UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

SAMUEL BELARMINO CAIRES

EDUCAÇÃO (IM)POSSÍVEL: escuta do professor-sujeito na educação contemporânea

"*Self Made Man"*, Bobbie Carlyle, 1987.

Salvador
2017

SAMUEL BELARMINO CAIRES

EDUCAÇÃO (IM)POSSÍVEL: escuta do professor-sujeito na educação contemporânea

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), autenticada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Educação e Representações Sociais – Geppe-rs como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Pós-Drª. Maria de Lourdes Soares Ornellas

Salvador
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO (IM)POSSÍVEL: ESCUTA DO PROFESSOR-SUJEITO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

SAMUEL BELARMINO CAIRES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 26 de setembro de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Maria de Lourdes S. Ornellas

Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

Moema Ferreira Soares

Prof. Dr. Moema Ferreira Soares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Luciano Costa Santos

Prof. Dr. Luciano Costa Santos
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Filosofia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

Tânia R. Dantas

Profa. Dra. Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona - UAB, UAB, Espanha

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Caires, Samuel Belarmino.

Educação (im)possível: escuta do professor-sujeito na educação contemporânea / Samuel Belarmino Caires.-- Salvador, 2017.
129 f. il.

Orientador: Maria de Lourdes Soares Ornellas
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2017

1. Educação impossível. 2. Escuta. 3. Professor-sujeito. 4. Contemporaneidade. I. Ornellas, Maria de Lourdes Soares II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

DEDICARE

À minha amada Michele, companheira de todas as horas,
por fazer-me a acreditar no impossível e a tornar
o (im)provável uma conquista.

AGRADECIMENTOS

Porque a gratidão é um sentimento que aquece a alma.

À minha orientadora Profª. Pós-Drª. Maria de Lourdes Soares Ornellas, pela aposta e por fazer par comigo nesta empreita de construção desta escritura, pelas orientações e manejo assertivo, pelo laço afetivo, por sua marca e inscrição indelével em minha vida.

Ao amigo João Ferraz, com quem aprendi e experienciei a expressão mais profunda do laço de amizade, pelo valor de nossos diálogos e por sua torcida e apoio incondicional, há tempos idos.

À Wilson Sampaio, pela aposta desde a graduação e por contribuir com o meu desenvolvimento pessoal e profissional, nossa travessia tem história, memória, afetos.

À Maria do Socorro, minha querida amiga *Help*, pelos diálogos, incentivo e vibração.

À Iracema Vilaronga, amiga de todas as horas, por me fazer olhar de forma sensível e profunda os acontecimentos, por outros ângulos. Com você aprendo a ver com os ouvidos!

À Maximiano, por seu profissionalismo e apoio quanto à revisão de língua, torcida e incentivo. Pelos gestos, diálogos e aprendizados nesse processo de construção.

À Ricardo Barreto, pela escuta e contribuições ao meu processo de individuação, na travessia por esta existência.

Às amigas Vera e Téo, por sempre torcerem e vibrarem comigo a cada conquista.

Ao amigo Alex Pimentel, pelo nosso reencontro, por sua disponibilidade e presença.

À Sheila Urpia e Indianara Pereira, Marilena Carvalho, pela amizade que nascera da arte do encontro, por cada um dos nossos momentos de diálogos profícuos.

Ao amigo Álvaro Abdon, pelos diálogos filosóficos na *Banca Ananda*.

À Vitório Novais Roca, pela amizade, orientações alimentares e torcida.

Ao amigo Diego Toloy, marca de um diálogo profícuo, profundo, onde cabemo-los juntos.

À Paulo Mafra, aprendemos sempre a cada encontro, amizade em dó maior.

À Ângelo Reis, grande amigo e pelo companheirismo, por nossas lutas, conquistas e partilhas.

À Alan Sampaio, pela trajetória de amizade e os aprendizados compartilhados.

À Priscila Carvalho, pela amizade, incentivo e parceria, durante este processo de construção.

À Daniele Lima, seu incentivo e torcida marcam o nosso laço de afeto, nesta caminhada.

À Vanessa Quadros, pela tradução do meu abstract, por obturar a falta do outro.

Ao Prof. Dr. Luciano Santos, por iniciar-me à arte do pensamento fecundo, profundo, sobretudo pelas marcas superlativas de dignidade humana e ética da alteridade, em ato. Aos nossos encontros aquecidos por gestos de um bonito acontecimento, de um aprendizado sempre valoroso. Deixo aqui meu agradecimento acadêmico por ter se debruçado nas letras inscritas neste estudo dissertativo e me mostrado o mais além.

À Profª. Drª. Moema Ferreira Soares e à Drª. Tânia Regina Dantas, meu agradecimento acadêmico por terem se debruçado nas letras inscritas neste estudo dissertativo e me mostrado o mais além.

Ao Prof. Dr. Wilson Senne, pelo privilégio dos nossos diálogos sempre profícuos, pela atenção generosa, incentivo e orientações primeiras às minhas aspirações rumo ao mestrado, por me inspirar ao aprofundamento epistemológico, filosófico e às incursões aos teóricos clássicos.

Ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini pela atenção e partilha da síntese inédita sobre os relógios do tempo na contemporaneidade, que muito somou à esta pesquisa.

Aos integrantes do Geppe-rs – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Representações Sociais pela acolhida, incentivo e torcida, em especial à Edileide, Marcos, Telma, Bionor e Daniele.

Aos professores, colegas e funcionários de PPGEduC-UNEB, os quais convivi neste espaço de trocas e aprendizados, durante a minha travessia de *condição de mestrando*. Em especial à Sônica Queiroz e ao Prof. Dr. César Leiro, pela atenção e apoio em momentos decisivos.

Aos meus alunos e alunas, por terem experienciado comigo deste acontecimento, os efeitos e afetos que não os tornaram imunes a minha intensidade e desejo de mudança, as provocações e convocações à implicação. Com vocês, vou buscando galgar a condição de professor-sujeito.

Aos meus colegas e amigos, professores e funcionários da UNIFACS, pela torcida e incentivo, em especial a Ana Maria, Priscila Carvalho, Paula Sandres, Leonor Guimarães, Rui Diamantino, Kayk Oliveira e Gustavo Costa.

Por fim, a todos que vibraram por este processos. Registro aqui a minha gratidão a todos os familiares e amigos, inclusive os já citados pelo tempo subtraído de cada um de nossa convivência para poder dar conta de missão de conclusão deste mestrado. A cada uma das pessoas que de uma forma direta e/ou indireta, estando perto ou distante, que vibraram por esta minha conquista, as quais não consigo citar aqui todos os nomes, sintam-se contempladas.

TRIBUTO AOS QUE HABITAM MEUS "LUGARES AFETIVOS":

Ao meu pai Gilberto Mirando Caires e à minha mãe Marilúcia Pereira Belarmino Rocha, por minha formação e laços afetivos nessa existência. Pelo encorajamento à vida, apoio e incentivo às artes, pela oportunidade dos estudos, sobretudo por autorizarem-me à incursão em minhas travessias, em meus propósitos e caminhos...

Às minhas irmãs Sara e Maria Clara, ao nosso elo afetivo e pela torcida a cada uma das etapas alcançadas no mestrado e na vida.

À minha sobrinha Júlia, por provocar em mim a alegria da descoberta do novo e a poética da Vida.

À minha avó Nanete, afeto profundo e inspiração à artes: confecção de flores, na poiésis do forrar botões e nas correspondências manuscritas, sabor e alquimia dos temperos.

Ao meu avô Antônio Belarmino Galindo, (*in memoriam),* pelo afeto marcante, por me inspirar a inventividade e à criação, por sua força e coragem ante às adversidades, pelas mãos dadas no início da minha vida, durante o meu caminhar e no instante da sua partida.

(Re)trato

Em cada ato

Os gestos refinando o laço

Em cada traço

O elã retocando o afeto

Em cada feito

Os nervos de uma escritura

Incursões! Inscrição de um Sujeito.

Samuel Caires (2017)

RESUMO

Esta pesquisa nomeada Educação (im)possível: escuta do professor-sujeito na educação contemporânea tem como objeto de estudo a Educação (im)possível. Os objetivos propostos nesta dissertação estão assim delineados: o objetivo geral é investigar de que forma a escuta do professor-sujeito na educação contemporânea pode contribuir para a construção da Educação (im)possível. Os objetivos específicos se configuram em número de três: identificar dispositivos fundantes para a Educação (impossível); Escutar as possibilidades de como o professor-sujeito se constitui nesta Educação (im)possível; c) Buscar no professor-sujeito as (im)possibilidades junto à educação contemporânea. Com relação ao problema, este se desenha a partir da seguinte formulação: Que lugar e posição ocupa o professor-sujeito na implicação de uma Educação (im)possível e quais as contribuições que esta educação oferece para a educação contemporânea, em que o aluno-sujeito possa desejar produzir o conhecimento que possibilita o passe da repetição à criação? Os principais teóricos convidados para sustentar as formações discursivas desta pesquisa, são: Freud (1911, 1937); Lacan (1991, 1972-1973/1982); Kupfer (2006, 2007, 2010) Ornelas (2014; 2016;2017), Voltolini (2011, 2016); Pereira (2003; 2013, 2016); Morgado (2002); Galimberti (2009, 2010); Agamben (2009). A pesquisa é eminentemente teórica e se funda na metodologia de cunho bibliográfico com vistas a aprofundar a episteme da temática. Os resultados enunciam que a Educação (im)possível pode-se construir tanto no campo da possibilidade como da impossibilidade; a condição do professor assumir o lugar e posição de professor sujeito, lhe outorga o exercício de Sujeito Suposto Saber (SsS); o manejo da escuta flutuante adotada pelo professor-sujeito, possibilita advir o aluno-sujeito; o professor-sujeito escuta os afetos ambivalentes manifestos e latentes que circulam na relação transferencial; o estilo do professor como a possibilidade de obturar a falta do outro; o professor percebe que não é todo mas faltante, barrado e incompleto; o professor trabalha para rever sua função e deixar emergir o avesso do modelo, revendo sua condição idealizada, e, portanto, concebendo-se a partir de sua subjetividade e singularidade. É possível pensar que a educação contemporânea tenha a temporalidade como um dispositivo relacionado ao processo dessa Educação (im)possível, sobretudo no tempo da experiência à qual está submetido o sujeito. Portanto, a pesquisa expressa-se a partir de quatro atos: Ato I: Abrir-se à fenda (im)provável, Ato II: Educação (im)possível, a quem serve?, Ato III: Professor-sujeito: (in) completo? e Ato IV: Educação (con)temporânea: con-fusão paradigmática, os quais não se constituem estanques, mas a costura se enoda em cada um deles, mostrando a urdidura do tear, ao tempo em que denuncia o modelo de educação vigente e inaugura a possibilidade de se pensar a Educação (im)possível como aposta para uma educação referente e comprometida com o desejo de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Educação impossível - Escuta - Professor-sujeito - Contemporaneidade.

ABSTRACT

This research named ***(Im)possible Education: listening to the professor-subject in contemporary education*** has as object of study the (Im)possible Education. The proposed objectives in this dissertation are thus outlined: the general objective is to investigate in which manner does the hearing of the professor-subject in contemporary education may contribute to the making of the (Im)possible Education. The specific objectives are configured in the following three: a) To identify founding devices to the (Im)possible Education; b) Listening to the possibilities of how the professor-subject constitutes itself in this (Im)possible Education; c) To search in the professor-subject the (im)possibilities alongside the contemporary education. Regarding this issue, it draws from the according formulation: What place and position the professor-subject occupies in the implication of an (Im)possible Education and which contributions does this education offers to the contemporary education in which the student-subject may wish to produce the knowledge that allows the passing from repetition to creation? The main theorists invited to sustain the discursive formations of this research are: Freud (1911, 1937); Lacan (1991, 1972-1973/1982); Kupfer (2006, 2007, 2010); Ornelas (2014; 2016; 2017); Voltolini (2011, 2016), Pereira (2003; 2016) Morgado (2002); Galimberti (2009) Agamben (2009). The research is eminently theoretical and has its basis on a theory-oriented methodology, seeking to deepen the theme's episteme. The results state that: the (Im)possible Education can build itself both in the possibility and impossibility fields; the condition of the professor taking on the place and position of the professor-subject, which grants the exercise of Subject Supposed to Know (SsK); the handling of the floating listening adopted by the professor-subject, which enables to accrue the student-subject; the professor-subject to listen to the ambivalent affections both manifest and latent that circulate in the transferential relationship; the professor style as a possibility to fill the lack of the other; realizing that one is not whole but unfinished, impeded and incomplete; Work to review its function and let the other side of the model emerge, reviewing its idealized condition and, therefore, conceiving itself through its subjective and singularity. It's possible to think that contemporary education has temporality as a device related to the process of this (Im)possible Education, overall to the time of the experiment to which the subject is submitted. Therefore, the research is expressed in the basis of four acts: Act I: To open the (im)probable gap; Act II: (Im)possible Education: to whom it serves?; Act III: Professor-subject: (in)complete?; and Act IV: Contemporary Education: paradigmatic con-fusion; which are not constituted watertight, but the seam ties itself in each one of them, showing the warp of the loom, at the same time that it delates the current educational model and opens the possibility of thinking the (Im)possible education as a bet for an education referent and committed with the desire of teaching and learning.

Key-Words: Impossible Education - Listening - Professor-Subject - Contemporaneity.

SUMÁRIO

PRELÚDIO: “eu caçador de mim” 12

ATO I: ABRE-SE A FENDA IMPROVÁVEL.....34

ATO II: EDUCAÇÃO (IM)POSSÍVEL: A QUEM SERVE? 40

2.1 Panorama da Educação no Brasil e o (im)possível de uma terceira via.....41

2.2 As Escolas de Educação: jesuítica, nova, tecnicista, conteudista, construtivista.....54

2.3 A EDUCAÇÃO (IM)POSSÍVEL: uma terceira via?.....62

2.3.1 Profissões Impossíveis: educar, psicanalisar e governar 62

2.3.2 Educação psicanaliticamente orientada.....66

ATO III: PROFESSOR-SUJEITO: (IN)COMPLETO?.....70

3.1 Ser professor.....70

3.2 Ser professor-sujeito.....80

ATO IV: EDUCAÇÃO (CON)TEMPORÂNEA: CON-FUSÃO PARADIGMÁTICA…88

(IN)CONCLUSÕES.....114

REFERÊNCIAS.....123

PRELÚDIO: “eu caçador de mim”

Terei de morrer de novo para de novo nascer? Aceito.
[...] Criar de si próprio um ser é muito grave. Estou me criando.
E andar na escuridão completa à procura de nós mesmos é o que fazemos.
Dói. Mas é dor de parto: nasce uma coisa que é. É-se.

(LISPECTOR, 1998, p.45)

À guisa de começo, faz-se oportuno, em lampejos, dizer que este meu percurso se constituiu de dois começos: um que ficou no meio do caminho e outro que precisei andar por ele, juntar os fragmentos e seguir por outra trilha - a que ora apresento, para assim sentir o gosto de me nomear pesquisador.

Portanto, o esforço realizado neste primeiro momento é o de peregrinar por caminhos já palmilhados e revisitar “encruzilhadas”, vislumbrar as escolhas feitas e reconhecer o lugar de mestrando, para me encontrar. Qual a aposta? Num estádio de (in)quietude, penso que, neste estudo, olhei para outros ângulos, embrenhei-me pelas veredas dos meus processos de formação, extrai deles unidades de sentido e destino, esse texto a mais de UM. Para tanto, a escritura destas letras ganha voz, fala a qual é endereçada ao outro. Con-sentido, expresso-me buscando a mim mesmo, re-compondo a minha experiência com/na educação, com vistas a anunciar que esse escrito é uma iniciação que emerge da condição de pesquisador. Nesta perspectiva, apoiado em Larrosa (2014, p. 5), enuncio:

> a experiência, e não a verdade, é que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo.

Sendo assim, observo, a partir do autor supracitado, uma convocação que me mobiliza a empreender uma tarefa de dar sentido a este escrito, o que se faz necessário para que me (re)conheça e o outro escute o que está sendo dito de mim mesmo, ou seja, da minha experiência e da escolha do meu objeto - Educação (im)possível: escuta do professor-sujeito na educação contemporânea. Cabe ressaltar que “a experiência tem algo de opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida” (LARROSA, 2014, p. 40). Quiçá, o esforço, sobremaneira, apresente-se com a intenção de entrar em contato com as experiências

educativas e perceber as marcas que ficaram em mim, inscritas durante itinerâncias formativas, por minhas investidas e tropeços, pelos (des)caminhos nas searas da educação.

Neste sentido, na trajetória da educação formal, aparecem (in)visíveis e (in)dizíveis, na galeria das marcas, no inconsciente, aqueles dos quais não pudemos nos esquivar: o lugar e posição de professor. E, se por um lado não pudemos prescindir dele, por outro, inevitavelmente, este produz em nós efeitos, possibilidades e limites de encontros-desencontros, aprendizados e furos semiotizados de marcas indeléveis, os quais sejam evocados com efeitos ambivalentes.

Ao aguçar os sentidos e percepções para olhar e escutar os meus percursos de escolarização, dentre tantos fatores passíveis de serem observados, desta teia de ressonâncias que me envolve, a um só tempo, uma questão-eixo salta: "experiência de si[1]", elemento fulcral, tendo o sujeito (professor, profissional, ser, pessoa, sujeito) como ponto de partida e de chegada, como ponto de convergência, de fatores e implicações que estão presentes nos processos formativos, na educação escolar. Busco aqui, uma vez mais, a fala de Larrosa (2014, p. 5) para dizer que:

> também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que já sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

O autor chama atenção para o fato de que, a partir dos sentidos produzidos pela experiência com a educação, possamos revisitar o que já sabemos, de modo a realizar uma re-visão sobre nossas verdades. Encontrar novas formas de olhar para a educação, e, a partir desse exercício, criar outras possibilidades de ultrapassagem sobre nós mesmos. Quiçá este seja um exercício do qual professores e pesquisadores não possam prescindir.

Neste ato preliminar de escrita, narro a travessia do pesquisador Samuel Caires, que aqui escreve e se inscreve: filho de professor, regresso ao meu percurso e lanço olhares sobre minhas primeiras incursões como estagiário do curso de Magistério, no final da década de 90 - profícuo momento de realizações de atividades pedagógicas – no Colégio Estadual "João Vilas Boas",

---

[1] Trata-se de estudar a constituição do sujeito como objeto para si mesmo: a formação de procedimentos pelos quais o sujeito é introduzido a observar-se a si mesmo, analisar-se, decifra-se, reconhecer-se como um domínio de saber possível. Trata-se, em suma, da história da "subjetividade", se entendemos essa palavra como modo no qual o sujeito faz experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo [...] E como essas problematizações são históricas, particulares e contingentes, a "experiência de si", é também histórica, particular e contingente (FOUCAULT, 1994 *apud* LARROSA, 2011, p. 54-55).

na cidade de Livramento de Nossa Senhora, no interior da Bahia. Observo, hoje, de outra posição e lugar, com certo distanciamento, a cena dos acontecimentos de onde emergiram as primeiras oportunidades numa condição outra (particular) da experiência do ser professor, em companhia do colega de estágio Orlando Silva Almeida[2].

Desde a formação do Magistério no 2º Grau[3], até o momento da graduação e pós-graduação, venho me (des)encontrando com várias categorias de professores, as quais me levaram a questionar aspectos da educação, os desafios, (im)passes, bem como modelos de ensino que, de certa forma, compuseram-se como referências em minha formação e ainda refletem as práticas atuais no exercício da docência universitária. Charlot (2010, p.150), adverte-nos para o seguinte fato:

> o professor tem práticas basicamente tradicionais porque a escola é feita para ter práticas tradicionais: tempo e espaço fragmentados, formas de distribuir os alunos de acordo com a sua idade e, sobretudo, avaliação individual que gera uma hierarquia. Só que o professor brasileiro tem uma especificidade: ele sabe que deve dizer que é construtivista para não ter problemas.

De fato, conforme apontado pelo referido autor, faz-se necessário que cada professor encontre, no sentido da sua prática docente, um posicionamento que corresponda ao seu estilo e posição ideológica, marcando sua perspectiva de ensino. No entanto, já naquela época, final da década de 90, recordando os meus primeiros passos na condição de estagiário do Magistério[4] em sala de aula, os quais suponho terem sido bastante relevantes por me orientarem à docência, eu e o meu colega Orlando Silva Almeida tivemos a oportunidade de ousar em sala de aula - mediante as práticas deste estágio - na 3ª série na Escola Anexa ao Colégio Estadual "João Vilas Boas", constituindo experiências exitosas.

Um bom exemplo disso foi a instalação de uma biblioteca itinerante em sala de aula, que consistia em uma peneira pendurada ao telhado por um gancho de ferro e cordas, onde ficavam os livros infantis. Tal peneira era posta em vários lugares da sala, em locais distintos, durante a semana. Experimentamos também a possibilidade de investir, durante os intervalos

---

[2] Colega no período de 1º e 2º Graus, parceiro de Estágio durante a Formação em Magistério. Grande amigo, com quem muito aprendi sobre amizade, sobre ensino e sobre a vida: por sua dedicação responsável, pelo seu compromisso, espírito colaborativo e solidário. Hoje, ele é formado em Pedagogia, é professor da Escola Dr. Felipe Nery Rego - Bairro Taquari, Livramento. Além disso, trabalha como sindicalista e encontra-se como um dos diretores do Sindicato dos Profissionais em Educação da Cidade de Livramento N. Senhora-BA (APLB).

[3] Este termo, 2º Grau, já em desuso, guarda a sua equivalência ao que se refere ao atual Ensino Médio.

[4]Período do estágio da formação em Magistério com vistas à conclusão do 2º Grau, em 1997, naquela época, interior do Estado, em Livramento de Nossa Senhora-Ba. Na ocasião, acontecera na sala da 3ª série primária, na Escola Anexa ao Colégio Estadual "João Vilas Boas", com a turma da professora Ivete Gomes Santos Silva, sob a supervisão da professora Selma Sângele Rocha Freitas. Os laços afetivos encurtam as distâncias geográficas.

das aulas, na leitura provocativa: a utilização de fantoches como forma lúdica e atrativa na prática de leitura e contação de histórias.

Vivenciamos momentos em que, sob a égide de uma educação com ranços de ser idealizada, a qual me mostrava que parecia ser toda, me entusiasmei e pensei ser possível dar conta de uma educação com os seus desafios. Este foi um afeto[5] de principiante sustentado por algum tempo, mas que, no decurso das experiências, deu sinais de falência, ou seja, esta educação passou a ter um *status* de Educação (im)possível. É ou não é possível? Eis a questão. A dificuldade em obter respostas e/ou resultados diante de algumas situações - como por exemplo: por que há alunos que aprendem e outros não? Por que há aqueles que apresentam certo tipo de relação atitudinal (a exemplo de desatenção, desinteresse etc.)? Essas questões geraram em mim afetos de potência/impotência - que, paulatinamente, me permitiram escutar implicações e situações as quais não podia controlar, interferir, pois não dependiam apenas de mim, posto que estavam também vinculadas ao desejo do outro. Comecei a perceber essa Educação (im)possível, que ainda não havia vivenciado e minhas incertezas começaram a ser mais nítidas. Hoje, busco pensar essas nuanças da educação, estudando-as e aprofundando-as através desta pesquisa.

Para Fornari e Reis (2016, p. 202), "nos dias de hoje, uma das possibilidades para se fazer a crítica aos limites e a fixidez dos processos de significações é tomar como instrumento a crítica cultural e entrelaçá-la com os estudos dos processos formativos." Para avançarmos neste intento, utilizaremos como referência alguns construtos da psicanálise e educação, uma vez que é possível encontrar sentido na evidência apontada por Ornellas (2016 a, p.138), ao afirmar que:

> a psicanálise pode ajudar os educadores a encontrar algumas pistas na tentativa de responder os sintomas recorrentes na clínica, evidenciados, igualmente, nas queixas evocadas pela escola: como a dificuldade de aprendizagem, o des-investimento gradual do aluno que não consegue aprender, leva-o muitas vezes, ao fracasso escolar. Sobretudo quando nos remetemos à nossa realidade contemporânea – permeada de grande diversidade e multiplicidade de estimulações e informações que chegam ao sujeito aprendente veiculadas pelas novas tecnologias digitais – que muitas vezes, tem gestado mais um sintoma frequente na realidade escolar: o déficit de atenção".

[5] Tem sua origem na palavra latina *affectus*, que significa disposição, estar inclinado a. A raiz vem de *afficere*, que corresponde a afetar e significa fazer algo a alguém, influir sobre. Para Freud, o afeto é um representante da pulsão e pode ser positivo (prazeroso) ou negativo (desprazeroso). Assim, o afeto é um representante pulsional, que, ao lado da representação, intermedia o acesso da pulsão à esfera psíquica, já que a primeira tem sua fonte no corpo. Para Freud, o afeto é uma energia e sua representação é uma ideia (SILVA, 2017).

A referida autora, a partir deste excerto acima, convoca-nos a pensar a partir da perspectiva psicanalítica sobre a necessidade de uma escuta flutuante[6] que seja capaz de não apenas identificar os sintomas que aparecem no professor, mas que seja capaz de lançar indagação sobre os mesmos, no sentido de articular a fala e a escuta, a possibilitar que o professor-sujeito encontre saídas para uma Educação (im)possível, em que o aluno se constitua como um sujeito da educação[7].

Das muitas experiências de aprendizagens oriundas do nosso processo de aprender acumuladas, a maior parte delas encontra-se vinculada aos procedimentos de escolarização. Neste caso, não há como nos esquivarmos da relação com os professores, dos acontecimentos que nos envolveram numa trama de múltiplas implicações, seja no processo de relação, seja na formação vinculada ao ensinar e aprender. Nesta complexa e intrigada urdidura que envolve a relação professor-aluno, emergem sabores/dissabores amalgamados em meu processo de ensinagem[8].

A educação forma, "deforma", gerando acontecimentos: ora singulares, noutros momentos mais coletivos, no ato educativo em que o aluno-sujeito é convocado a advir. Ao passo que, em alguns momentos, sob determinadas circunstâncias, seria *mister* indagarmos: quem foram e o que representaram, para nós, os nossos professores? Como nos tornamos professores? Que tipo de referências ancoram o professor que somos? Estas indagações podem nos dar pistas sobre os sentidos que carregamos, ao palmilhar as veredas da educação, no encalço de Educação (im)possível, a qual bascula se é possível ou não de acontecer, onde buscamos escutar o professor-sujeito na educação contemporânea.

Entende-se que todos nós, no que tange à educação, encerramos contradições e ambivalências, as quais, segundo Galimberti (2010, p. 53), consistem na "presença

---

[6] Trata-se de uma regra técnica à qual tenta se conformar o psicanalista ao não privilegiar, em sua escuta, nenhum dos elementos particulares do discurso do analisante. Freud formula essa técnica em 1912, da seguinte maneira: "Não devemos atribuir uma importância particular a nada daquilo que escutamos, sendo conveniente que prestemos a tudo a mesma atenção flutuante." A atenção flutuante pressupõe, portanto, de parte do praticante, a supressão momentânea de seus pré-julgamentos conscientes e de suas defesas inconscientes (Chemama, 1995). Consiste em simplesmente não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma 'atenção uniformemente suspensa' em face de tudo que se escuta [...] Ver-se-á que a regra de prestar igual reparo a tudo constitui a contrapartida necessária da exigência feita ao paciente, de que comunique tudo o que lhe ocorra, sem crítica ou seleção (FREUD, 1911, p.125-26).

[7] Aluno que expresse sua autonomia, que exercite suas escolhas e tenha sua aprendizagem movida pelo seu desejo (definição do autor).

[8] A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L.G.C., resultante da pesquisa de doutorado: Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998, 193-201. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento da graduação (ANASTASIOU & ALVES, 2004, p. 15).

concomitante, na relação de um indivíduo com um objeto, de ideias, sentimentos, tendências e atitudes de sinal contrário". O professor, portanto, não estaria imune à questão aqui posta.

Com efeito, Charlot (2008, p.17), ao nomear um dos seus trabalhos "O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição", abre a discussão que certamente será de grande contribuição, ao esforço empreendido por esta pesquisa: o exercício de pôr em questão as matrizes e matizes formativas, na busca de analisar os modelos e estilos de professores que se inscrevem como marcas subjetivas e suas nuanças na constituição docente.

Considerando o que fora exposto nos parágrafos anteriores, percebo a importância do que acentua Larrosa (2011, p. 40), ao propor, que na "desfamiliarização de nós, nada melhor que aplicar, a isso que somos, o olhar assombrado do antropólogo, esse olhar etnológico, educado para ver, inclusive na ideia que ele tem de si mesmo, as curiosas e surpreendentes convenções de uma tribo particular." Por analogia, poder-se-ia se referir aqui à "tribo" dos professores, os quais merecem ser escutados na contemporaneidade, como forma de serem alcançados em seus dilemas e (im)possibilidades. Portanto, situá-los na posição de sujeitos consonante o dizer e perspectiva apresentados por Pereira (2003), no seguinte livro: *O Avesso do Modelo: bons professores e a psicanálise.* Nas palavras de Merch[9], já na apresentação do referido livro desmonta-se o discurso que visa fixar o professor numa condição idealizada, reforçando a tese do autor que contesta tal tipo de idealização, argumento com o qual me identifico e concordo sobremaneira.

Neste ínterim de minha formação docente, tive a oportunidade de conviver com diversos estilos de professores, desde as séries iniciais do ensino fundamental até a pós-graduação. Destaco alguns destes: autoritário, *laissez faire*, democrático e, por último, algo me chega como expressão deste estudo: o professor-sujeito.

Na pesquisa realizada por Ornellas (2014, p. 73), que trata da representação social do aluno sobre o afeto, contemplando o enlace do mesmo com a construção do conhecimento, revelou-se uma categoria que gerou em mim ressonâncias: a do "professor afetivo". Ao analisar as falas dos participantes da pesquisa, considera que "toda esta falta está emprenhada de sentido e cabe ao pesquisador ajudar nesse parto, em que o rebento passa a ser bento quando decifro sua letra", sendo o professor afetivo assim definido pela autora:

> os sujeitos referem-se nessas falas aos professores da escola básica: minha professora era atenciosa e paciente, isso facilitava a nossa aprendizagem; ela explicava andava de carteira em carteira tirando dúvidas; minha professora

[9] Leny Magalhães Merch, Coordenadora da Coleção Psicopedagogia e Psicanálise (PEREIRA, 2003, p. 9). Esta, ao escrever a apresentação do livro, afirma: "um livro que é um ponto de basta ao processo de idealização. Daquele que remete o bom professor a se identificar a um ser etéreo, ideal, angelical."

> que mais me marcou antes da prova preparava os alunos, acalmava e dizia que iríamos tirar notas boas. A professora contava histórias para preparar os conteúdos e a gente aprendia muito. As falas dos sujeitos no objeto desenhado neste estudo: representação social do aluno sobre o afeto no professor do conhecimento. É possível dizer que o afeto prazeroso marca a pele do sujeito e faz montagem do amor romantizado, idealizado o que tropeça com o afeto presente nos impasses da vida cotidiana [...] Para este estudo, duas representações emergem revelando-se em ato: o professor afetivo e professor que vê o aluno como sujeito, ambos falam em tempos distintos Eros e Thanatos, dando passagem para o Amódio num desfile em que o leitor testemunha se última pétala escapou do mal-me-quer ou se fez gozo com o bem-me-quer (ORNELLAS, 2014, p. 73).

A referida pesquisa se insere num terreno fértil de conjecturas, e evidencia o quanto o campo dos afetos, do afeto, pode alcançar resultados efetivos. A atitude da professora que aparece em destaque, marca o aluno por uma dimensão que o enlaça ao processo de construção do conhecimento, conforme revelado em sua fala. Retomando a fala da autora, "faz-se preciso descortinar um olhar em que o aluno possa se colocar no lugar daquele que investiga, daquele que semiotiza o saber transmitido no desejo de tornar-se produtor do saber e do conhecimento." (ORNELLAS,2014, p. 73), processo que acontece em função de o aluno ir incursionando suas representações e afetos.

No sentido de discutir mais especificamente sobre os "estilos de professor", começo falando do professor autoritário. Posso dizer daquele que estabelece uma relação de autoritarismo, tendo em vista a submissão do aluno, a partir de uma relação dominadora e impositiva de suas regras e formas de entendimento. Nesse viés, inscrevem-se relações de poder verticalizadas. O professor se impõe, com poucas aberturas ao diálogo e não aceitação tranquila de questionamentos, já que, nesta perspectiva, predomina a figura do docente detentor do saber. Na maioria das vezes, não consegue muitos adeptos. Em função de suas atitudes, gera o afastamento dos alunos e os resultados de aprendizados nem sempre alcançam um grau satisfatório, suspeito que em função dos efeitos gerados no terreno das relações, em grande medida impostas.

No caso do professor *laissez faire*, tem-se a figura docente que assume posições de neutralidade e quase inexistência de intervenção. Nestes, suspeita-se que, em certa medida, já esgarçados pelos longos anos de docência e já próximos da aposentadoria, cansados e já desacreditados da educação, impotentes, na falta de recursos internos e externos, em alguns casos a expressão "jogar a toalha" vem a calhar. Afinal, a energia já está voltada para fora da escola, com a predominância da representação estereotipada do aluno como aquele que não quer nada, que não quer aprender. Do ponto de vista das condições de trabalho, esse professor conta com pouco apoio interno e também externo, no sentido do Estado; em termos subjetivos,

atuam fatores geradores dos afetos ambivalentes, de fracasso e desalento, desencanto, e em muitos casos, de adoecimento. Quanto a estes últimos efeitos, parece que, em algum nível, nenhum dos professores está imune e/ou isento.

Em se tratando dos professores democráticos, estes são afeitos ao diálogo, mas não isentos de contradições, pois não sei se os poderia considerar democráticos genuinamente, em alguns casos, escutando atentamente, há os pseudo-democráticos. Esta perspectiva – do professor democrático - investe no diálogo e negociação coletiva como forma de resolução de conflitos, na busca de solução de situações problemas vivenciadas pelos estudantes integrantes da turma, em grupos de trabalho e também em atividades rotineiras em sala de aula. Neste sentido, coleciona afetos e desafetos, pela postura problematizadora. Logra êxitos em alguns casos, mas nem todos os encaminhamentos são bem sucedidos.

Em meio a estas referências dos modos de ser professor, que estão necessariamente vinculadas ao meu processo de escolarização, e por guardar algumas particularidades, abro aqui um parêntese para tentar contemplar duas experiências de educação não formal que me pareceram bem sucedidas, nas quais as formas de aprender e de ensinar, de educar, não estavam, portanto, entrelaçadas ao processo de educação formal, ou seja, vinculadas à escola.

Na primeira metade da década de 90, construí uma forte relação com o *Karatê*[10] estilo *Shotokan*, que é um dos estilos de *Karatê* que surgiu dos ensinamentos ministrados pelo mestre desta arte, *sensei*[11] *Gichin Funakoshi*[12]. Recordo que, antes de me matricular na academia, ia observar todos os dias de treino, e ficava, na maioria das vezes, em pé do lado de fora da janela, atento e em silêncio até o término. Só com o tempo, após assistir muitas aulas da janela da academia, é que me disporia a me matricular. Passado algum tempo, já tendo atingido a faixa vermelha, destaco que passei a contribuir como instrutor nas aulas ministradas para as crianças e treinava no horário posterior com os outros adolescentes e adultos. Tive como professores, na

[10] Registro aqui a minha gratidão ao Karatê, por esta arte ter sido tão importante ao meu desenvolvimento moral, sobretudo em função do exercício dos princípios e reconhecimento dos limites e possibilidades do corpo, na dedicação diária, que certamente tiveram grande influência na minha constituição de sujeito. Ressalto que não bastam os conhecimentos e aprendizados adquiridos, temos de praticá-los e divulgá-los para que cheguem a outros e quiçá possam gerar contribuições a mais de UM, mantendo viva esta Arte.

[11] É uma palavra em japonês usada como um título honroso para tratar com respeito um professor ou um mestre.

[12] Gichin Funakoshi , é considerado o pai do Karatê moderno. “Nascido em Shuri distrito de Yamakawa-cho no ano de 1869, de família instruída Funakoshi era filho único e uma criança frágil. Sentia-se constantemente solitário, tornou-se um homem de letras, poeta, filósofo e calígrafo. Era um célebre intelectual de sua época” (GUIMAREIS e GUIMARÃES, 2002, p. 42).

época, sensei Robson José Silva de Castro[13], sobrinho do sensei Denilson Caribé[14] e, em alguns momentos, aulas com sensei Dalmar Caribé[15]. Neste caso, em especial, os "professores" eram considerados verdadeiros Mestres e mereciam a nossa atenção e respeito.

Realizo este breve relato no parágrafo anterior para destacar alguns aspectos, tais como: o desejo de saber que mobilizava o aprender, afinal, fazia sentido estar ali para aprender e praticar o *karatê*, tanto que meus pais, na época, não precisavam me lembrar nem o dia, nem o horário. As regras eram claras e, quando não cumpridas, havia o compromisso de frequentar e cumprir as atividades e ser disciplinado; dentre as regras que existiam, além da ética em relação ao lema que os alunos eram educados a cultivar e a praticar - peço licença aos mestres para aqui construir uma releitura dos lemas 2, 4 e 5: "1) Esforçar-se para formação do caráter; 2) Fidelidade para com o caminho da razão; 3) Criar o intuito de esforço; 4) Respeitar os princípios; 5) Conter o afeto de agressão"[16]. Estes dizeres, que podem parecer de pouca importância, é como se tivessem a intenção de fomentar atos atitudinais, no sentido de direcionamento e aprimoramento pessoal. Percebia algo muito forte: a educação pelo exemplo, além de que aprendia-se com a finalidade de saber e aprimorar-se naquela arte, é conhecer os limites e possibilidades do próprio corpo.

Nestas veredas formativas, passei, posteriormente, pela experiência do teatro, a relação com arte, sendo que o meu diretor de teatro também era meu professor na escola pública. Um dos maiores exemplos de mestre que tive durante o meu processo de educação formal posto que ousou um estilo de criação com os alunos. Com este professor, Ailton Freitas[17], desenvolviam-se percursos de aprendizagem de dupla ancoragem. Uma delas no processo de educação formal: havia avaliação, nota, como dispositivos do processo de escolarização. No entanto, sob condições distintas, no teatro, as formas de avaliação também aconteciam, mas, neste caso,

---

[13] Mestre e amigo, com quem aprendi os primeiros katas, a técnica e aprimoramento nesta arte marcial, fora naquela época (década de 90) um estilo de professor-mestre que trouxe grandes contribuições e desenvolvimento na adolescência, exemplo de dedicação e disciplina, a quem sou muito grato pelos aprendizados do karatê, e sobre a vida.

[14] Sensei Denilson Caribé, "Mestre Denilson Caribé de Castro, falecido em 1985 e homenageado post mortem pela Confederação Brasileira de Karatê com o título de 'Patrono do Karatê Brasileiro', em reconhecimento ao importante trabalho por ele desenvolvido." (Disponível em: http://www.askaba.org.br/index.php/aaskaba/quemsomos. Acesso em 27/08/2017,)

[15] Um dos irmão de Denilson Caribé, tendo introduzido o Karatê em Livramento de Nossa Senhora-BA por volta da década de 70, o qual tive a honra de conhecer, e com quem convivi e treinei essa arte.

[16] Realizo aqui uma releitura, tomando como base os lemas originais, portanto peço licença aos mestres diante dos ajustes que realizo nos lemas 2 (dois), 4 (quatro) e 5 (cinco): retirei a palavra *verdadeiro* no lema dois; no lema quatro, em lugar de Respeito, usou-se o seguinte: **Respeitar os princípios**; e, em lugar de "Conter o espírito de agressão", fiz a troca da palavra "espírito" por "afeto", passando a ser considerado pelo autor: **Conter o afeto de agressão**.

[17] Peço aqui a tolerância dos demais professores, para assinalar que este foi um dos meus grandes mestres, um grande professor que tive durante o meu processo de formação na década de 90. Este foi também o meu Diretor de Teatro, professor inspirador na época do ensino fundamental.

eram de natureza distinta, a partir de orientação dialógica, como se fossem notas de rodapé que iríamos guardar para a vida. Afinal, vinha como forma de explicação e orientação acerca de como poderíamos alcançar uma melhor performance: de uma fala, de uma representação - conjugando fala e movimento, convocando à força da expressão e do exercício que nos era necessário para alcançar tal performance, o que era desejado ao protagonizar aquele(a) personagem - encarnar o personagem em cena.

Em seguida, o contato com a música constituiu-se um espaço fundante por analogia, próximo do teatro, também uma relação com a arte, com os seus correspondentes. Tanto nos dois exemplos anteriores, quanto neste, a forma de disciplina era distinta do tipo de disciplina que nos era imposta no processo da educação formal. A disciplina ganhava outras nuanças e contornos, o que poderia dizer uma função ao sujeito desejante. A relação de afeto mostrava-se como efetiva em todo o processo. Na parceria de Ito Moreno[18], professor de música, trabalhava em *Show's*, como contra-regra e, em alguns momentos, ainda que de forma incipiente, operando a mesa de som. Aqui, destaco a relação de trabalho, aprendizado, parceria e amizade, que perdura até o tempo presente.

Cada um desses movimentos constitui-se em experiências da minha travessia de vida, vinculadas à educação em diferentes condições. Neste sentido, acrescento que, ter tido o meu pai como professor, revelou algumas inquietações, sobretudo por este ser professor do próprio colégio em que estudava. Primeiro, quando ocorria algum deslize da minha parte, logo dizia-se: "mas você é filho do professor Beto", tem que dar exemplo. Destas falas, não havia como escapar. Segundo, precisava demarcar meu lugar a partir da fala e de atitudes próprias, a minha identidade, na escola - na vida. Pelo simples fato de buscar afirmar os meus posicionamentos, mas diante da representação que as pessoas tinham, pelo fato de meu pai ser professor, por seu conhecimento e por ser formado em mais de duas faculdades naquela época.

Após estes acontecimentos, apresentados no parágrafo anterior, inscreve-se ainda em minhas travessias o fato de meu pai ser vice-diretor no Colégio Polivalente, onde eu o acompanhava de quando em vez, acrescentando outros espaços de aprendizado, acompanhamento, como numa espécie de deslocamentos/estranhamentos de espaços físicos e subjetivos: o universo da leitura e diálogo com outros professores e estudantes, num lugar outro, o que constitui ocasião para novas trocas.

Por último, não por ser menos importante, às vezes deixamos a parte mais saborosa para o final, elenco duas experiências educativas contempladas pelas disciplinas de Filosofia e

[18] Artista, músico e cantor. Também exerce a profissão de dentista. Na década de 90 foi meu professor de Música, quando nos tornamos amigos.

Literatura, no período do ensino fundamental, também no Colégio Estadual "João Vilas Boas", com os professores Wbiara Dantas[19] e Márcia Oliveira[20], respectivamente. Em ambas as disciplinas, nós, alunos, éramos bastante provocados ao exercício da reflexão. Havia uma preocupação destes professores de que pensássemos acerca dos sentidos das práticas pedagógicas e educativas às quais éramos expostos. Acentuo que, em Filosofia, eu e meus colegas tivemos a oportunidade de assistir e discutir o documentário "Além do Cidadão Kane"[21]; já em Literatura, lembro de termos assistido a um vídeo, não me lembro ao certo se também era um documentário, a partir do qual trabalhamos sobre Caetano Veloso, o qual tinha como personagem Jorge Lafond (muito conhecida por representar a personagem "Vera Verão"). Investidas de ambos professores que me foram caras, provocativas, trouxeram grandes aprendizados, constatados pelas marcas que resistem ao tempo e permanecem indeléveis.

Estas experiências fizeram surgir elementos formativos que certamente nutriram-me de desejo, provocações por uma Educação (im)possível. Tanto na educação formal, quanto na educação não formal, uma série de aprendizados aconteceram no campo da experiência como sujeito: ora como professor, ora como aluno.

A escuta dessas questões, no percurso de escrita desta dissertação, remeteu-me a pensar no sentido dos fatos, dos acontecimentos que podem e devem acontecer em paralelo, concomitantes, expressou em certa medida o avanço que foi desencadeado no processo de escolarização. Aqui fecho o parêntese que fora aberto lá atrás (ver p.17, terceiro parágrafo) e insiro uma contribuição de Ornellas (2013, p. 28), na aposta de que há aqui já então (em exercício), talvez, uma tentativa de escutar o professor-sujeito, a partir da construção desta narrativa:

> o professor é uma representante social: por ele o aluno pode aceder a um novo estado. É também a personagem-teste que o aluno coloca-o no campo das letras maiúsculas e minúsculas, nas combinações, na formação da palavras, no pré-texto e no texto e culminam nas formações discursivas [...] Escutar é romper os limites do intermuros da escola, nas relações do professor consigo mesmo, com o outro e com o encontro. **Escutar o outro é abrir uma porta singular para se chegar às *vitrines*, para olhar o que brilha e o que**

[19] Professor, graduado em História pela UESB; Educação Física pela Claretiano e graduando em Direito pela UNEB, Campus de Brumado-Ba. Hoje, grande mestre de minha formação e amigo. Gratidão pelas provocações ao pensamento crítico e por todos os aprendizados.

[20] Formada em Letras, foi uma das grandes mestras com quem partilhei grandes aprendizados: o gosto pela Literatura e incentivo às artes e ao exercício de uma racionalidade sensível.

[21] Documentário passado para nós em sala de aula, o qual mostra as relações entre a mídia e o poder no Brasil, focando na análise da figura de Roberto Marinho, dono da Rede Globo de Televisão. Através desse documentário, éramos convocados a pensar sobre as produções de "verdades" pela mídia e sobre os processos de alienação e controle promovidos pela Globo.

> **embaça, os contornos e encontros, os tons quentes e frios, as auscultas o visível e o invisível do que o outro quer falar** (grifo do autor)

Esta citação acentua-me o ato de escutar em minha própria história o lugar e posição de professor-sujeito, o meu lugar, tendo percebido, sobretudo, intencionalidades pedagógicas de professores que, já naquela época do ensino fundamental, convocam-nos à aventura da aprendizagem. A autora referida na citação sugere que possamos amplificar a nossa escuta aos diversos fatores que competem e interferem no exercício docente.

Penso e sinto, ao construir este relato sobre meu processo de formação, amalgamado numa interlocução teórico-epistemológica, que tive professores que saíram da repetição e me convidaram à criação. Pode-se pensar que me convidaram a sair da impossibilidade para a possibilidade. Logo, o professor-sujeito e a escuta deste na educação contemporânea, a partir da psicanálise e educação, poderá ajudar a perceber sujeitos encarnados, com suas possibilidades e impossibilidades, fora de um campo de idealizações.

É necessário relembrar que estes professores enfrentam problemas de dimensões diversas (condições de trabalho, salários, formação docente, etc) na educação contemporânea, em um terreno de muitos desafios. Portanto, faz-se necessário encontrar saídas com vistas a lutar por essas reivindicações imediatas e históricas da categoria, sobretudo implicar a categoria de professores a lutar por políticas públicas. E a Psicanálise pode nos orientar, sobretudo para a escuta de que este professor é marcado pela incompletude, como pela sua condição de sujeito barrado, ou seja, sujeito faltante. Ao buscar entendimentos que ampliem esta questão, encontro as contribuições de Ornellas (2016, p. 21), ao enunciar em suas escrituras “a constituição do professor-sujeito”:

> é pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes e revelados no professor-sujeito presente no mal-estar na escola que se faz preciso olhar a sala de aula, o pátio, a cantina, o banheiro, a entrada e a saída do aluno, para que se possa escutar o que o aluno fala, o que incomoda, o silêncio e o ruído, o prazer e o desprazer do seu processo de aprender. Esse mundo desejante, que habita diferentemente em cada sujeito, estará sempre preservado cada vez que um professor, desejando ser sujeito, estará sempre preservado cada vez que o professor, desejando ser sujeito, renunciar ao controle e aos efeitos de seu poder sobre o aluno. Essa relação é constituinte do sujeito e pertinente articular várias rotas possíveis para se pensar a cultura e a civilização, seja na arte, na ciência, na educação, na política ou nas relações professor-aluno. A noção de inconsciente ainda é estranha à educação, porque é difícil conviver com a ideia de que possa existir um saber do qual nada se sabe.

A partir destas contribuições, observa-se um sujeito que é constituído como sujeito faltante, possibilita lançar seu olhar e sua escuta pelo *locus* onde os sujeitos estão presentes na cena da educação contemporânea em que suas (im)possibilidades são presentificadas. Cabe dizer aqui que "o de sujeito em psicanálise implica no próprio conceito desconhecimento deste em relação aquilo que o determina, ou seja, o inconsciente" (ORNELLAS, 2016, p. 23). A autora ainda ressalta que "é na matriz simbólica da fala que o professor-sujeito nomeará seus afetos na relação transferencial com o aluno-sujeito" (KUPFER *apud* ORNELLAS, 2016, p. 20).

Neste caso, pode-se dizer que falta ao professor conservador tal entendimento, bem como trabalho pessoal, não apenas formação docente, é possível que lhe falte, processo de análise pessoal. Certamente, em grande medida o professor não tem oportunidades para ser analisado, o que pode ter favorecido a cristalização do modelo movido pela repetição e não pela criação. Ornellas (2016, p. 19-20), discute tal questão ao enunciar que:

> *A hermenêutica do sujeito* é uma escrita de Foucault (2004) que retrata a relação entre o sujeito e a verdade. No interior de uma série de práticas, ela conquistará o status de sentido capaz de captar o *logos e* guardá-la na alma do sujeito. O autor discorre a existência da transformação de si para o alcance da verdade que não passe pelo exercício de uma escuta acurada. O autor analisou várias escolas e revelou que há uma relação entre a escuta, verdade e cuidado de si mesmo e analisa de que forma a escuta se torna fundante para constituição do sujeito. A emperia significa habilidade adquirida, competência, experiência. Competência em saber escutar, mostrar-se como um traço singular para se escutar bem. Na escuta é que começa a ter contato com a verdade.

Observa-se que a autora supracitada, ao acentuar o ato da escuta como um exercício, não poderia prescindir do professor no processo de encontrar-se com a semi-verdade. Coloquei-me a perguntar: que chances teria o aluno, diante de um modelo autoritário, para irromper diante de uma proposta em que encontram-se atrelados dois fatores danosos: por um lado, o autoritarismo que subtrai possibilidade de um sujeito que se enuncia, posiciona e encontra possibilidades de se inscrever, portanto, de se constituir sujeito; por outro, uma proposta pedagógica conteudista? Sem que haja o avesso deste modelo de professor conservador, como se poderá ajudar o aluno no processo de aprender e construir, para que este possa apreender significados e significantes na sua formação docente? Essa fala nos convoca a pensar na Educação (im)possível.

Na perspectiva de construir outros horizontes em educação, sendo o professor um sujeito que se coloca em movimento de abertura e espreita para escutar e ler as demandas do Outro,

segundo Ornellas (2016a, p. 139), há possibilidade de a Psicanálise contribuir para Educação, ressaltando a delimitação de zona de fronteira entre ambas, com o cuidado para que uma não adentre o terreno da outra:

> um professor que exerce a sua função a partir de um discurso subjetivante é aquele que se coloca a serviço da possibilidade do advento de uma evocação própria vinda do seu aluno, ofertando a ele a ocasião de acolher, ainda que no espaço coletivo escolar, a singularidade do seu sofrimento psíquico; o aluno em dificuldade de aprendizagem, muitas vezes, sabota seu processo de aprendizagem por não encontrar uma escuta sensível no campo do Outro.

Este modo de conceber o espaço educativo na relação professor-aluno não apenas fez sentido por eu já ter observado contextos neste campo semântico, mas sobretudo por já ter vivido situações marcantes em minha própria experiência de aluno. Ao me perceber orientado pelo meu desejo, sinto que outros fatores, diante da pesquisa, ganharam cadência ao tocarem no tecido vivo da Educação. Se, por ora, na condição de aluno e professor, esses aprendizados fizeram e estão fazendo sentido, na condição de pesquisador, lanço-me para além do desafio de realizar uma investigação em nível *stricto sensu*, reforço o desejo de aprofundamento de aprendizados como recursos para docência, na condição de psicólogo que trabalha com Educação, no âmbito da Psicanálise e Educação, ao passo que amplifico o interesse em analisar ato do dispositivo[22] da escuta.

Ornellas (2016), ao estreitar as relações entre Educação e Psicanálise, tornando porosa suas fronteiras, destaca a importância da escuta na relação professor-aluno:

> essa escuta do professor ao aluno deve ser atravessada pela ética do bem-dizer, a mesma que norteia a palavra do analista oferece ao seu analisante a fim de que ele elabore a causa de seu sofrimento; uma escuta que produza efeitos de circulação da palavra, condição para o exercício da subjetividade [...] a aprendizagem ganha sentido e torna-se efetiva quando o objeto que circunscreve a pulsão do saber consegue cumprir o circuito pulsional, ou seja,

[22] No dizer de Agamben (2009, p. 27), o qual resgata em Foucault o uso deste como um termo técnico e decisivo estratégico presente no pensamento foucaultiano, usado com frequência, "sobretudo a partir da década de setenta, quando começa a se ocupar daquilo que chamava de 'governabilidade" ou "governo dos homens." Em entrevista proferida pelo próprio Foucault, este dirá que o que procura individualizar com este nome é, antes de tudo, um conjunto absolutamente heterogêneo que implicaria discursos, instituições, bem como estrutura arquitetônicas, decisões regulamentares, e ainda medidas administrativas, leis, proposições filosóficas, morais e filantrópicos, enunciados científicos, em síntese: tanto o dito como o não dito, estes portanto se constituem como o conjuntos de elementos do que fora nomeado por ele como dispositivo. Apesar de ele nunca ter se atido a formular uma definição, nos oferecerá esta possibilidade de expressão a partir de entrevista em 1997. A parir destes dados, pode-se pensar sobre o dispositivo e a rede que se estabelece entre estes elementos, podendo-se ainda resumi-lo em três pontos: o primeiro, já contemplado pelos elementos supracitados; o segundo, diz que o dispositivo tem sempre uma função estratégia concreta e se inscreve sempre numa relação de poder; o terceiro ponto, diz que o dispositivo, como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber.

> quando o sujeito aprendente consegue dar sentido aos conteúdos aprendidos encontrando neles, utilidade e satisfação (ORNELLAS, 2016, p. 138-139).

Neste excerto, a autora evidencia a relevância da escuta, sobretudo demostrando os efeitos no sujeito aprendente, o aluno, pela possibilidade de subjetivação do mesmo. Quanto ao processo de aprender, explica como a escuta poderá alterar os deslocamentos do sujeito em sua forma de operar, não apenas frente ao objeto do conhecimento, mas sobretudo frente a si mesmo, ao passo que este consegue atribuir sentido aos conteúdos aprendidos, constituindo possibilidade de avanços no processo formativo.

Dito desta maneira, encontro ressonância em meu percurso de formação, vez que a temática estudada, "como se" sendo semente, encontrasse terreno fértil ao processo germinativo. Com efeito, Ornellas (2016a, p. 138), ressalta tal contribuição ao encabeçar estudos que denominou "Por uma educação psicanaliticamente orientada":

> a Psicanálise não é uma ideologia, uma concepção de mundo, uma Weltanschuung, mas uma prática que coloca o objeto causa de desejo no lugar daquele que rege a vida do sujeito. Neste sentido, quando falamos em um possível enamoramento da Psicanálise com a Educação, colocamos a Psicanálise no lugar daquele que convida o educador ou a escola a uma relação produtiva com o saber, que é sempre produzido pelo inconsciente. Saber este que como situa Lacan, no "Grafo do Desejo", que se constitui nas entrelinhas do discurso racional do cogito ergo sum cartesiano. Destacamos nesta lógica que o processo de ensino-aprendizagem não se resume à absorção operatória de conteúdos depositados pelo professor no ato de ensinar seu aluno, mas na possibilidade de fazer emergir neste aluno, em momentos preciosos deste processo, o sentido engendrado do que pode causar-lhe desejo.

Nesta perspectiva, a autora tece uma provocação no sentido de perceber não apenas a importância do enlace entre a Psicanálise e Educação, mas aponta possibilidades consistentes a partir do mesmo, ao oferecer caminhos de entendimento a partir de uma cadeia de acontecimentos que são gerados quando o sujeito-aluno, aprendente, pode ser escutado. Ornellas (2016, p. 138), do mesmo modo, destaca: "para aprender o sujeito-aluno deve se colocar na posição de sujeito-barrado, desejante, tocado por uma pulsão con-vocante, no sentido de encontrar ao longo da sua trajetória formativa um objeto que causa e dê sentido à sua formação".

Nesta investidura de trabalhar com a Educação (im)possível, contemporaneidade e escuta do professor-sujeito, observa-se que tanto na educação básica, secundária e/ou universitária, há sintomas e processos ambivalentes que merecem atenção. Para tanto, a Educação, avizinhando-se da Psicanálise pode buscar alternativas para lidar com os (im)passes

e desafios nos processos de ensinar-aprender. Surge, portanto, a perspectiva de trabalharmos com a escuta do professor-sujeito, como meio de buscar o objeto perdido no âmbito da educação e contemporaneidade.

Na discussão empreendida por Lima Jr. (2015), a "contemporaneidade e Educação são continentes inesgotáveis, por mais entradas que se tenha feito e elaborado deles." Isto faz eco à Educação (im)possível, tal qual proposta neste trabalho. Ainda nas palavras de Lima Jr. (2015, s.p)[23]

> falar assim da Contemporaneidade e da Educação contemporânea, falar delas como uma pós-modernidade, no sentido estrito de que tudo aqui (falado) foge da modernidade e não é modernidade, é assumir que estou já fora do registro da Filosofia, e da Ciência. Mas isso não me impede de ser uma voz, nem de que a palavra falada e escrita, pronunciada por mim como uma voz, não esteja já morta; não cessem de falar para que outros sujeitos falem, pronunciem-se, tornem-se uma voz, com isso, vivifiquem à Contemporaneidade, à Educação, à pesquisa educacional e, porque não admiti-lo, à própria cientificidade das coisas sem a necessidade do arrastamento da subjetividade, como diria Derrida, arrastamento da alma, do ser.

O autor subscrito convoca a uma formação discursiva acerca da (im)possibilidade de sujeitos e discursos que possam falar de lugares distintos, sem contudo perder a sua legitimidade por assumir um discurso próprio, que não reze na cartilha do instituído e que possa gerar novas formas de relação e entendimentos, seja por meio da fala ou da escuta. Há, portanto, em meio a uma cultura ambivalente e polissêmica, lugar de fala que possa produzir novos sentidos ao outro.

O fato de nos percebermos diante dos desafios e processos ambivalentes aos quais os profissionais da educação nos convocam a dar "respostas", este campo de tensões e angústias também é motor ao processo criativo e à insurgência do novo, ao passo que encontramo-nos sob holofotes de uma sociedade do espetáculo, onde há excesso do que é mostrado e pouco é sabido. Portanto, fala-se na escola de muitas situações da vida escolar, sobretudo nas ciências, mas a produção de saber e conhecimento, sobretudo no campo da educação, frente aos desafios prementes, ainda carece de escuta. Isto nos dá indícios da relevância da escuta do professor-sujeito na educação como objeto de estudo.

Na experiência de trabalhos realizados em algumas escolas públicas, em Salvador -Ba, observei que, basta um profissional da psicologia e/ou da psicanálise adentrar o espaço escolar, para que o alarde das queixas dos professores, dos funcionários e gestores, chegue como um

[23] Texto impresso.

coro ensaiado: “esses alunos não querem nada com os estudos!” De imediato, aparece no discurso uma enxurrada de significados e significantes que revelam a ausência de entendimento, tornando esses profissionais “reféns” por terem dificuldades em agir e se relacionar. Dentre muitas queixas que emergem, dificuldades de aprendizagem, violência, agressividade, indisciplina, quase sempre são identificadas no rol de problematização objetal.

Não faz muito tempo que tais situações só se acentuam. Ainda lembro-me, que na época do estágio em psicologia escolar, meu supervisor Wilson Sampaio[24] propunha-me a construção de perguntas norteadoras, além do diário de bordo. Ao passo que também nos fazia pensar: o que faz o psicólogo na escola? Como faz o psicólogo na Escola? Para quem faz o psicólogo na escola? Sempre de cunho provocativo, recordo-me de máxima popular que vem a calhar: se a educação pode mudar o mundo, por que não mudou até hoje?

Cada uma dessas indagações, gerar muitos outros questionamentos. Afinal, naquela época, nutridos por um “desejo de mudar o mundo”, não nos dando conta do tamanho dos desafios que havia pela frente, caíamos no terreno de angústias e de implicações que oportunizaram muitos aprendizados. Faltava-nos, além do conhecimento mais aprofundado acerca das múltiplas implicações de fatores amalgamados nos processos de escolarização, uma escuta que pudesse alcançar estes sujeitos, sobretudo no sentido de escutar o professor como sujeito-barrado, sujeito da falta.

Ainda que estas expressões não me fossem tão estranhas aos ouvidos, por tê-las escutado de algum psicanalista e/ou professor durante a formação, só mais tarde é que elas foram ganhando espaço e ocupando lugar nas minhas idiossincrasias. Nesta bacia semântica, abriam-se fendas e veredas de novas possibilidades de entendimento sobre a percepção de Freud (1937): governar, educar e psicanalizar constituem-se como ofícios impossíveis. De fato, não há como dar conta de tudo, ao passo que nem tem de ser esta a intenção. Vale assinar que há uma distinção entre o impossível, tal qual diz Freud e o (im)possível concebido nesta pesquisa. Se este faz abertura ao campo de possibilidades-impossibilidades, por outro lado, aquele está marcado pela dimensão do que viria a ser o inatingível. Logo, para Freud (1937, p. 265):

> [...] quase que parece como se o analista fosse a terceira daquelas profissões “impossíveis” quanto as quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras, conhecidas há muito tempo, são a educação e o governo [...] Mas onde e como pode o pobre infeliz adquirir as

[24] Psicólogo, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coordenador do Curso de Psicologia da Universidade Salvador (UNIFACS) – LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES’. E-mail: wmsampaio@gmail.com.

> qualificações ideais de que necessitará em sua profissão? A resposta é: na análise de si mesmo, com a qual começa sua preparação para a futura atividade. Por razões práticas esta análise só pode ser breve e incompleta. Seu objetivo principal é capacitar o professor a fazer juízo sobre se o candidato pode ser aceito para formação posterior.

Conforme ressaltado por Freud (1937), parece óbvio que, ao falar do analista, no mesmo texto, refere-se ao significante professor, alinhava não apenas o fato de este estar no rol das 3 (três) profissões que considerou impossíveis[25], mas sobretudo pelo fato que, de alguma forma, nos dará pistas para que possamos pensar na contribuição da Psicanálise à Educação. Ornellas (2016a), corrobora e amplia tal perspectiva ao propor a sentença: "por uma educação psicanaliticamente orientada", vez que o professor-sujeito necessitará aprender a escutar os sintomas da educação contemporânea, mas, antes disso, aprender a escutar-se, para escutar o seu aluno, desta forma pode gerar possibilidades novas a este outro. Neste lastro teórico, consoante com Ornellas (2013, p. 29), ratifico que:

> não temos dúvidas de que a psicanálise pode transmitir ao professor uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um exercício que pode gerar, dependendo naturalmente das possibilidades subjetivas de cada professor, um lugar, uma posição, uma filosofia de trabalho que circula na escola. Observa-se que a queixa do professor é desejar ser escutado e não vislumbra a possibilidade de decifrar o quê e por quê tal fato não ocorre[...] É pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes no mal-estar na sala de aula, por parte do professor e do aluno, que penso que algumas respostas podem ser elucidadas.

Eis que a autora, a um só tempo acentua e inscreve, fala da importância de que o trabalho com o professor consiste em implicá-lo a escutar a cena educativa, os sintomas da escola, na escola, as queixas proferidas por eles mesmos, como forma de retornarem a si mesmos, às nuanças do fazer educativo, engendrando processos de transformação na educação, na relação entre os pares, na relação com o sujeito aprendente.

Neste sentido, indago: que resistências operam nos professores que os impedem de exercitar a importância da escuta na/para a profissão docente? Atrelada a esta indagação surgem outras questões: 1) os professores precisam ser apresentados à teoria psicanalítica para exercitar a escuta da escuta? 2) será que os professores, em algum momento de sua formação, foram provocados a serem pesquisadores? Explico: não me refiro a pesquisadores no sentido de pesquisas formais dentro dos ritos acadêmicos. Digo, pesquisadores no sentido de inventar suas

[25] Ver página 62 desta dissertação.

próprias práticas pedagógicas, nas quais se fizesse presentes os exercícios de formular questões, de observar, de perceber de escutar.

Ora, se de alguma forma começarmos a formular questões que possam tocar nos processos dos quais nos queixamos, talvez aí aconteçam as possibilidades primeiras do que eu chamaria de “fendas” nas “paredes”: de ver e dialogar com o outro, de olhar o que está do outro lado: os avessos e reversos.

Voltando-me para o ser sujeito aprendente-ensinante, hoje atuando no ensino superior, percebo o quanto sou questionado quando busco incitar a formulação de questões em sala de aula, na buscar de co-responsabilizar os alunos em seus próprios processos de aprendizagem e construção do conhecimento, percebo que nem sempre há uma boa adesão à proposta. Nesse sentido, identifico essa resistência junto aos alunos: 1) o choque entre os modelos de ensino sobre os quais foram formados e as (im)possibilidades dos que lhes são apresentados ; 2) as estratégias distintas e atividades variadas, a partir de metodologias ativas, nem sempre são bem aceitas; 3) ao apontar o sentido da aula, a diferença de entendimentos e possibilidades de participação, contemplando as subjetividades, nem sempre entendem como aula, como se tivessem presos ao modelo conteudista fundado no positivismo; 4) resistem quando convocados a pensar sobre a lógica conteudista, mercadológica, em direção a uma lógica em que há participação ativa e protagonismo etc. Diante destas e de outras investidas, em vários momentos, questiono-me acerca dos limites do professor. O que pode o professor nessa Educação (im)possível?

Nesta pesquisa, portanto, retomando o posicionamento de Freud (1937), já visto anteriormente, psicanalizar e educar encontram-se dentre as três profissões consideradas “impossíveis”. A proposição de escansão da palavra (im)possível, traz à baila as impossibilidades, mas também as possibilidades que marcam o trabalho do professor no exercício da docência. Sobre o fato de o objeto da pesquisa conferir um lugar e posição especial à escuta do professor-sujeito, Ornellas (2013, p. 32), oferece-nos uma possibilidade de esclarecimento:

> Nesse espaço, aqui tentarei dizer para o leitor que esta escuta a qual venho me reportando encontra-se sintonizada por alguns construtos da psicanálise, alicerçada numa modalidade de intervenção clínica junto à escola sem especularizar na clínica individual onde o *setting* analítico é marcado por dois sujeitos; um que fala para reviver o afeto e o outro que se encontra no lugar do significante, ou seja, objeto causa de desejo. Essa escuta clínica é radicalmente atravessada pelo social, pelo político, pela transferência, pelo psíquico e pelas tensões presentificadas.

Os argumentos construídos pela autora expressam bem o significante escuta dentro do dispositivo que utilizaremos nesta pesquisa, sobretudo pelo fato de que precisamos pensar a escuta à qual nos referimos, especialmente por concebermos que a mesma traz consigo uma alternativa viável para o problema que nos propusemos estudar, escutar: o professor-sujeito na educação contemporânea.

Portanto, escutar este professor-sujeito, é colocá-lo num centro gravitacional no qual seja compreendido como sujeito, que é afetado por questões internas e externas ao contexto escolar, que possui (im)possiblidades para lidar com as diversas formas de demandas. Logo, cabe a observância de fatores que tornam-se vetores em direção à educação, de modo a mobilizar este professor-sujeito. Um deles é o consumo e/ou o Discurso Capitalista. Segundo Rosa (2010), a temática do consumo recebe uma atenção e tratamento conferidos por Lacan, onde pode-se notar que surge uma mutação no Discurso do Mestre, possibilitando surgimento do Discurso Capitalista.

Uma vez que estamos vivendo sob a égide do consumo, num regime capitalista, esta temática não ficaria de fora. Rosa (2010, p. 160), lastreada pelos estudos lacanianos, traz-nos algo interessante já no resumo de seu artigo:

> [..] o consumo articula-se à ética e à constatação da impossibilidade de pensá-lo apenas com a noção de valor de uso; aquelas de valor de gozo e valor de desejo tornam-se necessárias [...] evidencia deslizamento do "consumismo" à "consumição", que leva o sujeito da posição de consumidor à de objeto consumido.

Nesse cenário, pode-se perceber que é precário o grau de discernimento entre o preço e valor do objeto, percebemos uma aderência das sociedades ocidentais à lógica da obsolescência programada[26]. Pesquisa realizada com um grupo de adolescentes na Bahia, revela que, "em geral, os adolescentes pesquisados costumam obter seus primeiros celulares entre os 7 e os 12 anos de idade e têm o hábito de trocá-lo, em média, uma vez ao ano", dado esse que reforça esta lógica da descartabilidade (RIBEIRO; LEITE; SOUZA, 2009, p. 190).

Diante de uma lógica do consumismo, do supérfluo, há efeitos devastadores tanto para o meio ambiente quanto para a relação entre as pessoas, incidindo na fragilidade dos laços, na "coisificação" das relações. São, portanto, esses aspectos que conclamam escutar, no sentido desta pesquisa, problematizar e intervir junto a tais demandas, tendo em vista pensar acerca

[26] "Trata-se de uma estratégia de empresas que programam o tempo de vida útil de seus produtos para que durem menos do que a tecnologia permite Assim, eles se tornam ultrapassados em pouco tempo, motivando o consumidor a comprar um novo modelo".

desta educação (im)possível, escutar este professor-sujeito e compreendê-lo neste campo de implicações múltiplas, ambivalentes, desafiantes, contraditórias, paradoxais e éticas, as quais circunscrevem a sua condição de docente, na contemporaneidade.

Em meio a essas questões, concebendo como relevante as relações e laços humanos, e, diante dos tempos que correm, Bauman (2009; 2005; 1998), ao realizar uma diagnose do presente, apontará dimensões da fragilidade dos laços entre sujeitos, valendo-se da metáfora da liquidez para nomear fenômenos da contemporaneidade, tais como: "amor líquido", "vida líquida", bem como trazendo o conceito de ambivalência como algo que nos é peculiar nesse processo de relações, tendo escrito também sobre "modernidade e ambivalência". Estes termos nos convocam a pensar acerca das relações em tempos de incertezas e instabilidades, em que presenciamos um país em crise, em que a ética, o erário público, a probidade, a lei, foram sucateado pela aliança, entre os três poderes, o legislativo, executivo e judiciário, no sentido de manchar a democracia.

Se todos estão susceptíveis a este caráter de fluidez e inconstância, o professor-sujeito também é afetado sobremaneira. Uma vez mais, Bauman (2009; 2005;1998) remete-nos às implicações sobre durabilidade das relações na contemporaneidade, que revela e impacta direta e indiretamente na qualidade dos laços entre os sujeitos. Sendo preciso indagar: como e sob que condições, no atual contexto nacional, o sujeito assumirá a sincronicidade da própria existência, no sentido de enfrentar o golpismo, impostura política que fomenta o medo e a falta de credibilidade dos "podres poderes"[27] que tomaram de assalto a nação brasileira, tecendo/constituindo suas formas de vida e laços com o outro, vez que tenha lhe escapado o primordial? Que educação é possível neste contexto?

No cenário esboçado do que foi construído até aqui, há nesta incursão em meu processo de formação a tentativa e exercício de construção de um lugar e posição, quem sabe um "mirante", a partir do qual eu possa olhar para as dimensões do que esta pesquisa apresenta, e, perguntando ao professor, ora como dentro ora como fora, questionar-me, vivendo em tempos incertos, se faz sentido construir a Edcuação (im)possível em que o dentro e fora deem lugar à continuidade, ou seja, modalidade da educação similar a uma "fita de Moebius[28]", em que possamos nos mover para os fenômenos subjetivos do professor e aluno-sujeitos, que encontram-se com a realidade social. Juntos, saberemos o que fazer.

---

[27] Expressão da música "Podres poderes", de Caetano Veloso, do álbum Velô, 1984.

[28] O uso que Lacan faz da fita de Moebius, fundamental, como sabemos, em seu ensino, é o primeiro marco de uma paixão pelos objetos que subvertem a representação comum do espaço, à maneira como o inconsciente freudiano subverte o sujeito. Ao levar em consideração o espaço, a topologia põe o imaginário pelo avesso, realizando o que o *objeto a* promete no pensamento lacaniano (REVIERA, 2008, p. 221).

Há, nesta narrativa inicial, “eu caçador de mim”, o relato de encontro com a minha trajetória, com a eleição de situações, de aspectos que expressam acontecimentos de inscrição na vida, de um professor que se descobre professor a cada dia e que se percebe, portanto, neste processo de devir: a constituição como sujeito desejante que luta para não sucumbir ante as adversidades, e que, portanto, aprende, nas tentativas de escutar o outro, a escutar a si mesmo no seu processo de constituição, no sentido de sair do estilo conservador para evocar uma educação (im)possível. Precisei “morrer” para nascer novamente, agora “caçador de mim”, entre claros e escuros faço a mira para a caça de mim mesmo, continuo em travessia. Não é tarefa fácil, é como se o sujeito tivesse que caçar a si próprio para, em seguida, se insurgir rumo à Educação (im)possível em que o professor e o aluno – sujeitos - encontrem seu espaço na educação contemporânea.

ATO I - ABRE-SE A FENDA (IM)PROVÁVEL

Vida
vale vivê-la
se, de quando em quando
morremos
e o que vivemos
não é o que a Vida nos dá
nem o que dela colhemos
mas o que semeamos em pleno deserto.

(MIA COUTO, 2016, p. 64)

Esta pesquisa emerge de um (des)encontro "comum" à minha *condição de mestrando*[29], desencadeado por um acontecimento não "pre-visto": a readmissão de um objeto de estudo pretendido em primeira instância, o qual ganhar lugar, voz e vez, por derivação do tema inicial do anteprojeto[30]. A saber, a Educação (im)possível. Surge a partir do interesse do pesquisador e do exercício de aproximações e diálogos entre a Educação e Psicanálise. Assume, nesse entre-lugar, a perspectiva de uma Educação Psicanaliticamente Orientada para realização dos estudos praticados.

Encontra-se num terreno fértil a partir de indagações acerca dos desafios contemporâneos, oriundos de atividades docentes desempenhadas pelo próprio pesquisador, bem como da *escuta* de queixas e demandas de professores de ensino fundamental. Situações desencadeadas durante estágios específicos na época da graduação em Psicologia e em ocasião posterior: já na condição de profissional da Psicologia, atuando como profissional da psicologia em interface com a educação, no exercício da função de Psicólogo Escolar (voluntário) em uma

[29] *A condição de mestrando* convoca-nos à "experiência de si", a partir da realização do rito acadêmico: o sujeito é iniciado numa empreitada na qual terá de assumir o ato de se gestar e de se parir – vivi com integridade o meu rito. *A escritura desta dissertação de mestrado se pediu uma coragem maior que não tive medo de dar*. Tomei por inspiração e analogia Clarice, porém em contraponto ao que dissera a autora: "Este livro se pediu uma liberdade maior que tive medo de dar" (LISPECTOR, 1998, p. 6). No entanto, um pouco à frente, eis que me encontro novamente com dizer da autora, "Eu sou mais forte do que eu", imiscuído ao meu Ser. Busquei a empreitada deste propósito, o de dar vida a esta escritura para concluir o mestrado: recurvar-me sobre mim mesmo, extrair da dobra de meus processos uma "experiência de si", sem perder de vista o exercício de humildade, o sentimento de gratidão que aquece a alma, um modo de acreditar plasmado de azul, banhado de brisa, bordejado de poesias, acompanhado de ações, encontrado como *haikai*, com aroma de terra molhada de tempos das águas no sertão. Integração de estações: renovação de outono, quietude de inverno, esperançar de primavera, vicejamento de verão.

[30] *PROFESSORES EM FORMAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DE SI: a docência que se vê e que se faz de onde se está*. Tendo sido este o objeto desejado (movente em mim) encaminhado a este propósito, que encontrara com um desvio de percurso, mas que reencontrado o curso, sob nova perspectiva, vicejou à realização do desejo: o de pesquisar sobre professores, tendo, portanto, como objeto de estudo: professor-sujeito na educação contemporânea.

Escola Pública da cidade de Salvador-Bahia. Atividade que, junto aos professores, gerou resultados profícuos na escola e também na produção de trabalhos acadêmicos, a exemplos de apresentações no Congresso Norte Nordeste de Psicologia (CONPSI), em 2011 e 2014[31].

Ganha relevo, portanto, o objeto de estudo desta pesquisa, através dos diálogos com colegas professores, na escuta de queixas e solicitação de auxílios aos desafios e dilemas apresentados por docentes, tanto do ensino fundamental quanto universitários. A bem da verdade, as inquietações geradas pelas implicações da atuação docente se encontram amalgamadas à vida do pesquisador desde o final da década de 90, ocasião em que assumira pela primeira vez uma sala de aula, em função do estágio da formação em Magistério, em parceria com outro colega de estágio[32], ao se deparar com possibilidades, mas também com incompreensões acerca de várias situações que geravam (im)possibilidades junto aos processos de aprendizagem de alunos.

A partir da composição do cenário supracitado, sobre a fala e a escuta da orientação, resgato o meu desejo em trabalhar com professores e chego ao tema desta pesquisa: *Educação (im)possível: escuta do professor-sujeito na educação contemporânea*, que tem como objeto de estudo a Educação (im)possível. Para organizar as metas, tracei os seguintes objetivos: o objetivo geral é investigar de que forma a escuta do professor-sujeito na educação contemporânea pode contribuir para a construção da Educação (im)possível. Os Objetivos específicos se configuram fundantes para a Educação Impossível: a) identificar dispositivos fundantes para a Educação (impossível); b) Escutar as possibilidades de como o professor-sujeito se constitui nesta Educação (im)possível; c) Buscar no professor-sujeito as (im)possibilidades junto à educação contemporânea. Frente a estes desafios, apresenta-se como problema desta pesquisa: Que lugar e posição ocupa o professor-sujeito na implicação de uma Educação (im)possível e quais as contribuições que esta educação oferece para a educação contemporânea em que o aluno-sujeito possa desejar produzir o conhecimento que possibilita o passe da repetição à criação? Neste caso, aflora a necessidade de se pensar e escutar as implicações da atuação do professor-sujeito, frente às tarefas impostas e às demandas apresentadas pela instituição escolar, à teia de fatores que envolvem a educação, bem como aos desafios no exercício da função docente. Convoca à necessidade de escutar este professor-sujeito como forma de identificar fatores que geram entraves e possibilidades à sua atuação,

[31] Período em que assumia a direção da CASA DA PALAVRA – Núcleo de Estudos e Práticas em Psicologia, Educação e Artes. Ocasião em que experienciei a aprendizagem de constituição do NEPPsiEduC – Núcleo de Estudo e Práticas em Psicologia e Educação, tendo-o apresentado como prática, desenvolvimento e alcance profissional no CONPSI. – Congresso Norte-Nordeste de Psicologia.

[32] Para maior informação, regatar o texto do prelúdio desta dissertação.

inclusive ao (re)pensar o lugar e posição do professor-sujeito, na busca de alternativas para o encontro com um aluno-sujeito mira da produção referente do conhecimento.

Para tanto, foi necessário um tear articulado de proposições que apontassem para a busca da escuta do professor-sujeito, referenciada em alguns construtos teóricos que oferecem a psicanálise, na intricada trama de fatores que constituem a contemporaneidade, diante da polifonia de discursos e dos reveses oriundos dos processos de ensinar e aprender. Buscou-se, a partir de construtos da psicanálise e educação, pontos de ancoragem e seus possíveis enlaces com a Educação (im) possível. Para tanto, resgatou-se o discurso proferido por Voltolini (2016, p. 19) de que "é preciso, em primeiro lugar, pôr em relevo a definição mesma, a mais estrita, da própria psicanálise." Com efeito, o autor mencionando marca tal relevância e põe à baila autores como Freud e Lacan, respectivamente, para dizer sobre a Psicanálise:

> Freud a definiu de maneira tríplice, como sendo: uma teoria, uma terapêutica, e um método. Essa definição, ainda que abrangente e justa com o que ele mesmo fez com a criação, não protege a psicanálise do risco destacado por Mannoni, de que, enquanto teoria do funcionamento mental, ela se engloba, ao lado de outros saberes por vezes contraditórios a ela, a uma prática cujos fins escapam completamente as suas intenções terapêuticas[...] Lacan(1982) a definirá como um discurso, ou seja, como algo que só se define por um modo próprio de tomar a palavra. Essa definição traz a vantagem de precisar o valor de um saber segundo o modo de sua *enunciação*, em contraposição à postura administrativa/universitária que inicia o valor de um saber conforme o conteúdo de seus *enunciados* (VOLTOLINI, 2016, p. 25).

Chama-nos atenção o fato de que "a formulação do inconsciente implica obrigatoriamente a considerar o lugar da enunciação, já que é nele que podemos ver se manifestar a presença do sujeito" (VOLTOLINI, 2016, p. 25). Desta forma, adentrar a seara da educação a partir de construtos da psicanálise é colocar-se em posição de conceber o sujeito como sujeito faltante, desejante, sujeito do inconsciente.

Penetrar no solo da educação contemporânea é propor-se a estar diante de incertezas, ambivalências, impasses e possibilidades. Soma-se a estas instâncias uma questão premente: atentar nesta contemporaneidade ao fato da fragilidade dos laços afetivos. Na escola, gestores professores e alunos são convocados pelas dimensões aqui mencionadas. Isto quer dizer que faz-se necessário parar para escutar os sujeitos em seus (con)textos, observando as circunstâncias às quais encontram-se submetidos.

Desta maneira, cabe ao pesquisador buscar perceber as implicações sociais, históricas e epistemológicas e os desdobramentos que se produzirem na educação que temos hoje; localizar fatores que demandam atenção à análise; formular indagações com vistas à construção de

encaminhamentos e tratamento de sintomas relacionados aos processos de ensinar e aprender na escola. Indaga-se: que alternativas o professor-sujeito pode criar para não cair no desencanto? De que maneira o professor poderá sustentar os problemas do processos de ensinar e aprender na escola, contando com tão poucos recursos? Quando se fala em violência, estamos falando de violência na escola ou da escola? São inquietações que abrem possibilidades ao debate.

A escola que temos hoje passou por transformações no percurso histórico do país. Neste estudo, regressou-se até às primeiras bases fundantes, extraindo elementos importantes, desde os movimentos iniciados pelas escolas jesuíticas até chegarmos a um ato inaugural com a proposição de que se possa pensar numa **Escola (im) possível no contexto da contemporaneidade**, a qual assinala a responsabilidade de se pensar em um professor-sujeito que construa laços com um aluno-sujeito, o lugar para sujeito desejante, considerando que, na presença do desejo, há a busca da construção do saber e do conhecimento.

Para constituição do desenho metodológico desta pesquisa, ancorou-se nos pressupostos de uma pesquisa teórica, ou seja, realizada a partir de uma revisão de literatura. Portanto, "angustiar-se no método e na teoria é condição *sine qua non* para mergulharmos nos fenômenos humanos, realizando por esta via um empirismo com alma e uma teoria enraizada, encarnada" (MACEDO, 2009, p. 92). Assim sendo, apresentamos abaixo os desdobramentos relevantes à composição desta investigação.

Segundo Severino (2007, p.122), "a pesquisa *bibliográfica* é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc". Para tanto, neste trabalho, buscamos como fonte de pesquisa teóricos da Psicanálise, tendo como estandartes Freud e Lacan nos insumos de seus trabalhos de pesquisa. Nesse sentido, a partir de fontes aludidas, efetivou-se as incursões necessárias à realização desta investigação.

Atendendo a tal característica, buscou-se fontes primárias e secundárias à realização desta dissertação: I) Fontes primárias: Textos originais, onde os mais representativos autores do campo da psicanálise tratam da questão da psicanálise, evidentemente. II) Fontes secundárias: Literatura de pesquisa de autores psicanalistas, inclusa no escopo da psicologia, bem como da pedagogia e áreas afins, integrada ao debate da Psicologia, Educação, Filosofia, Sociologia, contemplando estudos e trabalhos acerca da contemporaneidade.

Como forma de concretização desta pesquisa, por ser de fundamentação teórica, demarcada pelo desenho eminentemente bibliográfico, surgiu a busca de um método com etapas assim definidas: 1º) Indicações de especialistas; 2º) busca em base de dados computadorizados;

3º) Constituição do acervo bibliográfico a partir de artigos, dissertações e teses; 4º) Incursão nos acervos das bibliotecas e no portal de periódicos da CAPES e 5º) Aquisição nas livrarias virtuais (sebos) dos títulos já esgotados e/ou ausentes das bibliotecas e/ou livrarias brasileiras. No presente trabalho, a base de dados principal foi livros de autores psicanalistas. 6º) Houve, também, consultas paralelas em artigos *SciELO*, e artigos obtidos no Inep[33].

Neste sentido, foram resgatados teóricos e autores à construção da pavimentação no solo desta pesquisa, que a sustentaram com suas contribuições. Dentre eles, encontram-se Freud (1937), inspiração primeira, trazendo à baila as três profissões impossíveis: governar, educar e psicanalisar, abrindo caminhos para pensar uma Educação (im)possível. Lacan (1953), pela noção de constituição de sujeito, com contribuições várias, com destaque para o "Nó Borromeu" e os tempos lógicos; Ornellas (2016; 2013), Ornellas (2016a) e Kupfer (2007) fazendo coro à construção de uma educação psicanaliticamente orientada, a exemplo da relevância da escuta do professor-sujeito; Voltolini (2016; 2011) faz marca com a psicanálise implicada na educação, os três relógios na contemporaneidade e ainda ao trazer uma releitura das fases do impossível, referenciando-se em Freud; Morgado (2002), insere-se no campo da sedução da relação pedagógica, evidenciando construtos da psicanálise, a exemplo da transferência; Aranha (2006), por ofertar insumos imprescindíveis à história da educação e da pedagogia; Pereira (2016; 2003), encaminhando questões relevantes à condição do docente, inclusive provocando reflexões acerca do avesso do modelo para a constituição de bons professores, com marcas na psicanálise; e, para não terminar, insere-se uma vez mais Ornellas (2017), que focaliza o lugar do afeto, dimensão da qual não escapa o sujeito desde ato de rebento à vida - o nascimento e, doravante, enquanto ex-sistir.

O resumo dos atos pode contribuir para o leitor ter desejo de fazer a leitura dessa escritura na sua inteireza. O ATO II, nomeado de Educação (im)possível: a quem serve?, refere-se a uma tentativa de construção de um panorama da educação no Brasil. Regressa-se ao processo colonizador, desde o período da educação jesuítica, assinalando o momento da Monarquia, do Brasil República, tendo em vista o que se viveu sob um regime escravocrata, chegando ao processo da Ditadura Militar (1964 -1985). Buscou-se perceber, nesses períodos, dimensões sociais, econômicas, políticas e educacionais e como estas alteraram as formas de vida cotidiana do homem e da mulher, a maneira de se fazer política, as relações de poder, a cultura, arte, educação. Aspectos que afetaram os processos de subjetivação do sujeito, os quais

[33] O escopo do desenho desta metodologia de perspectiva bibliográfica, sublinhada como estudo teórico, foi inspirado na tese de doutorado de Castañon (2006, p. 4).

estão marcados em nossa memória e história - em muitos escritos e na história oral em cada canto da mãe terra. Neste capítulo, indaga-se acerca das condições de trabalho para o professor-sujeito, bem como reflete-se acerca dos modelos de educação adotados, os desdobramentos sofridos e produzidos por estes.

O ATO III, nomeado de professor-sujeito: (in)completo?, é o escopo da discussão que ancora o objeto de estudo. Logo, observa-se a perspectiva de professor-sujeito enunciada na composição deste texto. Sublinha um discurso emprenhado de associações fundantes para a escuta da temática, ao tempo em que constitui um campo gravitacional à escuta do professor-sujeito na educação contemporânea, fulcro desta pesquisa. Consequentemente, esta etapa da pesquisa sugere reconhecer as marcas da incompletude que se inscreve no sujeito barrado: o sujeito da falta - assim compreendido pela psicanálise: sujeito barrado, do desejo. Neste capítulo, buscou-se ainda implicações que convocam a presença do professor-sujeito na contemporaneidade, tendo em vista a escuta que possa revelar o que está escondido. Desse modo, ofertar um lugar a partir de uma psicanálise implicada, e ainda buscar, através desta, implicar a educação.

O ATO IV, nomeado de EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: professor-sujeito: (in)completo?, buscou articular estudos de teóricos da educação, educadores, professores, pesquisadores-autores e pensadores de áreas afins, considerando que todos estamos no meio do redemoinho: envoltos nos desafios da aprendizagem, inerentes ao tempo e espaço da escola, lançados (por uma conjunção de fatores) à anamorfose de um terreno, para o qual busca-se encontrar palavras que nos representem - a contemporaneidade[34]. Em meio aos paradigmas distintos que ora dialogam ora conflitam no solo educacional, buscou-se enlaces entre psicanálise a e educação, concebendo esta última não apenas como problema a ser solucionado,

[34] Ao indagar: o que é o contemporâneo?, pergunta que faz parir outras duas: "De quem e do que somos contemporâneos? E, antes de tudo, o que significa ser contemporâneo?", Agamben (2009, p. 57), acende a chama provocativa e abre um campo de discussões na ordem do dia para esta temática. O autor implica a todos que sejamos contemporâneos dos textos, os quais referem-se a um seminário sobre a temática. Este considera que "uma autêntica revolução não visa a mudar o mundo, mas, antes, a mudar a experiência do tempo." (idem. 9). Seguindo esta lógica de raciocínio, ao referir-se ao seminário que engendra esta discussão, reforça seu campo argumentativo: o "tempo" do nosso seminário é a contemporaneidade, e isso exige ser contemporâneo dos textos de autores que se examinam. Tanto o seu grau quanto o seu êxito serão medidos pela sua – pela nossa - capacidade de estar à altura dessa exigência". Busca como metáfora e alegoria uma poesia escrita em 1923 por Osip Mandel'stam, intitulada "O século", através da qual fará uma profunda interpretação de cada estrofe, tendo como síntese o fato de que não poderemos andar sem vértebras, muito menos olhar para traz com a vértebra fraturada. Convoca-nos e implica o nosso olhar à contemporaneidade não apenas para ver a luz, mas sobretudo para ver os escuros. Afirma que "o contemporâneo mantém o fixo olhar no seu tempo, mas ele parece perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta a contemporaneidade, obscuros. E traz como primeiro arremate ao seu pensamento este trecho da discussão, expressando uma segunda afirmação. "Contemporâneo, é juntamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente" (ABAMBEN, 2009, 63).

mas, sobretudo, como um caminho (im)possível. Desse modo, aposta-se na escuta dos sujeitos da educação: em ofertar um lugar de escuta ao professor-sujeito, para o aluno-sujeito.

Para não concluir, ressalta-se a importância de que o sujeito encontre lugar para expressão da sua singularidade, em contraponto ao discurso da ciência, que busca enfronhá-lo com meios e dispositivos, por vezes controvertidos, incluindo a medicalização, a judicialização e patologização da vida. Com apelos que, muitas vezes, aparecem como caminhos mais curtos e respostas mais rápidas aos sintomas do sujeito que sofre por não haver lugar à sua expressão mais idiossincrática e única.

Portanto, esperançar e implicar - uma Educação (im)possível, quiçá a inauguração de uma Escola (im)possível, o professor-sujeito - parece-nos verbos que ofertam tempos outros, por inspiração e articulações acerca da possibilidade de se pensar o lugar para este sujeito na contemporaneidade. Faz-se dialogar: Lacan (1991, 1972-1973/1982), Galimberti (2006, 2010) Agamben (2009), Voltolini (2017); Ornellas (2017), Larrosa (2014) Bauman (2009; 2005; 1998) Souza (2004) e Santos (2017), trazendo à baila as dimensões do laços afetivos; da éticas do bem, ética do desejo e ética da alteridade; formas de convocar a psicanálise à implicação com a educação; ofertar um lugar de escuta ao professor-sujeito; pensar sobre os processos ambivalentes e laços na contemporaneidade; o campo da ética aplicado à pesquisa com seres humanos; o lugar da experiência; a mudança da experiência com o tempo como uma forma de revolução autêntica.

Evoco nessa introdução, que cunhei de “abre-se a fenda (im)provável”, uma alusão a este campo gravitacional na esteira da contemporaneidade, quiçá para encontrar meios de transformar práticas cotidianas nas searas da educação e da vida, bem como escutar e conceber o sujeito em sua singularidade e o tempo que lhe seja propício, assumindo compromisso social de respeito à vida e à dignidade humana. Portanto, abro nessa escritura não uma porta, mas uma fenda para poder, no uso do escópico, encontrar um ângulo (im)possível e/ou (im)provável - ver por entre as partes – para, em seguida, quiçá alargar a fenda. Assim, tento me aproximar e fazer o passe do (im)provável para o provável, e não com conotação de me colocar à prova, mas de fazer o encontro com a Educação (im)possível que me atormenta nesses tempos incertos.

ATO II: EDUCAÇÃO (IM)POSSÍVEL: A QUEM SERVE?

(...) nem mesmo se soubesse que passos o levariam ao mar,
ele agora os daria – tanto fora se descartando com sabedoria instintiva de tudo o
que pudesse mantê-lo entravado por um futuro,
pois o futuro é faca de dois gumes, e futuro molda o presente.

(LISPECTOR, 1998, p. 25).

2.1 Panorama da Educação no Brasil e o (im)possível de uma terceira via.

É do conhecimento de estudiosos que o processo colonizatório do Brasil atravessou diferentes períodos, os quais passaram pela Monarquia, República, sob um regime escravocrata, República, até desembocar na Ditadura Militar (1964 -1985). Cada um desses momentos e políticos e sociais alterou as formas de vida cotidiana do homem e da mulher, a maneira de se fazer política, as relações de poder, a cultura, arte, educação, as quais estão inscrita nos processos de subjetivação do sujeito marcado em nossa memória e história - em muitos escritos a tinta em cada canto da mãe terra.

Nesse processo, ocorreram inúmeras formas de manifestações da sociedade civil organizada, que buscavam demarcar os espaços de luta na tentativa de reivindicar um novo projeto para fazer avançar as conquistas históricas marcadas por crises e rupturas em cada tempo. Educação, Psicologia e a Psicanálise não ficaram ilesas a estes movimentos, há registros orais nos manuscritos do movimento estudantil, associações de classes, sindicatos, dos acontecimentos que lhes outorgaram a dimensão de protagonistas no sentido de assegurar as conquistas imediatas e históricas de cada segmento específico.

Faz-se preciso registrar que, após o período obscuro da ditadura militar, marcado pela "caça às bruxas", a tortura e corpos desaparecidos, adveio a luta pela anistia, na tentativa de emendar os retalhos rasgados rumo a uma sociedade referenciada pelos princípios avessos à ditadura. Hoje devemos nos perguntar em que estádio nos encontramos, em pleno 2017, no século XXI, momento em que o país assiste a um desmonte da política, da educação e dos direitos, frutos de lutas historicamente construídas. Neste cenário atual, estávamos experimentando um modelo de sociedade descentralizada quando um golpe planejado, toma de assalto o país, fazendo com que uma expressiva parcela da população vá às ruas, protestar! Mas, a voz da população não tem eco para reverter, a tempo, até então, a temeridade política

contraposta no imperativo “Fora Temer”! Diante dos acontecimentos e fatos apresentados, nosso destaque voltar-se-á para a Educação, em função do recorte da pesquisa que aqui se presentifica.

Logo no início das expedições jesuíticas, tivemos o “fortalecimento das missões” entre os séculos XVI e XVII. Neste período, há um destaque para a catequese, uma forma de educação religiosa destinada aos índios, os quais passavam por processos de confinamento, nomeados de “redução” ou “missão”, caracterizando-se por formas de povoamento bem complexas, e por três perspectivas de conversão: religiosa, a conversão ao trabalho e também àquela destinada à educação (ARANHA, 2006). Um período marcado por grandes acontecimentos de caráter colonizador, buscando-se a adesão dos povos indígenas na tentativa de catequizá-los (mas houve processos de resistência), vez que isto favoreceria as intencionalidades de ordem política e econômica da coroa portuguesa pelos seus interesses colonizadores e exploratórios, no Brasil.

Para que tais intencionalidades pudessem se cumprir, haviam aqueles que estavam destinados ao cumprimento desta tarefa de catequizar, promover a conversão religiosa à educação e ao trabalho. Segundo Aranha (2006, p. 163), ocorreram “na Amazônia, as missões dos carmelitas e dos franciscanos os quais instalaram-se na margem esquerda do rio Amazonas, e na margem direita, para o sul, acomodaram-se os jesuítas”. Sobre este período, a autora faz um destaque ao Padre Antônio Vieira, e o referenda pelo trabalho prestado no campo da Educação. Isto deve-se à “sua eloquência e aos *Sermões*, ganhando reconhecimento por apresentar verdadeiras peças literárias”. Ainda nesse sentido, ressalta Aranha (2006, p. 163):

> (...) a luta de Vieira contra os colonos que escravizavam indígenas foi cheia de percalços, desde a primeira vez em que esse missionário, conselheiro do rei de português D. João IV, chegou ao Brasil em 1963. Sua tarefa era evangelizar, erguer igrejas e realizar missões entre os índios do Maranhão. Vencido pelos colonos, por duas vezes precisou se retirar, retornando em 1680, ao recuperar o prestígio. A essa altura, as missões jesuíticas já eram bastante ativas, com a criação de gado e plantações de cana, algodão e cacau.

A autora expressa que, nesse processo histórico, o papel das missões jesuítas era evangelizar os índios e tentar ganhar adesão destes ao movimento de fortalecimento das missões. Vale ressaltar que temos muito a aprender com a cultura indígena[35], sobretudo para

[35] É possível pensar que, tendo em vista o campo de características sócio-culturais, tais como: sociedade coletiva, o cultivo princípios importantes como o respeito aos mais velhos, além de apresentarem uma riqueza ancestral na prática de seus valores e crenças. Além disso, acumulam aspectos que permanecem ao longo da história brasileira: a higiene cotidiana, algo que herdamos e que faz parte dos nossos hábitos diários; o comportamento bélico, ao contrário do que todos pensam que os índios foram todos docilizados pelos portugueses e jesuítas; o cultivo do comportamento festivo, além do sentimento de identidade coletiva. Alguns desses elementos ainda podem e devem

(re)pensarmos a educação na contemporaneidade. Basta olharmos para a forma de se organizarem coletivamente, onde o conhecimento não é utilizado como uma relação de poder, de dominação, mas está a serviço do próprio crescimento da coletividade. Outro aspecto importante diz respeito à forma de fabricação de seus instrumentos de caça e utensílios, em que, no momento de confeccioná-los, a arte e a feitura do objeto pretendido não se dissociam (RIBEIRO, 1995).

Diante desse contexto, poderíamos pensar que esta forma de cultura e organização nos são caras, nesta contemporaneidade, no sentido do despertar para um *modus vivendi* autônomo, em que os ritos, costumes e educação obedecem a um sistema de signos e sinais semiotizados advindos do próprio território. Pimentel (2012), quando fala sobre as práticas de vida, e aqui não se restringe à cultura indígena, mas contempla também a cultura afro, no sentido bem próximo do que apresentamos de maneira análoga neste parágrafo, inspirado pelo modo de preparo do vatapá baiano, enfatiza:

> a receita traduz artes que atravessam o tempo. Artes de fazer conforme a compreensão de Michel de Certeau (2002), que inscreve a cultura no cotidiano através das nossas práticas de dizer, crer, morar, cozinhar e viver o mundo. A sensibilidade para a extração do leite de coco grosso e o leite fino, associada à medida do pão combinado com o valor da época, constroem um estilo de linguagem destinado àqueles que, como Elza Aragão, ainda hoje, cultivam o pertencimento e a celebração social da cultura local para as horas das refeições (PIMENTEL, 2012, p. 53).

Falar sobre estas formas de praticar a vida, realizar descobertas sobre a culinária e outros aspectos da cultura, desde a possibilidade de descrever a receita de fazer o vatapá baiano, desvendado em detalhes seus refinamentos traduzidos em saber e sabor e, essencialmente, o cheiro, além de sua beleza estética... Isto traz elementos que revelam nossa cultura, a nossa constituição enquanto povo, nação marcada pela matriz cultural diversa. Pontuamos neste debate pelo menos as três matrizes que, de certo modo, encontram-se de maneira fulcral neste processo.

A matriz indígena: com muitas tribos e peculiaridades na pertença do território brasileiro, o sentimento de identidade coletiva, valores ancestrais, cosmovisão; deixa-nos como

---

ser utilizados não apenas como estudo dos livros de história sobre o Brasil, mas sobretudo como princípios à Educação (im)possível (RIBEIRO, 1995).

legado aspectos como a higiene pessoal, respeitos aos mais velhos, os valores morais e crenças, comportamentos bélico e festivo etc. No caso da matriz africana: convivência em tribos, politeísmo, uso do ferro como instrumento de guerra e dominação, culinária, comportamento festivo, o sincretismo religioso oriundo de uma religião politeísta, artesanato; além da alegria, coletivismos, cuidado materno, dentre outros. Com relação à matriz lusa, destacam-se: a língua portuguesa, a doutrina católica, a culinária. E todas estas influências atravessam a história e constituição do Brasil que temos hoje, sustentado por crenças sociais e culturais, diversificadas (RIBEIRO, 1995).

Resgatar essa tríade de matrizes tem sentido na educação, pois inscrevem suas contribuições na história da educação brasileira. E, assim, chegamos às dimensões da educação, do estilo que nos foi sendo transmitido ao longo do tempo, até alcançarmos uma educação formal, estruturada pela instituição escola, a qual sofreu diversas influências em momentos históricos distintos.

Diante da cena educativa multifacetada em que a escola é organizada na contemporaneidade, observa-se que os teóricos da Educação se expressam com variados pontos de vista, de falas e escutas subjetivas, com vistas a encontrar um projeto educativo que liberte a humanidade das amarras da opressão. Sobre a educação, enuncia Aquino (*et al*, 2011, p. 114):

> [...] o efeito do embate entre gerações é aquilo que entendo sumariamente por educação. Ela não é, portanto, o edifício secular constituído por toda sorte de obrigações ou expectativas que uma geração tem em relação a outra, quase sempre fadadas à frustração. Ao contrário, *educação é tão somente o desdobramento fático desse entrechoque de gerações sobre seus modos coextensivos de pensar, sentir e agir. O saldo de tal embate, essa espécie de cintilação, é o que poderíamos chamar de gesto educativo* (grifo nosso).

As reflexões propostas por este autor contribuem para pensar a educação na contemporaneidade como gestos educativos que se dão na coexistência de diferentes temporalidades, sujeitos subjetivados que ora se chocam e ora se encontram, diferentes contrastes, de claros e escuros, que podem ser metaforizados pelo caleidoscópio. Isto implica em entender as nuanças que envolvem os choques de gerações: o instituído historicamente e o que emerge nas bordas do tempo presente. As posições distintas daqueles que se constituíram em tempos outros e que, diante das contingências da vida, carregam formas diferentes de viver e estar no mundo, a exemplo do advento das tecnologias da comunicação e da informação e suas ressonâncias nas relações sociais. Vale ressaltar que a *cibercultura* é movimento que convoca os sujeitos a pensarem sobre as demandas do tempo presente, o que tem contribuído com o *savoir-faire* da educação na contemporânea.

Eis que punge uma indagação: o que significa educação?[36] Dentre as várias possibilidades de se falar em Educação, como já foi dito, principio aqui pelos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos da educação formal. Faz-se necessário, para tanto, delimitar um marco, sob o reconhecimento de que nos constituímos como sujeitos da falta, incompletos e do desejo. A aposta que se inscreve nesta pesquisa traz como viés a Educação (im)possível, tomando como referência a "Educação psicanaliticamente orientada" (ORNELLAS, 2006, p. 137).

Ao tocar o fio condutor desta pesquisa, o nomeado de a Educação (im)possível, retomo à consigna expressa no primeiro parágrafo, com a intenção de construção de um panorama da Educação no Brasil, atendendo às necessidades apontadas por Aranha (2006), que nos remete a questionar acerca dos processos de educação, por campos de conhecimentos distintos, dos ponto de vista filosófico e pedagógico. Por exemplo, de acordo com esta autora, encontraremos na filosofia da educação reflexões sobre a educação e a pedagogia, tendo em vista o ser humano que se quer formar, os valores emergentes que se contrapõem a outros, já decadentes, e os pressupostos do conhecimento subjacentes aos métodos e procedimentos utilizados (ARANHA, 2006, p. 25).

Frente aos desafios contemporâneos, em que percebe-se uma crise de atitudes e valores, a filosofia da educação, consoante ao que apresenta Aranha (2006, p. 25), postula: "assim como as demais ciências nascem do bojo da reflexão filosófica, também a pedagogia se achava intimamente ligada à filosofia, já que os filósofos também discutiam sobre a educação." Neste sentido, observa-se que a filosofia da educação, no enlace com outros campos do saber e conhecimento, pode contribuir na construção de alternativas referentes, de forma crítica e problematizadora, levando-nos a pensar, por exemplo, a que serve a educação no modo como está instituída, sobretudo a educação formal em seus processos de escolarização. Ao que nos parece legítimo indagar**: Educação (im)possível: a quem serve?**

Para tanto, empreende-se uma tarefa necessária: a de buscarmos desvendar alguns aspectos desta trama como forma de evidenciar, a partir do panorama da educação do Brasil, as

---

[36] No começo era o afeto pelo significante *educação* e em contiguidade a indagação sobre o mesmo! Portanto, perguntar-se-á: Educação? Esta pergunta traz um gesto iniciático, como uma forma de tocar o húmus, semear em terreno fértil, encontrar-se com a palavra, torná-la inscrita, e, dar-lhe forma em seus significados e significantes, torná-la escrita, fazê-la virar letra no papel. Tendo em vista que, "as palavras guardam dentro de si a força de sua origem, mesmo que a desconheçamos" (GAMBINI, 2008, p. 19). Afinal, "para o professor José Calos Libâneo, 'educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é susceptível de educação" (ARANHA, 2006, p. 31). Já em seu significado de dicionário, "ato ou processo de educar(-se); qualquer estágio desse processo; aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino; o conjunto desses métodos; pedagogia, instrução, ensino; conhecimento e desenvolvimento resultantes desse processo; preparo (HOUAISS, 2009, p. 722).

dimensões que se encontram arraigadas em nosso processo histórico, trazendo à baila contribuições que possam fazer avançar a educação, em busca de construtos da Psicanálise e Educação, para se esboçar a Educação (im)possível anunciada neste estudo. Há profissionais, de diversas áreas do saber e conhecimento, imbuídos da tarefa de pensar a educação: pedagogos, psicólogos, sociólogos, filósofos, psicanalistas etc.

Com efeito, Leite (2007), ao pensar sobre algumas questões acerca das políticas públicas, acentua o debate sobre a construção de uma escola pública democrática:

> na área educacional, talvez a grande dúvida subjacente a essa discussão seja expressa por questões como as que se seguem, que vêm sendo objetos de reflexão de vários autores, nas últimas décadas, incluindo educadores e profissionais da área: será que a escola – em especial a escola pública – tem, efetivamente, condições de colocar na formação de sujeitos críticos e transformadores? Terão as escolas, principalmente nos países capitalistas, possibilidades de propiciar experiências relevantes para seus alunos, de forma a se comprometerem com a construção de uma sociedade mais justa e humana? (LEITE, 2007, p. 282).

Esta citação nos parece uma indagação que acontece na ordem do dia, frente ao disparate político o qual estamos presenciando no ano de 2017, como efeito de estarmos vivendo uma educação e política em tempos incertos. *Che vuoi*?[37] Este tema revela, portanto, questionamentos que merecem todo apreço, pois, quando pensamos a educação, haveremos de pensar o campo da ética. Mas, como pensar a Educação (Im)possível num contexto em que estamos acorrentados, em meio a um governo ilegítimo?

Com efeito, Souza (2004, p. 30) ressalta que "política é a capacidade de conceber uma estrutura ética de convivência que permita a cada ser relacionar-se o mais saudavelmente possível com cada outro ser." Ao passo que o autor, resgatado neste parágrafo, ressalta ainda que toda e qualquer política que não assuma tal responsabilidade, tenderá, portanto, ao fracasso da educação em função de um posicionamento que não ajuda a sustentar de maneira ética a cidadania, a criticidade e as mudanças estruturais da sociedade.

Consoante esta lógica, de que é necessário assumir o compromisso de marcar o nosso posicionamento em relação ao modo como os fatos estão desenhados, ou seja, contra a manutenção de um *status quo*, cabe-nos olhar de forma crítica, para não incorrermos no risco de naturalizar aquilo que não é passível de naturalização. A história da Educação no Brasil passou por muitas reviravoltas éticas, pedagógicas, sócio-antropologicamente, e nos convoca, neste ano em curso, à escuta daquilo que se processa nas três esferas: legislativo, executivo e

[37] Que queres? Uma indagação que nos coloca implicados no propósito do que se pretende com/para a educação na Contemporaneidade.

judiciário quando presenciamos, indignados, as conquistas sociais do trabalhador serem retiradas, sem um debate com as categorias interessadas, de forma imposta. Não precisamos ir tão longe assim, como visto através de Barbara Freitag (*apud* LEITE, 2007, p. 282), ao exemplificar que:

> já nos anos 70 do século passado, nos oferecia importantes lições sobre o tema aqui abordado, ao demostrar, por exemplo, que as políticas educacionais desenvolvidas nos diversos países refletem, inevitavelmente, as condições existentes nas três grandes esferas: econômica, política e social. Especificando: a educação sempre expressa uma determinada fundamentação ideológica – concepção de Homem, de mundo, de relações humanas, de valores, etc. – determinadas por uma política educacional traçada por setores dominantes da sociedade. Nas sociedades capitalistas, por exemplo, isto se revela nas contínuas tentativas do Estado em direcionar o sistema educacional para transformação de mão de obra, visando atender as demandas da produção, em detrimento de outras opções de projetos político-pedagógicos para as escolas.

Este posicionamento de Freitag (2007) convoca-nos, uma vez mais, à reflexão acerca deste momento histórico, que reflete as implicações sobre o valor que é conferido à Educação em nosso país. Mas, que tipo de transformações acompanhamos de lá para cá? O fato é que as desigualdades sociais ainda se perpetuam predominante na sociedade em que vivemos, sobretudo com efeitos nefastos dos grupos hegemônicos que detêm o capital e o utilizam como forma de poder, de impor, de sentenciar aqueles que se encontram nas camadas da população da classe trabalhadora.

No item que ora escrevemos: Panorama da Educação no Brasil, encontramos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), indicadores interessantes, para nos situarmos em termos de “resultados” dos diplomados em educação:

> no Brasil, há uma variação interna significativa com relação ao número de diplomados do ensino médio. O percentual da população alagoana de 25 a 34 anos que conclui no mínimo o ensino médio (39%) é próximo ao percentual da Indonésia (40%) para essa faixa etária. Por outro lado, no Distrito Federal, 75% da população de 25 a 34 tem no mínimo o diploma de nível médio, proporção próxima a de países como Islândia e Itália (INEP, 2015, p. 2).

Diante desses resultados apresentados pelo INEP, dados comparativos entre regiões do Brasil, cabe-nos questionar o que justificaria tal discrepância apontada pelos indicadores. Por que, em Brasília, temos este alto índice de diplomados em nível médio, comparado com o restante dos outros estados brasileiros? Dito de outra forma, o que acontece com a educação do

país, para que os dados apresentados sejam tão discrepantes dentre os demais estados e evidencie um destaque ao Distrito Federal, que atinge “75% da população de 25 anos a 34 no mínimo de diploma do nível médio, proporção próxima a de países como Islândia e Itália?” (INEP, 2015).

A partir dos dados apresentados no parágrafo acima, diante do momento político que vivemos no país, de 2015 até o presente em 2017, observamos que o cenário apresentado pelos indicadores da pesquisa continua revelador de tal discrepância, que se mantém em função da atenção à educação e formas de vida em cada uma das regiões do país. Temos agora como agravante as alterações que aconteceram no âmbito da Lei Nº 9 das Diretrizes e Bases (LDB), em que as seguintes disciplinas passam, por decreto, a não serem mais obrigatórias: Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física, Música. Cabe indagarmos: qual o objetivo de tornar tais disciplinas não obrigatórias, sabedores que somos da importância destas para a construção da Educação (im)possível engendrada pelo pensamento crítico e problematizadora do sujeito da educação formal? Por exemplo, como apontado por Souza (2004, p. 74):

> a filosofia com crianças tem como uma das principais consequências de seu exercício a desmistificação de estruturas hierárquicas pretensamente naturais a processos de desenvolvimento, referentes a enquadramentos prévios distintos entre a maturidade e a ingenuidade, entre a sapiência e a ins(c)ipiência. Filosofar com crianças pressupõe uma convicção *básica prévia: criança sabe pensar*. Tal significa, *a subversão de uma estrutura de poder*, ou, parafraseando Derrida, a subversão “de uma hierarquia e da ordem de uma subordinação”, aparentemente “natural”, mas na verdade “naturalizada” por consensos “óbvios” e irrefletidos.

Compete-nos a observância acerca da importância da filosofia para a formação da criança, vez que ela esteja inserida em um processo educativo que lhe permita questionar as coisas tais quais estão postas e lhe são apresentadas. O exercício de indagação como forma de alargamento do pensamento, de construção de atitudes e valores; de perceber-se inserido no social, educando seus atos para serem consequentes, sabendo identificar regras e limites, os quais lhe ajudarão na formulação de valores e princípios, contribuindo sobremaneira para o seu desenvolvimento moral. São princípios que sustentam a Educação (im)possível. Uma educação que contribua com a formação de sujeitos éticos, para o presente, para o futuro, e que possa dar continuidade ao processo civilizatório das humanidades.

Ao pensarmos no campo da música, por exemplo, é possível inferir sobre os prejuízos que teremos em termos da sensibilidade. A música, na definição do dicionário significa “a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc.” (HOUAISS, 2009, p. 1335). A música como este horizonte de inúmeras possibilidades de nos

encontramos com uma cultura diversa, em nosso caso, as marcas distintas no território baiano, no território brasileiro. As manifestações culturais distintas e peculiares que traduzem a dimensão da beleza de um povo por sua herança multicultural, com muitos ritmos, influências e repercussões relevantes de uma identidade cultural que se traduz pela diversidade, convertida em beleza por cada uma das matrizes culturais que nos constituem. Portanto, a música nos coloca em contato com este universo, inter, multi, pluri e, por assim dizer, transcultural, um universo de múltiplas sensibilidades, as quais se juntam aos processos afetivos e elevam o sujeito à condição da leveza, gosto, estilo, os quais potencializam o prazer da existência. Portanto, como não trabalhar a música na escola?

Adentremos o campo das Artes, terreno fértil à criação. Grande berço de onde germinam e são produzidas diversas possibilidades de expressões. Entendemos a Arte como esse campo de possibilidades de livre expressão do ser humano. Nas definições encontradas no Abbagnano (2012, p. 92):

> em seu significado mais geral, todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer [...] Para Platão a A. compreende todas as atividades humanas ordenadas (inclusive a ciência) e distingue-se, no seu complexo, da natureza (*Rep*.,381 a). Aristóteles restringiu notadamente o conceito de A. Em primeiro lugar, retirou do âmbito da A. a esfera da ciência, que é a do necessário, isto é, do que não pode ser diferente do que é. Em segundo lugar, dividiu o que não pertence à ciência, isto é, o possível (que "pode ser de um modo ou de outro") no que pertence à *ação* e não pertence à *produção.* Somente o possível que é objeto de produção é objeto da A.

Observar deste ângulo, contemplando as contribuições que a Arte poderá acrescentar aos estudos e construções do ato educativo, o que justificaria esta perspectiva de extirpar o estudo da Arte da educação formal? Para nós, é inconcebível que permaneçamos passivos frente a este dano praticado por um decreto governamental. Trata-se de uma fissura contra a formação educacional destinada aos sujeitos da educação, os quais são co-responsáveis pela construção de uma nação que já tem a criação como marca de seu *modus operandi*. Declinar do estudo da arte é negar que somos um povo que tem a arte como suporte de projeção dos seus processos inconscientes.

Trazer à baila a discussão de cada uma destas instâncias é sair em luta contra esta pulsão de morte[38] que temos presenciado. Nos últimos tempos, o mesmo fizeram com a Sociologia, componente curricular que traz a possibilidade de diagnose e reflexões sobre os dilemas sociais,

[38] Oposta a Eros, a pulsão de morte é, a princípio, voltada para o próprio sujeito na forma de autodestruição, manifestando-se, também, sob a forma de agressão (SILVA, 2017).

sobretudo os contemporâneos, exigindo de nós “respostas” e posicionamentos críticos. Dentre outros sociólogos, destacamos Zygmunt Bauman, e suas muitas contribuições para pensar a sociedade contemporânea, inclusive os processos ambivalentes nos laços humanos. Abbagnano (2012, p. 1083) ajuda-nos com uma definição de Sociologia:

> é a ciência da sociedade, entendendo-se por sociedade, o campo das relações intersubjetivas. Esse termo foi criado em 1838, por A. Conte, para indicar “a ciência de observação dos fenômenos socais” (*Cours de phil, positive*, IV 1838), e é usado atualmente para qualquer tipo de espécie de análise empírica ou teoria que se refira aos fatos sociais, ou seja, às efetivas relações inter-subjetivas, em oposição às “filosofias” ou “metafísicas” da sociedade que pretendem explicar a natureza da sociedade como um todo, independente dos fatos e de um modo definitivo. Sem dúvida, na história do pensamento ocidental sempre foram feitas observações úteis e decisivas no campo social, que encontraram lugar especialmente na ética e na política.

Nessa perspectiva, tal ciência nos ajuda, junto com a filosofia e outros campos do conhecimento, a desvendar acontecimentos do presente, buscando articulações a partir das relações e movimentos históricos. Parece-nos patente que subtrair a Sociologia, juntamente com as demais áreas que encontram-se no mesmo diapasão do saber, é fomentar a educação de sujeitos alienados e docilizados a um sistema que aposta na submissão, assujeitados e obrigados a obedecer as leis e decretos que favorecem a política das camadas sociais daqueles que fazem regime alimentar, em detrimento daqueles cerceados em que falta o alimento à mesa.

Não há nenhuma novidade, nada de diferente quando adentramos a seara da Educação Física, componente curricular também excluído da educação formal. Aqui podemos falar das impossibilidades que se criam no sentido de pensarmos o valor do corpo, de um corpo libertário, pensando as contribuições da Educação Física Escolar. Nas palavras de Santos et.al (2011, p. 69 -70),

> A educação física, neste contexto, assume papel privilegiado e transformador na educação escolar, da educação infantil ao ensino médio em que a linguagem corporal se destaca em relação a outros tipos de linguagem, onde as relações estabelecidas através dos jogos, esportes, brincadeiras e outros conteúdos da cultura corporal de movimento permitem perceber o ser humano em sua totalidade sem as imposições determinadas pelas salas de aula [...] Identificando o jogo como fenômeno cultural e por meio de uma perspectiva histórica, procuramos apresentar os Jogos Indígenas como um dos conteúdos possíveis ao ensino da Educação Física escolar. Nesse contexto, faz-se necessário o debate da interculturalidade e do reconhecimento do diferente como legítimo Outro na formação do professor, sobretudo o da educação básica. Relevante também é o esclarecimento de que vivem no país mais de

> 220 etnias indígenas, com cosmologias particulares, línguas e maneiras específicas de sentir/pensar/agir no mundo.

Estamos diante, portanto, de uma possibilidade não apenas enriquecedora quando colocamos o corpo em questão, condições que se traduzem como práticas que repercutem no melhor bem estar e saúde física e mental, mas, sobretudo, a relevância de reconhecimento destas práticas como fenômenos culturais. Questões que têm a ver com a ética da alteridade a partir das diferenças que unem, com o debate da interculturalidade da qual fazemos parte no Brasil. O que estão querendo fazer com o nosso povo, agindo desta maneira? Soldadinhos de chumbo pesados, os quais têm dificuldades de ir e vir?

Desta forma, não podemos coadunar com tal proposta e temos de sair em defesa de uma sociedade mais justa e menos desigual. Para tanto, a política, o conhecimento acadêmico e todas as formas de enfrentamento devem ser ativados, contra tal disparate que se quer praticar com estas deliberações da LDB.

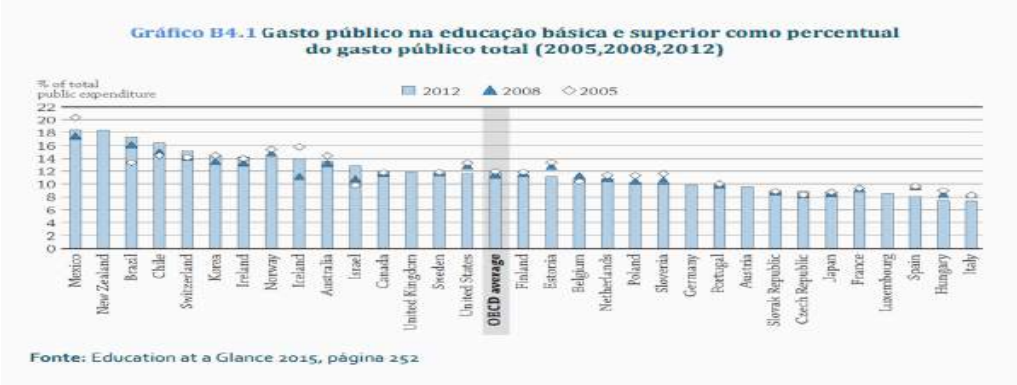
Voltemos ao ponto fulcral da questão: não precisamos ir muito longe, para resgatar que, segundo Souza (2004), os danos para a formação do sujeito são patentes, ao se anular a obrigatoriedade do ensino da Filosofia no ensino público. Agrega-se a isso outras grandes perdas, ressaltando a não obrigatoriedade também de Sociologia, Artes, Educação Física, Música. Que tipo de alunos estaremos formando para as gerações futuras?

Além disso, sabemos que há investimentos para a educação, no entanto, devemos nos questionar: para onde estão sendo endereçados os recursos? Vez que, recorrendo a dados recentes do INEP, observamos:

> a proporção do investimento público dedicado à educação manteve-se praticamente estável entre 2005 e 2012 em quase dois terços dos países analisados. No entanto, Brasil e Israel destacam-se como os países onde houve o maior crescimento da proporção do investimento público voltado para a educação. No Brasil, em 2012, 17,2% do investimento público total foi destinado para a Educação, em 2005 esse percentual foi de 13,3%. Entre os países analisados em 2012, apenas México e Nova Zelândia dedicaram maior proporção do que o Brasil (INEP, 2015, p. 5).

Apesar dos indicadores destes dados, faz-se necessário nos questionarmos acerca da extensão territorial do país e pensarmos que, por questões políticas, o destino de tais investimentos, certamente, não se dá equitativamente. Por outro lado, há que se questionar sobre os recursos que chegam, quanto deles alcançam os seus objetivos finalísticos. Não devemos perder de vista que, se por um lado estas condições materiais são de extrema importância no sentido de criar condições para que ações na educação possam se tornar efetivas, por outro,

temos aquelas que são inerentes aos sujeitos, aos seus desejos e suas condições psíquicas e subjetivas, às quais daremos tratamento mais adiante. A seguir, apresentamos um gráfico extraído dos resultados do Panorama da Educação produzido pelo INEP (2015):



Se há um gasto público tão elevado, por que os nossos resultados não revelam outra posição? Quem são os beneficiários destes recursos? Como são administrados? Diante destes dados, observa-se uma incompatibilidade entre o que revela o ensino público do país de forma efetiva, se compararmos com o nível de investimento apresentado. Implica na responsabilidade não apenas daqueles que estão legitimados politicamente para gerir tais recursos, mas também de estudantes e professores, dos gestores de escolas e universidades públicas, no sentido de reivindicarem a efetividade de tais recursos, para que se tornem cidadãos beneficiários, de fato e de direito.

Sabe-se que a situação atual do país está embaraçosa. Afinal, na esfera política, o que se passa tem gerado incertezas e indignação. Indignação, pois a forma de encaminhamento a vários segmentos por parte do governo está operando sob a égide de uma lógica da incongruência e desamparo. Estamos vivendo um tempo líquido, derretido, em que se fortalecem e se evidenciam os "podres poderes"[39], citando uma das canções de Caetano Veloso. Observa-se, também, nesse mal-estar da civilização, o início de uma parcela da sociedade que deseja pensar a conjuntura.

Entendemos que cabe à Educação se apropriar desse tempo e principiar um projeto de Educação (im)possível que fomente o sujeito a desejar, a se encantar pela libertação das ideias, a criticidade, a educação para o protagonismo. Uma produção do saber e conhecimento

[39] Expressão da música Podres poderes, de Caetano Veloso, do álbum Velô, 1984.

referenciados cientificamente, sem perder de vista as demandas psicossociais advindas da pulsão de vida e de morte do homem e da mulher. No dizer de Souza (2004, p. 78):

> portanto não é por acaso que a epistemologia esteja sofrendo tantos e tão intensos desafios à sustentação e legitimação de seu próprio estatuto ao longo das últimas décadas. Estamos em uma extraordinária transmutação civilizatória. As questões ecológicas, as questões sociais, as questões existenciais em sua profunda dimensão parecem estar todas dizendo uma só palavra: queremos ser ouvidos. O mundo não quer ser simplesmente explicado; ele quer ser ouvido.

Toma-se como base a problemática da ordem do dia anunciada por Souza (2004), que por sinal não aborda uma proposta e/ou encaminhamento pronto e acabado, pelo contrário, oferece possibilidades de questionar o que está estabelecido socialmente. O autor ainda acrescenta: "a criança não precisa aprender a filosofar; ela precisa ser deixada tão somente livre quanto possível para perceber e vivenciar que a filosofia é infinitamente mais que a reta constituição de regras de pensamento orientador" (SOUZA, 2004, p. 78).

Aqui, considerando nosso entendimento sobre educação num viés psicanalítico, reformulamos a sentença de Souza (2004, p. 78), a ampliar seu sentido: "O mundo não quer ser simplesmente explicado; ele quer ser **escutado"!** Consoantes com o que Souza (2004) nos convoca a atentar, apenas alteramos a palavra ouvir pela palavra escutar, por compreendermos relevância e valor que atribuímos a esta segunda: a escuta. Ressaltamos que é aqui entendida no sentido psicanalítico do termo:

> a escuta é um instrumento específico da condição humana, funciona como recurso de interação para que o sujeito possa se inscrever na cadeia significante que dá forma e conteúdo aos seus desejos e afetos, laços e identificações (ORNELLAS, 2013, p. 28).

Nesta perspectiva, é que se configura uma das nuanças desta pesquisa: a **escuta** do professor-sujeito na educação contemporânea. Mas, antes de tratar desta questão, de maneira a atingir as suas especificidades, fez-se necessário abordar as Escolas da Educação, mais especificamente no contexto brasileiro, com vistas a acompanharmos os recuos e avanços de cada escola construída em cada momento histórico e político da educação brasileira. A seguir, abordaremos concisamente as seguintes Escolas: Jesuítica, Nova, Tecnicista, Conteudista,

Construtivista, a desembocar na proposta de Educação (im)possível – uma educação psicanaliticamente orientada - referendada nesta dissertação.

2.2 As Escolas em Educação: Jesuíta, Nova, Tecnicista, Conteudista, Construtivista

Tendo em vista o trabalhar com as Escolas em educação, temos claro que, segundo Morgado (2002), ainda que tardiamente, as tendências pedagógicas foram contempladas por países capitalistas mais desenvolvidos. Ao olharmos para a escola brasileira, observaremos que esta caracterizou-se por uma pesquisa tradicional até por volta da década de 20:

> pela transmissão de uma cultura geral humanista, de caráter enciclopédico, que atendia perfeitamente aos interesses das camadas socialmente privilegiadas que a frequentavam. O conhecimento era transmitido dogmaticamente pela autoridade inquestionável do professor. A tal tendência dá-se o nome de Pedagogia Tradicional (MORGADO, 2002, p. 14).

A autora revela-nos que, desde sempre, na educação costumeiramente esteve presente um campo de privilégios, que a educação também se constituía pelos seus processos de exclusão, quando não de exclusão dos incluídos. Pode-se ainda ir além e pensar nestas implicações ao falarmos de processos de inclusão que correm pela via da perversão ordinária, sobretudo quando se ofereciam possibilidades mínimas de um cidadão participar do aparato social nas mesmas condições, vez que não lhe eram oferecidas as mesmas condições e possibilidades. No momento atual, ainda pode-se observar este cenário, a exemplo de alguns sistemas de bolsas e cotas àqueles que necessitam, pois sabemos que estas formas de reparação carecem de avanços.

A Escola Jesuítica configura a gênese do processo colonial da educação. Com a economia ainda fortemente agrícola no Brasil, com um potencial agro-exportador em crescimento, vez que as refinarias ainda não estavam radicadas no próprio território de produção, os países como França, Holanda e Inglaterra, estiveram em processo de dominação dessa economia (ARANHA, 2006). Destarte, o nosso foco aqui é a educação conforme a referida autora postula:

> neste contexto, a educação não constituía meta prioritária, já que o desempenho de funções na agricultura não exigia formação especial. Apesar disso, as metrópoles europeias enviaram religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter o gentio e impedir que

> os colonos se desviassem da fé católica, conforme as orientações da Contrarreforma (ARANHA, 2006, 139).

Conforme argumentos levantados pela autora, essa Escola expressa uma educação predominantemente de cunho religioso, com vistas a lograr êxito, frente às intencionalidades missionárias, quanto à possibilidade de unidade política.

Logo, podemos pensar o quanto o posicionamento de um professor pode estar a serviço de questões políticas e ou religiosas, sobretudo na educação formal, em que a escola é uma instituição que se encontra sob o controle do Estado.

À guisa de informação, ao pensar esse modelo de Escola que atravessa a cena contemporânea, faz-se necessário resgatar um exemplo mais recente desta interferência do Estado na educação, a partir de seus governantes: as alterações na LDB, que acontecem concomitantemente ao período de realização desta pesquisa de mestrado. E, como não apostamos em neutralidade, nosso posicionamento é de perplexidade ante deste desmonte que ora acontece. Correspondente a um período de pouco mais de dois séculos, os Jesuítas, em suas missões, empreenderam muitos esforços e foram, por vezes, flexíveis no processo de catequização dos índios. Segundo Aranha (2006, p. 140), um dentre aqueles que se destacavam "com espírito empreendedor, o padre Manoel da Nóbrega o qual organizou as estruturas do ensino, atento às condições novíssimas aqui encontradas." Já Aspilcueta Navarro destacou-se por ter sido ele o primeiro jesuíta a aprender a língua dos índios, agregando ainda para si o mérito do pioneirismo na penetração dos sertões através das missões evangelizadoras. "A essas duas figuras veio se juntar, em 1553, o noviço José de Anchieta, de apenas 19 anos, que mais trade se destacaria no trabalho apostólico." (ARANHA, 2006, p. 140).

Com o objetivo de apresentar o forte caráter religioso e ressaltar a importância de alguns nomes, este momento da educação jesuítica mostrou suas contribuições, sobretudo com a intenção de vir a implementar a unidade política no país. O fato é que, neste período, o processo de colonização dos motivos estava sob a égide de três interesses, ora complementares, ora conflitantes:

> a metrópole desejava integrá-los ao processo colonizador; o jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e o colono escravo para a trabalho [...] após um período de *pregação* em que permaneciam um tempo nas tribos e realizavam batismos, os religiosos seguiam para outro local. Mas, logo descobriram quer as conversões não se consolidavam, além de se tratar de uma empreitada perigosa (ARANHA, 2006, p. 141).

A partir do que se encontra expresso nesta citação, pergunta-se: estaríamos diante de algo que toca o nosso objeto de estudo sob uma dupla ancoragem? Primeiro, nos remetamos ao

início deste subtítulo: **Educação (im)possível: a quem serve?** Ora, se por um lado temos a "falência" das investidas daquilo em que os Jesuítas acreditavam ter sido efetivos, inclusive o batismo como um ato de conversão profundo, vez que alteraria o sistema de crença dos índios, o que não acontecera tal qual se esperava, que eles aceitassem passivamente tal crença que lhes era transmitida. Por outro lado, estavam eles também diante de um perigo, de algum índio se voltar contra eles. Não precisaríamos ir muito longe, se fizermos uma analogia com o trabalho do professor em escolas públicas, sobretudo em bairros periféricos na cidade de Salvador-Bahia. Diante do panorama da educação pública, no Brasil, especialmente na Bahia... o que se passou nesse estado? Esta indagação, nós a retomaremos, em momento oportuno, de forma problematizadora, no decorrer do texto desta pesquisa, sobretudo, ao tocarmos de forma mais veemente na escuta do professor-sujeito, aspecto que será discutido no Ato IV.

O fato de estarmos falando de um processo de educação em de mudanças de fluxo, após a fase da educação Jesuítica, traz um novo cenário, após um processo de expansão do ensino e a crise daquele que já não dava mais conta das demandas que surgiam. Com efeito, Aranha (2006, p. 246) ressalta:

> de maneira geral, as propostas educacionais do século XIX reafirmaram, no século XX, necessidade da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória. Esta exigência tornou-se mais permanente devido ao crescimento das indústrias e à explosão demográfica [...] A ampliação dos três níveis de ensino (fundamental, secundário e superior) [...] Desde o final do século XIX até a década de 1940, em decorrência da ampliação das oportunidades de estudo, verificou-se maior mobilidade e ascensão social , sobretudo para a classe média [...] o escolanovismo resultou da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos.

Em função das exigências de uma época, faz-se necessário buscar a flexibilidade, rever padrões, valores, formas de lidar com o processo de aprender e ensinar. Cabe nos indagar, frente a tantos avanços, o que então seria de nossa responsabilidade pensar: é possível ou impossível empreender esforços no sentido de gerar algum tipo de (trans)formação? Às vezes, parece que estamos, na contemporaneidade, diante de algo que nos remete a inferir que talvez o grande desafio, como diz Antônio Nery Filho[40], médico psiquiatra e psicanalista baiano, consiste em "fazer uma ponte entre o impossível e alguma possibilidade".

Nossa aposta argumentativa consiste no fato de que há uma fenda, uma brecha, pela qual é possível que algo aconteça. Como é o caso da ampulheta do tempo: algo passa, atravessa

[40] Antônio Nery Filho é Psiquiatra e Psicanalista, Professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e responsável pelo Centro de Estudos e Terapia de Abuso de Drogas (CETAD).

de um vaso a outro, “posto que o afeto é constituído por dois vasos cônicos de vidro que se comunicam nos vértices por um pequeno orifício e usados para medir o tempo mediante a passagem de certa quantidade de areia finíssima” que desloca-se (ORNELLAS, 2017, p. 5).

No desenrolar da história da educação, se caminharmos um pouco para trás... mais precisamente ao final do século XIX e meados do século XX, pode-se contemplar as origens da Escola Nova, também denominada Pedagogia Nova, cuja centralidade pode ser sintetizada em três significantes que se assemelham: a experiência, o aprender fazendo e o pragmatismo. Dentre outros nomes que mantêm laços com esta proposta: “John Dewey (1859 e-1952), influenciado pelo pragmatismo de William James, preferia usar as expressões instrumentalismo ou funcionalismo para identificar a sua teoria” (ARANHA, 2006, p. 263). Ao tratar dessa questão, a referida autora destaca:

> ao fundar uma escola experimental na Universidade de Chicago, no final do século XIX, Dewey desenvolveu curta experiência concreta, pela qual pretendia estimular a atividade dos alunos para que eles aprendessem fazendo. Para isso enfatizou o trabalho, dando realce especial às atividades manuais, porque apresentavam problemas concretos [...] considerando a noção central da *experiência*, Dewey conclui que a escola não pode ser uma preparação para vida, ela é a própria vida (ARANHA, 2006, p. 262-263).

Desta forma, evidencia-se que o movimento da Escola Nova teve como um de seus elementos fundantes a referência ao pragmatismo. Dentre alguns nomes que aparecem em destaque, estão: a italiana Maria Montessori (1870-1952) e o belga Decroly (1871-1932). Ambos deram muitas contribuições para o desenvolvimento da Escola Nova. Com efeito, Morgado (2002, p. 2), destaca: “na Pedagogia Nova a ênfase será dada aos métodos, à forma de transmissão do conhecimento, sempre voltada ao desenvolvimento psíquico do aluno”. Neste contexto, Montessori enfatiza um destaque ao ambiente e também profícuo material didático, tendo em vista uma forte estimulação sensório-motora. Já Decroly destacava distinções entre o adulto e a criança, observando que “enquanto o adulto era capaz de analisar, separar o todo das partes, a criança tende para as representações globais, de conjunto, isto é, percebe os fatos e as coisas como um todo” (ARANHA, 2006, p. 264).

Nessa articulação de educação e sociedade, enfrentavam-se novos processos de mudanças. As descobertas vão gerando novas possibilidades e, junto a elas surgem novas necessidades. Desta forma, os acontecimentos de maio de 1968 inspiram-se em grandes nomes, como por exemplo Jean-Paul Sartre e o alemão Herbert Marcuse, além de Marx e Freud. Cada um desses teóricos deram contribuições que inspiraram tais acontecimentos, considerados como uma “revolução cultural”. Citamos como exemplo o movimento dos *hippies*, que, ao defender

“paz e amor”, divulgaram a cultura da não-violência e da recuperação do erótico na vida cotidiana (ARANHA, 2006, p. 253).

Após metade do século XX, o escolanovismo deu sinais de sua exaustão criando um espaço para possibilidade do surgimento de um novo movimento, que vem acompanhado da escola e da sociedade da informação. Conforme aponta Aranha (2006, p. 253-254):

> um interesse maior, portanto, revela-se na grande revolução tecnológica daquele século: a cibernética. Essa revolução nos introduziu na chamada *sociedade da informação*. O computador entrou nos mais diversos campos do mundo contemporâneo[...] aliás, os processos massivos da indústria cultural tornaram obsoleta e ineficaz a velha aula de saliva e giz, pelo menos para transmitir informações. E nesse sentido que poderá vir a mudar a função docente.

O surgimento de tais recursos e tecnologias da informação e comunicação, com a necessidade de mão de obra especializada que atendesse às novas demandas sociais, exigia novos processos de articulação frente às mudanças e transformações em curso.

A partir das transformações ocorridas, houve a necessidade de se rever a postura do docente, frente aos desafios que lhe seriam impostos pelas mudanças daquela época. Parece-nos razoável pensar que este estará sempre sendo desafiado pelas mudanças, no campo da política, da educação (no sentido pedagógico), no âmbito das relações etc. Estaria, portanto, o professor “pronto”, preparado, no sentido de acompanhar o ritmo das transformações de seu tempo? Mudar a função docente é pensar como este profissional vem sendo trabalhado educativamente, mas não apenas isso, preparado para lidar com os desafios da educação contemporânea. Neste sentido, parece-nos ser (im)possível caminhar ao encontro de uma escuta deste professor-sujeito, ao passo que podemos ir nos questionando: a cada época advirá um tipo de professor? Quanto às escolas, segundo Morgado (2002, p. 15):

> no nível da política oficial, a Pedagogia Nova cederá lugar à Pedagogia Tecnicista, no final da década de setenta. Para uniformizar o ensino, adequando-o à orientação político-econômica do regime militar, serão introduzidos objetivos educacionais preestabelecidos, consoantes aos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Enfatizando as técnicas, o método e a super simplificação dos conteúdos, a Pedagogia Tecnicista comprometerá, ainda mais, a qualidade do ensino. Os manuais de ensino programado exemplificam a vulgarização do conhecimento decorrente da Pedagogia Tecnicista.

Os delineamentos que comportam a citação acima demostram que não havia muita preocupação com a aprendizagem significativa do sujeito, no sentido de que este se transformasse em sujeito a partir da educação, mas sobretudo que este fosse “adestrado” para

seguir e executar procedimentos que estariam a serviço de uma necessidade de mercado, de executar tarefas sem que se formasse enquanto sujeito reflexivo. Neste sentido, parece-nos razoável perceber que este tipo professor se aproxima portanto de um estilo mais autoritário e tradicional.

Nestes fluxos que compõem a história da educação, emerge na cena uma terceira escola denominada Escola Conteudista, avizinhando-se da concepção tradicional de educação e que tem como centralidade o conteúdo, as chamadas grades de ensino, um modelo pedagógico pautado em um currículo conteudista.

Iniciemos esta discussão já com uma questão: que lugar e posição o professor ocuparia na concepção de Escola conteudista? Com Morgado (2002, p. 17) pode-se dizer que este professor guardaria as mesmas características de uma professor da Pedagogia Tradicional, em que "a autoridade do professor é inquestionável. É ele e somente ele quem domina os conteúdos de ensino, transmitindo-os dogmaticamente".

Contrapondo-nos a esta lógica, pensando no professor-sujeito, cabe-nos indagar: Que condições de trabalho lhe seriam legadas? Que manejo afetivo e do ponto de vista de suporte ao seu trabalho seriam transmitidos, concebendo que este professor precisa estar bem assistido para construção da sua prática docente? Estas indagações, ao nosso ver, poderiam ser pensadas em quaisquer uma das Escolas, afinal o professor-sujeito encontra no contexto escolar processos distintos em movimentos diversos, incluindo a percepção de suas potencialidades e falibilidade. Aqui, convém articular a figura do professor com aspectos da escola conteudista.

Parece-nos que, numa perspectiva conteudista, como o próprio nome já é emblemático desta perspectiva, prevalece o conteúdo no processo de ensinar e aprender. O aluno tem de saber sobre determinados assuntos, e aqui nos parece que a quantidade se sobrepõe à qualidade. Isto parece gerar implicações diversas, pois, no nosso entender, não basta apenas ao aluno saber o conteúdo, é preciso saber o que fazer com os conteúdos apreendidos.

Um outro aspecto que parece que fica em desvantagem quando estamos tratando desta questão, é o campo das relações, sobretudo a relação professor-aluno, vez que não se tem tempo para cuidar de questões peculiares que acontecem durante este processo de aprender e ensinar. Afinal, se a lógica que opera está pautada no conteúdo, pouco importa a forma. Mas, vale ressaltar que somos sujeitos de relações e que o professor, sobretudo o professor-sujeito, poderá escutar minimamente os processos transferenciais que ocorrem, como por exemplo as angústias

de seus alunos a partir da transferência[41] das relações com os pais, para a figura destes professores.

Parece-nos que, neste modelo conteudista, as possibilidades de investimentos nas relações com o aluno ficam comprometidas. Ademais, o modo como o estudante está processando a sua experiência de educando, não é um aspecto de relevância, afinal o conteúdo tem a sua prevalência. Cabe-nos indagar: de que valerá tanto conteúdo se ele, o aluno, precisa de tempo lógico e cronológico para significar o que "aprendeu"? Ou, compreendeu o aluno de forma problematizadora, tendo em vista ser um sujeito que mobiliza recursos teóricos, cognitivos, afetivos para lidar com os desafios da vida cotidiana, para além da sua condição de aluno? Mas, sobretudo, o aluno é um sujeito chamado a desenvolver processos de autonomia e que tenha condições de olhar para si e perceber-se em relação aos demais, avaliando a compreensão e suas implicações de estar numa ambiência em que o eu e o outro são seres de relações.

Nessa lógica, abrimos uma possibilidade outra de continuar a lidar com a temática. No entanto, sob um novo ponto de vista. Portanto, pensamos um modelo de educação que coloque o sujeito em contato com seu campo gravitacional de aprender e ensinar com vistas a construir processos de autonomia.

Contrapondo-se aos modelos conservadores de ensino (tradicional – tecnicista e conteudista), o Construtivismo - caracterizado como uma Teoria ou Paradigma do Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem - soa como um movimento de ruptura no campo educacional. Seus construtos teóricos difundidos, sobretudo nas últimas décadas do século XX, concebem a aprendizagem como uma construção do sujeito na relação consigo mesmo e com o contexto em que está inserido, o que significa considerar a ação do sujeito sobre o

[41] Trata-se de um fenômeno que ocorre entre dois sujeitos, desde que haja entre eles algum tipo de relação. A transferência está vinculada às relações primeiras dos sujeitos e à condição de faltante. Para Freud, a transferência é o deslocamento das representações de afeto, de experiências vividas na infância para outras revividas na atualidade. Para Lacan e para Freud, a transferência é um fenômeno espontâneo da análise e Lacan registra que ela não é apenas repetição, mas algo que se articula em torno do Sujeito Suposto Saber. Para este autor, a transferência é consequência imediata do discurso analítico, que é a própria estrutura da situação analítica (SILVA, 2017).

conhecimento, e, mais que isso, a interação sujeito - objeto do conhecimento - sociedade, relações mediadas pela cognição e afeto, em uma trama social.

Cabe enfatizar que um conjunto de autores e construtos embasou e deu corpo a tal Escola, conferindo uma forma diferenciada de pensar a educação:

> o construtivismo realça justamente a capacidade adaptativa da inteligência e da afetividade, dando condições para que o processo de amadurecimento não seja ilusório, o que acontece quando resulta de pressões externas sem a "gestação" por parte do sujeito [...] Dentre os representantes clássicos dessa tendência, destacamos Jean Piaget, Emília Ferreiro, Lev Vygotsky. Inúmeros outros fazem parte dessa orientação, como o francês Henri Wallon, os russos Alexander Luria e Alexei Leontiev, estes últimos divulgadores do sócio-construtivismo, colaboradores e continuadores de Vygotsky (ARANHA, 2006, p. 276).

Tanto os pressupostos quanto os autores citados, no excerto acima, trouxeram contribuições relevantes para a construção da Escola construtivista. Para citar algumas, resgatando a autora citada, temos em Piaget contribuições no campo das fases do desenvolvimento infantil no campo da aprendizagem, tais como: assimilação e acomodação, o desenvolvimento moral, a questão da epistemologia genética; Vygotsky, teórico também muito estudado, traz a questão da construção do pensamento e linguagem e do interacionismo simbólico, tendo privilegiado o estudo das operações superiores, como é o caso do pensamento abstrato etc. Emília Ferreiro com a questão do desenvolvimento da *lectoescrita* na criança, com grandes contribuições à fase da alfabetização infantil.

Cabe uma pausa para questionar sobre a lógica como as instituições, os professores e funcionários de uma escola concebem o sujeito, o aprender e o ensinar. É preciso entender que a forma de conceber e operar podem constituir ou não possibilidades para que este outro aprenda. Cabe-nos ressaltar que os desafios não apenas parecem ser maiores, no mínimo requerem de nós retornar ao subtítulo deste estudo, para nos indagarmos, reforçando a consonância entre aquilo que aqui se pretende: **Educação (im)possível: a quem serve?**

O construtivismo, em suas ramificações e ainda Escolas que comportam-se como pseudo-construtivistas, remetem-nos a indagar: deram bons resultados? Neste caso, parece-nos que já não estamos falando apenas de uma escola da educação, mas ampliando um pouco mais, estamos falando de processos de aprendizagem que requerem pensar o sujeito da educação, o professor-sujeito, que se inscreve na contemporaneidade.

Mas, revisitadas tais escolas e tendo passado por cada uma delas, diante das novas demandas e circunstancialidades observadas, questionamos: estamos sob a égide de que modelo

de escola? Será que está na hora de indagar se este não seria o momento de se pensar numa Escola (im)possível?

Para início de conversa, o caminho para trabalhamos esse projeto é revisitar as profissões impossíveis para Freud (1937) e a releitura dessas questões por outros autores que se colocam na incumbência de aprofundar tal tema. Essas vozes teóricas alimentaram nosso pensamento no sentido de refletir sobre uma educação (im)possível, na educação contemporânea.

Conforme nos aponta Senne (2005, p. 125), "o estudo dos meios ou modos de construção da realidade tem se avolumado sob a rubrica de 'construtivismo' como um termo que embora não tenha uma definição estável reúne autores que teriam realizado uma virada". Virada esta, conforme aponta o autor, "epistemológica". Neste sentido, o autor referido dirá que se deixou de buscar o fundamento no que diz respeito ao conhecimento direcionado ao observado, o que remete a evidências e a empiria, tendo como foco as "operações constitutivas de realidade do observador" (SENNE, 2005, p. 125). Há autores que se posicionam em favor do construtivismo e outros que se posicionam contra. O fato é que o modelo apresentado dava garantias de que melhoraria a educação, o que gerou muitos movimentos, mas careceu de sustentação das propostas e promessas, a exemplo do que aconteceu aqui no Brasil.

Como forma de problematizar e sugerir algo que possa gerar novas implicações inserimo-nos no campo do debate para estudarmos uma Educação (im)possível, mais como uma aposta de implicações à educação e ao professor e aluno-sujeitos na contemporaneidade, menos como um modelo que possa salvar a educação.

2.3 A EDUCAÇÃO (IM)POSSÍVEL: uma terceira via?

2.3.1 Profissões Impossíveis: educar, psicanalisar e governar

Gostaríamos de mirar três profissões impossíveis, oriundas de uma proposição de Freud (1937), no sentido de nos colocarmos a pensar, considerando que o objeto de estudo desta dissertação se encontra inscrito e circunscrito nesta abordagem. Diante disso, indaga-se: educar constitui-se como uma tarefa impossível? Ou seria um ofício impossível? O que podem um professor, um psicanalista, um governo, no lugar e posição que ocupam?

> na realidade de maneira lacônica e cirúrgica, Freud teorizou algo específico acerca de um impossível lógico, que ele nomeou de fracasso ou de sucesso

> insuficiente, e que Lacan mais tarde vai chamar de "posição insustentável". As três artes a– governar, educar e curar - têm desde então esse destino. Em "Analise terminável e interminável", Freud associa essas três artes ao fato de que, para cada uma delas, "se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios" (PEREIRA, 2016, p. 204).

Comecemos por psicanalizar, depois governar, passando brevemente por ambos e, depois, nos deteremos com mais vagar e profundidade para alcançar a dimensão do educar. Afinal, quiçá consigamos nos aproximar da problemática acerca dos limites e possibilidades conferidos ao professor na educação contemporânea. No entanto, agrega-se a este intento o fato de que não estamos trabalhando com a categoria professor, vai além disso, posto que se nomeia de professor-sujeito. Ao tratar das profissões impossíveis, Freud (1937, p. 265) argumenta:

> Detenhamos aqui por um momento para garantir ao analista que ele conta com nossa sincera simpatia nas exigências muito rigorosas a que tem de atender no desempenho de suas atividades. Quase que parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões "impossíveis" quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras, conhecidas há mais tempo, são a educação e o governo.

Frente a isto, podemos pensar que talvez este impossível que pareça para Freud (1937), sobretudo em se tratando da relação analista-analisado, refere-se ao que poderia o analista sobretudo se este não estiver em dias com as suas próprias questões. Para Freud (1937, p. 265), "evidentemente, não poderemos exigir que o analista em perspectiva seja um ser perfeito antes que assuma a análise". No entanto, ele aponta para a análise de si mesmo, ao mesmo tempo que reflete: por razões práticas, esta análise será incompleta e breve. E, "seu objetivo principal é capacitar o professor a fazer um juízo sobre se o candidato pode ser aceito para formação de professor". Ressalta Kupfer (2010, p. 266):

> Freud foi o primeiro a apontar, em seus escritos finais, a impossibilidade de reduzir uma a outra. Em Análise Terminável e Interminável (Freud, 1937/1973), deixou clara a não coincidência entre os objetivos e os métodos de trabalho da educação e da psicanálise. Ensine-se o catecismo aos índios e eles continuarão adorando seus velhos deuses no fundo de seus quintais, escreveu Freud.

Esta citação traz uma verossimilhança com o que nos mostra Aranha (2006), ao tratar da história da pedagogia e educação, ao passo que podemos ver em ambos autores expressões sobre a condição da educação catequética oferecida em forma de ensino aos índios, os quais

aceitaram, mas não houve a adesão tal qual se esperava pelos jesuítas, afinal, os índios também resistiram.

Como forma de ampliar esta discussão, uma vez que estamos falando de ensinar, de ensino, adentremos na seara do professor, posto que nosso intuito é trazer à baila a figura do professor-sujeito. Pereira (2016, p. 202-203) apresenta-nos sugestões para tal articulação:

> Um professor vive sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências, das pulsões, das manifestações da sexualidade de si e do outro, das invariantes diagnósticas, das irrupções da violência, da apatia e do desinteresse discentes, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. É como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os desvios, os modos estranhos de aprender, a experiência chocante da agressividade e da sexualidade; e dissesse: "não tem jeito: diante disso me sinto impotente".

Como que alienado de sua própria condição, o professor não tendo consciência de suas impossibilidades, tende a carregar o peso do seu ofício, o qual lhe chega com inúmeras demandas, e ao mesmo tempo com poucas condições de dar conta sem a mediação dos seus pares. Além disso, emergem as questões dos alunos, com todas as suas implicações. Que pode este professor frente a um aluno que mantém consigo mesmo um estado de coisas que não gera possibilidades ao seu processo de aprender? Dentre as várias questões, insurgem muitos dilemas, conflitos, necessidade de escolher entre campos de prioridades, e quem se faz parceiro deste professor? O professor está refém de uma trama e vive contradições difíceis de serem ultrapassadas. Diante das contradições em que se encontra o professor:

> privilegiar a diferença ou a igualdade? O sujeito ou a sociedade? Ser pelo particular ou pelo universal? Abrir mão de si pela causa do outro ou colocar-se na história? Apresentar-se como competente ou arriscar-se no fracasso? [...] tudo isso produz impotência, pois quanto mais professores encontram recursos, saberes, modos de atuar, experimentalismos e fórmulas bem sucedidas creditadas em manuais, teses e livros, ao confrontá-los com a sua própria atuação cotidiana, por vezes, precária, menos eles se acham com potência suficiente para exercer a sua arte. Em outros termos: quanto mais aparentemente hábil demonstra ser a prática do outro, menos apto o professor julga a sua própria; quanto mais mágica e ideal parecerem ser as soluções dos manuais, menos bem-estar o professor tem ao deparar-se com o que faz.

Mas, se estamos diante desse (im)possível, quando pensamos na educação, na atividade docente, é sinal de que podemos encontrar alternativas possíveis. Contanto que não sejamos tomados pela ideia de que somos todo ou de que podemos tudo, mas sobretudo, a perspectiva

de que, pela via de escuta, é possível se fazer alguma coisa. Portanto, insurge um desafio: romper com este professor ideal, que habita o imaginário, e que é por isso inatingível. Significa assumir um lugar e posição de sujeito falível e por isso faltante, de sujeito que se reconhece incompleto, mas que pode realizar algumas ações de maneira efetiva e consistente. Porque, só aceitando o fato de encerrar contradições, o sujeito terá condições de lidar com processos ambivalentes (que isso faz parte), de olhar com mais atenção os acontecimentos. Afinal, não estando com os adornos da inflação, e, estando mais próximos de suas práticas possíveis, quiçá tornem-se sujeitos consciente e inconscientemente que precisam desejar, escutar, permitir que o aluno exerça seu poder de fala, que possa fazer escolhas, dizer sim e não, e encontrar seu estilo[42] de aprender e produzir o saber e o conhecimento. Estas dimensões encontram ecos em Ornellas (2013, p. 102):

> à condição de professor são levados os medos, angústias, dores, assim como as alegrias e satisfações, que resultam das suas vivências anteriores em sala de aula. Em consequência desse somatório de afetos é que surgirá a forma desse professor se colocar perante os alunos. Como se fosse uma balança da ambivalência de afetos o qual irá se sobrepor uma prática mais prazerosa se advirem de princípios de confiança e segurança. Do professor inseguro diante dessa exposição em sala de aula, poderão vir atitudes mais rígidas, uma menor interação com os alunos, até mesmo uma intolerância. Quanto maior o mal-estar do professor na sala de aula, mais rigidez e mais desconforto será por ele sentido. Parece que a identidade desse professor será pautada nessa atitude que vai construindo a cada dia em cada dia em cada sala de aula.

Estamos, portanto, diante de uma proposta, ou seja, dialogar com as (im)possibilidades de que haja movimento no sentido de constituição do professor-sujeito, o qual seja capaz de reinventar a sua prática e aprender a construir alternativas em meio ao caos, as demandas, as contradições e ambivalências contemporâneas, pois no dizer de Lacan, também há lugar para o amódio[43].

Ao indagar "Por que a Educação é impossível?", Kupfer (2006, p. 50), toma como base a desilusão de Freud com a Educação:

> o educador deve promover a sublimação, mas a sublimação não se promove, por ser inconsciente. Deve-se ilustrar, esclarecer as crianças a respeito da

[42] Segundo Kupfer (2011), estilo pode ser um modo próprio, único de escrever, de falar, de se posicionar. Pode ser a marca singular de um sujeito em sua maneira de enfrentar a impossibilidade de ser. (In: Psicanalise e Educação: (Im)passes Subjetivos Contemporâneos, vol. 1, 2011, p. 74)

[43] Termo criado por Lacan (1972-1973) e citado no seminário XX para indicar o amalgamento dos afetos amor e ódio. O neologismo aponta para a aproximação destes afetos que se enodam e são

> sexualidade, se bem que elas não irão dar ouvidos. O educador deve se reconciliar com a criança que há dentro dele, mas é uma pena que ele tenha se esquecido de como era mesmo essa criança! E a conclusão, ao final de tudo: a Educação é uma profissão impossível.

Aqui fica evidente a importância do processo de análise, caso esse investimento esteja na ordem do desejo não apenas do psicanalista e psicólogo, mas também do professor. Afinal, trabalhando suas próprias questões, certamente, terá maior possibilidade de manejo, na relação com o aprender e ensinar, na sua relação professor-aluno, incluindo os processos transferenciais. Pereira (2016, p. 208), ao evocar Lacan, auxilia-nos mais uma vez neste debate:

> é fato que se oculta sob essa vontade de domínio, e sob tais contradições, as mais vigorosas forças de contenção do desejo, da sexualidade, das fantasias, das infantilizações, da agressividade, dos ajustes de conta com o passado, dos recursos profanos, das pulsões e das paixões. **Mas as profissões impossíveis, e em especial a educação, podem bem parar de insistir em deixar essas manifestações à margem de seus ideais, de ignorar a vontade de ignorância ou de não querer interrogar um saber que sempre já se apresenta pronto, sem surpresas, sem arestas**. Talvez seja por isso que Lacan foi levado a afirmar de modo enfático, típico de seu estilo, que o ensino é o avesso de uma paixão, que seja, a humana, demasiadamente humana, "paixão da ignorância" (grifo do autor).

Faz-se necessário dizer de antemão que esta educação não é tarefa fácil, mas é possível. Afirmada por Freud (1937), a relevância dedicada por Lacan (1972-73/1985) à temática constitui-se ainda como tecido vivo, convocando outros a se recurvarem sobre ela e, uma vez mais, e outras vezes, extrairem dela novas (im)possibilidades de alcance, ao já dito. A investida é pulsional, e continua a ser retroalimentada entre os pares e com o outro, mesmo sabendo que é o modelo de educação que está na ordem do desejo, na medida em que há momentos em que a impossibilidade atormenta o laço possível, mas há outros em que o aluno, o professor e a escola podem constituir esse objeto possível, perdido na perspectiva de uma evanescente aproximação.

2.3.2 Educação psicanaliticamente orientada

Dentre as várias possibilidades de se falar em Educação, aqui trataremos da educação formal. Isto, sobretudo, pois neste estudo estabelecem-se laços estreitos entre a Educação e a

---

estruturantes para a constituição do sujeito. Indica a ambivalência de afetos que aproxima pulsões opostas.

Psicanálise. Ao se referir a um possível enamoramento entre a Psicanálise e a Educação, o lugar em que se coloca a Psicanálise é aquele no qual convida o educador, bem como a escola, a uma relação que se constitua produtiva com o saber, ressaltando que este saber é sempre produzido pelo inconsciente (ORNELLAS, 2016a).

Pensar a educação por este viés e ter como aporte teórico a psicanálise, ajuda-nos a lançar uma compreensão sobre as lógicas com as quais podem operar os sujeitos na educação contemporânea, dentre elas nosso maior investimento nesta pesquisa orienta-se à *escuta do professor-sujeito*.

Isto implica articular, refletir e problematizar as questões que se inscrevem no binômio psicanálise e educação. Oferecer a possibilidade de fazer circular a fala e, neste sentido, conforme aponta Pereira (2016, p. 205):

> "falta de limites", "condutas associais", "zombaria", "zoação", "agressividade", "violência", "fracasso escolar", "inclusão de pessoas com deficiências", "alunos que não querem saber nada" são alguns dos termos e expressões empregados pelos educadores que traduzem o quanto tal arte é marcada por incongruências, incertezas e insurreições cotidianas. A educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas um sistema de gestos, valores, proibições.

Cabe implicar cada um dos sujeitos envoltos por esta trama, com vistas à constituição de laços que lhes devolvam a possibilidade de comunicação, ao tempo que favoreçam avizinharem-se de tais questões e poderem se articular em função das mesmas. Quiçá compreendam o que pode ser conferido a si mesmos, aos outros, a uma ambiência na qual nenhuma das partes possa se vê isenta de qualquer responsabilidade, uma vez que integram um coletivo.

Dentre os vários autores que trabalham consoante este enlace - da Psicanálise com a Educação - destacam-se Maria Cristina Machado Kupfer, professora e pesquisadora no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) e o Grupo de Pesquisadores do Lepsi (Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância - IP/FEUSP), e também Ornellas, líder do Geppe-rs (Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representação Social). Faz algum tempo que elas trabalham nesta perspectiva de

junção da Psicanálise com a Educação, de maneira atuante. Sobre isso, destaca Kupfer (2010, p. 266):

> um pequeno passeio pelos discursos em circulação em nosso tempo nos fará esbarrar muitas vezes com o termo sujeito, utilizado em diferentes acepções, mas com o predomínio de uma delas. Sujeito, nessa acepção predominante na cultura, será sinônimo de indivíduo, de singularidade. E terá uma ressonância fundamental: a de liberdade. O sujeito é a manifestação livre da pessoa, é seu grito de liberdade [...] Alguns discursos em circulação no campo da educação parecem apreciar especialmente essa definição de sujeito, e apregoam a necessidade de permitir a sua manifestação na criança. *Ao escrever, o sujeito precisa expressar-se livremente*, costumam dizer alguns professores. Ou então: *a escrita é uma manifestação de autonomia e uma afirmação do desejo livre de um sujeito*, como já tive a ocasião de escutar nas andanças pelas escolas.

Eis uma das primeiras e grandes contribuições da Psicanálise neste sentido: pôr o estudante, o professor, no lugar de sujeito. O que muda, portanto? Ao considerar que este sujeito é concebido desta maneira por causa de um discurso, abre-se um campo notadamente considerável a este ao qual nos referimos como sujeito. O espaço daquele que pode e deve ser escutado, de ser escutado a partir do seu sintoma. Neste estágio, a psicanálise pode oferecer um lugar a este sujeito, ao seu sintoma, a partir do lugar da escuta.

Escutamos aquilo pelo que somos atravessados, o processo de ambivalências, fantasias, processos transferenciais, os quais (des)encontram-se nas possibilidades de laços entre os pares, bem como na relação professores-alunos. Neste sentido, escutar-se-á cada um dos discursos que circundam, que ora inscrevem, ora circunscrevem os sujeitos da educação. Frente a estas construções apresentadas, incluindo seus desafios e possibilidades, como proposta de escuta, Ornellas (2016a, p. 143) assinala:

> recorreríamos a uma educação psicanaliticamente orientada para avaliar os efeitos do capitalismo enquanto sistema, e não enquanto discurso, pois, de uma forma ou de outra, estamos banhados nele. O que a Psicanálise pode ensinar aos educadores seria aprender a sermos mestres de si mesmos, e não meramente depositários e reprodutores do discurso da mestria.

A autora convoca-nos a uma escuta dos discursos, como forma de alcance de cada um destes sujeitos, oferecendo-lhes saídas frente aos dilemas, demandas e impossibilidades, falhas e furos que lhes são patentes, sob os quais os educadores, os psicanalistas e/ou aqueles que buscam aporte na psicanálise, se coloquem em posição para escutar e intervir junto aos processos de escolarização, orientação à queixa escolar e dos sintomas do sujeito - a escuta desse professor-sujeito na educação contemporânea.

A citação de Lispector (1998), que principia esse Ato II, revela que o futuro molda o presente. Por isso, a relevância de se resgatar a educação no Brasil e aprofundar sobre como as Escolas que se instituíram desde os jesuítas até o construtivismo contribuíram no decurso da educação ao longo da história. E hoje, a Educação (im)possível, aqui esboçada, pode ser aprofundada ato de um estudo doutoral no futuro, em que este possivelmente terá a moldura desse tempo presente, aqui e agora dissertado nesta pesquisa.

ATO III: PROFESSOR-SUJEITO: (IN)COMPLETO?

chegar a ser o que és!
talvez a arte de educação não seja senão
a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo,
até a sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades.

(LARROSA, 2009, p. 39).

A perspectiva de professor-sujeito enunciada na composição deste texto encaminha um discurso emprenhado de associações fundantes para a escuta da temática. Constitui-se em um campo gravitacional e estabelece um lugar propício ao tear desta escritura: do professor-sujeito, em seus desdobramentos e vicissitudes. Encontrar o fio condutor é restaurar o elo, e, nesta trilhagem, incluiremos como recurso o conceito de estilo de que nos fala Lacan. Consequentemente, esta etapa da pesquisa sugere reconhecer a incompletude que se inscreve no sujeito barrado: o sujeito da falta - assim aprofundado pela psicanálise: sujeito do inconsciente, sujeito do desejo.

Coerente com essa intencionalidade, nosso movimento é o de regressar ao *Prelúdio desta dissertação*, buscando o valor das indagações tecidas nas (entre)linhas *in loco*, enfronhando o próprio texto, como forma de recobrar o lugar do professor. As questões aqui postas abrem horizontes a esta escritura de pesquisa. Buscamos, através das indagações aqui evidenciadas, uma vez mais, perscrutar elementos que possam auxiliar no descortinamento do professor-sujeito: quem foram e o que representaram para nós, os nossos professores? Como nos tornamos professores? Que tipo de referências ancoram o professor que somos? Aqui são acrescidas as interrogações: que escolhas nos orientarão na investigação de professores que sustentem verossimilhança com o professor-sujeito? E ainda, o que assinala o professor-sujeito na sua dimensão de (in)completo? Estes enigmas podem nos dar pistas sobre os sentidos que carregamos, no encalço da educação (im)possível, onde se prima pela escuta do professor-sujeito na educação contemporânea.

3.1 Ser professor

Quando enunciamos Ser Professor, criamos uma abertura para uma discussão que traz consigo um traço instigante. Eis que estamos diante de uma condição que se apresenta com

faces distintas de uma mesma moeda: se, por um lado, nos referimos ao Ser[44] caracterizando uma coisa que é, por outro, ao utilizarmos a expressão Ser Professor, apontamos imediatamente ao mesmo Ser, mas que, neste momento, constitui-se de algo que agora também o define, algo que este *Ser* comporta, que o distingue, sem descaracterizar aquilo que é. Aqui concebemos ambas em contiguidade. Além disso, amplificando as alternativas de acepções, Abbagnano (2012, p. 1043), auxilia-nos, dentre outras, na construção da definição de significados conferidos à palavra Ser:

> preliminarmente, convém distinguir os dois usos fundamentais desse termo: 1º) o uso *predicativo*, em virtude do qual dizemos "Sócrates é homem", ou "a rosa é vermelha"; 2º) o uso da *existencial*, em virtude do qual dizermos "Sócrates é" (= existe) ou "a rosa é" (= existe). Embora nem sempre explicitamente formulada, essa distinção é assumida ou pressuposta quase universalmente [...] Thomas de Aquino afirma: "S. tem dois significados: um modo significa o ato de S.; no outro significa a composição da proposição ao sujeito" (S. *Th.* 1, q. 3, a. 4; cf. *De ente*,1).

Os significados atribuídos à palavra *Ser*, constituem, portanto, apenas uma forma de dizermos o significado e significantes que esta palavra comporta, de perceber a densidade e complexidade que há na condição, lugar e posição que ocupa o Ser Professor, sobretudo quando ambas palavras, ser professor, se encontram expressas nesta conjunção, concebidas aqui de maneira idiossincrática, como indissociáveis.

Ao construir este caminho de entendimento acerca da *ontologia*, o autor ampara-se em posicionamentos e reflexões oriundos da metafísica[45], cria condições para que possamos

---

[44] Apresentamos aqui duas acepções à palavra **Ser:** a) verbo - "em sentido relativo, us. em orações que dizem como ou com que aspecto ou em que circunstâncias o sujeito gramatical existe ou se apresenta [Como verbo predicativo, é por vezes considerado de sentido vazio e desempenhando apenas função de ligação entre o sujeito e o predicado (predicativo); as acepções deste grupo, portanto, devem ser entendidas não como significados estritos e precisos do verbo em si, mas como significados 'totais' do predicado, que não se excluem necessariamente, podendo combinar-se.]" b) predicatico: ter qualidade, característica ou propriedade intrínseca (referida ou mencionada por uma palavra ou expressão); [...] ter a referência ou o significado incluído ou implicado pelo significado ou referência de (falando de nomes, designações, expressões etc.); constituir o mesmo objeto, entidade ou ideia (us., ger. em definições, para afirmar ou estabelecer identidade ou equivalência entre palavras, termos, expressões, ou entre aquilo que eles designam, descrevem ou qualificam) (HOAUISS, 2009, p. 1732-1733).

[45] É possível ser relevante trazer aqui a definição de dicionário ao termo metafísica, como forma de ajudar no processo de entendimento do que estamos propondo como pontos de reflexões sobre o Ser Professor, ao evocarmos a categoria ontológica que, pressupomos, circunscreve a temática. Neste sentido, o termo metafísica, segundo o Dicionário Houaiss (2009), auxilia-nos apresentando a definição a partir da *Rubrica: Filosofia* - no aristotelismo, subdivisão fundamental da filosofia, caracterizada pela investigação das realidades que transcendem a experiência sensível, capaz de fornecer um fundamento a todas as ciências particulares, por meio da reflexão a respeito da natureza primacial do ser; filosofia primeira [O termo não remonta ao próprio Aristóteles (sIV a.C.), mas a um peripatético posterior, prov. Andronico de Rodes (sI a.C.).] [...] *Derivação: por extensão de sentido* - no kantismo, estudo das formas ou leis constitutivas da razão pura, fundamento de toda especulação a respeito de realidades supra-sensíveis (a totalidade cósmica, Deus ou a alma humana), e fonte de princípios gerais para o conhecimento empírico.

adentrar este campo de complexidades, produzindo sentidos a partir das aproximações construídas para ancorar este termo, vez que a condição de Ser carrega em si uma urdidura complexa.

Neste seguimento, porém sob nova perspectiva, aquela que ultrapassa definições de dicionário, Santos (2009) ancora-se nas ideias de Heidegger para tratar a questão do Ser. O autor aludido neste parágrafo sustenta a significação de tal termo sob novas condições, ao dizer:

> na esteira de Heidegger, ser não diz coisa alguma ("um ser"), mas o acontecimento inaugural que vibra em toda e qualquer coisa – seu *ato de ser;* o fato de que cada coisa é[46]. Se "ente" – pedra, planta, bicho – diz *o que* é, ser significa precisamente esse "é", verbo fundador e universal que, dando-se em cada ente, não se deixa esgotar em nenhum, nem em sua totalidade. Mistério de uma germinação abissal que brota nas coisas e na linguagem e pervade todos os campos possíveis de realização e sentido (SANTOS, 2009, p. 38).

Ao trazer Heidegger à baila desta discussão, o autor referido nesta citação acrescenta-nos uma oportunidade de adensamento não apenas no campo conceitual, mas alarga a nossa capacidade de apreensão reflexiva e eleva as nossas possibilidades de produção de sentido sobre a expressão Ser Professor; quando convoca-nos a pensar nesta instância "ser". Portanto, alcançamos aqui a importância desta categoria, integrando esta questão do Ser. Já que agora atingimos este patamar de construções e, portanto, de entendimentos (possíveis), afinal temos a base para ressignificarmos a força que tem a expressão Ser Professor, que trataremos como um significante.

Desta forma, o significante Ser Professor é adotado como categoria a ser estudada nesta pesquisa, pela relevância que lhe atribuímos, pois concebemos que aí se inscreve a dimensão do sujeito. Isto demanda, portanto, realizarmos a distinção entre o Ser da ciência moderna a partir do cogito cartesiano "penso logo existo", e a da concepção do sujeito para Freud. Coopera com esta tarefa Baratto (2012, p. 240), ao explicar:

> diversamente de Descartes, Freud introduziu a concepção de uma estrutura de estatuto inconsciente perfeitamente apta a produzir pensamentos sem a presença de nenhum ser como substância pensante. A obra Psicopatologia da vida cotidiana (1980a) abundante em exemplos que demostram a forma cabal como somos determinados a executar atos movidos por pensamentos ativos, porém inconscientes. "Inicialmente, a substância pensante, pode-se mesmo dizer que nós a modificamos sensivelmente. Após este eu penso que, supõe-se a si mesmo, funda a existência, nós tivemos um passo a fazer, que é aquele

[46] Doravante, a afim de preservar o sentido verbal da palavra "ser", evitaremos, *quando possível*, antepor-lhe o artigo definido, preferindo as formas "ser" e "de ser" a "*o* ser" e "*do* ser". Cf. SANTOS, Luciano. ***"A gratuididade impensada"***. Porto Alegre, 2003.

> do inconsciente".[47] A noção de sujeito dividido aponta justamente à impossibilidade do sujeito apreender e definir a si próprio no ato de pensar".

Percebemos, na proposição da referida citação, o quão significativa é a contribuição da autora Baratto (2012), ao realizar tal distinção quanto à noção de sujeito, destacando a divergência de posicionamentos entre Descartes e Freud, inclusive, ao acentuar a soberania do segundo em relação ao primeiro, atribuindo o fato de que o sujeito do inconsciente aufere legitimidade diante das constatações realizadas por Freud. Destaca também o valor que Freud (1990/1980b, p. 240) atribui à palavra a partir de um princípio básico: "a descoberta do inconsciente se constitui na verdadeira instância onde os pensamentos se produzem, e que eles encontram um meio de expressão simbólica no ato da palavra", baseado no princípio do método da livre associação que fora inaugurado por ele, que se referencia na clássica publicação na qual atesta o valor outorgado aos sonhos em 1900, como forma de ter acesso ao inconsciente.

Assim, a condição do Ser Professor tem a ver com estar afeito aos desafios de aprendizagens, limites e (im)possibilidades, tanto nas escolhas quanto nas perspectivas que adota: critérios e fundamentos para ensinar, para educar, quanto aos desafios encontrados na trama institucional, e ainda frente aos aspectos envolvidos na relação professor-aluno, marcando o lugar e posição que ocupa.

Para tanto, assinala Pereira (2016, p. 202): "a psicanálise entende que é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais; que a noção de competência é bastante vacilante para fixar como razão". Soma-se a isso o fato de que nem sempre os profissionais conseguem compreender bem o que querem quanto adentram à seara da educação, além do fato de identicamente não saberem muito bem o que querem quando educam. Portanto, em função destes aspectos, convivem com angústias ao pensarem, por exemplo, acerca do que representa educar (PEREIRA, 2016).

Ao interpelar estas demandas, indagamos: como dimensionar esta atividade que ainda consegue ganhar para si tantos adeptos com o passar dos anos, diante de tantas evidências acerca dos inconvenientes que acumula tal atividade profissional, a docência e a condição na qual se destina: a de ser professor?

Na esteira dessas reflexões, podemos dizer que, por vezes, falta ao professor um entendimento das questões que operam no processo de aprendizagem, para além dos conteúdos que intenciona "passar" aos seus alunos, ao ministrar as aulas. Fica evidente, portanto, que falta-

---

[47] "D'abort, la subtance pensante, on peut quando même dire que nous l'avons sensiblement modifiée. Depuis *ce je pense* qui, à se supposer lui-même, fonde l'existence, nous avons eu un pas à faire qui est celui de l'inconscient (Lacan, 1975, p. 31) (BARATTO, 2012, p. 240).

lhe algo para além das dimensões estritamente pedagógicas, que se insere no campo dos afetos, dos laços entre ele e os alunos, sobretudo de que não pode tudo, por ser (in)completo, sujeito da falta, na vertente da psicanálise. Em face desta lacuna, para citar alguns autores, Ornellas (2016a) e Kupfer (2007) apontam como alternativa uma educação psicanaliticamente orientada, tendo a psicanálise como ponto de ancoragem para lidar com estas dimensões: o inconsciente, o sujeito desejante que aprende, aspectos relevantes ao entendimento das demandas e desafios no campo da educação.

Dentre as várias janelas possíveis de se abrir nesta discussão, temos de levar em consideração que a educação não se encontra solitária num terreno baldio, pelo contrário, está imbrincada numa teia complexa de acontecimentos engendrada do/no social. Frente a isso, Kupfer (2007, p 118, grifo nosso), a partir da psicanálise, evoca a necessidade de escutar este lugar da educação:

> ao reconhecer a *educação como um discurso social*, a psicanálise se põe a dialogar com ela nas escolas, na mídia, na universidade. E ao falar dentro do campo social, deu-se com a psicanálise o que se dá quando um sujeito em análise se põe a falar: transforma-se pelo efeito de retroação de suas palavras. Ir ao mundo mudou também a psicanálise, que deixou de ser uma prática do divã, e hoje ganhou as instituições, os hospitais – e as escolas. Isto tem consequências sobre o discurso fechado do qual Millot (1979) era arauto. Muda a psicanálise por causa desse debate.

Esta perspectiva emerge do reconhecimento de que a psicanálise, pondo-se a serviço da educação se difere do formato específico da clínica, tal qual entendida no sentido do *setting* da Clínica, mas sua base conceitual, no enlace com a educação, oferece instrumentos para olhar e escutar os processos de aprendizagem e a complexidade da escola. Por outro lado, psicanálise e educação podem criar espaços que façam circular os discursos dos sujeitos, gerando alternativas para as demandas assinaladas e as queixas que se revelam na trama educacional.

Convivemos, diariamente, com situações que atestam a falta de recursos para lidar com à queixa escolar. Quanto a isso, apostamos na alternativa de recorrer à psicanálise como auxílio as demandas que surgem na ambiência da escola. Apostamos na transmissão da psicanálise de forma a iniciar o educador nesta teoria, visando contribuir quanto a sua função docente na construção da Educação (im)possível. Neste horizonte semântico, Kupfer (2007, p. 118-119) destaca:

> ao demandar saber da psicanálise, o educador já está formulando uma demanda, já supõe naquele corpo teórico um saber sobre o seu desejo. Deste lugar ouvirá o que uma teoria – que, como toda teoria, recalca o sujeito – tem

> a dizer [...] É possível, então dar um cardápio a quem tem fome? Sim, se a fome for fome de cardápio. Ou seja, se o educador estiver ávido de eixos para o seu trabalho com a criança que ele sabe ser mais do que um feixe de nervos que se podem condicionar. Se ele tiver fome de significantes. A fome à qual referia Freud – sua neurose – não será aplacada com o ensino da psicanálise, mas é só a isso que a psicanálise pode ser útil!

Nessa trilha, há que se pensar: a psicanálise tem algo a ofertar. Ao se apropriarem deste saber, os educadores poderão lidar com situações que se evidenciam pelo nome de dificuldade de aprendizagem, com embasamento teórico. Isto geraria, por exemplo, a possibilidade de escuta do sujeito-aluno, percebendo-o por outros ângulos. Amplia-se com isso a expectativa de ir além do cognitivo e/ou de um ego, incluindo sobretudo o sujeito do inconsciente - um sujeito faltante. Uma vez mais evocamos Kupfer (2007, p. 120), que ratifica a expressão do trecho já trabalhado: "a evocação da psicanálise não é pragmática. Ela não quer ser útil, não busca controlar ninguém. É justamente por isso que ela é útil".

Há um caminho já percorrido por pesquisadores e autores que se dedicaram a esta aposta e que, implicados, operam neste sentido: o de trazer a psicanálise como instrumento para se pensar dificuldades de aprendizagem, bem como em auxílio à prática de professores. Com efeito, Pereira (2003, p. 21) indaga, ao tempo que constrói uma explicação:

> por que a psicanálise? Primeiramente, porque toda a nossa formação e experiência foram consolidadas sob os ensinamentos de Freud e Lacan. Em segundo lugar, porque nossas interrogações e inquietações, quanto ao exercício do magistério, encontravam poucas respostas na própria literatura da educação. Começamos a observar que a fonte para entender tais questões sobre aspectos da prática docente continham (e ainda contém) consideráveis lacunas que compõem a estrutura mesma do discurso pedagógico.

Vejamos que, no excerto apresentado pelo autor, há dimensões que não são alcançadas por um discurso que se beneficia de explicações de caráter metodológico. Ao passo que, geralmente, busca sustentar-se a partir de influências do positivismo e cientificismo. Além disso, em se tratando do campo das relações, tem-se como critério apenas a avaliação funcional, portanto "consciente", do professor. (PEREIRA, 2003).

Fica evidente quanto se perde em não considerar que há conteúdos inconscientes que operam em todo o processo de ensino e aprendizagem, os quais envolvem a relação professor-aluno. Portanto, não levar em conta as implicações das manifestações do inconsciente é assumir uma grande perda aos processos de aprendizagem e da educação como um todo. Isto aponta para os processos de transferências que ocorrem, inevitavelmente, entre ambos, professor e

aluno. Ademais, geralmente, a relação pedagógica acontece envolvendo a questão da autoridade. De acordo com Morgado (2002, p. 87):

> a relação pedagógica também se desenvolve em um contexto bastante similar ao da relação original. A sociedade e a instituição educacional outorgam autoridade formal ao professor, independentemente de sua competência real para ensinar; do mesmo modo, confere-se aos pais autoridade para educar seus filhos [...] Ao vislumbrar no professor, aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade; ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Estabelecem-se, assim, as condições transferenciais para que a relação pedagógica remeta à relação original [...] Mesmo no caso de um professor cuja autoridade pedagógica formal coincide com a autoridade pedagógica real, não é sempre que a transferência favorece a concretização dos objetivos da relação. O aluno pode reeditar sentimentos hostis que o impedem de reconhecer a autoridade do professor para ensinar.

Evidencia-se uma vez mais, a relevância do aparato conceitual e teórico da psicanálise, que pode estar a serviço da prática pedagógica do professor. De posse de tais conhecimentos, há possibilidade de o professor suspeitar o que se passa com o aluno que tenha conflitos com o saber e/ou apresente dificuldades de aprendizagem, que este esteja sob a égide de algum processo transferencial.

Com efeito, Ornellas (2016), em pesquisa realizada com professores, reforça o que foi apontado por Morgado (2002), ao ressaltar tal dimensão da experiência original do aluno que se apresenta de forma a ser reeditada na passagem à cena educativa:

> A vida escolar, como uma extensão da vida familiar, reforça a predisposição psíquica do aluno para essas reedições de afeto, estabelecida na relação original, transferidas para a relação com o professor e que, se bem manejadas, podem servir de mediadoras do conhecimento. O reconhecimento de que, no domínio do saber, tal como no domínio do desejo, algo escapa ao sujeito, ao seu controle, pode ressignificar a prática educativa de forma criativa (ORNELLAS, 2016, p. 23).

Os aspectos sublinhados por Ornellas (2016) frisam a necessidade de que o professor esteja atento à cena educativa em que o aluno atua, aprendendo a escutá-lo como sujeito do desejo, sobretudo com vistas a identificar possíveis processos transferenciais que possam estar sendo reeditados na relação, permitindo a eleição de uma forma de manejo que possa ajudá-lo a avançar, de forma criativa, nos processos de ensino e aprendizagem. Isto leva ainda à escuta dos processos de escolarização e à situação atual em que a cena educativa acontece, sobre o terreno das contradições, e sob as condições destes e de outros aspectos, envolvendo a

aprendizagem do aluno. Diante desses desafios é que estão os professores, e há que se perguntar como sustentam este lugar, muitas vezes com parcos recursos.

No entanto, mesmo diante dessas questões enunciadas, não deixamos de identificar sujeitos que buscam tal aventurança, pelos caminhos da educação, da docência – o lugar de professor. Cabe-nos aqui questionar acerca de o sujeito ser professor em escolas públicas no Brasil: conta, na maioria das vezes, com limitados recursos e com uma formação continuada (quando existe) que nem sempre o orienta de forma satisfatória e/ou o instrumentaliza. Como, então consegue exercer tal ofício? Ainda que se mostre (im)possível, mesmo assim há professores que resistem, frente a tantos percalços: salários, condições de trabalho, relação com os alunos.

Tendo em vista esta conjuntura, apoiados em Aranha (2006a, p. 45), ressaltamos que:

> o professor é um profissional e, como tal, além da boa formação, deve ter garantidas condições mínimas para um trabalho decente: materiais adequados, reuniões pedagógicas, atualização permanente, plano de carreira, além de salários mais dignos.

Para tanto, conforme aponta a autora no excerto acima, estamos diante de questões que assinalam a necessidade de políticas públicas. Afinal, ainda que orientado pelo seu desejo, que assuma um compromisso com a educação, faz-se necessário que o professor esteja amparado e circunscrito por condições propícias à realização de suas atividades laborais.

Temos de ter em vista que, muitas vezes, os professores encontram-se sob condições de perversão ordinária à construção de suas atividades docentes, pois lhes são oferecidas turmas de alunos, com parcos recursos à execução de suas atividades. No entanto, mesmo com precárias condições que garantam o bom exercício de sua função docente, busca-se ocupar uma posição de professor com dignidade, diante das precárias condições institucionais. Somam-se a isso os desafios específicos relacionadas ao seu ofício de educador. Incluímos aqui o *déficit* de conhecimento sobre as dimensões de manejo de conflitos e questões de ordem de transferência na relação professor-aluno, o manejo em sala de aula de tais situações, reflexões que poderiam advir da psicanálise, como aporte teórico.

Corrobora as questões apresentadas referentes à atuação do professor e às condições que lhe são ofertadas para realização de suas atividades docentes, o fato de que, na contemporaneidade, este sujeito vive contradições, muitas delas advindas de situações sociais, econômicas e culturais, numa escola em que os alunos são ensinados consoante às leis da concorrência, igualmente, a forma como os saberes estão condicionados ao fato de que os alunos, sobre todo custo, “passem de ano”. Outrossim, a educação encontra-se sob os efeitos

do duplo *excesso-pobreza*, portanto, observa-se que, de um lado, há o excesso do discurso científico-educacional, o excesso das linguagens dos especialistas internacionais, o excesso da retórica política e dos *mass-media*, o excesso das "vozes" dos professores. (CHARLOT, 2008; NÓVOA, 1999).

Cada um desses aspectos acentua os desafios aos profissionais que trabalham com educação neste país. Em meio a eles, os professores situam-se no centro das contradições, em condições mínimas de trabalho, na maioria das vezes tendo que angariar recursos financeiros para suprir as condições materiais emergenciais da escola, cotizando tais ônus com os colegas como forma de investimento e para não sucumbirem, em alguns casos, ao descaso do Estado.

Faz-se necessário pensar as práticas em sala de aula, levando em conta um percentual de professores que tende a repetir as práticas educativas que aprenderam com os seus mestres. Como ressalta Pereira (2003, p. 20), "não posso me furtar a supor que a pré-história de um trabalho como esse encontra-se nas intermináveis relações que se estabelece, ao longo da vida escolar de cada um de nós, com aqueles que foram nossos professores". O curioso é que, mesmo em face disso, nem sempre há uma revisão e/ou inovação dos procedimentos utilizados, certos modelos são repetidos, sob risco inclusive de idealizações, de forma pouco refletida: tanto no que diz respeito à validade dos métodos assumidos para determinados contextos e situações, quanto pela efetividade dos resultados que estes são capazes de produzir, no sentido de lograr êxito frente às intencionalidades pedagógicas.

Merece também atenção o campo das relações, a forma de avaliação adotada pelos professores, nos tempos que correm, sobretudo pelas implicações normatizadoras oferecidas nos diversos contextos de instituições escolares. Pode-se pensar inclusive a maneira como o professor estabelece os critérios de avaliação destinados aos alunos. Um outro aspecto que oscila diante desta trama de ensinar e aprender, e que nos chega também como indagação, é: o que viria a ser um bom professor?

Encontramos em Pereira (2003) uma reflexão que nos coloca diante desta questão da avalição e tece considerações intrigantes neste sentido, ao passo que põe em xeque a questão da racionalidade, ao dizer que:

> por hora, entretanto, devemos nos deter um pouco na compreensão da racionalidade e seus efeitos nas ações dos educadores, não sem antes deixar registrada uma notável passagem de Ranjard (1984) sobre o processo avaliativo, sobre o inconsciente, sobre a tentativa do professor de se inspirar na racionalidade para camuflá-lo, afastá-lo da luz de suas próprias ações e sobre o poder que isso lhe confere. O autor afirma que os professores sabem que as notas não são fiáveis, que não dariam a mesma nota ao mesmo trabalho

> se lhe entregassem algumas semanas mais tarde e que os seus colegas dariam notas diferentes a esse trabalho. Sabem que são incapazes de precisar, mesmo só para eles, os seus objetivos e os seus critérios de avaliação. Sabem que não sabem em que consiste o "nível" que permite aos alunos "passarem". Sabem que escapar à média é absurdo. Conhecem os efeitos de estereótipo e de fama. Sabem mas não querem saber que sabem. Sabem inconscientemente (PEREIRA, 2003, p. 76).

No fragmento acima, o autor revela a condição da qual se posiciona o professor frente a insígnias que lhe conferem um lugar de destaque diante dos processos avaliativos, os quais encontram-se vinculados a uma eficácia científica, por ancorarem-se sob um cunho técnico suas práticas. Estes não estão imunes aos efeitos de um inconsciente, bem como das contradições ambivalências que resvalam ante a dada "racionalidade", ou seja, de uma racionalidade técnica instaurada como forma de garantir uma certa padronização da prática de profissionais (PEREIRA, 2003).

Mas, e quando estas questões apresentam seus hiatos, onde este professor resvala diante de tais procedimentos? Ao se pensar na figura do bom professor, há procedimentos que estão ancorados em princípios científicos e em modelos: "uma vez subordinados a uma concepção instrumental e técnica da prática docente, privilegiaram sobretudo os aspectos didáticos-metodológicos" (PEREIRA, 2003, p.75). Buscamos aqui, uma vez mais, o autor para dizer que há momentos em que o professor resvala, revelando o seu avesso:

> esse avesso pode estar presente, por exemplo, no momento em que se alega imparcialidade, mesmo ao atribuir uma nota generosa a uma prova de um aluno preferido cujo desempenho foi duvidoso. Não nos enganemos: trata-se de um avesso que é mais constitucional do que fortuito, mas, de que avesso falamos? Falamos do coração mesmo do aspecto relacional da ligação professor-aluno que admite o inconsciente freudiano. O avesso, pois, é ele mesmo o inconsciente, é a subversão da racionalidade, é a falência do sentido formal (PEREIRA, 2003, p.75).

Aqui compreendemos, com base neste trecho citado, que há sempre um lugar em que o sujeito resvala. Isto aponta para a importância de se estudar e reconhecer a importância do inconsciente, dentre outros aspectos, com destaque aqui ao fato de que não se dá aula apenas para egos. Isto convoca-nos à reflexão de que, no processo educacional, há furos e deslizes, escutá-los, professores e alunos, pode nos levar a melhorar nossas ações profissionais, na prática docente.

A atuação do professor se configura repleta de desafios. Não são poucos os fatores que desafiam a prática docente. No entanto, mesmo diante deles, ainda há aqueles que querem e desejam ser professor e aqueles que permanecem em tal ofício. Indaga-se: o que os faz buscar,

o que lhes favorece mesmo diante de tantos desafios, a continuar e a permanecer? Estas indagações encaminhariam de modo profícuo uma outra pesquisa. Porém, interessa-nos alcançar o professor-sujeito diante da educação contemporânea.

Neste caso, pensar este profissional diante da educação envolve um sujeito aprendente e um sujeito ensinante, e entre estas duas esferas há um campo gravitacional no qual o processo de ensinagem acontece. Emergem efeitos e afetos que envolvem esses sujeitos na trama da cena educacional, e, como já dito, processos inconscientes ocorrem na relação professor-aluno, dos quais julgamos importante que este profissional tenha, ao menos, noção das formas que podem se apresentar, bem como de que estes são passíveis de manejo. Para tanto, há que se nutrir de algum conhecimento sobre eles. Neste sentindo, reforçamos a possibilidade de uma educação psicanaliticamente orientada.

Retornando à epígrafe que principia este Ato III, indago: mas, como chegar a ser o que és!? Talvez a arte de educação não seja senão a arte de fazer com que cada um possa realizar descobertas sobre si mesmo, e, como forma de se buscar tal entendimento, o professor-sujeito deve buscar compreender como se deu a sua constituição e perceber sua(s) forma(s) de operar no mundo, no campo das relações, da docência.

3.2 Ser professor-sujeito

No tecido do desejo, o espectro do professor-sujeito vai se formando via articulações subjetivas, emerge da pulsão dos afetos e da lida docente cotidiana em relação com outro, com a educação: numa fina estampa do tecido da existência, na esteira dos acontecimentos de uma trama relacional com o outro, num dia a dia, ganha forma(s)! É possível dizer que tornar-se professor-sujeito consiste num processo de devir? Em tese sim, mas em algum momento há algo que se sedimenta, que o constitui numa camada de subjetividade que define, forjando uma identidade. Uma identidade docente que se forma engendrada numa complexa trama de acontecimentos. Buscaremos, neste texto, apresentar dimensões que alcancem em perspectiva o *status* conferido ao professor-sujeito.

Não se nasce professor-sujeito. A travessia de cada ser humano guarda um conjunto de experiências imbricadas pelo desejo, de onde o professor-sujeito poderá ter um lugar e uma posição. Os caminhos pela educação deixam marcas, talvez sobretudo naqueles que, à frente, se tornarão professores e entrarão em contato com a malha educacional. O professor-sujeito, o que traria desta matriz formadora?

Como alternativas às questões levantadas, a Psicanálise oferece-nos um recurso potente: a escuta. Há necessidade de que, na contemporaneidade, seja conferido um lugar de escuta ao professor, com vistas a atingirmos o professor-sujeito. Fazer circular a fala do sujeito entre seus pares, igualmente trazer à baila o agrupamento de fatores que se implicam no seu ato educativo. Incluir a escola vista como comunidade complexa, onde se realizam as práticas educativas. No entanto, como estamos aqui constituindo uma pesquisa teórica, recorreremos a estudos e trabalhos desenvolvidos por outros autores-pesquisadores. Entretanto, indaga-se: mas, como é que os professores se inserem e se estabelecem neste cenário de escolas públicas como sujeitos da educação? Como forma de alcance desta questão, Ornellas (2016, p. 19) nos auxiliará ao evocar Foucault em seus estudos sobre o tema:

> a *hermenêutica do sujeito* é uma escrita de Foucault (2004) que retrata a relação entre sujeito e verdade. No interior de uma série de práticas, ela conquistará o *status* de sentido capaz de captar o *logos* e guardá-lo na alma do sujeito. O autor discorre a inexistência de transformação de si para o alcance da verdade que não passe pelo exercício de uma escuta acurada. O autor analisou várias escolas e revelou que há uma relação entre escuta, verdade e cuidado de si mesmo e analisa de que forma a escuta se torna fundante para a constituição do sujeito. A empiria significa habilidade adquirida. Competência, experiência. Competência como um traço singular para se escutar bem. Na escuta é que se começa a ter contato com a verdade. Em termos foucaultianos, diríamos que o sujeito é atravessado pela presença do outro, ao mesmo tempo, o outro se torna condição indispensável para se pensar na possibilidade de uma escuta filosófica.

Há no excerto da referida autora um chamamento à construção do exercício da escuta, de uma escuta que se sabe acurada. Ao evocar Foucault (2004), amplifica as dimensões de legitimação da escuta como possibilidade de alcance da verdade, convoca-nos à construção da competência para escutar e ainda nos compromete a perceber a relevância de um outro, sobretudo a construção de uma escuta filosófica, na qual a perspicácia nas indagações possa encaminhar o discurso. Desta forma, a escuta confere-nos o compromisso de avançarmos em tal exercício para que não resvalemos na precariedade, de modo a alcançar sujeitos, sobretudo dentro e também fora do campo das obviedades.

No entanto, quanto ao nosso intento nesta pesquisa, interessa-nos não apresentar saídas e nem mesmo respostas em definitivo que cheguem como caráter resolutivo, mas sobretudo tecer provocações, reflexões e apresentar alternativas possíveis que levem à identificação e concepção do professor-sujeito. Sabe-se de entrada que este professor-sujeito não encontra-se num lugar idealizado, o que demanda construir o seu lugar e posição para lidar com as tramas

da educação, com as dificuldades de aprendizagem. Em Kupfer (2007) há contribuições relevantes, sobretudo quando se trata de operar a partir de uma educação psicanaliticamente orientada:

> operativo significa dizer que o saber da psicanálise poderá inclinar o educador a transmitir e fazer aprender por meio de um ato educativo tal como ele é entendido pela psicanálise: como transmissão da demanda social além do desejo, como transmissão de marcas, como transmissão de estilos, de obturação da falta do Outro [...] Há uma transmissão da psicanálise ao educador além daquela que poderia ser feita no divã. Atestam-no os efeitos que se produzem quando os educadores se põem a estudar psicanálise; efeitos que podem ser de angústia, de atuação, defensivos. Não aqueles esperados por um anam lista – a travessia do fantasma, a passagem pelo Rubicão, que transforma radicalmente. Ainda assim, efeitos (KUPFER, 2007, p. 119).

Parece notório que não há como passar ileso por este processo de construção, no qual a psicanálise entra em cena como possibilidade de tornar-se uma aliada do educador em seu trabalho docente. Isto, por outro lado, também revela que o próprio educador será convocado, inevitavelmente, a olhar-se no espelho, ao passo que sofrerá transformações na sua maneira de lidar com algumas situações, nos encaminhamentos de manejo de demandas, inerentes à sua prática, sobretudo aquelas que estejam intimamente enodadas às dificuldades de aprendizagens de seus alunos, para as quais estes se apresentam a partir de seus estilos próprios, já constituídos como forma de permitir-lhes encontrar o seu próprio estilo, gerando, a partir disso, saídas criativas para suas questões.

Desta forma, é preciso, antes, voltar-se para este sujeito e escutá-lo. Voltar a este sujeito para escutar as suas demandas e sintomas que enodam a tarefa educativa e que o impedem de avançar. Consoante esta proposta, afirma Ornellas (2007, p. 21):

> é pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes e revelados no professor-sujeito presente no mal-estar na escola que se faz preciso olhar para a sala de aula, o pátio, a cantina, o banheiro, a entrada e saída do aluno, para que se possa escutar o que o aluno fala, o que incomoda, o silêncio e o ruído, o prazer e o desprazer do seu processo de aprender. Esse mundo desejante, que habita diferentemente em cada sujeito, estará sempre preservado cada vez que um professor desejando ser sujeito, renunciar ao controle e aos efeitos de seu poder sobre o aluno. Essa relação é constituinte do sujeito e permite articular várias rotas possíveis para se pensar a cultura e a civilização, seja na arte, na ciência, na educação, na política ou nas relações professor-aluno. *A noção do inconsciente ainda é estranha à educação, porque é difícil conviver com a ideia de que possa existir um saber do qual nada se sabe.*

Constituir-se este professor-sujeito é assumir um sujeito que possa reconhecer limites e possibilidades, suas contradições e ambivalências, mas que nem por isso se torne menos capaz, pelo contrário, é justamente aí que ele insurge para encontrar condições de acesso e reconhecimento de seus saberes, sabores e dissabores, de modo a se reinventar. Ao ponto que o professor conceba-se como um sujeito que estabeleça uma forma de implicar o aluno sem tentar imputar nele a culpa ou qualquer outro tipo de ônus, sem antes buscar escutá-lo. Ou ainda como se estivesse, ao mesmo tempo, revisando a sua prática, no sentido de um olhar sistêmico e perscrutador. Isto levaria a incluir as várias dimensões que enfronham a situação de seu aluno, implicando-se a escutá-lo, e ainda o professor escutando-se, para então buscar formas de manejo que se mostrem eficazes, capazes de gerar bons encaminhamentos para a questão identificada, observando aquilo que se configura um nó.

Sabe-se que chegar a este posicionamento não é tarefa fácil. Demanda do professor entrar, primeiramente, em contato com suas questões, bem como apropriar-se de conceitos da psicanálise no enlace com a educação, e assim nutrir possibilidades de entendimento de como operam determinados processos. Conforme aponta Kupfer (2007, p.119), "a obtenção de informações pode ser objetiva, mas a aquisição do conhecimento só se dará caso haja uma implicação, uma presença de sujeito, efeito, paradoxalmente, de sua queda."

Cabe a este sujeito questionar-se acerca de sua condição, encontrar-se consigo mesmo, para um processo de reconhecimento no qual possa ele forjar a sua própria identidade, o seu estilo próprio. Quanto a isso, Ornellas (2016) e Kupfer (2007), respectivamente, terão algo a dizer, trarão mais contribuições. No caso do professor-sujeito, situando-o na contemporaneidade, Ornellas (2016, p. 21, enuncia:

> as bases filosóficas da contemporaneidade estão assentadas em indagações permanentes envolvendo o professor-sujeito; e o enigma essencial desse sujeito é a pergunta: *quem sou eu?* Essa pergunta estrutura simbolicamente um nó, e isso nos remete ao conceito do nó borromeu[48] cujos registros do real, do simbólico e do imaginário se enodam e estruturam o sujeito, que opera a sua sustentação ao desejo e à falta. Para que a escuta do nó borromeu se presentifique nesse estudo, vale pontuar esses construtos, enredando o Real como o elo que não se pode simbolizar, escapa, "ex-existe" e faz furo no sentido. O Simbólico é o registro da fala, pode ser nomeado, e sua singularidade é que não se pode dizer tudo; já o Imaginário é especular, é fantasia, tem a ver com a imagem. É também na educação que o docente se vê enodado pela representação desses três elos, mesmo sabendo da necessidade

[48] Nó borromeu - Lacan utilizou esse conceito em 1953, constituído do real, simbólico e imaginário. São três elos enodados de tal forma que, se um se rompe, os demais se soltam. O nome borromeu, ele espelhou-se no brasão das famílias borromeas da Itália. No seu Seminário RSI, conclui dizendo que o sujeito é estruturado nessa tríade (ORNELLAS, 2016, p. 21)

> de mudar, referenciar algo frente às demandas da sociedade contemporânea (grifos nossos)

A partir do excerto acima, verifica-se o quão implicado está o professor-sujeito com a execução de sua tarefa educativa, sobretudo ao passo que este assume um compromisso de aprofundamento na descoberta de si próprio. A Psicanálise, neste sentido, o ajudará a perceber-se como sujeito do inconsciente, um sujeito com furos, um sujeito da falta. Em contato com a teoria, terá a possibilidade de observar as formas distintas de os alunos operarem, e que boa parte delas encontram-se relacionadas a processos inconscientes, logo incognoscíveis ao aluno. Nem todos os processos serão da ordem do cognitivo e demandarão escuta acurada, leitura de demandas que possam ser manejadas.

É evidente que cada sujeito é único e que suas formas de aprender e de ensinar perpassam um estilo. A este respeito, Kupfer (2007) busca, no mestre Lacan, fundamentos para desenvolver e discutir tal temática. Ao passo que destaca que o próprio Freud, nos apresentou a Psicanálise a partir do seu estilo, ressalta que Lacan e Freud, se constituíram como estilos nos quais é possível se buscar espelhamento e inspiração para dar forma ao seu próprio estilo para a Clínica. No ato de educar, o professor-sujeito poderá apreender as demandas do aluno e ajudá-lo a entrar em contato com a sua maneira idiossincrática de ser aluno-sujeito, reconhecer o seu estilo, bem como a encontrar saídas criativas às suas dificuldades de aprendizagem. Seguindo esta linha de raciocínio, é pertinente destacar:

> a entrada em cena do sujeito, determinando por sua estória bastante particular, efeito do seu encontro com a linguagem, faz pensar na necessidade de nos debruçarmos sobre cada criança, na tentativa de acompanhar com ela seu *modo* peculiar de aprender ou de não aprender [...] Falar de modo é falar de estilo [...] Ao contemplar o outro no exercício de seu estilo próprio, uma criança constituirá e se constituirá em seu estilo. Ao contemplar o professor no exercício de seu estilo próprio de apropriação do objeto de conhecimento, um aluno constituirá e se constituirá em um estilo cognitivo próprio (KUPFER, 2007, p. 128-129).

Grosso modo, podemos comparar a questão do estilo, que aparece no enunciado da autora poderia ser comparado à questão da educação pelo exemplo tal qual é recorrente no discurso do senso comum, mas que sempre careceu de uma fundamentação teórica.

Quando nos referimos ao professor-sujeito possuir e constituir-se a partir de um *estilo*, pressupomos que este esteja implicado em escutar: alcançar o outro pertencente a um *modo* de se portar diante do objeto do conhecimento, para então ajudá-lo a manejar as próprias ações

como sujeito, e, ao seu modo, encontrar alternativas que o auxiliem a lograr êxito em produzir encaminhamentos às situações problemas. Neste sentido, afirma Kupfer (2007, p. 129): “eis um modo possível de formular a compreensão do que está em jogo quando uma criança aprende: o que está em ação é seu estilo cognitivo”.

Segundo Ornellas (2007), ao refletir sobre a constituição do professor-sujeito, ressaltando investigações de uma pesquisa recente sobre a temática, apresenta-nos a sentença: “essa escritura sugere que não se é professor, mas torna-se professor-sujeito”. Neste sentido, corrobora os três tempos em Lacan, a partir de tais similaridades que busca construir:

> Lacan (1993) diz que o sujeito constrói sua subjetivação em três tempos lógicos: *tempo de ver*, *compreender* e *concluir*, dessa forma peço licença ao mestre para parafraseá-lo quando marco tempo (i)lógico do professor: o tempo de advir, tempo de decifrar e tempo de nomear. O primeiro tempo fala das primeiras inscrições do exercício, quando advém o desejo de experimentar. A sala de aula é corda bamba, um véu, ainda não tem forma, tamanho e cor. No segundo tempo, o decifrar tem a conotação de que há algo que se insinua; há um desvelamento do seu lugar de professor, de seu professor laboral, da relação professor aluno. O terceiro tempo se presentifica pela relação pulsional de nomear. Nesse tempo, o professor faz salto porque se autoriza professor, registra na lousa sua nomeação e escuta ser chamado de professor por seus pares e um número de alunos, sendo nesse momento, o seu endereço, o sujeito suposto saber[49] (ORNELLAS, 2016, p. 27, grifo do autor).

Verifica-se aqui que o professor estará submetido a um processo que o leva a torna-se professor-sujeito. Este processo acontece em etapas que se configuram e apresentam peculiaridades, que lhe proverão uma cadeia de acontecimentos, cada um deles lhe deixará marcas necessárias à constituição deste lugar, através do qual, ao ganhar reconhecimento e legitimidade através deste outro, poder-se-á considerar que se deu a inscrição do sujeito, tendo este, portanto, instaurado o seu lugar de professor-sujeito, uma marca identitária, que, a partir de então, o acompanhará.

Qualquer que seja o ângulo em que nos posicionamos para olhar o lugar do professor-sujeito, haverá campo de ampliar as possibilidades de estudar esta categoria ora apresentada, sobretudo pela complexidade que envolve a temática. Ornellas (2016) faz uma inscrição instigante quanto à emergência do professor-sujeito:

---

[49] O sujeito suposto saber está ligado ao fenômeno da transferência, no qual o professor assume o lugar de sujeito que sabe. Lacan (1993) utiliza esta nomeação para explicar que o sujeito (paciente) atribui um saber ao seu analista. Um saber a respeito do gozo: um saber que o sujeito acredita necessitar para superar seus problemas (ORNELLAS, 2016, p. 27).

> Para emergir em ato, esse professor sujeito, na ambiência da escola faz-se fundante pensar e sentir o que diz um professor-sujeito: “ o cultivo da natureza pela arte humana exige uma tarefa fértil, um lavrador competente e uma semente de boa qualidade”. Esse dizer me faz pensar que ser professor-sujeito deve passar por três tempos: advir a terra fértil, decifrar a formação sustentada no investimento afetivo e intelectual e nomear que o grão pode germinar. (ORNELLAS, 2016, p. 27).

Com estas colocações, a autora nos coloca diante da metáfora de uma lavoura. Fala-nos de cultivo do solo e remete-nos a olhar para etapas. Apresenta-se como analogia propícia, pois estamos diante da possibilidade de que o professor-sujeito aprenda, como diante desta metáfora, que há tempos distintos também para os sujeitos, que, assim como as frutas têm estação, há que identificar os estágios de maturação em que os alunos se encontram para o processo de amadurecimento de aprendizagem. O que, inevitavelmente, nos coloca diante de tempos distintos, de ritmos diferentes, para sujeitos que guardam as suas peculiaridades.

No entanto, se pensarmos dentro dessas condições, é possível que estejamos delineando condições ideias para um processo de construção que dificilmente será possível. Kupfer (2007) discute sobre a criança constituída a partir de uma forma de procrastinação, advinda de estilo obsessivo, um modo de pensar configurado em que há dificuldade de chegar à finalização dos processos. Nesse sentido, aponta que teríamos um aluno mais lento ao passo que enfantiza: este seu estilo, contrário ao que se pudesse pensar, podererá lhe levar a ser uma pensador de peso:

> ei-lo que adentra o cotidiano escolar. Que espaço há para lentidão na escola de hoje? Que espaço há para o seu estilo meditativo? Este aluno poderá encontrar um ou outro professor tolerante, mas o discurso social da rapidez, do mundo instantâneo e veloz, do *time is money*, acabará por prevalecer. (KUPFER, 2007, p. 131).

Com tais provocações, através do excerto cima, a autora nos põe diante de uma encruzilhada, sobretudo se estivermos falando de uma forma de educação que esteja relacionada à educação pública, em que geralmente os processos educativos tendem à massificação e a generalizações, onde também os professores encontram-se reféns de uma série de questões institucionais.

Tendo em vista estas situações podemos formular questões acerca do papel deste profissional, o professor: como atuará, portanto, este professor-sujeito? Sob que condições será capaz, de alguma forma, de ajudar seus alunos frente às demandas que lhe forem apresentadas? Afinal, sabe-se que elas envolvem não apenas o aluno, mas que este encontra-se na imbricação de suas questões enquanto sujeito (vale ressaltar não apenas o sujeito cognitivo, mas sobretudo

o sujeito do inconsciente, sujeito do desejo, sujeito faltante) e, nestes casos, a tarefa se complexifica, ao passo que soma-se a isso a diversidade de fatores inerentes às instituições escolares. Em resposta a estas indagações, Ornellas (2016, p. 30) posiciona-se acerca do professor-sujeito, evidenciando:

> vale aqui, trazer o discurso do professor-sujeito; ele endereça e adereça uma inquietação do aluno. É possível dizer que o sujeito endereça ao Outro o lugar e a posição de mestre para buscar esse Sujeito Suposto saber (SSS) o saber que ele não tem (O professor-sujeito, a escuta no estilo de ensinar e aprender) [...] o discurso do professor -sujeito faz ato com a palavra, que, por sua vez, faz laço com o ensinar; aprender o que compõem o ato de aprender. No papel de sujeitos cognitivos, afetivos e sociais, o professor fort-da[50] porque há um desejo de que sua presença e sua ausência provoquem faltas, e suas representações sejam costuradas tanto por conteúdos conscientes como por processos inconscientes. O sujeito do conhecimento é também o sujeito do desejo, que surge na falta e o impulsiona a aprender.

Diante de tal explanação, a partir desta citação, a autora convoca-nos a pensar uma vez mais o lugar da escuta, de uma escuta flutuante que seja capaz de contemplar o desejo do aluno, de possibilitar que ele busque seu lugar de sujeito, tornar-se aluno-sujeito, a partir de *modo* de ser, de constituir-se, do seu estilo, que nascerá da relação transferencial com o professor-sujeito, o qual fará nascer do discurso do aluno, do aluno-sujeito, o sujeito da educação mesmo sabendo que estará para sempre incompleto na aposta que precisa deixar a desejar.

A Educação (im)possível é deixar que o professor-sujeito chegue a se aproximar desses pressupostos contidos neste Ato III. Uma educação que reinvente o que esteja além das (im)possibilidades do professor-sujeito, até o melhor de suas possibilidades.

[50] Fort-da – Par simbólico que simboliza presença x ausência. Freud utilizou este termo, a partir da observação de uma criança de 18 meses, para explicar a sua inserção no simbólico, na linguagem (ORNELLAS, 2016, 30).

ATO IV: EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CON-FUSÃO PARADIGMÁTICA

Redemoinho: o senhor sabe – a briga de ventos.
O quanto um esbarra no outro, e se enrolam,
o dôido espetáculo.
A poeira subia, a dar que dava escuro, no alto,
o ponto às voltas, folharada, e relâmpago quebrado,
no estalar de pios assovios,
se torcendo turvo, esgaramulhando.
***Senti meu cavalo* como meu corpo**.

(Guimarães Rosa, 2001, p. 261 – grifo do autor)

A educação não é o problema, é um caminho (im)possível. Teóricos da educação, educadores, professores, pesquisadores e alunos continuam no meio do redemoinho: envoltos nos desafios da aprendizagem, esbarram-se em outras variantes inerentes ao tempo e espaço da escola, lançados (por uma conjunção de fatores) à anamorfose de um terreno, para o qual busca-se encontrar palavras que o representem - a contemporaneidade.

Nos caminhos percorridos pelas veredas da educação, sujeitos aprendentes/ensinantes, em tempos distintos, não ficaram imunes aos fatores que envolvem os processos de escolarização no Brasil. Faz algum tempo, a expressão de Leão (1999, p. 189) "menos de cinco anos nos separam do século XXI e quase nada mais impede ao homem o pleno acesso à informação. A era da informática chegou e explodiu neste final de século XX". Hoje, em pleno século XXI, no entanto, mesmo havendo a explosão da informática e a expansão das informações, como será que a informação chega (circula), provoca o aluno no Brasil?

A autora aludida acima, ao se referir à era da informática e à sua explosão, o *boom* da informática no final do século XX, provoca-nos a pensar: como tem sido o acesso e as formas de acessar o conhecimento pelos alunos? Que paradigma(s) estaria(am) associado(s) a estes acontecimentos, nesta avalanche de informações e imprevisibilidade das coisas nos tempos que correm? Há muitas indagações e, no entanto, alguns acontecimentos chamam bastante atenção, conforme aparece na revista Exame, através da colunista Luiza Dalmazo, que evidencia o caso da "*Orestad Gymnasium*[51]: uma escola municipal de *Copenhague*, na Dinamarca, inaugurada

[51] Para maiores informações do conteúdo completo na revista Exame através da internet, domínio: http://exame.abril.com.br/revista-exame/as-escolas-do-futuro-ja-existem/ Acesso em agosto/2017

em 2005, na qual até a planta do prédio foi pensada para viabilizar o conceito de “escola do futuro” (DALMAZO, 2013).

Com infraestrutura pensada para atender aos estudantes em regime variado, dentre os critérios adotados por este modelo de ensino, há 50% de aulas presenciais em salas com quatro paredes, porta e janelas, numa estrutura verticalizada de prédio sede da escola. Este conta com espaços de convivência, onde os alunos são estimulados a realizar atividades e tarefas em grupo, todos com acesso à internet e material digital. Outro dado que chama atenção é o fato de que metade do número de estudantes é oriunda de famílias cujos pais não possuem diploma, e, ao contrário do que se poderia pensar, os estudantes inseridos neste modelo de ensino atingem escores superiores à média nacional (DALMAZO, 2013).

Do ponto de vista do escore, faz-se necessário atentar para tais indicadores. No entanto, indagamos como será em outros países e em outras partes do mundo? Para esta questão, a colunista Dalmazo (2013) apresenta-nos que:

> Exemplos como o da *Orestad Gymnasium* e da *iSchool* são cruciais porque eles indicam possíveis caminhos para o futuro da educação. A popularização dos computadores e da internet nas últimas duas décadas mudou a maneira como os consumidores compram, como as pessoas se comunicam, como boa parte das empresas trabalha e como as notícias se propagam. Pouca gente duvida que as salas de aula serão afetadas da mesma forma, mas o curioso é que, até agora, a esperada revolução na área da educação não aconteceu. É fato que o ambiente escolar foi invadido por PCs — no Brasil, há uma máquina para cada grupo de seis alunos e, nos países ricos, a média é de um computador para cada dupla. Embora o acesso à internet nas escolas seja um fato, ainda não se conseguiu medir com exatidão seus efeitos em larga (DALMAZO, 2013, s.p).

Os dados apresentados, bem como os pressupostos que ancoram tal paradigma de educação, prometem resultados relevantes. Indagamos: até que ponto essa proposta seria possível num país como o nosso, marcado por tantas desigualdades sociais? Vivemos uma instabilidade e crise política no Brasil. Estamos presenciando reformas na Educação do país nada interessantes, a exemplo da supressão de algumas disciplinas importantes como obrigatórias à formação dos aluno: Filosofia, Educação Física, Arte. Ademais, sendo otimistas, em quanto tempo e sob que condições este modelo de educação pode alcançar maior número de pessoas em larga escala? Quais seriam os estudantes beneficiados, em se tratando da educação brasileira?

Com efeito, encontramos, nos dados da publicação de autoria de por Dalmazo (2013, p.) pistas acerca destas questões, conforme ressalta a autora:

> Em 2007, o governo do Peru realizou um dos maiores programas de distribuição de *notebooks* para crianças e jovens no mundo emergente. Mais de 850 000 computadores foram instalados em escolas de todo o país, mas, depois de cinco anos, um relatório do Banco Interamericano de Desenvolvimento mostrou que os alunos que receberam os equipamentos não tiveram nenhuma melhoria em leitura ou matemática.[...] "Pecamos por excesso de otimismo ao pensar que colocar computadores nas escolas era sinônimo de obter saltos de qualidade", diz o professor chileno Eugenio Severin, ex-consultor de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Com base em experiências como a peruana, houve uma mudança de mentalidade nos meios acadêmicos. Não se pensa mais em computação como solução mágica. "Com ou sem tecnologia, o essencial continua sendo contar com um bom professor", diz Severin.

Nos dados apresentados pela colunista, a aprendizagem parece acontecer de maneira satisfatória do ponto de vista do escore em países desenvolvidos, como foi o caso da Dinamarca, que apresentou resultados expressivos e em "*Nova York, a iSchool*, criada em 2007, também tem resultados que são motivo de orgulho", conforme apontado por Dalmazo (2013). No entanto, observamos que não são indicadores que possam ser pensados de forma tão otimista, contando com os mesmos resultados positivos em outros países, incluindo o Brasil, que sofre com processos de precarização da educação em algumas regiões. Ademais, há a evidência de que este modelo não funciona sem um suporte adequado dos professores, conforme fora mencionado por Eugenio Severin, ex-consultor de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Em se tratando do Brasil, faz-se necessário retomar o posicionamento e as críticas contundentes de Milton Santos quanto ao modelo da globalização vigente no mundo atual. Em alusão à grande expansão da informática e da informação, o autor aponta que "sob condições políticas favoráveis, a materialidade simbolizada pelo computador é capaz não só de assegurar a liberação da inventividade como torná-la efetiva" (SANTOS, 2008, 80). No entanto, o autor preocupou-se sobremaneira com a marginalização de populações submetidas a processos de perversão ordinária, os quais nomeou de "globaritarismo", por meio de procedimentos que favorecem as desigualdades entre ricos e pobres, sendo estes últimos subjugados pelos primeiros. Na esteira destas questões, analisou profundamente e denunciou procedimentos perversos de manipulação da informação. Para Santos (2008, p. 20), "há uma relação carnal entre o mundo da produção da notícia e o mundo da produção das coisas e das normas. A publicidade tem, hoje, uma penetração muito grande em todas as atividades." Nesse jogo de domínio das informações, evidencia que na condição imposta da visão de crise, criam-se meios de aceitação por parte da população, tendo em vista que alternativas sugeridas sejam aceitas

como uma espécie de antídoto para o mal instaurado. Esse contexto releva uma das faces de um jogo perverso, a fim de atender aos interesses daqueles que detêm o capital (SANTOS, 2008).

Frente a essas questões que são prementes na era da informática em que vivemos, há que se pensar fatores correlatos às dimensões que envolvem questões culturais, pois, conforme ressalta Schaff (1995, p. 79):

> o problema não seria tão agudo se todas as culturas do mundo tivesses as mesmas oportunidades de afirmação quando chegar o momento decisivo: só neste caso poderíamos competir no "livre mercado" das ideias, confrontar-se cm outras igualar sua influência nas mentes humanas. Mas isso não acontece assim: não há um livre mercado neste sentido, ao contrário, o mercado está fechado e dominado pelos que dispõem dos meios tecnológicos para a difusão das informações e que são mais fortes graças à sua riqueza e aos melhores conhecimentos tecnológicos. Apesar do atrativo curso de acontecimentos que imaginarmos, devemos assinalar explicitamente os perigos do neo-imperialismo e do neo-colonialismo cultural.

Verifica-se que é necessário estar atento às possibilidades, mas sobretudo às condições em que tais empreendimentos serão eficazes em dadas culturas, bem como aos efeitos colaterais, por exemplo para a educação, que possam estar imbuídos em tais processos. Sem que se perca de vista o momento histórico e os desdobramentos que este produzem nos sujeitos, bem como os interesses e formas de agenciamentos que estão por detrás de algumas propostas, e das promessas que estas possam apresentar – a quem renderiam benefícios. Se os objetivos, fundamentos e o foco, em primeiro plano, é a educação dos sujeitos, de que forma os processos estão implantados para que logrem êxito?

Vale ressaltar que nosso posicionamento não é contra a informática, as tecnologias, no entanto, nos questionamos quanto aos indicadores e ao público alvo nos dados apresentados por Dalmazo (2013) sobre *Orestad Gymnasium.* Perguntamo-nos como isso poderia acontecer aqui no Brasil e em outros países, considerando o caso da experiência que viveram os peruanos. Ao que parece, sob uma ótica diferente daquela implementada na Dinamarca, não tendo obtido resultados favoráveis, tem-se a necessidade de rever não apenas a suposição de que a informática por si só seria produtora de milagres, dada a função relevante do professor e dos alunos, sujeitos na produção do conhecimento. Talvez esta seja uma questão importante a pensar: quais as contribuições e/ou consequências da importação de modelos de uma cultura para outra, sem as mesmas condições e conjunturas sociais, culturais e econômicas e, portanto, sem as mesmas possibilidades?

Tendo em vista as possibilidades contemporâneas de fazer com que a informação e o conhecimento sejam alcançados por uma pessoa que não tenha disponibilidade de frequentar a

escola, bem como formas de que a obtenção do conhecimento possa chegar em lugares os mais variados possíveis, temos como meio uma grande expansão da educação a distância no Brasil, conforme é apontado por Sousa *et al* (2011, p. 2012):

> Nesse sentido, a Educação a Distância é considerada uma alternativa para a Educação, justificada sua implantação no Brasil pelo alto índice de analfabetismo, a baixa escolaridade da população, a qualificação profissional deficitária e a grande extensão territorial do país. Para Moran (2002) a EAD é o "processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente". Esse conceito nos remete ao contexto sócio-histórico que demandou a possibilidade de oferecer educação a pessoas que estavam distantes dos grandes centros acadêmicos e/ou não tinham disponibilidade de frequentar diariamente uma escola. Nessas condições, as novas tecnologias chegam para suplantar o problema da distância e atender, portanto, às necessidades dessas pessoas.

Não há dúvidas de que a EAD traga benefícios, pois há muitas pessoas que se beneficiam deste modelo de ensino. No entanto, é preciso avaliar se este paradigma de educação atende, de forma satisfatória, a todos os sujeitos que dele se beneficiam, bem como aos estudantes inseridos em determinados cursos, como é o caso do curso de Psicologia. Pensa-se nisso, sobretudo, por ser esta uma profissão envolvida num processo eminentemente relacional e que, portanto, requer, em sua matriz, experiências, e construção de conhecimentos que se dêem no nível da aprendizagem, com procedimentos, técnicas, desenvolvimento de competências e habilidades que demandam processos transferenciais e laços construídos entre os pares, revelando um campo de maior complexidade, por isso mesmo, dificilmente poderia ser substituída por um ensino e aprendizagem a distância.

A partir dos fatores supracitados, retomemos o conceito de **transmissão** ancorado pela Psicanálise, bem como os conceitos de **agalma**[52], **transferência**, **contratransferência**[53] e também o de **estilo.** Essas elaborações conceituais podem nos ajudar ao entendimento de que, tanto para este modelo aludido, quanto para quaisquer processos de escolhas, haverá ganhos e perdas. Indaga-se, neste caso, acerca do que se perde também na dimensão da relação professor-aluno. Afinal, é a partir desse processo que podemos pensar sobre manejos importantes aos

---

[52] É o ornamento, tesouro ou presente que se oferece aos deuses. Subjetivamente, significa valor, brilho, aquilo que ressalta. É um conceito fundante para que se compreenda o objeto causa do desejo (o objeto a). No Seminário, livro 8, Lacan discute o Banquete, de Platão, e define o agalma como objeto da transferência. Ele resgata a fala de Alcebíades que, no elogio a Sócrates, fala de seu agalma e o compara ao sileno, caixinha de joias tosca que guarda algo de grande brilho, de valor. O agalma de Sócrates é que causa amor em Alcebíades. Este amor ao saber é o que se chama de transferência. Objeto de desejo brilhante, galante, termo que vem de gal, brilho, no antigo francês (Psicanálise e Educação: (im)passes subjetivos contemporâneos. Vol. 1, 2011, p. 24)

[53] Conjunto das manifestações do inconsciente do analista relacionadas com as manifestações da transferência de seu paciente (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 133).

aspectos de aprendizagem, especialmente pelas dimensões que envolvem questões da ordem do desejo, transferenciais, de um sujeito faltante. Advertimos, portanto, a construção de estratégias e recursos que, mesmo diante de modelos distintos, não percam de vista o sujeito e as dimensões que o levarão a constituir-se no processo de ensinagem.

Sabe-se que a produção do conhecimento está atrelada a fontes de conhecimento a partir de escolas de pensamento, da necessidade de se correlacionar diferentes matrizes teóricas - como eixos estruturantes às disciplinas. Dentre as correntes teóricas da educação, tem-se a tradicional, iluminista, cientificista, liberal, crítica, para tanto há uma peleja por parte daqueles que pensam a educação em nosso país, para fundamentação e organização das práticas pedagógicas etc. Neste ínterim, paradigmas sustentados por fundamentos distintos foram adotados tendo em vista a construção de práticas pedagógicas.

De toda sorte, este fato nos convoca a pensar e dialogar com (im)possibilidades teórico-epistemológicas distintas, gerando pontos de tensão inevitáveis com vistas a entendimentos que nos auxiliem na travessia dos processos formativos, com/na educação - em tempos de incertezas.

No solo da contemporaneidade, observa-se os (des)encontros de perspectivas paradigmáticas, os diversos modelos adotados para lidar com os problemas da educação. Estamos diante de uma con-fusão paradigmática, mas que não é concebida aqui de maneira maniqueísta. Pelo contrário, surge da necessidade de leituras acerca de procedimentos que são eleitos em resposta às demandas e dilemas que se apresentam de forma multifacetada, com vetores apontados para dimensões sócio-histórica-política-econômica-tecnológica-cultural: os aspectos sociais de cada localidade imbricados por todos estes fatores; os processos de aprendizagem relacionados às tecnologias; problemas estruturais e de infra-estrutura das escolas; os desafios encontrados com as dificuldades de aprendizagem; a trama complexa que envolve o âmbito da gestão escolar; a gestão pública em educação; o diálogo de professores e educadores (des)articulados junto a profissionais de áreas afins; e, para não terminar, estes e mais fatores geram condições adversas no campo de pavimentação da educação contemporânea.

No rastro das questões supracitadas, encontramos em uma pesquisa de mestrado, encabeçada por Fonsêca (2012), dimensões que remetem ao ato de aprender. A autora aponta, dentre outras áreas, a neurologia, a psiquiatria, a neuropsicologia, ao tempo em que destaca as contribuições da sociologia e antropologia. De fato, observa-se que estas áreas estão na “vitrine” dos procedimentos envolvendo os problemas enfrentados nos processos de aprendizagem.

Consoantes com a autora sobredita, enunciamos que o diálogo entre áreas de conhecimento compõe um corpo relevante de contribuições às intervenções em educação. Convoca-se dos profissionais posicionamentos e atitudes que, se bem dialogados, podem gerar condições para a construção de intervenções interdisciplinares junto às demandas educacionais. Encontramos que, na composição desse cenário da educação, somam-se esforços de filósofos, pedagogos, psicólogos, psicanalistas e educadores, na busca de recursos teórico-epistemológicos para lidar com inúmeros desafios, acentuando-se as *dificuldades de aprendizagem*, como um dos maiores instigadores do processo de educar e de ensinagem.

No entanto, dialetizamos acerca do lado sombrio que tais carregam, sobretudo em resposta aos sintomas apresentados como demandas, provocando procedimentos e ações que podem se inserir nos campos da patologização e medicalização da vida. Na esfera dos conflitos, no espaço intramuros e extramuros das escolas, observam-se discursos que se encaminham alinhados a intervenções geradoras de processos de judicialização da vida, sobretudo de adolescentes. Neste último caso, após avaliarem situações escolares, Oliveira e Brito (2012, p. 80-81) apontam:

> Compreendemos por judicialização o movimento de regulação normativa e legal do viver, do qual os sujeitos se apropriam para a resolução dos conflitos cotidianos. Atravessados pelo Poder Judiciário, não somente se recorre a ele como também se incorporam e se legitimam seus modos de operação, reproduzindo-se o controle, o julgamento e a punição das condutas, em prol - assim é justificado - da inviolabilidade dos direitos, do melhor interesse, da proteção e do bem-estar de algumas vidas [...] Há alguns anos, apelidar o colega ou zoar seu nome era visto como brincadeira entre crianças e adolescentes, que, se por alguma especificidade necessitassem de uma atenção diferenciada, esta não ultrapassaria o espaço escolar. Hoje essas questões são resolvidas na Justiça, pois já não se fala em brincadeiras, mas em violências que agridem e traumatizam, devendo assim ser combatidas, denunciadas e punidas.

Observa-se que as formas de resolução de conflito, muitas vezes sem que haja uma *escuta* acurada das situações desencadeantes, acabam por favorecer práticas individualizantes sem que haja uma leitura sócio-histórica da situação em análise. Por isso mesmo, tais atitudes geram encaminhamentos que ultrapassam o campo da educação, revelando a falência de manejo pedagógico de educadores, bem como de profissionais que atuam na educação – nas diversas áreas do conhecimento. O fato é que situações de conflito e/ou de constrangimento ocasionados no campo das relações entre os adolescentes, muitas vezes resvalam frente às intervenções de profissionais da educação e vão parar na Justiça, como uma forma de encaminhamento. Evidências disso, conforme apontado pelas autoras aludidas: “insultos, comentários

pejorativos, agressões, intimidação, exclusão social: é cada vez mais abrangente o rol de práticas que se encaixam na categoria *bullying* (Lei nº 14.651/2009, Lei nº 6.084/2011)" (OLIVEIRA e BRITO, 2012, p. 81).

Embora este seja um terreno espinhoso, em boa parte dos casos, basta observar os vários eventos e relações que se encaixam nestas categorias, para que sejam devidamente encaminhados para resolução de cunho judicial. Além disso, sabe-se que, em várias situações nestes encaminhamentos, tanto o Direito, quanto a Psicologia são convocados a assumir os seus lugares diante dos encaminhamentos e intervenções. Segundo Oliveira e Brito (2012, p. 81), dada a "dupla presença da Psicologia: tanto no diagnóstico da situação quanto na base da decisão para resolver o problema [...] está montado o cenário para a intervenção do psicólogo." Isto implica em problematizarmos cada situação para que não reforcemos práticas de judicialização da vida, assumindo um posicionamento ético-político em não coadunar que a Psicologia ao ser convocada, ponha-se a serviço de tal lógica.

Frente aos muitos desafios que se apresentam à educação na contemporaneidade, a medicalização da educação, requer atenção. Afinal, se o sujeito não aprende, não aprende por quê? Se está agitado, é sinal de que está com problema? Sim, primeiramente, este precisa de atenção, necessita de alguém que possa escutá-lo. Porém, nem sempre os encaminhamentos daqueles que acreditam estabelecer relações de cuidado, são verdadeiramente apropriados, no sentido de colocar o aluno no lugar de sujeito, de um aluno-sujeito, por vezes sendo encaminhado aos serviços médicos, consultas psiquiátricas e atendimentos psicológicos etc. Uma escuta flutuante seria, portanto, um importante meio de se buscar encaminhamentos coerentes para as demandas apresentadas pelos alunos e professores. Inclusive uma forma de avaliar se os encaminhamentos supracitados seriam efetivamente necessários. Há, portanto, que se ter muito cuidado com os apelos que aparecem neste sentido.

Em pesquisa apresentada por Guarido (2010), intitulada "A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação", a autora aponta alguns indicadores para discutir tal temática. Dentre eles, selecionamos uma publicação datada de 02 de junho de 2009, veiculada pelo jornal Folha de São Paulo, informando que professores estariam sendo educados para identificar alunos na faixa etária entre 11 e 18 anos, em quarenta escolas públicas de São Paulo. Desta forma, após identificados pelos professores, os alunos seriam encaminhados para o Proesp (projeto de esquizofrenia da Unifesp) onde seriam avaliados e se buscaria a confirmação do diagnóstico. Este aparato foi criado pela Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), tendo em vista um programa no qual médicos e outros profissionais de saúde compareceriam às escolas para ensinar os professores procedimentos que levassem à

suspeição e identificação de patologias graves, como é o caso da esquizofrenia. Neste sentido, posiciona-se a referida autora:

> Levando em conta as crianças, tem se produzido, atualmente, uma multiplicidade de diagnósticos psicopatológicos e de terapêuticas que tendem a simplificar as determinações dos sofrimentos ocorridos na infância. O que reconhecemos como resultados desse tipo de prática é que um número cada vez maior de crianças e em idade cada vez mais precoce é medicado de forma a tentar sanar sintomas das crianças sem considerar o contexto na qual se apresentam; não levando em conta, também, as complexas manifestações singulares de cada sujeito. Assim no lugar de considerar um psiquismo em estruturação, supõe-se um déficit neurológico (GAURIDO, 2010, p. 29).

Constata-se a partir dos resultados da pesquisa aludida que os problemas na educação não estão restritos a questões específicas de *dificuldades de aprendizagem.* Pode se perceber aqui uma lógica atravessada por um discurso da medicina, ocupando-se como representante de um discurso científico, da própria medicina que se vê apoiada na Biologia e insere-se nos mais diversos campos, buscando esclarecer o que é próprio do humano.

Estamos diante de questões educacionais que remetem não apenas aos aspectos da técnica, pois a medicina arvora-se de pressupostos em uma lógica biologizante e medicalizadora da vida humana, adentrando a seara da educação. Inserem-se aqui questões éticas, no que se refere às formas de lidar com o sofrimento e as singularidades do humano, os modos de ser e estar no mundo. Estas dimensões estudadas reivindicam posicionamentos éticos que encontrem fundamentos, levados até aos últimos recursos, no sentido de salvaguardar o direito de que cada pessoa, sob quaisquer justificativas, encontre a sua condição de sujeito sobreposta a qualquer procedimento que lhe submeta à condição de objeto. Além disso, vemos a cada dia a proliferação de publicações especializadas e, conforme aponta Guarido (2010, p. 29), “os enunciados científicos adquirem em nosso tempo um valor de verdade. Valem pela coerência interna de que temos, valem como saber exclusivo e na elucidação de problemas impostos por seu objeto”, mesmo que objeto guarde a sua relação direta com o homem e sua vida, conforme destacado pela autora.

Cada umas destas questões remete-nos à necessidade de olharmos de forma crítica, de problematizar e convocar colegas de profissão da psicologia e de áreas afins na construção de dispositivos de captura do valor dos encaminhamentos que são realizados, a bem de que estejam ancorados os interesses dos procedimentos que envolvem um sujeito. Afinal, se o grande beneficiado não for o próprio sujeito, há de se pensar que algo precisa ser urgentemente revisto, de forma a considerar que sob qualquer hipótese o valor da vida terá de ser sempre o alvo. Portanto, não podemos admitir qualquer prática que vá de encontro aos interesses de respeito à

vida, compromisso social e que não assegure a dignidade humana. Estaríamos diante de uma ciência, que, a partir de seus praticantes, exerce uma relação de poder sobre a vida humana, sobre o humano a partir de seus procedimentos, tidos como legítimos por uma comunidade restrita e seus membros?

Insere-se neste debate, na ordem do dia, as ideias fulcrais de Santos (2017)[54], ao levantar problematizações relevantes, levando em consideração as dimensões enunciadas por ele na publicação que versa sobre ética nas pesquisas em Ciências Humanas, assim intitulada: "Da competência no fazer à responsabilização no agir: Ética e pesquisa em Ciências Humanas". O texto realiza uma revisão dos desdobramentos advindos dos posicionamentos dos Comitês de Ética; retoma e problematiza pressupostos da ciência moderna; põe à baila uma gama de fatores e elementos relevantes correlatos a esta temática, incluindo a distinção de *práxis* e *techné*; acentua as dimensões da técnica (criticando-a) até atingir a ética enquanto princípio, indo às suas raízes primeiras (*éthos*).

Dentre outros pontos levantados, ressalta que "o totalitarismo epistemológico da ciência-técnica opera uma série de reduções: da realidade à objetividade; da consciência à ciência (cf. Husserl: 1996); da ação (*práxis*) ao fazer (*techné*); da conduta à competência". Sublinha, ainda, os desdobramentos que encaminharão discussões acerca da ética quando, a partir deste totalitarismo epistemológico de que se fala aqui, acontece de se ir da *responsabilidade à eficácia* (SANTOS, 2017, p. 5, *grifo nosso*). Anteposto a isso, convoca-nos à reflexão da relação de poder:

> Em si mesmo, o poder é possibilidade eminente ao alcance do ser humano: possibilidade de conhecer, fazer, produzir, ter, consumir, administrar, entre tantas. (Cf. Guardini: 1981). A questão que aqui nos interessa é se é dado ao poder erigir-se em critério único e suficiente de sua própria legitimação. A questão, portanto, é se, porque posso, logo devo; ou seja, se a potência do poder justifica, por si mesma, a legitimidade de seu exercício [...] Ora, o totalitarismo epistemológico do sistema científico-técnico, acima referido, atua no sentido de apagar essa distinção entre bem-fazer e bem-agir, de modo que o bem agir acabe por reduzir-se ao bem fazer: a ética degrada-se, então, à mera execução de regras pré-estabelecidas nos códigos institucionais, imunizando o sujeito contra as angustiantes exigências da consciência e assegurando-lhe a segurança performativa própria das tarefas técnicas. A ética se funcionaliza, vira aplicação de procedimentos, uma expertise como qualquer outra, tal como vemos exibir-se no emblemático julgamento do general nazista Adolf Eichmann (cf. Arendt: 1999), acusado de ter sido responsável pelo extermínio de milhões de judeus durante a segunda guerra mundial, e que se manteve irredutível na defesa do caráter ético de suas ações

[54] Texto impresso de artigo submetido pelo autor, para publicação, em 2017.

> em razão de haver se adstrito ao cumprimento das ordens impostas pelos seus superiores (SANTOS, 2017, p. 5 -7).

Na articulação das reflexões realçadas pelo excerto acima, a ética aparece como possibilidade de resguardar o humano na trama criada pelas ciências, no devir da existência, pondo em relevo o Ser vivente, sobretudo na relação com o Outro. Portanto, há que se pensar acerca das situações nas quais estamos submetidos e/ou nos submetemos aos ditames que nos impetram a condição de estarmos subjugados por aspectos inerentes a uma circunstancialidade, que possam nos colocar no terreno baldio da ética da conveniência. Esta condição não nos salva enquanto pares, muito menos enquanto espécie de seres viventes neste planeta.

No seio dessa temática, ética, observamos também contribuições para o campo da educação. Camargo (2006), a partir do viés e pressupostos da Psicanálise, ressalta:

> Para Imbert, em contrapartida, o projeto ético reinscreve, no campo das práticas educativas, o reconhecimento da liberdade e singularidade essenciais ao sujeito, liberdade que não é a mesma reivindicada pelo ego, mas aquela implicada em um processo não-acabável, não-especularizável, de desalienação do discurso do Outro[55]. É o projeto ético pelo engajamento da causa a que o autor assinala como ex-sistência do sujeito, ou seja, um existir que transcende o lugar predeterminado para o sujeito pelo discurso do Outro e, nesse sentido, autônomo, emancipado porque separado de uma alienação imaginária, especular, dual, prisional (CAMARGO, 2006, p. 92).

Tal perspectiva requer, portanto, que o sujeito seja engajado a assumir as suas próprias questões, podendo posicionar-se a partir de um lugar que não se encontre atrelado a ditames externos. Neste aspecto, assinala Imbert (2001, 40-66 *apud*, CAMARGO, 2006, p. 93): "[...] para além de qualquer modelagem, o engajamento ético leva-nos a enfrentar a questão do sujeito; o reconhecimento de ex-sistir fora de quaisquer matrizes pulsionais, narcísicas, institucionais, ideológicas." Portanto, requer-se que este sujeito implique-se em suas questões, a partir de um nível de consciência sobre si mesmo, desalienando-se do externo, não no sentido de anular o que é externo a ele, mas, sobretudo, considerando-se tais influências, poder voltar a si e agir a partir do seu lugar e posição diante do dilema que lhe for apresentado.

Ninguém está isento, pois, direta ou ineditamente, todos são convocados à busca de alternativas para os problemas que entremeiam a educação. Todos estão diante de uma

---

[55] Em nota de rodapé, Imbert esclarece: "O inconsciente é o discurso do Outro. Esse Outro é o conjunto dos objetivos, investimentos e expectativas de que o indivíduo foi objeto antes de seu nascimento; e como é observado por C. Catoriadis, segue-se que, se 'o sujeito não se diz, mas é dito por alguém... então, surge a autonomia: meu discurso deve tomar lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que se encontra em mim e me domina, fala por mim'."

“encruzilhada” com alternativas suspeitas, e não há consenso acerca da melhor alternativa a ser empreendida. As circunstâncias e variação de processos distintos de um lugar para outro geram, em alguns casos e para muitos profissionais, uma con-fusão paradigmática em que se pergunta: pode-se pensar que, neste momento histórico, podemos implantar a Educação (im)possível?

Há também as concepções que buscam contrapontos e apresentam modelos que se insinuam com formas ideais, os quais parecem-nos ser um tanto suspeitos posto que, *numa sala de aula, não nos comunicamos apenas com egos*, mas, sobretudo, estamos diante do inconsciente - sujeitos do inconsciente, sujeitos do desejo. Ao se buscar olhar para a educação, para os processos de ensinar e aprender (nos tempos que correm), temos de articular diálogos no campo da interdisciplinaridade, não apenas como campo de junção de saberes, disciplinas, mas sobretudo considerando o que ressalta Fazenda (2013, 21): “[...] atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.” Isto implica em pensar em borrar as nossas fronteiras no sentido de dialogar na diferença, incluindo a noção de ética da alteridade. Um campo de dialogicidade que nos permita amplificar a construção dos conhecimentos, atitudes e intervenções na educação. Acreditamos, no entanto, que todo este processo se inviabiliza sem que haja uma escuta acurada do outro, dos procedimentos, da educação, da escola, e, sobretudo do sujeito.

Para tanto, há a necessidade premente de realizar distinções e conceber aproximações entre as escolhas das teorias e bases epistemológicas, na perspectiva de buscar a coerência e a consistência dos procedimentos e atitudes assumidos. Pensar em formas possíveis de intervenção a partir de um viés não apenas conveniente, mas sobretudo pertinente, a partir de um lugar e posição que atenda de forma consistente e em consonância com a base teórico-epistemológica que ancora esta pesquisa. Deve-se buscar possibilidades concebíveis e válidas de se pensar alternativas, algumas delas inclusive que dialoguem com uma perspectiva que consideramos viável: uma *educação psicanaliticamente orientada.*

Frente a isso, compreendemos que os desafios que se delineiam nesse processo não se restringem às demandas encontradas no campo das dificuldades de aprendizagem. Como é o caso de Maurécia[56], que sofreu com as atitudes de uma professora, conforme relato a seguir apresentado por Moysés (2013, p.16):

[56] Nome fictício oferecido a uma criança de 10 anos e 10 meses de idade, fruto de uma pesquisa que aborda o despreparo de professores no campo da educação, as mazelas institucionais, com evidência a escolar com o *locus* de práticas inconcebíveis sobre vidas humanas. Apresentado por Moysés (2001), resultante da pesquisa de uma tese que se tornou livro com o seguinte título: “A Institucionalização Invisível: crianças que não aprendem na escola”. Traduz-se como uma relevante fonte de estudos e reflexões aos psicólogos, educadores e profissionais de áreas afins. Conforme bem apresentado por João Wanderley Geraldi, como dito nas linhas que se seguem ao

> A professora puxa o cabelo da gente quando a gente não sabe uma palavra. Se a gente pergunta, fica brava [...] Ela fica falando que o pai da gente é vagabundo porque não vem na escola pra conversar, não vem buscar os óculos, mas ele já foi três vezes, chega lá e é só para dizer que ainda não chegou. E todo mundo sabe que os óculos de ninguém chegou. O que que ela quer? Porque nem meu pai nem minha mãe tá tendo tempo de ir na escola, eles trabalham! [...] Eu tenho miopia, não enxergo na lousa, mas tenho que sentar lá atrás. Às vezes, eu falo que não enxergo, aí a professora responde "arranja um lugar aí", aí eu sento um pouco no lugar de outro [...] *Eu só queria ser uma moça bem bonita, ser uma menina esperta, saber ler" (grifo nosso).*

Esta situação parece ser emblemática aos propósitos moventes nesta pesquisa. Primeiro, por buscar ofertar um lugar de escuta ao professor-sujeito na educação contemporânea; segundo, por intencionar a convocação de que o professor, tendo assumido um lugar de sujeito, possa se posicionar de forma diferente, disponível a escutar o aluno, oferecendo-lhe um lugar de dignidade humana. Movimento na busca de dialogar com um aluno-sujeito, o qual, tendo oportunidade de ser também escutado, possa expressar-se. Sendo assim, emerge a oportunidade de um encontro entre ambos, através do qual mudanças possam acontecer a partir de um processo de posição ético-política do lugar e espaço na trama (no drama) da educação contemporânea.

Nesta ótica, Mauricéia, *caso* supracitado, deixa de ser considerada um *caso* (um estudo de caso) e passa a ser uma situação de uma criança (aluna-sujeito) que apenas *deseja ser uma moça bonita, ser uma menina esperta e saber ler*: expressão que nos remete ao lugar da dignidade humana e do compromisso com a vida. Como os educadores poderão ajudar as tantas "Mauricéias" que temos em nosso país, sem que a eles mesmos seja construído um lugar de professor-sujeito?

Estamos diante de um momento histórico que requer de nós (pesquisadores, estudiosos e educadores, pensadores da educação, filósofos, psicólogos, sociólogos, pedagogos, etc.) pensar acerca das mudanças ocorridas nos campos das relações políticas, econômicas e culturais, bem como propor situações problemas, formular questões que nos apontem outras possibilidades e caminhos no horizonte da educação (im)possível.

---

escrever a apresentação: " a autora para iluminar as reflexões sobre pontos obscuros de um mal suposto, a *dificuldade de aprendizagem*, na escola, tornado doença pelos interesses de funcionamento da ciência, não só médica, ou pela incompetência que temos de trabalhar com a diferença, não se recusou a trazer à consideração do leitor instrumentos de diferentes ordens: a narrativa pessoal, oral e sofrida; o olhar do médico interno à clínica contraposto ao olhar médico-filosófico do distanciamento tão próximo; e a letra da canção: experiência , ciência e arte ou, com outros termos, humanidade, reflexão e sensibilidade." - *grifo nosso* - (MOYSÉS, 2013, p. 9).

Frente a isso, com proposições advindas do campo da filosofia, ao construir aproximações reflexivas alusivas ao processo de falência de pressupostos da modernidade, Santos (2013) contribui para este debate: propõe o exercício da racionalidade crítica com alcance de um pensamento fecundo. No mesmo sentido, sugere ainda que se busque alcançar o estatuto de uma metacrítica (como algo que possa ampliar e ir além, não restringe-se a realizar uma crítica):

> um dos mais significativos paradoxos entranhados na modernidade reside, entretanto, no fato de que a emancipação do sujeito não se dá sem que ele mesmo acabe se sujeitando a mecanismos técnicos, econômicos e políticos que vão além de sua esfera individual de decisão e dele se apropriam como instrumento. Nos tempos atuais, consolida-se em nível planetário a expansão do sistema de acumulação econômica baseado na exploração dos recursos naturais, sob a pressão de uma avassaladora força de apropriação que tudo submete a objeto de cálculo, uso e produção, e a que Heidegger (1995) denomina *Gestell* (SANTOS, 2013, p.).

Afeitos a esta teia de possibilidades que o autor convida a refletir, percebemos do seguinte modo: é como se o sujeito tivesse perdido o compasso diante de promessas da modernidade as quais não se sustentaram, ao passo que esta também não compunha em seu bojo alternativas para os disparates que iria produzir com o não cumprimento de tais promessas pelo contrato da ciência moderna. O sujeito, portanto, após sofrer com desencantos e capturado pela lógica de um sistema capitalista, encontra-se sob a égide do consumo. E, muitas vezes confuso, submetido a tais condições, sofre com uma crise de valores, sob imperativo de uma cultura do consumismo, onde consome-se.

Observando as considerações contidas no parágrafo anterior, a que alude Santos (2013), apoiamo-nos em Galimberti (2006) com o intuito de apresentar dimensões referidas na *"Psiche e Techne: o homem na idade da técnica"*, cujo conteúdo nos remete a pensar em nossa posição e lugar, sobretudo no que se refere à técnica enquanto instrumento:

> Estamos todos convencidos de que vivemos na idade da técnica, de cujos benefícios usufruímos em termos de bens e espaços de liberdade. Somos mais livres do que os homens primitivos porque dispomos de mais campos de atuação. Os lamentos e as desafeições em relação ao nosso tempo têm algo de patético. Mas, na facilidade com que utilizamos os instrumentos e serviços que encurtam o espaço e o tempo, amenizam a dor, tornam ineficazes as normas sobre as quais se assentam todas as morais, essa felicidade leva-nos ao risco de não questionarmos se o nosso modo de ser homens não é por demais antigo para viver na idade da técnica, que não nós mas a abstração da nossa mente criou, obrigando-nos – com uma obrigação mais forte do que

> aquela imposta por todas as morais que já foram escritas durante a história - a entrar nessa idade e dela participar (GALIMBERTI, 2006, p. 7).

Havemos de indagar acerca das nossas formas, tarefas e ações, de como respondemos a elas interpondo-nos diante de tais convocações que requerem, nestes tempos que correm, práticas em contiguidades ambivalentes com os nossos pares, com vistas a dar respostas a demandas inconcebíveis, no entanto prementes.

Nossa capacidade de desdobramento em múltiplas tarefas nos exige atenção ao seguinte fato: não estaria o ser humano seduzido a atribuir um dado valor à técnica a ponto de que se torne escravo, supervalorizando-a como instrumento? Com efeito, Galimberti (2006, p. 21) aponta: "quando, na época pré-tecnológica, o mundo não estava disponível em sua totalidade, cada alma construía a si mesma como ressonância do mundo que experimentava. Essa ressonância era, para cada homem, a sua interioridade." Com esta proposição, o autor evidencia a psique e, continuando na esteira dessas reflexões, chama atenção para o fato de que, prescindindo de sua experiência pessoal do mundo, hoje "*a alma de cada um se torna co-extensiva ao mundo*." (GALIMBERTI, 2006, p. 21).

Essa temática traz contribuições aos propósitos desta pesquisa, uma vez que os professores não estão imunes a ela, quando falamos de modelos e formas de praticar a docência. No que se refere à técnica e seus efeitos mais profundos no sujeito e na psique, de que nos fala Galimberti (2006, p. 21-22):

> Desse modo são suprimidas: a diferença entre *interioridade* e *exterioridade*, porque o conteúdo da vida psíquica de cada um termina por coincidir com a comum representação do mundo, ou, pelo menos como aquilo que os meios de comunicação lhe apresentam como "mundo"; a diferença entre *profundidade* e *superfície*, porque, sem querer ofender a psicologia do profundo, a profundidade termina sendo nada mais do que o reflexo individual das regras do jogo, comum a todos, revelado na superfície; a diferença entre *atividade* e *passividade*, porque, se a tendência da sociedade tecnológica é aquela de funcionar num regime de máxima racionalidade, portanto leibnizianamente como um sistema harmônico preestabelecido, não se dá nenhuma "atividade" que não seja, por isso mesmo, "adaptação" aos procedimentos técnicos que, sozinhos, a tornam possível. Desse modo ***a alma é progressivamente despsicologizada e se torna incapaz de compreender o que verdadeiramente significa viver na idade da técnica, em que o que se pede é uma potencialização das faculdades intelectuais sobre as emocionais, para poder estar à altura da cultura objetivada nas coisas que a técnica***

> ***exige, em detrimento e à custa daquela subjetiva dos indivíduos***[57] (GALIMBERTI, 2006, p. 21-22 grifo do autor).

O autor sublinha questões relevantes, convoca-nos a olhar por outros ângulos para que não nos esvaziemos de nós mesmos. Atenta-nos ao fato da busca pela experiência pessoal (em profundidade), onde não fiquemos apenas submetidos aos apelos externos. Nestes termos, avizinha-se da ótica do processo de integrar o **pensar**, **sentir** e **agir.** A integração destas instâncias pode funcionar como uma espécie de "antídoto" para não se cair na superficialidade e/ou despersonalizar-se diante dos inúmeros apelos das mídias e atributos que nos são reivindicados pelas profissões, instituições e modos de praticar a vida - aos quais devemos estar atentos.

Neste sentido, o sujeito, mesmo não desapropriado daquilo que é seu, por estar diretamente sob a égide do que vem de fora, das vozes e de discursos que o atravessam, pode buscar a produção de conhecimento sem perder de vista o perscrutamento crítico: do contexto e momento histórico, do escopo de ideias teóricas e científicas, do saber do senso comum e de suas próprias ideias.

Na composição deste cenário, em que nos deparamos com uma con-fusão paradigmática, é que buscamos nos posicionar apontando o viés teórico da Psicanálise - cujo saber ancora alternativas para se pensar os problemas no campo da educação. No caso desta pesquisa, trata-se mais especificamente do professor-sujeito e seu manejo na relação com o aluno. Frente a isso, o fato de o sujeito indagar-se a si próprio e ao outro no campo das aprendizagens e das relações, aponta a psicanálise como sendo um saber profícuo e relevante ao fazer docente.

Compreendida a pertinência do que se busca, agindo em consonância com os pressupostos e princípios que dialoguem, a Psicanálise surge como teoria e recurso, a fim de formar uma corpo coerente, tendo em vista a legitimidade de seus pressupostos teóricos e fundamentos como contribuição para lidar com uma Educação (im)possível, em tempos de incertezas e complexidades.

Há, na contemporaneidade, processos e fenômenos que acontecem de maneira concomitante, como o acúmulo de atividades, a relação direta com o tempo cronológico, o qual delimita a duração das atividades e tarefas da vida cotidiana. Dentre os mitos gerados com o processo da globalização, com o advento da tecnologia, da informática, Santos (2008, p. 21)

---

[57] Consoante o cuidado de indicação realizado pelo próprio autor, ressaltamos: Cf. o capítulo 53: "A casa da psique a ruína das suas paredes" (GALIMBERTI, 2006).

evidencia que uma das fábulas é a ideia de que estamos diante de uma aldeia global[58], como se a comunicação tivesse se tornado possível em escala planetária. Quanto a isso, enuncia: "a informação sobre o que acontece não vem da interação entre pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira, dos fatos." Assinala ainda:

> Um outro mito é o do espaço e do tempo contraídos, graças, outra vez, aos prodígios da velocidade. Só que a velocidade apenas está ao alcance de um número limitado de pessoas, de tal forma que, segundo as possibilidades de cada um, as distâncias têm significações e efeitos diversos e *o uso do mesmo relógio não permite igual economia do tempo* – (grifo meu) - (SANTOS, 2008, p. 21).

Aponta-nos para a falsa ideia de que todos estejam sob as mesmas condições de tempo seja no sentido da comunicação seja de tempo disponível para realização de tarefas. Santos (2008) instaura um denúncia ao considerar que nem todos têm verdadeiramente o tempo disponível tal qual é muitas vezes apresentado, o que se configura um mascaramento das desigualdades de condições. Isto também encontra os seus correspondentes na educação, quando o sujeito tem possibilidade de estudar, mas, para tanto carece de trabalhar e o tempo se faz reduzido, comprometendo a realização das tarefas, de modo que, sob outras condições e possibilidades, os resultados poderiam ser apresentados quiçá de maneira satisfatória.

Tocar na questão do tempo é algo complexo, este circunscreve a dimensão da existência humana. Estampa-se como campo de interesse e/ou possibilidade de diálogo com as áreas de conhecimento, tais como: filosofia, antropologia, sociologia, educação, psicologia, psicanálise, administração e as artes. Está presente na apropriação de formas diversas, inclusive na vida cotidiana, em ditos e escritos: o tempo do lavrador imiscuído ao tempo do plantio, nem sempre a tempo da colheita que se encontra sob determinantes, por vezes, imprevisíveis.

Compreendido a partir de uma definição do dicionário, o tempo pode ser concebido como "duração relativa das coisas que cria no ser humano a ideia de presente, passado e futuro; período contínuo e indefinido no qual os eventos se sucedem" (HOUAISS, 2009, p. 1826). No Dicionário de Filosofia, diz Abbagnano (2012, p. 1111):

---

[58] Termo criado pelo filósofo canadense Herbert Marshall McLuhan, para indicar que as novas tecnologias eletrônicas tendem a encurtar distâncias, considerava que o progresso tecnológico apresentava possibilidades de reduzir todo o planeta à mesma situação que ocorre em uma aldeia: um mundo em que todos estariam, de certa forma, interligados.

> Podemos distinguir três concepções fundamentais: 1ª o T. como ordem mensurável do movimento; 2º o T. como movimento intuído; 3º o T. como estrutura de possibilidades. À primeira concepção vinculam-se, na Antiguidade, o conceito cíclico do mundo e da vida do homem (metempsicose) e, na época moderna, o conceito científico de tempo. À segunda vincula-se o conceito de consciência, com a qual o T é identificado. A terceira concepção, derivada da filosofia existencialista, apresenta algumas inovações na análise do conceito de tempo [...] A terceira concepção de T. transforma-o em estrutura da possibilidade. Essa é a concepção ilustrada por Heidegger na obra *Ser e Tempo* (1927), que já no título anuncia a identidade dos dois termos. A primeira característica dessa concepção é o primado atribuído ao *futuro* na interpretação do tempo; as duas concepções anteriores fundam-se no primado do presente. O T. como ordem do movimento é uma totalidade totalmente presente porque toda ordem supõe a simultaneidade de suas partes, de cuja recíproca adaptação a ordem nasce. A concepção de T. como devir intuído só faz interpretá-lo em função do presente, porque a intuição do devir é sempre um agora, um instante presente.

Diante dessa perspectiva percebemos que, para o conceito de tempo, há uma variação e complexidade que envolvem assinalar várias instâncias, por exemplo, a ideia de presente, futuro, e ainda como estrutura de possibilidades etc. O sujeito encontra-se, categoricamente, enlaçado pelo tempo, sendo que não há sujeito fora da condição temporal. Vale ainda enunciar o conceito de *espaço – "extensão ideal, sem limites, que contém todas as extensões finitas e todos os corpos ou objetos existentes ou possíveis."* (HOUAISS*, 2009, p. 811).* Na citação aludida, vale ressaltar aqui que este constitui-se como um outro conceito imiscuído ao de tempo, portanto, formando a categoria **tempo-espaço**, a qual sabe-se por autores que assume a articulação indissociável para ambos, como se fossem irmãos siameses. Nessa perspectiva, tocar em uma dessas instâncias é automaticamente interferir num único "corpo", alterando-se apenas o ângulo de intervenção. Entre o sujeito e o tempo, por exemplo, não se pode prescindir jamais ante existência humana – a relação com o tempo-espaço.

Consoante esta perspectiva, Poblet (2011), ao estudar a dimensão espaço-temporal em Fernand Braudel, demostra a intrigante correlação entre ambos (espaço-tempo), e, neste sentido, a autora enuncia:

> Esta homogeneização das coisas diversas através das palavras faz com que a história se permita um campo de estudo amplo, lato, cuja extensão, já tão grande, ainda se expande e abarca outra dimensão elementar, que ao mesmo tempo a define e a constitui: o espaço. A nova historiografia se constrói incorporando as espacialidades, contextualizando-se no tempo e no espaço: no espaço-tempo. O espaço como aspecto (categoria) cujo espectro amplo e diverso, rico em existência, concretude e em transversalidades, prenhe de leituras possíveis, permite que nele e a partir dele sejam feitas leituras diversas, uma infinidade de recortes possíveis. Esses recortes são tantos

> quantas forem as relações que podem ser estabelecidas entre sociedade e natureza. Esta categoria, rica em materialidade e ação, é o lugar onde as *verdades* tomam forma, se constroem e desconstroem, muitas vezes ocultas, veladas, outras desnudadas, aparentes. É o espaço o campo por excelência objeto da Geografia. (POBLET, 2011, p. 45-46).

Observamos ser verossímil e passível a integração de espaço-tempo, sobretudo realizar apropriação destas dimensões para adentrar o terreno da contemporaneidade, tendo em vista pensar na educação e nas condições que assinalam modos de compreensão e de operar do professor-sujeito, sob as configurações nas quais se constitui o sujeito aprendente, bem como a partir dos campo de uma Educação (im)possível.

Há, ainda, nas diversas formas de expressões, aquelas que fazem referência ao tempo como temática que aparece em diversas músicas, por exemplo: Veloso (1979): "Oração ao tempo... compositor de destinos/ tambor de todos os ritmos[59]". Gil (1984): "Tempo Rei ... ó tempo rei, transformai as velhas formas de viver[60]". Cazuza (1988) com a expressão "O tempo não pára[61]...". Renato Russo (1986) "Temos todo o tempo do mundo, não temos tempo a perder[62]". Chico Buarque (1993) "Tempo e Artista ... Imagino o artista num anfiteatro/Onde o tempo é a grande estrela/Vejo o tempo obrar a sua arte/Tendo o mesmo artista como tela[63]". Cada uma das expressões supracitadas remete-nos a dimensões do tempo entrelaçadas com vida, em perspectivas distintas.

Seguem-se a esta questão, tempos outros: o tempo que leva uma fornalha de pão para assar, o tempo de uma gestação humana... bem como o tempo de ser criança, de ser adolescente, de ser adulto, de aprender, e, por assim dizer, o tempo de espera: tempo que leva um fruto até atingir a sua maturação (compreendido: desde o seu estádio de pronunciamento em flor até o alcance da condição definitiva de fruto – em fruto maduro).

Além das formas já citadas, assumidas a partir de relação direta e correlatas à educação, ao processo de aprendizagem, tem-se "o tempo do outro" ou "o tempo de cada um" etc. Uma temática tão cara, mas nem sempre levada tão a sério (o quanto se deveria) na contemporaneidade, pois estamos vivendo em tempos ouros, incluindo processos de fluidez, ambivalências e de aceleração da vida. Para não concluir, mesmo havendo outras possibilidades

---

[59] Caetano Veloso. Oração ao tempo, no álbum Cinema Transcendental, 1979.
[60] Gilberto Gil. Tempo rei, no álbum Raça Humana, 1984.
[61] Cazuza. O tempo não pára, 1988.
[62] Renato Russo (Legião Urbana). Tempo perdido, álbum Dois, 1986.
[63]Chico Buarque. Tempo e Artista, álbum Paratodos, 1993.

de leituras, cuidaremos de tratar aqui apenas do tempo para a Psicanálise, segundo Galimberti (2010, p. 1111 - 1112):

> Para S. Freud, o tempo é: a) um traço distintivo do processo secundário em relação ao processo primário(v.), que não considera tempo, enquanto o primeiro tem conhecimento dele. Isso se deve, segundo Freud, ao fato de que o sentido do tempo nasce da experiência do hiato existente entre o desejo e a sua satisfação; por isso o processo primário, que tende à satisfação imediata de desejo, nega o tempo, enquanto as propensões às adaptações, além do princípio de prazer, típicas do processo secundário, levam à descoberta do tempo; b) um traço constitutivo da memória... [...] c) um traço constitutivo da identidade, em que o passado continua no presente e prefigura o futuro como estilo de vida [...] Para J. Lacan, o tempo psicologicamente significativo não é cronológico, mas o lógico, cuja marcação não é dada pelos minutos, mas pelas unidades de significação, cada uma das quais é modulada em três momentos: "o instante de olhar, o tempo de compreender, o tempo para concluir"

É diante desta complexidade que nos constituímos, retomamos às nossas questões, podemos construir laços, trabalhar com a psicodinâmica dos sujeitos, bem como com o aluno-sujeito, com o professor-sujeito, na educação contemporânea. Para tanto, esta temática do tempo, fez-se necessário ao pensarmos o campo de uma Educação (im)possível na contemporaneidade, na qual buscaremos avançar de forma que destinaremos uma parcela deste capítulo para tratar desta questão do tempo.

Após ter realizado estas digressões, passado por estágio da escritura, em que buscamos correlações e definições conceituais acerca do tempo, buscamos agora dois tempos: *o tempo lógico*, de que nos fala Lacan (1993); *o tempo dos filósofos* apresentado por Boscolo (2009). Além do *tempo, as três formas do relógio, três épocas e suas marcas características*: o relógio do sol, o relógio analógico e o relógio digital, em Voltolini (2017)[64]. Buscaremos correções por analogias para tratarmos de forma mais detida desta questão.

Como forma de realçar esta temática do tempo, tomaremos a representação do tempo de que nos fala Lacan (1953), sobre o "Nó Borromeu"[65], tomando como base a representação

---

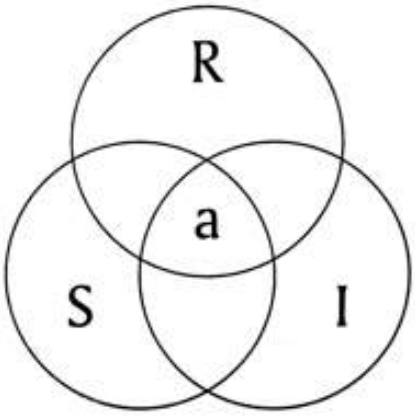
[64] Fala apresentada por Rinaldo Voltorini no Colóquio Estadual e Internacional de Psicanálise e Educação (UNEB), que também é partilhada por síntese com o autor através de *e-mail*.

[65] Trata-se de uma estrutura na qual três círculos de cordão são atados de forma que se for cortado qualquer um deles a junção com os outros dois círculos será desfeita. Estes círculos trazem a representação das três categorias: Real, Simbólico e Imaginário que, de acordo com Lacan, devem ser mantidas juntas (ROUDISNESCO e PLON, 1998, p.541). Resumidamente, para Lacan, o simbólico foi definido como o lugar do significante e da função paterna; o imaginário, como o lugar das ilusões do eu, da alienação e da fusão com o corpo da mãe; e o real como um resto impossível de simbolizar (FOCHESATTO, W. P. F. A cura pela fala. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte , n. 36, dez. 2011 <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372011000300016&lng=pt&nrm=iso

gráfica do nó borromeico para construir por analogia a este; duas novas apresentações nos permitirão trabalhar com "*o tempo dos filósofos"* (BOSCOLO, 2009, p. 3) e, por último, com o três relógios (VOLTOLINI, 2017).

Portanto, serão encontradas a seguir, respectivamente, as representações: *nó borromeu*, o tempo dos filósofos, o tempo dos três relógios.

Figura 1 – Nó Borromeu



Fonte: (Lacan, 2008)

Legenda: R – real
S – simbólico
I – imaginário

A fim de tocar no fulcro da questão, evocamos Dias (2006, p. 92) sobre o "nó borromeu":

> A escrita borromeana, utilizada por Lacan a partir de 1972, permite traduzir a trilogia "Simbólico, Imaginário e Real"[66], introduzida por ele no início dos anos 1950, em termos de "Real, Simbólico e Imaginário" (R.S.I.), em função da primazia do real em relação aos dois outros registros. Essa primazia decorre do acento dado por ele ao real, no final de sua obra, o que o conduz à escolha da teoria dos nós, para além do modelo imaginário, como sendo a escritura que *suporta* um real, que é de estrutura. O nó borromeano é a forma de

[66] Com a trilogia "Simbólico, Imaginário e Real", Lacan, de certa forma, antecipa a articulação entre os três registros: "é na dimensão do ser que se situa a tripartição do simbólico, do imaginário e do real, categorias elementares sem as quais não podemos distinguir nada na nossa experiência" (LACAN, 1953-1954/1979, p.308 *apud* DIAS, 2006, p. 92).

> enlaçamento encontrada por Lacan para escrever a *medida comum* aos termos real, simbólico e imaginário [...] *O recurso à topologia dos nós, referência enigmática à psicanálise, se dá na tentativa de figurar o espaço em suas três dimensões, superando, assim, a insuficiência do imaginário e os efeitos da binariedade especular e permitindo sair da impossível reciprocidade entre sujeito e objeto causa do desejo* (grifo nosso).

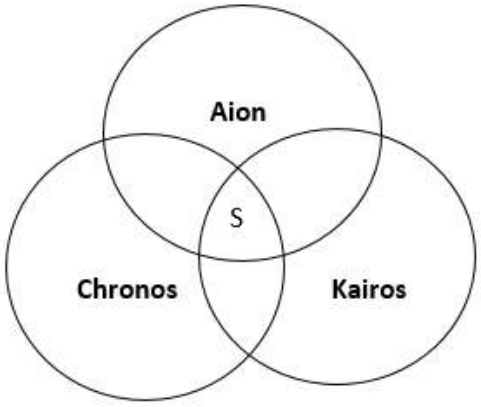
Tal como já mencionado anteriormente, compreende-se que não há uma relação de superioridade entre os três, Real, Simbólico e Imaginário e que o sujeito constitui-se através do enodamento desta trilogia *R.S.I* aludido na representação do nó borromeico acima. Pode-se dizer que, nesta conjunção, encontram-se os três elos, de formas interdependentes, por exemplo: o **Real** – estaria no campo do impossível, ex-siste do impactante e do absurdo; o **Simbólico** – instância em que assenta-se o campo da linguagem, de tudo o que se diz, que se elabora, enfatizando que sempre ficará algo por ser dito, nunca se diz tudo; **Imaginário** - presente na fantasia, especificação, nas formas de representação que temos e fazemos das coisas, pessoas e objetos.

Encontra-se abaixo a construção por analogia ao nó borromeu de Lacan, para que possamos tratar dos tempos dos filósofos, os três tempos: *aion, chronos e kairos:*

> As três categorias dos gregos antigos correspondem a três domínios temporais bem distintos. Se o *aion*, a eternidade, manteve-se através dos séculos sua importância, sobretudo no pensamento religioso, bem mais presente é, entretanto, a dicotomia entre *chronos* e *kairos.* Ao primeiro corresponde um tempo objetivado, distinguível e manipulável: o tempo da ciência e da técnica, que tornará possível o relógio e a sincronização coletiva. Este é ao tempo de Aristóteles, Newton, Kant, Whitehead e Popper. Ao segundo corresponde um tempo da experiência interior, único e irredutível: o tempo da filosofia da existência, o tempo de Agostinho, Kierkegaard, Bergson, Husserl, Heidegger e Sartre. Os dois termos da dicotomia estão na raiz de nossas ideias sobre o tempo. Cada um de nós os utiliza quotidianamente na vida, mesmo sem ter a mínima noção da discussão filosófica que, há vinte e cinco séculos, gira em torno desses conceitos (BOSCOLO, 2009, p. 3-4).

Por aproximações, estes três tempos expressam a nossa relação com os eventos da vida. Uma vez que estamos diante do mistério das dimensões que estão no campo não científico e/ou não explicado pela ciência, sobretudo nos moldes em que se considera o que seja ciência, apesar de já terem ocorridos avanços neste sentido. Pode-se pensar também no tempo da contemplação e no tempo das artes; e ainda no tempo da técnica, marcado por uma dimensão onde se convencionou marcar a exatidão matemática e, consequentemente, da passagem do tempo, inclusive para administração das atividades diárias dos sujeitos na cotidianidade da vida através do trabalho. Para estes três tempos, tem-se a representação gráfica na figura 2, a seguir:

Figura 2 – Tempo dos Filósofos



Produção do autor: (2017)

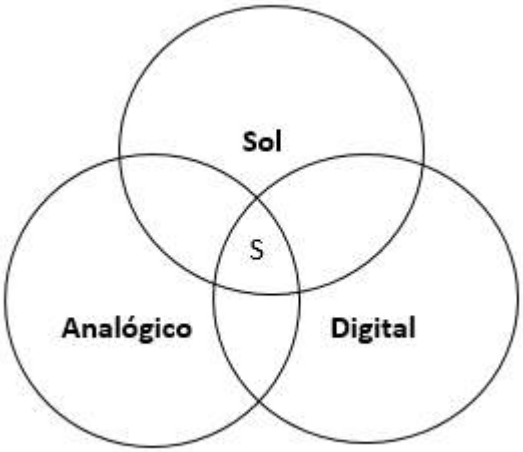
Após ter realizado esta correlação com a figura 2, avancemos para a representação do tempo nos três relógios – o sol, o antológico e o digital – assinalado por Voltolini (2017):

> À primeira, a do *relógio do sol*, correspondia uma visão natural do mundo. A Natureza era a referência e se supunha inclusive que ela dava a base moral para os homens. Neste caso, o relógio usava uma referência física, natural. À segunda correspondia a sociedade científica. Nela o *relógio analógico* era a referência pois baseado no tempo matemático do pêndulo. Convenciona-se desde a matemática uma leitura do tempo sem o suporte físico natural. Por último *o relógio digital, que marca só o tempo presente. A ele corresponde a sociedade da técnica, centrada na imediatez e no resultado*[67] (VOLTOLINI, 2017, s.p).

Portanto, as três formas de relógios, correspondentes a três épocas distintas, inscrevem o sujeito em formas de estar e praticar o cotidiano com marcas características. Vejamos, a seguir, a representação gráfica para os três relógios:

[67] Este excerto faz parte de uma síntese da fala de Rinaldo Voltolini, cedido generosamente, por e-mail, a uma solicitação do autor desta dissertação.

Figura 3 - *Os Três Relógios*



Produção do autor: (2017)

Com a intenção de melhor desenvolver o que foi dito por Voltolini (2007), acerca dos três relógios, em sua fala sobre a contemporaneidade no Colóquio de Psicanálise e Educação, chama-nos atenção o fato de que podemos pensar o tempo a partir do relógio de ponteiros, como tendo uma continuidade. Isto sugere-nos uma ideia de desdobramento dos acontecimentos. Desta forma, podemos olhar para o tempo como *um continun.* Ou ainda olhar por um outro ângulo, o da Psicanálise, e assumir a atemporalidade do inconsciente.

Em referência à figura 3, o tempo do Sol realça bem por analogia o *modus vivendi* e *modus operandi*, e por conseguinte a ideia de identidade do homem e da mulher, camponeses. Inclusive traz menção à relação que estabelece de integração com a natureza. No entanto, mesmo hoje alguns deles já sofrem com os efeitos do relógio de ponteiro, em muitos dos casos.

Chegamos ao relógio digital, que mesmo não seguindo um ordenamento quanto à representação gráfica da figura 3, inscreve-se numa lógica do *modus faciendi*, com o tempo que assujeita o humano aos imperativos do modo de produção determinado pelo capital e pelo sistema capitalista. Percebe-se que este guarda relações intrigantes com o momento histórico presente, a que admitimos nomear de contemporaneidade. Afinal, vemos o tempo das relações, do trabalho e da aprendizagem, da aceleração da vida, sofrendo os efeitos desta forma de estar no mundo. O sujeito encontra-se representado pela letra “S”, no centro da interseção da circunferência dos três relógios.

Neste sentido, pensando os efeitos sobre este sujeito, encontramos uma pesquisa que traz como resultado que não há mais clareza quanto as atividades que envolvem a vida e aquelas que estão relacionadas ao trabalho, dando a entender que se interpenetram:

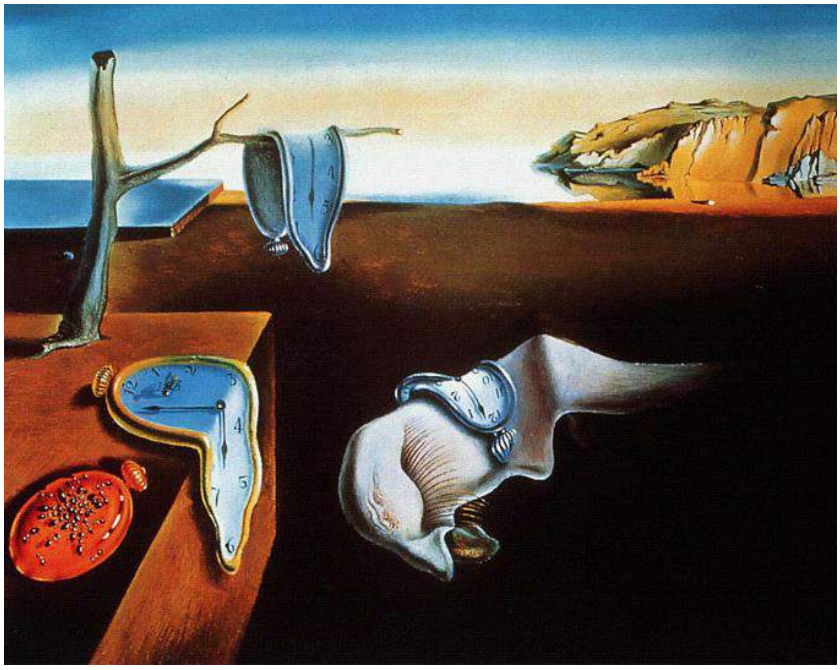
> Um tema bastante recorrente nas matérias analisadas refere-se à fronteira entre as relações familiares e atividades de lazer – conjunto que aqui é identificado como mundo da vida – e as relações e atividades de trabalho – caracterizado como mundo do trabalho. Observa-se grande indiferenciação entre esses dois mundos, que antes eram claramente percebidos como distintos. A flexibilização dos espaços de trabalho e a instantaneidade da comunicação parecem implicar intensa invasão do mundo do trabalho no mundo da vida. O tempo de trabalho não está mais contido em determinado período do dia ou espaço específico; ele se expande para horários de convívio familiar, para locais distantes do escritório. A partir da análise de cinco matérias Mães executivas (Dias, setembro/2005, pp. 62-65); Há vida lá fora (Mari, novembro/2005, pp. 36-39); Pais sem *happy-hour*, filhos sem recreio (Oliveira, novembro/2005, pp. 70-74); Fora de controle (Mari, agosto/2005, pp. 58-59); Quer trabalhar meio período? (Schibuola, novembro/2005, pp. 40-41)), pode-se pontuar indícios dessa tendência, que parece ser forte característica da contemporaneidade [...] (FREZZA et al, 2009, p. 493).

Frente a estes resultados encontrados, a partir da referida pesquisa, observa-se que quase não existe uma separação clara dos momentos de vida do trabalho e de lazer. O sujeito parece refém de uma trama que o submete a dar continuidade às atividades de trabalho em outros espaços-tempos (em casa, em ambientes de lazer, com os filhos etc) os quais não estão diretamente relacionados ao trabalho em si, porém são imiscuídos pelo trabalho. Dentre outros fatores, isto altera não só o *modus vivendi* dos sujeitos, como os submete a ritmos de vida, com propensão a gerar processos de adoecimento, sintomas e enfermidades crônicas.

Para não concluir, há que se pensar nos paradigmas da educação, ou em que paradigma adotar como forma de enfrentamento, ao menos, com vistas a oferecer encaminhamentos que ajudem a pensar acerca do *modus operandi o qual* se está oferecendo ao processo de aprendizagem dos alunos. Compreender e escutar as demandas dos alunos, com disposição a alcançar o aluno-sujeito, bem como o professor-sujeito que encontra-se diante dos desafios de educar/aprender na contemporaneidade, tendo que se inscrever dentro de uma lógica de ambivalências, contradições etc.

Desta forma, não significa dizer que a perspectiva é encontrar uma solução, mas ao menos promover novas possibilidades de se pensar a educação, assinalar encaminhamentos a partir de pressupostos e de formas de abordagem dos fenômenos e sujeitos da educação, tendo em vista gerar processos de transformação e melhora. Para tanto, indaga-se: o que estarão fazendo os professores, psicólogos, pedagogos, filósofos e psicanalistas etc? Busca-se escutar

e dialogar como formas de alcance de uma Educação(im)possível? Deixamos aqui estas indagações as quais encontrarão ecos nas (in)conclusões desta pesquisa. Diante de uma polissemia que nos convoca a pensar acerca da trama educacional e do processo de aprendizagem, concebendo uma Educação (im)possível, que estaremos construindo na contemporaneidade: como poderemos contribuir aos desafios a todo instante apresentados a nós, profissionais, pesquisadores e trabalhadores incansáveis, neste campo gravitacional em que orbitam tantas esferas e um tempo marcado pelos relógios de Salvador Dali (1934) – derretidos, líquidos e escorregadios...



Que os enigmas não cessem de gerar movimento em nós... que o nosso movimento não cesse, frente aos enigmas que nos convocam uma vez mais ao campo das incertezas, do não saber, da busca de respostas, lançados que estamos no campo da falta.

Guimarães Rosa presentificado na epígrafe deste Ato IV, fala do redemoinho, a briga dos ventos, um tempo efêmero que revela con-fusão, espalha a poeira, para assentar de uma outra forma. Assim é a Educação (im) possível aponta rumos para uma nova construção paradigmática em que sopram os ventos de uma Educação Psicanaliticamente Orientada.

(IN)CONCLUSÕES

Agora,
quero apenas
o que havia antes de haver vida.
A semente.

(Mia Couto, 2016, p.26)

Pesquisar[68]? Tudo quanto se busca em meio ao escuro e/ou às claras, bem diante das coisas que estampam obviedades. Construir indagações capazes de gerar pequenas centelhas, e, no campo gravitacional desta pesquisa, perceber orbitando o espectro do professor-sujeito. Frente ao propósito de concebê-lo como objeto de estudo, a tarefa se constituiu em dar-lhe vida, forma, lugar e posição, oferecer-lhe *significantes*, trazê-lo - o professor-sujeito - em carne e sangue, ao instante da *escuta*, no solo da educação contemporânea.

Tomá-lo como objeto de estudo e, a um só tempo, concebê-lo na condição de sujeito, pelo veio de escrituras de tantos outros na inscrição desta que põe-se a falar a mais de UM. Empreendeu-se os seguintes movimentos: gestá-lo dentro dessa trama, fazer marca, assinalá-lo à posição desta pesquisa, buscar seus contornos observáveis na cena da educação contemporânea. Este texto como trânsito e ponto de ancoragem o viés psicanalítico, admitindo assim uma educação psicanaliticamente orientada. Eis a composição de encadeamentos e implicações que geraram desdobramentos aos resultados desta pesquisa.

Abre-se um parêntese: pois, fez-se relevante perceber a composição de algo no terreno dos (des)encontros, criar condição à semente da pesquisa em estado germinativo, elevá-la à condição de primeiro broto, no instante mesmo da descoberta. Ao se conceber emergentes de

[68]Iniciar o parágrafo com uma indagação tendo como fulcro a palavra Pesquisar? Explico: esta atitude traduz-se em tocar uma vez mais a espinha dorsal do trabalho que fora realizado, retroalimentar o propósito em curso, sob orientação do desejo. Prosseguir ao alcance de desdobramentos e implicações que culminem em (in)conclusões. Assim, apontar a capilaridade de ações desenvolvidas, passando por procedimentos realizados, tendo em vista a metodologia adotada, assinalar resultados e apontar novos caminhos. *Eis a tarefa do pesquisador: Pesquisar*. Os profissionais da Educação podem e devem assumir a condição de pesquisadores: os Pedagogos, Psicólogos, Psicanalistas, Filósofos e demais profissionais de áreas afins, no sentido de avançar no debate e criar alternativas aos enfrentamentos dos desafios contemporâneos de educar, ensinar e aprender, de "aprender a aprender", no processo de aprendizagem. Sem perder de vista o rigor, encontrar no sabor do debate o amor pelo conhecimento. E assim, ao nos depararmos com as impossibilidades e limites, continuarmos a pesquisar para não cairmos no ostracismo e/ou paralisia do pensamento, no aniquilamento de nós mesmos. Continuemos a buscar, hoje e sempre, formas de alcance de um pensamento fecundo, com ações efetivas ante os problemas que persistem. Com isso, acentuar a relevância e a necessidade de acuracidade à *escuta* dos sujeitos e às circunstancialidades que os cercam: históricas, culturais, psíquicas, econômicas, sociais e políticas.

um processo de busca, por analogia ao de um garimpo: após o esforço de tanto lavar o cascalho, ver reluzir no fundo da bateia fagulhas, quiçá pequenas pepitas, do que se buscou com labor. A esta metáfora, por derivação empreendeu-se um processo de garimpagem em fontes primárias e secundárias, em livros, artigos, textos literários, letras de músicas, que se juntaram a outras pesquisas: insumos indispensáveis para que esta pesquisa se constituísse numa escritura. Fecha-se o parêntese. Portanto, nas linhas que seguem se inscreve o produto resultante desta pesquisa de cunho teórico.

Na empreitada da tarefa de olhar esta pesquisa, como que pelo retrovisor, nos aventuramos por abrir janelas, outras vezes, olhar por pequenas fendas, escutar por entre as frestas e distinguir ruídos de sons, a bem dizer, de forma mais propícia: capturar aquilo que fazia parte dos objetivos de busca, na escuta do professor-sujeito na educação contemporânea. Larrosa (2014) dá relevo a esta perspectiva:

> É preciso abrir a janela. Porém, sabendo que o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é dá ordem do "pre-visto". Por isso a pergunta sobre "de que outro modo" não pode ser outra coisa que uma abertura. Para o que não depende do nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade. Para o que só pode ser indeterminando como um quem sabe, como um talvez. (LARROSA, 2014, p. 75).

Uma vez aberta a janela, nada mais é igual ao que era antes. Surge como acúmulos das/nas leituras e incursões – "vão logo então abrindo tramelas". De janelas abertas: plasma-se no olhar dimensões do lado de fora. O olhar se lança para fora, para além do tear dos feixes de palavras que se encontram nos livros e artigos, e juntando-se aos fios dos pensamentos, condutores da tessitura, na malha reflexiva, numa esteira de reflexões, encaminham-se novas possibilidades. Não apenas do ponto de vista do autor desta dissertação, mas, sobretudo, de seus leitores.

Observando o panorama da educação Brasileira, nos deparamos com uma gama de acontecimentos: repertório das teoria existentes, formas de escolas de educação, transições de modelos e paradigmas adotados, teóricos e teorias que nos auxiliaram ao funcionarem como bases epistêmicas.

Do ponto de vista de acontecimentos histórico-culturais, assinalamos que "o golpe militar de 1964 optou pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquidou de vez o nacional, desenvolvimentismo." (ARANHA, 2006, p. 314). A forma de governo àquela época, trouxe imbricações no campo das legislações educacionais junto a intervenções de ordem política. Não

fossem as determinações às maneiras de proceder, às formas de operar a educação nos anos de chumbo, quiçá já tivéssemos atingido um outro patamar educacional no país.

Em se tratando de uma questão mais atrelada ao objeto de estudo -o professor-sujeito -, discutimos sobre as implicações de seu lugar e posição na contemporaneidade, tendo em vista apontar meios de enfrentamento dos desafios que estão na ordem do dia. A exemplo disso, acreditar que se possa, em meio às angústias, oriundas dos recursos e condições que lhe são oferecidos, formular questões, implicando-se frente às suas queixas e demandas, tendo a psicanálise, dentre do escopo da psicologia, como horizonte de reflexão e encaminhamentos. E ainda gerar condições de lidar criticamente com os diversos fatores aninhados na educação, bem como criar condições junto às tramas que lhe forem apresentadas no processo de ensino e aprendizagem. Encontrar formas de manejo diante de situações educacionais, oferecendo a possibilidade de escuta: agalma, desejo, transferência e contratransferência, estilo e sujeito do inconsciente, dentre outros. Estes construtos da Psicanálise mostram-se relevantes para que possamos pensar a partir de uma psicanálise implicada com a educação, bem como ofertar um lugar de sujeito, o de aluno-sujeito, o de professor-sujeito, ao compartilharem processos de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos, ainda, que nos parece relevante e necessário a inclusão da ética do bem e ética do desejo[69], compondo de forma imprescindível o campo das relações, dos laços e dos objetivos que levem o sujeito ao encontro do objeto de conhecimento. É possível que o professor, a partir do viés de uma educação psicanaliticamente orientada, possa questionar-se acerca do lugar de sujeito Suposto Saber, para fazer frente à boa condução do processo de manejo e transferência que ajude o aluno-sujeito a seguir desejante no seu processo de construção de conhecimento e formação. Para tanto, do nosso ponto de vista, a escuta do que acontece em sala de aula, a partir dos laços e afetos, é ponto fulcral ao professor-sujeito para lidar com situações desafiantes que se apresentem, a exemplo disso, transferências negativas em relação ao próprio professor.

Notou-se que há modelos distintos de professores, bem como métodos e formas distintas de se ensinar. Este estudo apontou para a importância do processo de dissolução de um modelo ideal de professor, gerando como alternativa a aposta na possibilidade de que o professor possa encontrar o seu estilo, escutar a si próprio e as suas práticas. Portanto, assimila a opção de adotar

[69] Ética do desejo, segundo Lacan, é a ética da psicanálise, aquela que permite aos sujeitos se interrogarem sobre seus desejos, ficando responsáveis por este desejo, sendo possível responder à indagação: “Agiste conforme o desejo que te habita?” (LACAN, 1991, p. 376).

a manutenção do **sujeito Suposto Saber**[70] no processo de ensino e aprendizagem, bem como o conhecimento rigoroso de construtos que o ajudem a manejar demandas apresentadas pelos estudantes, assumindo, assim, lugar e posição de professor-sujeito, incluindo-se o sujeito faltante.

Frente a isso, é possível dizer que há um lugar legítimo aos laços entre psicanálise e educação. Neste sentido, busca-se esta articulação também a partir da reflexão de perspectivas interdisciplinares, cruzamento de pensamentos e articulações de ideias, revisão de diálogos paradigmáticos, oferecendo lugar à escuta do professor-sujeito, do aluno-sujeito, na teia complexa de experiências que perpassam o solo da educação na contemporaneidade. Do lugar de sujeito, considera-se, assim, a subjetividade, as ambivalências, os sintomas, bem como os recursos e as possibilidades de transformação.

No solo da contemporaneidade, os laços afetivos fragilizados e o mal-estar são traços reveladores de que estejamos diante de "tempos líquidos". Bauman (2009; 2004; 2005; 1998; 1999), ao realizar uma diagnose do momento presente, oferece-nos um corpo teórico como alternativa de assimilação dos efeitos do que não pudemos realizar no tocante às promessas da modernidade. Deparamo-nos com o terreno e armadilhas de ambivalências, de processos ambivalentes, frente a "uma lista bem abrangente de estratégias concebíveis e utilizadas onde na prática em resposta às ambiguidades interiores e em última análise destrutivas do projeto assimilatório não esgotaria, porém, a importância histórico-social" (BAUMAN, 1999, p. 159). Conclama-se o exercício de aprofundamento e responsabilidade pelas condições de sobrevivência e da experiência, de pensarmos o campo das relações, a ética e o nosso projeto de humanidade.

Diante do campo gravitacional contemporâneo, onde se faz presente a crise de valores, um tempo de incertezas e ambivalências, por vezes, a falta de perspectivas frente aos impasses que a escola apresenta, reclama-se a atitude de profissionais diante de inúmeros desafios, sobretudo no campo das relações, e indagamos: educamos para quem? Educa-se para quê? Questões as quais não podemos perder de vista frente ao compromisso com a dignidade humana, as singularidades dos sujeitos.

---

[70] Lacan usou esta expressão para explicar que o sujeito (analisante) atribui um saber ao seu analista. (CHEMAMA, 1995, p. 87). A ideia de SsS é diretamente ligada à questão do desejo; o analista é SsS por ser seu sujeito do desejo. Lacan escreve, no seminário 20, que é aquele a quem se supõe o saber. "*Aquele a quem eu suponho o saber, eu o amo. Acreditei dever suportar a transferência, no que ela não se distingue do amor, com a fórmula do Sujeito suposto Saber*".

A partir dos estudos realizados, observou-se que a escuta psicanalítica pode ofertar um lugar às angústias, com vistas a impor limites aos discursos da tentativa de medicalização. Prima-se pela singularidade humana, pelas implicações sofridas pelo sujeito. Por isso, requer-se que sejam oferecidas condições para que o sujeito encontre sentido e perceba-se diante do seu desejo, de seus propósitos, encontre o seu lugar em meio a tantos apelos externos, bem como construa o seu caminho a partir de uma ética do bem e uma ética do desejo.

Estes desafios, assinalados nos descaminhos dos interesses políticos no país, emergem de forma contraditória à educação, na produção de sentidos educacionais, nos decursos de ensino e aprendizagem na escola. A lógica em que o docente opera, muitas vezes o desampara e o mantém refém de uma trama institucional que o fragiliza. Este percebe-se sem recursos, sobretudo quando se espera que faça "milagres", sem ao menos lhe oferecer um lugar de sujeito que dialoguém com a construção de alternativas possíveis e viáveis diante das demandas que lhe são impostas.

Assim, a proposição do objeto de estudo desta pesquisa, alinha a Educação (impossível) à escuta do professor-sujeito, cuja perspectiva retroalimenta-se na postura de escuta ao aluno, ao mesmo tempo de escuta de si, bem como de seus pares e as vozes de pesquisadores. Conforme ressaltado por Ornellas (2017a, p. 12):

> Quando se fala num possível enamoramento da psicanálise com a educação, colocamos a psicanálise no lugar daquela que conversa com a escola para que o aprender ganhe sentido e torne-se efetivo quando o objeto que circunscreve a pulsão de saber consegue cumprir o circuito pulsional, ou seja, quando o aluno consegue dar sentido aos conteúdos aprendidos. O processo de aprender e ensinar deve emergir neste aluno, o sentido do que pode causar-lhe desejo e para tanto, faz-se fundante que o professor sustente a sua condição de Sujeito suposto Saber.

Saber-se incompleto, sujeito faltante, bem como sentir o fulcro das questões que envolvem os processos de aprendizagem, a partir dos construtos da Psicanálise, do contato com o rigor dos conceitos, à escuta sensível que brota da experiência, constitui a construção de alternativas viáveis no fazer educação.

Neste sentido, quiçá seja preciso encontrar meios de transformar as dificuldades apresentadas no processo de ensinar e aprender, assumindo-as como desafios de aprendizagem, criar formas de conceber e encaminhamentos que levem em consideração a condição aluno-sujeito, o seu jeito de aprender, o tempo que lhe seja propício, bem como ajudar-lhe, a partir da compreensão dos inevitáveis efeitos sofridos por ambos quanto aos processos transferenciais e contratransferenciais.

Isto posto, enunciamos: estamos diante de uma educação (im)possível, ao tempo que colocamos uma questão: será que está na hora de indagar se este não seria o momento de se pensar numa Escola (im)possível? Admitimos que a proposta de retirada de disciplinas do currículo da educação básica, as quais se mostram imprescindíveis à formação do sujeito, vai de encontro à construção da Educação (im)possível, pois as artes, a filosofia, a educação física parece-nos engendradas à formação do pensamento crítico e problematizador do sujeito da educação formal.

Na esteira destas implicações estudadas, entendemos que cabe a Educação se apropriar desse tempo e principiar um projeto de Educação (im)possível que fomente o sujeito a desejar, a se encantar pela libertação das ideias, a criticidade, ou seja, uma educação para o protagonismo. Portanto, sugere-se uma produção do saber e conhecimento referenciados cientificamente, sem perder de vista as demandas psicossociais advindas da pulsão de vida e de morte do homem e da mulher. Sustentamos que as disciplinas supracitadas criam condições favoráveis ao professor e aluno sujeitos, na esteira de uma Educação (im) possível.

No que tange à condição do Ser Professor, a discussão destes pontos tem a ver com estar afeito aos desafios de aprendizagens, limites e (im)possibilidades, tanto nas escolhas quanto nas perspectivas que venha a adota: critérios e fundamentos para ensinar, para educar; os desafios encontrados na trama institucional, e ainda frente aos aspectos envolvidos na relação professor-aluno, marcando o lugar e posição que ocupa, sobretudo diante da tentativa de sucateamento da educação no pais. Isto convoca-nos à reflexão de que, no processo educacional, haverá sempre furos e deslizes, escutá-los pode nos levar a melhorar nossas ações profissionais, a prática docente. Logo, requer-se buscar formas dos enfrentamento dos problemas que se engendram na contemporaneidade, e, diante desta lógica imposta, criar novas condições de aprendizagem que se mostrem profícuas.

Neste caso, pensar este profissional diante da educação envolve o sujeito aprendente e o um sujeito ensinante, e entre estas duas esferas há um campo gravitacional no qual o processo de ensinagem acontece. Emergem efeitos e afetos que envolvem esses sujeitos na trama da cena educacional, e, como já dito, processos inconscientes ocorrem na relação professor-aluno. Julgamos importante que este profissional tenha, ao menos, noção de como isso possa se apresentar, entendendo-os como passíveis de manejo dos desafios de aprendizagens apresentados pelos alunos. Desta forma, há que se nutrir de algum conhecimento sobre os alunos. Neste sentindo, reforçamos a possibilidade de uma educação psicanaliticamente orientada, concebendo a possibilidade de que professor-sujeito consiste em um devir.

Para tanto, percebemos a necessidade de que, na contemporaneidade seja conferido um lugar de escuta ao professor, com vistas a atingirmos o professor-sujeito. Fazer circular a fala do sujeito entre seus pares, igualmente trazer à baila o agrupamento de fatores que se implicam no ato educativo. Conceber a escola como comunidade complexa, de modo que professor-sujeito saia do lugar idealizado, o que demanda construir o seu lugar e posição para lidar com as tramas da educação, com as dificuldades de aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário que o professor conceba-se como um sujeito capaz de implicar seu aluno sem tentar imputar nele a culpa ou qualquer outro tipo de ônus, sem antes buscar escutá-lo. Ou, ainda, como se estivesse, ao mesmo tempo, revisando a sua prática no sentido de um olhar sistêmico e perscrutador. Isto levaria a incluir as várias dimensões que enfronham a situação de seu aluno, implicando-se a escutá-lo, e ainda o professor escutando-se, para então buscar formas de manejo que se mostrem eficazes, capazes de gerar bons encaminhamentos para a questão identificada, observando aquilo que se configura um nó.

Ressalta-se a importância da apropriação de construtos da psicanálise como alternativa para a construção de uma Educação (im) possível; dentre os conceitos, destacamos: agalma, transferência, estilo, e outros mais. A ponto de que, na construção com o outro, o professor-sujeito também possa perguntar-se sobre si mesmo, ao tempo em que se perceba e se sustente diante do desejo e da falta. De acordo com Ornellas (2016, p. 21) “é também na educação que o docente se vê enodado pela representação desses três elos, mesmo sabendo da necessidade de mudar, referenciar algo frente às demandas da sociedade contemporânea”, ao referir-se ao nó borromeico de que nos fala Lacan, no qual encontram-se em enodamentos o real, o simbólico e o imaginário.

Verifica-se a complexidade ao falarmos em uma educação psicanaliticamente orientada, o quão implicado terá de estar o professor-sujeito com a execução de sua tarefa educativa, assumindo um compromisso de aprofundamento na a descoberta de si próprio. A Psicanálise, neste sentido, o ajudará a perceber-se como sujeito do inconsciente, um sujeito com furos, um sujeito da falta.

No entanto, observando contradições, nem sempre o discurso de colocar o aluno no lugar de sujeito, de um aluno-sujeito, por vezes mostra-se efetivo, vez que se observa o fato de que muitos alunos estão sendo encaminhados aos serviços médicos, consultas psiquiátricas e atendimento psicológicos etc, muitas vezes de formas equivocadas e até negligentes. Neste caso, ressalta-se que uma escuta flutuante seria, portanto, um importante meio de se buscar encaminhamentos coerentes para as demandas apresentadas pelos alunos e professores.

Inclusive, uma forma de avaliar se os encaminhamentos supracitados seriam efetivamente necessários. Há, portanto, que se ter muito cuidado com os apelos que aparecem neste sentido.

Isto se configuraria, portanto, a partir de um lugar e posição que atenda de forma consistente e em consonância com a base teórico-epistemológica que ancora esta pesquisa. Sabe-se que deve-se buscar possibilidades concebíveis e válidas de se pensar alternativas, algumas delas inclusive que dialoguem com uma perspectiva que consideramos viável: uma *educação psicanaliticamente orientada.* O que requer uma escuta deste sujeito diante das contingências e teia complexa de acontecimentos que o cerca em seus espaços e temporalidade.

O sujeito encontra-se, categoricamente, enlaçado pelo tempo, sendo que não há sujeito fora da condição temporal. E vale ressaltar aqui que este constitui-se com um outro conceito imiscuído ao de tempo, portanto, formando a categoria **tempo-espaço**, a qual sabe-se de autores que assumem a utilização indissociável para ambos, como se fossem irmãs siamesas. Portanto, implica em pensar a partir de perspectiva que considere estas duas categorias em contiguidade, pois tocar em uma dessas instâncias é automaticamente interferir num único "corpo", alterando-se apenas o ângulo de intervenção. Isto vale para a articulação que assumimos, entre o sujeito e o tempo, enquanto condição de ser humano vivente, da qual não poderia prescindir jamais a existência humana – a relação com o tempo-espaço. E uma Educação (im)possível dever levá-las em consideração, bem como o professor-sujeito no seu fazer cotidiano emprenhado de (im)possibilidades de ensinar e aprender.

Neste sentido, observamos ser verossímil e passível a integração de espaço-tempo, sobretudo realizar a apropriação destas dimensões para adentrar o terreno da contemporaneidade. Sobretudo, tendo em vista pensar na educação e nas condições que assinalam modos de compreensão e de operar do professor-sujeito, sob as configurações nas quais se constitui o sujeito aprendente, bem como a partir dos campo de uma Educação (im)possível. Uma temática tão cara, mas nem sempre levada tão a sério (o quanto se deveria) na contemporaneidade, pois estamos vivendo em tempos outros, incluindo processos de fluidez, ambivalências e de aceleração da vida.

Neste sentido, sabe-se que não podemos tudo, mas muito se pode fazer e realizar frente às urgências dos tempos que correm, em uma lógica capitalista e consumista que nos impõe pensar alternativas a uma tarefa desafiante. Faz-se necessário escutar o sujeito, dar-lhe lugar, levá-lo a perceber as implicações da forma de operar, concebê-lo como sujeito desejante e oferecer-lhe possibilidades de que possa aprender e constituir-se como sujeito, levando em consideração as implicações e responsabilidades pelo que assumir para si. Neste horizonte, uma

educação psicanaliticamente orientada chega-nos como uma resposta possível a uma educação (im)possível na contemporaneidade.

Tendo-lhes ofertado a polpa desta pesquisa, regresso-me já... na busca de novas sementes, intuído já ter criado terreno fértil e propício aos processos germinativos que venham a tornar-se brotos, frutos de novas pesquisas. Alimento-me da seiva extraída desta pesquisa, desejante de nutrir em mim o germe de Pesquisador, para continuar sempre a criar pontes entre a travessia já realizada e a semente que há de ser plantada para novas colheitas, noutras estações. Concluo este mestrado em tempos de primavera e já anelo o Doutorado a uma próxima estação!

Neste instante, retomo o dizer de Mia Couto (epígrafe), sobre o que existia antes da vida: a semente. Penso em semear este estudo em seminários, congressos, escolas, universidades etc. Há em mim um esperançar germinado a cada aurora. Inspiro-me em Milton Nascimento ao vislumbrar novos brotos, para que a vida me dê flor e frutos. E posso dizer ao leitor: há em meus hiatos, processos germinativos que nutrem-me de sentido à vida.

O *"Self Made Man*", imagem de capa desta dissertação, retrata uma escultura em que se revela o sujeito que se faz e refaz com o outro, ou seja, se esculpe e permite-se ser esculpido. É uma imagem que faz o *link* com a pesquisa, na medida em que, para construir uma Educação (im)possível: escuta do professor-sujeito na educação contemporânea, faz-se se necessário que o sujeito se talhe e se faça a cada instante, levando em conta a "experiência de si" e a relação com o outro. Neste sentido, surge como inspiração o poema (Re)trato, epígrafe deste texto dissertativo, o que traduz parte desse meu processo investigativo, na construção de laços afetivos, nas minhas implicações como pesquisador, deixando marca e inscrição nesta escritura.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

AGAMBEN, Giorgio**. O que é o contemporâneo?** e outros ensaios; Tradutor: Vinícius Nicastro Honesko]: Chapecó, SC: Agros, 2009.

ALVES, Leonir P.; ANASTASIOU, Lea das Graças C. (orgs.) **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2003.

AQUINO, Groppa. **Família e educação:** quatro olhares. Campinas, São Paulo: Papírus, 2011.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** 3. ed. São Paulo: Moderna, c2006.

BARATTO, Geselda. **O sujeito barrado do inconsciente:** o sujeito do pensamento e do desejo. Psicol. Argum., Curitiba, v. 30, n. 69, p. 239-244, abr./jun. 2012.

BAUMAN, Zygmunt (1999), **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida.** 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas.** Rio de Janeiro Zahar 2005.

BOSCOLO, Luigi. **O tempo dos tempos:** uma nova perspectiva para a consulta e a terapia epistêmica. Belo Horizonte, MG: Artesã, 2009.

CAMARGO, A. C. C. S. **Educar:** uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CASTAÑON, Gustavo Arja. **O cognitivismo e o desafio da psicologia científica**. Rio de Janeiro: UFRJ/IP, 2006.

CHARLOT, B. **Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador** - Entrevista com Bernard Charlot. Entrevistado por Cristina Teresa Rego e Lucia Emilia Bruno. Educação e Pesquisa, vol. 36, n.º especial, pp. 2010. P. 147-161.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea:** um trabalhador da contradição. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez., 2008.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COUTO, Mia. **Poemas escolhidos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DIAS, Maria das Graças Leite Villela. **Le sinthome**. Ágora (Rio J.) [online]. 2006, vol.9, n.1, pp.91-101. ISSN 1809-4414. http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982006000100007.

FAZENDA, Ivani. **O que é Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FONSECA, Ludmilla Lopes da. **Inibição no fuxico do aprender.** Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Salvador: UNEB, 2012.

FORNARI, Liege Maria Sitja, REIS, Leonardo Rangel dos. **Articulações Contemporâneas entre e Visível e o Dizível: Por uma educação da atenção ou pela escuta das coisas**. In. Ornellas, Maria de Lourdes S; FORNARI, Maria Sitja Fornari (Org.). **Entre-linhas:** educação, psicanálise e escuta. Salvador: EDUFBA, 2016.

FREITAG. B. **Escola, estado e sociedade**. 6.ed. rev. São Paulo: Moraes, 2007.

FREUD, S. **"Análise Terminável e interminável"**. (1937) In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago, 1969, v. XXIII

FREUD, S**. O caso de Schereber, artigos sobre a técnica e outros trabalhos. (1911)**. In: *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1996, v.XII.

GALIMBERTI, Umberto. **Dicionário de Psicologia.** São Paulo: Loyola, 2010.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e techne:** o homem na idade da técnica. São Paulo: Paulus, 2006.

GAMBINI, R. **A voz e o tempo**: reflexões para jovens terapeutas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

GUARIDO, Renata. A Biologização da Vida e Algumas Implicações do Discurso Médico Sobre a Educação. In. Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). (2010). ***Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos***. São Paulo: Casa do Psicólogo, 290 p.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INEP. **Panorama da Educação no Brasil: destaque da education at a Glance**, 2015. Disponível em: Acesso em: 15 Jun. 2017.

KUPFER, M.C.M. ***O sujeito na psicanálise e na educação*. Bases para a Educação Terapêutica**. Educação e Realidade, 2010.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2006.

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

LACAN, J. **O Seminário 7**: A ética da psicanálise (1959-1960). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**; traduzido por Samíramis Gorini da Veiga – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 35 – 86.

LARROSA, Jorge. **Tremores – escritos sobre a experiência.** Belo Horizonte, Autêntica, 2014.

LEITE. Sérgio A. S. **A construção da escola democrática: algumas reflexões sobre a política educacional**. In. SOUZA. Beatriz de P. (Org.) Orientação à queixa escolar (pp.281-306). São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2007.

LIMA JUNIOR, A. S. **Educação e Contemporaneidade**. In: Arnaud Soares de Lima Junior; Dídima Maria de Mello Andrade. (Org.). Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades, vol. 2. 1ed.Curitiba: CRV, 2015, v. 2, Cap. 01 (no prelo).

LISPECTOR, Clarice. **Água viva.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACEDO, R. S. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess. - Salvador: EDUFBA, 2009.

MEDEIROS, Cinthia Pereira de Medeiros; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (org.). **Psicanálise implicada: educar e tratar o sujeito.** Curitiba: Juruá, 2016.

MORGADO, M. A. ***Da sedução na relação pedagógica:*** *professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. 2. ed. São Paulo, Summus, 2002.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível** - crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, Camilla Felix Barbosa de and BRITO, Leila Maria Torraca de. **Judicialização da vida na contemporaneidade**. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2013, vol.33, n.spe, pp.78-89. ISSN 1414-9893. Acessado em agosto/2017.

ORNELAS, **Maria de Lourdes Soares** (org.). **Psicanálise e Educação II:** (im)passes subjetivos contemporâneos. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

ORNELAS, **Maria de Lourdes Soares** (org.). **Psicanálise e Educação IV:** (im)passes subjetivos contemporâneos. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2017.

Ornellas, Maria de Lourdes S; FORNARI, Maria Sitja Fornari (Org.). **Entre-linhas:** educação, psicanálise e escuta. Salvador: EDUFBA, 2016.

PEREIRA, M. R. **O avesso do modelo:** bons professores e a psicanálise. Rio de Janeiro: Vozes, a)2003.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

PIMENTEL, Álamo (et al.). **Po(éticas) da formação:** experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: EDUFBA, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, J. C.; LEITE, L.; SOUZA. S. **Notas sobre aspectos sociais presentes no uso de tecnologias comunicacionais móveis contemporâneas**. In: NASCIMENTO, A.D., and HETKOWSKI, TM., orgs. Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. ISBN 978-85-232-0565-2. Acessado em 17 julh. 2017.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, Márcia. **Jacques Lacan e a clínica do consumo**. **Psic. Clin.,** Rio de Janeiro, vol.22, n.1, p.157 – 171, 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth, e PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**, tradução de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

SACCO, Ricardo Dias. Educar: uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender. **Estilos da Clínica**, Vol. 1, n.1. São Paulo: USP, 1996.

SANTOS, Costa Luciano. O pensamento fecundo: elementos para uma racionalidade transmoderna. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 22, n. 39, p. 205-2013, jan./jun. 2013

SANTOS, Luciano. C. **Da competência no fazer à responsabilização no agir: Ética e pesquisa em Ciências Humanas**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 244-256, jan./abr. 2017. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxeducativa. Acessado em: julho, 2017.

SANTOS, Luciano. **O sujeito encarnado:** a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2009.

SANTOS, Maria da Glória Gonçalves. **Transferência:** afeto que enlaça o sujeito do desejo. Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Salvador: UNEB, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. São Paulo, Editora Record, 2008.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. 4ª ed. S. Paulo: Unesp/ Brasiliense, 1995

SENNE, Wilson A. **Psicologia e psicodiagnóstico:** bases epistemológicas. Petrópolis: Vozes, c2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edileide M. Antonino da. ***Amo em ti mais do que tu: transferência de amor ao saber***. Tese de doutorado. Uneb, 2017.

SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., and CARVALHO, ABG., orgs. **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-065-3. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Ética como fundamento** – uma introdução à ética contemporânea, São Leopoldo, Editora Nova Harmonia, 2004.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.