

O ensinar e a função do professor: para além do uso da palavra como instrumento constituinte da informação e explicação*

The teaching and the role of the teacher: beyond the use of the word as a constituent instrument of information and explanation

Rogério Rodrigues**

Resumo: o tema deste ensaio insere-se na discussão sobre o ensinar e a função do professor para além do uso da palavra como instrumento informativo e explicativo. O nosso objetivo é analisar criticamente a contradição presente nessa concepção de educar, que limita o sujeito como instrumento na competência técnica. O nosso questionamento central é compreender se teríamos outras formas de ensinar, que possam resultar numa concepção crítica para além da relação instrumental de causa e efeito. O método utilizado tem como proposição investigativa a Filosofia da Educação no campo da teoria crítica na análise do conceito de ensinar. Conclui-se que, ao se analisar o processo de *(de)formação* do sujeito em relação ao ensinar no campo educacional, deveria se encontrar outros elementos que pudessem romper com a concepção da competência técnica e neutra para uma posição de igualdade que implica os sujeitos no uso da palavra num processo identificatório entre eu e o outro na passagem para a posição do saber.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Psicanálise na Educação.

Abstract: the subject of this essay is inserted at the discussion about the teach and the teacher's function to beyond the word's use as informative and explicative instrument. Our objective is analyze critically the contradiction present in this educate conception, that limits the person as instrument at the technical competence. Our central questioning is understand if we would have other ways to teach that can result in a critical conception to beyond the instrumental relation between cause and effect. The used method has as investigative proposition the Philosophy of Education at the critical theory field in the analysis of the concept of teach. In conclusion, when we analyze the process of *(de)formation* of the person related to the teach at the educational field, we should find other elements than can break with the technical and neutral competence conception to a equality position that implies the people in the use of the word in an identifiable process between me and the other at the access to the knowledge position.

Keywords: Education. Teach. Psychoanalysis at the Education.

Introdução - Informar, explicar e ensinar: o uso da palavra na formação do sujeito

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado (ARENDDT, 2011, p. 246-7).

* Agradecimentos à Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).

** Doutor em Educação (Unicamp). Pesquisador do programa de mestrado em Desenvolvimento, Tecnologia e Sociedade e docente da Universidade Federal de Itajubá. E-mail: rogerio@unifei.edu.br

Toda vez que o sujeito se aproxima da unidade escolar, mesmo que seja por um curto espaço de tempo, torna-se possível observar neste local a existência de diversos discursos sobre o ensinar, que, de um lado, explicam como se deve fazer metodologicamente o ensino na prática educativa e, de outro lado, porque o aluno não aprende corretamente a lição. Acerca da metodologia do ensino, sempre há alguém disposto a dizer como se devem fazer as coisas no campo da prática educativa.

Para constatar essa situação sobre as diversas proposições envolvendo o ensinar, basta visitarmos qualquer livraria e veremos o quão impressionante é a variedade de exemplares de livros didáticos que se encontram disponíveis, essa grande oferta apresenta-se como um rico mercado de ideias sobre o ensino. Há uma diversidade de livros indicados para serem usados na unidade escolar, como podemos verificar nos dados oficiais do governo federal, dentre as escolas públicas atendidas pelo “Programa do Livro”, no ano de 2017, somou-se o total de 117.690 unidades beneficiadas, significando que 29.416.511 alunos se utilizaram de 152.351.763 exemplares, totalizando um custo de R\$ 1.295.910.769,73 ao programa (MEC, 2017).

São esses dados que indicam que no campo escolar prevalecem diversos discursos da ciência da educação que justificam a presença do livro didático e o professor informativo e explicativo em sala de aula, como aquele que profere a palavra como o argumento lógico e científico para se constituir como instrumento formativo, basicamente, numa relação de causa e efeito.

A compreensão básica é que, para ensinar, temos que organizar a informação e, principalmente, a explicação que torna possível a construção do sujeito esclarecido no campo do conhecimento. A partir dessa lógica, o ensino constitui-se como uma prática educativa racionalizada numa didática em que seus bons resultados estão diretamente relacionados à competência do professor, que também produz a competência no aluno na busca de eliminar sua desigualdade perante o docente (RANCIÈRE, 2002).

O senso comum e a ciência educativa compreendem que a informação e explicação produzem no sujeito uma determinada perspectiva de conhecimento no campo do saber. Entretanto, pouco se aprofundam no paradoxo dessa perspectiva sobre o ensinar, discutindo, em termos pedagógicos, a questão política que se encontra presente nessa relação entre os sujeitos, na qual, de um lado existem os que sabem e mandam, e do outro lado os que não sabem e obedecem.

Desse modo, no conjunto dessas narrativas sobre o ensinar, tanto de um lado como do outro lado, fica representado que o uso das palavras possui em comum o fato de expressar uma concepção de mundo que se instaura no diálogo como o argumento essencial para que se possa produzir no sujeito resultados no seu modo de existir como alguém estritamente educado para atender uma determinada lógica de sociedade.

O interessante nessa compreensão da palavra como instrumento formativo é que nem todos os lugares da escola a proferem como meio educativo, como é o caso da educação física, na qual o aluno é ensinado a usar o corpo, devido, em grande parte, à ausência da palavra e de livros. A educação física ocorre primordialmente pela experiência corpórea de fazer as coisas com o corpo, pois o questionamento é:

Como ensinar a alguém, isto é, a seu corpo a corrigir o gesto? Os problemas colocados pelo ensino de uma prática corporal me parecem encerrar um conjunto de questões teóricas de importância capital, na medida em que as ciências sociais se esforçam por fazer a teoria de condutas, que se produzem, em sua grande maioria, aquém da consciência, que se aprendem, pode-se dizer, por uma comunicação silenciosa, prática, corpo a corpo. (BOURDIEU, 1990, p. 218-9)

Nesse caso, parece que, entre o uso da palavra que ensina e sua ausência, apresenta-se uma dimensão pouco explorada por grande parte dos pedagogos que se voltam a estudar os processos formativos como a possibilidade única de explicar a aprendizagem, sendo esta exclusivamente pautada na informação dada pelo uso instrumental da palavra e na pronta explicação do professor. Desse modo, os intelectuais da educação deveriam ficar mais atentos para o fato de que existem outras formas do ensinar que não se baseiam no uso exclusivo da palavra do professor.

Sobre esse assunto “Aprendemos com a psicanálise, de fato, que há outros mecanismos de ligação afetiva, as chamadas *identificações*, processos insuficientemente conhecidos, de difícil descrição” (FREUD, 2011, p. 46). Explorar esses mecanismos dos processos de identificação que ocorrem no campo das relações humanas significa compreender que:

A psicanálise conhece a identificação como a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a uma outra pessoa. Ela desempenha um determinado papel na pré-história do complexo de Édipo. O garoto revela um interesse especial por seu pai, gostaria de crescer e ser como ele, tomar o lugar dele em todas as situações. Digamos tranquilamente: ele toma o pai como seu ideal (FREUD, 2011, p. 46).

Portanto, na concepção do ensinar como redução à transmissão ou à passagem do saber pela palavra não se leva em consideração que ocorre uma ampla constituição de representação de sujeito e pensamento para além do uso da expressão verbal. Portanto, entre o dizer e o explicar, ocorre, em termos de processo formativo, a identificação do sujeito entre eu e o outro.

Dir-se-ia que a maioria das unidades escolares organiza a transmissão de seus conteúdos em torno da palavra dogmática e do livro didático, firmando-se “repetir o que foi dito” como forma de produzir a eficácia do aprender pautado na memória do sujeito. Poucos espaços institucionais criam um fato inédito, ao permitir a condição de elaborar a posição do uso da palavra como elemento de expressão do ensino. Essa incompreensão leva, muitas vezes, as instituições do ensino a desacreditarem na importância do sujeito no processo formativo e apostam todas as chances do sucesso escolar nos instrumentos pautados em livros didáticos e equipamentos eletrônicos e nas técnicas de ensino, que são habilidades capacitadas àqueles que atuam em sala de aula.

Desse modo, o foco do nosso estudo seria analisar o funcionamento do aparelho educacional como dispositivo que deveria se constituir de práticas coletivas no campo da tradição escolar, principalmente, no reconhecimento de que o fazer educativo encontra-se inserido numa determinada narrativa em que a palavra do educador está circunstanciada pela posição que o ele ocupa simbolicamente perante o outro que aprende alguma coisa como condição de *(in)corporar* como cultura de si mesmo no processo identificatório. Portanto, “Um dispositivo pedagógico será, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer

lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 1995, p. 57).

No funcionamento desse dispositivo pedagógico, a nossa compreensão sobre o ensinar encontra-se pautada na simples proposição de que o sujeito que ensina o faz por dever, e o outro que aprende algo o faz por amor (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 174). Portanto, o educar é algo que reapresenta uma lembrança no esforço que realizamos para constituir para si e para o outro em algo interessante. Esse é o trabalho formativo que permite o vínculo entre o campo das práticas educativas e o campo da cultura, no sentido de caminhar de um lugar para outro lugar e aprender algo significativo e que se transpareça como uma experiência verdadeira.

Esse vínculo entre aquele que diz algo diferente e o outro que aprende em sua singularidade de sujeito ocorre na trama da narrativa do campo escolar, que se estabelece no imaginário dos sujeitos e que os permite contribuir com os diversos motivos para se constituir na passagem de um lugar do não saber para o lugar do saber. Nesse processo de transmissão, compartilhamos com a ideia de que “[...] o pensamento é o produto de um entrelaçamento sutil entre inteligência e o desejo ou, sob outro ângulo, um composto entrelaço de conhecimento e saber” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 105).

A explicação mais comum no pedagógico escolar sobre esse assunto seria que existem aqueles que recebem constantemente a palavra educativa como atributo da verdade para a condução da vida, e outros para os quais a palavra proferida é destituída de significado e fica ao acaso do momento. O que o campo pedagógico deveria radicalizar nessa questão seria o paradoxo, que pode ocorrer naqueles que recebem amplamente muitas palavras que ensinam, mas não educam e, portanto,

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado (ARENDE, 2011, p. 246-7).

Compreendemos que a discordância entre o ensinar e o educar seria a recusa da palavra proferida como atributo educativo instrumental, e que os explicadores de plantão na unidade escolar se proliferam devido às diversas técnicas de ensino que anulam a relação do sujeito com a palavra e se pautam nas motivações para interpretar o sucesso ou fracasso escolar.

No campo escolar, temos a prevalência do dito popular que expressa essa intencionalidade educativa do uso da palavra ao se referir à noção de que “educação vem de berço”, pois alguma coisa acontece para que o sujeito possa sair desse lugar de isolamento e se lance para o espaço público escolar, defrontando-se com o outro.

Na linha desse argumento informativo e explicativo para formação do sujeito, é muito comum a compreensão de que a “falta de educação” significa dizer que o sujeito não traz consigo nenhuma marca que se produziu no campo da palavra em si, como sendo aquele ao qual se refere o dito popular que diz que “aquele sujeito não tem modos”.

Assim, no campo do senso comum, que também está presente na escola, podemos dividir, basicamente, aqueles educados pela palavra e com modos e os outros sem modos, que nada aprenderam, devido à ausência da palavra, que se transparece como experiência de vida. Não é por acaso que aquele que se torna responsável pelo processo formativo se denomina professor e professora algo que se possa constituir em marcas para o outro em seu modo de existir.

Para esse sujeito que educa como trabalho, no ato de falar parece encontrar na palavra o elemento que se constitui como ferramenta do pensamento, isso se refere diretamente ao significado de professar algo que faça algum sentido e, portanto, ele possui a função de dizer a palavra educativa que possa tocar o outro e produzir pensamento e atitudes perante as coisas do mundo. Contudo, por qual motivo o professor se vê obrigado a dizer algo?

[...] por que o mestre ensina? Aquilo que ensina é uma amostra “de que” e “do que” deve. Em outras palavras, aquilo que o mestre mostra, para assim educar o aprendiz de plantão, é a prova de seu dever. Em suma, o mestre ensina porque afinal de contas esse é seu dever. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 173-4)

Nesse dever de mostrar algo, o professor se encontra presente em corpo e palavra ao ter algo para dizer, e se apresenta na possibilidade de transformar a sala de aula num dispositivo para o sujeito do pensamento, no modo de ser falante. Portanto, a escola passa a ser vista como um lugar ocupado por aqueles que desejam dizer alguma coisa que atravessa o discurso narrativo sobre o ensinar e que, simultaneamente, realiza uma cena como seu modo de existir enquanto sujeito que, supostamente, sabe algo perante o conhecimento.

Dessa forma, poder-se-ia dizer que a unidade escolar seria a tentativa de realizar essa proposição de unidade entre o corpo e a palavra, como se fosse possível que, pedagogicamente, todos pudessem produzir a cena no modo de usar a palavra no campo da cultura. Essa compreensão permitiu a Freud (1990) colocar em questão se, no campo escolar, “[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (FREUD, 1990, p. 286).

Diríamos que, em relação as nossas lembranças sobre as manias dos educadores na unidade escolar, estas são pouco valorizadas no campo da ciência educativa, mas são essas manias que se apresentam na unidade escolar como a marca que traz consigo todo o conhecimento no campo do saber. Em outras palavras, o modo como apreendemos depende, no fazer educativo, do professor que se faz presente como sujeito do conhecimento.

Por isso, as práticas discursivas que se produzem em uma aula de Filosofia da Educação não têm tanto a ver com o que o educador sabe, com sua competência profissional, mas com o que ele é, com sua identidade moral como educador, com o valor e o sentido que confere à sua prática, com sua autoconsciência profissional (LARROSA, 1995, p. 50).

Entretanto, os pacotes de ensino buscam destituir essa singularidade do professor e constituir o fato educativo na unidade escolar como algo científico, em que tudo se faz sem as marcas do sujeito do suposto saber. Esses projetos educativos, sem as marcas dos sujeitos, assumem outras marcas, que são a de produtos que são valorizados em decorrência do nível de técnicas que produzem na eficácia da aprovação nos exames e que também produzem na compreensão da submissão à lógica formativa da obediência cega ao uso da palavra. Portanto, antes mesmo da palavra ser anunciada pelo professor, já existe, no campo da sociedade, um conjunto de enunciados que coloca em circulação a palavra do conhecimento, pois

O funcionamento do discurso, por último, é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do

funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer. [...] máquinas enunciativas que produzem, ao mesmo tempo, significante e significados. Incluem máquinas de ver e práticas discursivas. Práticas de ver e práticas de dizer. Mas tanto as máquinas óticas quanto as discursivas estão imbricadas em formações não óticas e não discursivas. Um dispositivo implica visibilidade e enunciados. E, inversamente, as formas de ver e de dizer remetem aos dispositivos nos quais emergem e se realizam (LARROSA, 1995, p. 67).

Desse modo, torna-se interessante analisar as implicações desse impossível dizer em palavras outras coisas que não se encontram nas semióticas rígidas que se instalam no campo educativo e interpretá-las pelo viés da Filosofia da Educação, em contraposição à noção comum sobre a maneira pela qual se torna possível ensinar numa ruptura ao efeito de casualidade da palavra, que educa e conduz o sujeito no transcorrer do processo formativo. Desse modo, as narrativas sobre o ensinar se apresentam como circunstâncias para o uso das palavras do já sabido, que educam no campo escolar, e isso que nos interessa compreender como proposição investigativa numa sociedade em que tudo informa e se explica, mas pouco se compreende sobre as múltiplas determinações do real (MARX, 1983).

A função do professor e o uso das palavras que ensinam no campo escolar

Acerca do ponto em discussão anunciado anteriormente, sobre se o ensino seria uma questão do uso da palavra como algo que possa romper com as diversas narrativas presentes nas escolas para além da concepção instrumental e explicativa, o sujeito que não aprende estabelecer-se-ia como um ato de recusa ou teimosia em não querer escutar a palavra educativa proferida e, portanto, o não acerto escolar seria interpretado como aquilo está fora do esperado, dessa forma,

O erro sempre é tido como sendo uma associação não-exitosa que tanto pode ser revertida, com maior ou menor dificuldade, graças a uma nova programação cuidadosa dos estímulos, como pode ser evitado pelo exercício e o reforçamento (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 14).

Sobre esse assunto, não posso deixar de lembrar a quantidade de palavras preanunciadas como informação e explicação, mas destituídas de sentido, com as quais tive contato quando me encontrava no ensino médio e fui submetido, por determinação da grade curricular da unidade escolar, ao “teste vocacional”, como uma premissa para definir qual caminho seguir no campo dos ensinamentos. O objetivo desse teste era encontrar a palavra ou orientação da futura profissão. Para tanto, o orientador educacional, como ato de profecia ou adivinhação no uso da palavra, buscava anunciar alguns dizeres para todos sobre o destino de cada aluno.

Entretanto, o resultado desse exame proposto nesse laudo inquisitório já era algo para o qual já se tinha a resposta antecipada para quase todos, pois as possibilidades de escolhas giravam sempre em torno da sociedade industrial. A resposta do orientador educacional estaria voltada somente para atender a lógica de causalidade impositiva na formação exclusivamente profissional e técnica, no sentido operacional de trabalhador de fábrica. Para todos, isso se apresentava, de certo modo, como uma resposta adequada para a nossa opção restrita a aspectos formativos, eram respostas generalizadas, tendo como

[...] ponto de partida para estimulá-lo a pensar, analisar e procurar outras informações necessárias a cada momento de tomada de decisão que enfrentar. As decisões envolvem sempre uma revisão das anteriores. Portanto, guarde estas informações, que o ajudarão a optar cada vez mais conscientemente e de forma mais adequada as suas capacidades e interesses.¹

O parecer do orientador vocacional acerta na mira informativa e explicativa ao apontar para a questão da dúvida em relação à escolha da profissão, pois, para o sujeito, isso se transpõe numa questão que não se resolve na “tomada de decisão”. Entretanto, o que não se discute é que estamos sempre diante da dúvida na escolha perante a questão do desejo, principalmente, quando se envolve a pergunta direcionada às crianças e aos jovens: “o que você vai querer ser quando crescer?”.

A “orientação vocacional” encontra sentido quando é remetida ao plano da necessidade cognitiva do sujeito, pois todo o conjunto dos testes eram formulações de lógica de causa e efeito, em que se busca o resultado correto para definir a capacidade profissional do sujeito. Entretanto, pouco se discute sobre o desejo em detrimento da razão instrumental que se representa na unidade escolar como uma constante para se colocar em movimento um fazer educativo técnico e eficiente, pois se torna muito trabalhoso se defrontar com sua falta.

Em nossa compreensão, o ensinar que seja estritamente educativo seria o uso da palavra que pudesse ressignificar a experiência de vida e, principalmente, estabelecer outros sentidos ao diálogo que se estabelece no campo escolar e que torna o processo formativo algo que se pauta estritamente no conhecimento de um saber marcado pela incompletude do sujeito. Nessa trama, a palavra do educador seria algo que coloca em movimento a função de que “[...] o conhecimento é o efeito da inteligência que o produz a seu modo e o saber é o efeito do (desejo) inconsciente que, para não ser menos, também o produz a seu modo” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 26).

Na contramão dessa condição educativa, não posso deixar de lembrar também os diversos momentos de intransigências ao se defrontar com o mestre explicador (RANCIÈRE, 2002), que em seu direito adquirido no saber escolar instituído em dizer a verdade sobre todos os assuntos que se institui como conteúdo programático. Aqui se abre outra zona de desconforto na recusa do diálogo, mais precisamente na imposição da explicação arbitrária que se encontra pautada em circunstâncias estritamente de cunho pessoal, escondidas pela exposição dos conceitos da ciência.

Desse modo, em diversos anos de convivência no ambiente escolar, pude constatar a existência do sintoma da convicção em saber que se apresenta como retorno do recalado, do não querer saber e, portanto, dificuldades são encontradas ao ter que lidar com a angústia de que não há um saber sobre o desejo.

Não posso deixar de lembrar que, desde meu primeiro dia de trabalho na unidade escolar, foram diversos aqueles que sabiam de tudo e queriam dizer a todo o momento o que fazer em termos pedagógicos sobre o ensinar. São tantas palavras alheias e sem sentido educativo, mas amplamente completas de ensinar, que remete a minha posição de defrontar com o sentimento de “bárbaro” no ambiente escolar na escuta de diversas palavras que não compreendo os significados como algo que permita pensar para além do discurso pedagógico hegemônico que

[...] repousa na ilusão (Freud: “crença animada por um desejo”) de que “saber é poder”, ou seja, que reconhecendo as leis da aprendizagem o pedagogo detém o poder de calcular os efeitos dos métodos que coloca

¹ Esse parecer foi emitido em 25 de outubro de 1979 pelo orientador da unidade escolar onde estudei como aluno de escola técnica.

em ação (em outras palavras, supõe que pode calibrar o valor dos estímulos que apresenta aos olhos da criança). Esta crença, por sua vez, impõe-se no campo terapêutico justificando toda uma série de ortopedias reeducativas que buscam reconectar o desconectado (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 15).

Ao observamos essas “crenças animadas por um desejo” proferidas em palavras no campo escolar, em que o ensinar se constitui em escutar o sintoma que se apresenta em não querer saber o fato de que não existe saber sobre o desejo, compreende-se que isso se constitui no “[...] paradoxo do saber: querer saber sobre aquilo que falta, ou seja, encontrar uma razão para a falta, e não querer saber que, em última instância, não há saber possível sobre o desejo” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 226).

Nesse saber que se apaga na crença animada pelo desejo, o conhecimento torna-se representado como elemento instrumental que possui a condição de transformar o sujeito em algo capacitado para realização da competência. Esse outro, convicto no educar pautado numa relação entre causa e efeito, seria algo que se representa como aquele que pronuncia muito “blá-blá-blá”, como os gregos utilizavam a expressão “*bar bar*” para se referir às pessoas que não falavam a língua grega, compreendo que seriam aqueles se apresentam

No pensamento grego a noção de selvagem denotava tanto aqueles que não falavam grego, o que chegava a ser equivalente a não possuir linguagem, quanto significava crueldade. Podia significar também desconhecimento da agricultura (ou da noção grega de agricultura, relacionada ao oikos). Em conjunto, essas noções serviam sobretudo para construir uma identidade grega (WOORTMANN, 2018, p. 18).

Entretanto, como se aproximar desse outro que fala tantas palavras e não entendo sua língua em termos que transpareçam suas convicções educativas? O grande problema seria como colocar em dúvida algo que já se encontra amplamente constituído como certeza sobre o educar e que destitui por completo o enigma que se representa sobre esse outro que deseja algo de mim.

Aqui se abre um divisor de águas, pois, de um lado, temos a intolerância que se impõe no saber explicativo e, de outro lado, a tolerância que pode se ampliar na impossibilidade do diálogo, na tentativa de pensar para além da certeza constituída como verdade. Temos a compreensão de que esse divisor de águas é que define as condições objetivas e, principalmente, as subjetivas que tornam a unidade escolar um lugar para realização da educação pelo uso da palavra.

Essa tarefa de ampliar a tolerância talvez seja a função do professor, através do uso das palavras que educam no campo escolar, e se constitui no seu maior desafio perante a recusa do outro, que somente escuta também muito “blá-blá-blá”. Desse modo, a formação do professor seria a condição intelectual daquele que rompe com as palavras sem sentido que são pronunciadas em explicações dogmáticas e também na escuta daqueles que possuem suas próprias convicções em ser sujeito.

Por que os sujeitos falam tantas palavras sobre o como ensinar?

Para o senso comum, falar sobre como ensinar se representa numa proposição necessária para produzir modos de ser no sujeito, tornando-o competente para a empregabilidade. Esses modos de ser apresentam-se como uma necessidade para aqueles que devem vender sua força de trabalho para poder constituir sua

sobrevivência. Não é por acaso que, em época de campanha política, muito se fala sobre o ensinar profissionalizante e escola de tempo integral, assuntos que se apresentam quase como necessidade publicitária para que se diga algo sobre a educação.

Os candidatos de plantão, quando falam de educação, possuem duas propostas básicas, que seria o aumento no número de vagas e a implementação da escola de tempo integral e que seja, principalmente, profissionalizante. Essa proposição política captura o problema básico da educação brasileira, que, segundo dados oficiais, transparece na falência do sistema educacional, pelo viés das avaliações institucionais em que

O Censo Escolar 2016, divulgado [...], revela desafios para a universalização do acesso a todos os níveis de ensino no Brasil. Os anos de investimento ainda não provocaram mudanças significativas nos dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), [...] As tendências dos anos anteriores permanecem inalteradas e ainda distantes das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (INEP, 2017).

Essa situação condiz com um modelo de sociedade com o qual a estrutura escolar, paradoxalmente, instaura a exclusão e, posteriormente, discursa em incluir aquele já destituído de interesse em trabalho no campo escolar.

No campo desses paradoxos, em todos os meus anos trabalhando diretamente no campo educacional, o fato mais curioso e destituído de sentido que vivenciei e que ainda me chama atenção na ordem do pensamento foi encontrar, na entrada de uma instituição de ensino, a seguinte frase: “Revelemo-nos mais por atos do que por palavras”. Isso se torna muito significativo como elemento do contraditório, uma vez que a unidade escolar seria um lugar primordialmente operante pelo inverso desse dizer, ou seja, “revelemo-nos mais por palavras que por ações”, pois, como já afirmamos anteriormente, a profissão do professor seria aquela que profere a palavra como perspectiva projetiva sobre o fazer. Neste caso, o ensinar numa perspectiva da crítica não seria algo nem do lado da palavra e nem do lado da ação, e sim uma relação de contrários que se ajustam na proposição do trabalho, do pensamento do intelectual que atua na transmissão saber, que proporciona ao sujeito a passagem no campo do conhecimento.

A premissa anterior posiciona a função da praticidade da ação, que seria a disjunção que impede os elementos reflexivos entre a palavra e a coisa, e isso ocasiona a perda da capacidade imaginativa de pensar em coisas diversas e, portanto, a recusa do pensamento criativo. O sujeito que no âmbito escolar não sonha, nem imagina e não se faz engenhoso tem uma perda significativa do entrelaçamento entre conhecimento e saber e, portanto, há a constituição da recusa do pensamento como elemento da “burrice”. Entretanto, o que seria esse fenômeno de inibição do pensamento no sentido filosófico? Sobre isso, compreende-se que:

A burrice é uma cicatriz. Ela pode se referir a um tipo de desempenho entre outros, ou a todos, a práticos e intelectuais. Toda burrice parcial de uma pessoa designa um lugar em que o jogo dos músculos foi, em vez de favorecido, inibido no momento do despertar. Com a inibição, teve início a inútil repetição de tentativas desorganizadas e desajeitadas. As perguntas sem fim da criança já são sinais de uma dor secreta, de uma primeira questão para qual não encontrou resposta e que não sabe formular corretamente. [...] Se as repetições já se reduziram na criança, ou se a inibição foi excessivamente brutal, a atenção pode se voltar numa outra direção, a criança ficou mais rica de

experiência, como se diz, mas frequentemente, no lugar onde o desejo foi atingido, fica uma cicatriz imperceptível, um pequeno enrijecimento, onde a superfície ficou insensível. Essas cicatrizes constituem deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência, da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo, quando desenvolvem um câncer em seu interior. A violência sofrida transforma a boa vontade em má (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.121).

A presença, no âmbito escolar, dessa oposição entre o imaginário, como exercício do pensamento, e sua recusa, como expressão do seu bloqueio, é algo que pode afetar diretamente a todos e, inclusive, aos candidatos a futuros professores, que quase no final da licenciatura, ao se perguntarem sobre o significado do ato de educar, responderiam com frases de efeitos e se situariam no campo do senso comum pedagógico ao dizerem:

[...] educar, não é transmitir conhecimento é levar o outro a aprender, a ter curiosidade e correr atrás; [...] orientar as aptidões naturais de cada um; [...] Educar é transmitir compaixão, noção de importância individual, ou seja, a noção de que um só e o todo e o todo é a unidade; [...] educar é transmitir conhecimento, princípios, valores; [...] no sentido mais amplo educar é socializar; [...] é uma tarefa complicada, mas incrivelmente linda.²

A partir desses pequenos recortes nas falas dos sujeitos, podemos analisar que alguma coisa escapa ao processo formativo, no sentido de compreender a atividade educativa do ensinar como uma mediação entre o eu e o outro, no sentido de se constituir marcas em que o

Ensinar a ler é produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré-escritas. Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura toma-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. (LARROSA, 2004, p. 146)

Tudo indica que, no campo escolar, a palavra se desvaloriza como algo que possa permitir a condição de “alargar” o significado. Temos a regência da informação instrumental como a redução do significado pautado no imediatismo do resultado. A unidade escolar requer a palavra como elemento da instrução e, portanto, se assemelha a algo com sentido para o conteúdo escolar e, paradoxalmente, destituída de sentido para a experiência de vida do sujeito.

A experiência de vida que nunca se apaga seria aquela que deixa marcas no sujeito e que o permite reelaborar sua existência a todo o momento. Como podemos deixar de pensar os nossos contatos iniciais com aqueles que foram os nossos primeiros professores?

Como já afirmamos anteriormente, essas lembranças se constituem numa trama que nos coloca numa influência sobre nós mesmos pela personalidade de nossos mestres (FREUD, 1990, p. 286). Se as lembranças confundem a ciência, com

² Respostas retiradas da pergunta feita aos alunos no final do curso de licenciatura sobre o significado do educar no contexto da educação escolar brasileira.

as manias dos nossos mestres, algo aqui se reapresenta como ponto central sobre o significado da palavra e a presença do sujeito enquanto representação e afeto. Isso nos permite pensar que somos convocados a dizer algo sobre esse encontro que se realiza entre eu e o outro no campo escolar, para além das circunstâncias que se inscrevem no regimento escolar de estar presente.

Essa condição da presença como experiência de vida é algo que torna possível que esse dispositivo que se chama escola seja um lugar que, primordialmente, funcione pelo uso da palavra, corpo e pensamento, que amplie seus significados.

Conclusão – Da palavra instrumental e explicativa sobre o ensinar para as palavras significativas sobre o educar

Estaria o ensino escolar num beco sem saída na questão de retomar a palavra significativa que produza o efeito de educar no sujeito? Esse pequeno questionamento pode ser refutado com um simples dizer comum de que toda palavra educa, uma vez que a produtividade que se busca na transmissão do conhecimento seria justamente o ensino instrumental.

Ensinar para além do uso da palavra como instrumento formativo e explicativo seria a condição de radicalizá-la em seus diversos aspectos e implicá-la de maneira ampla, com os diversos problemas da sociedade e do planeta, uma vez que, em grande parte do uso da palavra, seria estar no assunto o critério de julgamento do seu uso correto, é o mercado que qualifica a palavra, que adere a estética do consumo do produto.

Desse modo, o problema na transmissão do conhecimento na educação escolar deveria ser colocado em outra circunstância, em que se poderia apontar que a falência na produção do conhecimento instrumental e sua transmissão reducionista que se expressa na informação superficial, que não permite apreender o conjunto das contradições que se encontram presentes no campo da cultura. Diríamos que ampliar a representação do significado como elemento singular do significante seria também ampliar a pauta do jogo democrático na partilha do sensível, já que seria uma “[...] maneira de ocupar o sensível e dar sentido a essa ocupação” (RANCIÈRE, 1995, p. 7).

Entretanto, as palavras não ocupam esse lugar e se tornam vazias de sentido, e rompem com o educar, nessa lógica, há uma *(de)formação*. Talvez a única saída possível para o sujeito escolarizado seja repetir, mas paradoxalmente de forma diferente, aquilo que já foi dito pelo mestre explicador (RANCIÈRE, 2002), compartilhando a mesma condição de subordinação entre aquele que manda e o outro que obedece (CHAUI, 2016).

No sentido de se alcançar a crítica da crítica dessa proposição escolar da repetição das palavras explicativas, que exclui a dúvida e a criação, enfim, sair da palavra como único meio de se ensinar, para palavras na multiplicidade do educar. Os educadores deveriam estar predispostos a relacionar esse problema da transmissão do conteúdo escolar ao campo da Filosofia da Educação, que coloca como questão principal a impossibilidade de lidar com o problema da produção do conhecimento e do processo formativo do sujeito, numa posição de multiplicidade no uso da palavra que seria a possibilidade criativa do sujeito perante o real e isso que o torna responsável perante o saber, como as novas formas de ligações entre o significado e significante.

Dessa maneira, “pensar” sobre a educação implica construir uma determinada autoconsciência pessoal e profissional que sirva de princípio para a prática, de critério para a crítica e a transformação da

prática, e de base para auto-identificação do professor. (LARROSA, 1995, p. 50)

Portanto, torna-se possível circular em torno do “saber” como uma chave, desejar que se revele o enigma que se instaura por aquele que se constitui como detentor do saber perante o conhecimento. Essa proposição, de colocar em movimento a palavra e fazer circular o “saber”, é que se constitui a “partilha do sensível” como algo do

[...] sistema de evidência sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

O nosso problema atual, no campo da educação escolar, é que não queremos saber sobre o beco que constitui todo o processo formativo que se pauta no inverso, que seria a “partilha do insensível”. A unidade escolar promove a crise na educação no momento que instaura em seu dispositivo de funcionamento a constituição da insensibilidade, em que se produz um tipo de sujeito que, para se constituir-se como informado perante o saber, recusa o pensamento crítico em relação ao seu próprio modo de existência.

Compreendemos que a deformação no sujeito na “partilha do insensível” seria um modo de resposta que se encontra para não se enfrentar a questão crucial para o problema, que seria pensar o processo formativo como ponto de partida, já que se encontra uma relação de igualdade entre os sujeitos. Nesse caso, a proposição de resposta para a ideia de mais educação para aqueles que se apresentam como “não educados” é uma falsa solução, pois ainda não compreendemos nada sobre as coisas e ficamos presos à imagem das sombras da caverna de Platão (1996), sem romper com a crença de que existe algo além da imagem que se constitui na representação palavra. Essa seria a diferença da escola do “tanto faz” para uma escola que “faz a diferença” perante a transmissão do saber, em que a palavra se faz conceito, vai até a raiz e deixa transparecer todas as contradições que se encontram entre o dito e o escrito.

Sobre o ensinar e a função do professor para além do uso da palavra como instrumento constituinte da informação e explicação, espera-se uma prática educativa que possa romper com a concepção da competência técnica e neutra para uma posição de igualdade que o impliquem os sujeitos no uso da palavra, num processo identificatório entre eu e o outro na passagem para a posição do saber. Podemos dizer que o modo como fazer isso no ensino, no campo das práticas educativas, encontra-se na contramão de todas as metodologias científicas de ensino e, portanto, encontra-se na mão daqueles educadores que assumem o risco de proferir a palavra em nome próprio, para constituir o processo educativo na experiência de vida. Reconhecer esse risco no ensinar apresenta-se como impossível na educação, dizer algo para outro requer e sustenta a palavra a partir da posição que se ocupa perante o saber. Isso seria o ponto central que prevalece como a marca simbólica e que prevalece em nossas lembranças das manias dos educadores, como algo que nos permite caminhar no campo do conhecimento, onde se apresenta a esperança de que se pode educar e ao mesmo tempo ensinar.

Referências

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perpesctiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

INEP. **Censo Escolar 2016 reforça desafios para universalização da educação no Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206>. Acesso em: 04 out. 2017.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: _____. **Obras completas**. v. XIII. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu (1921). In: _____. **Obras completas**. V. 15. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: _____. **Contribuições à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PLATÃO. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Gulbenkian. 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

WOORTMANN, Klaas. O selvagem e a História. Heródoto e a questão do Outro. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 13-59, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27088/28860>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

Recebido em: 16/04/2018.

Aprovado em: 28/05/2018.