

Artigo

Saber, inteligência e tradição: o educar e o educador em Chaui, Rancière e Lajonquière

Fabio Jesus

Resumo. O artigo parte da compreensão que Marilena Chaui, Jacques Rancière e Leandro de Lajonquière expressam sobre aspectos decisivos à relação professor-aluno. Particularmente no que dizem a respeito do ensino-aprendizagem. Com isso, explicitamos uma formulação subjacente ao que pensam esses autores acerca do ser professor. Referendamos suas posições ao identificarmos nelas uma relação entre saber, inteligência e tradição, a qual seja, os lugares que ocupam professor e aluno ante o conhecimento localizado em certa tradição discursiva na qual as personagens dessa trama estão inseridas. Um movimento de ideias tal que, no cotejo entre esses pensadores, culminou num exame sobre o mito tecnicizante e desenvolvimentista que tem nortado certas abordagens pedagógicas predominantes no Brasil, especialmente no que concernem ao ser professor.

Palavras-chave: relação professor-aluno; ilusão psicopedagógica; docência.

Saber, inteligencia y tradición: el educar y el educador en Chaui, Rancière y Lajonquière

Resumen. El artículo parte del entendimiento que expresan Marilena Chaui, Jacques Rancière y Leandro de Lajonquière sobre aspectos decisivos de la relación docente-alumno. Particularmente en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje. Con esto, explicamos una formulación subyacente de lo que estos autores piensan sobre ser docente. Refrendamos sus posiciones al identificar en ellas una relación entre saber, inteligencia y tradición, es decir, los lugares que ocupan docente y alumno frente a saberes ubicados en una determinada tradición discursiva en la que se insertan los personajes de esta trama. Un movimiento de ideas que, en la comparación entre estos pensadores, culminó en un examen del mito tecnicizante y desarrollista que ha guiado ciertos enfoques pedagógicos predominantes en Brasil, especialmente en lo que se refiere al ser docente.

Palabras clave: relación maestro-alumno; ilusión psicopedagógica; enseñanza.

To know, intelligence, and tradition: educating and the educator in Chaui, Rancière and Lajonquière

Abstract. The article starts from the understanding that Marilena Chaui, Jacques Rancière and Leandro de Lajonquière express about decisive aspects of the teacher-student relationship. Particularly with regard to teaching and learning. With this, we explain an underlying formulation of what these authors think about being a teacher. We endorse their positions by identifying in them a relationship between knowledge, intelligence and tradition,

* Doutorando pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professor da Rede Municipal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: ffjesus@usp.br

that is, the places that teacher and student occupy in the face of knowledge located in a certain discursive tradition in which the characters of this plot are inserted. A movement of ideas that, in the comparison between these thinkers, culminated in an examination of the technicizing and developmental myth that has guided certain pedagogical approaches prevalent in Brazil, especially with regard to being a teacher.

Keywords: teacher-student relationship; psychopedagogical illusion; teaching.

Connaître, intelligence et tradition: éduquer et éducateur à Chaui, Rancière et Lajonquière

Résumé. L'article part de la compréhension que Marilena Chaui, Jacques Rancière et Leandro de Lajonquière expriment sur les aspects décisifs de la relation enseignant-élève. Notamment en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage. Avec cela, nous expliquons une formulation sous-jacente de ce que ces auteurs pensent d'être un enseignant. Nous endossons leurs positions en identifiant en elles une relation entre savoir, intelligence et tradition, c'est-à-dire les places qu'occupent enseignant et élève face à un savoir situé dans une certaine tradition discursive dans laquelle s'insèrent les personnages de cette intrigue. Un mouvement d'idées qui, dans la comparaison entre ces penseurs, a abouti à un examen du mythe technicisant et développemental qui a guidé certaines approches pédagogiques répandues au Brésil, notamment en ce qui concerne le métier d'enseignant.

Mots-clés: relation enseignant-élève; illusion psychopédagogique; enseignement.

O ato educativo, se concebido através de uma lógica tecnocrática, tende a eliminar o sentido da espontaneidade inerente ao educar¹.

Seguindo tal preceito tecnocrático, o cenário educacional brasileiro tem legado “aos educadores um lugar subalterno” (Waks, 2021, p. 78), que parte da “percepção do professor como sujeito *insuficiente* àquilo a que se propõe: o ensinar” (Fanizzi, 2021, p. 118, grifo da autora). O sujeito, assim, é reiteradamente convidado a retirar-se da cena educativa, assumindo uma espécie de não-lugar a medida em que tomar posição implicaria nesse espontâneo capaz de pôr em riste o imponderável do jogo educativo (Fanizzi & Carvalho, 2022).

Por vezes, em um tom desleal, ele também é convocado como “sujeito a quem é atribuída uma função de salvador da pátria” (Sampaio, 2021, p. 46).

Nessa perspectiva, também a imagem profissional midiaticamente constituída sobre tal ofício é negativa por ser uma tentativa de homogeneização potencialmente ofensiva ao exercício profissional docente. São discursos reacionários e moralizantes que submergem tais imagens numa cristalização pouco fecunda a um pensamento sobre os desafios inerentes ao ofício docente (Carmagnani, 2004; Ferreira, 2012).

Um panorama que, da mesma forma, afeta diretamente o modo como esses profissionais se veem e se avaliam nessa conjuntura, na qual são retratados como tecnicamente incompetentes, politicamente descompromissados, e resistentes a mudanças (Sarti, 2008; Souza, 2017). Ou, ainda, em termos mais dramáticos, em programas de formação de professores nos quais os formandos na iminência do ofício perguntam-se de forma bisonha sobre qual o seu papel; como se um padeiro pudesse fazer-se a mesma pergunta prestes a sacar uma fornada ou “tropas duvidassem ao unísono no momento mesmo de lançar-se à batalha!” (Lajonquière, 2021, p. 34).

¹ Esse texto compõe um quadro de estudos acerca do ser professor, e se beneficiou de discussões e aulas com os professores Leandro de Lajonquière e Paulo Henrique Fernandes, aos quais agradeço pela generosidade do debate e pelo cuidado com o ofício.

Cenário, portanto, onde novas tecnologias e outras mudanças socioeconômicas e políticas tem produzido efeitos negativos e perenes ao exercício profissional docente (Cortesão, 2002; Formosinho, 2009; Ball, 2014).

Nesse sentido, a experiência docente tem sido ofendida em diversos aspectos de sua constituição. Entre tais danos, podemos pensar certo esforço sistemático em promover o apagamento de algo que lhe é inerente: o imponderável.

Tal sombreamento do ato docente está posto, por exemplo, no limiar das ideias desenvolvimentistas que permeiam o cenário educacional brasileiro. Ante tal ideário desviam-se as preocupações docentes do que lhe é peculiar – o abismo entre o desejo docente e o estudantil, que insinua esse imponderável –, e acende-se o afã por uma pedagogia tomada pelo programa que busca promover um falacioso *desenvolvimento* das inteligências como central à obra professoral. Assim, numa topologia própria a certa psicologia fortemente ancorada nessa ideia desenvolvimentista, o que se formula, quanto aos ideais de atuação professoral, tem sacrificado, no limite, a própria experiência docente.

Visando algumas dimensões dessa ofensa, observamos o ato docente recorrendo às ideias de Marilena Chaui, Jacques Rancière, e Leandro de Lajonquière, no que dizem a respeito do tema, a medida em que explicitam, da experiência docente, e por ângulos distintos, seu caráter de acontecimento.

Assim, ao recuperar o que esses autores enunciam sobre a relação professor-aluno no contexto escolar visamos um exame do ponto. Contudo, sem inserir na temática uma novidade ou uma resposta imediata ao esforço de apagamento do imponderável no ato educacional. Não obstante a isso, aproximar as ideias da filósofa, do filósofo e do psicanalista, convocados a imaginariamente conversarem no texto que segue, fez emergir dessa relação algumas nuances potencialmente úteis à lida cotidiana com a questão nesse contexto. Bem como, nesse sentido, nos apresentam contribuições para pensarmos o desestímulo docente na atual conjuntura educacional brasileira não como uma resposta patológica do indivíduo, mas como resultado de um complexo social e de escolhas políticas que tem reduzido essa atividade laboral a uma técnica.

Se, por um lado, em tese, dessa conversa imaginária, apenas o psicanalista tem sua carreira ancorada numa reflexão sistemática sobre questões educacionais, por outro, como se sabe, tanto a filósofa quanto o filósofo logram contribuições pertinentes e fecundas ao campo educacional. O que se busca aqui pôr em andamento, deste modo, é um percurso de ideias contra certa fúria ansiosa por soluções que tendem a anular uma reflexão que nos implique nos inúmeros desafios vivenciados no atual contexto educacional brasileiro.

Desta forma, o cotejo entre essas ideias nos levará a observar algumas nuances do ser professor que guardam relações quanto a leitura que esses autores realizam sobre os processos educacionais. Sobretudo os de aprendizagem, presentes na tensão característica da formulação professor-aluno. Sugerimos que tais relações funcionam como um anátema contra sistemáticas violações ao trabalho docente no atual cenário pedagógico – e político – brasileiro.

Nesse sentido, *tais relações entre as posições desses autores constituem um contraponto ao mito desenvolvimentista tecnicizante do ser professor.*

Chaui, a partir de seu relato enquanto professora, e de uma avaliação precisa quanto ao ser professor, orienta nossa atenção para o lugar do *saber*; nessa proposição ela realoca professor e aluno a certa distância do saber, numa referência à postura docente ante os processos de ensino-aprendizagem, e, com isso, realiza a crítica a posições que insinuem ser possível algo como ‘transmissão de conhecimentos’. Rancière, a partir das conhecidas aventuras docentes de

Joseph Jacotot com seu ‘método’, coloca em questão os mecanismos com os quais opera-se a aprendizagem; partindo de certa compreensão sobre tal processo e, portanto, da *posição* professor-aluno ante os conhecimentos, busca apreender os mecanismos intra-psíquicos que instauram a dinâmica professoral. Lajonquière, por seu turno, numa leitura sobre a infância, nos permitirá observar a mesma dinâmica, mas agora problematizando a relação com a *tradição discursiva* na qual está inserida a relação professor-aluno.

Convite à filosofia: o ser professor e o lugar do saber

Em “Ideologia e Educação” Marilena Chaui (1980/2018a) busca mostrar de que modo ideologias se escondem na educação.

Como é sabido, para a filósofa, ideologia é um conjunto de representações e normas que determinam modos de agir e pensar através de uma totalidade imaginária, uma ‘verdade’ cindida do real. Os efeitos disso resultam em esquemas de dominação que se efetivam à medida em que sua eficácia está ligada ao que se esconde, num jogo de esquivas fundamentadas na lógica lacunar, no mais, pertinente ao discurso dominante. A interiorização de um discurso ideológico ocorre a partir da naturalização de pressupostos impossibilitados de passarem pela crítica quando estabelecidos como verdade; um esquema manifesto de forma patente, por exemplo, nas formulações do discurso competente.

No caso da educação, no raciocínio da autora, o que determina a ideologia do discurso competente é a sutil diferença entre o discurso *de* e o discurso *sobre* a educação. Naquele verificamos as possibilidades do gesto educativo, neste a ocultação do caráter ideológico metamorfoseado de Teoria (no caso, a Pedagogia) e do trabalho de pensamento inerente aos processos educativos.

O discurso *da* educação seria aquele segundo o qual as posições professor-aluno colocam-se no que apresentam de dignidade humana quando, na relação, põem-se livremente à palavra; o discurso *sobre* a educação, neste sentido, indica haver a necessidade imanente de que nesta relação exista a interposição do discurso competente, que determina quem pode falar e o que pode ser dito. Num esquema tal, rifa-se, a um só tempo, a palavra ao aluno, ao professor, e, de resto, ao próprio processo educativo, pois “entre nós e nossos alunos [existe] a fala do pedagogo”; e com isto visa-se “transformar a pedagogia em ciência, o educador em cientista prático (técnico) e o aprendizado em criação de força de trabalho” (Chaui, 1980/2018b, p. 113-114).

O que se oculta sob a capa ideológica do discurso competente é, portanto, o esfriamento das possibilidades inerentes ao gesto educativo de que tanto professor quanto aluno possam experienciar de uma forma humana e generosa a tradição da qual ambos são parte. Se, como indica Chaui, “o professor trabalha para suprimir a figura do aluno enquanto aluno, isto é, o trabalho pedagógico se efetua para fazer com que a figura do estudante desapareça no final do percurso” (1980/2018a, p. 93), isto apenas poderá ocorrer à medida em que tanto um quanto outro possam aceitar certa assimetria constituinte da relação a fim de que não se produza um simulacro de diálogo incapaz de explicitar o que uma representação tal produz: autoritarismo e dominação sob o disfarce de pedagogia.

Por isso, na tensão professor-aluno, alude a filósofa, cabe ao professor o convite dirigido ao aluno não para que este busque imitar aquele, mas para que busque *fazer junto*. A diferença, também sutil, está em que sob aquele convite esconde-se o desejo do professor, e sob este

coloca-se a necessidade de que o aluno realize sua própria experiência mundana, embora sob orientação de alguém experimentado numa dada tradição².

Esta autonomia não pode ser garantida sem a produção da possibilidade de que professor e aluno partilhem da palavra. Por isso Chaui (2017) indica uma proposição sobre o *lugar* do professor e do aluno *em relação aos saberes*. Nesse sentido, é como se o ‘diálogo’ ocorresse entre os que *já sabem*, embora não possam saber que sabem; por isso entre a Paidéia e a *Bildung*, passando pela pedagogia rouseauniana, instaura-se a arte docente como caminho – filosófico, humano – de restauração daquela visão primeira que trazia a humanidade para o pensar sobre si mesma e sua condição precária (Chaui, 1980/2018b).

Assim, a partilha da palavra é condição de acesso não ao saber do professor, mas ao saber da humanidade que o professor, de certo modo, porta, ainda que de forma parcial e provisória. Por isso, Chaui vai lembrar que a dimensão simbólica no ser professor faz deste ofício, e, como de resto, em toda arte, uma imersão em “segredos e mistérios” (1980/2018b, p. 110). Evidentemente não por uma fórmula mística que pudesse ser imprimida ao trabalho docente, mas, isto sim, pela representação que o professor simboliza ao colocar em pauta a tradição da qual ele é portador. É neste sentido que “a morte do educador é a morte de uma arte milenar: a de fazer vir ao mundo um saber que já estava lá e pedia para nascer” (Chaui, 1980/2018b, p. 110).

Este trabalho reflexivo sobre alguns aspectos do ofício docente, leva a autora, numa entrevista, a rememorar as experiências discentes ainda nos tempos de colégio (Chaui, 2017). Aqui ela concebe o ser professora não simplesmente como uma profissão, mas como uma espécie de decisão ética que a toma como uma necessidade das relações humanas num dado curso da História. Noutra entrevista, rememorando seu ingresso no curso de Filosofia, Chaui percorre algumas ‘famosas’ histórias de seu percurso na Faculdade, retratando uma trajetória marcada por violências, enfrentamentos, preconceitos, mas também acontecimentos marcantes para a história nacional (Santiago & Silveira, 2016).

Nessa espécie de autobiografia profissional e intelectual, a filósofa e professora retrata uma revisão de sua prática docente. À medida em que as reformas do ensino básico levam à Universidade estudantes oriundos de um sistema de ensino brutalmente diferente do sistema no qual ela mesma se originara, agora ela precisaria se haver com estudantes pouco afeitos ao *modus operandis* de um trabalho intelectual que exige formação rigorosa. O ensejo era, portanto, “a atividade pedagógica que consistia em reconduzi-los à dimensão expressiva da linguagem e do pensamento” (Chaui, 2017), atuando, assim, num contexto de *adaptação* da Universidade (Santiago & Silveira, 2016). Uma postura tal implicava a luta contra o autoritarismo de um modelo advindo do famigerado *milagre econômico*, cujas entranhas buscavam camuflar a lógica mercantil aplicada a esferas fundamentalmente não mercantis, como a educação³.

Sua experiência no ensino básico e no departamento de Filosofia, da graduação à pós-graduação, carregada de percalços inerentes a essa massificação, bancarização – a ordem dos créditos que computam o aproveitamento das disciplinas, como um léxico empresarial típico,

² Em outro tom, a anedota popular – máxima do autoritarismo tipicamente brasileiro – diria: faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço. Enquanto a lógica dos processos de ensino aprendizagem incita precisamente o contrário: nunca aprendemos o que o outro manda, mas sempre o que o outro faz. Isto é, apenas somos capazes de ensinar aquilo que somos; noutros termos, “dado que toda aprendizagem é antropofágica [...], a aprendizagem acontece pela imitação de modelos, e quando é significativa” (Pacheco, 2019, p. 17).

³ Sobre essa transposição de ‘lógicas’ na educação ver Ball (2004 e 2014) e Laval (2003/2019).

lembra Chaui (2017) –, levam a professora a uma ‘descoberta’, por assim dizer, pedagógica: *na relação professor-aluno o lugar do saber deve estar sempre vazio*.

Na esteira de Merleau-Ponty, para quem “o bom professor não é aquele que diz aos alunos ‘façam como eu’ e sim aquele que lhes diz ‘façam comigo’” (Santiago & Silveira, 2016, p. 271), Chaui nota um aspecto da relação professor-aluno que, de certo modo, mobiliza o desejo pelo saber no estudante imerso na *relação* com seus professores. Na medida em que o saber é uma marca do tempo, portanto está intimamente ligado a interesses, disputas, trabalho, formulações próprias, entre outros, ele não pode ser ocupado *ad infinitum* por este ou aquele indivíduo ou grupo, mas deve sempre estar disponível a quem o *desejar*.

Isto significa que o gesto docente passa a ser visto como um gesto coletivo, conjunto, paritário, parceiro, portanto democrático, embora não seja exatamente igualitário, isto é, não se põe com as mesmas tarefas para ambos, estudantes e professores.

A relação professor-aluno, como uma relação assimétrica, coloca para o professor a necessidade de construção das condições necessárias para o diálogo; as condições, portanto, que eliminam a assimetria inicial na medida em que professores e alunos se lançam nas águas do saber munidos do desejo de conhecimento e de liberdade inerentes ao espírito de ambos. Nesse sentido, “o bom professor é aquele que não ocupa o lugar do saber, [é] aquele que deixa o lugar do saber sempre vazio, que instiga os alunos a se relacionarem com o próprio saber pela *mediação do professor*”, pois, “o lugar do saber estando vazio todos podem aspirar a ele (Santiago & Silveira, 2016, p. 271, grifo meu).

O diálogo se realiza, portanto, não simplesmente entre professor e alunos, mas entre o ser desejante (professor e alunos), o conhecimento, e suas fontes; na metáfora merleau-pontyana, isto está representado na relação entre os alunos e as águas no processo de aprendizagem do nadar, pois somente se lançando nas águas pode-se de fato aprender a nadar, embora a instrução professoral seja o esteio capaz de pôr ao aprendiz as tarefas para que se alcance o saber desejado⁴. O professor é posto, neste sentido, na condição de mediador. Por isso “seria preciso admitir que o lugar do professor é tanto simbólico – e por isso sempre vazio – quanto imaginário – e por isso sempre pronto a ter proprietários” (Chaui, 1980/2018b, p. 126).

Não obstante a isso, esse jogo entre o simbólico e imaginário também constitui o espaço da formação docente a medida em que “a prática da aula tem a capacidade de mudar o professor” (Chaui, 2019, p. 153), pois é na aula entendida como acontecimento que o professor se faz professor, no imponderável, no que ocorre de inesperado.

O ser professor não seria, portanto, o mediador formulado nos currículos que chegam nas escolas – sobretudo as públicas – contemporâneas. Cujo teor reduz os professores a técnicos, facilmente substituíveis e pertinentes a um projeto de escolarização atrelado ao capital humano para o mercado de trabalho, necessitado de mentalidades funcionais e dóceis. Mas, isto sim, de uma mediação na qual seu teor está pautado por uma ética docente específica, a saber, aquela que implica a necessidade inerente de uma atuação cujo alcance atinja a formação intelectual que seja capaz de elevar o espírito, pautar as relações democráticas e instalar o diálogo relevante e profícuo *entre iguais*.

⁴ “Ao caminhante cabe trilhar seu caminho no andar” notará Lajonquière (2017, p. 260), nesta bela imagem evocada de Antonio Machado.

O ignorante ignora que ensina o ignorado: a lição de Jacotot

Em “O mestre ignorante”, como se sabe, Jacques Rancière (1987/2018) busca na trajetória de Joseph Jacotot os elementos que lhe sugerem certa ideia de igualdade entre mestre e aprendiz. Isto fica posto no fato de que ambos, mestre e aprendiz, processam da mesma forma o acesso ao saber, e, mais que isso, ambos partem da ignorância. Oras, iniciar uma exposição afirmando a ignorância de um ‘mestre’ parece mexer com o senso comum: expectativas são questionadas, e nexos são atordoados.

Para Rancière, extravagância e curiosidade pedagógica poderiam adjetivar a historiografia das aventuras docentes do ex-revolucionário de 1789, Jacotot, na primeira metade do século XIX. No entanto, alerta o filósofo, tal leitura incorreria em perdas substantivas quanto ao que de fato “está em jogo” (Rancière 1987/2018, p. 9). Isto porque, em tais iniciativas e descobertas vividas por Jacotot no campo das relações pedagógicas, ele rompe com os parâmetros dominantes sobre as condições de ensino e aprendizagem.

Em sua prática pedagógica, Jacotot descobriu que estabelecer previamente uma distância entre os sujeitos da relação é uma estratégia política sem lastros pedagógicos consistentes. Neste sentido, a ideia de igualdade não poderia ser o objetivo dessas relações, mas seu ponto de partida.

A tautologia lógica dos termos está em que a igualdade desejada, portanto a igualdade futura, a que está por vir, não pode deixar de estar por vir justamente porque isto a liquidaria; de modo que anunciar a *promessa* de igualdade enseja a perpetuação infinita da desigualdade. Isto é, se a igualdade é o *objetivo*, portanto a finalidade, ela termina por negar a si mesma; mas se a igualdade for o *ponto de partida*, dizer que o mestre é tão ignorante quanto o aprendiz soa algo razoável à medida em que ambos operam suas inteligências da mesma forma.

Assim, para Jacotot todos temos ‘capacidades’ e, delas, os gestos pedagógicos devem partir. As elaborações do mestre devem sempre considerar o continente e o conteúdo, o que contem e as capacidades e possibilidades do conteúdo, as aprendizagens prévias e os pressupostos do ato educacional. Deste modo, o gesto pedagógico pode caminhar por duas sendas distintas: “confirmar uma incapacidade” ou desvelar uma “capacidade” (Rancière, 1987/2018, p. 11-12); seja de quem se propõe aprender, mas também, e ainda no bojo do contra-intuitivo, de quem se propõe ensinar; aquele Rancière nomeia “embrutecimento”, este “emancipação” (Rancière, 1987/2018, p.12).

O impacto político desta proposição está em que a pedagogia no alvorecer das Luzes é precisamente o contrário do que ela apregoa; isto é, pretender *chegar* à igualdade, como o faz a pedagogia predominante, significa a perpetuação infinita das desigualdades.

Por outro lado, através do princípio da igualdade das inteligências – que, neste caso, precisaria, enquanto ‘método’, ser verificada tanto pelo mestre quanto pelo aprendiz – *não se alcança a igualdade, mas se parte dela*.

As ideias pedagógicas essa reflexão de Rancière proporciona um golpe lancinante: tanto as pedagogias tradicionais quanto as progressistas consideram a igualdade como *objetivo*.

Ao propor que o outro erga-se e se iguale a mim, anuncio num só golpe, a desigualdade hierárquica entre nós e, no indispensável desenvolvimento do outro, a reafirmação tautológica e cristalizante da própria desigualdade. Uma proposição posta de maneira exemplar na fórmula popular ‘o aprendiz que supera o mestre’. Ao ‘superar’ o mestre a ‘relação’ não passa à igualdade, como intuitivamente poderíamos esperar, mas reafirma a desigualdade, agora com as personagens a ocuparem inversamente as posições que permanecem hierarquizadas.

Se no tempo de Jacotot a distinção entre as classes era adornada de franqueza: pleiteia-se a escola a fim de construir melhorias na vida dos pobres em relação aos ricos, mas “cada um no seu lugar” (Rancière, 1987/2018, p. 14), em contrapartida, segundo o autor, o nosso tempo produziu a falsa noção de uma sociedade homogênea.

Neste sentido, a função da escola passa a ser a de produzir o ajuste dos que não souberam se adaptar, não aprenderam a sociedade moderna, e, por isso, precisam do auxílio da escola, das luzes, para serem inseridos. A sociedade se representaria, assim, como “uma vasta escola que tem seus selvagens a civilizar e seus alunos em dificuldade a recuperar” (Rancière, 1987/2018, p. 14).

A “sociedade-escola”, então, produz um sistema escolar pautado na ideia de que a função existencial da escola é a redução de desigualdades, “tidas agora como residuais” (Rancière, 1987/2018, p. 15). Isto produz, por sua vez, uma relação pedagogizada entre governos e governados, onde àqueles demanda-se ora uma adaptação à inteligência, portanto às necessidades dos inferiores e governados, ora uma administração dos “interesses da comunidade” (Rancière, 1987/2018, p. 15). Assim, o que se pede à escola é a submissão a ideias que tendem a perpetuar as relações de poder, dominação e opressão.

Nesse sentido, um dos ‘efeitos’ mais candentes das mudanças de compreensão promovidas pelo ‘método’ Jacotot foi o realinhamento das posições superior-inferior, realocando seu sentido para as relações pedagógicas como relações de igualdade. A partir da ideia de que o mestre pode ensinar o que ignora, o pai ou a mãe de família ignorantes, por exemplo, podem instruir seus filhos, sendo que, para isto, um princípio – quase um mantra no interior do sistema-Jacotot – precisa ser anunciado e vivenciado pelos agentes: “é preciso aprender qualquer coisa e a isto relacionar todo o resto” (Rancière, 1987/2018, p. 141).

O aprender, aqui, como um gesto humanamente intrínseco, se faz a partir de um mecanismo inerente ao nosso funcionamento psíquico: comparar, relacionar, examinar as distâncias e aproximações, o confronto de diferenças, e assim por diante. Um mecanismo que produz em nós o acesso a tudo o que sabemos; e, deste ponto de vista, “todas as inteligências são iguais” (Rancière, 1987/2018, p. 141), todas as inteligências humanas operam, assim, fundamentalmente do mesmo modo.

Não seria o caso, portanto, de instituir um método, via Estado ou administração, mas de uma mudança conceitual, portanto uma mudança de compreensão do que seja *aprender* e como isto se dá. Esse aprender, assim como a liberdade, deve ser conquistado por cada um, vivido por cada um, confirmado por cada um de nós em nossa experiência⁵. Trata-se de uma verificação de nossas capacidades a partir de uma vivência orientada com tais capacidades.

As “lições” de Jacotot com o Telêmaco parecem cuidar dessa capacidade pois quando os alunos ‘resolvem’ a sua própria instrução a partir do *desejo* e da *necessidade*, suscitam mostrar ao mestre não a irrelevância do professor, mas o seu imprescindível ‘desleixo’, tal como na postura do analista frente ao analisando, permitindo ao outro que faça por si mesmo seus caminhos.

O que não implica em desligar-se por completo do outro, mas observá-lo e auxiliá-lo a partir de um critério base, a saber, o de verificar se o outro empenhou-se de forma intensa, paciente e detida sobre seus objetos de pesquisa, isto é, “o mestre ignorante deve exigir de seu aluno é que ele prove que estudou com atenção” (Rancière, 1987/2018, p. 54). Assim, a “lição” primordial

⁵ “Conquista” essa que nos aproximará do que Lajonquière indica como a conquista da palavra para si, como se verá adiante.

é a de que, libertando a mente da dicotomia superior-inferior, nossas capacidades devem aflorar e, sobretudo, devem ser percebidas e confirmadas por quem se propõe a ser aprendiz.

Por isso, a questão da escola não pode ser uma questão de método, mas de função social e de tensões quanto a disputa pelas determinações acerca de tal função.

Não seria também o caso de uma “indução” consentida, como o fizera o método socrático (Rancière, 1987/2018, p. 51-53), que sutilmente conduz o pensamento de seus interlocutores, mas de propor um ponto de partida a partir do qual os indivíduos possam acessar livremente suas próprias capacidades, sem a tutela embrutecedora do mestre.

Segundo Rancière, Jacotot parece ter percebido “o ocultamento da igualdade sob o progresso, da emancipação sob a instrução” (Rancière, 1987/2018, p. 184). Oras, se a ideia de progresso oculta a de igualdade e a de instrução – que nesse quadro seriam as possibilidades efetivas de emancipação –, temos um quadro social pautado institucionalmente pela reafirmação sistemática, e sub-textualmente colocada, da desigualdade.

Talvez um risco – contra o qual valeria certa precaução aqui – seria o de incorreremos numa articulação falaciosa entre as ideais do Ensino Universal e a ideologia corrente em nossos dias que busca tecnificar a função docente esvaziando seu significado e suas possibilidades através da ideia de que o aluno aprende sozinho, e que o professor é um mero ‘intermediário’ entre o estudante e o conhecimento.

Contudo, assim como ocorreria com a leitura acerca da ‘mediação’ promovida pelo professor, conforme vimos de Chauí acima, seria um equívoco considerar que o ‘achado’ de Jacotot é algo próximo a uma técnica. Antes, trata-se de reafirmar o trabalho docente visto por um ângulo renovador.

Na ideia de Jacotot sobre as relações de aprendizagem, seria o caso, portanto, de promover o trabalho docente visando, ao mesmo tempo, seu fortalecimento e sua superação. Fixa-se, por um lado, o trabalho docente numa chave da imprescindível orientação, e, com isto, põe-se em norte a emancipação do sujeito-aprendiz. Assim, em Jacotot, seria a passagem da imprescindibilidade do trabalho docente à sua completa obsolescência, mas isto no trabalho psíquico do próprio sujeito (no caso, estudante), e não na função social inerente ao ser professor; ou seja, não é o professor em si que passa à obsolescência, mas o sucesso de seu trabalho deve, nesse fluxo, tornar obsoleta sua presença a medida em que sua ‘obra’ se realiza⁶.

Fundo sem fundo e a desigualdade social: caminhos da pedagogia no Brasil

A pergunta de Lajonquière, em seus trabalhos – particularmente em “Figuras do infantil” (Lajonquière, 2010), como veremos –, parece não versar tanto sobre o *lugar* da palavra conquistado pela criança, como indicam Chauí e Rancière, mas sobre as *possibilidades* que lhe foram dadas para que pudesse conquistar para si esse lugar. Isto sobretudo por conta da prevalência da ideia de desenvolvimento ou de etapas no desenvolvimento das inteligências no cenário educacional brasileiro; ideia esta que tende a substancialização da posição professor-aluno ante os saberes dados na cultura.

Educar é, de certo modo, ‘endereçar a palavra’ (Lajonquière, 2013b). No entanto, a tradição na qual essa palavra é situada não a coloca como condição do passado, e tampouco do futuro, mas educar é endereçar a palavra como a condição do agora. Se, de certo modo, toma-se a

⁶ Em termos parafraseados: ser professor é dominar a arte de ser desnecessário.

palavra numa história em curso, ao endereçar a palavra às crianças, o adulto (educador) endereça, no fundo, certa tradição que, por sua vez, outrora lhe fora endereçada. A tradição, neste sentido, necessita ser reafirmada no presente pelos sujeitos no jogo de signos nessa tradição, ou cadeia significativa.

Nesse sentido, evocando Maud Mannoni, para Lajonquière a psicanálise pode denunciar um problema político por des-psicologizar os indivíduos e lhes restabelecer certa dignidade do ser ao alocar mestre e aprendiz nesse jogo no qual ambos são responsáveis por essa tradição (Lajonquière, 1999, p. 161-194).

Oras, disto temos que “os professores, as crianças e as escolas não vagam pelos ares, eles formam parte de uma nação e de seus sonhos de nação” (Lajonquière, 2021, p. 32).

Em outro trabalho, ao recusar os pressupostos da leitura realizada por uma espécie de consenso no cenário acadêmico brasileiro sobre as teorias piagetianas, Lajonquière (2013) opera um movimento contra intuitivo que realinha certa teoria do sujeito a fim de lhe garantir o status de novidade num mundo social. Seria a recusa, portanto, da ideia segundo a qual a subjetividade se daria por continuidade desenvolvimentista em etapas objetivamente observáveis.

A “tentação desenvolvimentista” (Lajonquière, 2017b, p. 36), neste sentido, cria a fantasia de um *a priori* danoso à educação por tolher, de certo modo, o imponderável como constituinte inerente ao processo educativo. Nesse sentido, o etapismo piagetiano, ao produzir uma espécie de atenuante para o casuístico próprio aos mecanismos que possibilitam a emergência do novo, instaura um fundamentalismo anti-educacional. Na descontinuação entre inteligência e natureza, portanto, temos que as possibilidades propriamente humanas são dadas à medida em que, para subjetivar-se, instaura-se no indivíduo a diferença entre o que ele é e o que passa a desejar ser quando, nas dinâmicas entre os indivíduos, entra na jogatina das palavras, onde passa a lidar com signos numa tradição. E são os sonhos de nação, e suas vicissitudes, que produzem seus sentidos manifestos num dado tecido discursivo, portanto, numa tradição em curso.

Por isso a educação, se quiser valer-se de paradigmas que humanizam, precisa ser capaz de oferecer possibilidades de que suas crianças conquistem para si um lugar da palavra (Lajonquière, 2016), embora não lhe seja possível de fato garantir tal lugar a medida sobretudo em que ele precisa ser conquistado pela criança.

A educação, assim, deve enfrentar certa surdez crônica que acomete tal endereçamento quando ele ocorre através de paradigmas tais como o do desenvolvimentismo psicológico, que classifica o ser em etapas do desenvolvimento, como se formasse uma espécie de condicionante do ser, eliminando, com isso, a diferença, o resto, a sobra, o imponderável inerente aos processos educacionais (Lajonquière, 2013c).

Diferença esta pautada pelo saber que é emprestado à criança que se formula em torno do desejo de ser o adulto detentor da palavra enunciada. Operação que certamente “cobra de toda criança uma singular implicação subjetiva” (Lajonquière, 2019, p. 300). Nesse jogo a criança “espera de nós alguma coisa mais que uma simples informação, espera de nós uma palavra [...] que reconheça à criança a sua dignidade, isto é, a dignidade do desejo que a anima” (Lajonquière *in* Rodrigues & Reis, 2018, p. 439).

Por outro lado, em uma chave que inverte a pseudo-razão intersubjetiva, essa dinâmica instaura uma equação que opera uma “dívida simbólica” do aprendiz para com seu mestre. Dívida esta capaz de animar o gesto educativo e pôr em roda as dinâmicas próprias à aprendizagem (Lajonquière, 1999, p. 173-177).

O aporte psicanalítico à educação seria, portanto, o de tirar da palavra algumas mordanças imperativas. Palavra esta que, nesses termos, pode ser ocupada por adultos e crianças sem o senso tecnicizante e justificacionista que a emperra, trunca, impede⁷.

Mas a instrumentalização da psicanálise, por outro lado, viceja no cenário educacional brasileiro uma espécie de ética em renúncia ao que constitui o laço educativo propondo um modelo que mistifica a relação professor-aluno e redundante em recalque sem a possibilidade aberta de seu retorno.

Noutros termos, nosso panorama educacional amplo despotencializa a psicanálise ao relegar o que ela pode, por assim dizer, “recolher” da relação com as crianças, portanto “o potencial da teoria psicanalítica em dar à diferença um lugar estrutural fica anulado pela crença no desenvolvimento” (Anacleto, 2018, p.119).

Assim, de fato, o Estado, atrelado a ideias que defendem o desenvolvimento em etapas como posição ontológica ante a subjetividade, não poderia agir na construção de espaços educativos professorais (Lajonquière, 2013b), pois uma tradição educacional capaz de produzir laços educativos, tal qual a tradição filial, carece de condições políticas favoráveis ao lugar de fala dos que pretendem professar a palavra.

Um exemplo contundente disto é que a questão humana do gesto educacional não pode ser funcionalizada num ensino a distância (Lajonquière, 2011) precisamente porque, num gravado, temos o formatado, o previamente concluído, o sem restos, o sem arestas, portanto sem o imponderável das relações. Um mecanismo tal identifica que “a razão escolar está atrelada à parametrização científica da intervenção pedagógica em consonância com o estado suposto das capacidades psicobiológicas da criança” (Lajonquière, 2019, p. 305). Nesse sentido, o que o autor denomina por ilusão (psico)pedagógica apresenta-se na medida em que a tecnicização do educar atrela-se a pressupostos, por um lado, desenvolvimentistas do aprender da criança, e, por outro, à lógica de eliminação do acaso que é inerente ao gesto educativo.

Exigir eficiência na educação em nome de uma suposta eficiência educativa enseja uma contradição em termos: a educação enquanto postulado relacional exige que a deixemos em aberto à contingência, à promessa, e, com ela, à possibilidade, em latência e inconteste, de falhas. “A transmissão [de saberes] é sem garantias, não é um processo natural como de hábito se pensa” (Lajonquière, 2018, p. 66), por isso enseja um extravagante dispêndio de energia em esforços tanto de quem se propõe ensinar quanto de quem se propõe aprender; isto é, “o saber não se transmite por si mesmo, mas conta com o desejo em causa na sua enunciação” (p. 66).

Assim, a insistência do que Lajonquière (1999) nomeia de ilusão (psico)pedagógica no cenário educacional brasileiro termina por funcionar como uma espécie de justificativa que ‘explica’ de forma acadêmica a exclusão social. Neste sentido o estruturalismo impugna a ideia de causa e efeito na medida em que a questiona como um raciocínio mecanicista. Se a psicanálise *parte dos efeitos para pensar causas* possíveis, o que encontramos na modernidade é a troca do mito religioso pelo científico; mas também certa abertura para a possibilidade, ainda rarefeita, de nos colocarmos à percepção do “fundo sem fundo” (Lajonquière, 1994, p. 63) que é o ser do humano. O anti-determinismo, neste sentido, busca examinar os efeitos e mobilizar esforços de compreensão de sua gênese a fim de compreender a ‘lógica’ do humano no interior da linguagem como um campo aberto, um campo de possíveis.

⁷ Sem, contudo, que seja razoável a esta psicanálise algo propositivo na medida em que não lhe interessa uma teorização pedagógica, mas um assinalamento do que, em termos educacionais, não seria, por assim dizer, a propósito de efetivos laços educativos (Lajonquière, 1999).

A inteligência, nesse sentido, é compreendida como um conjunto de operações no interior do discurso. Portanto trata-se de observar a inteligência como uma operação discursiva.

A marca do sujeito é o que ele põe na leitura que necessariamente realiza do mundo que ele recebe. Ao apagarmos a marca do sujeito [que ensina] tolhem-se as possibilidades tanto do ensinar quanto do aprender. Assim, a sustentação das possibilidades de ensino é sabotada. Se as marcas iluministas que traçam o cientificismo pretendem tolher da vida o imponderável, de fato apenas podem servir a fins ideológicos a medida em que, de forma justificacionista, terminam por estruturar, de forma velada, parâmetros pseudo-científicos para a Pedagogia. Nesse sentido, mesmo que sem essa pretensão explícita, servem à manutenção de uma crônica desigualdade social.

Assinalamentos sobre o imponderável

Esses autores, deste modo, nos ajudam a colocar em questão as ideias desenvolvimentistas formuladas no bojo de uma pedagogia nacional ancorada em ideias que, no limite, mostram-se como anti-pedagógicas, e, por isso, ferinas ao ofício docente.

Se Jacotot identifica nos indivíduos certa igualdade de capacidades, Chauí busca mapear o terreno no qual tais capacidades podem ser experienciadas e expressadas; no entanto, ambos convergem no que diz respeito ao *desejo de saber* e sua *possibilidade de realização*.

Mas para Jacotot e Chauí o que está em jogo é o *saber*, mesmo sob a pecha do mecanismo que constitui o saber, no caso, a inteligência no sentido de Jacotot. Enquanto para Lajonquière o que se coloca é o *lugar* do professor e do aluno no *tecido discursivo* do qual partilham.

Não obstante, parece apreensível, tanto numa vista quanto noutra, a dinâmica professoral na medida em que problematizam tanto a *noção hierárquica* quanto a *noção amalgamática* da *relação* professor-aluno, ambas notavelmente falsas.

Seja como for, em nenhuma dessas avaliações sobre o trabalho professoral põe-se em questão o desenvolvimento, nem das inteligências, nem das aprendizagens. O que se busca desvelar, no fundo, são as dinâmicas intersubjetivas que animam os indivíduos na aventura do saber. Um complexo relacional imponderável, embora passível de certa previsibilidade a medida em que a dinâmica do desejo opera em certa diagramação cujo algoritmo é humanamente identificável.

Com essas ideias podemos inferir que as teorias desenvolvimentistas mobilizam certo esforço no sentido do apagamento do circunstancial, do imponderável, do aberto. Trata-se de um esforço para o apagamento daquilo que de fato caracteriza o gesto educacional: a possibilidade, sempre aberta, casuística, de que educadores e educandos assumam para si um lugar da palavra, portanto um lugar na tradição.

Tal ‘empenho’ de apagamento não pode ser efetivamente viabilizado em seus ideais máximos. Seja porque tal ‘controle’ é impossível, seja pelos limites de incompreensão das dinâmicas professorais. Isto é, o projeto educacional em curso barra, impede, trunca, inviabiliza a *relação* professor-aluno, mas não pode, contudo, mudar a *natureza* desta relação, a qual seja, o jogo aberto e prenhe de possibilidades que a caracteriza.

Deste modo, essa aproximação entre as ideias desses autores assinala para o fato de que, de certa maneira, convergem; em Chauí observamos o *lugar do saber*, nos termos da autora; em Rancière com seu Jacotot observamos a igualdade quanto aos mecanismos psíquicos e intersubjetivos que nos levam ao *desejo* pelo saber; e, por fim, em Lajonquière temos que as

dinâmicas intersubjetivas que animam os indivíduos, agora subjetivados, dão-se no interior de uma *tradição*.

Se assim o for, nos caberia indicar somente que, na relação entre o que os três pensadores percebem dessa dinâmica professoral, se formula uma tríade [saber-inteligência-tradição] que ilumina a dinâmica em questão. Contudo, isso não instaura de fato um debate entre os autores, sobretudo porque observam ângulos distintos do mesmo problema, a saber, algumas das interferências mais decisivas na atuação docente.

Mas a tríade imprime à compreensão dos profissionais que atuam na peleja cotidiana do ofício alguns elementos basilares, e talvez profiláticos contra toda sorte de credices que assolam o tecido discursivo do cenário educacional brasileiro. Sobretudo num contexto social e de políticas públicas para a educação, em todos os níveis de ensino, que vicejam humores coerentes com a tecnificação, portanto o empobrecimento da profissão, que buscam, assim, anular o ser do professor.

O ser professor, neste sentido, está configurado como um agente social destacado para funcionalizar encontros que catalisem as potencialidades do indivíduo consigo mesmo num dado tecido discursivo, ou tradição. Isto é, o ser professor teria a ‘função’ explícita de promover essas potencialidades de si com o intuito de incitar bons encontros do sujeito-aprendiz consigo mesmo na tradição da qual ambos fazem parte.

O sujeito, portanto, implicado no ato docente. Ou seja, se de um lado não há garantias no ato educativo, por outro, lembra Lajonquière (2017), o que se empresta da psicanálise à educação – se formos capazes de rifar o sentido profilático-instrumental adotado na acoplagem daquela aos ditames de uma espécie de medicina social que povoa o imaginário educativo brasileiro – é uma espécie de aplicação psicanalítica aos adultos, e não às crianças, embora, evidentemente, elas possam eventualmente gozar de benefícios diretos da análise.

Assim, tratam-se de ‘mecanismos’ e ‘dinâmicas’ apreensíveis, por certo. Contudo, apreensão esta que deixa, de ‘saldo’, menos respostas que dilemas: seja numa posição ou noutra dos autores lidos, qual seria a formulação adequada quando se instaura a angústia, genuína, ante o não-aprendizado de Pedrinho⁸? Posso, acaso, eximir-me da tarefa docente enquanto docente ante tal dilema? Examinar tais interferências no gesto docente – isto é, o saber que desejamos “dar” a Pedrinho, as capacidades de Pedrinho ante suas questões e desejos pontuados e pactuados em sua cultura-língua, e, dela, a tradição na qual Pedrinho torna-se Pedrinho e não Herbert Marcuse – acaso imprimiria alguma substância no ser professor que o arrebataria do arbitrário e do curso em jogo sobre ser professor na realidade social, histórica, política na qual estão inseridos ele e Pedrinho? Não se trataria, portanto, de uma questão prática. Se a educação é uma das profissões impossíveis, como lembrava Lajonquière (2017) remontando a Freud, apenas o é a medida em que o ser do professor não poderia ser tecnificado pelo fato de que está inserido num tecido tal que o constitui e, ao mesmo tempo, é por ele constituído. Em poucas palavras: porque é da ordem do vivo.

Auscultar as agonias da profissão nesse contexto de descrédito imputado ao ofício, pode, ao menos, ou no muito, promover lampejos. Luminescências, de todo modo, capazes de nos trazer à consciência essa densa escuridão educacional brasileira, em sua ilusão (psico)pedagógica que “mascara a fragilidade inerente a todo laço educativo” (Lajonquière, 2021, p. 25).

Seria o caso, assim, de não reduzir o trabalho docente a gráficos, índices, tabelas, quantidades, resultados; isto é, ao pensarmos sobre “o que motiva o professor, o que engendra

⁸ No tom espirituoso e bem-humorado do professor Lajonquière em suas aulas e análises.

essa empreitada educativa” (Sampaio, 2021, p 61) sob o aspecto de saber, inteligência e tradição, nos termos ligeiramente examinados aqui, nos deparamos com as condições estruturais para o exercício docente sem, contudo, esbarrarmos em modelos, fôrmas, fórmulas, réguas, regulagens, regulamentos, isto é, sem recorrermos a condições idealizadas que tendem a mascarar esses difíceis ossos do ofício.

O educar é dado sempre entre sujeitos – do desejo, do inconsciente – na trama da palavra e da linguagem. Ao educador caberia pôr em riste este si-mesmo capaz de o levar precisamente a ocupar um lugar na tradição através da palavra com a qual é possível professar saberes; em termos mais agudos: o ser professor implicaria fazer-se ocupar, no interior da tradição docente, um lugar da palavra para si.

Assim, ocupar esse lugar de sujeito no desejo da criança é ocupar “um lugar na utopia do adulto [pois] essa utopia, em última instância, não caberia apenas para as crianças, mas sim para todo um povo” (Silva, 2021, p. 174-175), e seus sonhos de nação.

Neste sentido, emergir tais questões anda na contracorrente da desconstituição do ofício neste contexto em que tem prevalecido “a tecnoburocracia cujas metas são a desconsideração da contingência, a ignorância da singularidade e a afirmação da superfluidade do humano” (Carvalho, 2016, p. 41).

Referências

- Anacleto, J. M. B. (2018). *Conhecimento e desejo nas formulações infantis*. [Tese de Doutorado]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-02052019-152444>
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>
- Ball, S. J. (2018). Redes, neoliberalismos e mobilidade de políticas. In J.S Ball, *Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal* (J. Bridon Trad., pp. 21–44). Editora UEPG.
- Carmagnani, A. M. G. (2004). Técnicas de vigilância e punição: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. *Verso & Reverso*, 2(39), 1–13.
- Carvalho, J. S. F. de. (2016). *Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar*. Summus.
- Chauí, M. (2017, dezembro 14). *Cerimônia de outorga do título de professora emérita*. Cerimônia de Outorga do Título de Professora Emérita, São Paulo. Disponível em <https://youtu.be/Yx9VM5mXbYs>
- Chauí, M. (2018a). Ideologia e educação. In H. Santiago (Org.), *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática* (pp. 73–94). Autêntica. (Trabalho original publicado em 1980)
- Chauí, M. (2018b). O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: A morte do educador. In H. Santiago (Org.), *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática* (pp. 107–127). Autêntica.
- Cortês, L. (2011). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* (3ª ed.). Cortez.

- Fanizzi, C. (2021). Das representações às ilusões acerca do ser e do fazer docentes. In J. Rosado, & M. Pessoa (Orgs.), *As abelhas não fazem fofoca: Estudos psicanalíticos no campo da educação* (pp. 115–136). Instituto Langage.
- Fanizzi, C., & Carvalho, J. S. F. de. (2022). Não é ninguém, é o professor! Sobre a figura docente e o seu ofício. *SciELO Preprints*. Doi: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3607>
- Ferreira, K. Z. (2012). *Quando o professor é notícia? Imagens de professor e Imagens do jornalismo* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03082012-135123/pt-br.php>
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Furtado, J. P., & Cordeiro, D. S. (Orgs.). (2019). Entrevista com Marilena Chaui. In D. S. Cordeiro, & J. P. Furtado (Orgs.), *Arte da aula* (pp. 143–154). Edições Sesc São Paulo.
- Lajonquière, L. (1994). Epistemologia e psicanálise: o estatuto do sujeito. *Percurso: Revista de Psicanálise*, 13, 57–63.
- Lajonquière, L. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: Escritos de psicanálise e educação*. Vozes.
- Lajonquière, L. (2010). *Figuras do infantil*. Vozes.
- Lajonquière, L. (2011a). A mestria da palavra e a formação de professores. *Educação & Realidade*, 36(3), 849–865. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13316>
- Lajonquière, L. (2011b). A palavra e as condições da educação escolar. *Educação & Realidade*, 38(2), 455–469. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/34257>
- Lajonquière, L. (2013). *De Piaget a Freud – para uma clínica do aprender*. Vozes.
- Lajonquière, L. (2016). Notas psicanalíticas para uma outra historia da infância. In R. Voltolini (Org.), *Crianças públicas, adultos privados* (pp. 73–84). Escuta/Fapesp.
- Lajonquière, L. (2017). Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise. In D. Kupermann (Org.), *Por que Freud. Hoje?* (pp. 243–264). Zagadoni.
- Lajonquière, L. (2018). As ilusões (psico)pedagógicas e o sonho de uma escola para todos. In M. B. Coelho, M. E. Arreguy, & S. Cabral (Orgs.), *Racismo, capitalismo e subjetividade: Leituras psicanalíticas e filosóficas* (pp. 59–68). Instituto Langage.
- Lajonquière, L. (2019). Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise. Notas comparativas Argentina, Brasil, França. *ETD – Educação Temática Digital*, 21(2), 297–315. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8651506>
- Lajonquière, L. (2021). De um psicanalista na educação. In J. Rosado, & M. Pessoa (Orgs.), *As abelhas não fazem fofoca: Estudos psicanalíticos no campo da educação* (pp. 13–37). Instituto Langage.
- Lajonquière, L. (2013c). Das contribuições da psicanálise e da formação de professores. In S. R. M. Souza, & M. de L. S. Ornellas (Orgs.), *Entre-linhas: educação, psicanálise e subjetividade* (pp. 37–63). Editora da Universidade Federal da Bahia.

- Lajonquière, L. (2017b). Do interesse epistemológico dos estudos psicanalíticos na educação. In M. R. Pereira (Org.), *Os sintomas na educação de hoje. Que fazemos com 'isso'?* (pp. 32–38). Scriptum.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo, original publicado em 2003.
- Pacheco, J. (2019). O canto do Cisne? In J. P. Furtado & D. S. Cordeiro (Orgs.), *Arte da aula* (pp. 13–22). Edições Sesc São Paulo.
- Rancière, J. (2018). *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual* (L. do Valle, Trad.; 3º ed). Autêntica. (Trabalho original publicado em 1987)
- Reis, M., & Rodrigues, R. (2018). A ilusão (psico)pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas (Entrevista com Leandro de Lajonquière). *Estilos da Clínica*, 23(2), 430–450. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i2p430-450>
- Sampaio, A. M. S. (2021). Quando algo não vai bem: O lugar da escola para todos nos sonhos da república. Em *As abelhas não fazem fofoca: Estudos psicanalíticos no campo da educação* (pp. 41–62). Instituto Langage.
- Santiago, H. S., & Silveira, P. H. F. ([s.d.]). *Percursos de Marilena Chaui: Filosofia, política e educação*.
- Sarti, F. M. (2008). O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Teoria e Prática*, 18(30), 47–65.
- Silva, A. C. B. (2021). Entre heranças coloniais e horizontes utópicos: Reflexões sobre ensinar e aprender a partir de uma experiência moçambicana. In J. Rosado, & M. Pessoa, *As abelhas não fazem fofoca: Estudos psicanalíticos no campo da educação* (pp. 159–180). Instituto Langage.
- Souza, M. P. R. de. (2017). Psicologia escolar na luta por uma atuação ético-política na educação básica. In A. M. Machado, A. B. C. Lerner, & P. F. Fonseca (Orgs.), *Concepções e proposições em psicologia e educação* (pp. 57–68). Blucher. Disponível em <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/03-20824>
- Waks, J. T. (2021). O professor com sujeito e o sonho de uma escola para todos e todas. In J. Rosado, & M. Pessoa, *As abelhas não fazem fofoca: Estudos psicanalíticos no campo da educação* (pp. 68–80). Instituto Langage.

Revisão gramatical: Clarice Adalgiza
E-mail: clariceadalgiza@gmail.com

Recebido em agosto de 2021 – Aceito em julho de 2022.