

## VICISSITUDES DA TRANSMISSÃO NA ESCOLA: REFLEXÕES EM PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

### VICISSITUDES OF TRANSMISSION AT SCHOOL: REFLECTIONS IN PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION

Douglas Emiliano Batista<sup>1</sup>  
ORCID 0000-0001-5345-1575

#### Resumo:

Neste artigo objetiva-se realizar uma reflexão teórica sobre a transmissão cultural na escola bem como sobre seu declínio iniciado há cerca de cem anos com o advento da Educação Progressiva. Tal reflexão se embasa teoricamente no campo de pesquisas da Psicanálise e Educação, sobretudo nos conceitos de sujeito do inconsciente e de transmissão simbólica ou transmissão inconsciente. Servindo-se também de reflexões da Filosofia da Educação pautadas sobretudo no pensamento de Hannah Arendt, analisam-se os pressupostos psicologizados da Educação Progressiva e o curto-circuito na transmissão escolar gerado por estes. Propõe-se a partir disso que tais pressupostos centenários centraram a escola no aluno e em seu aprendizado individual em detrimento do laço educacional com o professor, da transmissão cultural e do sujeito do inconsciente que habita professores e alunos. Conclui-se que os pressupostos em questão posicionaram o aluno como mestre de si mesmo, de modo que o ideário progressista lançou então os discentes na direção de um aprendizado individualista, desenvolvimentista, pragmático e rompido com o Outro simbólico.

**Palavras-chave:** Psicanálise e Educação; Filosofia da Educação; transmissão cultural; sujeito do inconsciente.

#### Abstract:

This article aims to present a theoretical reflection on cultural transmission at school and its decline, which began about a hundred years ago with the advent of Progressive School. Such reflection is theoretically based on research in the Psychoanalysis and Education field, especially on the concepts of the subject of the unconscious and symbolic transmission or unconscious transmission. Also using reflections on the Philosophy of Education based especially on the thought of Hannah Arendt, the psychologized assumptions of Progressive Education and the short-circuit in cultural transmission generated by these are also analyzed. It is proposed from this that such centuries-old beliefs centered the school on the student and their individual learning to the detriment of the educational bond with the teacher, the cultural transmission and the subject of the unconscious that inhabits teachers and students. It is concluded that the progressive assumptions positioned the student as an expert in himself, so that the progressive ideology then launched the

---

<sup>1</sup> Professor da FEUSP, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, S. Paulo, S.P., Brasil.

students in an individualistic, developmental, pragmatic, and broken learning process with the Other.

**Keywords:** Psychoanalysis and Education; Philosophy of Education; cultural transmission; subject of the unconscious.

## INTRODUÇÃO

A problemática do esgarçamento da transmissão cultural na escola é centenária. A bem da verdade, foi por volta dos anos vinte do século passado que, como é notório, o dispositivo escolar foi centrado no aluno a ponto de ter deixado de operar como um “sistema cultural centrado na transmissão” (BLAIS et al., 2014, p. 7, tradução nossa). É importante, entretanto, destacar que, enquanto um sistema centrado na transmissão de cultura, a escola apresentou uma impressionante longevidade no decorrer da modernidade. Sob tal configuração, o dispositivo escolar perdurou – não sem (des)continuidades – por cerca de quatrocentos anos (id., p. 16), a saber, desde a Reforma Protestante até os tempos da Escola da República. Todavia, no início do século XX foi que então o dispositivo escolar, tendo se voltado unilateralmente ao aluno, acabou se centrando na aprendizagem deste último. E foi desde esse momento que a aprendizagem passou a ser compreendida a partir de um viés individualista, ou seja, como o resultado da livre iniciativa do aprendiz. Em outras palavras, a Escola Progressiva, a qual tem como centro de gravidade o discente, se assentou na aprendizagem compreendida como uma iniciativa privada do aluno, fato que não teria se consumado, é claro, sem a desautorização do professor enquanto “intérprete autorizado” (id., p. 103) da cultura e, logo, enquanto transmissor desta na escola.

No presente artigo desejamos, em face de tal problemática, empreender uma reflexão teórica sobre a transmissão na escola bem como sobre seu declínio desde as décadas iniciais do século XX com o advento da Educação Progressiva. Nesses termos, o que aqui pretendemos analisar é a concepção de que a escola centrada no aluno veio a centrar o aluno em si mesmo na medida em que o aprendizado passou a ser concebido aí como uma atividade individual a partir da qual seriam exteriorizadas habilidades psicológicas supostamente naturais ao próprio aluno. Como afirmado, tal centramento do dispositivo escolar no aprendiz não poderia ter se consumado sem que o professor e também a sua apropriação da cultura sob a forma de tradições epistêmicas – como as Letras, a Matemática, a Biologia etc. – ficassem à margem da educação escolar. É, portanto, em face da desautorização do professor e de seu ensino bem como é em face da protagonização do aluno e de seu aprendizado que entendemos ter se consumado um curto-circuito na transmissão cultural no interior do dispositivo escolar.

De mais a mais, a presente reflexão teórica se inscreve no campo de pesquisas constituído pela interface entre a Psicanálise e a Educação. No interior de tal campo a concepção de transmissão não deixa de apresentar suas peculiaridades, e isso pelo fato de se articular à noção de inconsciente (trata-se da transmissão simbólica ou inconsciente, transmissão que pressupõe o sujeito do inconsciente tanto no que concerne ao professor quanto ao aluno). Nesse sentido, interessa-nos expor as condições pelas quais a transmissão cultural no interior da escola, ao contrário de incrementar as vicissitudes inerentes ao advento do sujeito do inconsciente no aluno ou no professor, opera antes como condição para tal emergência subjetiva (ou constituição do

sujeito). Em outras palavras, trata-se de, como se verá adiante, articular o ensino manifesto de conhecimentos à transmissão latente de saber (saber do inconsciente), além de refletir sobre os efeitos subjetivantes da referida articulação entre ensino e transmissão no tocante a professores e alunos.

Por fim, contaremos centralmente com apreciações teóricas desdobradas por autores da Filosofia da Educação – sobretudo a reflexão de Hannah Arendt (2005) - a fim de enriquecer o conceito de transmissão e, sobretudo, a fim de situar o horizonte conceitual e pedagógico da Educação Progressiva. E por mais que as concepções filosóficas de transmissão aqui apreciadas não recubram perfeitamente a concepção psicanalítica de transmissão e vice-versa, as primeiras admitem, assim como a segunda, o caráter simbólico da transmissão cultural na escola, o que já é condição suficiente para relacionar do ponto de vista teórico as referidas concepções filosóficas de transmissão à concepção psicanalítica de transmissão, a exemplo do que se verá à frente<sup>2</sup>.

Em suma, é por meio dos expedientes acima que pretendemos abordar a problemática do esmaecimento da transmissão cultural na escola, esmaecimento cujo impacto parece-nos ter sido fundamentalmente danoso para o destino da educação escolar contemporânea.

## A CRISE NA EDUCAÇÃO E O IDEÁRIO PROGRESSIVO

Hannah Arendt em *A crise na educação* (2005) apresentou os traços fundamentais do movimento de renovação educacional que ganhou terreno nas instituições de ensino a partir sobretudo dos anos vinte do século XX. Nesse estudo a autora deu a ver, por volta dos anos cinquenta, os efeitos palpáveis da chamada renovação do ensino americano iniciada cerca de trinta anos antes. De resto, com esse estudo Arendt também alertou acerca da inevitabilidade de que tais efeitos se estendessem - ainda que das mais diversificadas formas - pela maior parte das nações do mundo moderno no século XX.

Para a filósofa, a crise na educação americana decorreu – ao menos quando se pensa em suas causas pedagógicas ou intrínsecas – das transformações que a Educação Progressista promoveu no sistema de ensino. É fato, entretanto, que para Arendt a crise na educação foi e é, antes de tudo, uma crise do mundo moderno, e isso em virtude do modo como a modernidade sobrevalorizou a esfera privada (a vida individual e familiar terrenas) bem como consumou o declínio da autoridade pública e também o da tradição. Todavia, tais aspectos propriamente causais (e extrínsecos à pedagogia) da crise na educação não serão objeto da reflexão direta deste artigo. Assim sendo, nós nos deteremos, sobretudo, nas causas inerentemente educacionais ou pedagógicas da referida crise tal como apontadas por Arendt.

Eis que foi por se tratar do mais moderno país no mundo à época – e, logo, por se tratar daquele que solapou pela primeira vez a autoridade no âmbito da esfera pública (cf. ARENDT, 2005, p. 227) – que então os Estados Unidos da América abriram-se dócil e inadvertidamente a uma abrupta transformação de seu sistema de ensino. Segundo Arendt (2005), o “declínio sempre

<sup>2</sup> Por exemplo, segundo os filósofos Blais, Ottavi e Gauchet (2014), o teor simbólico da transmissão cultural se estriba no caráter simbólico da linguagem (a qual é estruturalmente polissêmica, plurívoca). Desse modo, “a cultura, enquanto um universo de formas simbólicas, não é um patrimônio que poderia ser transmitido intacto e recebido de modo idêntico” (p. 55). Ora, segundo a Psicanálise, é em função do referido caráter simbólico da transmissão cultural que há lugar nesta para a emergência do sujeito do inconsciente no caso dos transmissores como no dos herdeiros da cultura.

crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar” americano (p. 222) - declínio que viria a ser publicamente reconhecido por volta dos anos cinquenta e que caracterizou a referida crise - derivou, do ponto de vista estritamente pedagógico, do repentino abandono de “todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem” (p. 227). E tais tradições e métodos foram substituídos como que do dia para a noite por aquele “complexo de modernas teorias educacionais originárias da Europa central e que consistem de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo” (p. 226). Trata-se do complexo de teorias reconhecido sob a divisa da Educação Progressiva.

Arendt chama atenção para o fato de que, na Europa, e diferentemente do que ocorreu nos E.U.A., as experiências progressistas permaneceram restritas a certas instituições de ensino ou a determinados bairros, enquanto a aceitação indiscriminada por parte dos E.U.A. do ideário progressista fez com que os padrões da escola americana ficassem – como já mencionado - “atrasados em relação aos padrões médios da totalidade dos países da Europa” (id., p. 227).

Uma vez mais, cabe-nos lembrar que as camadas causais profundas (e extrínsecas à educação) pelas quais isso ocorreu não são de nosso interesse direto aqui. Contudo, a fim de não deixar a questão completamente em aberto, é oportuno lembrar que, para Arendt, a crise na educação – crise cuja causação mais ampla remete à moderna e individualista recusa dos adultos em se responsabilizar politicamente pelo curso do mundo em comum bem como ao rechaço à tradição em decorrência do extraordinário interesse moderno pelo que é novo (o pathos do novo) - não poderia ter deixado de produzir uma crise política no caso dos Estados Unidos. Afinal, em uma república formada estruturalmente por imigrantes, os filhos destes só podem ser instruídos, educados e americanizados na e pela escola, cabendo a esta ensinar a tais crianças a língua nacional (aprendizado que na maioria dos demais países ocorre na esfera privada, isto é, na família). E sendo assim, a degradação geral dos padrões do ensino escolar não teria como deixar de afetar a estrutura política de um país de imigrantes. Mais ainda, a aceitação indiscriminada das teorias progressistas só poderia significar que a perspectiva republicana dos americanos de introduzir as crianças em um mundo preexistente a estas (no caso, o Novo Mundo) começava a dar lugar à equivocada perspectiva de engendrar um mundo novo por meio da educação dos pequenos e não mais pela ação política, ação a qual só pode ser levada a cabo por adultos e entre adultos. Isto é, ao contrário das crianças serem educacionalmente introduzidas em um mundo preexistente a elas - mundo esse que foi “construído pelos vivos e pelos mortos” (id., p. 226), e que, portanto, se apresenta como novo apenas aos olhos dos recém-chegados -, as crianças passaram então a ser persuadidas politicamente a respeito de como supostamente seria o mundo de amanhã (sempre de acordo, é claro, com o ideário político do adulto de plantão). Tal pretensa persuasão política, contudo, não apenas acaba retirando das crianças a possibilidade de um dia virem a criar algo novo no mundo senão que implica uma nefasta confusão entre educação e política - confusão que costuma ser acompanhada também da ideia equivocada de que os adultos devem ser educados tal como se eles mesmos fossem crianças. Voltaremos a isso<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Tal como indicado na nota 2, a perspectiva arendtiana de educação também implica que o patrimônio cultural não pode a rigor ser transmitido nem recebido de forma idêntica. Decerto que, ao se tentar persuadir politicamente as crianças acerca de como será o mundo de amanhã, isso torna difícil para elas inventar no amanhã um mundo novo. Mas ao contrário, quando se introduz educacionalmente as crianças no mundo velho, a novidade de cada uma delas é

## OS TRÊS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO PROGRESSIVA SEGUNDO ARENDT

Retomando os aspectos intrínsecos ou pedagógicos da crise na educação, destacaremos abaixo os três pressupostos básicos que Arendt aponta como aqueles que alicerçaram o ideário progressivo e que, portanto, conformaram as reformas educacionais que sacudiram o sistema de ensino americano na segunda década do século XX. Tal como veremos, esses pressupostos exprimem com suficiente clareza o peso que particularmente a Psicologia exerceu sobre tal reformismo, peso que continua sendo expressivo até os dias de hoje na educação em geral e que indica ainda o quanto a análise do reformismo em questão segue sendo crítica para a compreensão das vicissitudes que conformam o dispositivo escolar contemporâneo.

Em outros termos, cabe-nos frisar o viés cientificista com que a Psicologia foi empregada com vistas a levar a cabo uma reforma educacional marcada pela desqualificação sumária da tradição escolar, fato esse que ocorreu em nome da introdução de uma suposta racionalidade científica nas escolas e a qual pretensamente suplantaria de uma vez por todas os pretensos vícios empíricos da cultura escolar.

É razoável afirmar que tal cientificismo psicologizado - com seu desdém por “todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem” (ARENDT, 2005, p. 227) - está no cerne do que a autora designou como a destruição de “alguma coisa comum a todos nós” ou como a “falência do bom senso” (id., ib.). Tal destruição, segundo Arendt, é sempre um indício seguro de que uma crise se instalou em determinado âmbito da vida humana. E no caso da educação, esse declínio do bom senso ou senso em comum – declínio que foi consumado pela Educação Progressista com sua inspiração cientificista de teor psi - não poderia ter induzido a uma crise ainda mais dramática e duradoura na educação, crise a qual atingiu a transmissão escolar – como se espera mostrar abaixo - em seu fulcro.

### O PRIMEIRO PRESSUPOSTO DA EDUCAÇÃO PROGRESSIVA

O primeiro dos três pressupostos é de natureza pseudopolítica e se relaciona com a confusão incestuosa entre política e educação como foi brevemente referido acima.

Esse pressuposto é o de que existiria uma polis das crianças, ou seja, um mundo público infantil paralelo ao mundo público propriamente dito. E em havendo tal pretenso mundo público das crianças, deveria haver também uma sociedade das crianças<sup>4</sup>. De resto, o governo desse mundo infantil competiria às próprias crianças associadas entre si. E para tanto seria necessário, por sua vez, que os adultos abdicassem de sua autoridade sobre cada criança e transferissem essa autoridade para a sociedade ou grupo de crianças. Caberia aos adultos, portanto, assistir ao governo infantil ou intervir apenas e tão somente no caso de um iminente desastre. Afora tal caso extremoso, cada criança permaneceria sob a autoridade do grupo de crianças ou seria entregue a si mesma, isto é, a seus próprios recursos.

---

preservada, e de modo assim que se enseja aos novatos um porvir no qual se torne possível chamar à existência algo inaudito (isto é, algo diferente do que foi legado pelas gerações passadas).

<sup>4</sup> Para Arendt, “mundo em comum” e “sociedade” não coincidem, até porque no caso desta última nada resta em comum a seus integrantes. Afinal, em uma sociedade os indivíduos somente compartilham o fato de cada qual estar às voltas com seus interesses particulares.

Ocorre, porém, que se a transferência da autoridade dos adultos para o grupo de crianças eventualmente livra alguma criança da opressão tirânica de certo adulto, por outro lado isso coloca tal criança à mercê da tirania – ainda mais inescapável e opressiva – do grupo de crianças, e em face do qual uma criança sempre pode vir a compor uma minoria diante da maioria grupal, a exemplo do que os casos do assim chamado *bullying* escolar o demonstram. Em tal cenário, no qual se constitui a tirania da maioria, é, evidentemente, o grupo de crianças que dita o que cada criança pode ou não pode realizar individualmente, fato que não apenas impede o adulto de intervir em nome da proteção desta ou daquela criança senão que impede também que tal criança venha a encontrar socorro no mundo adulto. Portanto, a criança, que mal pode contrapor-se à sociedade de crianças por constituir uma minoria, fica ademais impossibilitada de vir a encontrar amparo no mundo dos adultos uma vez que foram os adultos mesmos que optaram por abdicar de sua autoridade sobre elas.

Assim, deve-se admitir que, quando as crianças são pretensamente emancipadas da autoridade dos adultos, elas não são na verdade libertadas. Antes, as crianças são banidas do mundo adulto e, logo, abandonadas a si mesmas ou relegadas à superioridade numérica e à tirania do grupo de crianças.

De mais a mais, essa suposta emancipação política da infância em face da opressão adulta só aparenta ser desejável sob a hipótese de se acreditar que tal opressão adulta sobre as crianças é estrutural, isto é, que é necessária e não apenas contingente, a exemplo do que seria bem mais razoável de se admitir. E, logo, o centramento do dispositivo escolar na figura dos alunos – em detrimento, é claro, dos professores, isto é, do saber que estes representam e da transmissão cultural que possibilitam - responde a essa concepção de infância como um “estado autônomo, capaz de viver por suas próprias leis” (ARENDDT, 2005, p. 246).

Deriva, assim, do primeiro pressuposto uma espécie de obrigação da parte das crianças de serem livres, independentes ou emancipadas. E nesses termos a Educação Progressista, que sempre criticou a educação do passado por tratar os alunos como adultos em miniatura, posiciona-os, no entanto, como se fossem cidadãos em miniatura, expondo-os assim às luzes de um falso mundo público (cf. ARENDDT, 2005, p. 237). Sob essa perspectiva, o aluno, no interior do dispositivo escolar progressivo, se torna então público ao passo que o professor, por sua vez, se torna privado, isto é, privado de sua transmissão e ensino, ou em termos psicanalíticos, de sua singular enunciação docente. Em uma única frase: para alunos públicos, professores privados<sup>5</sup>.

Em síntese, a renúncia adulta à autoridade sobre as crianças acaba erigindo “uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se não vivessem elas no mesmo mundo” (ARENDDT, 2005, p. 246). Ora, no que concerne à educação escolar, uma muralha dessa ordem só pode produzir um curto-circuito na transmissão cultural entre as gerações, dado que se supõe em função disso que os alunos devem agora reconstruir por si mesmos os conhecimentos socialmente validados. Isto é, estando livres da dita opressão estrutural do professor, os alunos finalmente podem contar apenas com seus recursos individuais de aprendizagem ou, se tanto, podem contar com o auxílio do professor reduzido a um mero facilitador ou colaborador de tal aprendizagem

<sup>5</sup> Fazemos referência aqui ao evento denominado “Crianças públicas, adultos privados”, que foi o X Colóquio Internacional organizado pelo LEPSI – Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – IP-FE-USP, no ano de 2014.

essencialmente individual. No fundo, tudo se passa aí como se o ideário progressivo estivesse então às voltas com um autodidatismo compulsório por parte dos alunos, os quais teriam sido, mediante essa autoeducação, emancipados de toda sorte de indução intelectual pelos seus mestres.

De resto, é preciso ainda destacar que, tal como a Psicanálise demonstrou à exaustão, há sim uma linha simbólica demarcatória da diferença entre adultos e crianças, linha sem a qual se consumaria uma relação tanto psíquica quanto politicamente incestuosa entre velhos e novos. É que para a Psicanálise a Lei de proibição ao incesto é mesmo o princípio fundador tanto do sujeito do inconsciente<sup>6</sup> quanto do laço social - ou civilização nos termos de Freud (2012). Entretanto, tal reconhecimento psicanalítico da diferença simbólica entre as gerações não implica que velhos e novos habitem dois mundos divididos por uma muralha, senão que a posição dos adultos na linguagem é reconhecida como distinta da posição das crianças. Por exemplo: a posição do adulto na linguagem implica o reconhecimento da co-responsabilidade política por parte dos mesmíssimos maiores de idade no tocante ao estado de coisas no mundo. Já a posição da criança na linguagem implica, dentre outras coisas, a existência de uma *quarentena* relativamente à participação na política, no trabalho e no sexo (cf. LAJONQUIÈRE, 2001), *quarentena* que concerne a tudo aquilo que - a despeito das variações históricas - resta proibido para menores de idade. Ademais, segundo ainda a Psicanálise, a infância não é um estado primário e natural do ser humano ao longo do curso de um desenvolvimento tomado como biológico e individual, senão que a infância consiste em um efeito inescapável da sujeição inconsciente da *cria sapiens* à linguagem simbólica.

Entretanto, se a elisão da linha simbólica que demarca os adultos das crianças é incestuosa posto que iguala sem mais as crianças e os adultos, a interposição de uma muralha entre as gerações corresponde no essencial a essa elisão. É que mediante a suposta instauração de um mundo público das crianças, estas últimas passam então a ser tratadas como se de fato fossem maduras (ARENDDT, 2005, p. 246), isto é, como se fossem cidadãs formadas mais do que cidadãs em formação. A diferença reside apenas no fato de que, enquanto a muralha cria dois mundos públicos e expõe as crianças às luzes do falso mundo público infantil, a elisão da linha simbólica que separa adultos e crianças expõe estas últimas às luzes do mundo público propriamente dito. Para todos os efeitos, eis que tanto em um caso como no outro a criança é tornada pública ao contrário de ser protegida dessa exposição precoce quer seja no âmbito privado da família quer seja no âmbito pré-político da escola<sup>7</sup>.

Logo, a interposição da muralha entre professores e alunos abre caminho, também, para que seja admitida a famigerada persuasão política dos alunos, persuasão a qual visa prepará-los para viver em um suposto mundo de amanhã (mundo o qual não passa, contudo, de uma imagem degradada do futuro). Com isso, não apenas os adultos renunciam a introduzir educacionalmente as crianças no mundo preexistente a elas senão que a suposta emancipação política das crianças lhes é dada com uma mão para em seguida ser retirada com a outra. Afinal, permanece ainda o

---

<sup>6</sup> A Lei de proibição ao incesto e a Lei da linguagem (ou Lei simbólica) são – metaforicamente - dois lados da mesma moeda. De modo mais preciso, ambas compõem uma só fita de Moebius.

<sup>7</sup> A escola é pré-política - e não política - porque ela representa a polis para as crianças e os jovens sem ser de fato a polis. Isto é, a escola é, segundo Arendt, uma instituição interposta entre a esfera privada e a pública. E sua incumbência é tornar possível aos novos, por meio da formação, o transcurso da família para a vida em comum na polis.

fato da vida pública aí engendrada não ser senão uma impostura - como diz Arendt –, ao contrário de ser “uma vida pública real” (2005, p. 236). E a impostura da polis das crianças – polis que se instaura por meio da desautorização dos professores e, logo, por meio da degradação da formação dos alunos em face do declínio da transmissão na escola – acaba se prestando, no frigidar dos ovos, à sanha autoritária de não poucos adultos de plantão, os quais, rechaçando desse modo a participação na vida pública e a tentativa de persuadir os demais adultos acerca dos destinos possíveis para a polis, acreditam poder persuadir as crianças na escola a respeito do suposto estado futuro do mundo.

Em suma, o que há de incestuoso na muralha que dicotomiza o mundo adulto e o dito mundo público das crianças é a pretensão de realizar por intermédio da educação e junto às crianças o que não se realiza por intermédio da política e junto aos adultos (cf. BATISTA, 2019, p.6). Ou seja: os adultos abdicam da transformação do mundo por meio da política para então tentar fazê-lo por meio da educação; e, sob tal prisma, a dita emancipação política das crianças desponta assim como um estratagema para melhor submetê-las a esta ou aquela ideologia. E como é praxe, a suposta neutralidade adulta é também aí apenas um pretexto para a conformação política das crianças.

## **O SEGUNDO PRESSUPOSTO DA EDUCAÇÃO PROGRESSIVA**

O segundo pressuposto diz respeito ao ensino. E aqui o cientificismo Psicológico bem como o Pragmatismo no sentido filosófico fizeram sentir seu peso na educação escolar (cf. ARENDT, 2005, p. 231). Sob essa dúplici influência foi então que “a Pedagogia se transformou em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (id., ib.). Eis que a partir disso restaria, portanto, acreditar que um professor é um profissional que “pode simplesmente ensinar qualquer coisa; [logo,] sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular” (id., ib.). Ou seja: tendo sido admitida como a ciência do ensino em si mesmo, à Pedagogia foi reservada então a atribuição de formar o professor de modo a torná-lo capaz de ensinar intransitivamente. E dessa maneira, o professor deveria formar-se tendo em vista a mirabolante competência de saber ensinar a despeito daquilo que efetivamente ensina. Trata-se, assim, de um abstracionismo do ato de ensino, ato o qual, estando agora pretensamente liberado de toda matéria a ser veiculada, dispensaria antes de tudo a relação singular do professor com o saber e, logo, sua apropriação dos conhecimentos que compõem tal matéria ou disciplina (isto é, sua subjetivação de certa tradição epistêmica como a História, a Química, a Música etc.).

Quanto à relação do professor com o saber, vale frisar que, de acordo com a Psicanálise, trata-se antes de tudo da relação com o saber do inconsciente (saber esse que difere do conhecimento). Em outros termos, trata-se do processo primário do psiquismo bem como da sobre-determinação do processo secundário pelo processo primário (sendo que tanto o ensinar – enquanto pretensão de colocar conhecimentos ao alcance de alguém – quanto o aprender – enquanto (re)construção racional de conhecimentos socialmente validados – se dão no âmbito do processo secundário). Nesse sentido, podemos pensar o saber do inconsciente como a matriz simbólica em função da qual o sujeito necessariamente experimenta determinadas vicissitudes singulares no tocante ao aprendizado de conhecimentos públicos bem como – quando se trata do professor - no tocante ao ensino desses conhecimentos. Logo, o aprender assim como o ensinar



pressupõem o sujeito do inconsciente, ou seja, a sujeição à linguagem simbólica e, portanto, a divisão psíquica<sup>8</sup>. E, por sua vez, isso significa que o aprendizado e o ensino de conhecimentos (que são disciplinares, formalizados, manifestos etc.) são sobredeterminados pelo saber não sabido (o qual, não sendo disciplinar ou formal, é latente, ou seja, não é sabido egoicamente pelo aluno nem pelo professor). Em uma palavra, o aprender e o ensinar (que são, é claro, manifestos) são causados, antes de tudo, pelo desejo inconsciente de saber. E o desejo, habitando o sujeito, assujeita assim não poucos a ensinar bem como tantos outros a aprender.

A título de exemplificação da sobredeterminação dos conhecimentos pelo saber inconsciente, fazemos referência aqui a uma reflexão de Figueiredo e Minerbo (2006), e de acordo com a qual o fato de alguém dispor, por exemplo, de informações sobre a prevenção à AIDS (adquiridas por meio de uma campanha pública) ou de conhecimentos sobre a AIDS (como ocorre a um médico ou pesquisador) não dispensa que tais informações e conhecimentos tenham necessariamente de encontrar lugar numa matriz simbólica (saber do inconsciente) a fim de que haja uma efetiva implicação subjetiva por parte de certa pessoa com a prevenção a tal doença. Isto é, a depender da constelação de representações inconscientes que assujeitam alguém, as informações ou os conhecimentos serão claramente inócuos para sustentar a subjetivação de tal prevenção. Analogamente a isso, o saber do inconsciente é que sobredetermina a implicação subjetiva de alguém – ou a falta dela, é claro - com os conhecimentos da Química, ou da Filosofia, da Geografia etc.

Ocorre, porém, que a visada psicologizante inerente ao segundo pressuposto progressista esboroou a relação do professor com o saber bem como os efeitos simbólicos desta no ensino de conhecimentos. Isto é, a visada psicologizante na educação degrada a perspectiva já referida aqui de que o professor é um “intérprete autorizado” da cultura (BLAIS et al., 2014, p. 103) e, portanto, de que é um transmissor desta na escola. Desse modo, o segundo pressuposto alimenta então o curto-circuito da transmissão escolar uma vez que, graças também a ele, “os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos” (ARENDDT, 2005, p. 231) sob a forma da já referida autoformação compulsória.

De acordo com Arendt, há duas consequências fundamentais decorrentes da psicologização da Pedagogia e da compreensão sobre o ensino em geral que daí decorre:

De um lado, a formação de professores só pode ser severamente afetada haja vista que a preparação para o ensino em geral faz com que os docentes passem em regra a conhecer apenas um pouco mais do que seus alunos conhecem. E na esteira disso, uma das fontes mais legítimas da autoridade docente perde assim sua eficácia. Isto é, nesse contexto a legítima concepção de que o professor é alguém que, por princípio, “sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos” (ARENDDT, 2005, p. 231) simplesmente resta abalada<sup>9</sup>.

Por fim, importa-nos frisar ainda que a aposta na dita competência de ensinar o que quer que seja bem como o consequente desinvestimento da relação subjetiva do professor com o saber e, logo, com os conhecimentos públicos – ou até mesmo com a vida pública, como propõe Arendt

---

<sup>8</sup> O indivíduo supostamente é indiviso, e nisso ele difere radicalmente do sujeito (que é divisivo).

<sup>9</sup> Para Arendt, a fonte da autoridade do professor excede o âmbito dos conhecimentos embora não o exclua. Isto é, a autoridade docente tem como fonte primordial a assunção da responsabilidade cidadã pelo mundo, assunção que, na educação, comparece sob a forma da responsabilidade de apresentar às crianças o mundo ao qual foram trazidas.

- não deixaria, é claro, de se enquadrar numa visada tecnocientífica da educação. É que a exigência de que o professor saiba ensinar a despeito do cultivo de um liame subjetivo com a disciplina que ensina impõe como contrapartida a absorção de técnicas gerais e objetivas de ensino. E é justamente por meio da reprodução de técnicas objetivas e pretensamente universais de ensinar, as quais são prescritas por tecnocratas e especialistas, que se pretende que o professor exclua de sua transmissão o desejo, isto é, sua implicação subjetiva com a docência, com a cultura escolar e até mesmo com a esfera pública. Em face disso, entendemos então que tal aspiração psicologizada e tecnocientificista apresenta como uma de suas mais perniciosas consequências a degradação daquilo que o mestre possui de mais fecundo para transmitir ao aluno em sala de aula: o testemunho de uma viva relação subjetiva com os conhecimentos que veicula. Eis que, mais uma vez, a dita emancipação política do aluno se apresenta aí por meio do achatamento da relação do próprio aluno com o saber (do inconsciente) e, logo, com os conhecimentos escolares, relação que frequentemente encontra no ensino e no testemunho singular por parte do mestre os fundamentos para uma autêntica iniciação.

### **O TERCEIRO PRESSUPOSTO DA EDUCAÇÃO PROGRESSIVA**

Se o segundo pressuposto concerne ao ensino, o terceiro concerne ao aprendizado. E tal pressuposto também coloca a nu a influência cientificista da Psicologia sobre a educação além da influência do Pragmatismo. Na insuperável formulação de Arendt:

Esse pressuposto básico é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer (2005, p. 232).

Bem, na medida em que na perspectiva Pragmática (em sentido filosófico) o aluno só conhece aquilo que ele mesmo fez, então o aprendizado que ocorre a partir da transmissão do professor deve ser substituído pelo fazer do aluno, o que implica um aprendizado decorrente sobretudo da iniciativa privada do aprendiz.

Em face disso, se a Educação Progressiva, por um lado, torna público o aluno ao tornar privado o professor (primeiro pressuposto), por outro a substituição do aprendizado (que se dá a partir do laço educativo com o professor) pelo fazer do próprio aluno entrega este último o máximo possível a seus recursos privados. E em função do individualismo aí implicado, a degradação do liame educativo entre o professor e o aluno a favor do fazer deste provoca uma erosão na transmissão escolar.

Ora, é exatamente nesse sentido que – como referido acima - a escola moderna, compreendida como um duradouro “sistema cultural centrado na transmissão” (BLAIS et al., 2014, p. 7), deu lugar no início do século XX a um sistema cultural centrado no aprendizado individual do aluno, aprendizado que, como asseverado, decorreria da livre iniciativa discente<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Empregamos a expressão livre iniciativa do aluno tendo em mente que a Psicologia “arranca essa instituição [a escola] de sua exterioridade e a mergulha nos problemas típicos de, por exemplo, o mercado capitalista” (NARODOWSKI, 2001, p. 164). Isto é, está em jogo aí um individualismo e até um pragmatismo (no sentido, aqui, da valorização unilateral da prática e do desprezo à teoria) que se coadunam bem aos imperativos do mercado capitalista.

A propósito disso, vale lembrar que a promessa de um livre acesso do indivíduo aos conhecimentos universais (e a despeito, portanto, da transmissão dos mesmos por parte dos professores) foi elevada à enésima potência no final do século XX e início do XXI, às expensas de ilusões tecnocientíficas inerentes à Internet (cf. BLAIS et al., 2014, p. 10). A nosso ver, o teor da relação entre o individualismo do ideário progressivo e o individualismo próprio a tais ilusões tecnocientíficas é o de uma herança direta. Todavia, como no âmbito da educação a *roda* parece precisar ser sempre reinventada - o que denota a falta de memória muitas vezes aí imperante -, então cada novo modismo educativo se apresenta ao mundo como se se tratasse de uma revolução copernicana.

Importa destacar, contudo, que a substituição do aprendizado dito antigo (aquele que ocorre a partir da transmissão do professor) pelo chamado novo aprendizado (compreendido como o efeito do fazer do próprio aluno) encontra uma pretensa justificativa na concepção de que a transmissão escolar é estruturalmente – e não apenas contingentemente, como seria mais razoável de admitir – uma veiculação de conhecimentos mortos e petrificados.

E tal veiculação alegadamente morta e petrificada - a qual é admitida como indissociável do arbítrio e violência estruturais atribuídos aos professores e aos adultos em geral - imporia por sua vez a necessidade de emancipar os aprendizes em face de seus mestres (primeiro pressuposto). Quanto a esse aspecto, aliás, uma das mais belas e famosas canções do Rock Progressivo do século XX não poderia ter sido mais clara: “Hey! Teachers! Leave them kids alone!” (PINK FLOYD, 1979). Professores, deixem as crianças em paz!

Bem, mas dado que o ensino é tomado pela Educação Progressiva como necessariamente petrificado, arcaico, repressivo etc., o achatamento da relação do professor com o saber (como prevê o segundo pressuposto) faria automaticamente com que o professor deixasse de transmitir aos alunos os ditos *conteúdos* mortos e petrificados<sup>11</sup>. Em vista disso, caberia ao mestre demonstrar como o conhecimento é produzido em vez de ensiná-lo (cf. ARENDT, 2005, p. 232). Ou em termos mais contemporâneos, os professores deveriam se tornar “designers da experiência de aprendizado” dos alunos (SCHNEIDER, 2021). Afinal, seria tão somente dessa forma que os estudantes, por suposto, poderiam reconstruir por si mesmos (e, logo, sem a interferência dita autoritária dos professores) os conhecimentos disponíveis na cultura. Isto é, os alunos poderiam, assim, aprender na condição de *makers*; enquanto os professores – ao recusar todo e qualquer ensino – estariam apenas desenvolvendo nos próprios alunos habilidades endógenas que desabrochariam a partir do fazer discente e, logo, a partir da dita *prática*.

Entretanto, tal perspectiva de uma educação tanto quanto possível desprovida de transmissão adulta implica uma dicotomia incontornável – e, portanto, gera uma dilematização esterilizante - entre ensino e aprendizado. Como pontuou Voltolini (2019), a questão é que, sob esse viés dilematizante, ou bem haveria ensino ou bem haveria aprendizado. E, logo, a fecunda possibilidade de que um e outro se dialetizassem em sala de aula - sem que chegassem, contudo, a se complementar mutuamente, posto que, por exemplo, o ensino nunca assegura que haja aprendizado - se torna assim um fato de difícil acontecimento. Ou seja, tal dilematização (ou

<sup>11</sup> Enquanto na educação renovada o conteúdo passou a ser execrado, a Internet astutamente se apropriou dele. E assim há os produtores de conteúdo digital, as agências de conteúdo digital etc.

dicotomização) arruína as possibilidades de uma dialetização sem síntese entre o que se ensina e se aprende na escola<sup>12</sup>.

Bem, há mais um aspecto inerente à psicologização da educação que gostaríamos de explorar e que influenciou a perspectiva de um aprendizado dito emancipado. Tal aprendizado, como já proposto, é aquele que decorre da demissão do ato educativo pelo professor e do alegado desenvolvimento autônomo das habilidades endógenas de um aluno realizador.

É que as chamadas competências e habilidades psicológicas, como é notório, são concebidas hegemonicamente pelas Psicologias não apenas como faculdades individuais senão que elas seriam inatas a esses indivíduos. E assim o desenvolvimento dessas habilidades não implicaria outra coisa que o desabrochar de uma capacidade psicomaturacional aninhada no organismo (cf. LAJONQUIÈRE, 1999). Eis que se trata da mera exteriorização de uma interioridade que em princípio repousara em estado potencial no organismo de um indivíduo. E tal interioridade, por sua vez, teria seu desenvolvimento deflagrado por estímulos cuja origem se encontraria no meio externo.

Ora, como se pode inferir disso, a pretensão supostamente emancipadora por parte da Psicologia de desenvolver as habilidades individuais e inatas dos alunos em detrimento do ensino de conhecimentos a estes se ampara em uma concepção naturalista do humano. E por conta dessa concepção, o laço educativo entre professores e alunos se degradou a ponto de o aluno restar centrado em si mesmo no interior de um dispositivo escolar que, por sua vez, foi centrado no próprio aluno. Ou seja, a pretensão psicologizada de desenvolver habilidades admitidas como inatas ao aprendiz reduziu a experiência escolar deste último a uma vivência individual na qual o professor desponta como um mero meio para o aprendizado - condição docente que, aliás, é muito eloquentemente revelada pela nomenclatura mediador (e que pode encontrar versões muito mais problemáticas como *facilitador*, *animador*, *coach* etc.).

Quanto à nomenclatura mediador, a nosso ver o professor não é redutível a um meio entre a cultura e um aluno *self made*. Muito menos é o professor um facilitador do dito desabrochar natural de habilidades inatas. O professor, antes, é um coautor dos conhecimentos que transmite. E, portanto, há que se o reconhecer como um instituidor dos conhecimentos que ensina e até mesmo do laço escolar que engendra com o aluno. Todavia, no interior do ideário progressista de educação exige-se que o professor, ao contrário de instituir algo, seja destituído para que então o aluno por suposto aprenda autonomamente.

Todavia, tal destituição do mestre só pode acabar provocando o ensimesmamento discente; e esse autocentramento do aluno, portanto, há de ser reconhecido como um autêntico empobrecimento da apropriação de traços de alteridade provenientes da linguagem simbólica (o Outro) e também da cultura, traços os quais são transmitidos sobretudo inconscientemente pelo professor em meio ao ensino de dada disciplina escolar (cf. LAJONQUIÈRE, 1999). Vale esclarecer quanto a isso que enquanto para a Psicologia - e até mesmo para a Filosofia - o ensino e a transmissão são pensados em geral como veiculações intencionais de conhecimentos (e, logo, são termos equivalentes), para a Psicanálise o ensino está para o consciente como a transmissão está para o inconsciente. Assim, ao ensinar conhecimentos disciplinares, o professor transmite

---

<sup>12</sup> Essa dialetização inacabável também pode ser pensada, psicanaliticamente, como uma suplementação recíproca entre ensino e aprendizado, suplementação que nunca produz ao final um todo bem acabado, completo.

inconscientemente (à revelia, portanto, de suas intenções) traços simbólicos. Razão pela qual a transmissão inconsciente acaba se assemelhando então a uma transmissão viral (sobretudo no caso da modalidade de transmissão em que o portador do vírus nada sabe a respeito de estar por este contaminado). Em suma, quando o professor ensina conteúdos escolares, ele transmite *em negativo* um saber do qual não sabe que sabe, saber que é constituído por “formas simbólicas” (BLAIS et al., 2014, p. 55), isto é, por traços simbólicos articulados e recombinados entre si.

Ainda quanto a esse ponto, Blais et al. (2014) se referem à transmissão como o processo pelo qual se lega aos mais novos o patrimônio cultural acumulado pelos mais velhos (isto é, pelos vivos e, sobretudo, pelos mortos). E tal patrimônio corresponde à tradição, a qual é definida pelos autores como uma “herança cumulativa de traços” (p. 54, tradução nossa). Logo, a transmissão desse sistema de traços de geração a geração é o que torna possível a continuidade da sociedade (o que não deve ser confundido com a imutabilidade de tal sociedade, como advertem os autores). E de acordo com a Psicanálise, os significantes que estruturam discursivamente uma tradição são compostos por fonemas, sendo que cada fonema, por sua vez, é “definido pelos traços [sonoros] diferenciais que entretém com os outros [fonemas]” (DUFOUR, 2005, p. 126). Portanto, é por obra e graça da linguagem articulação de traços que a transmissão da cultura é significativa e, logo, subjetivante. Isto é, se a transmissão cultural dá lugar à constituição do sujeito (Psicanálise) ou à emergência do novo (como propõe Arendt) é porque ela não se limita a uma transmissão imaginária de significados petrificados que existiriam a despeito das cadeias significantes que engendram tais significados.

Nesse sentido, quando a transmissão escolar é pensada como uma veiculação de conhecimentos mortos (isto é, de significados estratificados, e não de traços articulados), resta apostar no fazer individual discente como um modo dito emancipatório de (se) educar. Todavia, tal aposta arrefece o aprendizado a partir do Outro docente (ou seja, do professor como representante do Outro para o aluno) e, logo, empobrece a experiência discente com a heterogeneidade inerente ao Simbólico e à cultura. Ora, a referida experiência com a alteridade simbólica deveria, decerto, ser acessível a todo e qualquer aluno na vida escolar. Entretanto, o autoaprendizado - modalidade de aprender que é rompida tanto quanto possível com o Outro - acaba acarretando um cerramento narcísico do aluno. E tal cerramento egóico, por seu turno, torna então absoluto o pseudomundo discente. Em termos de transmissão cultural, isso implica, assim, um curto-circuito simbólico na medida em que incrementa as vicissitudes inerentes à aquisição dos “pré-requisitos normais de um currículo padrão” (ARENDDT, 2005, p. 232) pelos alunos. Aquisição que, sendo subjetivante, pressupõe ao mesmo tempo o outro (o professor) e o Outro (a herança de traços simbólicos).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A muralha interposta entre o mundo adulto e o dito mundo autônomo das crianças se destina a manter até mesmo “a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância” (ARENDDT, 2005, p. 233). E se a Educação Progressista assim o pretende, é por sua aposta recair na dita natureza individual da criança, natureza dotada de potencialidades inatas e cuja bondade resta tão profundamente idealizada. Tal aposta individualista - senão solipsista - ocorre, é claro, em detrimento da legalidade própria à vida adulta, isto é: em detrimento da Lei da linguagem, da

cultura enquanto conjunto de representações em comum e até mesmo da vida coletiva na polis (cf. GAGNEBIN, 2005).

Em outras palavras, enquanto o ideário progressivo se vê às voltas unilateralmente com a proteção individual da criança contra o mundo, a educação escolar requer que se proteja também o mundo em comum contra as crianças (cf. ARENDT, 2005, p. 239). Afinal, na ausência da proteção do mundo contra as crianças, a chegada dos novos a esse mundo corresponderia então à reedição das invasões bárbaras. Nesse sentido, não é nada razoável do ponto de vista educacional abrir mão do insolúvel paradoxo de proteger o novo contra o velho e, ao mesmo tempo, o velho contra o novo. Razão pela qual, aliás, uma escola centrada no(s) novo(s) necessariamente esgarça a transmissão simbólica (isto é, a transmissão intergeracional da cultura acumulada no passado e renovada no presente).

Entretanto, para que se desdobre a transmissão na escola é preciso haver lugar para o desejo inconsciente do professor. E é nesse sentido, então, que o mestre, sob a visada psicanalítica, é concebível como sujeito do desejo inconsciente de ensinar. Ou seja, o saber inconsciente do professor desponta aí como condição de possibilidade para uma viva veiculação escolar de conhecimentos públicos no transcurso de uma aula desta ou daquela disciplina (ou de um campo inter ou transdisciplinar etc.). Do mesmo modo, o desejo inconsciente do aluno tem lugar na escola na medida em que aquele é que sobredetermina o aprendizado. E é assim que o aluno pode colocar algo de si na reconstrução dos conhecimentos ensinados pelo mestre, o que implica o início de uma nova relação com o saber por parte do aprendiz. Tal subjetivação dos conhecimentos públicos, por fim, prespõe o laço educativo entre o sujeito de ensinar e o sujeito de aprender ao contrário de exigir um desenlace individualista.

A transmissão na escola opera, em síntese, a partir do poder de contágio decorrente da implicação subjetiva do professor com o saber (processo primário) e, logo, com os conhecimentos (processo secundário). E é por meio desse contágio que se torna possível a iniciação para o aluno de uma implicação subjetiva com o saber (processo primário) e, logo, com os conhecimentos (processo secundário). Em vista disso, podemos admitir então que a transmissão escolar não produz em princípio uma homogeneização psíquica ou intelectual entre professores e alunos, o que seria subjetivamente incestuoso, senão que ela suscita a emergência - na diferença, na heterogeneidade - do sujeito que habita o mestre bem como do sujeito que habita o discípulo.

Ressalvamos, no entanto, que, para se viabilizar tal transmissão, é indispensável haver ainda o protagonismo (ou o mais correto: a autorização) do professor em um tempo primeiro da transmissão. Ou seja: conquanto o professor não se demita do ato educativo e, logo, não renuncie aos efeitos subjetivantes da transmissão ao aluno, então o eclipse docente - o qual deve ter lugar tão somente em um segundo momento - poderá ensejar a emergência do sujeito que habita o aluno sob a forma de uma aquisição *sui generis* dos conhecimentos que lhe foram ensinados.

Dessa maneira, podemos asseverar que o protagonismo ou o empoderamento precoce por parte do aprendiz e, logo, a recusa prévia ao mestre - a qual se tornaria hegemônica educacionalmente nos séculos XX e XXI - isola esse aluno-indivíduo na bolha de um autodesenvolvimento naturalista. E isso, por sua vez, degrada o aprendizado na medida em que posiciona o professor como um coadjuvante em face do dito protagonismo de um aluno que se bastaria a si mesmo.

Eis então que “nesse indivíduo erigido em mestre de suas curiosidades, a motivação tende a diminuir, o apetite diminui. Esse conhecimento, supostamente devolvido ao seu verdadeiro propósito, não desperta o desejo” (BLAIS et al., 2014, p. 110, tradução nossa). Ou seja, a dita motivação para os estudos por parte do aluno-indivíduo parece declinar por falta de... alteridade! Afinal, é fato que ninguém pode, ao menos de saída, ser mestre de si mesmo, e isso pela mesmíssima razão pela qual ninguém pode, de modo algum, ser pai de si próprio - a não ser, é claro, no delírio, a exemplo do que ocorreu a Louis Althusser (cf. DUFOUR, 2005, p. 96). É que à luz de seu drama psíquico, o intelectual argelino chegou a se pôr a delirante questão de ser o pai de si mesmo e, portanto, de ter engendrado a si próprio. Bem, parece haver algo desse delírio de autoengendramento no abandono dos alunos a seus recursos individuais tal como se isso fosse capaz de torná-los independentes.

Com base nessa perspectiva, podemos então propor aqui que o “caráter destrutivo dos pressupostos básicos” (ARENDDT, 2005, p. 233) da Educação Progressista se condensa no fato de que o centramento da escola no aluno faz deste último, de saída, o suposto mestre de si mesmo. E sendo o aluno o mais precocemente possível posicionado como mestre de si, então lhe resta apenas a posição de aluno de ninguém (ou de ninguém mais além de si mesmo). Logo, sua filiação simbólica (ao Outro da linguagem), filiação a qual requer sempre um outro de carne e osso (isto é, os pais e seus sucedâneos transferenciais como os professores) que encarne esse Outro, declina em face da dita emancipação política da infância. E, assim, o aluno-indivíduo e naturalmente realizador desponta como aquele que “é filho apenas de suas obras” (BLAIS et al., 2014, p. 78), isto é, como aluno da própria mestria e como filho tão somente de seus próprios feitos.

Eis, portanto, que resta à criança self made fazer então tábula rasa de toda herança que lhe seja transmitida, apagamento o qual, por suposto, lhe permitiria começar sua trajetória com absoluta originalidade. E para tanto o que é requerido pelo ideário progressista é a pretensa destituição do *pai*<sup>13</sup> e, portanto, a destituição do professor enquanto sucedâneo transferencial daquele. Por sua vez, é exatamente isso o que desautoriza o mestre enquanto representante do “mundo dos outros que falam” (LACAN, 1953-54, p. 198), isto é, como intérprete e transmissor de cultura na escola. E é também isso que faz do aluno, tão precipitadamente, mestre.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BATISTA, Douglas Emiliano. Escola consumada e consumida: o declínio da política na contemporaneidade e seus efeitos sobre a escola. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 4-11, 2019. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v24i1p4-11. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/157149>. Acesso em: 9 mar. 2022.

BLAIS, Marie-Claude; GAUCHET, Marcel; OTTAVI, Dominique. **Transmettre, apprendre**. Paris: Pluriel, 2014.

<sup>13</sup> O pai aqui não é o pai empírico, mas o significante Nome-do-Pai. Trata-se da ideia de pai como heterogeneidade radical, como ultrapassagem da certeza narcísica de si rumo a uma realidade outra.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Trad. Sandra R. Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FIGUEIREDO, Luís Claudio; MINERBO, Marion. Pesquisa em psicanálise: algumas idéias e um exemplo. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 39, n. 70, p. 257-278, jun. 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352006000100017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**, vol. 11; totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Trad. Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Infância e pensamento. In: GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

LACAN, Jacques. **O Seminário**: Livro 1: os escritos técnicos de Freud. Trad. Betty Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1953-54.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 1993.

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

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A psicanálise, a educação e o esgotamento da infância. In: **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, 3, 2001, São Paulo. Anais eletrônicos. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032001000300015&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300015&lng=pt&nrm=abn)>. Acesso em: 04 jun. 2021.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança: Editora da Universidade S. Francisco, 2001.

PINK FLOYD. Another brick in the wall part II. **The Wall**. Londres: Harvest Records, 1979. 2 discos vinil, lado A, faixa 5 (4 min).

SCHNEIDER, Alexandre. É a pedagogia, bebê! **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17, jun. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/alexandre-schneider/2021/06/e-a-pedagogia-bebe.shtml>. Acesso em 17 jun. 2021.

VOLTOLINI, Rinaldo et al. **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2019.