, quanto do outro, um momento de inquietação e questionamento sobre a verdade. Verdade entendida aqui como o que está além dos paradigmas, aquilo que tenta demonstrar o real. Mas será possível pensar a transmissão a partir de uma outra referência ?

Para buscar essa outra possibilidade, a primeira alternativa que se apresenta é partir da negação das duas condições previamente apresentadas, isto é: que o Eu não corresponda à razão, e que a significação não se dê de modo pleno. Àqueles que possuem algum saber nessa área não terão dificuldade em reconhecer que aí se adentra pelo viés da Psicanálise. Dentre as várias formas possíveis de definir esse saber, recorro a uma que advém do próprio Freud<sup>15</sup>, a Psicanálise como a terceira grande ferida no orgulho do Homem, à medida que ele não é mais o centro de si mesmo. O Inconsciente, tal como postulado por Freud, insere uma ruptura crucial no pensamento cartesiano, pois o Eu não tem mais a sua existência assegurada pela razão — Penso, logo existo.

"Freud (...), está seguro de que um pensamento está lá, pensamento que é inconsciente, o que quer dizer que se revela como ausente. É a este lugar que ele chama, uma vez que lida com os outros, o eu penso pelo qual vai revelar-se o sujeito."(LACAN,1985.p39)

---

<sup>15</sup> Confira: FREUD, S. Uma Dificuldade No Caminho da Psicanálise, ESB das Obras Completas de S. Freud, Vol XVII, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.

Assim, o pensar e o "eu" ocupam lugares dissimétricos, se penso onde não sou, por consequência, sou onde não me penso.

Uma das maiores dificuldades na compreensão da Psicanálise está situada na radicalidade do conceito de Inconsciente. Com efeito, pensar em um depósito de conteúdos que transitam, de acordo com algumas regras, entre a consciência e o Inconsciente é aniquilar a originalidade da descoberta freudiana. O Inconsciente, em Psicanálise, refere-se a uma condição substantiva, algo que escapa incessantemente à razão, mas que se manifesta, como um ruído, fragmentando a homogeneidade do pensamento. Assim, o Inconsciente não é passível de ser transformado em consciência; não é uma sombra que repousando no inferno possa dele ser retirada, por um trabalho hercúleo, para a luz. O Inconsciente é o heterogêneo da razão, um saber produzido, do qual o eu racional nada sabe.

A Psicanálise não apresenta o Eu como idêntico ao Ser, mas como cindido, posto que possui uma parte que ele próprio não conhece. A razão de si não assegura nada mais além do que a existência de um outro saber que ela busca incessantemente racionalizar<sup>16</sup>, significar. O saber de si então ganha novos contornos, uma vez que ele é construído a partir de um ponto de ignorância radical, o eu (razão-consciência) nada sabe desse saber que nele se manifesta como estranho, mesmo que o reconheça como familiar. A existência é então atirada para fora do lugar do pensamento, do idêntico, da significação, e o sujeito não pode ser mais concebido a não ser como um sujeito cindido.

Essa condição implica a impossibilidade de a significação ser alcançada de modo pleno, pois o Inconsciente não pode ser reduzido em sua totalidade à razão, permanecendo sempre como um resto impossível de ser dito, mas que entretanto, quer sempre dizer algo. Ponto de encontro entre a palavra e o ser que só pode ser caracterizado

---

<sup>16</sup> No sentido de Logos

pela falta. A palavra não consegue dizer a totalidade da coisa, e o eu não consegue dizer a totalidade do desejo. Essa lacuna levará ao enunciado de uma incessante significação que remeterá sempre a outra significação, e isso sucessivamente, sempre marcada por um "quer dizer" que nunca se realizará em sua essência, posto que esta é, para sempre, vazia.<sup>17</sup>

O que dizer então da transmissão a partir da Psicanálise? A priori, diria que ela deve ser pensada como um processo de decifração em oposição ao modelo anterior que a pensa pela codificação. Enquanto o codificar implica a produção de um código que pode ser restaurado em sua forma original desde que se possua o crivo adequado, a decifração está referenciada à leitura, à tradução e, conseqüentemente, à interpretação. Talvez a diferença entre uma e outra não seja tão aparente à primeira vista; nesse caso, é importante que aqui se detenha um pouco mais para tentar explicitar mais essa dessemelhança.

Quando nos referimos a um código, dizemos de um conjunto de sinais que expressam uma idéia. Por exemplo, podemos atribuir ao desenho de três linhas onduladas a idéia de água, rio ou mar. Mesmo quando um código refere-se a letras, como o código Morse, é a idéia da letra que os sinais expressam e não a letra em si; três sinais longos representam a idéia da letra "o".

A decifração, ou melhor, a cifração significa ordenar elementos dentro de um determinado contexto de modo que uma se diferencie de outra em função de um valor atribuído. Assim, quando encontramos em uma partitura o sinal # (sustenido), isso significa que o som da nota que está à sua direita será elevado em um semitom. Podemos concluir então que enquanto o código busca manter intacta a possibilidade da restituição de um sentido, as cifras permitem manter intacta a estrutura que as gerou.

---

<sup>17</sup> Confira: LACAN, J. Variantes do Tratamento Padrão, Trad. Luiz S. D. Forbes, São Paulo, Biblioteca Freudiana Brasileira, 1990

Um outro exemplo advém da Arqueologia. Quando a expedição francesa encontra a famosa Pedra Roseta, de imediato surge a expectativa de que os hieróglifos pudessem ser traduzidos. Afinal, ali existia um texto em escrita hieroglífica, em demótica, e em grega. Bastaria realizar a transposição do código grego ao egípcio pela equivalência dos sentidos. Coube, entretanto, a Champollion retificar o hieróglifo à letra, determinando com isso que a escrita egípcia não era ideográfica e sim fonética. Em síntese, só conseguimos saber mais sobre o tempo dos faraós quando lhe restituímos, através de sua escrita, a sua língua.

Isso remete-nos a uma pergunta: Quando lemos um livro ou ouvimos uma aula, estamos decodificando ou decifrando? Na verdade, uma operação não invalida a outra, e é bastante provável que ambas se produzam simultaneamente. Pensar que a teoria da comunicação possa dar conta em totalidade do processo de transmissão seria simplificar por demais esse fenômeno, e a Psicanálise surge, então, como uma teoria para a qual a transmissão não deve ser pensada fora da sua relação com a decifração ou, dito de outra forma, da interpretação.

No início deste escrito marquei com certa insistência a existência de um outro que participa juntamente com o autor no processo da produção de um texto. Também já me referi que para a Psicanálise o Inconsciente se processa como um saber do qual o "eu" consciente nada sabe. Tomando agora como ponto de partida que **"não existe significação alguma que se mantenha senão pela remessa a uma outra significação"** (LACAN, 1984a. p.228), poderemos então concluir que o Inconsciente se manifesta como um Outro que, enviando cifras ao nosso consciente, nos remete, incessantemente, a outras significações, convidando cada um a ser o Champollion de seu próprio desejo.

O que daí podemos deduzir é que quando falamos para alguém não enviamos apenas uma mensagem que esperamos esse outro possa decodificar, mas, sobretudo, enunciamos uma demanda de que esse outro nos responda o que nós próprios desejamos. O cotidiano ilustra de modo exemplar esse acontecimento. Imagine-se a cena:

( O marido ao chegar em casa convida sua esposa para ir ao cinema)

— Cinema ? Pensei que você iria me convidar para jantar!

— Está bem, então vamos sair para jantar.

— É sempre assim, você nunca tem uma idéia dessas. Agora eu não quero mais.

— Mas você não queria ?

— Queria, mas agora não quero mais.

— Então o que você quer ?

— Por que você não propõe alguma coisa ?

Mas de onde vem essa radical impossibilidade de expressar com precisão o que se quer? Freud nos dá a resposta quando diz que o desejo é a tentativa de restabelecer a situação de uma primeira satisfação. Entretanto, acrescenta que essa experiência não tem como ser reconstituída. Tomemos o exemplo que Freud fornece para essa explicação: Um bebê após nascer se vê invadido por uma desconfortável sensação da qual não possui nenhuma vivência prévia, e a única forma possível de expressar esse desprazer é o choro. Permanecendo a situação inalterada, **"porque a excitação que surge de uma necessidade interna não é devida a uma força que produz um impacto momentâneo, mas a uma força que se encontra em funcionamento contínuo"**(FREUD,1972a. p.602). Caberá então a um outro, por exemplo a mãe, fornecer a esse ruído um sentido. É o que ela faz à medida que o interpreta como fome. Sua ação bem que poderá ser a de amamentar o infante que chora. Realizado esse ato, a criança verá a sua necessidade orgânica saciada.

"Um componente essencial desta experiência de satisfação é uma percepção particular (a de nutrição em nosso exemplo) cuja imagem mnemônica permanece associada, daí por diante, ao traço de memória da excitação produzida pela necessidade. Em resultado do elo que é assim estabelecido, na vez seguinte em que essa necessidade desperta, surgirá imediatamente um impulso psíquico que procurará recatexiar a imagem mnemônica da percepção e reevocar a própria percepção, isto é, restabelecer a situação da satisfação original."(Idem, p.602-603)

Entretanto, não há como repetir de modo idêntico um original. Qualquer tentativa que aí se faça não produzirá outra coisa que não seja cópia. Mas, se como coloca Freud, "**um impulso desta espécie (repetição da satisfação original) é o que chamamos de desejo**"(Ibid. p.603), temos de concluir que o desejo visa a um objeto ao qual só somos capazes de nos referir por sua ausência, dada a impossibilidade de reeditá-lo na condição de original. Desse modo, o desejo afasta-se da necessidade, já que não se vincula a um objeto real, mas a um objeto produzido pela ausência de semelhança, isto é, um vazio.

É diante desse vazio, paradoxalmente a essência do desejo, que nos dirigimos a alguém. É por isso que a mulher do exemplo diz ao marido que ela espera que ele saiba e, simultaneamente, nega o que ele lhe propõe. Com efeito, apenas ela poderá dizer de seu próprio desejo, mas o toma como estranho a si, buscando no marido, nesse outro, uma resposta que ele jamais lhe poderá dar. A esse amor que busca um saber do desejo, a Psicanálise o nomeia como transferência. Fonte irredutível do equívoco, que faz cada um pedir ao outro que lhe atenda, que lhe forneça esse algo de si sem o qual ele não pode viver e que ele supõe ser possuído pelo outro. Pedido (demanda) que não se faz a não ser sob a égide do amor.

O sucesso desse amor representará o fracasso do Inconsciente à medida que nele a relação se realiza no outro. Esse outro, tomado como o complemento, "a outra metade da fruta", faz cessar a interrogação no sujeito, pois a substitui por um ponto de exclamação: Eu sei o que você quer! Mas a relação de completude não se sustenta pela eternidade e para além do amor há o desejo. A manutenção incessante de um enigma que por não se

completar faz com que o Inconsciente insista. A transmissão em Psicanálise deve então ser procurada nesse percurso, nessa mudança de um amar o suposto saber de si no outro, para ter de se confrontar com um saber que não se realiza em totalidade.



## 1.2 - O Eu, o sujeito, o saber de si como ponto de partida

Ao propor tal condição, uma questão se apresenta de imediato. Diante de um saber que não sabe de si, como fica então a consciência ? Qual o lugar do "Eu"? Essa dupla pergunta já revela, por antecipação, que os dois não estão no mesmo lugar. O tão falado corte epistemológico da Psicanálise, a que me referi anteriormente, tem aí seu lugar. Um lugar ao qual é necessário mais uma vez retornar, posto que é nele que está situada a originalidade da Psicanálise. Um original diante do qual muitos buscam incessantemente se penitenciar. É conhecida a referência de Freud à Psicanálise como *a peste*, uma peste que muitos tentaram, e ainda tentam, atenuar.

O próprio Freud já defrontava com isso. Em 1924-5 ele escreve, em *Um Estudo Autobiográfico*, referindo-se à viagem à América, em 1909,

(...) "Ela (a psicanálise) não perdeu terreno nos Estados Unidos desde a nossa visita; é extremamente popular entre o público leigo e reconhecida por grande número de psiquiatras oficiais como importante elemento nos estudos médicos. Infelizmente, contudo, muito sofreu por ter sido diluída. Além disso, muitos desmandos que não têm relação alguma com ela encontram guarida sob seu nome, havendo poucas oportunidades de qualquer formação completa na técnica ou na teoria." (FREUD, 1974d.p. 67-68)

Aliás, em 1920 Freud já escrevia a O. Pfister sobre sua preocupação com "a diluição" da Psicanálise,

"(...) C'est vrai, la cause progresse partout, mais vous semblez surestimer la joie que j'en retire. La satisfaction personnelle que l'analyse peut procurer, j'en ai joui au temps où j'étais seul; et depuis que d'autres se sont joints à moi, j'ai eu plus de soucis que de joies. La manière dont les gens admettent l'analyse et l'utilisent ne m'a pas donné d'eux une autre opinion que leur comportement, quand ils la récusaient sans la

comprendre. Il faut croire qu'à cette époque une brèche irréparable s'est creusée entre les autres et moi." (FREUD,199. p.124)<sup>18</sup>

Tais constatações não foram sem sentido. Infelizmente ainda existem aqueles que querem impingir à Psicanálise o caráter de uma teoria do desocultamento, da assimilação ao eu de uma parte estranha a ele. Professores que não se cansam em afirmar que a função da Psicanálise é a adequação do *Ego* aos perigosos instintos do *Id* e às exigências do severo *Superego* mediante as relações do indivíduo com o mundo externo. Sobre essa questão, duas observações. Primeiro, os termos Ego, Id e Superego não são da autoria de Freud, mas uma contingência da tradução das obras freudianas para a língua inglesa — o que não é feito sem a ressalva do tradutor<sup>19</sup>. E segundo, a escolha de pronomes de uma língua morta, o latim, em detrimento de suas formas mais semelhantes em nosso idioma — Eu, Isso, SuperEu —, acabou por derivar uma supra-substância a esses conceitos que rompeu com a referência de seu uso comum.

Essas observações fazem-se necessárias quando nos propomos entender porque o Eu em Freud não mais é equivalente ao Ser. Essa equivalência é uma dedução imediata do cogito cartesiano;

"(...) Mas logo após percebi que, quando pensava que tudo era falso, necessário se tornava que eu — eu que pensava — era alguma coisa, e notando que esta verdade — *penso, logo existo* — era tão firme e tão certa que todas as extravagantes suposições dos céticos não eram capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la como primeiro princípio da filosofia que procurava."(DESCARTES, 1990. p.86)

---

<sup>18</sup> "É certo que a causa ganha terreno por toda a parte, mas você parece exagerar demasiado a alegria que daí tiro. Toda a satisfação pessoal que a análise pode de fato proporcionar tive-a já no momento em que estava só; a partir do momento em que outros se juntaram a mim, tive mais ocasiões de preocupação do que de alegria. A forma de as pessoas assumirem a psicanálise e dela se servirem não me deu melhor opinião delas do que o seu comportamento de outrora, quando a rejeitavam sem a compreender. Tenho razões para acreditar que um fosso irreparável se cavou então entre os outros e eu."

<sup>19</sup> Sobre a tradução desses três termos ver a Introdução do Editor Inglês, James Strachey, em "O Ego e o Id", Edição Sandard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Vol. XIX, Imago Editora.

Portanto, para Descartes é a consciência que fornece ao Eu o sentido da existência, momento de suspensão da dúvida e expressão da verdade que assegura ao ser sua condição de sujeito; sujeito de sua própria razão.

Pensar o Inconsciente como algo que está fora da consciência ou como não pertencente ao Eu, mas que deve ser reintegrado a ela ou a ele é manter intacta a premissa cartesiana e, assim sendo, onde estaria a novidade? E o corte epistemológico introduzido pela Psicanálise? Em que medida o indivíduo aí seria descentrado de si mesmo a ponto de perder sua unicidade? Tal perda só se sustenta se pensarmos que o eu, a consciência, não é mais o lugar de suspensão da dúvida do Ser.

Existe uma frase no final da Conferência XXXI, das *Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise*, de Freud que requer um exame cuidadoso. No original está escrito: "WO ES WAR, SOLL ICH WERDEN ". A tradução inglesa, entretanto, confere um caráter substantivo aos pronomes Es e Ich — "Where the id was, there the ego shall be" (grifo meu). O que resulta na tradução brasileira — realizada a partir do inglês — em " **Onde estava o id, ali estará o ego.**" (FREUD,1976b. p.102) Diante dessa modificação, J. Lacan em *La Cosa Freudiana O Sentido Del Retorno A Freud En Psicoanálisis* irá indagar sobre esse acréscimo da tradução que conduz ao entendimento da alteração de substância — o id que se transforma em ego —, para retornar à idéia de diferentes sujeitos, o eu "(...) **como constituído en su núcleo por una serie de identificaciones enajenantes** (...)" (LACAN,1974c. p.399) e o sujeito verdadeiro do Inconsciente.

A inovação da Psicanálise é que a partir dela não há como identificar o eu com o lugar da verdade, posto que ele não conhece o sujeito que a enuncia. É de um eu, produto da imagem que se tem de si, que a Psicanálise se referencia quando diz de um ego. Não se trata de uma dualidade entre o bem e o mal à maneira de Dr. Jekyll e Mr. Hyde, mas da

relação de um eu construído a partir de uma imagem fornecida por um semelhante, um outro (com "o" minúsculo), e um sujeito que o atropela com uma fala que lhe é estranha e que aponta para o lugar de um Outro (com "O" maiúsculo); a ordem simbólica do Inconsciente. Esse Outro constituído pela linguagem, estrutura exterior e anterior ao indivíduo, é que instaura a palavra como mediadora do desejo. O Inconsciente que aí está posto não pode ser reduzido a uma condição de inconsciência, ou mesmo de subconsciente; ele instaura uma ordem do particular em que cada um está colocado diante da impossibilidade de produzir uma unificação entre o eu e o sujeito.

### 1.3 - Para além da memória, da cognição e do logos: A transmissão

Mas, em que sentido a demarcação de uma ruptura entre o sujeito e o eu pode vir a alterar a concepção do que seja transmissão?

Retomemos a transmissão como algo que se processa no campo da decodificação. A idéia fundamental de toda essa articulação requer, como condição "*sine qua non*", que um receptor seja capaz de recompor na íntegra a mensagem que lhe é enviada. O que é, evidentemente, verdadeiro. Se pergunto, em uma cidade estranha a mim, como faço para chegar ao centro, espero uma resposta que me conduza ao lugar esperado. Quando um professor de geografia, por exemplo, dá uma aula sobre os recursos minerais do Brasil, ele transmite uma série de dados sobre o relevo, o clima, a população, as atividades econômicas que informam ao aluno um conhecimento perfeitamente definido.

Nesse contexto, toda a questão sobre transmissão aponta a necessidade de fornecer formas mais precisas ao emissor para que este possa atingir o receptor. Nesse espaço, a linguagem é trabalhada em sua condição comportamental, visando a eliminar todo o tipo de acontecimento que possa produzir no receptor uma compreensão errônea. Assim, é o uso da palavra, em sua condição de substantivo, de verbo, de adjetivo, que é colocado em jogo. Os entraves à transmissão são pesquisados no dito, no que a palavra por si

própria define, no que é entendido, mesmo que seja subentendido. A clareza é uma condição essencial para que a transmissão possa ser processada, de modo que a ênfase da transmissão recaia no emissor.

Tal concepção tem sido, sobretudo na última década, o enfoque privilegiado para a teoria da transmissão. A "Internet" não é apenas um modismo, mas a concretização de ideais que sustentam a teoria da comunicação desde seu início e, queiramos ou não, é hoje uma realidade que não pode ser desprezada em seus efeitos. É interessante que nesse momento sejam retomadas as teses de Hebert Marshall McLuhan, trinta e cinco anos após sua divulgação. Se, por um lado, a idéia da aldeia global nunca esteve tão próxima quanto nesse lustro final do século, por outro, encontramos no livro *Mutações Em Educação Segundo McLuhan*, de Lauro de Oliveira Lima, publicado na década de 70, o seguinte comentário:

"Não basta, como supõem os devotos da comunicação de massa, saturar o ambiente de informação: se o aluno não estiver mobilizado para recebê-la é como se a informação não existisse... Um banquete não estimula o apetite se o indivíduo não estiver com fome."(LIMA,1976. p.37)

A crítica nasceu simultânea à utopia. A idéia da possibilidade do acesso universal a toda informação nasce e carrega consigo uma marca de nascença, um contraponto; apenas a informação não basta.

O que a idéia da comunicação como transmissão da informação não percebe é que a linguagem não é apenas transmissora de informação, mas também é o campo da expressão. A idéia da existência de um sujeito, de um lugar onde a relação emissor / receptor torna-se inexistente,

"Pois, se é preciso um código para que haja linguagem, nem por isso é necessário que este código seja imputado a dois sujeitos (emissor e receptor). Os poetas sempre souberam disto, eles que, quando não podem resistir ao desejo de ler seus poemas ao primeiro que aparecer, lêem-nos ao outro que é a sombra deles mesmos. Pois para lê-los ao Outro, poderiam bem estar sozinhos."(MANNONI,1989. p.53)

Portanto, a transmissão não caberia apenas dentro do referencial da informação, da linguagem, do comportamento. Tal constatação surge com o enunciado das perguntas que ultrapassam o limite dessas teorias. Assim, será que o professor do exemplo não diz a seus alunos mais do que apenas os dados sobre recursos minerais? Afinal, o querer que o aluno aprenda já é mais alguma coisa. Além disso, não desejaria ele também dizer alguma coisa a mais, talvez expressar algo que nem mesmo o seu "eu" saiba?

Mas que efeito esse "algo" pode causar na transmissão? Certamente não seria da ordem do ruído. Pois se assim fosse, tal acontecimento seria sujeito às normas de redução e eliminação do mesmo. Tampouco poderia ser da ordem do subentendido ou do erro. Condição que tornaria a exclusão desse efeito "indesejável" possível mediante a utilização da linguagem de uma forma assertiva. Uma pista para a explicação desse efeito é encontrada em Jacques Lacan, no texto *Variantes do Tratamento Padrão*. Ao abordar

"a ambigüidade insustentável que se propõe à psicanálise", Lacan escreve:

(...) "Ela está ao alcance de todos. É ela que se revela na questão de que falar quer dizer, e cada um a encontra, bastando tão somente acolher um discurso. Pois a própria locução em que a língua recolhe sua intenção mais simples: a de entender o que ele 'quer dizer' já diz que ele não o diz. Mas o que quer dizer esse 'quer dizer' ainda tem duplo sentido, e depende do ouvinte que seja um ou outro: seja o que o falante lhe quer dizer pelo discurso a ele dirigido, ou seja o que esse discurso lhe esclarece sobre a condição do falante." (...) (LACAN, 1990. p.9)

Palavra interessante essa "quer" da nossa língua; às vezes é conjunção, outras vezes é o verbo advindo do latim *quaerere*. No primeiro uso expressa uma condição alternativa, no segundo é a expressão individualizada da vontade. Nesse instante eu diria que em ambos o "quer" se conjuga com o desejo, pois de modo simultâneo marca a necessidade da univocidade da interpretação — é isto e não aquilo —, enquanto denuncia que algo permanecerá não entendido — "quer dizer" diz sempre que algo em relação ao outro restou como incompreendido.

Mediante isso, considerando que a linguagem não se vincula necessariamente à existência de um emissor e um receptor, e que o falante produz um duplo discurso cujo sentido é demarcado pelo ouvinte, podemos concluir que a questão da transmissão não repousa em um subentendido que conduz ao erro, mas em um mal-entendido radical que nos faz dizer aos outros coisas que bem poderíamos estar sozinhos para dizê-las.

#### 1.4 - A transmissão: Entre o ler e o apreender

Todo o escrito até aqui realizado não teve por objeto outra questão que não fosse a de demarcar a transmissão como um fenômeno que não pode ser pensado exclusivamente em um único referencial, na concepção da existência de um diálogo que se realiza em plenitude tanto para quem fala, quanto para quem escuta. O percurso já realizado indica que para tentar formalizar um dizer sobre ela é necessário que se recorra, mesmo que com certa insistência, a certas antíteses, buscando em significações opostas a possibilidade de aproximação, pouco a pouco, de uma forma conceitual.

Nesse sentido, tomarei aqui uma dessas oposições que apenas posteriormente se revelam como tal. Refiro-me ao ato de ler e ao ato de apreender. Creio que em um primeiro momento a maioria tome um como decorrente do outro, mas em um texto intitulado *Sobre a Leitura*, Roland Barthes escreve: "**Não falo pois das leituras 'instrumentais', que são necessárias à aquisição de um saber, de uma técnica, e segundo as quais o acto de ler desaparece sob o acto de apreender;(...**" (BARTHES,1987. p.33). É necessário observar que Barthes é categórico ao dizer que, no que se refere ao instrumental, o ato de apreender faz desaparecer o ato de ler.

É surpreendente! O senso comum toma o ler como uma das formas privilegiadas de aprender, os alunos dedicam horas, pelo menos isto é o esperado, na leitura de textos didáticos e, quando finalmente apreendem, surge Barthes a nos dizer, sem a menor cerimônia, que nesse processo o ato da leitura desapareceu! E pior! Ele não está só nessa afirmativa. Umberto Eco ao comentar o romance *I Promessi Sposi* de Alessandro Manzoni, e sugerir sua leitura, observa: "**Quase todos os italianos odeiam esse livro porque foram obrigados a lê-lo na escola**".(ECO,1994. p.58) Tal observação não deixa de indicar que, apesar de ter sido lido por uma maioria, a obra literária quando transformada em "leitura didática - instrumental", permanece inédita para seus "leitores colegiais".

Mas em que sentido essa desconcertante afirmação pode acrescentar algo à idéia de transmissão? A resposta, por mais óbvia que seja, é de que acrescenta a partir do momento em que podemos incluir a própria leitura como um meio de transmissão. Tomemos como exemplo um texto, ou melhor uma carta, uma missiva. A etimologia revela então, um radical que nos é familiar: *missus*, o particípio passado de *mittere*. trata-se do mesmo enviar (*mittere*) ao qual aglutinamos o *trans* para poder dizer transmitir, e que está presente em outras tantas palavras como missa, missão, missionário, míssil. Aliás, missiva advém do francês *lettre missive* o que, se por um lado resulta em pleonasma — no caso de uma tradução ao pé da letra —, por outro mantém intacta a idéia de como se processa a transmissão por um escrito: enviar a letra. Podendo ainda revelar um sentido mais ousado para esse mesmo processo como em *l'être missive*<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Em um texto intitulado: "A instância da letra no Inconsciente ou a razão desde Freud, Jacques Lacan se vale da Homofonia entre "la lettre, l'être e l'autre" para dizer, respectivamente, da letra, do ser e do outro. Para preservar a homofonia, os tradutores do texto para língua portuguesa optaram por sacrificar o sentido traduzindo essa parte do texto por: O ponto, o onto, o outro (LACAN,J. Escritos, Ed. Perspectiva,1978. p.254). Já para o espanhol o tradutores optaram pela manutenção do sentido, traduzindo por: La letra, el ser y el outro (LACAN,J. Escritos, Ed.Siglo Veintiuno,1984.p.505). Optei por manter o termo em francês para preservar a homofonia e simultaneamente expressar a duplicidade de sentido que permite L'être missive: enviar a letra, o ser, ao outro.



A partir daí, imaginemos a seguinte situação: Alguém que vive sob um regime de governo totalitário deseja enviar uma carta a um amigo dizendo sobre a situação política em que vive. Evidentemente, o autor sabe que sua correspondência será censurada, que sua carta será aberta e lida por rigorosos censores. Claro, ele poderá escrever em código, mas essa solução apresenta dois grandes inconvenientes. Primeiro, é necessário que seu interlocutor possua a chave para restituir ao código seu sentido original e, segundo, se o censor não for um idiota, ele terá sua imaginação despertada pelo *non sense* do código e saberá, mesmo sem ser capaz de descobrir o sentido, que ali está contido algo "proibido".

A alternativa que restaria a nosso escritor seria a de tentar dizer da situação em que vive através de uma forma que o destinatário fosse capaz de compreendê-la e o censor não. Isto é, atribuir à carta um lugar que não seja o da ordem do apreendido. Na história recente do Brasil, no período da ditadura militar, encontramos na música popular uma série de composições que ilustram bem esse exemplo. Existe algo nas chamadas músicas de protesto, que obtiveram êxito em burlar a censura, que só é transmitido pela leitura, pela letra, algo que só é sensível à escuta. Pode-se então supor, a partir de Barthes e Eco, por indução, que assim como o apreender exclui o ler por sobreposição, do mesmo modo o informar exclui a transmissão.

Um exemplo semelhante sobre a censura é utilizado por Freud na Conferência IX, *A Censura dos Sonhos*. Ao falar sobre interpretação dos sonhos, com a finalidade de esclarecer de que forma a censura modifica o desejo produtor do sonho, ele escreve o seguinte :

(...) "Nos dias atuais, não é preciso ir longe. Tomem qualquer jornal político e verificarão que aqui e ali o texto está ausente e, em seu lugar, não se vê nada mais que papel em branco. Isto, como sabem, é obra da censura da imprensa. Nos espaços vazios havia algo que não agradou às autoridades superiores da censura, e por este motivo foi removido (...)"

"Noutras ocasiões a censura não funcionou em uma passagem depois de esta já estar pronta. O autor viu com antecedência quais as passagens que se podia esperar suscitassem objeções da censura e, por

esta causa, antecipadamente moderou o tom das mesmas, modificou-as ligeiramente ou se contentou com aproximações ou alusões àquilo que originalmente teria fluído de sua pena."(...) (FREUD,1976a. pp 168-169)

Freud ainda ressalta a existência de uma terceira forma de ação da censura para a qual essa analogia não é válida. Trata-se da produção de uma nova forma de agrupamento do material onírico na qual a ênfase é retirada dos pontos essenciais e deslocada para outros elementos de modo que **"com esse novo agrupamento dos elementos de conteúdo, o sonho manifesto ficou tão diferente dos pensamentos oníricos latentes, que ninguém suspeitaria da presença destes atrás daquele."**(Idem, p.169)

Ao esclarecer a forma de ação da censura, poderemos avançar um pouco mais em direção à idéia de transmissão. Se fosse possível "desconectar" o Inconsciente, poderíamos conceber a existência de um processo de transmissão que agisse exclusivamente segundo as regras da teoria da informação. Nesse caso, o ruído causado pelo "subjetivo" seria atenuado, ou mesmo excluído, desde que emissor e receptor se adequassem ao método proposto. Entretanto, essa premissa não será verdadeira se considerarmos a existência do Inconsciente, tal como a Psicanálise o propõe.

Como a censura atesta, o Inconsciente freudiano é, acima de tudo, inassimilável ao "Eu". Dito de outra forma, o Inconsciente é o que o "Eu" censura para, por meio dessa metabolização<sup>21</sup>, torná-lo apreensível a si, em uma tentativa de buscar alcançar uma significação sobre esse Outro que a ele se manifesta, de modo incessante, como enigma. Em síntese, o "Eu" não conhece outra realidade, interna ou externa, que não aquela

---

<sup>21</sup>(...) "Podemos definir trabalho de metabolização como a função pela qual um elemento heterogêneo à estrutura celular é rejeitado ou, ao contrário, transformado num material que se torna a ela homogêneo. Esta definição pode se aplicar rigorosamente ao trabalho que efetua a pisque, com uma única diferença: neste caso, o elemento absorvido e metabolizado não é um corpo físico, mas um elemento de informação."

produzida dentro de seu próprio esquema relacional como inteligível. Tal condição determina a impossibilidade de apreender, em totalidade, o que na realidade o o(O)utro quer dizer. Tudo o que apreendemos é o que o "Eu" foi capaz de compreender de modo inteligível a ele mesmo. Esse processo contudo deixa sempre um resto, uma falta presente no enunciado que remete sempre à condição de querer dizer mais alguma coisa. Assim, a idéia de ter apreendido a totalidade do objeto não passa de uma ilusão do Eu de ter alcançado pleno sucesso na interpretação do o(O)utro.

A censura é um rastro da impossibilidade do "Eu" em realizar a assimilação do que é Inconsciente, e não é por acaso que ao seguir essas pegadas Freud estabeleceu as formas por meio das quais o Inconsciente se manifesta: os sonhos, o sintoma, os chistes, os atos falhos, e os lapsos de língua. Tais manifestações apontam com insistência a ocorrência de lacunas em nossa vida mental consciente, vazios que denotam a existência de um o(O)utro texto do qual o "Eu" nada sabe porque não lhe é possível lê-lo. Esse o(O)utro texto, entretanto, não cessa de se manifestar como um saber que não sabendo de si, exige que se produza um sentido para ele; e quantos sentidos já não foram, e ainda são fornecidos ao sonho, por exemplo.

É, então, esse o(O)utro texto, essa exigência da busca de significação que o "Eu" também produz para o outro<sup>22</sup>, a expectativa de que este nos diga de nosso desejo; afinal, um dia o outro nos impôs, não sem a necessária violência, o seu desejo como resposta à nossa necessidade<sup>23</sup>. Contudo, isso não se faz a partir de um código restabelecido de uma tranquilizante significação, pois o que o Inconsciente envia para o "Eu" são cifras, como já foi dito. Não existindo um texto oculto a ser decifrado, o lugar dado ao

---

<sup>22</sup> O sentido fornecido à palavra outro nesse parágrafo é o de outrem, semelhante.

<sup>23</sup> "O efeito de antecipação da resposta materna está presente desde o início; o efeito antecipador de sua palavra e do sentido que ela veicula, deverá ser, posteriormente, apreendido pela criança.(...) Para que o psiquismo infantil entre em ação, é preciso que ao seu trabalho se acrescente o da função de prótese do psiquismo materno, comparável à prótese que representa o seio, enquanto extensão do próprio corpo(...)" (AULAGNIER, op. cit. p.38)

semelhante, para além da informação, é o da invenção. Lugar aliás que os analistas não teriam dificuldade em reconhecer como sendo o da interpretação; **"se o inconsciente cifra, o psicanalista não decifra, ele inventa(...)"**<sup>24</sup>

Não é difícil, então, compreender em que sentido o ato de apreender exclui o ato de ler. Tomemos o exemplo de um aluno que "lê" um romance como tarefa de uma aula de literatura. Sua leitura estará previamente condicionada pelas instruções fornecidas a ele; toda a leitura tenderá à busca de algumas respostas corretas sobre questões formuladas previamente sobre o estilo, os personagens, o conteúdo, etc. O professor, ao esperar respostas corretas, antecipou o tempo de compreensão do aluno, e toda interpretação do aluno não faz senão confirmar a palavra do mestre. Nesse sentido, o diálogo entre o texto e o leitor será rompido, e as possíveis perguntas que o leitor se pudesse fazer serão previamente silenciadas. Essa também pode ser uma boa explicação do porque a cada releitura de um texto podemos sempre apreender algo de novo, produzir entendimento para algo que sempre esteve no texto, mas que poderíamos jurar ter sido acrescentado no período entre a primeira e a última leitura.

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 apreendido, 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*.

---

<sup>24</sup> NASIO, Juan David. La voz y la interpretacion, Ediciones Nueva Vision, Buenos Aires, 1980. Citado em BORGES, Fábio. Transmissão: Uma Questão ? In: Reverso, Publicação do Círculo Psicanalítico de Minas Gerais, Nº 28, 1987.



### 1.5 - Educar, Psicanalisar ... Transmitir.

A ausência de relações entre a Psicanálise e a educação é exposta, de forma brilhante, por Catherine Millot, em *Freud Antipedagogo*. No final de sua obra não lhe resta outra condição a não ser a de concluir que: "**A psicanálise fez com que ficassem caducas as esperanças de que, através de uma reforma da educação, o homem pudesse atingir a felicidade — seja ela no sentido de harmonia interior, seja na satisfação plena.**" (MILLOT,1992. p.156) Conclusão essa ratificada por Maria Cristina Kupfer, em *Freud e a Educação*, que ressalta as três perguntas diante das quais Millot responde com um sonoro **não**:

1. Pode haver uma educação analítica no sentido de a educação ter uma perspectiva profilática em relação às neuroses?
2. Pode haver uma educação analítica no sentido de visar aos mesmos fins de um tratamento psicanalítico (resolução do complexo de Édipo e superação da castração)?
3. Pode haver uma educação psicanalítica que se inspire no método psicanalítico e o transponha para a relação pedagógica? (KUPFER,1989. p.73,74)

Diante disso, e apesar disso, ambas propõem a possibilidade de a Psicanálise agir como uma forma de interlocução com a Educação. Para Millot, a experiência psicanalítica pode ser uma inspiração que sirva para a fundação de uma outra ética pedagógica. Enquanto para Kupfer, a transferência seria o ponto chave para que professores e alunos fossem conduzidos a uma mudança de posição em relação a seus ideais de ensinar e de apreender. A observação essencial que faço é que ambas não se detiveram na constatação da impossibilidade, não fizeram dela justificativa para a omissão ou para a impotência. É nesse contexto, concordando com as conclusões de Millot, que acredito exista na educação o espaço para trabalhar a transmissão tendo como compreensão teórica a Psicanálise.

Assim sendo, retorno a uma antiga concepção que sustenta que o saber é um dom divino (*Scientia donum Dei est*), e, conseqüentemente, o ensinar está incluído na mesma

categoria. Alegação que serviu de base para que os Concílios III e IV de Latrão deliberassem que o professor não deveria ser pago (*unde vendi non potest*).<sup>25</sup> É evidente que tal acontecimento se sujeita a uma análise sociológica, mas gostaria de demarcar nele algo que de certa forma se tem perpetuado mesmo que o nome *dom* tenha sido substituído, em diferentes épocas, por vocação, engajamento, interesse, amor, etc. Trata-se da idéia de pensar o acontecimento da transmissão como algo que transcende ao indivíduo e que, de certa forma, tem resistido a ser cientificamente decodificado no campo da didática.

Será que realmente desistimos da idéia de que a transmissão é algo que transcende ao indivíduo? Não seriam os significantes, advindos do discurso religioso, que persistem no campo da educação, restos e lacunas de um tentar dizer sobre a transmissão? Em que se sustentam as hipóteses de que o sucesso do professor — avaliado pelo sucesso de seu aluno em aprender — está vinculado a seu amor e interesse pelo ensinar e que isso não se ensina? É bem provável que a resposta às duas últimas perguntas seja responder de modo negativo a primeira, e se assim for, a Psicanálise poderá vir a dar alguma contribuição, não por ser aplicável, mas por pensar o sujeito enquanto dividido.

No trabalho de Kupfer, por exemplo, a transferência é apontada como sendo o elemento chave do processo de transmissão. É a partir desse acontecimento que a autora chega mesmo a traçar, em linhas gerais, como se relacionariam professor e aluno a partir do momento em que se apropriassem desse saber: a possibilidade do aluno de "**matar o mestre para se tornar o mestre de si mesmo(...)**"(KUPFER,1989. p.99) e a do professor de suportar tal destituição. Mas será que existe uma outra forma de o professor ser conduzido a esse lugar que não seja por meio de sua própria análise? A resposta a essa pergunta é não.

---

<sup>25</sup> Confira: VEGER, J. As Universidades na Idade Média, São Paulo, UnESP, 1990.

A exclusão que estabelecem mutuamente, entre si, Psicanálise e Educação aponta para a formulação de uma pergunta, isto é, se quem psicanalisa não educa e quem educa não psicanalisa, como então se transmite a Psicanálise? Com efeito, não existe em nenhuma universidade um curso que tenha por finalidade graduar o psicanalista. Além disso, toda apropriação que se fez da Psicanálise, enquanto "leitura instrumental", resultou na produção de um equívoco, seja para a prática, seja para a teoria psicanalítica. Tais acontecimentos levaram Jacques Lacan a afirmar, na *Proposição de 9 de Outubro de 1967*: "**Primeiro, um princípio: o psicanalista só se autoriza por si mesmo**"(LACAN,1987. p.29). Em outras palavras, só há análise a partir do instante em que o analisando sustente a proposta dele de se analisar, de nada adiantando, por si só, a indicação de um analista, mesmo que de renome. Seria, então, uma utopia imaginar que todo professor, para se tornar um bom professor, devesse antes proceder à sua análise.

Diferentemente do educador, ao analista não cabe contar com o acúmulo de saber para sustentar sua prática, uma vez que o saber por ele operado se inscreve em um espaço que é o avesso daquele do saber acadêmico. Isso significa que enquanto para o professor o acúmulo de saber é o alicerce que sustenta sua prática, para o analista, em sua clínica, o acúmulo de saber não é uma materialidade, mas uma suposição, sendo aí, nesse lugar de suposto saber, que ele assentará os pilares que suportam a sua prática. Porém, se a análise acontecer, terá resultado em seu final um novo analista. Disso se deduz que a transmissão pode ocorrer em um espaço que não é mediado pelo saber (*scientia*), levando-nos a concluir que a transmissão opera essencialmente a partir de dado lugar no discurso.

Suportar a destituição de si e do saber em si suposto é condição essencial ao analista já que é ao não existir enquanto si (eu) que ele colocará em jogo o objeto como causa do desejo do analisando. Sem isso, sem a destituição do analista, não haverá análise e, conseqüentemente, não haverá transmissão. No que se refere ao professor, não é



necessário que o mesmo processo se dê, pois sabemos que existem professores que suportando ou não a destituição, que sendo ou não analisados, conseguem, em relação a seus alunos, mais do que simplesmente repassar informações, adentrando pelo campo da transmissão.

Considerando que é apenas na própria análise que se produz o analista, que o saber acumulado, por si só, não é capaz de explicar o processo da transmissão, e que a transmissão está presente em dois campos excludentes entre si (Psicanálise e educação), proponho-me estudar como a transmissão ocorre ao longo das indicações do desenvolvimento histórico do lugar — e da função — daquele que ensina.

A premissa inicial que apresento é a de que esse lugar não é determinado por um grau de escolarização, existindo uma cisão entre a licenciatura e a transmissão. Que algo da idéia do dom persiste entre nós na atualidade como indica um agradecimento aos mestres que costuma figurar nos convites de formatura de nossos alunos:

"Nossa gratidão, àqueles que fizeram do magistério um ideal, mesclando a arte de ensinar com o dom da convivência, tornando-se amigos, transmitindo suas experiências que grandemente ajudaram na nossa formação.

Nosso perdão àqueles que se limitam a ser apenas professores"

Acredito que o pensar de tal agradecimento não possa ser considerado um ato de desrespeito ou um comportamento mal-educado. Também não creio que faça exclusivamente referência à existência de profissionais sem compromisso com o seu trabalho, ou que o executam de uma forma mecânica. Tomo-o como um fragmento, uma ruidosa manifestação de que o lugar do ensinar, da transmissão não é autorizado pela *licencia docendi*.

## CAPÍTULO 2

ENSINA

OS NOMES DAQUELE QUE

“O professor era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos. Em vez de nó na garganta, tinha ombros contraídos. Usava paletó curto demais, óculos sem aro, com um fio de ouro encimando o nariz grosso e romano.” (...)

Clarice Lispector

## 2.1 - As Dimensões Perdidas do Ensinar a Ensinar

A necessidade dos pensadores da educação em produzir uma resposta para o 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, já se 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 ser elevada ao quadrado se esclarecesse? Assim, quando proponho mais uma produção nesse campo, é justo que eu diga, desde o início, que não viso a dissertar sobre o ensinar a ensinar, mas desacertar o ensinar a ensinar. Antes de prosseguir é necessária mais uma advertência. Meu objetivo nesta dissertação é ampliar a idéia de como se processa a transmissão. Entretanto, existem momentos em que esse tema se aproxima da produção do conhecimento de tal modo que fica difícil distinguir o que pertence a um ou a outro. Tal fato torna inevitável que sejam apresentadas concepções no campo da produção do conhecimento para que as mesmas possam servir de referência ao leitor, permitindo a localização dos pressupostos teóricos dos quais parto, e que sustentam o desenvolvimento do pensamento de todo o texto.

Quando me refiro “a mais uma produção” estou considerando que o saber é produzido a partir de uma série, da mesma forma que o conjunto dos números naturais é obtido através da função “ $n + 1$ ”. Assim, toda nova produção de saber confirma, retifica ou ratifica um saber anterior. Essa característica agregacionista da produção do conhecimento não somente conduz à ampliação do conhecimento sobre um dado objeto, mas, também, tende a segregar desse mesmo campo outros saberes (novos ou anteriores)

que não se alinham com o saber vigente. Dito de outro modo, um conceito quando estabelecido, incorpora-se a um eixo de paradigmas<sup>26</sup> em que o significado das palavras com as quais o saber de um objeto específico é enunciado fica congelado.

Produzir um desacertar nesse eixo é um meio de impedir que os sentidos estabelecidos tendam à estagnação e adquiram um valor dogmático. Os alemães sabem bem disso, já que a palavra *Bildung* — que pode ser traduzida imprecisamente por formação ou cultura —, implica a idéia de que a formação é algo inacabável e que um esforço intelectual concluído e terminado seria a instalação de um novo dogmatismo.<sup>27</sup> Ao mesmo tempo, o desacertar é também uma oportunidade de, ao realizar um movimento de desconstrução, recolocar antigos e novos saberes frente à posição atual. Com isso fica estabelecido um meio de aproximação para tentar saber como a educação construiu suas teorias sobre o ensinar a ensinar.

A educação é um universo que engendra uma variedade de possibilidades que vão desde a discussão sobre qual é sua verdadeira essência — o que é educação ? — até à tentativa de definir qual é o saber que um sujeito necessita possuir — o que a educação deve ensinar ? De um ponto a outro (da forma ao conteúdo) existe uma dispersão intrínseca ao campo educacional que assume dimensões<sup>28</sup> que necessitam de uma referência, de uma qualidade para poder com isso escapar da imensidão, e assim ser viabilizada em uma produção que possa ser entendida como saber pertinente a esse

---

<sup>26</sup> “Cada palavra que acrescento a uma palavra anterior é uma palavra que devo escolher entre as várias que o contexto lingüístico e extralingüístico então nos permite utilizar: o eixo das palavras possíveis é o *paradigma*.”

COELHO, Eduardo Prado. Introdução a um pensamento cruel: estruturas, estruturalidade e estruturalismos in COELHO, E. P.(org) Estruturalismo: Antologia de textos teóricos, São Paulo, Livraria Martins Fontes Ed., 1968. p.XVII

<sup>27</sup> Confira: HERMANN, Ulrich. Educación y formación durante la Ilustración en Alemania, in: DEBESSE, M. e MIALARET, G. História da Pedagogia. Barcelona, Oikos Tau, 1974.

<sup>28</sup> Sobre o uso da palavra "dimensões" é importante que se faça aqui um esclarecimento. Dimensão no sentido matemático (número mínimo de variáveis necessárias para descrição de um conjunto) permite lidar com o infinito sem produzir nele a contradição de sua redução ao mesmo tempo que cria a possibilidade para o exame de sua textura. (Nesse sentido confira: GUILLEN, Michael. Dimensão: Um reino de muitas possibilidades in: GUILLEN, M. Pontes Para o Infinito, Lisboa, Gradiva, 1987

campo. Disso resulta que o saber que nesse espaço é construído o é sempre a partir de uma interseção, seja com a filosofia, seja com a ciência ou mesmo com a religião. A impressão causada em quem se propõe escrever sobre Educação é que a essência desta é para sempre inefável, que ela pode ser apenas circunscrita e, mesmo assim, nunca será da ordem do preciso.

Para iniciar, então, essa circunscrição, proponho a examinar uma frase de Rousseau, que existe em seu *Emílio*. Se a esta citação recorro, não é por afinidade à teoria de um mestre, mas pelo efeito por ela produzido, já que é o debate com o efeito causado pelo autor que, neste instante, me servirá de eixo para falar das dimensões em educação. A anunciada frase é a seguinte: "**Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem.**"(ROUSSEAU,1992. p.9) Tal frase, colocada logo no início de uma obra que pretende ensinar a ensinar, possui um sentido que é necessário desde já evidenciar, isto é, apresenta a degeneração como um inevitável. É claro que alguém poderá replicar que estou atribuindo uma importância não existente, ou mesmo forçando um sentido, porque na realidade Rousseau se refere apenas à impossibilidade do homem alcançar a intenção divina. Ao suposto interlocutor respondo que independente da origem da intenção existe sempre uma perda, uma degeneração, uma traição do leitor para com o autor. Afinal, a mensagem nunca chega ao receptor na plena forma em que foi emitida. O que a frase de Rousseau me permite é dizer que o homem produz um 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 o irredutível, aquele que é decorrente de uma condição da linguagem caracterizada pela ruptura entre a palavra e a coisa<sup>29</sup> e que se expressa na impossibilidade

---

<sup>29</sup> (...) "Porque as palavras não são coisas e as coisas não são palavras, o sujeito não pode comunicar-se diretamente com as coisas, mas indiretamente, através de um liame ou termo médio que liga as palavras às coisas: a representação".

DOMINGUES, Ivan. O Problema da Verdade, A Questão do Sujeito e a Serpente de Valéry. in: *Kriterion*, Revista de Filosofia do Dept. de Filosofia da Fac. de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, N° 88, Agosto a Dezembro de 1993. p.14

da primeira recobrir de modo pleno a segunda. Opto então por tomar o "Tudo é certo em saindo..." em um sentido crítico literário, tal como o propõe Roland Barthes, em *Que é a Crítica, (...)* "**a crítica não é uma 'homenagem' à verdade do passado ou à verdade do 'outro', ela é a construção do inteligível do nosso tempo.**" (BARTHES,1967. p365)

É diante do inteligível do nosso tempo que é aberta a possibilidade de descortinar elementos do passado, sendo possível então manter em suspenso a cronologia e, com isso, trazer para um mesmo eixo Rousseau (1712-1778) e Comenius (1592-1670) . Este último irá substituir o acontecimento da degeneração à Didática; o "**tratado da arte universal para ensinar tudo a todos**" (Comenius,1985. p.43). Eis aí a resposta encontrada pela educação diante do acontecimento do dizer de o professor ser degenerado pelo aluno: a Didática, o saber que estuda o processo ensino-aprendizagem, mesmo considerando que ela não recobre a totalidade do fenômeno aprendizagem<sup>30</sup>. Assim, é em sua forma científica, a Didática, que a educação deposita suas expectativas de encontrar uma resposta à questão: Como ensinar a ensinar ?

Na Didática discutem-se desde as técnicas de melhor ensinar até o contexto social em que tais técnicas são engendradas. Possuindo, na atualidade, uma vasta literatura, é difícil não reconhecer nela seu caráter científico, anunciado por sua capacidade de classificar e prever fenômenos. Mesmo quando tratada em uma perspectiva crítica, sua condição científica não é questionada, como pode ser observado no seguinte excerto, do livro *A Reconstrução da Didática: Elementos Teóricos- Metodológicos*, de Maria Rita N. Sales Oliveira:

---

Entretanto, a representação não se realiza em sua totalidade, de modo que há sempre um real que sobra e resiste a ser representado.

<sup>30</sup> O estudo das formas e modos da cognição é feito pela psicologia. Além disso, não é possível considerar que o ideal pansófico de Comenius esteja presente em toda Didática, mas não há como negar que está em seu alicerce.

"(...) A construção da Didática à luz de seu compromisso com as classes populares; o entendimento do objeto de estudo da Didática — o ensino — como uma totalidade completa, produzida socialmente pelo homem e que se atualiza na aula; e o tratamento do ensino em suas dimensões histórica, antropológica, ideológica e epistemológica.

"(...) Dentro disso, o saber didático deve ser reconstruído num espaço que leve em conta, de um lado, sua amplitude, para além do processo ensino-aprendizagem de uma dada matéria curricular e de outro, seus limites, no sentido de não-identificação com um método geral de ensino. Esse saber didático, enquanto saber de mediação, trata de princípios, essencialmente metodológicos, do processo pedagógico escolar — ensino — entendidos à luz do estreito relacionamento entre conteúdo e forma, no contexto das condições concretas do trabalho didático, o qual possui sua expressão nuclear na sala de aula." (OLIVEIRA,1992. p.132-133)

Mas afinal, 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, 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. Contudo nem sempre foi assim, **"Ora, que absurdo maior do que crer ter sido instruído pelas minhas palavras àquele que, se interrogado antes de eu falar, poderia responder sobre o assunto?"** (Santo AGOSTINHO,1956.p.117) Que outra leitura fazer dessa citação a não ser a de que Santo Agostinho já dizia aos mestres, no século IV, dessa impossibilidade? Impossibilidade que também Rousseau, soubesse ou não de sua radicalidade, deixou enunciada, e que na atualidade a educação parece querer desconhecer.

Para dizer dos efeitos causados por esse desconhecimento, retorno mais uma vez a Comenius e à concepção que ele fornece à Didática como sendo uma arte. Tal concepção afasta-se de forma considerável da existente na atualidade quando a técnica se impõe sobre a arte, mantendo com esta apenas o parentesco distante da habilidade contida no

artifício<sup>31</sup>. Existe um hiato entre Comenius e a atualidade que não pode ser explicado apenas pelo intervalo de tempo. Aliás, sob muitos aspectos, Comenius pode ser considerado um autor bastante atual para a Didática. O fato é que nesses três séculos e meio a Didática migrou nitidamente da arte para a técnica, para o método. Claro, devemos considerar que a própria palavra técnica não existia com sentido próximo ao atual antes do final do século XVIII<sup>32</sup>, e que se ela já existisse como tal, era provável que Comenius tivesse optado por escrever: "a técnica — ou a metodologia — de ensinar tudo a todos". Entretanto, é necessário considerar que a escolha do termo arte implica uma clara referência a artesão. Comenius produz sua *Didática Magna* exatamente no limiar do século XVII (escrita entre 1629-1632 e publicada em 1657), século que pode ser identificado como marco do pensamento moderno, do racionalismo cartesiano, do surgimento da moderna ciência<sup>33</sup>. Larroyo chega a mencionar que a *Didática Magna* é o quarto grande livro que marca a inauguração do pensamento moderno (os outros três são: *Novum Organum*(1620) de F. Bacon, *Discurso sobre o Método*(1637) de R. Descartes e *Fragmento de um Tratado sobre o Vácuo*(1651) de Pascal)<sup>34</sup>. A utilização do termo “arte” como referência à Didática apesar de rara hoje na Educação, ainda mantém como resquício uma dimensão em que o educar é uma arte e o educador um artífice. A

---

<sup>31</sup> É importante ressaltar aqui que a tradução espanhola de Saturnino Lopes Peces (1992, Madrid, Editorial Reus. S.A.) da *Didática Magna* utiliza a palavra artifício em vez de arte.

<sup>32</sup> CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário Etimológico Nova Fronteira, 2ª Edição, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.(apêndice, p.92)

<sup>33</sup> Sobre a utilização do século XVII como referência do início do "pensamento moderno", não considero que esse pensamento surge de modo espontâneo e sim que é fruto de um longo processo que se inicia na Idade Média talvez a partir do século XIII; entretanto, como propõe Koyré:

"Não obstante a periodização não é inteiramente artificial. Pouco importa que os limites cronológicos dos períodos sejam vagos e mesmo superpostos. A certa distância, *grosso modo*, as distinções se apresentam bastante nítidas e os homens de uma mesma época têm muito em comum. Quaisquer que sejam as divergências - e elas são grandes - entre os homens dos séculos XIII e XIV, comparemo-las a homens do século XVII, mesmo sendo estes últimos diferentes uns dos outros. Ver-se-á logo que eles pertencem a uma mesma família; sua 'atitude' e sua 'maneira de ser' são as mesmas. E essa maneira de ser e esse espírito são bem diferentes dos homens dos séculos XV e XVI. O *Zeitgeist* não é uma fantasia. (...)"

KOYRÉ, Alexandre. **Estudos de História do Pensamento Científico**, Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 1991. p.16

<sup>34</sup> Confira: LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**, São Paulo, Mestre Jou, 1974.



Psicanálise pode funcionar como um bom “*lembrete*” ao educador, ao recordá-lo, como ressalta Catherine Millot, de que (...)“**os métodos de transmissão dos conhecimentos importam pouco frente ao desejo de aprender da criança**” (MILLOT,1992. p 146)

## 2.2 - Um Nome Para Aquele Que Ensina

Um saber não é construído com "as coisas" em si, e de muito pouca valia seria, se assim o fosse. Ficaríamos limitados a saber que algo queima, que algo molha, e outras constatações semelhantes que caminharíamos, inevitavelmente, para um empirismo ingênuo. Para que "as coisas" possam ser relacionadas entre si e articuladas como saber, elas terão de ser definidas, nomeadas. É essa classificação que torna possível estabelecer uma relação entre, por exemplo, o homem e os macacos — ambos pertencem à ordem dos primatas — e não a simples observação de um e outro. Assim,“(...) **A toda classe definida de objetos corresponde um conceito, pois não se pode definir uma tal classe sem indicar um conjunto de características que pertencem aos objetos dessa classe**” (LALANDE, 1993. p.182)

A partir daí, e por reciprocidade, todo conceito deve ter uma extensão que será "**o conjunto de objetos que ele pode designar**" (Idem, p.373). Essas afirmações visam a colocar em destaque a existência de um pleonasmo no campo conceitual da educação. Se considerarmos que a educação é uma classe definida de objetos, (portanto, que possui conceitos) como são nomeados aqueles que, pertencendo a essa classe, executam o ofício de ensinar? Seriam mestres? Seriam professores? Mas, não são os dois termos idênticos em seu significado?

Antes de trabalhar com os motivos, as conseqüências, as dimensões históricas e etimológicas de uma sinonímia para definir *aquele que ensina*, é necessário interrogar: Qual é a importância de deter-se nessa redundância ?

De início, diria que como não precisamos de mais do que um nome para designar aquele que exerce a medicina, aquele que exerce a engenharia, aquele que exerce a odontologia, é no mínimo instigante pensar por qual motivo necessitamos de pelo menos dois nomes para dizer *aquele que ensina*. Além disso, visto pelo olhar da produção do conhecimento, uma palavra com a qual uma classe é designada vai bem além da condição arbitrária que vincula um significante a um significado, pois diferentemente das palavras em seu uso cotidiano, um conceito não admite duplicidade em sua interpretação. Sendo *aquele que ensina* o ponto de partida da teorização em educação, já que, em última instância, é a ele que as teorias são destinadas, mesmo que ele esteja descentrado em relação aos fundamentos teóricos propostos. Ele será sempre o ponto a partir do qual se tomará a medida das coisas. Afinal, *aquele que ensina* é quem coloca em operação a teoria. Portanto, quando nomeado de "tia", ou de "trabalhador da educação", por indução concluímos em qual teoria tal denominação teve sua produção, sendo que essa identificação é possível porque toda teoria da educação tem de indicar de que maneira *aquele que ensina* deve ser formado e de que maneira deve ensinar.

São esses os motivos que tornam possível concluir que quando *aquele que ensina* é nomeado de mestre, de professor ou de "tia" fica estabelecida uma expressão objetiva que corresponde ao conjunto de características próprias e exclusivas por meio das quais é determinado o vínculo da expressão (mestre, professor, tia, etc.) com uma teoria da educação. Em outras palavras, a denominação mestre ou professor funciona como extensão do conjunto das teorias educacionais. Enquanto tal, o uso de uma palavra ou

outra só se diferenciara à medida que ela seja produzida no interior de um discurso<sup>35</sup> específico. O que significa que, se para o senso comum a escolha de um nome ou outro faz pouca diferença, o mesmo não ocorre quando mestre e professor são nomeados e aplicados no interior de uma teoria. Aí, a escolha determinará o eixo dos paradigmas que produzirá o discurso teórico em que então mestre e/ou professor assumem o valor de conceito. Creio ter explicitado o fato de *aquela que ensina* ser tanto uma extensão como um conceito das teorias da educação.

Retornemos ao binômio. Como foi visto, enquanto palavras, "mestre" e "professor" pertencem ao universo de nossa língua materna, sendo indiferente o uso de uma ou de outra no cotidiano, já que ambas buscam significar uma mesma realidade<sup>36</sup>. Professor ou mestre, o que determina a escolha, fora do campo do discurso teórico da educação, são exclusivamente os aspectos regionais, formais, históricos ou mesmo os subjetivos. Mas, e no campo do discurso teórico? Não haverá aí também um uso indiscriminado? Se não, o que justificaria a incapacidade das teorias educacionais de transferir a diferença para o cotidiano? Esse excesso de significados para dizer a mesma coisa, aparentemente, não poderá nos conduzir a outras abstrações e, inúmeras vezes, qualquer discussão que aborde um tema semelhante corre o risco de nem sequer vir a ser travada, sendo encerrada em si mesma, como costuma ocorrer com as discussões que adentram pelo senso comum<sup>37</sup>. Para prosseguir, então, é condição *sine qua non*, ser verificada a

---

<sup>35</sup> Segundo Ferdinand De Saussure "o discurso consiste, ainda que de modo rudimentar ou por caminhos que ignoramos, em afirmar um elo entre dois conceitos que se apresentam revestidos de forma lingüística, enquanto a língua previamente apenas realiza conceitos isolados, que esperam ser relacionados entre si para que haja significação do pensamento"

SAUSSURE, Ferdinand De. As Palavras sob as Palavras. Col. Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1985.p.4

Em síntese o discurso é o que se produz como enunciado, sempre em certas condições de enunciação que condicionam sua análise.

<sup>36</sup> Apesar de possuírem etimologias diferentes (mestre do latim magister - séc. XIII, professor do latim professor-ôris - séc. XV ( Cunha, 1992. p.516 e 637)) a conotação atual de ambos é idêntica: "aquele que ensina" (Ferreira, 1986. p. 1125 e 1398)

<sup>37</sup> "Na linguagem filosófica contemporânea, o senso comum é o conjunto das opiniões tão geralmente admitidas, numa dada época e num dado meio, que as opiniões contrárias aparecem como aberrações individuais, inúteis de se refutar seriamente (...) (LALANDE,1993. p.998)

possibilidade dessa igualdade ser rompida, e um dos modos de proceder a essa verificação é observar se esse duplo possui um terceiro termo<sup>38</sup> que dê continuidade à série d'*aquele que ensina*.

Assim procedendo, em uma rápida pesquisa pelo dicionário<sup>39</sup>, professor e mestre (sempre no sentido genérico d'*aquele que ensina*) possuem pelo menos outras cinco sinonímias: docente, instrutor, lente, pedagogo e preceptor. O que fica desse modo constatado é que a série de idênticos iniciada com professor e mestre tem continuidade não em um terceiro termo que viesse a ser a síntese dos dois primeiros, mas em uma série que dá continuidade à impossibilidade de dizer de um só modo *aquele que ensina*. O que torna instigantes esses modos de dizer a mesma coisa não é a possibilidade de revelar apenas as diferenças de significação discursivas no campo da educação, mas também que essa seqüência de termos iguais se origina a partir de um evento que pode ser considerado como um axioma da Educação.

Tal axioma é que a passagem de conhecimento de um para outro — a ocorrência da transmissão — é uma condição irrefutável. Não haveria maneira de pensar as teorias da educação caso admitíssemos que o homem já traz consigo, desde o seu nascimento, o conhecimento. Creio não existir, pelo menos na atualidade, defensores para uma idéia desse tipo. Conclui-se, então, que o conhecimento se processa, essencialmente, através de uma condição singular — da passagem de um para um —, sendo que nessa passagem

---

<sup>38</sup> Tomado em sua conseqüência lógica, o terceiro termo é aquele que determina o fracasso dos dois primeiros alcançarem uma significação plena. Como exemplifica A. BADIOU: "*A partir de 2, continuando a cadeia 0,1,2 obtém-se 4. O três é pulado, faltante.(...) Pode-se então dizer que o 3 é o fracasso do 2. Ele é o que o 2 cifra imaginária, não pode alcançar diretamente.*"

BADIOU, Alain. *Para uma Nova Teoria do Sujeito*, Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.p.101

Desse modo, o dois representa uma série infinita que vai de dois ao infinito, excluindo a possibilidade do três como um absoluto, de modo que esse só pode ter seu valor restituído a partir do quatro."*Compreendemos por que o 3 é pulado entre o 2 e o 4: só se pode obter a estrutura a partir do discurso. Só se pode, portanto, obter o 3 a partir do quatro(...). (...)É preciso que o 4 do discurso venha primeiro, e que daí o pensamento desça de novo para inscrever a estrutura"* (Idem, p.102)

<sup>39</sup> Ferreira, Aurélio B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1986.

acontece o que denominamos transmissão. A especulação levará então à formulação de uma outra pergunta: será que a diversidade de nomes para *aquele que ensina*, não estaria diretamente vinculada a uma posição diferenciada assumida em função da posição que os nomes dessa série assumem em relação à transmissão ?

Se assim for, cada nome dessa série terá de carregar consigo a marca da impossibilidade de dizer com uma única palavra *o que ensina*. Isso significaria que a transmissão do ensino pelo mestre é diferente da do professor, e assim sucessivamente. Caso contrário, mesmo em relação ao discurso teórico formal, não haveria restrições quanto ao uso de uma palavra ou de outra. Desse modo, o que se nos apresenta como conclusão é que o modelo organizador que fornece uma estrutura para a Educação é a transmissão do saber. Tal conclusão implica que o modo de aquisição do conhecimento é algo condicionado pelo como se dá o acontecimento<sup>40</sup> da transmissão.

A introdução da categoria do acontecimento nesta dissertação produz um diferencial em sua leitura, exigindo que, nesse momento, sejam antecipadas algumas conseqüências que ela acarreta. Primeiro, é necessário pensar a História não como um conjunto de acontecimentos seqüenciais ou como um processo que é *a priori* carregado de sentido, mas como um processo sujeito ao acaso, ao imprevisível em que são reveladas as singularidades. Segundo, o lugar dado ao sujeito não é o lugar da razão, do esforço para incorporar a esta um sentido possível por antecipação. O sujeito que aí se apresenta é o do cotidiano, um errante que busca por toda parte a invenção de uma habilidade para lidar com o acontecimento.

---

<sup>40</sup> Sobre o conceito acontecimento: "*O acontecimento é uma categoria decisiva na obra Badiouiana. Não articulável, instaura uma verdade e deixa um resto, embora possa ausentar-se da memória explícita. Por isso, é preciso uma intervenção, uma interpretação, para dar consistência a essa singularidade. O acontecimento pertence ao registro do dois e a essência que inaugura está distante da fatorialidade ou da versão periodística dos episódios em que o verdadeiro está sempre emudecido.*" GARCIA, Célio. Psicanálise, Política, Lógica, São Paulo : Editora Escuta, 1993.p.2

Não é então de estranhar que exatamente no campo da transmissão as teorias da educação fizeram surgir uma especialidade: a Didática. Tanto que na atualidade, muitas vezes, o termo didática passou a ser empregado para significar qualidade d'*aquele que ensina*"; dizemos: "Aquele professor (também poderia ser dito mestre, docente, ..., etc.) tem didática". Assim, didática passou a corresponder não apenas a um modo, mas também a algo que é possuído, algo do qual se toma posse.<sup>41</sup>

Considerando a exposição até aqui realizada, é possível concluir que:

1. Todo discurso da educação, por necessitar definir como ocorre a transmissão do saber, produz, por consequência, uma identidade para cada um dos nomes da série d'*aquele que ensina*;

2. essa série (mestre, professor, docente, tia, (...), etc.) só produz diferença entre seus termos a partir do momento em que se utiliza de uma dessas palavras como constituinte de um discurso teórico específico da educação em que esses termos assumem a função de conceitos;

3. a posição assumida em relação à forma de transmitir o conhecimento é um dos modos de causar diferença entre os nomes que constituem a série d'*aquele que ensina*;

4. a Didática é, para as teorias da educação, a disciplina de que se esperam o estudo e o controle do acontecimento da transmissão.

É no espaço da transmissão e no que nela resiste a ser definido em totalidade que o ofício de educar é exercido e são formados o mestre, o professor, o docente. É nele também que as teorias da educação se diferenciam umas das outras, e se criticam entre si

---

<sup>41</sup> Em especial sobre a origem dessa posse não faltam os defensores para as hipóteses do adquirido e do inato.

por sua função ideológica.<sup>42</sup> Em síntese, a transmissão é a dimensão da educação em que o continente e o conteúdo, a intensão e a extensão são construídos.

Resta então investigar a ciência como o referencial privilegiado em que a Educação e, conseqüentemente, a didática, vêm buscando um modo de alcançar uma formalização sobre o acontecimento da transmissão, bem como analisar os fragmentos de outros campos que já ocuparam esse mesmo lugar de referência para a Educação, antes da ciência.

### 2.3 - Educação e Ciência

Uma vez que a Didática surge em forma próxima à atual a partir do século XVII, com Comenius, cabe indagar se aquele período, que também caracteriza a formalização da produção do pensamento científico como modelo da produção de conhecimento, não implicou outras conseqüências para a educação além da produção de uma metodologia.

A primeira constatação que pode ser realizada no sentido acima é de que atualmente a maioria dos conteúdos do ensino formal (o que ensinar) provém do domínio do conhecimento científico. Essa vinculação, iniciada a partir do século XVII, foi cristalizada de tal modo que chega a soar estranho o fato de a Educação poder ensinar algo que não seja científico. Tal fato acaba por produzir na relação entre educação e ciência uma relação de “pertencimento”, criando uma idéia virtual de que o propósito da Educação seria o de ensinar apenas o que fosse científico. Hoje, quase não se pensa mais

---

<sup>42</sup> Ideologia aqui é considerada no sentido de um "pensamento teórico que pretende desenvolver-se sobre seus próprios princípios abstratos, mas que, na realidade, é a expressão de fatos, principalmente sociais e econômicos, que não são levados em conta ou não são expressamente reconhecidos como determinantes daquele pensamento." (Ferreira, 1986. p. 913 )

em conteúdos advindos da ética, da estética, da teologia entre outros campos, como origem para conteúdos da educação e, quando isso ocorre, é quase sempre realizado em relação à ciência. No Brasil, em especial, temos um currículo pobre em ensino de humanidades.

Prosseguindo nessa linha de raciocínio, é possível observar que tem sido a ciência — ou sua forma adjetiva, o científico — que tem constituído cada vez mais a garantia de que o conteúdo ensinado pelo discurso pedagógico é verdadeiro. Isso equivale a dizer que a ciência transformou-se no *métron* do discurso pedagógico. A consequência imediata dessa forma de aferir se a enunciação do conhecimento é verdadeira é que toda formalização não científica é de imediato “imaginarizada” como sendo um conhecimento, no mínimo, de segunda classe. O que a princípio é apenas diferente acaba por ser comparado, sendo que o melhor já é definido por antecipação. A tendência do homem em querer uma única verdade acaba por segregar do discurso pedagógico dizeres outros que um dia já foram pilares do educar. Não custa frisar, mais uma vez, que a própria Didática é uma extensão da formalização científica no campo da Educação.

Pode-se argumentar que não apenas a ciência, mas também a tecnologia desempenha um papel crucial na produção de um novo modelo educacional. Porém, quando demarco a formalização da produção do pensamento científico a partir do século XVII, e não o desenvolvimento tecnológico como marco fundamental dessa modificação, faço-o considerando que os holandeses inventaram a lente e não sabiam nada sobre óptica, que os chineses prescindiram de qualquer teoria sobre o magnetismo para inventar a bússola, e que Papin não soube o que fazer com a descoberta do vapor. Isso salienta que é a ciência, enquanto uma construção nominalista do saber, que inscreve uma outra forma de classificação do saber, que irá se opor ao senso comum, à religião e ao mito.



Outra contraposição quanto ao lugar ocupado pela tecnologia em relação à Educação formal é que esta última não se tem dedicado, desde a revolução científica, a possibilitar o desenvolvimento de tecnologias de ponta, tanto que a criação de novos inventos ocorrem em lugares (fábricas, centros de pesquisa privados ou públicos) desvinculados da educação formal. O mesmo se dá com a vertente do ensino das técnicas que se preocupa, quase exclusivamente, com a adaptação do homem às tecnologias e não com o ensinar a produzi-las. Portanto, é a ciência, e não a tecnologia, o campo que a educação toma como produtor de um saber sistematizado a ser socializado.

Bem, mas que tipo de modificações a formalização desse modo de produzir o conhecimento pode ter causado à educação? Galileu Galilei, um dos inauguradores da ciência moderna, define a natureza como um livro escrito em caracteres matemáticos, acrescentando que "*sem um conhecimento dos mesmos, os homens não poderão compreendê-lo*". A respeito dessa proposição comenta Koyré:

"Eis aí: a maneira pela qual Galileu concebe um método científico correto implica uma predominância da razão sobre a simples experiência, a substituição de uma realidade empiricamente conhecida por modelos ideais (matemáticos), a primazia da teoria sobre os fatos (Grifo meu). Só assim as limitações do empirismo aristotélico puderam ser superadas e que um verdadeiro método *experimental* pôde ser elaborado. Um método no qual a teoria matemática determina a própria estrutura da pesquisa experimental, ou, para retomar os próprios termos de Galileu, um método que utiliza a linguagem matemática (geométrica) para formular suas indagações à natureza e para interpretar as respostas que ela dá. (KOYRÉ,1991. p.74)

Tal colocação permite-nos reconstituir, ou pelo menos simular, a violência do golpe sofrido pelo espírito do homem daquela época e pela verdade escolástica (a leitura

aristotélica<sup>43</sup> por ela feita) que o sustentava. O homem do final do século XVI não perdeu uma fé ou uma crença, ele perdeu o próprio mundo em que habitava. A percepção sensível, pilar da física aristotélica, rui, sendo substituída por uma natureza não sensível; ao concreto, sobrepõe-se a teoria. A teoria que se situa como uma oposição à prática — seja na ordem dos fatos — "*aquilo que é objeto de um conhecimento desinteressado, independente de suas aplicações*" (LALANDE,1993.p.1127), — seja na ordem normativa — "*aquilo que constituiria o direito puro ou bem ideal, distinto das obrigações comumente reconhecidas*" (idem, pp 1127-1128) é que daquele momento em diante determinará a verdade.

Esse espírito atormentado do homem do século XVII é registrado em diversos campos. Na literatura, em um ensaio sobre a vida e a obra Shakespeare, Oscar Mendes escreve:

" Ao lado desses progressos materiais, outras modificações vinha sofrendo a nação inglesa. As lutas religiosas haviam abalado os próprios fundamentos da forte crença religiosa medieval. As discussões em torno dos temas essenciais da vida humana geravam cepticismo e descrença. As descobertas científicas levavam os sábios a novas tentativas de explicação do Universo e da conduta humana, gerando ao mesmo tempo, credices e superstições que procuravam substituir os alicerces abalados da nova crença. (...) A literatura procurava novos rumos e novas estéticas relegando para o passado a herança medieval. (...) A dúvida, o cepticismo vicejaram. De uma concepção teocêntrica da vida passava-se a uma concepção antropocêntrica."(MENDES,1989. p.35)

---

<sup>43</sup> Sobre esse aspecto é importante demarcar que o Aristotelismo da Idade Média não é propriamente Aristóteles como exemplifica KOYRÉ : "A filosofia Escolástica - sabemo-lo agora - foi algo muito grande. Foram os escolásticos que promoveram a educação filosófica da Europa e criaram a terminologia de que ainda hoje nos servimos. Foram eles que, por seu trabalho, permitiram ao Ocidente tomar, ou, mais precisamente, retomar o contato com a obra filosófica da antiguidade. (KOYRÉ, 1991. p. 22) (...) O aristotelismo, mesmo o de um Avicena ou, para só falar dos filósofos da Idade Média ocidental, o aristotelismo de Santo Alberto Magno, de Santo Tomás ou de Sigério Brabante, não era, tampouco, o de Aristóteles (...) uma vez que vivia num mundo diferente(...) (Idem, p.34) O aristotelismo (...) propaga-se nas Universidades. Dirige-se a pessoas ávidas de saber. É a ciência, antes de ser qualquer outra coisa, antes mesmo de ser filosofia, e é por seu valor de saber científico, e não por seu parentesco com uma atitude religiosa que ele se impõe. (...) Assim se compreende muito bem que a autoridade ou a ortodoxia religiosa tenha condenado Aristóteles. E que as filosofias da Idade Média tenham sido obrigadas a interpretá-lo, isto é, a repensá-lo num novo sentido, compatível com o dogma religioso. Esforço que apenas parcialmente logrou êxito com Avicena mas que foi brilhantemente bem-sucedido com Santo Tomás: Aristóteles, de certa forma cristianizado por Santo Tomás, tornou-se o fundamento do ensino no Ocidente." (Grifo Meu) (Ibid. p.35)

Para tentar compreender o real significado dessa transição basta recordar que para a física aristotélica era impossível à matemática explicar qualquer fenômeno na natureza, dado seu caráter intemporal. O mundo estava organizado dentro de um cosmo finito e bem ordenado. Essa concepção ordenava o pensamento para que este reproduzisse tal ordenação, de modo que por meio dessa repetição o homem tivesse confirmada sua relação de pertencer à natureza. Ao romper a ordem estabelecida, retomando argumentos platônicos, o advento da ciência moderna não apenas recoloca, uma nova forma de ler o mundo, mas, principalmente, reabre a discussão sobre a posição que sujeito e objeto ocupam na constituição do conhecimento. A perda de uma referência, a da percepção do sensível, reabre a discussão sobre a verdade e, conseqüentemente, sobre a certeza. No dizer de Domingues:

"Descartes, que leva a sério Montaigne, neutraliza as conseqüências céticas que o filósofo renascentista tinha tirado de sua máxima, procede à introjeção da coisa, funda o conhecimento no limiar da subjetividade, na presença de si a si do *cogito*, e busca o *índex* da verdade no interior do próprio sujeito: a certeza da consciência de si." (DOMINGUES,1993. p. 18)

O real é, a partir daí, o que dele podemos teorizar<sup>44</sup>. Mesmo o empirista mais ferrenho só poderá conceber o conhecimento como algo que passa pela ordem da intermediação, sendo necessário reajustar a posição do sujeito na produção do conhecimento. Esta é a característica do pensamento da ciência moderna, o traço que a identifica da mesma forma que um papel é identificado por uma marca-d'água. É claro que Descartes não produziu um método de conhecimento que apresentasse resolução para todas as questões que tangem a *epistème*, da mesma forma que Galileu não produziu a teoria da relatividade. Entretanto, é indiscutível que o pensamento contemporâneo se acha impregnado do que naquele instante foi construído.

---

<sup>44</sup> O termo Real é utilizado aqui por oposição a realidade, no sentido de que pode "ser concebido inteiramente fenomenal, como imanente à representação.(...) O cientista... criou destruindo [a realidade do senso comum]; e é apenas em proveito da realidade nova que ele aboliu a antiga." (LALANDE,1993. p.925).

A cristalização do pensamento científico sepultou na vala do ocultismo<sup>45</sup> toda expressão do saber popular que, no século XVII, emergia da repressão do catolicismo, criando um abismo entre aquele saber, tomado, a partir dali, como inculto, e o científico, cujo ensino daquele momento em diante é legado às universidades<sup>46</sup>, nomeadas como as herdeiras legais daquele conhecimento.

Como toda herança coloca em jogo um espólio, esse legado das universidades merece ser investigado de modo mais detalhado. Em um trecho anterior deste texto (ver nota n° 18), foi exposto que o retorno a Aristóteles na Idade Média teve como uma de suas causas a busca da ciência. Esse acontecimento já produz, desde aquela época, uma aliança entre ciência e universidade. Entretanto, a ciência medieval, calcada no pensamento aristotélico, não pode ser confundida com a ciência que se inicia no século XVII. Para Aristóteles, ciência é aquela que tem por objeto *os primeiros (princípios) e as causas*<sup>47</sup>, a ciência diz respeito ao necessário e ao eterno<sup>48</sup>. É com base em tais condições que Santo Tomás de Aquino, na Idade Média, irá definir ciência como *a assimilação do espírito à coisa sabida*<sup>49</sup>, na tentativa de vincular a produção do conhecimento pelo homem ao intelecto divino. Esse é o *métron* da verdade em que a Escolástica finca seu pilar de sustentação e que será a fonte dos ensinamentos nas universidades da Idade Média. É essa base, portanto, que será desmontada quando o conhecimento científico se torna dominante, sendo que este último comporta as seguintes características como essenciais:

- A especificação pelo simples elemento formal, por um ponto de vista, por um método (...);

---

<sup>45</sup> Estudo e/ou prática de artes divinatórias e de fenômenos que parecem não poder ser explicados pelas leis naturais, como, p. ex., a astrologia, a quiromancia, a magia, a telepatia e a levitação; ciências ocultas. (Ferreira, 1986. p.1214)

<sup>46</sup> Nesse sentido ver HILL, Christopher. O Mundo de Ponta Cabeça : Idéias radicais durante a revolução Inglesa de 1640. São Paulo, Companhia da Letras, 1987.

<sup>47</sup> Aristóteles, Metafísica I, 2; 982<sup>b</sup>1 in: LALANDE, 1993. p.156.B

<sup>48</sup> Aristóteles, Ética a Nicômaco, VI; 1139<sup>b</sup> 20-24 in: LALANDE op. cit. p.156B

<sup>49</sup> Santo Tomás de Aquino Summa contra gentiles, 1, II cap. 60 In: LALANDE op. cit. p.156B

- a organização sistemática das idéias ou dos fatos cujo ser científico é constituído pelas suas relações seriadas (...);
- o rigor da prova tal que, enquanto o conhecimento vulgar e prático tende a admitir como verdadeiro o que não é reconhecido como falso, 'o cientista é alguém que duvida', que põe de quarentena tudo que não é demonstrado verdadeiro." (LALANDE,1993. p.157).

Os escombros da Escolástica entretanto permaneceram, a ponto de Hill comentar em *O Mundo de Ponta Cabeça*, que na Inglaterra,

"a restauração permitiu a sobrevivência das universidades, praticamente inalteradas, a despeito das idéias científicas novas que as haviam invadido durante a Revolução.(...) Elas conservaram relações estreitas com a Igreja Anglicana, embora tivessem perdido seu monopólio em matéria religiosa. Também conservaram a ênfase nos clássicos, embora o latim não fosse mais a fonte principal de informação científica, ou a língua da comunicação científica internacional." (HILL,1987. pp 292-293)

A permanência de um resto, de um inalterado da escolástica nas universidades é indicativo de que a estrutura destas, em relação à transmissão do saber, foi organizada antes que o modelo científico fosse implantado integralmente. As primeiras universidades surgem no século XII em Bolonha e Paris, sendo que naquele momento guardavam pouca semelhança com o sentido que o termo adquire a partir do século XIX, isto é, ainda que mantendo o mesmo nome originário do latim *universitate* (universalidade, a totalidade, o todo; o conjunto das coisas do universo (FARIA,1956. p.1001)), é somente a partir do início do século XIX que a palavra universidade passará a designar uma instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades ou escolas.<sup>50</sup>

A importância em observarmos tal permanência reside no fato de que, ao se pesquisarem as formas de transmissão, devemos considerar a Escolástica e não a instauração do modo científico como o ponto de origem do modelo atual universitário. A “dissolução” das universidades da Idade Média consoma, nas palavras de Verger, o divórcio entre ciência e ensino.<sup>51</sup> De um lado, é instaurado um novo modelo de produção

<sup>50</sup> Confira: CUNHA, 1992. p.803

<sup>51</sup> Confira: VERGER, Jacques. As Universidades na Idade Média, São Paulo, UnESP, 1990. p.162

de conhecimento, de outro, é mantido um modelo que, apesar de decadente, sustenta a base sobre a qual será construído o modelo de ensino da modernidade. Se atentarmos, com cuidado, para os atuais modelos didáticos, seremos capazes de reconhecer, em muitos deles, o *lectio* e o *disputatio*<sup>52</sup> como formas indicadas de transmissão.

Retomando o tema tratado anteriormente em “um nome para aquele que ensina”, e observando a multiplicidade de nomes sob a luz dessas constatações, é possível dizer que o protótipo d’*aquele que ensina* também advém do solo da escolástica. Com efeito, é naquele terreno que acharemos, anterior a Comenius, uma obra destinada aos mestres, o *De Magistro*, de Santo Tomás de Aquino. Semelhante à *Didática Magna*, o *De Magistro*, de Santo Tomás de Aquino parte do princípio de que o homem é educável por um professor e/ou mestre.

(...) “Portanto, como se diz que o médico causa a saúde no enfermo, graças a cooperação da natureza, assim também se diz que um homem causa no outro a ciência, graças à cooperação da razão natural deste último. E isto é ensinar.” (AQUINO, SNT. p.07)

O modelo de ensinar produzido consistia na apresentação de uma proposição inicial, seguida da enumeração dos pontos a serem discutidos e da proposição dos argumentos contrários à primeira tese, o que resultaria no enunciado de uma proposição contrária. A partir daí, processava-se a discussão do problema de modo a conduzir ao estabelecimento de relações entre o problema e outros assuntos afins para atingir, assim, a resposta às objeções iniciais. Mais do que uma formulação sobre o como proceder, a obra de Santo Tomás é uma tentativa de “metodologizar” o processo da transmissão do conhecimento. Forma essa que resistiu a passagem das universidades da Idade Média ao

---

<sup>52</sup> “A primeira visava fazer conhecer ao estudante as ‘autoridades’ e, através delas, permitir-lhe dominar o conjunto da disciplina que estudava; a segunda era, ao mesmo tempo, para o professor, o meio de aprofundar mais livremente certas questões do que num comentário de texto e, para o estudante, a ocasião de pôr em prática os princípios da Dialética, de experimentar a vivacidade de seu espírito e a precisão de seu raciocínio.” (VERGER: p.56)

Renascimento. De tal modo essa forma de transmissão se arraigou nas universidades que chamá-la de universitária seria apenas reconhecer o contexto no qual foi engendrada.

. A questão então é deslocada para a tentativa de buscar saber se existe na história ocidental outra forma de sistematização da transmissão que se apresente como alternativa à universitária.

Buscando essa outra forma de inscrever a transmissão, através do tempo, observaremos, em primeiro lugar, que ela corresponde, igualmente, a uma mudança de lugar. Mais precisamente do *tópos* da transmissão do saber. Tal constatação é embasada no fato de a organização da Escola como *tópos* da transmissão do saber ser precedente à da universidade. A palavra escola provém do latim *schola* derivado do grego *scholê* (CUNHA,1992. p.315) e, nesse sentido continha, como pertencente a seu significado original, o sentido do ócio, do *otium* latino, que designava um "tempo de repouso, vagar, e daí por extensão — Lazer produtivo, Estudos feitos com vagar, estudos de gabinete"(FARIA,1956. p.667). Sentido esse completamente excluído da significação atual.<sup>53</sup>

É dessa exclusão em diante que se produz um novo *tópos* para a transmissão do saber, sendo possível supor que tal mudança em relação ao *tópos* esteja vinculada à perda daquela função do *otium*. Entretanto, a diferença mais marcante é que o conceito de escola na antiguidade está vinculado a uma certa *filia* ao ensinamento de alguém, uma vez que a escola era designada pelo nome de seu mestre, isto é, era a escola de Sócrates, de Platão, de Aristóteles.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Nesse aspecto confira: GARCIA, Célio. Escola: por que? in: GARCIA, C. Psicanálise, Política, Lógica, São Paulo, Ed. Escuta, 1993.

<sup>54</sup> Nesse sentido ver o Texto de MILLER, Jacques-Alain. El concepto de Escuela in: Cuadernillos de Pasador, Buenos Aires, 1992

Sobre essas afirmações são necessárias algumas considerações. O estabelecimento de um modelo educacional na antiga Grécia está intimamente entrelaçado com os sofistas. Afinal, cabe aos sofistas a proposição da necessidade de uma consciência cultural, uma vez que é em sua época que é criada a idéia consciente da educação. Como ressalta JAEGER(1994), mesmo que não tenham produzido a forma definitiva desses conceitos, a participação deles em sua introdução foi definitiva para a produção do que hoje designamos como cultura. Foram os sofistas também que nos legaram uma questão intrincada, ou seja, a de saber se a pedagogia é uma ciência ou uma arte. Mesmo que eles tenham dado como resposta nomear por *techné* a sua teoria sobre a arte de educar, tal interrogação persiste na atualidade com todo o seu vigor.

Essa primeira formalização da educação em um campo marcado pela ação consciente serviu de solo para que outras argumentações fossem aí semeadas. Assim, não causa surpresa encontrarmos na obra póstuma de Platão, *As Leis*, toda uma prescrição sobre como devem ser criadas as crianças. Quando refiro-me, portanto, a uma idéia de escola, não o faço em consideração a um ideário pedagógico que busca estabelecer o que o homem deve aprender, e o que nele deve ser calcado por ação educativa, mas pela marca que as idéias de um pensador eram capazes de produzir em uma cultura de modo que ele, ao se diferenciar de todos os outros, atraía para sua escola todos aqueles que, de um modo ou de outro, foram “atiçados” por seu saber.

É claro que o lugar do mestre sempre foi um dos pontos de referência para a distinção de lugares no campo da transmissão. Observe-se, por exemplo, a história de Abelardo em relação à Universidade de Paris. Comparando-a ao lugar do antigo mestre, notamos que Abelardo poderia ser classificado como mestre, já que era ao seu ensino, e não à universidade, que os alunos afluíam. Porém, existe uma diferença fundamental entre eles. Abelardo, que era demandado por seus alunos, nem sempre obtinha da Igreja a autorização para ensinar. É essa a diferença entre a escola dos antigos mestres e a



universidade: o fato de *aquela que ensina* ter de estar previamente sujeito a um parâmetro e a um cânone que condicionam a concessão ou não de uma autorização para ensinar. Por sua vez, a *scholê* era a escola de um mestre, um mestre que prescindia da autorização da instituição, do estado, do clero para poder transmitir o saber.

Enquanto na escola clássica existia o mestre e aqueles que buscavam nele o saber, o faziam por escolha, produzindo uma dada junção entre o saber e o *otium*, nas universidades, a partir da escolástica, não haverá mais mestres e sim licenciados,<sup>55</sup> ou seja, os que para lecionar necessitam de um mestre para citar. É essa repetição que, fundada naquela época, caracteriza o ensino universitário como um ensino em que o mestre é referência e não presença. Observemos o excerto abaixo:

"O grau mais antigo, no início o único, era a licença (*licencia docendi*); após ter examinado se o candidato preenchia as condições de escolaridade exigidas, um júri de mestres ouvia-o dar uma lição e responder às questões; se o julgavam apto, os mestres apresentavam então o candidato ao chanceler que, automaticamente, lhe conferia a licença. (VERGER, 1990. p. 59)

Ora, nesse esquema o saber já está servido, e decididamente pende para um lado; o dos que determinam quem pode e quem não pode ser licenciado. Aqueles que sabem, *a priori*, e que buscam conferir o saber do "proposto" para verificar se ali não existe dessemelhança. A licença é uma concessão, o certificado de que a partir dela se pertence à casta, e o examinado não pode errar. É um lugar que **nega o otium**.

Retornemos agora ao século XVII. A ciência terá seu abrigo dentro das universidades, mas isso não significa que ela tenha tido uma acolhida tranqüila e segura desde o princípio. Ao contrário, no início o pensamento científico era radicalmente contrário ao tipo de conteúdo transmitido pela escolástica nas universidades. Contudo, com o passar do tempo a Universidade migra do pensamento escolástico — aristotélico para o

---

<sup>55</sup> Licenciatura significa 'permissão' e segundo J.A. Miller (op. cit.) o modo de transmissão de saber universitário "se distingue (...) na medida em que exige algo para poder ensinar - desta forma impô-se a ordem universitária na Idade Média - uma licenciatura. Uma permissão para ensinar."

pensamento universitário — científico. Nessa migração de um ao outro é que se coloca a pá de cal sobre o antigo mestre e sobre a concepção de escola que dele emanava. Assim, denominarei mestre aquele que, segundo o modelo antigo, ensina por sua própria autorização, em contraposição a professor, aquele que ensina a partir de uma autorização institucional, o que se relaciona com a *licencia docendi*.

Posteriormente à derrocada da Escolástica, a idéia de uma licença para o ensinar persiste. A função da Igreja de determinar quem e o que ensinar é substituída pelo Estado. Nóvoa em *O Passado e o Presente dos Professores* comenta sobre o ensino no século XVIII em Portugal:

"A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na seqüência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). Este documento constitui um verdadeiro *suporte legal ao exercício da actividade docente*, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área." (NÓVOA, 1991.p.14)

Na França um processo semelhante é implantado em 1763. Após a expulsão dos jesuítas da formação de professores, a Faculdade de Artes estabelece um concurso para entrada de professores laicos e clérigos seculares composto de três etapas: a composição escrita, e dois exames orais (a tese pública e a aula pública), que por sinal adotavam a forma do *disputatio*.<sup>56</sup>

Analisando de modo mais detalhado essa passagem do mestre para o professor, é possível observar que ela produziu “trincas” no discurso pedagógico, deixando marcas que persistem na atualidade, como as de uma fratura mal consolidada. Para entender que tipo de manifestação tais marcas produzem é necessário relembrar que no discurso

---

<sup>56</sup> Confira: JULIA, Dominique. Educación y ilustración en Francia. Los cambios del sistema educativo en Francia en el siglo XVIII in: DEBESSE, M. e MIALARET, G. História da Pedagogia. Barcelona, Oikos Tau, 1974.

pedagógico — no ensinar a ensinar — da escolástica a garantia da verdade era posta em Deus;

"A garantia só se daria se encontrássemos um *métron* absoluto que em sua absolutidade estivesse apto a medir, sem ser ele próprio medido. Este *métron* é Deus, melhor dizendo, o intelecto divino segundo ele (Santo Tomás) a única coisa apta a medir e que não é medida, a diferença da coisa natural que está apta a medir e é medida, e do nosso próprio intelecto, que é medido, e não está apto a medir, em relação às coisas naturais, e só está apto a medir com relação às coisas artificiais." (DOMINGUES, 1993. p.16)

Isso significa dizer que, em última instância, é o discurso religioso que sustenta na Escolástica a ausência do mestre; é o intelecto divino o modelo e a garantia para toda exposição de saber. Assim, todo discurso que daquele lugar seja enunciado terá um lugar bastante definido para o sujeito, ou seja, a procura da aproximação com o intelecto divino. Isso implica que o próprio sujeito é responsabilizado por suas ações, as quais assume, previamente, de forma livre e consciente, pois existe um modelo posto a ser seguido.

E quanto à ciência? Qual é a garantia que discurso científico propõe em troca do discurso religioso? A resposta a essa pergunta é surpreendente: o discurso científico não é capaz de produzir "garantias", pois ele é um dizer infinito que nunca cessa. Uma vez sendo pura articulação de fórmulas, não há nele um lugar de onde o sujeito possa se olhar e, conseqüentemente, não há espaço para que nele o sujeito seja responsável por suas ações ou, por elas ser responsabilizado.<sup>57</sup>

Que implicação esse acontecimento traz para a educação? Mencionei que o conteúdo transmitido pela educação é, atualmente, quase exclusivamente advindo do modo científico. Também demarquei que a própria educação estabeleceu uma forma próxima à científica para ensinar, a Didática. É então evidente que a educação migrou de uma forma

---

<sup>57</sup> Essa relação entre o discurso religioso e o discurso científico será trabalhada de modo mais detalhado no Capítulo 3 desta dissertação.

para outra, isto é, do religioso ao científico. E disso duas articulações podem ser traçadas: a primeira é que o discurso religioso era, antes do século XVII, o fundamento da educação ocidental, tendo como modelo, em especial, a escolástica. A segunda é que, ao assumir a ciência como o conteúdo privilegiado para a transmissão do saber, a educação perde a garantia que lhe era dada pelo discurso religioso e, conseqüentemente, tem o seu sujeito esvaziado.

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 permanecerá uma "sobra" do fenômeno da transmissão que não se conseguirá 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. O senso comum, quando diz que não se ensina o pulo do gato, e a constatação das pesquisas tipológicas de professores de que não é possível ensinar características como dedicação e amor falam precisamente dessa mesma condição. 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.

#### 2.4 - Educar: Ofício Impossível

As colocações do item anterior levam-nos a indagar: será que o ofício de educar não mantém com a impossibilidade uma relação excluída no campo da ciência, já que o objetivo desta última é tomar consciência, erradicar a ignorância, ultrapassar a

impossibilidade? Afinal, o modelo de professor que foi sendo construído ao longo da modernidade é aquele que tudo sabe, bem como o modelo de aluno é aquele que, nada sabendo, tudo aprende com o professor.

Para uma primeira constatação é interessante colocarmos lado a lado a concepção anterior de mestre, e a profissão de educador da modernidade. Tomemos então o *De Magistro* de Santo Agostinho e um texto intitulado *Palestras e suas Inevitáveis Perguntas*, de Fanny Abravovich. Esta última, após entrevistar vários palestrantes e produzir um interessante relato do comportamento destes diante das perguntas encaminhadas após uma conferência, conclui:

"Senhores professores que escutam conferências. Por favor, façam outras e novas perguntas para nós que estamos falando. Ouvir as mesmas questões há décadas é desalentador... Queremos ser sacudidos, queremos perguntas novas, queremos novos ângulos e não velhas reclamações de praxe. Queremos gente informada, curiosa sobre o que já se fez / onde se errou / o que deu certo um dia / etc. Para poder caminhar para frente e não ficar ouvindo — em cada encontro — a mesmíssima descoberta do mundo(...)." (ABRAMOVICH, 1990. p.69)

E, sobre essa citação façamos incidir duas perguntas do antigo mestre:

"E, porventura, os mestres pretendem que se conheçam e retenham os seus próprios conceitos e não as disciplinas mesmas, que pensam ensinar quando falam? Mas quem é tola mente curioso que mande seu filho à escola para que aprenda o que pensa o mestre?" (Santo AGOSTINHO, 1956. p.127)

O que as perguntas de Santo Agostinho colocam como respostas à conclusão de Abramovich é: quem pode fazer novas perguntas, se quem fala só está disposto a escutar apenas aquilo que quer? Atualizando essa colocação dentro de nosso contexto, o que fica interrogado é como um saber novo pode surgir em uma conferência se ele já está servido, e todos sabem do lado de quem ele fica? Há que se considerar que quem pergunta, pergunta sempre pela primeira vez, de modo que a repetição se processa sempre para quem ouve o enunciado e não para quem enuncia uma pergunta.

Na realidade o que cansa, e que Abramovich percebe com incrível agudez, é a repetição de um modelo que faz da educação um eterno professor — seguir a regra de; obedecer às normas de. O saber deixou de ser percebido como uma conquista para enquadrar-se como uma aquisição, de modo que não exista criação e sim adequação. Isso resulta em que todos os pais mandem seus filhos à escola para que aprendam o que o professor repete, desde que, evidentemente, ele seja licenciado, e que o aluno se limite a perguntar aquilo para o que o professor já detém a resposta. Na modernidade já não há mais espaço para o mestre que ensina com perguntas.

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. Mas, esse impossível, que escapa à formalização científica, aparece em um outro lugar nos tempos modernos. Em 1925, no *Prefácio para a Juventude Desorientada* de August Aichhorn, Freud escrevia: "**aceitei o bon mot que estabelece existirem três profissões impossíveis — educar, curar e governar (...)**" (FREUD,1976c. p.341) acrescentando em 1937, em *Análise Terminável e Interminável*, "**quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios**" (FREUD,1976b. p.282). Admitindo que a Psicanálise é um saber, teremos então de concordar que existe pelo menos um campo de saber em que o impossível pode escapar de sua condição de segregação, uma dimensão em que seja possível teorizar com o impossível. Dimensão essa que pode revelar novas perspectivas à educação, ou pelo menos permitir a invenção de novas perguntas.

Não há como esquecer que o homem é uma invenção muito recente no espaço epistemológico, e que nestes últimos duzentos anos temos caminhado essencialmente no sentido de buscar formas de educar o humano. Esquecemo-nos porém, com muita frequência, de que esse humano, de que tanto falamos, é um objeto no campo das

ciências. 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 a 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.

O impossível da educação, tomado a partir de uma fraternidade com a Psicanálise — não são ambas profissões impossíveis? — pode conduzir então à possibilidade de que seja pensada uma *ars educãre*<sup>58</sup> e com isso, talvez redimensionar dados espaços no universo educacional. Criar outras possibilidades para o pensar (talvez o repensar) da educação como um processo que possua outras inserções além da racionalidade cartesiana. Afinal, um dia, em um passado, o educar já foi constituído como um ofício, e o professor como mestre, legando-nos reminiscências de um tempo em que era possível saber mesmo não sendo de todo sabido. É claro que não objetivo um retorno às formas anteriores do educar, nem creio que elas tivessem respostas para as questões que coloco sobre o impossível da educação; seria um anacronismo imaginar que tal condição pudesse ser verdadeira. Porém, colocar lado a lado concepções diferentes permite aguçar

---

<sup>58</sup> O sentido que penso para a *ars educãre*, por oposição à didática, é semelhante ao que Michel Foucault descreve na oposição entre *ars erótica* e *scientia sexualis*. "Nossa civilização, pelo menos à primeira vista, não possui *ars erótica*. Em compensação é a única, sem dúvida, a praticar uma *scientia sexualis*. Ou melhor, só a nossa desenvolveu, no decorrer dos séculos, para dizer a verdade do sexo, procedimentos que se ordenam, quanto ao essencial, em função de uma forma de poder-saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral, que é a confissão." (FOUCAULT, 1984a, pp. 57, 58)

É interessante observar que existe pelo menos um ponto na interseção da *scientia sexualis* com a didática, isto é, a educação sexual, uma forma científica e politicamente correta de ensinar sobre o sexo.

Posteriormente, em uma entrevista concedida a Rabinow & Dreyfus (RABINOW, 1995), Foucault esclarece que ao invés de opor a *scientia sexualis* à *ars erotica*, esta oposição deveria ser feita em relação a *technè biou* grega, isto é, a “arte de viver”, buscando mostrar que **o problema geral dos gregos não era a *technè de si*, mas a *technè da vida*, a *technè tou biou*, como viver.**” (gifo meu) (op.cit., p. 259)

o olhar para dadas diferenças que sem essa contraposição tenderiam a permanecer ocultas.

Para isso pretendo examinar fragmentos deixados pelas rachaduras provocadas quando da passagem da educação à modernidade, já que não se migra de um referencial para outro sem deixar marcas. E, como já dito, sem supor que o retorno ao passado seja solução de alguma coisa ou que algum dia existiu uma educação melhor do que a atual. A idéia central é que essa dimensão que foi sepultada na teoria pelo cientificismo permanece insepulta no discurso, agindo como um fantasma, algo que se manifesta contaminando o dizer claro, único e preciso da ciência, com a *peste* da certeza de chegar sempre a resultados insatisfatórios.



## CAPÍTULO 3

### AMOR E TRANSMISSÃO

“Cada dia renovava-se a mesquinha luta que eu encetara pela salvação daquele homem. Eu queria o seu bem, e em resposta ele me odiava. Contundida, eu me tornara o seu demônio e tormento, símbolo do inferno que devia ser para ele ensinar aquela turma de desinteressados.”(...)

Clarice Lispector

### 3.1 - Ainda Sobre Fragmentos

O capítulo precedente apresentou, em seu final, três argumentos que devem ser retomados. São eles: a idéia de que o homem ao qual se referem as ciências humanas não é o homem concreto, mas o que dele pode ser inscrito como objeto de saber; a constatação do laço entre Educação e Psicanálise a partir do momento em que ambas se irmanam como profissões impossíveis; e, finalmente, a proposição de que existem fragmentos na educação advindos de modelos anteriores do educar. Argumentos a que cheguei após a discussão da existência de uma série de nomes com que tentamos dizer *aquele que ensina* e, em última instância, idéias com as quais busco apreender algo mais sobre o processo de transmissão do conhecimento. Tais argumentos, que neste capítulo devem ser tomados como proposições, colocam o discurso como plano privilegiado para a sua análise, conduzindo com isso para o campo das manifestações a possibilidade de desenvolvimento desta dissertação. Assim, é preciso clarear um pouco mais o que pode ser entendido como “manifestação” e particularmente que relação podem estabelecer, entre si, “manifestação” e “discurso”.

Manifestação é aqui tomada na acepção de: o que dá sinais de, o que revela. É necessário lembrar que o próprio Freud só pôde iniciar a construção da Psicanálise por se ter colocado em uma outra posição diante das manifestações da histeria. Com efeito, foi por ter dado a tais manifestações a possibilidade de referirem-se a uma outra verdade que não a do corpo biológico, que ele iniciou o percurso que o conduziria à formulação de um novo objeto de saber, o Inconsciente. Este, por sua vez, apreensível somente pela escuta de suas manifestações: os sonhos, os chistes, os atos falhos, os lapsos e, evidentemente, o sintoma, o que faz que a proposição do Inconsciente, como objeto de saber, seja o protótipo de um conhecimento que somente pode ser construído pela via indireta.

Quando refiro-me à manifestação, é na condição de que ela nos apresenta algo que não se deixa apreender diretamente. É conveniente lembrar que, nesse aspecto, a Psicanálise é utilizada apenas como uma analogia, uma demonstração da possibilidade de enunciar um saber sobre um objeto a partir do que dele se manifesta, pois não entendo, sob nenhuma forma de argumentação, que possa existir um Inconsciente que seja da ordem do coletivo.

Quanto às relações entre manifestação e discurso, estas parecem-me evidentes, principalmente se atentarmos para o fato de ser o discurso a forma de manifestação concreta da língua; manifestação que sempre coloca em evidência algo, um tema, uma vontade, um saber. Relembro porém, como já mencionado no Capítulo 1, que tomo o discurso como uma forma que não consegue alcançar a exposição absoluta, sendo o resultado possível da tentativa de aproximação de um objeto a partir da qual tentamos enunciar um saber, seja da ordem do particular, seja da ordem do universal.

Creio então ter traçado as linhas de um quadro de referências com o qual poderemos buscar uma aproximação do que pode ser considerado como “fragmentos das rachaduras provocadas quando da passagem da Educação à modernidade”. Trata-se essencialmente de palavras que representam concepções de educar diferentes da atual, mas que persistem no discurso da educação, seja no discurso teórico-conceitual, seja no discurso dos professores diante de sua prática. Palavras que causam um efeito de estranheza para quem se atenta a escutá-las, pois evidenciam a diferença entre um modelo e outro e denunciam a existência de problemas na educação que persistem ao longo dos séculos.

### 3.2 - Sobre a Educação e o Amor

Mesmo que não se encontre um único “manual de educação” escrito no século XX que defenda as idéias da Escolástica, mesmo que não seja provável encontrarmos atualmente numerosos defensores da escola tradicional, nota-se a persistência daqueles que afirmam que a resposta para os problemas da educação reside em uma forma mais antiga de educar. Geralmente, tais opiniões, arraigadas ao senso comum, são enunciadas através daquelas frases que se iniciam pela expressão “no meu tempo...”. Proposições paradoxais que afirmam ser solução para o presente o que em sua época ... não o foi. Seria cômodo não levar a sério tal tipo de opinião e mantê-la apenas como mais uma expressão do senso comum. Mas até que ponto banir a opinião daqueles que não pertencem à esfera intelectual não seria apenas mais uma forma de querer garantir a ilusão de que o conhecimento é homogêneo ?

Por outro lado, quando levadas a sério, temos de admitir que, de algum modo, essas opiniões parecem ter uma consistência tal que a pesquisa dessas antigas formas se impõe e, em certos casos, até mesmo seamos levados a reconsiderar alguns de seus preceitos. Atentando para esse efeito que causam, perceberemos que não se trata de uma contradição, mas, sim, de um heterodoxo, isto é, são respostas que colocam em um mesmo plano duas classificações diferentes. Assim, quando alguém afirma que a educação que recebeu era melhor que a que atualmente é dada aos outros, o que ele faz é transportar para o presente toda uma outra estrutura, uma outra classificação. O autor de tal tipo de frase, citada acima, atualiza, desse modo, a verdade que ele construiu no seu tempo, para a sua vida. Esse rompimento da seqüência cronológica, que atualiza em um único instante o passado e o presente, coloca-nos diante da conclusão de que, apesar de dados problemas na educação se repetirem, cada um produziu, de algum modo, uma resposta para a qual pode atribuir o valor de verdade.

Todos aqueles que trabalham com educação já depararam com os efeitos que esse tipo de convicção gera. Afinal, não é tarefa fácil pedir a alguém que deixe de acreditar nas verdades que aprendeu ao longo de uma vida para substituí-las por outras. Por mais que se “doure a pílula” do novo, do mais moderno, haverá sempre quem esteja disposto a persistir no valor do mais antigo. A Educação é, portanto, 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.

Esse condicional *do ter que se haver com a diferença* remete a um outro lugar fora da Educação, onde encontramos essa mesma condição enunciada. Qual lugar? O lugar do amor. Discordante da opinião daqueles que imaginam ser o amor uma fusão, o encontro de duas metades que formarão o pomo perfeito, o amor é sempre o desencontro, a ausência que significa a presença, a confusão de duas identidades que se encontram num fugaz *eu te amo* e que, em seguida, se esvanece diante das diferenças que um impõe ao outro. A maneira como tentamos falar dessa impossibilidade de reduzir o dois a um, constitui toda uma modalidade discursiva que nomeamos como discurso amoroso.

É por esses motivos que penso que dentre as diversas formas discursivas existentes, o discurso amoroso é o que se apresenta como o mais apropriado para o estudo dos efeitos da coexistência de diversas concepções do educar. Por mais estranho que soe, por mais negada que seja a afirmação de que existe uma vinculação entre a educação e o amor, não há como deixar de admitir que tal forma discursiva exista no campo pedagógico. O reconhecimento de tal afirmação é de ordem tácita, pois basta ler os poemas que fazem do(a) professor(a) personagem literário para reconhecer que é de amor que ali se fala. Assim, mesmo que pelo viés da teoria essa modalidade discursiva seja pouco freqüente, no cotidiano ela transborda. Não sendo consagrados explicitamente ao amor, os textos que procuram abordar as situações do cotidiano da sala de aula oferecem um bom

exemplo de como o discurso amoroso é presente na educação. Esses textos, quando tentam descrever de que modo ocorre a relação professor(a)-aluno(a), quando buscam apresentar a tipologia de um professor bem sucedido, ou ainda quando indagam sobre os motivos que levam um mesmo método de ensino a produzir resultados diferentes do esperado, terminam por responder a tais questões produzindo outras conotações para o que é, essencialmente, amoroso. Desse modo, quando a explicação do fenômeno pesquisado é atribuída a causas como o interesse, a empatia, a compreensão, tais textos apresentam um discurso essencialmente amoroso, oferecendo aos educadores, ao invés de juras de amor, pactos conceituais.

É importante que se interrogue então como foram montadas as estratégias que, na atualidade, a educação produziu para lidar com o discurso amoroso. Neste instante, o que posso notar é que elas advêm de duas raízes calcadas em dois solos que se contrapõem. Refiro-me ao romantismo e ao cientificismo. A oposição entre ambos é caracterizada pelo fato de ter sido o romantismo, em seu nascimento, um movimento de expressão artística antagônico às esperanças de que um dia a razão iluminista viesse a alcançar a solução para todos os males da humanidade. Nesses dois terrenos, o discurso amoroso encontrará duas formas de expressão. No romantismo, à medida que esse movimento privilegiou o nacionalismo e a paixão, o discurso amoroso aparece vinculado ao indivíduo, enquanto no discurso científico, que privilegia o exame dos comportamentos psico-biológicos do *Homo sapiens*, o discurso amoroso aparece como uma dissecação das paixões do homem, um dizer amoroso de ordem biologicista. Em relação à educação, que oscila entre a arte e a ciência, podemos notar que à primeira estratégia de expressão pertencem todos os tipos de poemas e dizeres que fazem do professor objeto de idolatria e penúria, enquanto à segunda estratégia pertencem todos os estudos que tentam sistematizar as relações do professor consigo mesmo e com os outros. Como resultado dessa duplicidade servimo-nos, por um lado, da concepção

romântica sobretudo para falar de modo individualizado do afeto e da emoção, e por outro, valemo-nos do discurso científico na busca da racionalização e na conseqüente explicação desses mesmos estados. Assim, enquanto o discurso romântico serve para dizer dos sentimentos que permeiam o educar, o discurso científico presta-se para compreender, deduzir e explicar as causas e os meios de ensinar. A presença de tal cisão no discurso amoroso da educação ratifica a cisão do *Pathos* entre a paixão e o patológico, produzindo um movimento pendular que faz que em um extremo seja aberto o espaço para entrada em cena de todas as formas de expressão do idealismo romântico, e no outro seja procurada, por meio de um dizer racional, uma boa explicação para o ensinar. Não há como deixar de reconhecer, portanto, que o período descrito por esse pêndulo seja essencialmente amoroso.

Por outro lado, sei que ao tomar o discurso amoroso no espaço acadêmico de dissertação adentro-me por um campo minado, porque de tal forma o romantismo trespassou essa modalidade discursiva que fez acreditar que qualquer dizer sobre o amor, que não seja o da forma científica, é mera idealização. Mas, será mesmo que só podemos nos interessar pelo amor à medida que ele é qualificado como resultante da ação dos hormônios? Será mesmo pieguice todo o dizer do amor que não seja o científico? Acredito que não, mesmo não tendo como negar que, fora desses padrões, o amor, em relação ao saber, ocupa uma posição marginal. Que assim seja! Afinal, é exatamente por causa dessa marginalidade, que é tão comum aos amantes, que o discurso amoroso, na educação, se mostra como sendo a mais apropriada das manifestações para proceder à abordagem das rupturas causadas no discurso pedagógico quando de sua passagem à modernidade.

A premissa que neste instante formulo é a de que o discurso amoroso se apresenta vinculado ao acontecimento da transmissão. Digo isso por observar que as perguntas sobre os motivos que levam um aluno a aprender ou a fracassar desembocam, direta ou

indiretamente, em respostas que trazem para o primeiro plano da cena pedagógica a relação professor-aluno. Para que as dúvidas mais persistentes quanto à existência desse vínculo sejam demovidas, basta que se atente em como as respostas a tais perguntas se enquadram: ou na concepção romântica — quando, por exemplo, demandam dos professores o amor aos alunos e à profissão — ou na concepção científica — ratificando a eterna busca de um método mais efetivo e/ou mais vinculado à realidade do aluno.

Para ir além dessa constatação, é importante tentar apreender de que modo foi constituído, para a atual concepção de educar, o discurso amoroso, tornando-se indispensável que sejam pensadas, primeiramente, quais foram as formas que esse discurso assumiu na Educação, deixando para depois a relação entre o amor e a transmissão. Para tal, proponho as discussões sobre como foi organizada a primeira teoria do amor à criança no século XIX e sobre a necessidade da criação de uma “Escola Nova”.

### 3.3 - Do Amor à Criança à Nova Escola

O pensamento contemporâneo caminha, de maneira acelerada, na direção de afirmar que a relação amorosa para com a criança é pertinente à ordem da natureza. Incidência que fica caracterizada pela proposição antropomórfica da existência de um instinto materno pelos filhotes humanos. Para desmistificar essa crença no amor natural à criança inicio por recordar que tal condição amorosa só veio a surgir a partir do século XVIII, isto é, pelo menos no que tange à exigência de que a criança deve ser amada de modo incondicional. Não é de admirar, portanto, que nos cause hoje tão profunda sensação de antinaturalidade e repulsa o fato da larga utilização do infanticídio como método de



controle da natalidade na Europa até o século XVIII<sup>59</sup>. Não seria essa repulsa um indicativo de que o conceito de criança foi modificado de forma intensa nos últimos duzentos anos?

Para explicar tal modificação é possível percorrer diversos caminhos. Um deles é dizer que o novo conceito de criança foi uma consequência inerente ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. Tal via nos conduzirá à percepção de que o novo conceito de criança não é algo que possa ser atribuído de modo genérico a todo *infans*, pois enquanto produção do capitalismo, a teoria do amor à criança não comporta, para ater-me a um único exemplo, “os meninos de rua”. Não ignorando esse vínculo, é necessário perceber que a partir do século XIX foi concebido um novo discurso para dizer a criança e daí, por extensão, estabelecida uma nova forma para amá-la. Assim, tão importante quanto compreender que a instauração do novo modo de produção acarretou alterações na concepção de criança é notar que tais alterações tiveram de ser assimiladas, previamente, a uma forma discursiva a fim de que o novo conceito pudesse ser posto em prática.

Hoje, quando pensamos em uma criança, e falamos como ela deve ser protegida, cuidada, ensinada, isto é, dizemos como ela deve ser zelada, na realidade estamos reproduzindo uma forma de discurso amoroso à criança, a menos que queiramos ficar surdos diante do enlace que nossa própria língua realizou entre o zelo e o amor. Mas onde buscamos a referência para garantir que tais “cuidados” são verdadeiramente a prova de nosso amor à criança? A resposta para essa pergunta não é difícil de ser encontrada, pois se existe um campo discursivo que privilegiou a nova criança, esse

---

<sup>59</sup> Confira: ORLANDI, O. Teoria e Prática do Amor à Criança : Introdução à Pediatria Social no Brasil, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985  
ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1981.  
BADINTER, E. Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.

campo foi, sem dúvida, o discurso médico e, em particular, a puericultura. Para comprovar tal afirmação é só responder às seguintes perguntas sobre o ensinar: Quem ensina como as mães e os pais devem limpar, vestir e estimular um bebê? Quem ensina quais são os horários ideais para o neonato dormir, acordar e ser amamentado? Quem ensina as normas de como proceder para garantir ao futuro adulto higiene física e mental? Todas elas comportam uma única resposta, e não é o discurso pedagógico como poderia ser suposto por sua função de ensinar, mas sim o discurso que criou o saber ao qual todas essas perguntas se destinam, ou seja, o discurso médico.

Atribuo então à puericultura, enquanto representante do discurso médico, a criação e o estabelecimento das técnicas que visam a assegurar o perfeito desenvolvimento físico, mental e moral da criança. De tal modo a puericultura instaurou-se como o saber sobre a criança que acabou por se tornar capaz de produzir outras determinações que, para além do orientar, modificaram todo o campo das relações familiares, principalmente no que tange à função dos pais. Hoje, recusar seguir as prescrições médicas poderá facilmente conduzir à culpa e ao sentimento de omissão. O processo da instauração de um novo modelo familiar é descrito assim por ORLANDI (1985):

"(...) A medicina social, através da higiene familiar, foi tornando a família cada vez mais dependente dos conselhos médicos. Aos poucos, foi penetrando no interior dos lares sob o pretexto de defender as crianças ameaçadas pelas altas taxas de morbidade e mortalidade; foi, também, impondo a todos os seus membros uma educação física, moral e sexual de acordo com os conhecimentos higiênicos da época.(...)"(op.cit.,p.52)

Entranhada como o centro em torno do qual a família deverá descrever sua órbita, a nova criança passará a reclamar para si uma nova vicissitude amorosa. Surge então um novo tipo de necessidade amorosa de que a religião e o discurso social não conheciam nenhuma palavra, mas ele será o fornecedor das bases para a edificação de um novo pai e de uma nova mãe. Emergindo do vácuo existente entre os antigos discursos e a nova exigência amorosa, o discurso higienista criará novas significações para os cuidados

com a criança. Em síntese, a criança solapada dos discursos religioso e social é, praticamente, (re)inventada pela pena da ciência. No Brasil, sobre esse processo, Jurandir Freire COSTA(1989) acrescenta em *Ordem Médica, Norma Familiar*:

"No período colonial a representação social e religiosa da criança monopolizava o sentido de sua vida. Os papéis culturais de "filho incapaz" e de "anjinho" superpunham-se e obscureciam sua condição de etapa biológico-moral no desenvolvimento do adulto. A vida infantil persistia cindida da vida dos mais velhos, como se seu cerne pertencesse a uma segunda natureza humana. Natureza imprecisa, expectante, que se mantinha em estado larvar até o despertar da puberdade. Entre o adulto e a criança as ligações existentes eram a da propriedade e da religião. Fora disso, um fosso os separava. A "alteridade" e a descontinuidade entre um e outro eram radicais. Os elos que uniam a cadeia das gerações só foram criados quando a família dispôs da representação da criança como matriz físico-emocional do adulto. Por meio das noções de evolução, diferenciação e gradação, heterogeneidade e continuidade conciliaram-se. A família pôde, então, ver na criança e no adulto o mesmo e o outro. Daquele momento em diante os papéis invertem-se: a criança passa a determinar a função e o valor do filho.(op.cit.,p.162)

Pouco a pouco, o discurso do saber médico vai inserindo, silenciosamente, todo um novo conjunto de valores, até culminar na organização de uma nova *dieta*<sup>60</sup>. Após a criação da criança e da determinação de novas funções para os pais e para as mães, chega o momento de impor um novo modelo para os homens e para as mulheres. O amor, se é que ainda é possível falar dele, encontra como último refúgio sua redução aos conceitos psico-biológicos. Nesse particular, não poderia deixar de fora a alusão à sexologia: saber que possibilita a criação e experimentação de modelos para a relação sexual. A esse processo de exclusão do discurso amoroso, Roland Barthes refere-se no início da sua obra, sem precedentes e sem sucessores, intitulada *Fragments de um Discurso Amoroso*:

"(...) o discurso amoroso é hoje em dia de *uma extrema solidão*. Este discurso talvez seja falado por milhares de pessoas (quem sabe?), mas não é sustentado por ninguém; foi completamente abandonado pelas

---

<sup>60</sup> É necessário salientar "que os gregos entendem por dieta não só a regulamentação dos alimentos do enfermo, mas também todo o regime de vida do Homem e especialmente a ordenação dos alimentos e dos esforços impostos ao organismo. Nesse aspecto, o ponto de vista teleológico em relação ao organismo humano devia impor ao médico uma grande missão educativa."(JAEGER, 1995. p.1040)

linguagens circunvizinhas: ou ignorado, depreciado, ironizado por elas, excluído não somente do poder, mas também de seus mecanismos (ciências, conhecimentos, artes).”(BARTHES,1994.p.1)

No intento de domar o amor e produzi-lo como “uma outra coisa”, a ciência transmuta a antiga confissão religiosa em inquérito, narrativa, entrevista, questionário, ou em qualquer outro procedimento metodológico que vise a fazer coincidir o sujeito que fala com o sujeito do enunciado.<sup>61</sup> O novo discurso que aí é construído, sendo ímpar em sua capacidade de regular, detém o poder de dizer o que no campo das relações amorosas é normal ou não. Ao traçar uma equivalência entre o pecar e a anormalidade, não é de admirar que “o discurso científico do amar” consiga ser capaz de produzir a mesma qualidade de culpa que, anteriormente, era provocada pelo discurso religioso.

O discurso da ciência, do qual o discurso médico/higienista é uma das variantes, ao passar a coabitar o leito dos amantes, vai gradualmente assumindo a função de diferenciar o permitido e o proibido, o que, anteriormente, era feito pelo discurso religioso. A grande conquista dessa modalidade discursiva foi, contudo, o estabelecimento de novos papéis para os personagens de pai e de mãe. **“Esta identificação entre masculinidade e paternidade e feminilidade e maternidade será o padrão regulador da existência social e emocional de homens e mulheres”**.(COSTA,1989,p.239) A imposição desse novo modelo resultou no desaparecimento das singularidades e na liquidação das diferenças, conduzindo ao estabelecimento de comportamentos assertivos para amar e relegando o diferente e o excesso para as categorias nosológicas.

Estando o surgimento da nova criança no cerne das modificações causadas na função da família e nas formas de como educar, por que haveríamos de pensar que o modelo tradicional de educação extrafamiliar e escolar também não teria de ser alterado? Na

---

<sup>61</sup> Sobre esse aspecto confira:

FOUCAULT, M. História da Sexualidade - A vontade de saber, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

realidade, o contraste entre a educação tradicional e as novas exigências amorosas foi ficando cada vez mais acentuado, até que já não fosse mais admissível que esse ser doce, meigo e ingênuo continuasse sendo submetido a um modelo de educação capaz de valer-se até mesmo da palmatória. Resultado: um novo modelo de educação correspondente às novas exigências da criança foi criado.

No Brasil, *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932 não apenas incorporou o novo discurso, como também reconheceu, naquele momento, que essa mudança somente seria realizada mediante a fixação de um outro ideal e de uma outra concepção de vida. Princípios vitoriosos que passaram, dali em diante, a determinar, não apenas o que a educação deveria inculcar, mas como deveriam ser alteradas as vias da entronização da nova imagem da criança. Mudança radical que afetou não apenas o que deveria ser ensinado, mas principalmente, o como deveria ser ensinado. Tal ocorrência avaliza dizer que a educação nova trouxe, em seu bojo, uma nova maneira de *aquela que ensina* se posicionar no interior do campo da transmissão.

A relação entre a educação nova e o discurso médico que a precedeu pode ser afirmada não apenas pela forte presença de médicos e de professores de psicologia no movimento dos pioneiros brasileiros, mas, principalmente, porque a presença desses profissionais, seja nas bases que possibilitaram o movimento, seja no seu decurso, foi um evento mundial. Exemplos disso são Johann Herbart(1776-1841) - psicólogo - na Alemanha, John Dewey(1859-1952) - psicólogo - nos Estados Unidos, Maria Montessori (1870-1952) médica - na Itália, entre outros. Além desse indicativo, outra comprovação dessa vinculação é a proposição da própria escola como sendo um laboratório privilegiado para os estudos e a experimentação dos mecanismos da aprendizagem e da cognição. Não fosse assim, não se teria logrado êxito na obtenção de subsídios para a criação de um currículo escolar que correspondesse ao desenvolvimento físico-emocional da criança.

Ainda sobre a forte influência dos médicos na proposição da Escola Nova, Angéla Médici observa em *A Educação Nova*:

"Resumindo, na obra dos médicos-educadores de que tratei, encontram-se expressas, do modo mais completo, as principais características da Educação Nova: primeiro, desejo de conhecer a criança, de a abarcar em todos os aspectos da sua personalidade e todos os dados da sua história; esforço para fazer da educação um acto de vida e de adaptação ao meio: estava aberto o caminho que permitiria que as relações entre o aluno e o seu meio se estabelecessem espontaneamente, dando assim origem a 'uma criança nova' nas nossas aulas" (MEDICI, 1976, p.48)

Diante de tudo isso, não há como negar que o movimento da Escola Nova está calcado em bases biológicas, psicológicas e sociológicas. Para alcançar a real dimensão desse movimento, entretanto, é necessário entender previamente que ele, na realidade, corresponde a uma exigência feita pelo novo discurso. Para entender a força que possui um modo discursivo basta recordar que quando Ratichius<sup>62</sup> e Comenius optaram pelo nome Didática, derivado do grego *didascoo* (ação de expor ou discorrer), para batizar todo um campo de metodologia educacional, eles o fizeram por acreditar que é na forma discursiva, e não no campo das habilidades práticas (*praxis*), que estão fixadas as bases da compreensão e da transmissão. Assim, foi somente a partir do instante em que a educação incorporou para si o novo discurso, que, literalmente, toda a significação do que é educar pôde ser modificada. Conscientes ou não desse fato, esse foi o percurso dos que lançaram a Escola Nova, e é exatamente por causa dessa condição que, diferentemente de Angéla Médici, atribuo à nova criança a criação da nova escola e não o contrário.

Atentando fixamente para essa inversão, encontraremos no século XVII, mais uma vez, o espaço temporal que gerou o embrião desse movimento que só veio a eclodir duzentos anos mais tarde, sendo possível deduzir, a partir dessa consideração, que a Escola Nova foi um processo inerente à mudança ocorrida na forma de produção do

---

<sup>62</sup> Forma latina do nome de Wolfgang Ratke (1571 - 1635)

saber. Significa dizer que ela traz consigo todas as virtudes e todos os males inerentes à *scientia*, inclusive no que diz respeito à forma como articula o discurso amoroso. Visto por esse viés, toda ênfase na “criança especial”, nos distúrbios psicológicos de aprendizagem, nas doenças neurológicas nada mais é do que um mero reflexo do lugar que a criança passou a ocupar no seio do discurso científico. Acrescento então uma nova interrogação: se a representação da criança enquanto matriz físico-emocional do adulto condiciona os papéis da família, exigindo inclusive um novo modelo de escola, por qual motivo deveríamos esperar que o papel de professor se mantivesse incólume?

O modelo de professor engendrado pela escola tradicional foi, aos poucos, tornando-se obsoleto para lidar com aquele novo “ente”. O novo professor que adveio deveria, principalmente, estar atento ao desenvolvimento físico-emocional da criança, isto é, à sua capacidade e preparo para ensinar deveria corresponder, simetricamente, uma capacidade e preparo para relacionar-se com seus alunos. No intuito de aperfeiçoar essa última habilidade, o novo professor deveria recorrer a teorias médicas e psicológicas para delas retirar os subsídios necessários à sua prática. Mas, diante dessas novas vicissitudes, como fica o professor em relação à organização de seu saber ?

A interrogação é uma proposição para aqui se deter por um instante. Maria Eliana Novaes faz uma brilhante desconstrução no uso generalizado do parentesco “Tia” como forma de designar a professora, demonstrando que esse termo vela todo um processo de expropriação do saber. Após um minucioso exame de todas as implicações que estão contidas nesse velamento, em certo ponto de seu texto ela salienta: **“O ciclo vicioso se fecha, ao nível da aparência. Continuar-se-á acreditando que a professora passou a ser tia, na intenção de se oferecer mais carinho à criança.”**(NOVAES,1984. p.130) É preciso, no entanto, acrescentar que tal efeito de “imaginarização” somente é possível à medida que existe uma demanda amorosa contida no educar que a moderna educação simplesmente não tem como responder. É nessa ausência do ter o que dizer

que é possível buscar uma explicação para o motivo que conduziu a prática pedagógica a “abrir as portas” à entrada do idealismo romântico em seu cerne. Ela as abriu por ter encontrado na formulação do discurso romântico uma possibilidade de tentar responder a essa demanda, diante da qual a ciência se cala. A entrada dessa formulação porém, acabou por atuar como coadjuvante no ocultamento da importância da função social de ser professora ou professor.

A nova educação, despossuída de uma referência própria que fosse capaz de conduzir a um dizer sobre o amor no campo da transmissão, mas com uma demanda apontada exatamente para esse lugar, fez com que não restasse ao professor outra alternativa que não a de buscar em si, no seu próprio eu, um modo de atender a essa exigência. Ambígua, a professora pede, em nome da profissão, que não a tratem de tia, mas aceitará, de bom grado, essa mesma denominação quando oferecida em nome do amor. Nesse ínterim em que exposição de saber e exposição de si se misturam, sentir-se amada passa a ser, para a professora, o coeficiente segundo o qual ela avalia a sua capacidade docente.

Não pode ser atribuído ao acaso, portanto, o fato de a descrição da prática profissional do professor ou da professora comportar tantas referências à idealização amorosa. Algumas dessas idealizações são o resultado de um intrincado processo de perversão teórica, como por exemplo, as que dizem ser o amor à professora um deslocamento do amor à mãe. Outras são o resultado da “imaginarização” do papel social da professora, em especial as que identificam a função de ensinar crianças como sendo uma habilidade nata das mulheres. Em todas as formas de distorção, o que é possível ser assinalado é a existência de um ponto comum, ou seja, o fato de tais idealizações surgirem no afã de alcançar uma resposta amorosa para a Educação no espaço que o saber científico deixa vago. Idealizações que surgem no exato momento em que, diante da ausência de uma referência discursiva que justificaria sua ação, o(a) professor(a) enuncia que a teoria na prática é outra.



A moderna educação foi compondo o seu discurso amoroso velando “daquele que ensina” qual é o verdadeiro lugar do amor na transmissão. Esse ocultamento, produzido por uma serie de velamentos teóricos e ideológicos, gerou a imagem do professor como mãe, tia, amigo, confidente, sacerdote, e o que mais possa ser apresentado como objeto idealizado de amor, resultando na produção de uma caricatura do mestre. O perigo de tamanha idealização amorosa é que um dia o professor se veja como os antigos cristãos em Roma: no circo, prestes a ser devorado pelos leões famintos.

### 3.4 - Os Velamentos Pedagógicos do Discurso Amoroso.

A palavra velar tem, em nossa língua, uma possibilidade de sentidos que lhe é bastante peculiar. Na verdade, os sentidos de velar dependerão de qual é o vocábulo latino encontrado na origem de sua significação. Assim, velar enquanto advindo de *velu* refere-se ao véu palatino ou aos sons que nele se formam. Por outro lado, se adveio do latim *velare* significará: cobrir com véu, encobrir, esconder, ocultar, tornar escuro. Por fim, se é o vocábulo latino *vigilare* que está em sua raiz, velar passará a significar: passar a noite acordado, conservar aceso, estar alerta, vigiar.<sup>63</sup> Oportuna junção de significações que me possibilita ampliar o sentido de velamento para além do *velare* ao qual ele, evidentemente, está referenciado. Sendo assim, gostaria de ressaltar que, no caso específico do discurso, o velamento é algo que só se faz pela fala. Além disso, não podemos esquecer que a intenção de ocultar só alcança sucesso quando quem esconde permanece zelando/velando para que esse objeto de ocultamento não venha a ser

---

<sup>63</sup> Confira: FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, 2 ed, Nova Fronteira, 1986.

descoberto. Por tudo isso, defino como velamento a ação de ocultar, produzida no e pelo discurso, com o objetivo de manter excluído o objeto que sofre a ação de ocultamento.

É essa definição que atribuo à posição de velamento que o discurso pedagógico assume em relação ao discurso amoroso. O universo amoroso tornou-se um fora da educação em que não se adentra a não ser como um discurso estrangeiro; por outro lado, o acontecimento amoroso faz parte do cotidiano da educação sempre que esta envolve, principalmente, a pressuposição da existência de uma relação entre professor e aluno. Talvez as novas tecnologias aplicadas à educação sejam a solução definitiva para esse problema, uma vez que criam a expectativa de um dia ser possível ensinar sem a intermediação humana. Mas restaria perguntar: caso tal ficção viesse a tornar-se realidade, será que ainda estaríamos dentro do universo educacional ?

É muito pouco provável que assim seja, pois a educação é essencialmente uma prática humana que envolve duas posições distintas: a de quem conhece e quer ensinar e a de quem não conhecendo deseja aprender. A ilusão de que o livro didático, o computador, ou qualquer outro meio que venha a ser inventado seja capaz de educar apenas sustenta a idealização do discurso pedagógico de ser capaz de valer por si só, de operar na ausência de um sujeito que o sustente. A menos que, enquanto educadores, estejamos dispostos a reduzir a educação à informação, condição em que as novas tecnologias são imbatíveis, devemos, necessariamente, repensar o campo das relações amorosas na educação.

Um artigo publicado na revista *Veja*, de 29 de maio,<sup>64</sup> intitulado *A Turma do Barulho*, expõe o fato de “alunos indisciplinados e mal-educados” estarem atormentando de tal modo os professores, que acabam por levá-los até mesmo à opção radical de abandonar a docência. Detalhe: tal reportagem não relata o cotidiano de nossas escolas públicas, onde a queixa de insubordinação já é por demais antiga para freqüentar as páginas da grande

---

<sup>64</sup> Revista *Veja* N°22 Ano 29 Edição 1.446. páginas 54 a56

mídia, mas o das escolas freqüentadas por alunos da chamada classe média. O que está exposto na reportagem é a consequência da opção pelo amor incondicional à criança; estranha perversidade do conceito de cidadania essa, que só consegue enumerar direitos! Não é por acaso que a mesma reportagem aponta, em seu final, para a necessidade de ser recolocada em discussão a questão de quais são os limites para o ato do outro. Mas como pensar em limites diante de uma prática amorosa que tem na palavra doação o seu único vocábulo? E, além disso, como foi que essa palavra se incorporou à prática pedagógica?

#### 3.4.1 - Em nome de Deus - Os Velamentos do Discurso Religioso

A presença do religioso na educação pode ser demonstrada não apenas pelo vínculo histórico existente entre a religião e a educação, mas, também, pela existência no discurso pedagógico, tanto aferente quanto eferente, de palavras cujas origens são indubitavelmente religiosas. Constatação a que chegou Eliane Marta S.T. Lopes quando, diante de um interminável dizer do ensinar a ser professor, substituiu a prescrição apaziguadora pela interrogação inquietante: (...)“**Será mesmo que ninguém aprende depois de tantos séculos, de tantas vezes repetido ? Por quê?**”(LOPES,1991.p.27). Interrogado em sua repetição, o discurso do ensinar entrega, não sem resistência, à escuta arguta da autora, sua filiação religiosa.

Constatação a que também chega Lusia Ribeiro Pereira<sup>65</sup>, que ao isolar, da redação de candidatos ao vestibular da UFMG em 1993 sobre o tema “**mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação**”, palavras tais como: “salvar, dedicação, vocação, amor, esperança,

---

<sup>65</sup> Sobre esse aspecto confira também: ALMEIDA, Guido. O Professor que não Ensina, São Paulo, Summus, 1986.

coração, carinho, esforço, responsabilidade, mestre, pai, mãe, amigo, guia, companheiro, dom, entrega, missão, prazer, martírio, luta, anseio, ministério, compromisso, professor, doação, paciência, sacrifício (...)”, conclui:

“ Palavras e expressões utilizadas pelos vestibulandos para exprimirem o que restou depois de terminada a ação educativa de seus professores. Palavras e expressões insistentemente utilizadas para identificar e qualificar a figura e o fazer do professor ou da professora. Palavras e expressões carregadas de simbolismo religioso, pois foi nesse campo do religioso que elas foram primeiramente cunhadas.(...) (PEREIRA,1996.p.50)

Essas palavras, de origem religiosa, assumem, no discurso pedagógico, sobretudo a função de velar do professor a sua real identidade no processo da transmissão. Velamento que se opera, essencialmente, quando oferecem, como espelho para a construção do “ser professor”, a imagem do pobre, do misericordioso e do sofredor. Concordar com esse fato entretanto não é suficiente, pois é muito pouco provável que caso baníssemos do discurso pedagógico todas essas palavras alcançássemos a identidade por elas ocultada. Afinal, essas palavras adentram o discurso pedagógico pelo cotidiano pedagógico e não pelo o campo teórico ou pela militância da prática profissional. Nesse último aspecto, a presença dessas palavras chega, inclusive, a produzir uma contradição já que, muitas vezes, o professor que luta por melhores salários é o mesmo que acredita *piamente* na sacralidade de sua profissão. Como o que é sagrado não pode ser remunerado ...

Não sendo possível reverter o efeito que tais palavras causam pela via de sua exclusão do discurso pedagógico, resta interrogar as causas que possibilitaram tanto a sua entrada quanto a sua permanência nesse lugar. Nesta condição, duas possibilidades podem ser levantadas. A primeira é que essa permanência é causada em virtude de a ruptura entre a Educação e a Escolástica não se ter completado; assim, as palavras de origem religiosa seriam *fragmentos*, vestígios de uma filiação que a educação tenta esquecer, mas da qual é lembrada sempre que se vincula a prática pedagógica a uma missão sacerdotal. A segunda atribuiria a causa dessa presença ao insucesso do vocabulário técnico-científico

do discurso pedagógico para produzir uma boa representação da função de ensinar; nesse caso, as palavras religiosas retornariam ao discurso pedagógico como *manifestação* dessa representação insuficiente.

Os desdobramentos dessa presença parecem ser infinitos, até mesmo porque o quadro de referência que originou essas palavras, o discurso pedagógico religioso da escolástica, está perdido para sempre, dele só podemos contar uma dentre as diversas histórias possíveis, porém que essa “uma” possa produzir conhecimentos que, como ressalta Foucault, (...)“**encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade(...)**”(FOUCAULT,1987, p.11). Assim, nas condições de sua possibilidade, as palavras religiosas na educação contam uma história de amor, especificamente a história do amor cristão, que deve ser contada para que sua função de velamento amoroso no pedagógico possa ser revelada.

O início dessa história está na fundação do próximo. No evangelho de São João (13,34) encontramos:

"Dou-vos um mandamento novo:  
que vos ameis uns aos outros.  
Como eu vos amei,  
amai-vos também uns aos outros.  
Nisto reconhecerão todos que sois meus discípulos,  
se tiverdes amor uns pelos outros".<sup>66</sup>

O próximo é fundado então como um igual, aquele diante do qual eu me reconheço, independente da relação que, com ele, eu estabeleça. Assim, deve ser amado de modo incondicional, com a mesma intensidade de amor que eu possa dedicar a mim mesmo. É

---

<sup>66</sup> A Bíblia de Jerusalém, São Paulo, Edições Paulinas,1987. p. 2022

É interessante acrescentar nesse momento os comentários que se referem a essa passagem: (...)“**o evangelista une o preceito do amor, testamento de Cristo. Esse preceito já presente na lei mosaica, é ‘novo’ pela perfeição a que Jesus o faz atingir e porque constituiu como o distintivo dos tempos novos, inaugurados e revelados pela morte de Jesus.**”(op. cit. p.2022)

criado então um universal para o amor que não existia na filosofia grega, e que pode ser expresso através da frase: amo o outro porque sou nele. O amor cristão passará a oferecer como ethos a identificação de uns aos outros, tendo como modelo a própria imagem de Cristo, conduzindo para o esvaziamento das diferenças no ideal da formação do Um e suturando, desse modo, os efeitos do corte que Zeus havia realizado no andrógino.<sup>67</sup>

Como as palavras religiosas que habitam o discurso pedagógico não advieram de outras religiões a não ser da Cristã, é a essa modalidade amorosa que elas se referem. Conclui-se que, ao produzirem um imaginário daquele que ensina como sendo o de um sofredor, de um abnegado, de um missionário, de um redentor, elas apenas realizam o modelo cristão de amar<sup>\*</sup>. Professores e professoras encontram na educação a expressão de um amor que tem como objetivo redimir — através de seu próprio sacrifício — da ignorância seus alunos para *unificá-los no Amor de Cristo*.

Ensinar passa a ser penitência; a cada instante são reafirmadas as resoluções do III e do IV *ConcÍlios de Latrão*, segundo as quais o professor não deve ser pago, posto que o saber é um *dom* de Deus que não pode ser transmitido por dinheiro.<sup>68</sup> Pagar criaturas de origem tão divina com uma quantia justa de dinheiro seria reduzir para elas o *caro valor*, tanto no sentido de amor quanto no de capital, de sua profissão. No modelo do amor cristão existe um para além que não admite sua materialização em moeda, algo que só se paga pela penitência, um lucro de outra ordem que exige para se realizar a manutenção do sofrimento. Lusía Pereira (op.cit.) constata que, paralelamente às queixas de falta de condições de trabalho e baixa remuneração, existe todo um fazer cotidiano das professoras nas escolas de quadros, adereços, enfeites, etc que obviamente envolve

---

<sup>67</sup> Sobre o mito do Andrógino ver O Banquete de Platão.

<sup>\*</sup> Resultado da opção por um *Ethos* Estóico, por oposição a um *Ethos* Epicurista, que valorizará o sofrimento como o caminho para se atingir a “verdade do Ser”.

<sup>68</sup> Confira: Verger, J. op. cit. p.68

dinheiro. Como alguém que ganha tão pouco pode retirar de seu mirrado ordenado dinheiro para a confecção desses materiais? Não seria conveniente que, ao invés de apenas repetirmos a denúncia da exploração do magistério, nos interrogássemos que outro lucro está sendo obtido aí? A resposta para essas perguntas bem que pode ser a de que, muito mais que o salário, professores e professoras recebem como pagamento o amor de seu próximo — digo de seus alunos — a que fazem jus pela cruz que carregam. Está aí, na comunhão do calvário, um gozo, propiciado pelo amor cristão, que supera qualitativamente o quantitativo da remuneração financeira.

O velamento que as palavras de origem religiosa cristã irão operar no discurso pedagógico será o de, através do amor ao próximo, ocultar do professor o verdadeiro ganho que ele obtém com o ensinar. Esse lucro que se realiza para além do material, será justificado através da sentença: **“O que eu quero é o bem dos outros, contanto que ele permaneça à imagem do meu (...) contanto que ele dependa do meu esforço”**(LACAN,1988.p.229). Assim, quando os alunos se tornam insubordinados, pervertendo a disciplina e fazendo do mestre um fantoche, por paradoxal que seja, acabam por realizar para o(a) professor(a) a aspiração franciscana de “doar a vida pelo irmão”, ou seja, ao assumir tal posição, o(a) professor(a) será o próximo que se oferece para (...)“**satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo.**”(FREUD, 1974c.p.133). Enfim, se como salienta Freud, *homo homini lupus*, o(a) professor(a), pela doação, se oferece para ser a caça.

Ainda sobre o velamento religioso do amor no discurso pedagógico, utilizei ao longo dessa exposição um diferencial de gênero expresso pela grafia de o(a) professor(a). Optei por tal forma de expressão por considerar que tais velamentos não se produzem de modo universal para o homem e para a mulher, e por observar que o magistério, em especial no

ciclo básico, é uma profissão essencialmente feminina. Assim sendo, como a idealização da mulher cristã — aí estando incluído o imaginário da mãe cristã — é aquele que toma como modelo Maria — a mãe de Cristo —, o amor ao próximo, em sua condição feminina, irá absorver como representação da mulher um ideal que não é apenas o da sofredora, mas o da que é capaz de abdicar do que lhe é mais caro, a que foi capaz de entregar para a morte, em benefício de toda a humanidade, sem contestar, o seu próprio Filho.

Em síntese, é através dos velamentos produzidos, tanto pelos fragmentos quanto pelas manifestações do religioso-cristão na educação que é apresentado ao professor (aqui na condição de universal) um ideal de uma profissão sacralizada, caracterizada pela vocação e pela doação, e que não admite ser reduzida completamente ao trabalho secular. Os frutos dessa irredutibilidade caracterizam-se por um lado pela impossibilidade de o professor construir para si uma real identidade de sua prática e, por outro, pelo imperativo de ter de ofertar corpo e espírito para serem imolados. Diante de tal condição, não nos deveria causar nenhum espanto quando um governante, diante das justas reivindicações salariais da categoria, resolve atendê-las, literalmente, com uma ducha de água fria. Afinal, tal resposta não deixa de ser adequada ao discurso que, muitas vezes, os próprios professores fazem de si mesmos como eternos sofredores, e à crença que sustentam da educação como redentora de todos os males do homem.

#### 3.4.2 - “*Lascia le donne e studia la matematica.*”

##### Os Velamentos do Discurso Científico

O título italiano desta parte foi extraído de *As Confissões de Jean-Jacques Rousseau* conforme o demonstra o excerto abaixo:

"Não lhe foi difícil curar-me e desfazer-me aquela pequena vergonha: mas no momento em que eu estava prestes a desfalecer sobre aquele colo que parecia oferecer-se pela primeira vez à boca e à mão de um



homem, percebi que tinha um seio defeituoso. Surpreendo-me, examino, julgo perceber que aquele seio não era do mesmo feitio do outro. Eis-me procurando descobrir por que se pode ter um seio assim; e convencido de que aquilo seria devido a algum mal importante, à força de virar e revirar tal idéia na cabeça, vi, claramente como à luz do dia, que na mulher mais encantadora que se possa imaginar, eu tinha nos braços uma espécie de aleijão, o rebotalho da natureza, dos homens e do amor. Levei minha estupidez ao ponto de falhar-lhe no seio defeituoso. A princípio ela levou a coisa na brincadeira e, com seu gênio folgazão, disse e fez coisas que me fariam morrer de amor; mas guardando no fundo uma inquietação que não pude esconder-lhe, vi finalmente que ela enrubecia, afastava-se, endireitava-se e, sem dizer uma só palavra, foi meter-se à janela. Quis ficar ao lado dela; saiu dali e foi-se sentar no leito para repousar, donde se levantou um momento depois; e, passeando pelo quarto enquanto se abanava, disse-me desdenhosa e friamente: *Zanetto, lascia le donne, e studia la matematica*” (ROUSSEAU,1965. p.344,345)

Iniciar a explanação sobre os velamentos que o discurso científico é capaz de operar no discurso amoroso e sobre ele com uma citação de Rousseau é uma opção que realizo em virtude do efeito que a obra de Rousseau e o sujeito “Jean-Jacques” causam no discurso pedagógico. Dividir de tal modo o sujeito e sua obra pode soar estranho ao leitor nesse momento, mas é exatamente essa cisão que os educadores costumam realizar quando colocam de um lado *O Emílio ou Da Educação*, e de outro *As Confissões*. Assim, parece existir, para a educação, um duplo de Rousseau: o que funda a moderna educação, pregando o amor natural à criança, e o que escandaliza os estudantes de pedagogia e de magistério por se desfazer da paternidade de seus filhos naturais. Para os que teimam em excluir o sujeito de sua obra parecerá talvez chocante o conteúdo do excerto colocado na abertura deste texto, mas o trecho condensa, na fala desdenhosa e fria de uma prostituta, a síntese da concepção científica do amor.

Sabemos o quão difícil foi, para Rousseau, constatar que aquela “**obra-prima da natureza e do amor (...) tão boa e generosa, quanto amável e bela**” de modo que “**os grandes, os príncipes, deviam ser seus escravos**” era, na realidade, uma “**miserável prostituta, entregue ao público.**” Essa constatação não lhe deixa outra escolha a não ser

a de declarar: **“Há nisso qualquer coisa de inconcebível”**<sup>\*</sup> Visualiza-se aí, nesse trecho de *As Confissões* — que é precedido pela advertência: **“Seja quem fôr o leitor que queira conhecer um homem, que êle ouse ler as duas ou três páginas seguintes: irá conhecer a fundo Jean-Jacques Rousseau.”**(op.cit.,p.343) —, o que veio a ser concebido, na atualidade, como sendo amor. A partir dessa época, o amor passa a ser definido como sendo uma expressão afetiva que só existe quando foi atendida a condição de amalgamar, em uma só moeda, o objeto de amor e o sexo.

Rousseau não apenas criou as condições para que surgisse um movimento literário, o romantismo, que fez do anseio amoroso a sua base, como também forneceu à ciência a via de construção de um saber amoroso, ou seja, a confissão. As conseqüências da idealização romântica sobre o educar já foram apresentadas neste capítulo; resta, portanto, pensar a via científica: a confissão e seus efeitos sobre a educação.

O saber científico do amor é, sobretudo, um saber do sexo, o que não quer dizer que ele não seja um saber sexual, sendo sua via de constituição a da confissão pública. O que interessa à ciência é saber como é praticado o sexo para que sejam estabelecidos, de acordo com a descrição pormenorizada da intimidade de cada um, os padrões de normalidade. Esta é, por exemplo, a conclusão que apresenta Allan BLOOM, em sua obra *Amor e Amizade*. Analisando os efeitos do relatório Kinsey sobre o comportamento sexual da sociedade norte-americana, ele escreve: **“Kinsey contribuiu para reduzir o eros a sexo, numa visão exterior profundamente destrutiva do que sentimos interiormente.”** (BLOOM,1996. p.15)

A partir de Kinsey, a sociedade ficou sabendo que atos como a masturbação, o adultério, o homossexualismo e os desvios do coito de sua finalidade de procriação eram praticados por um grande número de pessoas, o que equivale dizer que possuíam

---

\* Os trechos em negrito são compilações de *As Confissões*, op. cit. p.344

representatividade estatística, e, sendo assim, não poderiam mais ser reprimidos por “leis arcaicas” que tinham como única função a preservação de uma moral antiquada que submetia todos a um sofrimento desnecessário. Os relatórios sobre as atividades sexuais foram se sucedendo uns aos outros até que acabaram por criar a sexologia, um campo de saber que tem como especificidade o tornar públicas as práticas sexuais. O resultante desse saber, que reafirma o vínculo obrigatório entre o amor e o sexo ao mesmo tempo que possibilita a descrição objetiva do sexual — incluindo aí a quantificação —, foi a produção de uma nova forma discursiva.

No Capítulo 2 me servi da frase inaugural de Rousseau, no *Emílio*, “tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas...”, para dizer da função do mal-entendido na transmissão. Agora, quero ressaltar que o objetivo de Rousseau, na mesma obra, é o de tentar, por todos os meios possíveis, alcançar a aniquilação do efeito que esse mal-entendido causa. Assim, o *Emílio* é a empreitada desesperada de um autor que acredita ser o retorno à natureza a única forma de conduzir o homem, através da educação, para viver em um mundo perfeito. Um mundo que desaba quando Sophie declara : **“Emile (...) saiba que não sou mais nada para você. Um outro maculou sua cama, estou grávida, nunca mais em minha vida você irá tocar.(...)”**(ROUSSEAU,1994. p.63). A traição de Sophie, inconcebível para Emílio, é uma dentre as muitas formas que Rousseau acha para dizer de seu próprio fracasso para lidar com a diferença<sup>69</sup>. O seu projeto porém persiste, encontrando no iluminismo científico a sua continuidade. Nesse aspecto, Kinsey e todos os seus sucessores, que acreditam ser a ciência capaz de solucionar o mal-estar do homem na civilização por meio da prescrição do ato sexual que realize a união perfeita entre desejo e cultura, são legítimos herdeiros de Rousseau.

---

<sup>69</sup> Confira: SOLER, C. Jean-Jacques Rousseau y las mujeres In: SOLER, Colette. Estudios sobre las Psicoses, Buenos Aires, Manantial, 1993.

Da descrição dos comportamentos sexuais passou-se à descrição de todas as formas de relacionamento humano. Assim, se as descrições do sexual conduziram à montagem de um discurso disciplinador que nos oferece a imagem de uma igualdade abstrata entre os sexos baseada no ser o prazer sexual uma condição natural, as descrições das relações sociais, por sua vez, permitiram a montagem de um discurso “politicamente correto” que prega o paradoxo da igualdade das diferenças. O espantoso em tudo isso é que tais afirmações são feitas pelo mesmo discurso que no início do século pregara a condição de inferioridade da mulher e a superioridade da raça branca.

Mas o que tem isso a ver com a educação? Pergunta a que respondo lhe contrapondo uma outra: será possível negar que a relação professor-aluno é amorosa? Creio que não; afinal, como coloca Bloom, referindo-se a um não poder pensar na beleza do erotismo ou do amor:

"Apoiar este tratamento não *erótico* do eros é o princípio mais em moda, segundo o qual todos os relacionamentos humanos, especialmente os sexuais, provêm do único princípio que motiva o homem: a força de vontade. Tudo se resume em relacionamentos de força bruta, na vontade de dominar, de ter as coisas à sua maneira.(...) A relação entre aluno e professor é uma relação em que este só está interessado em impor suas opiniões e presença ao aluno". (BLOOM,1996. p.23)

Reduzindo o *Eros*, o amor, a uma condição fisiológica que é o sexo, e criando uma especialidade que determina como ele deve ser praticado, o discurso científico espera que uma disciplina escolar, como a educação sexual, erradique todo o mal-entendido que circula o imaginário da relação sexual, da mesma forma que supõe que os negros, por serem chamados de americanos de origem africana, sejam capazes de superar os efeitos do racismo. Falar de amor passa a ser, então, falar de sexo — fiz amor com ... —, e a relação, qualquer que seja, deve ser igualitária, aniquiladora dos efeitos produzidos pela diferença. O sujeito da enunciação tem obrigatoriamente de corresponder ao que está posto pelo enunciado; não pode haver sobras nem discordância entre eles. Nesse quadro,

como pode o professor interrogar-se sobre o que dele quer o aluno? E, como pode este interrogar o que dele quer o professor ? O discurso científico do amor reduziu a relação professor-aluno a um contrato em que todas as perguntas e respostas já estão previamente estabelecidas. Diante disso nada mais resta a dizer do que “ *Lascia le donne e studia la matematica.*”

### 3.5 - A Real Identidade do Professor<sup>70</sup> e o Discurso Amoroso na Transmissão

Qual é a forma que o discurso amoroso assume na educação para possibilitar o acontecimento da transmissão? No Capítulo 2 aponte a existência de uma série de nomes com que nos referimos a *aquele que ensina*; nomes que surgiram em diferentes épocas da história da educação. A exposição, realizada naquele momento, permite-me afirmar agora que a denominação “lente” está vinculada ao ensino, tanto da teoria quanto da aplicação, das ciências abstratas e das ciências naturais<sup>71</sup>. Já a denominação “mestre” é uma referência por um lado às corporações de ofício da Idade Média e, por outro, à forma de ensino da Escolástica e da antiguidade clássica. “Professor”, por sua vez, remete ao ensino na modernidade, sobretudo ao espírito da reforma e da contra-reforma quando o ensino das ciências e da literatura tornou-se indispensável. “Tia” refere-se a uma forma generalizada de tratamento às “senhoras mais velhas”, um modismo brasileiro do final da década de 50. Mas como esses nomes se misturam em nosso cotidiano, perdendo, até certo ponto, as especificidades que os originaram, concluo que tal diversidade para designar *aquele que ensina* está vinculada à possibilidade de, diante da transmissão, serem assumidas diferentes posições para o ensinar. Assim, muito mais do

---

<sup>70</sup> A idéia de pensar a existência de uma “real identidade” a partir dos velamentos que nela operam me ocorreu a partir da leitura do texto *Ser Analista* de Jorge Forbes (FORBES,1991) onde essa idéia é desenvolvida sobre os velamentos da real identidade do ser analista.

<sup>71</sup> Confira: ALMEIDA, José R. P. *A Instrução Pública no Brasil (1500-1889)* São Paulo, Epuc, Brasília, INEP/MEC, 1989.

que se ligarem a conteúdos específicos de ensino, os nomes da série remetem a diferentes formas do ensinar.

Tomar a forma de ensinar como ponto de partida para pensar a transmissão não é nenhuma novidade, pois que a transmissão nela implicada é algo que conhecemos bem, desde Ratichius e Comenius. Mas é esse mesmo campo de saber, fundado por esses autores, que vem, ao longo dos tempos, nos demonstrando que essa forma não se deixa apreender em totalidade por meio de um único método, tornando possível a afirmação de que todo método de ensinar encerra, além da sua validade, a sua insuficiência. Assim, enquanto os resultados positivos obtidos confirmam-nos a validade de um método para ensinar, a insuficiência desses mesmos resultados irá trazer para a cena pedagógica o questionamento d'*aquela que ensina*. O pensar a transmissão na educação é dividido entre aqueles que a teorizam como sendo o efeito causado por um método e buscam na capacidade cognitiva e na realidade social do aluno a sua explicação, e aqueles que pesquisam a prática pedagógica e buscam na formação e nas habilidades do professor essa mesma resposta.

É claro que essas vertentes não são excludentes entre si, não sendo poucos os estudos que buscam harmonizá-las. Mas, longe de encontrar uma solução holística, que viesse apaziguar a insistência dos resultados insuficientes, tais estudos, na maioria das vezes, acabam por produzir uma eterna repetição que circula entre os estudos das razões do fracasso e do sucesso escolar, criando um verdadeiro movimento de revolução na educação. De modo genérico, esses estudos sobre a transmissão na educação acabam por produzir, como subproduto, a criação da imagem de como deve ser o professor, motivo que me faz retornar à pergunta de Eliane Marta S. T. Lopes, já citada neste capítulo, quando interrogando sobre o eterno ensinar a ser professor: **“Será mesmo que ninguém aprende depois de tantos séculos, de tantas vezes repetido ? Por quê?”** (LOPES,1991.p.27) Diante do exposto, podemos pensar que a impossibilidade de

aprender a ser professor deve estar relacionada com essas imagens que são incessantemente prescritas pela Didática, o que significa dizer que para pensar os motivos dessa impossibilidade de “aprender a ser” temos antes de pensar qual é a verdadeira identidade daquele que ensina.

Essa identidade, entretanto, apenas poderá ser encontrada se admitirmos que existe uma incompatibilidade entre a imagem que a educação constrói de como deve ser o educador, e o homem concreto que com ela se identifica ou não. A última premissa apresentada implica duas condições. Primeira: existe uma imagem ideal do ser professor que corresponde àquele que é capaz de ensinar sem perda. Segunda: existe um homem real que é professor, mas que não consegue atender à exigência de perfeição que a imagem “do ser professor” lhe impõe. Dessas duas condições, podemos concluir que o ensinar é, na realidade, uma operação que se estabelece entre a imagem de um ideal e a impossibilidade do homem real em atingí-lo. Em síntese, antes de ser uma profissão, ser professor é uma função, uma tentativa de estabelecer uma correspondência entre um ideal e o real. Função que deve estar situada em relação à transmissão, por oposição à veiculação, pois, caso contrário, teríamos de aceitar que é verdadeiro ser a função do *mestre, professor, ..., etc*, a de apenas veicular informação, função para a qual, ao longo da história, as tecnologias têm-se mostrado mais efetivas. Mas, como os anos se sucederam, trazendo com o seu passar a escrita, o livro, a imprensa, o jornal, o rádio, a televisão, o computador, a multimídia, a internet, e aquele que ensina, apesar dos vários vaticínios sobre sua extinção, tem permanecido — o que não pode ser atribuído apenas a uma postura de resistência — é preciso admitir que necessitamos de um homem, de carne e osso, para sustentar para nós o aprender, e que este não pode ser substituído por qualquer tecnologia atual ou que venha a ser inventada. É diante dessa constatação que me permito definir o homem real que ensina como sendo **aquele(a) que sustenta a função de operar a ligação entre o seu próprio desejo de ensinar e o desejo de um**

**outro de saber.** Fora dessa operação, tudo o mais que exista no ensinar se reduz à veiculação de informação.

Essa definição faz com que tudo o que se refira a conteúdo esteja situado fora do campo da transmissão, não entrando nele a não ser como a “matéria” com a qual é construída a ponte entre esses dois desejos. Na condição de matéria, os conteúdos são os elementos de significação que nos permitem organizar as imagens do mundo em que habitamos e, enquanto tal, estão submetidos às necessidades sociais e culturais. É com eles, por exemplo, que respondemos a perguntas do tipo: o que um aluno deve aprender? A transmissão porém não está situada no campo das significações. Isso pode parecer óbvio, mas quando alguém faz do como se ensina uma interrogação, por que insistimos em responder propondo uma significação? Professores de professores sempre têm uma resposta na ponta da língua: faça desse modo, use o quadro dessa maneira, utilize tais recursos didáticos, planeje a aula. Como é possível, na ausência do aluno, na ausência da aula — posto que ela ainda não aconteceu —, prever com tamanha exatidão? Será que a educação só é capaz de pensar com a presença, mesmo que para isso esta tenha de ser idealizada?

Uma observação se faz necessária aqui. Não estou propondo que o planejamento deva ser abolido do processo pedagógico. É claro que os conteúdos devem ser hierarquizados de modo a facilitar a ligação entre eles, ou seja, não se inicia o ensino da matemática pelos números complexos. O que estou me referindo é à ocorrência de uma inversão quando o professor planeja como deverá agir diante de uma situação que ainda não aconteceu, sendo que nada lhe pode dar a garantia de que ela aconteça da maneira como foi planejada. Mesmo que isso possa suscitar temores (talvez tremores) em muitos, que imaginariam aí o caos, não será o momento de nos atentarmos que, quando uma aula acontece, ela nos coloca diante de um real ao qual só podemos responder com uma invenção? Será que toda a rigidez metodológica não nos deixa perceber que toda aula



contém pelo menos uma parte que é inventada no momento pelo professor? E ainda, por quantas vezes teremos de repetir a experimentação para entender que aquela invenção, que é da ordem do particular do professor e daquela situação, quando padronizada, produzida como prescrição, perde a sua capacidade de causar o seu efeito original<sup>72</sup>?

A transmissão, por ocorrer na tangência de dois arcos — o que enuncia o desejo de ensinar e o que enuncia o desejo de saber — implica um inesperado que remete a um jogo de presença-ausência; um jogo do qual só temos as regras e o local e, nunca, a certeza prévia de seu resultado. Assim, ao invés de a transmissão ocorrer por meio de uma apropriação que o professor possa fazer do aluno, do tipo “eu sei o que você deve saber”, ela se dará em um espaço vazio, em que impera o acaso, pois o professor não sabe o que o aluno deseja saber, mas o aluno supõe que o saber que ele busca está no professor. O enunciado do saber produzido pela enunciação do desejo de ensinar criará uma oferta que estabelecerá um porto onde ocasionalmente o desejo de saber do aluno atracará.

Um exemplo sobre transmissão, utilizado por Fábio BORGES(1992) em seu texto, *Da Transmissão de um Dever ao Dever de uma Transmissão*, pode ajudar a esclarecer qual é o lugar da transmissão. Citando o livro *Cidades Invisíveis*, de Ítalo Calvino, ele transcreve o seguinte diálogo:

- " Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? — pergunta o Grande Khan.
- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra — responde Marco —, mas pela curva do arco que estas formam.
- O Grande Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
- Polo responde:
- Sem pedras o arco não existe...". (BORGES, 1992.p.156)

---

<sup>72</sup> Essa condição de o professor preparar-se para a aula e não o preparar a aula foi a mim apresentada por Eliane Marta S. T. Lopes, na disciplina Psicanálise e Educação, no mestrado da Faculdade de Educação da UFMG.

A transmissão é como a ponte desse exemplo, em que as pedras seriam as significações, os conteúdos que o professor oferece a seu aluno para que ele adquira o conhecimento, mas o que vai permitir ou não o acontecimento do transmitir é o desejo de ensinar do professor, o verdadeiro pilar que sustenta — no sentido de apoio — o desejo de saber do aprendiz.

A transmissão, ao pôr em jogo o desejo daquele que ensina e o desejo daquele que quer saber, se estabelece como situação discursiva, pois não há dúvida de que nela sempre existe pelo menos um sujeito. Como esse jogo do desejo, na via da palavra, que tenta aproximar o dizer do agir, produzindo efeitos tanto para o professor como para o aluno remete, mais uma vez, ao discurso amoroso, retorno à pergunta inicial: qual é a forma que o discurso amoroso assume na educação para possibilitar o acontecimento da transmissão ?

### 3.5.1 -O Amor Verdadeiro e a Transmissão ou O Elo dos Eros

Tendo sido o discurso amoroso ilhado de seus pares por meio de seu isolamento de todas as outras referências discursivas, o amor foi conduzido, em nossa época, a um esvaziamento de sentido. Essa situação provocou que um autor como Allan Bloom produzisse uma obra em que tenta resgatar a retórica da relação amorosa, sempre em busca **“das palavras dos escritores antigos, que levavam o eros muito a sério e sabiam falar sobre ele”**(BLOOM,1996.p.11). Independente das conclusões desse estudo, é necessário ressaltar que tal produção não é um caso isolado e, por outras vias, outros autores têm também apontado para a ocorrência de uma “banalização” do amor em nosso tempo, uma perda da noção do “verdadeiro amor” sobre o que é necessário

repensar. Desses outros autores, destaco dois: M. Foucault, que em *A História da Sexualidade* desmonta a hipótese da repressão sexual pela sociedade capitalista; e Roland Barthes, que em *Fragmentos de um Discurso Amoroso* reinsere esse discurso como a transgressão necessária ao pensamento acadêmico.

Bloom, Foucault e Barthes, cada um em seu tempo e ao seu estilo, demonstram a existência de um hiato entre a atual concepção de amor e “o amor verdadeiro”, o que pode ser caracterizado, respectivamente, pela banalidade do discurso público referente ao sexo, pela pretensão de falar do sexo pelo modo purificado e neutro da ciência, e por querer fazer coincidir o sentimental com o sexual. Não é possível, entretanto, imaginar que exista uma homogeneidade entre esses três autores; pelo contrário, as discordâncias que eles estabelecem entre si são bem maiores do que as concordâncias, porém o efeito que causam, ao evidenciar essa falha no discurso amoroso, permite que dos três façamos um laço. Um laço que, ao circunscrever o espaço amoroso, permite dizer da função do amor na transmissão, sem com isso exigir fidelidade à teoria desse ou daquele pensador.

Afirmar a existência de um amor verdadeiro que se contrapõe à atual concepção de amor e, além disso, fazer recair sobre ele o acontecimento da transmissão é algo que exige, para que possa ter sentido, a contraposição com outras formas de enunciação do amor. Formas que não têm necessariamente, de observar uma sucessão cronológica, pois se os autores citados notaram essa dessemelhança é porque, de algum modo, pelo menos um traço desse amor verdadeiro se mantém através dos tempos. Início então pelo jogo presença-ausência que está implicado no amor, e ao qual já me referi anteriormente. Dele nos diz Roland Barthes:

“Devo infinitamente ao ausente o discurso da sua ausência; situação com efeito extraordinária; o outro está ausente como referente, presente como alocutário. Desta singular distorção, nasce uma espécie de presente insustentável; estou bloqueado entre dois tempos, o tempo da referência e o tempo da alocação; você partiu (disso me queixo), você está aí (pois me dirijo a você)” (BARTHES, 1994. p.29)

(...)

"Um Koan budista diz o seguinte: 'O mestre conserva a cabeça do discípulo sob a água, por muito, muito tempo; pouco a pouco as bolhas se rarefiam; no último instante, o mestre tira o discípulo, o reanima: quando tiveres desejado a verdade como desejaste o ar, então saberás o que ela é.'

A ausência do outro me conserva sob a água; pouco a pouco sufoco, meu ar se rarefaz: é através dessa asfixia que reconstituo minha 'verdade' e preparo o Intratável do amor."(IDEM, p. 31)

O amor é uma condição que sempre coloca em jogo o dois, um sujeito e um objeto, em posições que se alternam de acordo com o lugar (de sujeito ou de objeto) que é assumido. Constituindo uma situação oposta àqueles dos que imaginam ser o verdadeiro amor uma possessividade, um apropriar-se do outro, é a ausência do objeto (ou mesmo as formas que um sujeito possa criar para tornar essa ausência possível) o que desencadeia um dizer amoroso que reconduz o sujeito à sua verdade. É em torno dessa ausência do objeto amado, radicalizada como presença impossível, que foi construído no século XI, na Alemanha, o que pode ser denominado como amor cortês.

Dessa modalidade amorosa, destaco duas características que são assinaladas por J. Lacan, no seminário VII, a de que **“o objeto, nomeadamente aqui o objeto feminino, se introduz pela porta mui singular da privação, da inacessibilidade”**(...) e a condição de que essa **“Dama é apresentada (...) com caracteres despersonalizados, de tal forma que autores puderam notar que todos parecem dirigir-se à mesma pessoa.”**(LACAN,1988,p185). Eis a ausência do objeto do amor, a impossibilidade de sua posse, servindo de agulhão a esses poetas para a enunciação de sua verdade, uma verdade que inscreve a relação com esse mesmo objeto como sendo um universal, já que não são as características pessoais da “dama”, em última instância, o que importa, mas sim o que ela representa, o que nela possa ser velado e revelado do amor.

Permanecemos porém em um mesmo eixo, isto é, o que pensa ser o amor pertinente exclusivamente à relação entre um homem e uma mulher. Para dele sairmos é necessário retomar Foucault, que em *O Uso dos Prazeres* coloca:

"Nas culturas cristã e moderna essas mesmas questões — da verdade, do amor, e do prazer — serão relacionadas muito mais facilmente com os elementos constitutivos da relação homem-mulher; os temas da virgindade, das bodas espirituais, da alma esposa marcarão bem cedo o deslocamento efetuado de uma paisagem essencialmente masculina — habitada pela erasta e pelo erômeno — para uma outra, marcada pelas figuras da feminilidade e da relação entre os dois sexos." (FOUCAULT, 1984b.p.201)

Em vista de tal colocação fica evidente que o amor, por colocar em jogo questões como a verdade, o prazer e a sua própria finalidade, não está, necessariamente, associado à procriação. Constatação que nos leva a inscrevê-lo como uma expressão humana, uma expressão do desejo, o que é o mesmo que dizer que o amor só pode ser entendido enquanto um desvio em relação a uma natureza biológica do homem. Assim, para entendermos a relação entre o amor e a transmissão é necessário buscar aqueles que por esse percurso seguiram, e destes escolho, mais uma vez, três: Platão, Santo Agostinho e Freud.<sup>73</sup>

Em *O Banquete*, Platão irá dedicar todo o diálogo à busca do verdadeiro sentido do amor. Amor que ele apresenta como dividido, em relação à sua finalidade, entre a de procriação e a de criação

"(...) aqueles que estão fecundados em seu corpo voltam-se de preferência para as mulheres, e é desse modo que são amorosos, pela procriação conseguindo para si imortalidade, memória e bem aventurança por todos os séculos seguintes, ao que pensam; aqueles porém que é em sua alma — pois há os que concebem na alma mais que no corpo, o que convém à alma conceber e gerar(...)" (PLATÃO, 1983.p.40)<sup>74</sup>

Não tendo como finalidade exclusiva a reprodução, Platão nos apresenta, através de Diotima, o Amor como um intermediário cuja função é, precisamente, a da transmissão.

---

<sup>73</sup> A escolha desses três pensadores se deu, exclusivamente, em função de ser encontrada na obra desses autores uma exposição sobre o amor que o distancia da finalidade da procriação e/ou não a toma como a única finalidade do amor. Reconheço, portanto, que a exposição agostiniana está na base da organização da unicidade matrimonial, e que Freud, dependendo da leitura que se faça dele, pode ser tomado, como aliás o fez Allan Bloom, como um dos responsáveis pela cientificização do discurso amoroso.

<sup>74</sup> Dada a diversidade de traduções e edições de *O Banquete*, manterei, em nota de rodapé, a paginação de Henri Estienne. Essa passagem encontra-se em 208e - 209a.

"O de interpretar e transmitir aos deuses o que vem dos homens, e aos homens o que vem dos deuses, de uns as súplicas e os sacrifícios, e dos outros as ordens e as recompensas pelos sacrifícios; e como está no meio de ambos ele os completa, de modo que o todo fica ligado todo ele a si mesmo. Por seu intermédio é que procede não só toda arte divinatória, como também a dos sacerdotes, que se ocupam dos sacrifícios, das iniciações e dos encantamentos, e enfim de toda adivinhação e magia"(idem, p34-35)<sup>75</sup>

Intermediação que se dá essencialmente entre o saber e a ignorância, e que determina o saber como um efeito que atinge o Ser.

"(...) Ou não percebeste que existe algo entre a sabedoria e ignorância? (...)

O opinar certo, mesmo, sem poder dar razão, não sabes, dizia-me ela, que nem é saber — pois o que é sem razão, como poderia ser ciência? — nem é ignorância — pois o que atinge o ser, como seria ignorância? — é que é sem dúvida alguma coisa desse tipo a opinião certa, um intermediário entre entendimento e ignorância.(Ibidem, p.34)<sup>76</sup>

O amor, mesmo que para os gregos possa ter assumido versões diferentes desta que é apresentada — como adverte Foucault, não é possível imaginar que a doutrina socrático-platônica resuma todas as formas que a filosofia do Eros tomou na Grécia —, encontra nessa doutrina as referências que o ocidente assumiu para pensá-lo. As diferentes formulações que *O Banquete* nos apresenta sobre a origem e a função do amor, através dos discursos de Fedro, Pausânias, Erixímaco, Aristófanos e Agatão, encontrarão no discurso de Sócrates um ponto de unidade. Eros, filho de Pênia (Pobreza) com Poros (Recurso), oscila entre a vida e a morte, entre o enriquecimento e a pobreza, entre a presença que aponta para ausência e a ausência que aponta para presença. A condição do amor é a criação, é a de possibilitar, àquele que deseja, enunciar o reconhecimento de sua falta.

Santo Agostinho irá deparar precisamente com essa formulação sobre o amor quando propõe organizar o platonismo para o cristianismo. O resultado dessa tentativa de

---

<sup>75</sup> Idem, Ibidem, 202e - 203a

<sup>76</sup> Ibiem, Ibidem, 202a

conciliação nos legará uma outra concepção de amor, que pode ser resumida através das seguintes palavras de M. Foucault, em *O Uso dos Prazeres*:

"(...) Houve a unificação doutrinal — da qual Santo Agostinho foi um dos operadores — e que permitiu pensar, no mesmo conjunto teórico, o jogo da morte e da imortalidade, a instituição casamento e as condições de acesso à verdade"(FOUCAULT,1984b. p.221)

A influência do platonismo em Santo Agostinho é algo que ele mesmo nos conta através de suas *Confissões*, mas é também nessa mesma obra que ele irá nos dizer o quanto a concepção do Amor cristão se afasta da do Eros platônico. Assim, se encontramos em *Confissões* toda uma pregação do amor à mãe, ao matrimônio e sobre o peso do amor carnal, se achará, quase que em oposição, no *De Magistro* a condição de amar a Cristo como a via de obtenção da verdade interior que habita cada um de nós. Permanece assim, como um facho de luz que resiste a ser apagado, no discurso agostiniano, a proposição do amor como o que faz laço entre a ignorância e o desejo de saber. Encontramos também no *De Magistro* uma nova modulação para o desejo de ensinar, algo que vai além da reprodução do diálogo socrático, que naquele texto está presente, refiro-me ao esvaziamento do mestre em sua pretensão de ser o detentor da verdade do seu discípulo, isto é, o estabelecimento do verdadeiro mestre como sendo o mestre interior.

O ponto final desta discussão sobre amor e transmissão recai em Freud. De fato, teria sido muito simples, no início deste capítulo, ter antecipado ao leitor o seguinte dizer: a transmissão só ocorre mediada pela transferência. A apresentação imediata desta constatação, entretanto, manteria afastada a possibilidade de realizar a reflexão necessária sobre dois pontos cruciais: a distorção que o conceito de transferência costuma sofrer quando utilizado em outros campos de saber que não a própria Psicanálise; e a interrogação sobre qual é a função da transferência na transmissão do conhecimento na relação professor-aluno. Mesmo já tendo me referido a essas observações no Capítulo 1,

é diante da exposição da função do amor na transmissão que esses dois pontos, em especial o segundo, podem revelar-nos algo sobre a relação do desejo de ensinar com o desejo de saber.

Para iniciar essa busca, proponho, como ponto de partida, retomar algumas proposições encontradas na obra de Freud que abrangem a transferência e a educação. No texto *Observações Sobre o Amor Transferencial*, ao pensar sobre as implicações que derivam da condição de ser a transferência uma manifestação amorosa, Freud ressalta que (...) **“não temos o direito de contestar que o estado amoroso que faz seu aparecimento no decurso do tratamento analítico tenha o caráter de um ‘amor genuíno’”**(FREUD,1972b p.218). Antes disso, porém, ele já havia advertido, em relação à via que o analista deve assumir diante desse amor, que esta (...) **“é um caminho para o qual não existe modelo na vida real”**(Idem, p.216). Dessas duas observações podemos concluir que a Psicanálise opera por uma via que não é aquela que, em nosso cotidiano, reconhecemos como a via “natural” do amor. Acrescente-se a essa conclusão a impossibilidade de ocorrer uma conciliação plena entre a pulsão sexual e as exigências da civilização, de modo que o ato sexual nunca levará à realização plena do amor, e teremos nos aproximado da função do amor na transmissão.

No texto, de 1912, *Sobre a Tendência Universal à Depreciação na Esfera do Amor*, FREUD(1970) menciona que a relação de um beerrão de vinho com essa bebida se mantém por meio da mesma qualidade de insuficiência que vincula um amante a seu objeto sexual, qualidade que, eu poderia acrescentar, se enuncia pelo *in vino veritas*. Essa insuficiência, que se situa entre o objeto de amor e o Ser do amado, faz que a verdade, atribuída à essência do objeto, se esvazie no instante em que estamos prestes a bebê-la, de modo que dela não temos mais do que um ligeiro sabor, um fugaz aroma, que nos mantém na expectativa de que o ser amado possa se realizar plenamente como objeto de amor.



Não é por acaso que Freud, em dois de seus textos que tratam da relação entre Psicanálise e Educação<sup>77</sup>, vai situar na busca da apreensão do ser o lugar da relação professor-aluno; o aluno apreende no ser de seu professor na mesma medida que este busca apreender sobre o ser de seu aluno. Agrupando todas essas constatações, a busca da verdade sobre o amor, sobre o esvaziamento do objeto de amor no ser do amado e, especialmente, o fato de toda essa procura manifestar-se por meio de uma relação, da busca de uma escuta que possa acolher essa fala, não tenho dúvidas em afirmar que as relações que se produzem na cena pedagógica nos dizem de um fenômeno de transferência com todas as implicações que essa afirmação traz consigo.

Acreditando ser possível ao leitor concordar com essa afirmação, o próximo passo será o de pensarmos como essa manifestação pode ser pensada na relação pedagógica, no que tange à transmissão. O primeiro reconhecimento que daí podemos obter é que o professor não poderá operar no lugar do analista, isto é, não há como aquele que ocupa, juntamente com o aluno, um lugar de fala, não se incluir ali como sujeito. Porém, não podemos negar que a presença do amor nessa relação cause uma aproximação do sujeito com a sua verdade por meio da interrogação ao Outro; um instante em que o mal-entendido e a não possibilidade do diálogo<sup>78</sup> são colocados quase em suspensão. Esse instante permite-nos reconhecer, por seu enunciado amoroso, a presença da enunciação da transferência, que faz do professor suporte da verdade de seu aluno. Momento que pode levar um aluno, por exemplo, a reconhecer o quanto de esforço ele é capaz de realizar para não aprender.

É esse momento transferencial — o deslocamento do significante, fazendo-o apresentar-se como a palavra que propicia a conexão entre o sujeito que fala e o saber —

---

<sup>77</sup> Refiro-me aos seguintes textos: O Interesse Científico da Psicanálise, vol.XII. e Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar, Vol XIII, ambos da Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, Rio de Janeiro, Imago Editora.

<sup>78</sup> Ver Capítulo 1 desta dissertação

que a redução do amor à significação exclusiva de sentimento furtou à cena pedagógica, isto é, ficou oculto ao professor o que, afinal, põe em causa o amor. Tudo isso me conduz à proposição final desta dissertação, e que apresento agora como encerramento deste Capítulo e abertura do próximo: por onde opera o professor a transmissão mediada pela transferência ?

## EPÍLOGO

### OS DESASTRES DE SOFIA

“... E foi assim que no grande parque do colégio lentamente comecei a aprender a ser amada, suportando o sacrifício de não merecer, apenas para suavizar a dor de quem não ama.”(...)

Clarice Lispector

#### 4 - “*Os Desastres de Sofia*”

É chegado o momento de concluir, aquele tempo do texto quando as idéias lançadas ao longo de toda a exposição deverão ser contrastadas com um fundo para que possam assumir a significação esperada. Ao nomear esta divisão do texto de epílogo em vez de conclusão, entretanto, busco traçar um diferencial e situá-lo de uma forma assimétrica àquela que, comumente, esperamos que ocorra no final da sucessão de todos os capítulos de uma dissertação de mestrado. Tal deliberação não se faz sem motivo, o que não é nenhuma novidade, já que nenhuma decisão é desmotivada. Mas, para esta, em especial, digamos que eu tenha pelo menos um par de bons motivos para assim proceder.

O primeiro deles refere-se ao fato de epílogo ser sempre algo que deixa um resto, uma possibilidade de continuidade, estabelecendo por isso uma oposição à palavra conclusão, já que ambas se propõem expressar a idéia de fim. Conclusão passa-me a idéia de um arremate perfeito, do que se esgotou em si mesmo, seu aparecimento no texto causa-me a impressão de que o autor, tendo sido perfeitamente entendido por seu leitor, nada mais tem a fazer do que traçar um resumo de sua obra, recapitulando o que foi dito ao longo de toda ela. Por outro lado, epílogo — muito mais presente na literatura do que na produção acadêmica, é verdade — aponta para um ponto de basta, o arremate da trama aqui não é preciso, há sempre ali e acolá uma ponta solta que, em alguns casos, é um convite explícito para que outros se aventurem na mesma teia.

O outro motivo para a escolha desse nome advém do que lhe servirá de matéria para sua construção: um conto de Clarice Lispector. Uma vez tendo optado por inserir a literatura como o fundo em que possa ser anunciado o remate desta dissertação, julguei mais coerente optar por uma expressão de fim que estivesse mais próxima da arte do que da ciência, ressaltando apenas que não se deve confundir proximidade à arte com ausência de objetividade.

A inserção de *Os Desastres de Sofia* ocupará aqui um lugar semelhante àquele que ocupa em outras dissertações a exposição da análise dos resultados de uma pesquisa. Afinal, o que Clarice Lispector escreve, bem que poderia ser, resguardadas as devidas proporções, o depoimento de um professor ou de uma aluna em uma entrevista, pois esse conto não apresenta nenhuma situação absurda ou qualquer outra categoria que rompa os laços com as imagens da realidade. Acredito que qualquer professor ao lê-lo reconheça algo, pelo menos uma imagem, que lhe remeta a seu cotidiano, seja como professor, seja como aluno.

Quanto à relação entre Psicanálise e Literatura, que depois de tantas vezes distorcida acabou por gerar justos protestos daqueles que se dedicam à Literatura, é necessário que eu diga que tomo o conto de Clarice no sentido que Bellemin-Noël propõe a essa articulação: o de **"oferecer aos textos uma outra dimensão e observar a escritura na sua gênese e no seu funcionamento"**(BELLEMIN-NOËL,1983.p.97-98). Especulação? Claro que não. A dimensão da instauração da verdade está no conto, letra por letra, palavra por palavra. Não é real? Então, temos de considerar que a ficção é capaz de nos desvendar caminhos que a materialidade nos vela ou, mais especificamente, que não existe uma diferença radical entre materialidade e ficção - **"Heisenberg fez disso uma lei, visando não a imaginação mas 'coisas' tão rigorosamente determinadas como partículas físicas, que são quantificáveis"** (Idem, p.87). Assim, permanecendo nessa referência de trabalho, o conto será trabalhado no sentido de que ele encerra um saber que é capaz de ultrapassar o saber do escritor que o produziu<sup>79</sup>.

Assim, não me proponho extrair dessa obra uma supra verdade, interpretando o texto no sentido de nele fazer brotar o diagnóstico e atribuindo a esse ou àquele personagem uma normalidade ou anormalidade. O texto interessa-me enquanto abre, com um jogo de linguagem, um campo de significações que encontra o seu limite definido previamente

---

<sup>79</sup> **"o poema sabe mais que o poeta"**(BELLEMIN-NOËL,1983. p.13).

por sua materialidade. Assim, será a letra da obra literária o suporte indispensável em torno do qual é possível fazer circular as situações do humano que o conto encena.

Além disso, é preciso levar em consideração que uma obra artística nos causa sentimentos, despertando em nós os mais variados tipos de emoções. Desse inundamento de afetos é preciso manter uma dada distância, esvaziar-se no que for possível desse efeito a que, sem dúvida, o artista visa. É necessário não esquecer que nem o autor, nem os personagens autorizam qualquer análise de si mesmos, vale frisar, mais uma vez, que eles são vazios no que se refere à posse de uma estrutura clínica. É o humano que nesses personagens habita o que interessa nessa articulação entre Psicanálise e literatura. Esse humano, construído pelo autor com o barro da linguagem, que nos ilude a ponto de pensarmos serem essas imagens pessoas de carne e osso, demonstrando com isso a existência de uma dada ordenação a que nos podemos ligar para produzir um saber a partir do campo literário.

Explicitadas essas observações, gostaria de sugerir ao leitor um desvio na rota de sua leitura desta dissertação. Aos poucos, na página inaugural de cada capítulo, fui apresentando trechos dessa obra de Clarice Lispector, excertos que julguei terem uma dada relação com a temática que propunha desenvolver naquele momento. Mas agora é mais do que aconselhável que a leitura do conto seja feita em sua íntegra, pois *Os Desastres de Sofia* fala por si. Que seja esse desvio entendido como um convite, uma abertura à emoção que somente no próprio conto pode ser encontrada e a que eu nada tenho a acrescentar. Convido então, ao leitor, para que ele se transfira para o anexo, as últimas páginas onde poderá encontrar a transcrição desse texto contido no livro *A Legião Estrangeira* publicado pela editora Siciliano.

A primeira abordagem a esse texto - é bom lembrar que de uma obra literária só se aproxima pelas bordas - é sobre o seu título: *Os Desastres de Sofia*. Assim, inicio pelo

nome da personagem que nos é apresentada: Sofia. Sofia não é apenas um nome, um nome de mulher, é uma referência ao saber; na clássica composição da palavra filosofia, por exemplo, o acharemos aglutinado ao amor. A Sofia do conto de Clarice é uma menina de nove anos, que a si mesma “**mais parecia um erro de cálculo**”<sup>80</sup>. Não há como deixar de reconhecer que essa passagem, da infância à vida adulta, é um tempo de transição, um tempo marcado pela desproporção. É assim que Clarice nos apresenta Sofia, uma menina que recusa a aprender o que a escola lhe oferece, uma vez que está voltada para um não saber de si que cultiva com “**a integridade da ignorância**”.

A outra palavra que compõe o título, o desastre, também contém outras possibilidades de ser pensada em sua significação. É o acontecimento de um desastre que põe em jogo todo o Ser de Sofia. É o que ocorre quando ela é exposta, abruptamente, por um professor, a uma verdade diante da qual ela se horroriza. Ora, desastre, em sua etimologia, refere-se à palavra italiana *disastro*<sup>81</sup> que tem como significação má estrela. Não sendo pouco comum a ligação que se estabelece entre a “*sorte*” e os astros, é possível então apontar o acontecimento desse desastre, do qual Sofia recolhe o efeito, como sendo algo que se aproxima do destino, ou mais propriamente dito, da “*Fortuna*”. Para os romanos, essa divindade alegórica distribuía tanto a felicidade quanto a desgraça, remetendo ao que, atualmente, pode ser designado como acaso.

Na realidade, o desastre que sucede a Sofia está muito mais próximo ao que, em Psicanálise, poderíamos chamar de encontro com o real, “**um encontro marcado, ao qual somos sempre chamados, com um real que escapole.**”(LACAN:1985. p.55-56) É, portanto, como uma *tyche*, no sentido que os gregos lhe davam<sup>82</sup> — o do

---

<sup>80</sup> Os excertos do textos de Clarice Lispector serão apresentados nessa forma gráfica (entre aspas e em negrito) sem o acompanhamento de sua referência bibliográfica, uma vez que o texto original se encontra transcrito como anexo desta dissertação.

<sup>81</sup> Confira: CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário Etimológico Nova Fronteira, 2ª Edição, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.

<sup>82</sup> Sobre o sentido grego para *tyche*, confira: JAEGER, Werner A Paideia, A formação do homem grego, 3ª edição, São Paulo, Martins Fontes, 1995. pp.159-160, 408-413, 1279-1280.

paradoxo de ser o instante em que o homem quase alcança a sua aspiração de liberdade, o mesmo em que ele é forçado a reconhecer a sua absoluta carência dessa mesma liberdade — que o acontecimento desastroso na vida de Sofia deve ser entendido, como algo “inantecipável”.

O mais importante a ser sublinhado nesse encontro é que ele resulta, para Sofia, na aquisição de um saber que, mesmo não podendo ser totalmente objetivado, marcará para sempre a sua vida.

**"(...) Mas assim como por um instante no professor eu vira com aterrorizado fascínio o mundo - e mesmo agora ainda não sei o que vi, só que para sempre em um segundo eu vi - assim eu nos entendi, e nunca saberei o que entendi. Nunca saberei o que eu entendo. O que quer que eu tenha entendido no parque foi, com um choque de doçura, entendido pela minha ignorância. Ignorância que ali em pé - numa solidão sem dor, não menor que a das árvores - eu recuperava inteira, a ignorância e a sua verdade incompreensível.(...)"**

Em *Os Desastres de Sofia*, o encontro entre a *tyche* e o saber é algo da ordem do indefinível, e nem por isso menos verdadeiro. Ele se assenta na produção de um saber para o sujeito que ultrapassa o saber enquanto referido à aquisição de um conteúdo. No conto, a proposta do professor de que Sofia fizesse uma composição, utilizando as próprias palavras, sobre “o homem muito pobre ...” não tem outra função a não ser a de fornecer a base sobre a qual a verdadeira ação, a palavra verdadeira de Sofia, surgisse. A produção daquele saber, dissociado do *eu* que, evidentemente, o ignora, é que nos demonstra a existência da transmissão.

Na Educação, atualmente, quando queremos nos referir à aquisição de um saber, basicamente o fazemos por duas vertentes: a da modificação do comportamento, e a da ocorrência de um insight, ambas tomadas por empréstimo à Psicologia. Assim, quando um aluno não aprende o que lhe é ensinado, a explicação para essa ausência é atribuída ou a uma insuficiência cognitiva — seja ela do aluno ou do método —, ou a um distúrbio



emocional — aí sempre do aluno — que coloca em cena a delicada relação entre o normal e o patológico. É uma boa pergunta a esse modelo de compreensão da vida escolar: que posição deve ser tomada diante de uma aluna que apresenta uma recusa sistemática em abandonar sua ignorância? Como constata Sofia, é uma pena que os professores não possam ver, na maioria das vezes, em que se transformam seus alunos.

O fato é que o modelo que a educação utiliza para compreender o acontecimento da transmissão só se interessa pelo que, em última instância, possa ser quantificável, possa confirmar o corpo teórico já existente. Assim, a única modalidade de transmissão que as teorias educacionais nos apresentam remete para a aquisição de um conteúdo, e acabam por reduzir o educar à veiculação de informação. Ora, como já foi exposto no Capítulo 3, para informar não é necessária a presença de um professor. Por outro lado, Sofia nunca teria apreendido o que apreendeu se não existisse ali, frente a ela, por trás de um par de óculos sem aros, um professor que lhe atraía **“pelo seu silêncio e pela incontrolada impaciência que ele tinha em (..) ensinar.”** Não há melhor descrição de que, na realidade, o aluno apreende o professor muito mais do que as informações que este acredita poder ensinar. É um desejo de saber, expressado por esse outro - o professor - pelo silêncio e pela impaciência em desejar que o aluno - muitas vezes o seu mudo interlocutor - apreenda, que sustenta a transmissão.

Mas disso sabia tão pouco o professor quanto o sabia Sofia. A grande crueldade do método didático surge quando invertemos sua função. O método didático é, evidentemente, necessário como princípio organizador, e mesmo que seja possível pensar a possibilidade de ensinar sem método, não há como negar que com ele o processo ganha uma articulação bem mais propícia à aquisição dos conteúdos. Assim, cabe à Didática estabelecer “as regras do jogo”, evitando com isso que um curso, uma aula venha a se transformar em um evento absolutamente caótico. Mas, quando as regras subvertem sua função de dar um encaminhamento à ação pedagógica, transformando-se

na própria finalidade dessa ação, o resultado é trágico para o aluno. O professor, ao operar essa inversão, não se interessa por nada mais além do imperativo de que as coisas devem funcionar. Ele passa a exigir que o aluno produza sempre orientado pelo que, previamente, ele mesmo definiu como finalidade. Nessa circunstância, é o próprio professor a causa e o fim de toda a sua ação, e o aluno só adentra esse espaço para confirmar ao professor que o seu saber é o correto.

O grande mérito do professor de Sofia é que ele não age dessa forma, ele não pune ou adverte sua aluna por esta ter contrariado o sentido real da história; ao invés disso, ele decide interrogá-la sobre o seu “tesouro”, uma interrogação que não se objetivou em resposta. Afinal, o próprio professor não tinha outra resposta para a composição de Sofia que não o singelo reconhecimento de que ela estava bonita. Tudo o que ele pôde oferecer a Sofia foi uma escuta de seu escrito, um momento de silêncio que fez recair sobre ela sua obstinação de dar tudo o que fosse seu por nada e, reciprocamente, receber tudo por nada. Foi essa muda interrogação — enunciada por um: de onde você sabe? — que proporcionou que Sofia de repente se visse ela mesma como um tesouro, pois o que nela não prestava era aos olhos do outro um tesouro. É nesse tempo da escuta que Sofia apreende o mistério de ser amada, o de suportar **“o sacrifício de não merecer, apenas para suavizar a dor de quem não ama.”**

Essa operação, uma vez que alguma coisa para Sofia se realiza, só ocorreu porque dela o professor foi capaz de se ausentar. Não posso deixar de ressaltar que o episódio descrito só se inicia, de fato, a partir do momento em que Sofia recebe a notícia de que o professor havia morrido. Naquele instante, a ausência definitiva do mestre torna-se presença, pelo viés da recordação. Mas no tempo presente da situação, o professor não comparece como de costume com sua impaciência de ensinar. É mediante seu olhar sem raiva que ele se deixa apreender por Sofia como uma parte dela mesma e, sobretudo, ele permite deixar-se cair da condição de ídolo. O professor não faz nem um esforço, nem

mesmo uma menção para se manter naquela condição; ao invés disso, ele deixa transparecer o sorriso que aprendera e, confiante, deixa ver a sua feiúra. Esse é o tempo de sua ausência, um tempo em que ele não reivindica nenhum reconhecimento para si, um tempo de absoluta transparência em que ele permite a Sofia ver que ele também não sabe; é nesse tempo de sua morte enquanto ídolo que se localiza o tempo da transmissão.

Eu não encontraria outra forma para poder disso falar nesta dissertação a não ser por intermédio dessa abertura proporcionada pelo conto de Clarice Lispector. A situação da necessidade de o professor produzir, por meio de sua ausência, a transmissão, não é algo que se deixe apreender por questionários ou entrevistas. No que se refere à Educação, posso dizer que ela tem suas origens na formulação do “mestre interior” agostiniano, em nada se aproximando de conceitos ou métodos psicológicos que sustentam a idéia da não intervenção ou do *laissez-faire* como ideais da prática pedagógica. Assim, é na possibilidade de o professor suportar a destituição de si como todo o saber, pelo aluno, à medida que ele se ausenta da condição de modelo, que essa produção pode ocorrer. Convenhamos, não é uma posição fácil, toda a situação pedagógica exige o contrário, conduzindo à idealização.

Como a relação professor-aluno implica a enunciação de dois desejos — o de ensinar e o de saber —, e como a ação desses dois sujeitos é mediada por seus desejos, onde o planejamento didático aguarda o previsível ele colidirá com o imprevisível e o desencontro. O mal-entendido que disso resulta não é de pouca monta, posto que o impossível do educar aí se situa. Contudo, se acreditamos que a transmissão está implicada em uma verdade do sujeito sobre o seu próprio desejo, e não no acúmulo de conhecimentos, teremos de pensar o que permite a um professor ocupar uma posição que favoreça esse acontecimento, lembrando que para tal o lugar de analista não serve como modelo, uma vez que educar não é psicanalisar, e vice-versa. Resta então ao professor fazer valer, no seu próprio desejo de ensinar, uma verdade anterior, algo que já existia

nele antes que se enveredasse por seu ofício: o seu desejo de saber. Basta que esse outro desejo seja colocado em evidência para que se percebam os meandros por onde ele opera. Em síntese, é na posição de aluno, enquanto é esse que está referido ao desejo de saber, que o professor poderá encontrar o lugar de onde possa vir a ser “o arco da transmissão”.

Evidentemente, reconhecer o lugar de aluno é coisa bem distinta de identificar-se com os alunos, pois um professor que realmente acreditasse que para transmitir tivesse de se vestir, falar, se comportar, etc, como seus alunos poderia, no muito, causar espanto. A posição de aluno a que me refiro é aquela que Sofia tão bem apresenta, uma posição de ignorância; a ignorância de quem verdadeiramente interroga, e não aquela de quem pergunta apenas para ter confirmada a resposta já trazida pronta, na ponta da língua. A ignorância radical sustenta a operação da transmissão à medida que faz faltar no professor o saber, e está em oposição àquele tipo de discurso desgastado que alguns professores enunciam quase como um pedido de desculpas por não saberem tudo. Estes últimos, que repisam como bordão respostas do tipo “eu não tenho agora uma resposta para a sua pergunta, vou trazer na próxima aula”, encenam diante da ignorância um duplo cancelamento. Algo que poderia ser traduzido mais ou menos assim: de tanto saber que não sei, posso de tudo saber. Seu intuito é, em geral, ser sempre admirado por seus alunos, e ocupando tal posição ele nunca permitirá que seu aluno o destitua.

Ainda a respeito da destituição do professor. A posição que ele ocupa para seu aluno é verdadeiramente a daquele que sabe; o aluno atribuí isso a ele. O professor de Sofia era seu ídolo, isso está no texto. Mas também está no texto toda a ambivalência de Sofia em relação a ele; para ela seu professor amado é também seu professor odiado, e é assim que ela se divertia em provocá-lo, em exasperá-lo, em transformar-se em seu objeto de ódio. O fato de ocupar um lugar a que se atribui, por antecipação, um saber, não livra o professor da ambivalência do amor, é bom que isso esteja claro. Quantos professores não caem nessa armadilha do desejo de saber, e acabam por pedir que sejam sempre

reconhecidos como bons, belos, caridosos, desprendidos, e tantas outras palavras que o amor cristão permita engendrar para a sua realização? Por essa via, eles se afastam da possibilidade de sustentar a transmissão, não realizam outra função a não ser a da sedução, já que acreditam ser, eles próprios, o verdadeiro objeto de amor de seus alunos.

Por fim, do acontecimento da transmissão não é possível dar receitas; não há um método que eu possa agora apresentar no sentido de garantir que todos aqueles que venham a utilizá-lo possam alcançar os resultados esperados. Não há aqui o que possa vir em meu socorro, de modo a apresentar no final desta dissertação uma norma, uma orientação para procedimentos a serem adotados em sala de aula. A única conclusão que posso apresentar como tal, após a realização escrita de todo este trabalho, é que ele me levou à compreensão de que a transmissão produz um diferencial na forma de se nomear *aquele que ensina*.

Encerro, então, em um momento de solidão — posto que já não posso mais aqui contar com o meu leitor ideal, que agora está objetivado no que leu o texto concretamente —, dizendo que procurei falar sobre o acontecimento da transmissão por todo o texto; não há um ponto específico onde ele esteja colocado. Neste final, retomo o sentido de apontar para a transmissão: poder dizer que está lá, apostar que se encontra lá. Mas caberá a um outro poder localizá-la e realizá-la da forma que lhe convier. De minha parte, espero que esta escritura possa fornecer aos professores uma possibilidade de melhor suportar a impossibilidade de seu ofício.

ANEXO

“OS DESASTRES DE SOFIA”

Clarice Lispector.

## OS DESASTRES DE SOFIA

Qualquer que tivesse sido o seu trabalho anterior, ele o abandonara, mudara de profissão, e passara pesadamente a ensinar no curso primário: era tudo o que sabíamos dele.

O professor era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos. Em vez de nó na garganta, tinha ombros contraídos. Usava paletó curto demais, óculos sem aro, com um fio de ouro encimando o nariz grosso e romano. E eu era atraída por ele. Não amor, mas atraída pelo seu silêncio e pela controlada impaciência que ele tinha em nos ensinar e que, ofendida, eu adivinhara. Passei a me comportar mal na sala. Falava muito alto, mexia com os colegas, interrompia a lição com piadinhas, até que ele dizia, vermelho:

— Cale-se ou expulso a senhora da sala.

Ferida, triunfante, eu respondia em desafio: pode me mandar! Ele não mandava, senão estaria me obedecendo. Mas eu o exasperava tanto que se tornara doloroso para mim ser o objeto do ódio daquele homem que de certo modo eu amava. Não o amava como a mulher que eu seria um dia, amava-o como uma criança que tenta desastrosamente proteger um adulto, com a cólera de quem ainda não foi covarde e vê um homem forte de ombros tão curvos. Ele me irritava. De noite, antes de dormir, ele me irritava. Eu tinha nove anos e pouco, dura idade como o talo não quebrado de uma begônia. Eu o espicaçava, e ao conseguir exacerbá-lo sentia na boca, em glória de martírio, a acidez insuportável da begônia quando é esmagada entre os dentes; e roía as unhas, exultante. De manhã, ao atravessar os portões da escola, pura como ia com meu café com leite e a cara lavada, era um choque deparar em carne e osso com o homem que me fizera devanear por um abismal minuto antes de dormir. Em superfície de tempo fora um minuto apenas, mas em profundidade eram velhos séculos de escuríssima doçura. De manhã — como se eu não tivesse contado com a existência real daquele que desencadeara meus negros sonhos de amor — de manhã, diante do homem grande com seu paletó curto, em choque eu era jogada na vergonha, na perplexidade e na assustadora esperança. A esperança era o meu pecado maior.

Cada dia renovava-se a mesquinha luta que eu encetara pela salvação daquele homem. Eu queria o seu bem, e em resposta ele me odiava. Contundida, eu me tornara o seu demônio e tormento, símbolo do inferno que devia ser para ele ensinar aquela turma risonha de desinteressados. Tornara-se um prazer já terrível o de não deixá-lo em paz. O jogo, como sempre, me fascinava. Sem saber que eu obedecia a velhas tradições, mas com uma sabedoria com que os ruins já nascem — aqueles ruins que roem as unhas de espanto —, sem saber que obedecia a uma das coisas que mais acontecem no mundo, eu estava sendo a prostituta e ele o santo. Não, talvez não seja isso. As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar — uma palavra mais verdadeira poderia de eco em eco fazer desabar pelo despenhadeiro as minhas altas geleiras. Assim, pois, não falarei mais no sorvedouro que havia em mim enquanto eu devaneava antes de adormecer. Senão eu mesma terminarei pensando que era apenas essa macia voragem o que me impelia para ele, esquecendo minha desesperada abnegação. Eu me tornara a sua sedutora, dever que ninguém me impusera. Era de se lamentar que tivesse caído em minhas mãos erradas a tarefa de salvá-lo pela tentação, pois de todos os adultos e crianças daquele tempo eu era provavelmente a menos indicada. “Essa não é flor que se cheire”, como dizia nossa empregada. Mas era como se, sozinha com um alpinista paralisado pelo terror

do precipício, eu, por mais inábil que fosse, não pudesse senão tentar ajudá-lo a descer. O professor tivera a falta de sorte de ter sido logo a mais imprudente quem ficara sozinha com ele nos seus ermos. Por mais arriscado que fosse o meu lado, eu era obrigada a arrastá-lo para o meu lado, pois o dele era mortal. Era o que eu fazia, como uma criança importuna puxa um grande pela aba do paletó. Ele não olhava para trás, não perguntava o que eu queria, e livrava-se de mim com um safanão. Eu continuava a puxá-lo pelo paletó, meu único instrumento era a insistência. E disso tudo ele só percebia que eu lhe rasgava os bolsos. É verdade que nem eu mesma sabia ao certo o que fazia, minha vida com o professor era invisível. Mas eu sentia que meu papel era ruim e perigoso: impelia-me a voracidade por uma vida, vida real que tardava, e pior que inábil, eu também tinha gosto em lhe rasgar os bolsos. Só Deus perdoaria o que eu era porque só Ele sabia do que me fizera e para o quê. Eu me deixava, pois, ser matéria d'Ele. Ser matéria de Deus era a minha única bondade. E a fonte de um nascente misticismo. Não misticismo por Ele, mas pela matéria d'Ele, mas pela vida crua e cheia de prazeres: eu era uma adoradora. Aceitava a vastidão do que eu não conhecia e a ela me confiava toda, com segredos de confessor. Seria para as escuridões da ignorância que eu seduzia o professor? e com o ardor de uma freira na cela. Freira alegre e mostruosa, ai de mim. E nem disso eu poderia me vangloriar: na classe todos nós éramos igualmente mostruosos e suaves, ávida matéria de Deus.

Mas se me comoviam seus gordos ombros contraídos e seu paletozinho apertado, minhas gargalhadas só conseguiam fazer com que ele, fingindo a que custo me esquecer, mais contraído ficasse de tanto autocontrole. A antipatia que esse homem sentia por mim era tão forte que eu me detestava. Até que meus risos foram definitivamente substituindo minha delicadeza impossível.

Aprender eu não aprendia naquelas aulas. O jogo de torná-lo infeliz já me tomara demais. Suportando com desenvolta amargura as minhas pernas compridas e os sapatos sempre cambaios, humilhada por não ser uma flor, e sobretudo torturada por uma infância enorme que eu temia nunca chegar a um fim — mais infeliz eu o tornava e sacudia com altivez a minha única riqueza: os cabelos escorridos que eu planejava ficarem um dia bonitos com permanente e que por conta do futuro eu já exercitava sacundindo-os. Estudar eu não estudava, confiava na minha vadiação sempre bem sucedida e que também ela o professor tomava como mais uma provocação da menina odiosa. Nisso ele não tinha razão. A verdade é que não me sobrava tempo para estudar. As alegrias me ocupavam, ficar atenta me tomava dias e dias; havia os livros de história que eu lia roendo de paixão as unhas até o sabugo, nos meus primeiros êxtases de tristeza, refinamento que eu já descobrira; havia meninos que eu escolhera e que não me haviam escolhido, eu perdia horas de sofrimento porque eles eram inatingíveis, e mais outras horas de sofrimento aceitando-os com ternura, pois o homem era o meu rei da Criação; havia a esperançosa ameaça do pecado, eu me ocupava com medo em esperar; sem falar que estava permanentemente ocupada em querer e não querer ser o que eu era, não me decidia por qual de mim, toda eu é que não podia; ter nascido era cheio de erros a corrigir. Não, não era para irritar o professor que eu não estudava; só tinha tempo de crescer. O que eu fazia para todos os lados, com uma falta de graça que mais parecia o resultado de um erro de cálculo: as pernas não combinavam com os olhos, e a boca era emocionada enquanto as mãos se esgalhavam sujas — na minha pressa eu crescia sem saber para onde. O fato de um retrato da época me revelar, ao contrário, uma menina bem plantada, selvagem e suave, com olhos pensativos embaixo da franja pesada, esse retrato real não me desmente, só faz é revelar uma fantasmagórica estranha que eu não compreenderia se fosse a sua mãe. Só muito depois, tendo finalmente me organizado em corpo e sentindo-me fundamentalmente mais garantida, pude me aventurar e estudar um pouco; antes, porém, eu não podia me arriscar a aprender, não queria me perturbar — tomava intuitivo cuidado com o que eu era, já que eu não sabia o que era, e com vaidade cultivava a integridade da ignorância. Foi pena o professor não ter chegado a ver aquilo em que quatro anos depois inesperadamente eu me



tornaria: aos treze anos, de mãos limpas, banho tomado, toda composta e bonitinha, ele me teria visto como um cromo de Natal à varanda de um sobrado. Mas, em vez dele, passara embaixo um ex-amiguinho meu, gritara alto o meu nome, sem perceber que eu já não era mais um moleque e sim uma jovem digna cujo nome não pode mais ser berrado pelas calçadas de uma cidade. “Que é?” indaguei do intruso com a maior frieza. Recebi então como resposta gritada a notícia de que o professor morrera naquela madrugada. E branca, de olhos muito abertos, eu olhara a rua vertiginosa a meus pés. Minha compostura quebrada como a de uma boneca partida.

Voltando a quatro anos atrás. Foi talvez por tudo o que contei, misturado e em conjunto, que escrevi a composição que o professor mandara, ponto de desenlace dessa história e começo de outras. Ou foi apenas por pressa de acabar de qualquer modo o dever para poder brincar no parque.

— Vou contar uma história, disse ele, e vocês façam a composição. Mas usando as palavras de vocês. Quem for acabando não precisa esperar pela sineta, já pode ir para o recreio.

O que ele contou: um homem muito pobre sonhara que descobrira um tesouro e ficara muito rico; acordando, arrumara sua trouxa, saíra em busca do tesouro; andara o mundo inteiro e continuava sem achar o tesouro; cansado, voltara para a sua pobre, pobre casinha; e como não tinha o que comer, começara a plantar no seu pobre quintal; tanto plantara, tanto colhera, tanto começara a vender que terminara ficando muito rico.

Ouvi com ar de desprezo, ostensivamente brincando com o lápis, como se quisesse deixar claro que suas histórias não me ludibriavam e que eu bem sabia quem ele era. Ele contara sem olhar um só vez para mim. É que na falta de jeito de amá-lo e no gosto de persegui-lo, eu também o apossava com o olhar: a tudo o que ele dizia eu respondia com um simples olhar direto, do qual ninguém em sã consciência poderia me acusar. Era um olhar que eu tornava bem límpido e angélico, muito aberto, como o da candidez olhando o crime. E conseguia sempre o mesmo resultado: com perturbação ele evitava meus olhos, começando a gaguejar. O que me enchia de um poder que me amaldiçoava. E de piedade. O que por sua vez me irritava. Irritava-me que ele obrigasse uma porcaria de criança a compreender um homem.

Eram quase dez horas da manhã, em breve soaria a sineta do recreio. Aquele meu colégio, alugado dentro de um dos parques da cidade, tinha o maior campo de recreio que já vi. Era tão bonito para mim como seria para um esquilo ou um cavalo. Tinha árvores espalhadas, longas descidas e subidas e estendida relva. Não acabava nunca. Tudo ali era longe e grande, feito para pernas compridas de menina, com lugar para montes de tijolo e madeira de origem ignorada, para moitas de azedas begônias que nós comíamos, para sol e sombras onde as abelhas faziam mel. Lá cabia um ar livre imenso. E tudo fora vivido por nós: já tínhamos rolado de cada declive, intensamente cochichado atrás de cada monte de tijolo, comido de várias flores e em todos os troncos havíamos a canivete gravado datas, doces nomes feios e corações transpassados por flechas; meninos e meninas ali faziam o seu mel.

Eu estava no fim da composição e o cheiro das sombras escondidas já me chamava. Apressava-me. Como eu só sabia “usar minhas próprias palavras”, escrever era simples. Apressava-me também o desejo de ser a primeira a atravessar a sala — o professor terminara por me isolar em quarentena na última carteira — e entregar-lhe insolente a composição, demonstrando-lhe assim minha rapidez, qualidade que me parecia essencial para se viver e que, eu tinha certeza, o professor só podia admirar.

Entreguei-lhe o caderno e ele o recebeu sem ao menos me olhar. Melindrada, sem um elogio pela minha velocidade, saí pulando para o grande parque.

A história que eu transcrevera em minhas próprias palavras era igual à que ele contara. Só que naquela época eu estava começando a “tirar a moral das histórias”, o que, se me santificava, mais tarde ameaçaria sufocar-me em rigidez. Com alguma faceirice, pois, havia acrescentado as frases finais. Frases que horas depois eu lia e relia para ver o que nelas haveria de tão poderoso a ponto de enfim ter provocado o homem de um modo como eu própria não conseguira até então. Provavelmente o que o professor quisera deixar implícito na sua história triste é que o trabalho árduo era o único modo de se chegar a ter fortuna. Mas levemente eu concluía pela moral oposta: alguma coisa sobre o tesouro que se disfarça, que está onde menos se espera, que é só descobrir, acho que falei em sujos quintais com tesouros. Já não me lembro, não sei se foi exatamente isso. Não consigo imaginar com que palavras de criança teria eu exposto um sentimento simples mas que se torna pensamento complicado. Suponho que, arbitrariamente contrariando o sentido real da história, eu de algum modo já me prometia por escrito que o ócio, mais que o trabalho, me daria as grandes recompensas gratuitas, as únicas a que eu aspirava. É possível também que já então meu tema de vida fosse a irrazoável esperança, e que eu já tivesse iniciado a minha grande obstinação: eu daria tudo o que era meu por nada, mas queria que tudo me fosse dado por nada. Ao contrário do trabalhador da história, na composição eu sacudia dos ombros todos os deveres e dela saía livre e pobre, e com um tesouro na mão.

Fui para o recreio, onde fiquei sozinha com o prêmio inútil de ter sido a primeira, ciscando a terra, esperando impaciente pelos meninos que pouco a pouco começaram a surgir da sala.

No meio das violentas brincadeiras resolvi buscar na minha carteira não me lembro o quê, para mostrar ao caseiro do parque, meu amigo e protetor. Toda molhada de suor, vermelha de um felicidade irrepresável que se fosse em casa me valeria uns tapas — voei em direção à sala de aula, atravessei-a correndo, e tão estabana que não vi o professor a folhear os cadernos empilhados sobre a mesa. Já tendo na mão a coisa que eu fora buscar, e iniciando outra corrida de volta — só então meu olhar tropeçou no homem.

Sozinho à cátedra: ele me olhava.

Era a primeira vez que estávamos frente a frente, por nossa conta. Ele me olhava. Meus passos, de vagarosos, quase cessaram.

Pela primeira vez eu estava só com ele, sem o apoio cochichado da classe, sem a admiração que minha afoiteza provocava. Tentei sorrir, sentindo que o sangue me sumia do rosto. Uma gota de suor correu-me pela testa. Ele me olhava. O olhar era uma pata macia e pesada sobre mim. Mas se a pata era suave, tolhia-me toda como a de um gato que sem pressa prende o rabo do rato. A gota de suor foi descendo pelo nariz e pela boca, dividindo ao meio o meu sorriso. Apenas isso: sem uma expressão no olhar, ele me olhava. Comecei a costear a parede de olhos baixos, prendendo-me toda a meu sorriso, único traço de um rosto que já perdera os contornos. Nunca havia percebido como era comprida a sala de aula; só agora, ao lento passo do medo, eu via o seu tamanho real. Nem a minha falta de tempo me deixara perceber até então como eram austeras e altas as paredes; e duras, eu sentia a parede dura na palma da mão. Num pesadelo, do qual sorrir fazia parte, eu mal acreditava poder alcançar o âmbito da porta — de onde eu correria, ah como correria! a me refugiar no meio de meus iguais, as crianças. Além de me concentrar no sorriso, meu zelo minucioso era o de não fazer barulho com os pés, e assim eu aderiu à natureza íntima de

um perigo do qual tudo o mais eu desconhecia. Foi num arrepio que me adivinhei de repente como num espelho: uma coisa úmida se encostando à parede, avançando devagar na ponta dos pés, e com um sorriso cada vez mais intenso. Meu sorriso cristalizara a sala em silêncio, e mesmo os ruídos que vinham do parque escorriam pelo lado de fora do silêncio. Cheguei finalmente à porta, e o coração imprudente pôs-se a bater alto demais sob o risco de acordar o gigantesco mundo que dormia.

Foi quando ouvi meu nome.

De súbito pregada ao chão, com a boca seca, ali fiquei de costas para ele sem coragem de me voltar. A brisa que vinha pela porta acabou de secar o suor do corpo. Virei-me devagar, contendo dentro dos punhos cerrados o impulso de correr.

Ao som de meu nome a sala se desipnotizara.

E bem devagar vi o professor todo inteiro. Bem devagar vi que o professor era muito grande e muito feio, e que ele era o homem de minha vida. O novo e grande medo. Pequena, sonâmbula, sozinha, diante daquilo a que a minha fatal liberdade finalmente me levava. Meu sorriso, tudo o que sobrara de um rosto, também se apagara. Eu era dois pés endurecidos no chão e um coração que de tão vazio parecia morrer de sede. Alí fiquei, fora do alcance do homem. Meu coração morria de sede, sim. Meu coração morria de sede.

Calmo como antes de friamente matar ele disse:

— Cheguei mais perto ...

Como é que um homem se vingava?

Eu ia receber de volta em pleno rosto a bola de mundo que eu mesma lhe jogara e que nem por isso me era conhecida. Ia receber de volta uma realidade que não teria existido se eu não a tivesse temerariamente adivinhado e assim lhe dado vida. Até que ponto aquele homem, monte de compacta tristeza, era também monte de fúria? Mas meu passado era agora tarde demais. Um arrependimento estóico manteve erecta a minha cabeça. Pela primeira vez a ignorância, que até então fora o meu grande guia, desamparava-me. Meu pai estava no trabalho, minha mãe morrera há meses. Eu era o único eu.

— ... Pegue o seu caderno..., acrescentou ele.

A surpresa me fez subitamente olhá-lo. Era só isso, então!? O alívio inesperado foi quase mais chocante que o meu susto anterior. Avancei um passo, estendi a mão guaguejante.

Mas o professor ficou imóvel e não entregou o caderno.

Para a minha súbita tortura, sem me desfitar, foi tirando lentamente os óculos. E olhou-me com olhos nus que tinham muitos cílios. Eu nunca tinha visto seus olhos que, com as inúmeras pestanas, pareciam duas baratas doces. Ele me olhava. E eu não soube como existir na frente de um homem.

Disfarcei olhando teto, o chão, as paredes, e mantinha a mão ainda estendida porque não sabia como recolhê-la. Ele me olhava manso, curioso, com os olhos despenteados como se tivesse acordado. Iria ele me amassar com mão inesperada? Ou exigir que eu me ajoelhasse e pedisse perdão. Meu fio de esperança era que ele não soubesse o que eu lhe tinha feito, assim como eu mesma já não sabia, na verdade eu nunca soubera.

— Como é que lhe veio a idéia do tesouro que se disfarça?  
— Que tesouro? — murmurei atoleimada.

Ficamos nos fitando em silêncio.

— Ah, o tesouro! precipitei-me de repente mesmo sem entender, ansiosa por admitir qualquer falta, implorando-lhe que meu castigo consistisse apenas em sofrer para sempre de culpa, que a tortura eterna fosse a minha punição, mas nunca essa vida desconhecia.

— O tesouro que está escondido onde menos se espera. Que é só descobrir. Quem lhe disse isso?

O homem enloqueceu, pensei, pois que tinha a ver o tesouro com aquilo tudo? Atônita, sem compreender, e caminhando de inesperado a inesperado, pressenti no entanto um terreno menos perigoso. Nas minhas corridas eu aprendera a me levantar das quedas mesmo quando mancava e me refiz logo: “foi a composição do tesouro! esse então deve ter sido o meu erro!” Fraca, e embora pisando cuidadosa na nova e escorregadia segurança, eu no entanto já me levantara o bastante da minha queda para poder sacudir, numa imitação da antiga arrogância, a futura cabeleira ondulada:

— Ninguém, ora..., respondi mancando. Eu mesma inventei, disse trêmula, mas já recomeçando a cintilar.

Se eu ficara aliviada por ter alguma coisa enfim concreta com que lidar, começava no entanto a me dar conta de algo muito pior. A súbita falta de raiva nele. Olhei-o intrigada, de viés. E aos poucos desconfiadíssima. Sua falta de raiva começara a me amedrontar, tinha ameaças novas que não compreendia. Aquele olhar que não me desfitava — e sem cólera... Perplexa, e a troco de nada, eu perdia o meu inimigo e sustento. Olhei-o surpreendida. Que é que ele queria de mim? Ele me constrangia. E seu olhar sem raiva passara a me importunar mais do que a brutalidade que eu temera. Um medo pequeno, todo frio e suado, foi me tomando. Devagar, para ele não perceber, recuei as costas até encontrar atrás delas a parede, e depois a cabeça recuou até não ter mais para onde ir. Daquela parede onde eu me engastara toda, furtivamente olhei-o.

E meu estômago se encheu de uma água de náusea. Não sei contar.

Eu era uma menina muito curiosa e, para a minha palidez, eu vi. Eriçada, prestes a vomitar, embora até hoje não saiba ao certo o que vi. Mas sei que vi. Vi tão fundo quanto numa boca, de chofre eu via o abismo do mundo. Aquilo que eu via era anônimo como uma barriga aberta para uma operação de intestinos. Vi uma coisa se fazendo na sua cara — o mal-estar já petrificado subia com esforço até a sua pele, vi a careta vagorosamente hesitando e quebrando uma crosta — mas essa coisa que em muda catástrofe se desenraizava, essa coisa ainda se parecia tão pouco com um sorriso como se um fígado ou um pé tentassem sorrir, não sei. O que vi, vi tão de perto que não sei o que vi. Como se meu olho curioso se tivesse colado ao buraco da fechadura e em choque deparasse do outro lado com outro olho colado me olhando. Eu vi dentro de um olho. O que era tão incompreensível como um olho. Um olho aberto com sua gelatina móvel. Com suas lágrimas orgânicas. Por si mesmo o olho chora, por si mesmo o olho ri. Até que o esforço do homem foi se completando todo atento, e em vitória infantil ele mostrou, pérola arrancada da barriga aberta — que estava sorrindo. Eu vi um homem com entranhas sorrindo. Via sua apreensão extrema em não errar, sua aplicação de aluno lento, a falta de jeito como se de súbito ele se tivesse tornado canhoto. Sem entender, eu sabia que pediam de mim que eu

recebesse a entrega dele e de sua barriga aberta, e que eu recebesse o seu peso de homem. Minhas costas forçaram desesperadamente a parede, recuei — era cedo demais para eu ver tanto. Era cedo demais para eu ver como nasce a vida. Vida nascendo era tão mais sangrento do que morrer. Morrer é ininterrupto. Mas ver matéria inerte lentamente tentar se erguer como um grande morto-vivo... Ver a esperança me aterrorizava, ver a vida me embrulhava o estômago. Estavam pedindo demais de minha coragem só porque eu era corajosa, pediam minha força só porque eu era forte. “Mas e eu?” gritei dez anos depois por motivos de amor perdido, “quem virá jamais à minha fraqueza!” Eu o olhava surpreendida, e para sempre não soube o que vi, o que eu vira poderia cegar os curiosos.

Então ele disse, usando pela primeira vez o sorriso que aprendera:

— Sua composição do tesouro está tão bonita. O tesouro que é só descobrir. Você... — ele nada acrescentou por um momento. Perscrutou-me suave, indiscreto, tão meu íntimo como se ele fosse o meu coração. — Você é uma menina muito engraçada, disse afinal.

Foi a primeira vergonha real da minha vida. Abaixei os olhos, sem poder sustentar o olhar indefeso daquele homem a quem eu enganara.

Sim, minha impressão era a de que, apesar de sua raiva, ele de algum modo havia confiado em mim, e que então eu o enganara com a lorota do tesouro. Naquele tempo eu pensava que tudo o que se inventa é mentira, e somente consciência atormentada do pecado me redimia do vício. Abaixei os olhos com vergonha. Preferia sua cólera antiga, que me ajudara na minha luta contra mim mesma, pois coroava de insucesso os meus métodos e talvez terminasse um dia me corrigindo: eu não queria era esse agradecimento que não só era a minha pior punição, por eu não merecê-lo, como vinha encorajar minha vida errada que eu tanto temia, viver errado me atraía. Eu bem quis lhe avisar que não se acha tesouro à toa. Mas, olhando-o, desanimei: faltava-me a coragem de desiludi-lo. Eu já me habituara a proteger a alegria dos outros, as de meu pai, por exemplo, que era mais desprevenido que eu. Mas como me foi difícil engolir a seco essa alegria que tão irresponsavelmente eu causara! Ele parecia um mendigo que agradecesse o prato de comida sem perceber que lhe haviam dado carne estragada. O sangue me subira ao rosto, agora tão quente que pensei estar com os olhos injetados, enquanto ele, provavelmente em novo engano, devia pensar que eu corara de prazer ao elogio. Naquela mesma noite aquilo tudo se transformaria em incoercível crise de vômitos que manteria acesas todas as luzes de minha casa.

— Você — repetiu então ele lentamente como se aos poucos estivesse admitindo com encantamento o que lhe viera por acaso à boca —, você é uma menina muito engraçada, sabe? Você é uma doidinha..., disse usando outra vez o sorriso como um menino que dorme com os sapatos novos. Ele nem ao menos sabia que ficava feio quando sorria. Confiante, deixava-me ver a sua feiúra, que era a sua parte mais inocente.

Tive que engolir como pude a ofensa que ele me fazia ao acreditar em mim, tive que engolir a piedade por ele, a vergonha por mim, “tolo!” pudesse eu lhe gritar, “essa história de tesouro desfarçado foi inventada, é coisa só para menina!” Eu tinha muita consciência de ser uma criança, o que explicava todos os meus graves defeitos, e pusera tanta fé em um dia crescer — e aquele homem grande se deixara enganar por uma menina safadinha. Ele matava em mim pela primeira vez a minha fé nos adultos: também ele, um homem, acreditava como eu nas grandes mentiras...

... E de repente, com o coração batendo de desilusão, não suportei um instante mais — sem ter pegado o caderno corri para o parque, a mão na boca como se me tivessem quebrado os

dentes. Com a mão na boca, horrorizada, eu corria, corria para nunca parar, a prece profunda não é aquela que pede, a prece mais profunda é a que não pede mais — eu corria, eu corria muito espantada.

Na minha impureza eu havia depositado a esperança de redenção nos adultos. A necessidade de acreditar na minha bondade futura fazia com que eu venerasse os grandes, que eu fizera à minha imagem, mas a uma imagem de mim enfim purificada pela penitência do crescimento, enfim liberta da alma suja de menina. E tudo isso o professor agora destruíra, e destruíra meu amor por ele e por mim. Minha salvação seria impossível: aquele homem também era eu. Meu amargo ídolo que caíra ingenuamente nas artimanhas de uma criança confusa e sem candura, e que se deixara docilmente guiar pela minha diabólica inocência... Com a mão apertando a boca, eu corria pela poeira do parque.

Quando enfim me dei conta de estar bem longe da órbita do professor, sofri exausta a corrida, e quase a cair encostei-me em todo o meu peso no tronco de uma árvore, respirando alto, respirando. Ali fiquei ofegante e de olhos fechados, sentindo na boca o amargo empoeirado do tronco, os dedos mecanicamente passando e repassando pelo duro entalhe de um coração com flecha. E de repente, apertando os olhos fechados, gemi entendendo um pouco mais: estaria ele querendo dizer que... que eu era um tesouro disfarçado? O tesouro onde menos se espera... Oh não, não, coitadinho dele, coitado daquele rei da Criação, de tal modo precisara... de quê? de que precisara ele?... que até eu me transformara em tesouro.

Eu ainda tinha muito mais corrida dentro de mim, forcei a garganta seca a recuperar o fôlego, e empurrando com raiva o tronco da árvore recomecei a correr em direção ao fim do mundo.

Mais ainda não divisara o fim sombreado do parque, e meus passos foram se tornando mais vagarosos, excessivamente cansados. Eu não podia mais. Talvez por cansaço, mas eu sucumbia. Eram passos cada vez mais lentos e a folhagem das árvores se balançava lenta. Eram passos um pouco deslumbrados. Em hesitação fui parando, as árvores rodavam altas. É que uma doçura toda estanha fatigava meu coração. Intimidada, eu hesitava. Estava sozinha na relva, mal em pé, sem nenhum apoio, a mão no peito cansado como a de uma virgem anunciada. E de cansaço abaixando àquela suavidade primeira uma cabeça finalmente humilde que de muito longe talvez lembrasse a de uma mulher. A copa das árvores se balançava para a frente, para trás. “Você é uma menina muito engraçada, você é um doidinha”, dissera ele. Era como um amor.

Não, eu não era engraçada. Sem nem ao menos saber, eu era muito séria. Não, eu não era doidinha, a realidade era o meu destino, e era o que em mim doía nos outros. E, por Deus, eu não era um tesouro. Mas se eu antes já havia descoberto em mim todo o ávido veneno com que se nasce e com que se rói a vida — só naquele instante de mel e flores descobria de que modo eu curava: quem me amasse, assim eu teria curado quem sofresse de mim. Eu era a escura ignorância com suas fomes e risos, com as pequenas mortes alimentando a minha vida inevitável — que podia eu fazer? eu já sabia que eu era inevitável. Mas se eu não prestava, eu fora tudo o que aquele homem tivera naquele momento. Pelo menos uma vez ele teria que amar, e sem ser a ninguém — através de alguém. E só eu estivera ali. Se bem que esta fosse a sua única vantagem: tendo apenas a mim, e obrigado a iniciar-se amando o ruim, ele começara pelo que poucos chegavam a alcançar. Seria fácil demais querer o limpo; inalcançável pelo amor era o feio, amar o impuro era a nossa mais profunda nostalgia. Através de mim, a difícil de se amar, ele recebera, com grande caridade por si mesmo, aquilo de que somos feitos. Entendi eu tudo isso? Não. E não sei o que na hora entendi. Mas assim como por um instante no professor eu vira com aterrorizado

fascínio o mundo — e mesmo agora ainda não sei o que vi, só que para sempre e em um segundo eu vi - assim eu nos entendi, e nunca saberei o que entendi. Nunca saberei o que eu entendo. O que quer que eu tenha entendido no parque foi, com um choque de doçura, entendido pela minha ignorância. Ignorância que ali em pé — numa solidão sem dor, não menor que a das árvores — eu recuperava inteira, a ignorância e a sua verdade imcompreensível. Ali estava eu, a menina esperta demais, e eis que tudo o que em mim não prestava servia a Deus e aos homens. Tudo o que em mim não prestava era o meu tesouro.

Como uma virgem anunciada, sim. Por ele me ter permitido que eu fizesse enfim sorrir, por isso ele me anunciara. Ele acabara de me transformar em mais do que o rei da Criação: fizera de mim a mulher do rei da Criação. Pois logo a mim, tão cheia de garras e sonhos, coubera arrancar de seu coração a flecha farpada. De chofre explicava-se para que eu nascera com mão dura, e para que eu nascera sem nojo da dor. Para que te servem essas unhas longas? Para te arranhar de morte e para arrancar os teus espinhos mortais, responde o lobo do homem. Para que te serve essa cruel boca de fome? Para te morder e para soprar a fim de que eu não te doa demais, meu amor, já que tenho que te doer, eu sou o lobo inevitável pois a vida me foi dada. Para que te servem essas mãos que ardem e prendem? Para ficarmos de mãos dadas, pois preciso tanto, tanto, tanto — uivaram os lobos, e olharam intimidados as próprias garras antes de se aconchegarem um no outro para amar e dormir.

... E foi assim que no grande parque do colégio lentamente comecei a aprender a ser amada, suportando o sacrifício de não merecer, apenas para suavizar a dor de quem não ama. Não, esse foi somente um dos motivos. É que os outros fazem outras histórias. Em algumas foi de meu coração que outras garras cheias de duro amor arrancaram a flecha farpada, e sem nojo de meu grito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **O Professor não duvida! Duvida?** São Paulo, Summus, 1990.
- ALMEIDA, Guido de. **O Professor Que Não Ensina.** São Paulo, Summus, 1986.
- ALMEIDA, José R. P. **A Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**, São Paulo, Epuc, Brasília, INEP/MEC, 1989.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**, 2ª Ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.
- AULAGNIER, Piera. **A Violência da Interpretação - do pictograma ao enunciado**, Rio de Janeiro, Imago editora, 1979.
- AZEVEDO, Fernando & outros. **A Reconstrução Educacional no Brasil - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1932.
- BADINTER, Elizabeth. **Um Amor Conquistado: O mito do amor materno**, 6ª Ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.
- BADIOU, Alain. A Respeito das Verdades. In: **JORNAL DO PSICÓLOGO**, CRP 04, Belo Horizonte, n.43, setembro-outubro 1993.
- BADIOU, Alain. **Para uma Nova Teoria do Sujeito**, Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.
- BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais, professores In: BARTHES, R. **O Rumor da Língua**, Lisboa, Edições 70, 1987.
- BARTHES, Roland. **Fragments de um Discurso Amoroso**, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1994.
- BARTHES, Roland. Que é a Crítica In: COELHO, Eduardo Prado (org) **Estruturalismo** - antologia de textos teóricos, São Paulo, Livraria Martins Fontes Ed., 1967.
- BARTHES, Roland. Sobre a Leitura In: BARTHES, R. **O Rumor da Língua**, Lisboa, Edições 70, 1987
- BELLEMIN-NOËL, Jean. **Psicanálise e Literatura**, São Paulo, Ed. Cultrix, 1983.
- BLOOM, Allan. **Amor & Amizade**, São Paulo, Mandarim, 1996.
- BORGES, Fábio. Da Transmissão de um Dever ao Dever de uma Transmissão, In: FORBES, Jorge (org) **A Escola de Lacan: a formação do psicanalista e a transmissão da psicanálise**, Campinas, Papirus, 1992.
- BORGES, Fábio. Transmissão: Uma Questão ? In: **Reverso**, Publicação do Círculo Psicanalítico de Minas Gerais, Nº 28, 1987.
- CERTEAU, Michel De. Jouer Avec le Feu, In: CIFALI, Mireille. **Freud Pedagogue? Psychanalyse et éducationn**, Paris, InterÉditions, 1982.
- COMÊNIO, João Amos. **Didáctica Magna**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª ed., 1985.
- CONDORCET. **Instrução Pública e Organização do Ensino**, Porto, Livraria Educação Nacional LTDA., 1943.
- COSTA, Dóris Anita F. **Fracasso Escolar: Diferença ou Deficiência**, Porto Alegre, Kuarup, 1993.



- COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1989.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira**, 2ª Edição, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.
- DESCARTES, R. **Discurso do Método**, Rio de Janeiro, Ediouro, 1990.
- DOMINGUES, Ivan. O Problema da Verdade, A Questão do Sujeito e a Serpente de Valéry. In: **Kriterion**, Revista de Filosofia do Dept. de Filosofia da Fac. de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, N° 88, Agosto a Dezembro de 1993.
- ECO, Umberto. **Seis Passeios pelos Bosques da Ficção**, São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- FARIA, Ernesto. **Dicionário Escolar Latino-Português**, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, 1956.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, 2 ed., Nova Fronteira, 1986.
- FORBES, Jorge. Ser Analista, In: **Capítulos de Psicanálise**, São Paulo, N° 18, Biblioteca Freudina Brasileira, maio, 1991.
- FOUCAULT, M. **Doença Mental e Psicologia**, Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1991.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade - O cuidado de si**, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade - A vontade de saber**, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade - O uso dos prazeres**, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.
- FREUD, S. A Censura dos Sonhos, In: FREUD, S. **Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Vol XV, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.
- FREUD, S. A Dissecção da Personalidade Psíquica, In: FREUD, S. **Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise**, ESB Vol. XXII Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.
- FREUD, S. **A Interpretação dos Sonhos**, ESB das Obras Completas de S. Freud, Vol V, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1972.
- FREUD, S. **Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, Vol XIII, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1974.
- FREUD, S. **Análise terminável e interminável**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, vol XXIII, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.
- FREUD, S. **Correspondance avec le Pasteur Pfister**, Paris, Éditions Gallimard, 1991.
- FREUD, S. **O Interesse Científico da Psicanálise**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, Vol XIII, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1974.
- FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, vol XXI, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1974.

- FREUD, S. Observações sobre o Amor Transferencial (Novas Recomendações Sobre a Técnica da Psicanálise III) In: FREUD, S. **Artigos Sobre Técnica**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Vol XII, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1972.
- FREUD, S. **Prefácio a Juventude desorientada de August Aichorn**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, Vol. XIX, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.
- FREUD, S. **Sobre a Tendência Universal à Depreciação na Esfera do Amor**, Edição Standard Brasileira da Obras Completas de S. Freud, Vol. XI, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1970.
- FREUD, S. **Um Estudo Autobiográfico**, ESB das Obras Completas de S. Freud, vol XX, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1974.
- FREUD, S. **Uma Dificuldade No Caminho da Psicanálise**, ESB das Obras Completas de S. Freud, Vol XVII, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.
- GARCIA, Célio. **Psicanálise, Política, Lógica**, São Paulo : Editora Escuta, 1993.
- GARCIA-ROZA, Luiz A. Psicologia um espaço de dispersão do saber. In: **RÁDICE**, revista de psicologia, Ano 1, n°4, pp.20-26
- GUILLEN, M. **Pontes Para o Infinito**, Lisboa, Gradiva, 1987
- HERMANN, Ulrich. Educación y formación durante la Ilustración en Alemania, in: DEBESSE, M. e MIALARET, G. **História da Pedagogia**, Barcelona, Oikos Tau, 1974.
- HILL, Christopher. **O mundo de Ponta Cabeça: Idéias Radicais Durante a Revolução Inglesa de 1640**, São Paulo, Cia da Letras, 1987.
- JAEGER, Werner. **A Paideia, A formação do homem grego**, 3ª edição, São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- JULIA, Dominique. Educación y ilustración en Francia. Los cambios del sistema educativo en Francia en el siglo XVIII In: DEBESSE, M. e MIALARET, G. **História da Pedagogia**, Barcelona, Oikos Tau, 1974.
- KOYRÉ, Alexandre. **Estudos de História do Pensamento Científico**, Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 1991.
- KUPFER, Maria C. **Freud e a Educação: O mestre do impossível**, São Paulo, Ed. Scipione, 1989.
- LACAN, J. A instância da letra no Inconsciente ou a razão desde Freud, In: LACAN, J. **Escritos**, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1984.
- LACAN, J. Función y Campo de la Palabra y del Lenguaje en Psicoanálisis In: LACAN, J. **Escritos**, México, Siglo Veintiuno Editores, 1984.
- LACAN, J. La Cosa Freudiana o Sentido del Retorno a Freud en Psicoanálisis" In: LACAN, J. **Escritos**, México, Siglo Veintiuno Editores, 12 ed, 1984.
- LACAN, J. O Seminário - Livro 7, **A Ética da Psicanálise**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.
- LACAN, J. O Seminário - Livro 8, **A Transferência**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992.
- LACAN, J. O Seminário - Livro 11, **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**, 2ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.
- LACAN, J. **Variantes do Tratamento Padrão**, Trad. Luiz S. D. Forbes, São Paulo, Biblioteca Freudiana Brasileira, 1990.

- LACAN, Jacques. **Proposição Sobre o Psicanalista da Escola**, Letra Freudiana, Escola, Psicanálise e Transmissão: Documentos Para uma Escola, Rio de Janeiro, Ano I n° O, 1987.
- LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**, São Paulo, Maritns Fontes, 1993.
- LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**, São Paulo, Mestre Jou, 1974.
- LIMA, L. O. **Mutações em Educação segundo McLuhan**, Petrópolis, Ed Vozes, 2ª ed., 1976.
- LISPECTOR, Clarice. **A Legião Estrangeira**, São Paulo, Ed. Siciliano, 1992.
- LOPES, Eliane M. S.T. **Da Sagrada Missão Pedagógica**, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1991.
- MANNONI, Maud **Um Saber que não se sabe; a experiência analítica**, Campinas, SP, Papyrus, 1989.
- MÉDICI, A. **A Educação Nova**, Porto, Edições Rés Limitada, 1976.
- MENDES, Oscar A Vida de Shakespeare na Vida do seu Tempo, In: SHAKESPEARE, William. **Obra Completa de W. Shakespeare**, Rio de Janeiro, Editora Nova Agulhar, 1989.
- MILLER, Jacques-Alain. El concepto de Escuela In: **Cuadernillos de Pasador**, Buenos Aires, 1992.
- MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992.
- NOVAES, M.E. **Professora Primária - Mestra ou Tia**, São Paulo, Cortez Editora, 1984.
- NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores In: NÓVOA, A. (org) **Profissão Professor**, Portugal, Porto Editora, 1991.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **A Reconstrução da Didática: Elementos Teóricos- Metodológicos**, Campinas, SP, Papyrus, 1992.
- ORLANDI, O. **Teoria e Prática do Amor à Criança : Introdução à Pediatria Social no Brasil**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.
- PEREIRA, Lusía R. **De Donzela Angelical e Esposa Dedicada ... A Profissional da Educação - a presença do discurso religioso na formação da professora**, São Paulo: Fauldade de Educação da USP, 1996 (tese de doutorado).
- PETERFALVI, Jean-Michel. **Introdução à Psicolingüística**, Ed Cultrix, São Paulo, 1970.
- PLATÃO. O Banquete, In: PLATÃO. **Diálogos / Platão**, São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)
- RANBION, P. & DREYFUS, H. **Michel Foucault - Uma Trajetória Filosófica Para Além do Estruturalismo e da Hermeneutica**, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As Confissões de Jean-Jacques Rousseau**, Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1965.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emile e Sophie ou Os solitários**, Porto Alegre, Editora Paraula, 1994.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**, Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil Ltda, 1992.
- SANTO AGOSTINHO. **Confissões**, Petrópolis, Editora Vozes, 1992.

SANTO AGOSTINHO. **De Magistro**, Universidade Federal do R. G. Sul - Instituto de Filosofia, 1956.

SANTO TOMÁS DE AQUINO, **De Magistro**, La Scuola Editrice, Brescia.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**, São Paulo, 20ª Ed., Editora Cultrix, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand De. As Palavras sob as Palavras, In: **Textos Seleccionados de F. Saussure, R. Jakobson, Louis T. Hjelmslev, N. Chomsky**, São Paulo, Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores)

SOLER, Colette. Jean-Jacques Rousseau y las Mujeres, In: SOLER, Colette. **Estudios Sobre Las Psicoses**, Buenos Aires, Manantial, 1993.

VEGER, J. **As Universidades na Idade Média**, São Paulo, UnESP, 1990.

VOGT, Carlos. Vida e Obra de F. Saussure, R. Jakobson, Louis T. Hjelmslev, N. Chomsky, In: **Textos Seleccionados de F. Saussure, R. Jakobson, Louis T. Hjelmslev, N. Chomsky**, São Paulo, Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores)

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVICH, Fanny. **O Professor não duvida! Duvida?** São Paulo, Summus, 1990.
- ALMEIDA, Guido de. **O Professor Que Não Ensina.** São Paulo, Summus, 1986.
- ALMEIDA, José R. P. **A Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**, São Paulo, Epuc, Brasília, INEP/MEC, 1989.
- ARIÈS, Philippe. **História da Vida Privada**, vol III, Da Renascença ao século das luzes, São Paulo, Cia. das Letras, 1991.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**, 2ª Ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.
- AULAGNIER, Piera. **A Violência da Interpretação - do pictograma ao enunciado**, Rio de Janeiro, Imago editora, 1979.
- AZEVEDO, Fernando & outros. **A Reconstrução Educacional no Brasil - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1932.
- BADINTER, Elizabeth. **Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno**, 6ª Ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.
- BADIOU, Alain. A Respeito das Verdades. In: **JORNAL DO PSICÓLOGO**, CRP 04, Belo Horizonte, n.43, setembro-outubro 1993.
- BADIOU, Alain. **Conférences en Argentine et au Chili**, octobre 1994. SNR.
- BADIOU, Alain. **D'un Désastre Obscur (Droit, État, Politique)**, Paris, Editions de l'Aube, 1990.
- BADIOU, Alain. **Para uma Nova Teoria do Sujeito**, Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.
- BADIOU, Alain. Poesia Pensamento, Filosofia, In: **Plural**, Caderno de Debates, Belo Horizonte, FUMEC, Ano III, março 1994.
- BARTHES, Roland. **Escritores, Intelectuais, Professores e Outros Ensaio**, Lisboa, Editorial Presença Ltda, 1975.
- BARTHES, Roland. **Fragments de um Discurso Amoroso**, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1994.
- BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**, Lisboa, Edições 70, 1987.
- BELLEMIN-NOËL, Jean. **Psicanálise e Literatura**, São Paulo, Ed. Cultrix, 1983.
- BIRMAN, Joel (org) **Percursos na História da Psicanálise**, Rio de Janeiro, Ed. Taurus, 1988.
- BLOOM, Allan. **Amor & Amizade**, São Paulo, Mandarim, 1996.
- BOONS, Marie- Claire. Du littoral au littéral, In: **Littoral**, Paris, n 25.
- BORGES, Fábio. Transmissão: Uma Questão ? In: **Reverso**, Publicação do Círculo Psicanalítico de Minas Gerais, Nº 28, 1987.
- BRANCO, Lúcia C. & BRANDÃO, Ruth S. **Literaterras - As bordas do corpo literário**, São Paulo, Annablume, 1995.
- BURKE, Peter. **A Escrita da História - novas perspectivas**, São Paulo, Editora UNESP, 1992.

- CARDOSO, Sérgio et Alli. **Os Sentidos da Paixão**, São Paulo, Cia. das Letras, 1987.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.
- CIFALI, Mireille. **Freud Pédagogue? Psychanalyse et éducation**, Paris, InterÉditions, 1982.
- CALPARÈDE, Edoard. **A Escola Sob Medida**, Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura S/A, 1959.
- COELHO, Eduardo Prado (org). **Estruturalismo - antologia de textos teóricos**, São Paulo, Livraria Martins Fontes Ed., 1967.
- COMÉNIUS, João Amos. **Didática Magna**, São Paulo, Organizações Simões, 1954.
- COMENIUS, João Amos. **Didáctica Magna**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª ed., 1985.
- CONDORCET. **Instrução Pública e Organização do Ensino**, Porto, Livraria Educação Nacional LTDA., 1943.
- COSTA, Doris A. F. **Fracasso Escolar: Diferença ou Deficiência**, Porto Alegre, Kuarup, 1993.
- COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1989.
- COUSINET, Roger. **A Educação Nova**, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1959.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira**, 2ª Edição, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**, Campinas, Papirus, 1989.
- DEBESSE, M. e MIALARET, G. **História da Pedagogia**, Barcelona, Oikos Tau, 1974.
- DESCARTES, R. **Discurso do Método**, Rio de Janeiro, Ediouro, 1990.
- DOMINGUES, Ivan. O Problema da Verdade, A Questão do Sujeito e a Serpente de Valéry. In: **Kriterion**, Revista de Filosofia do Dept. de Filosofia da Fac. de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, N° 88, Agosto a Dezembro de 1993.
- DOR, J. **A-Cientificidade da Psicanálise - a alienação da psicanálise**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**, Rio de Janeiro, Editora Globo, 1962.
- ECO, Umberto. **Seis Passeios pelos Bosques da Ficção**, São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- FAIN, M.- COURNUT, J. - ENRIQUES, E. - CIFALI, M. **Les Trois Métiers Impossibles**, Paris, Société D'Édition "Les Belles Lettres", 1987.
- FARIA, Ernesto. **Dicionário Escolar Latino-Português**, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, 1956.
- FERACINE, Luiz. **O Professor Como Agente de Mudança Social**, São Paulo, E.P.U., 1990.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, 2 ed., Nova Fronteira, 1986.
- FORBES, Jorge (org) **A Escola de Lacan: a formação do psicanalista e a transmissão da psicanálise**, Campinas, Papirus, 1992.

- FORBES, Jorge. Ser Analista, In: **Capítulos de Psicanálise**, São Paulo, N 18, Biblioteca Freudina Brasileira, maio, 1991.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas - uma arqueologia das ciências humanas**, São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- FOUCAULT, M. **Doença Mental e Psicologia**, Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1991.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade - O cuidado de si**, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade - A vontade de saber**, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade - O uso dos prazeres**, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.
- FREUD, Anna. **Infância Normal e Patológica**, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980.
- FREUD, S. **Moral Sexual 'Civilizada' e Doença Nervosa Moderna**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Vol IX, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.
- FREUD, S. **A Interpretação dos Sonhos**, ESB das Obras Completas de S. Freud, Vol V, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1972.
- FREUD, S. **Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, Vol XIII, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1974.
- FREUD, S. **Artigos Sobre Técnica**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Vol XII, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1972.
- FREUD, S. **Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Vol XV e XVI, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.
- FREUD, S. **Correspondance avec le Pasteur Pfister**, Paris, Éditions Gallimard, 1991.
- FREUD, S. **Inibições, Sintomas e Ansiedade**, Ed. Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, vol XX, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.
- FREUD, S. **Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise**, ESB Vol. XXII Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.
- FREUD, S. **O Futuro de uma Ilusão**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, Vol. XXI, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1974.
- FREUD, S. **O Interesse Científico da Psicanálise**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1974.
- FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, Vol. XXI, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1974.
- FREUD, S. **Prefácio a Juventude desorientada de August Aichorn**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, Vol. XIX, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.
- FREUD, S. **Sobre a Tendência Universal à Depreciação na Esfera do Amor**, Edição Standard Brasileira da Obras Completas de S. Freud, Vol. XI, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1970.

- FREUD, S. **Um Estudo Autobiográfico**, ESB das Obras Completas de S. Freud, vol XX, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1974.
- FREUD, S. **Uma Dificuldade No Caminho da Psicanálise**, ESB das Obras Completas de S. Freud, Vol XVII, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.
- FREUD, S. **Análise terminável e interminável**, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, vol XXIII, Rio de Janeiro, Imago Editora 1976.
- GARCIA, Célio. **Psicanálise, Política, Lógica**, São Paulo, Editora Escuta, 1993.
- GARCIA-ROZA, L. A. **Acaso e Repetição em Psicanálise - uma introdução à teoria das pulsões**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1986.
- GARCIA-ROZA, Luiz A. Psicologia um espaço de dispersão do saber. In: **RÁDICE**, revista de psicologia, Ano 1, n°4, pp.20-26.
- GUILLEN, M. **Pontes Para o Infinito**, Lisboa, Gradiva, 1987.
- HERSCHMANN, M. M. & PEREIRA, Carlos A. M. **A Invenção do Brasil Moderno**, Rio de Janeiro, Rocco, 1994.
- HILGARD, E. R. **Teorias da Aprendizagem**, São Paulo, EPU, 1975.
- HILL, Christopher. **O mundo de Ponta Cabeça: Idéias Radicais Durante a Revolução Inglesa de 1640**, São Paulo, Cia da Letras, 1987.
- HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.
- HUBERT, René. **História da Pedagogia**, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1976.
- JAEGER, Werner **A Paideia, A formação do homem grego**, 3ª edição, São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- KOYRÉ, Alexandre. **Estudos de História do Pensamento Científico**, Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 1991.
- KUPFER, Maria C. **Freud e a Educação: O mestre do impossível**, São Paulo, Ed. Scipione, 1989.
- LACAN, J. **Escritos**, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1984.
- LACAN, J. **Escritos**, vol I e II, México, Siglo Veintiuno Editores, 1984.
- LACAN, J. **Hamlet por Lacan**, Campinas, Editora Escuta, 1986.
- LACAN, J. **Intervenciones y Textos**, vol 1 e 2, Buenos Aires, Manantial, 1991.
- LACAN, J. Lituraterre, In: **Ornicar?**, Paris, número 41, XII Anné, Avril-Juin 1987.
- LACAN, J. O Seminário - inédito, ... **Ou Pire**.
- LACAN, J. O Seminário - inédito, **O Saber do Psicanalista**.
- LACAN, J. O Seminário - Livro 1, **Os Escritos Técnicos de Freud**, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.
- LACAN, J. O Seminário - Livro 2, **O Eu na Teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987.
- LACAN, J. O Seminário - Livro 7, **A Ética da Psicanálise**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.



- LACAN, J. O Seminário - Livro 8, **A Transferência**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992.
- LACAN, J. O Seminário - Livro 11, **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**, 2ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.
- LACAN, J. **Variantes do Tratamento Padrão**, Trad. Luiz S. D. Forbes, São Paulo, Biblioteca Freudiana Brasileira, 1990.
- LACAN, Jacques. **Proposição Sobre o Psicanalista da Escola**, Letra Freudiana, Escola, Psicanálise e Transmissão: Documentos Para uma Escola, Rio de Janeiro, Ano I nº O, 1987.
- LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo**, São Paulo, Editora Ática, 1994.
- LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**, São Paulo, Maritns Fontes, 1993.
- LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**, São Paulo, Mestre Jou, 1974.
- LIMA, L. O. **Mutações em Educação segundo McLuhan**, Petrópolis, Ed Vozes, 2ª ed., 1976.
- LISPECTOR, Clarice. **A Legião Estrangeira**, São Paulo, Ed. Siciliano, 1992.
- LOPES, Eliane M. S. T. **As Fascinantes, Deliciosas & Arriscosas Relações Entre a História da Educação e a Literatura**, mimeo.
- LOPES, Eliane M. S. T. **Concepções Católicas de Mestre - Anotações de uma pesquisa**, mimeo.
- LOPES, Eliane M. S.T. **Da Sagrada Missão Pedagógica**, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1991.
- MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber - A trajetória da arqueologia de Michel Foucault**, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1981.
- MANNONI, Maud **Um Saber que não se sabe; a experiência analítica**, Campinas, SP, Papirus, 1989.
- MAYER, Frederick. **História do Pensamento Educacional**, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- MÉDICI, A.. **A Educação Nova**, Porto, Edições Rés Limitada, 1976.
- MILER, Gérard.(org) **Lacan**, São Paulo, Jorge Zahar Editor, 1989.
- MILLER, Jacques-Alain. El concepto de Escuela In: **Cuadernillos de Pasador**, Buenos Aires, 1992.
- MILLER, Jacques-Alain. Remarques et questions In: **Analytica: Lacan et la chose japonaise**, Paris, Navarin, Vol. 55, 1988.
- MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992.
- MILNER, Jean-Claude. **O Amor da Língua**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- MOLL, Jeanne. **La Pédagogie Psychanalytique - origine et histoire**, Paris, Bordas, 1989.
- MONROE, Paul. **História da Educação**, 9ª Ed., São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1970.
- NOVAES, Adauto. **Artepensamento**, São Paulo, Cia. das Letras, 1994.
- NOVAES, Adauto (org) **Ética**, São Paulo, Cia. das Letras, 1992.
- NOVAES, Adauto (org) **Tempo e História**, São Paulo, Cia. das Letras, 1992.

- NOVAES, M.E. **Professora Primária - Mestra ou Tia**, São Paulo, Cortez Editora, 1984.
- NÓVOA, A. (org) **Profissão Professor**, Portugal, Porto Editora, 1991.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **A Reconstrução da Didática: Elementos Teóricos-Metodológicos**, Campinas, SP, Papirus, 1992.
- ORLANDI, O. **Teoria e Prática do Amor à Criança : Introdução à Pediatria Social no Brasil**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.
- PEIXOTO, Afranio. **Noções de História da Educação**, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1933.
- PEREIRA, Lusía R. **De Donzela Angelical e Esposa Dedicada ... A Profissional da Educação - a presença do discurso religioso na formação da professora**, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1996 (tese de doutorado).
- PETERFALVI, Jean-Michel. **Introdução à Psicolinguística**, Ed Cultrix, São Paulo, 1970.
- PLATÃO. **Diálogos / Platão**, São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)
- PRÉVOT, J. **L'utopie éducative Comenius**, Paris, Éditions Belin, 1981.
- QUINET, Antonio. **As 4 + 1 Condições da Análise**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1991.
- RANBINOW, P. & DREYFUS, H. **Michel Foucault - Uma Trajetória para além do Estruturalismo e da Hermeneutica**, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.
- RAJCHMAN, John. **Eros e Verdade - Lacan, Foucault e a questão da ética**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993.
- RODRIGUES Jr., José F. **A Taxonomia de Objetivos Educacionais**, Brasília, Editora UnB, 1994.
- ROSA, M. Glória. **A História da Educação através dos Textos**, São Paulo, Cultrix, 1978.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As Confissões de Jean-Jacques Rousseau**, Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1965.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emile e Sophie ou Os solitários**, Porto Alegre, Editora Paraula, 1994.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**, Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil Ltda, 1992.
- SANTO AGOSTINHO. **Confissões**, Petrópolis, Editora Vozes, 1992.
- SANTO AGOSTINHO. **De Magistro**, Universidade Federal do R. G. Sul - Instituto de Filosofia, 1956.
- SANTO TOMÁS DE AQUINO, **De Magistro**, La Scuola Editrice, Brescia.
- SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**, São Paulo, 20ª Ed., Editora Cultrix, 1995.
- SAUSSURE, Ferdinand De. As Palavras sob as Palavras, In: **Textos Selecionados de F. Saussure, R. Jakobson, Louis T. Hjelmslev, N. Chomsky**, São Paulo, Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores)
- SHAKESPEARE, William. **Obra Completa de W. Shakespeare**, Rio de Janeiro, Editora Nova Agulhar, 1989.
- SILVESTRE, Michel. **Amanhã, a Psicanálise**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1991.
- SOLER, Colette. **Estudios Sobre Las Psicoses**, Buenos Aires, Manantial, 1993.

VEGER, J. **As Universidades na Idade Média**, São Paulo, UnESP, 1990.

VOGT, Carlos. Vida e Obra de F. Saussure, R. Jakobson, Louis T. Hjelmslev, N. Chomsky, In:  
**Textos Seleccionados de F. Saussure, R. Jakobson, Louis T. Hjelmslev, N. Chomsky**, São  
Paulo, Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores)