

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

DEISE CLAUDIANE MASS GESSINGER

TRANSMISSÃO:

Uma leitura a partir do encontro entre educação, psicanálise e filosofia

São Leopoldo

2022

DEISE CLAUDIANE MASS GESSINGER

TRANSMISSÃO:

Uma leitura a partir do encontro entre educação, psicanálise e filosofia

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betina Schuler

São Leopoldo

2022

G392t Gessinger, Deise Claudiane Mass.
Transmissão : uma leitura a partir do encontro entre
educação, psicanálise e filosofia / Deise Claudiane
Mass Gessinger. – 2022.
167 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2022.
“Orientadora: Profa. Dra. Betina Schuler.”

1. Docência. 2. Ensino. 3. Escola. 4. Tradição. 5.
Transmissão. I. Título.

CDU 37

DEISE CLAUDIANE MASS GESSINGER

TRANSMISSÃO:

Uma leitura a partir do encontro entre educação, psicanálise e filosofia

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovada em 25 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Betina Schuler (orientadora) - UNISINOS

RESUMO

Esta dissertação buscou compreender como as pesquisas brasileiras em Educação têm operado com o conceito de transmissão, desde uma leitura a partir do encontro entre Educação, Filosofia e Psicanálise. Compreende-se o presente a partir de um contexto de esmaecimento da figura do professor, do ensino e de um apagamento da transmissão, a partir do declínio da memória, da tradição e da narrativa. A partir disso, buscou-se entender quais foram as condições que deram possibilidade de existência à naturalização deste conceito como negativo, no campo da educação, bem como quais outras possibilidades de tomar este conceito a partir de sua potência. Para responder a isso, foram analisadas 6 teses e 4 dissertações publicadas no campo da Educação entre 2010 e 2017, a partir de uma inspiração na análise do discurso foucaultiana, em que se buscou mapear as regularidades e os deslocamentos enunciativos que mostram as condições de possibilidade para os discursos sobre transmissão na pesquisa em educação brasileira. Assim, a análise do discurso da empiria apontou para algumas regularidades importantes, quais sejam: a transmissão em negatividade; a transmissão na relação entre professor e aluno; a transmissão da tradição, da história e da cultura e a impossibilidade da transmissão. Concluiu-se, portanto, que quando naturalizado, o conceito de transmissão aparece sempre tomado desde uma perspectiva empirista, sendo capturado fortemente por um discurso neoliberal que esmaece o professor, o ensino, o conhecimento e a escola. Todavia, e não de forma binária, quando tomado em sua potência, as pesquisas brasileiras trazem distintas possibilidades de se operar com o conceito de transmissão: problematizar o lugar do processo de ensino e aprendizagem, os discursos de renovação da escola e da educação e o reconhecimento da impossibilidade e do fracasso da transmissão como possibilidade de criação.

Palavras-chave: transmissão; docência; escola; ensino; tradição.

ABSTRACT

This dissertation pursued to comprehend how the brazilian researches in Education have been working with the concept of knowledge transmission, from an encountering vision, through the perspective of the connection between Education, Philosophy and Psychoanalysis. It was made by understanding the present through a context of a teacher and education's withering and a teaching transmission obliteration, from the memory, tradition and narrative decline. Considering this, it has been pursued to comprehend what were the conditions that facilitated the possibility of the existence of this concept's naturalization as a negative one, in the field of education, as well as other possibilities of taking this concept through its capacity. In order to answer that, in a methodological move, which we assign as empirical archiving, some searches have been made in the Bank of Theses and Dissertations on the Personal Improvement of Superior Level (Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES), focusing on the published researches on the Education area that worked with the concept of transmission. Therefore, five theses and five dissertations were analyzed through a foucaultian discourse analysis focus, in which the objective was to map the enunciative regularities and displacements that show the conditions of possibility for the discourses on transmission in the research of brazilian education. This was not aimed to search what would be hidden in those documents, but to work with the social discursive construction, revealing the relations between the knowledge and the possibility of doing and the rules that would permit such enunciative functions, which are always historical. Thus, the empirical discourse analysis revealed some important regularities, which are: the transmission in negativity, the transmission on the relation between teacher and student, the tradition transmission and the impossibility of transmission. It was concluded that, when naturalized, the concept of transmission, when taken by an empirical perspective, can be captured by a neoliberal discourse that wither the teacher, the teaching and the teaching institution. Nevertheless, and in a non-binary way, when taken in its potency, the brazilian researches bring distinct possibilities of operating with the concept of transmission, namely: problematizing the process of teaching and learning, the school and Education renovation discourses and the current possibility on the recognition of the failure impossibility and the transmission failure.

Key-words: transmission; teaching profession; school; tradition.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 Do contemporâneo: o esmaecimento da figura do professor e do ensino..	13
2.2 Do declínio da transmissão: autoridade e da narrativa	20
2.3 Da transmissão como potência: ou dos litorais entre educação, psicanálise e filosofia.....	30
3 MÉTODO.....	48
3.1 Arquivamento empírico	50
3.1.1 Transmissão, formação de professores e ensino	51
3.1.2 Ensinar e transmitir	55
3.2 Inspiração analítica	58
4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS: LITORAIS POR ONDE CAMINHA O CONCEITO DE TRANSMISSÃO	61
4.1 A transmissão em negatividade.....	89
4.2 A transmissão no encontro entre professor e aluno	101
4.3 A transmissão da tradição, da história e da cultura	117
4.4 A impossibilidade da transmissão	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A – CRONOGRAMA	167

1 INTRODUÇÃO

O pior inimigo da vida é a homogeneidade. A cultura é uma atividade que se opõe ao fato de que nossa realidade se converte em uma sopa entrópica. A entropia significa a desordem que é a base da morte... O pensamento único e linguagem única só produz ridículos espantalhos. (SASTRE, 2002, p. 43).

Paulon (2005), ao discutir a relação entre pesquisador e pesquisa a partir da noção de análise de implicação¹, afirma que não é possível fazer pesquisa sem que se perceba quem se é e qual a sua implicação pessoal com o seu objeto de pesquisa. Para ela, fazer escolhas metodológicas e teóricas é, mais do que prescindir do mito da neutralidade positivista, arcar com as “dores e delícias” de sermos o que somos”. (PAULON, 2005, p. 24). Assim, me é impossível falar de pesquisa sem falar do curso de vida e profissão que me constituiu pesquisadora.

Meu percurso profissional na área da Educação se inicia com minha formação no magistério. Com o desejo de tornar-me professora, em 2007 procurei uma formação no Curso Normal, que viria a ser concluída 4 anos e meio depois. Essa formação se inscreveu em mim de forma muito singular, pois ao concluí-la, eu já não desejava mais ser professora. As características daquela formação do magistério, na época, me causavam incômodo, justamente pelo excesso de tarefas e trabalhos manuais. Assim, buscando me distanciar disso, em 2011 ingressei na graduação em Psicologia da UNISINOS.

Mas se há algo que a perspectiva psicanalítica nos convoca a pensar é sobre *aquilo que escolhe em nós*, antes das nossas escolhas. (VOLTOLINI, 1999). Mesmo durante toda a graduação, o campo da educação seguiu se atravessando e se fazendo presente. Em 2012, tendo sido nomeada no concurso do magistério estadual do Rio Grande do Sul, comecei a lecionar para os anos iniciais de um Instituto Estadual, em São Leopoldo. Aqui, a precariedade da formação que eu havia tido se tornou mais evidente para mim, pois eu sentia falta de pressupostos teóricos sólidos que embasassem minha prática docente e que fossem além de uma reprodução de atividades. Conciliando a sala de aula com a graduação, fui realizando estágios curriculares e extracurriculares de Psicologia, sempre na área da Educação, em seus mais diferentes desdobramentos. Passando pelo atendimento a

¹ Não irei trabalhar com análise de implicação, retomo aqui nesse momento apenas como inspiração para o posicionamento de início da escrita.

crianças em posição de não aprendizagem, por escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil e ainda por um projeto de iniciação científica que pesquisava o chamado fracasso escolar, a formação de professores e suas implicações nestes diferentes contextos sempre me inquietou, talvez porque ainda muito marcada pela formação que eu havia tido no magistério.

Por outro lado, a forma psicologizante e psicoeducativa como determinadas psicologias concebiam a escola e a docência também me produziam incômodos². E em meio a questionamentos que pareciam tão opostos, mas que hoje enxergo extremamente próximos, tentando construir algo que fizesse sentido para aquilo que eu estava fazendo como professora e como estagiária de psicologia, através de grupos de estudo e pesquisa, fui me aproximando de leituras do campo da psicanálise; mais das que se ocupavam de tomá-la como uma lente para olhar os sintomas sociais de cada época, do que das propriamente clínicas. Discussões que pensam o sujeito na psicanálise não em sua dimensão individual e interior, mas a partir de uma subjetividade construída *com* e *no* laço social e atravessada pelas questões do seu tempo, me fizeram muito sentido como operador de leitura do mundo.

Também acabei por me aproximar de autores que partem desta perspectiva, mas que se dedicam mais a pensar a interface entre psicanálise e educação. Me deparando com as obras de Marcelo Ricardo Pereira, Leandro de Lajonquière, Maria Cristina Kupfer, Rinaldo Voltolini, Simone Moschen Rickes e outros pesquisadores brasileiros desse campo, encontrei ferramentais importantes para pensar a docência, a aprendizagem e a escola. Um dos conceitos deste ferramental e que provavelmente se coloca como um dos mais significativos é o conceito de transmissão, extremamente caro para a psicanálise, que vem sendo pensado de distintos modos desde as obras de Sigmund Freud até a contemporaneidade, questão essa que desdobraremos mais adiante nesta pesquisa.

Munida deste referencial, em 2018 aceitei o convite para assumir a disciplina de Psicologia da Educação do curso de magistério nos níveis médio e pós médio no Instituto em já lecionava. Aqui, minhas inquietações com os processos de formação de professores que me acompanhavam desde o meu curso normal ressurgiram com

² Safatle (2015) problematiza como, no Brasil, a imensa maioria dos processos de reforma na educação são realizados à revelia dos professores. Podemos como esse é um fenômeno que muito se repete nas relações entre psicologia e escola, dizendo, daí, de uma lógica de sobreposição e hierarquia entre saberes.

mais força. Questões como as percepções das alunas sobre o papel de formação, a ênfase em aspectos entendidos como 'práticos', as concepções acerca da importância da teoria e seu apagamento no currículo, aliadas à minha identificação com a formação acadêmica me levaram, em 2019, a buscar o processo seletivo do Mestrado em Educação da Unisinos, na Linha de Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Com minha inserção no programa, a imersão em leituras do campo da educação e da filosofia foram deslocando meu olhar para novas inquietações, inclusive porque muitas das que eu tinha já tinham dado conta de serem respondidas por outros autores e pesquisadores do campo³. Também, seria alienante pensar que a realização de um mestrado em meio a uma pandemia, chegando à defesa da dissertação em modalidade quase absolutamente remota até o momento, não implicaria em questões para quem se ocupa de pesquisar processos de formação de professores. Isso não apenas porque não se faz pesquisa fora do seu próprio tempo e dos problemas que o atravessam (NÓVOA, 2015), mas também porque *a pesquisa se faz com a vida*⁴.

Alguns relatos acerca do ensino remoto durante a pandemia do Covid-19 trouxeram à tona, desta vez de outro lugar, a discussão da função da escola e do papel professor nessa modalidade de ensino. Desde relatos de professores que chegaram a lecionar para cerca de vinte mil estudantes num único semestre e que descrevem seu trabalho como algo mais próximo do *telemarketing* do que de um trabalho docente, até professores que foram demitidos *on-line* através de um *pop-up* na tela, informando que a instituição não carecia mais dos seus serviços, minutos antes do início de uma aula, passando pelo desenvolvimento de aplicativos de correção automáticas de avaliações⁵, o ensino remoto colocou diante de nossos olhos a urgência de se pensar o esmaecimento do ensino e o lugar do professor.

As leituras do mestrado me apontaram que a questão do apagamento do ensino e da docência não é nova no campo da educação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017; BIESTA, 2013; NOGUERA-RAMIREZ, 2009) e se atualiza na

³ Luna (2011) menciona como a postura de pesquisador requer, mais que a capacidade de tecer boas perguntas, prestar atenção àquelas que já foram respondidas pelos que vieram antes de nós.

⁴ Essa frase me foi repetida muitas vezes pela minha orientadora, Betina Schuler, durante a construção deste projeto, diante de todos os atravessamentos que podem haver sobre uma escrita que se compõe durante uma pandemia.

⁵ Estes três relatos específicos foram descritos em reportagem exibida no programa *Conversa com Bial*, da TV Globo, em 31 de agosto de 2020, acolheu denúncias de professores sobre a precarização do ensino durante a pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8821816/>.

contemporaneidade à medida que diferentes sintomas sociais se deslocam também. Estas discussões me tomaram fortemente e junto a elas uma nova inquietação: a concepção de transmissão e a forma como ela aparecia em diferentes leituras, principalmente pelo modo como eu já conhecia as elaborações acerca deste conceito na psicanálise. Alusões à transmissão do professor naturalizada em um caráter negativo (“pedagogias transmissivas”, “mera transmissão de conhecimento”) costumam ser muito frequentes no campo da educação, ainda que a transmissão não apareça geralmente conceituada e problematizada. Por outro lado, no campo da psicanálise, a maneira como o conceito de transmissão aparece nos trabalhos é com frequência num antagonismo a um modo comum de pensar a transmissão no que se chama de pedagogias tradicionais, onde aparentemente um entendimento estaria dado *a priori*.

Foi neste percurso de inquietações que as indagações iniciais que originaram esta pesquisa surgiram: de que modo se deu a cristalização do conceito de transmissão na educação? Como essa cristalização de uma noção negativa contribuiu e contribui ainda para o esmaecimento da figura do professor e do ensino na contemporaneidade? Há outros modos possíveis de operar com a transmissão docente em sua potência e não em sua negatividade?

Equipada com estes questionamentos, realizei a revisão da bibliografia desta dissertação, em busca de compreender o que já foi produzido no campo da educação acerca desta temática. Em contato com as produções científicas encontradas nesta revisão, o que percebemos foi que a potência destes trabalhos permitiria que, mais do que serem usados apenas para constatar o estado da arte das pesquisas em educação que operam com o conceito de transmissão, poderiam constituir um arquivo potente a se materializar como empiria para analisar os desdobramentos deste conceito na produção científica brasileira em educação atual, em lugar de uma nova produção empírica.

Um aspecto que chamou atenção na leitura prévia, em tratando-se particularmente dos trabalhos localizados no campo teórico da psicanálise, foi a reiteração de uma percepção que eu já tinha anteriormente: o modo como estes, de modo geral, apresentam uma concepção muito potente de transmissão, mas sempre posta em contraponto a uma concepção de transmissão que na educação, já estaria dada, e que aparece cristalizada. Isso vai de encontro ao diálogo que eu busco construir, sendo uma pesquisadora do campo da educação, mas oriunda de uma

formação em psicologia e psicanálise e em aproximação com o campo da filosofia: a possibilidade da construção de uma conversa entre educação, filosofia e psicanálise, que avance para mais que uma sobreposição maniqueísta entre campos de saberes. A produção de uma interlocução.

Para pensar essa interlocução, nos valem das elaborações de Sousa (2015) a partir do conceito lacaniano de litoral. Lacan (2003) se utiliza do termo litoral para nomear a radicalidade que há no encontro entre heterogêneos, duas superfícies distintas: terra e mar. Ao passo que a fronteira pode instituir uma diferença em espaços homogêneos, encontrar litorais implica:

[...] uma radicalidade de identificação de limites fundamentais para sabermos qual o ponto de partida que permite um contato efetivo com o outro, com a alteridade, com o estrangeiro. O litoral esclarece sobre a borda de nosso saber, de nossa história, de nossas fantasias e, ousaria dizer, de nossas utopias possíveis. O litoral resguardaria, assim, uma singularidade que faz margem, construindo novas imagens. (SOUSA, 2015, n/p).

Assim, meu desejo com esta dissertação foi mais o de propor diálogos entre a educação, a filosofia e a psicanálise, a partir de caminhos comuns e principalmente das suas diferenças, para pensar o que acontece nesse encontro, nesse *entre*. É deste modo que chego ao problema de pesquisa desta investigação: *como o conceito de transmissão tem sido operado na pesquisa em educação, problematizado desde a conversação entre a educação, a psicanálise e a filosofia?*

Para tentar responder a isso, foram analisadas 6 teses e 4 dissertações que operam com o conceito de transmissão, localizadas no campo da Educação, a partir de uma inspiração na análise do discurso foucaultiana, buscando mapear as regularidades e os deslocamentos enunciativos que mostram as condições de possibilidade de existência dos discursos sobre transmissão na educação. Não se tratou de procurar aquilo que estaria *por trás* dos documentos, mas de trabalhar com a construção discursiva do social, mostrando as relações de saber e poder e as regras que permitem tais funções enunciativas, as quais são sempre históricas. (FOUCAULT, 2010; FISHER, 1995; VEIGA-NETO, 2011).

Assim, segue o que constitui o corpo deste projeto, que além deste capítulo de Introdução, se constituiu nos seguintes capítulos: no Capítulo 2, do referencial teórico, no subtítulo 2.1, discuto a escola contemporânea e o esmaecimento do papel do professor e do ensino; no subtítulo 2.2, o apagamento da transmissão,

hoje, a partir do declínio da tradição, da narrativa e da memória; e no subtítulo 2.3, trato de algumas considerações sobre a potência de se pensar a transmissão a partir de um diálogo entre a educação, a filosofia e a psicanálise.

No Capítulo 3 apresento o método, que é constituído da descrição dos caminhos metodológicos que orientaram esta pesquisa e da fundamentação teórica que sustentou uma pesquisa documental, bem como de qual perspectiva tomamos o conceito de documento, dentro daquilo que nomeamos de arquivamento empírico. Além disso, é apresentado: em 3.1, a descrição dos passos da revisão bibliográfica e da escolha da empiria desta pesquisa; e de quadros com as principais informações das dissertações e teses que foram analisadas, juntamente com seus resumos; em 3.2 abordo a inspiração para o método de análise das produções, que foi a análise de discurso foucaultiana.

No Capítulo 4, além da descrição do processo de leitura e sistematização que compôs a análise da empiria, trago dois quadros que auxiliam na explicitação de como se deu a sistematização dos documentos analisados. Em seguida, descrevo e problematizo quatro regularidades observadas nas teses e dissertações, a partir de quatro subcapítulos: em 4.1 a transmissão em negatividade; em 4.2, a transmissão na relação professor e aluno; em 4.3, a transmissão da tradição, da história e da cultura; e em 4.4, a impossibilidade da transmissão.

No Capítulo 5, são apresentadas as considerações finais sobre esta pesquisa. Delas, seguem as referências utilizadas nesta dissertação e o apêndice.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Do contemporâneo: o esmaecimento da figura do professor e do ensino

[...] qualquer julgamento do propósito educacional é primeiramente *do professor*. [...] Negar ao professor tal papel nos leva a perder o foco sobre o que realmente é o ensino, e a aceitar que os professores funcionam como robôs sem resposta, os quais supostamente intervêm em objetos sem resposta ao invés de envolverem-se em encontros educacionais reais, com seres humanos reais. (BIESTA, 2017, p. 31).

Em sua obra *Sociedade do cansaço*, Han (2018) diz que cada época tem suas enfermidades. Para ele, a epidemia de doenças neurológicas que assola os sujeitos na contemporaneidade (*burnout*, ansiedade, TDAH, depressão), tem uma relação direta com os modos contemporâneos de operar do capitalismo. O autor discute a passagem de uma sociedade disciplinar, como foi pensado por Michel Foucault (1926-1984), para uma sociedade de controle⁶, a partir de alguns deslocamentos. Conforme aponta, as sociedades disciplinares eram marcadas pela negatividade e pelos dispositivos imunológicos, que pressupunham formas de proteção como reação, estranhamento e isolamento do estranho. Marcadas, assim, pelo erguimento de muros, passagens e barreiras. Nestas sociedades, a constituição do sujeito se dava por meio da interdição, conforme podemos pensar com Foucault e da repressão, conforme pensado por Freud⁷.

Já a contemporaneidade seria marcada pelo que Han (2018) chama de um excesso de positividade – ilustrada pelo autor a partir do *slogan* de campanha de Barack Obama nos EUA “*yes, we can*”. Nesta sociedade, a violência seria neuronal. Não está mais fora, como algo exterior a ser combatido, de que se precise se defender, mas é intrínseca ao sistema. Esse modo de funcionamento produziria a sociedade de desempenho, povoada por novas formas de subjetividade.

Enquanto as sociedades disciplinares eram construídas a partir do imperativo *tu debes*, na sociedade de desempenho o que se coloca como imposição o *tu podes*. Esse ‘poder tudo’ remete a uma problemática noção de liberdade, a um imperativo

⁶ Problematizada por Deleuze (1992) no texto “Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle”.

⁷ Esta ideia também compõe o paradigma de pensamento freudiano sobre a condição humana. Para Freud (1996/2014), a civilização humana se fundada sobre a renúncia da satisfação pulsional e da repressão às pulsões. Para ele, a civilização Freud (1976, p.16), a civilização “tem de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa”.

de realização, da mobilidade, da velocidade e da superação constante de si mesmo. Assim, para Han (2018, p. 25), “a positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever”. A possibilidade de realizar qualquer coisa que se queira, tem mais força de impelir o sujeito a fazer algo que a proibição disso: *se eu posso, por que não o faço?* E aí, claro, *se não o faço, é porque eu fracassei, pois as condições para isso estavam dadas*. Assim, sucesso e fracasso do sujeito se tornam de responsabilidade individual de cada um.

Na mesma linha do filósofo, a antropóloga Paula Sibilia (2012) parte da ideia de um deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle para discutir as novas formas de produção de subjetividade na contemporaneidade. Ela vai argumentar sobre a corrosão da cultura letrada, frente a uma cultura fortemente marcada pela imagem, pelos meios de comunicação e audiovisuais. Segundo ela, trata-se de processos que transformaram profundamente as linguagens, afetando modos de expressão em âmbitos vitais, como: a construção de si, a relação com os outros e a formulação de mundo. Isso porque as imagens não são operadas na perspectiva da arte, mas do entretenimento veloz e voraz.

Para a autora, o esgotamento do paradigma da comunicação e a generalização das relações sociais mediadas por imagens, produziram a morte da conversação e uma crise da palavra⁸. Tendo a escola a palavra como seu alicerce - por conter historicamente em seus fundamentos o domínio das operações clássicas de leitura e escrita - a respeito dela começaram a se produzir uma série de discursos que a narram como chata, desinteressante e sem sentido. Assim, inicia-se a apropriação de todo um léxico empresarial para garantir a atratividade da escola para seu cliente, o aluno. Isso vai se erigindo como verdade por meio de uma série de produções discursivas: os dados sobre reprovação e evasão dos alunos, os péssimos índices nos *rankings* de avaliação, as recorrentes matérias na imprensa que retratam a ineficácia e o fracasso da escola pública. No entanto, argumenta ela, ao vender-se como mercadoria, a escola

[...] fica em desvantagem por ser uma mercadoria pouco atraente, destinada a um cliente disperso e por definição insatisfeito, que, por sua vez, vive enfeitado pela variada oferta que a maquinaria do entretenimento não para de produzir. (SIBILIA, 2012, p. 66).

⁸ A autora elabora essa noção a partir de Walter Benjamin, Gilles Deleuze e Guy Debord.

Assim, coloca que talvez a subjetividade interpelada dentro da escola pelos professores não esteja equipada com aquilo que é necessário para responder adequadamente ao dispositivo pedagógico. As subjetividades contemporâneas seriam incompatíveis com a aparelhagem ainda disciplinar da escola, por carecerem de marcas prévias que outras instituições deveriam ter lhe imprimido ao longo da vida. Há uma incongruência entre o que a escola espera e entre o que os jovens e crianças são. Isso porque enquanto a sociedade disciplinar produzia subjetividades cidadãs ou pedagógicas, solidamente construídas (para o bem ou para o mal), a subjetividade informacional ou midiática produzida pela sociedade contemporânea é instável e precária (também para o bem e para o mal). (SIBILIA, 2012).

Laval (2019) também discute a mercadorização da escola pública na contemporaneidade. Conforme o autor, a educação passa por uma crise de legitimidade, que se deve às críticas sociológicas e políticas pelas quais tem passado a escola, historicamente (dado a denúncia do seu papel alienante na formação dos sujeitos) e às críticas liberais que contestam a eficácia do sistema escolar para responder às demandas do mercado de trabalho, o que evidenciaria uma necessidade eminente de inovação e de reforma. A precarização do trabalho do professor emerge como uma das múltiplas faces desta crise, e a formação dos professores, conseqüentemente, como um dos principais alvos desta necessidade de reforma. Laval (2018) ainda alerta para o modo como o neoliberalismo se radicaliza e se fortalece após as crises que ele mesmo produz: “o neoliberalismo gera crises econômicas, sociais e, agora, políticas. Mas ele responde ‘as crises com sua própria lógica, isto é, ele causa a crise e serve como ‘solução’”. (LAVAL, 2018, n/p).

Para Campesato e Schuler (2019), na tentativa de responder à lógica deste modelo de sociedade, estratégias de *marketing* passam a ser adotadas para competir pela atenção dos alunos durante as aulas. E isso acabaria por produzir uma atenção dispersa e hiperconectada. Tomada a escola como um modelo-empresa, onde o aluno é visto como empresário de si, ele se torna responsável pela montagem de seu currículo, bem como pelo seu sucesso e fracasso. O professor, por sua vez, se converte em mediador ou *coach*, operando-se um esmaecimento da figura do professor e do ensino. (CAMPESATO; SCHULER, 2019). Assim, o léxico que contempla o perfil do professor ideal no século XXI passa a comportar

expressões como flexibilidade, multitarefas, arrojamento, aulas divertidas, conteúdos interessantes, capacidade de entreter os alunos, etc.

O problema do apagamento da docência também é referido por outros autores. Biesta (2013), mencionado na abertura desse capítulo, aponta que a contemporaneidade é marcada por uma compreensão de aprendizagem como algo natural e ligado a uma certa *natureza biológica*. Confundida com a vida, a aprendizagem é vista como algo que é intrínseco ao ser humano, inevitável de acontecer, e não dependente de quaisquer intervenções. Nessa lógica, escola e professor, tendo historicamente funções interventoras, perdem sua função diante do processo de aprendizagem, que estaria garantido de acontecer, sem ou *apesar* destes. (BIESTA, 2013; ENZWEILER, 2017).

É possível pensar na medicalização da infância e da educação como um exemplo dessa naturalização da aprendizagem. Se por um lado o professor e a escola pouco têm a ver com o sujeito que aprende, por outro, pouco também podem dizer daquele que não está aprendendo. Assim, toda dificuldade de aprendizagem acaba por ser compreendida como um problema biológico, ou seja, que diz respeito unicamente à criança e ao seu corpo, e que só encontra solução numa intervenção médica ou psicológica. O apagamento da figura do professor deste processo é ilustrado pelo chargista Bola, na tirinha abaixo:

Figura 1: Medicalização como apagamento da docência



Fonte: <https://kidshealth.org/es/kids/learning-disabilities.html>.

Biesta (2013; 2021) aponta ainda a primazia contemporânea de uma linguagem da aprendizagem, a que nomeou de *aprendificação*, que contribuiu para o desaparecimento das concepções de professor e de ensino. A linguagem da aprendizagem diz respeito a:

[...] referir-se aos professores como facilitadores da aprendizagem, ao ensino como criação de oportunidades de aprendizagem, às escolas como ambientes de aprendizagem [...] e à educação em geral como o processo de ensino-aprendizagem. (BIESTA, 2013, p. 121).

Para ele, se esta é a única linguagem disponível para falar do campo da educação, o papel do professor é enfraquecido e os professores acabam se tornando meros gestores do processo de ensino-aprendizagem⁹. Isso não quer dizer que quando o discurso da educação é o discurso da aprendizagem não haja conteúdo, propósito e mesmo relações, mas sim que o que temos como educação se torna restrito, à medida que a educação passa a ter por único objetivo produzir resultados de aprendizagem que se possam medir dentro das áreas curriculares. (BIESTA, 2021).

Essa lógica pode nos fazer compreender a emergência de discursos contemporâneos que caminham no sentido de uma compreensão de que *qualquer um pode ser professor* e isso pode ser de qualquer maneira. Em 2017, uma matéria publicitária da Anhanguera Educacional, estampada pelo apresentador de TV Luciano Huck, trazia a seguinte chamada: “Torne-se professor e aumente sua renda. Complemente sua formação e torne-se professor em até um ano e meio”. A peça foi retirada do ar após críticas de que conferia à profissão um caráter de “bico”¹⁰. A empresa é parte do Grupo Kroton, que detém o maior número de matrículas no ensino superior à distância no Brasil, atualmente.

O aumento dos cursos de formação de professores oferecidos na modalidade EaD no país é flagrante. Conforme dados do Inep, desde 2018 o número total de alunos matriculados nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas à distância no país vem superando o número de alunos matriculados em cursos presenciais na mesma área. Conforme levantamento publicado em setembro de 2019 pelo Instituto, em

⁹ Essa junção é feita por Biesta.

¹⁰ Informações retiradas do manifesto feito pelo Sindicato de Professores de Campinas e Região, o Sinpro, que se encontra disponível em: <https://www.sinprocampinas.org.br/noticias/noticias/ser-professor-nao-e-bico-anhanguera-retira-campanha-com-luciano-huck-e-pede-desculpas-erramos/>.

2018 o número de vagas ofertadas na modalidade EaD chegou a ser 12,8% superior, atingindo um número de mais de 7 milhões. Uma das razões para esse aumento expressivo foi a portaria normativa de junho de 2017, assinada pelo então presidente Michel Temer, que autorizou o oferecimento de cursos EaD para instituições de ensino superior sem credenciamento para cursos presenciais, o que possibilitou que estas instituições oferecessem exclusivamente cursos de graduação e pós graduação *lato sensu*. O motivo desta liberação, segundo nota divulgada pelo MEC na ocasião, foi “ajudar o país a atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 a 24 anos”. (BRASIL, 2017).¹¹

Anísio Teixeira, já nos anos 1960, a respeito da expansão dos cursos superiores de formação de professores no Brasil, questionava quais as finalidades desta expansão. Ao defender alternativas para a garantia da qualidade dos professores formados no país, e da resolução dos problemas da escola pública, o autor afirmou: “O [problema] bem mais grave, é o do esquecimento do povo e de sua educação. Preferimos criar lugares de professor de nível superior [...] a ajudá-los a resolver o problema da educação popular”. (TEIXEIRA, 1961, p. 4, grifo nosso).

Outro autor que se ocupa desta discussão é Noguera-Ramirez (2009), a partir da discussão que faz sobre o esmaecimento do ensino. Segundo ele, a Modernidade foi marcada por um viés fortemente educativo, e compreender a Modernidade sob o ponto de vista da educação é compreender o processo de constituição de uma sociedade educativa. Esse processo pode ser dividido em três momentos distintos. O primeiro (entre os séculos XVII e XVIII) é chamado de *sociedade de ensino*, pela centralidade das práticas de ensino na constituição da “razão de Estado”, sendo a didática o saber principal. O segundo momento, que teve início no século XVIII, é chamado pelo autor de *sociedade educadora*. É neste momento que o conceito de Educação emerge no vocabulário pedagógico e Educação e instrução pública se expandem a diversos grupos sociais e setores da sociedade. E no terceiro momento, a partir do século XIX, surge a *sociedade de aprendizagem*. Nesse momento, marcado pela ênfase na aprendizagem, o sujeito não deve mais apenas aprender, mas aprender a aprender e a psicopedagogia se

¹¹ O impacto do ensino remoto na pandemia de Covid-19 certamente agravou significativamente estes dados.

torna a principal forma de saber. Há, então, um deslocamento da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem, onde na segunda, os sujeitos devem estar aprendendo durante toda a vida e terem asseguradas habilidades e competências que garantam isso. (NOGUERA-RAMIREZ, 2009).

Corazza (2005) nos ajuda a compreender os diferentes deslocamentos históricos pelos quais passou a educação, nomeados por ela de três tempos da educação. Segundo ela, o primeiro tempo, berço da pedagogia, foi o da neutralidade iluminada. Tendo durado do final do século XIX até a metade do XX, foi marcado por dois momentos. No primeiro, a hegemonia religiosa da época era o que fundamentava as práticas educativas, e os educadores se compreendiam como mediadores entre uma divindade e a humanidade, cuja missão seria transmitir “os conhecimentos, modos de ser sujeito e valores tidos como unívocos, eternos, universais”. (CORAZZA, 2005, p. 8). Em rompimento a isso, num segundo momento, surgem os educadores da neutralidade, introduzidos na filosofia e na ciência. Estes já não se percebem mais submetidos à uma divindade, mas ao saber científico, que os localiza como transmissores de um conhecimento acima de qualquer suspeita, pois neutro. Segundo Corazza (2005, p. 8), “só trocaram de Senhor”. No tempo da neutralidade iluminada, então, a transmissão na educação pode ser percebida em dois movimentos: 1) da moral e dos valores; e 2) do conhecimento científico neutro.

O segundo tempo é nomeado por Corazza (2005) de tempo da suspeita absoluta. Este tempo, marcado pela crítica do mundo a si mesmo, teve uma influência crucial das orientações marxistas sobre a educação. As discussões sobre opressão, classes sociais, conscientização dos explorados, desembocaram nas “denúncias da escola como reprodutora das injustiças sociais e mantenedora do *status quo* cultural”. (CORAZZA, 2005, p. 9).

Assim, a política invade a educação e emergem as noções de currículo oculto, educação bancária, pedagogias progressistas e todo o arcabouço que colocou em xeque os ideais da neutralidade iluminada. Para Schuler (2014, p. 3), essa tomada de consciência sobre os processos de dominação, operada pelo professor, confere à docência “uma perspectiva pastoral na busca da conscientização e salvação dos demais”. Nessa perspectiva, o professor emancipado deveria se recusar a ser um transmissor de saberes neutros, vazios, sem conexão com a realidade e os problemas sociais, operando, assim, a libertação dos alunos.

E o terceiro tempo da educação é denominado por Corazza (2005) como tempo do desafio da diferença pura. Se os tempos da neutralidade iluminada e da suspeita absoluta se localizavam como oriundos da modernidade, este terceiro situa-se na pós-modernidade. A autora assim o nomeia por entender que todas as suas práticas e concepções afirmam a existência daqueles que são diferentes:

[...] que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites. Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os sem... Os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da identidade-diferença. Mas que, hoje, são puros, isto é, diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos. (CORAZZA, 2015, p. 9).

Ela aponta que a teorização cultural e os movimentos sociais não dão conta se apreender esses sujeitos somente por um marcador de classe social – ainda que não a desconsiderem – e que se torna preciso acrescentar outros marcadores sociais: de etnia, gênero, religião, nacionalidade, mídia e cultura. Os currículos, a didática e a formação tornam-se “mais culturais e bem menos escolares, no sentido dos tempos anteriores”. (CORAZZA, 2015, p. 10). E isso também para o bem e para o mal.

Obviamente que não tomamos aqui esses três tempos como algo linear e sucessivo, mas como forças em luta. Achamos importante, no entanto, retomarmos essa marcação, pois é nesse tempo que desejamos olhar para a transmissão e por quais deslocamentos vem passando: o nosso presente, tão marcado pelos tempos pandêmicos, negacionistas, neoconservadores e de pobreza narrativa, como veremos a seguir.

2.2 Do declínio da transmissão: autoridade e da narrativa

O ‘século da criança’, como podemos lembrar, iria emancipar a criança e liberá-la dos padrões originários do mundo adulto. (ARENDR, 1995, p. 237).

Arendt (1995) compreende que cada nascimento humano funda um novo início, um ser inteiramente novo e distinto dos demais, e indiferente a qualquer

repetição ou ocorrência já previamente estabelecida. Para os humanos, nascer não se trata apenas de surgir no mundo, mas de constituir um novo começo no mundo; algo da ordem de um princípio, de uma novidade. A humanidade em seu estado inaugural. A relação dos seres humanos com o mundo, mediada pela educação, é uma relação única, pois nunca está acabada ou dada *a priori*: ela precisa ser inventada a cada novo nascimento.

Dada a instabilidade a que o mundo está constantemente sujeito, devido aos recém chegados, seria função dos adultos assumir a responsabilidade pelo mundo: “em face à criança, é como se ele (o adulto) fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo”. (ARENDDT, 1995, p. 239). Essa responsabilidade a autora denominou de *amor mundi*: a contribuição para que um legado de leis e instituições políticas não seja permanentemente transformado ou destruído mediante a instabilidade das circunstâncias ou interesses imediatos e privados. Quem educa não se responsabiliza somente pelo “desenvolvimento da criança”, mas também pela própria “continuidade do mundo”. (ARENDDT, 1995, p. 235).

Bogéa (2019) também pensa a docência a partir de uma noção de responsabilidade, mas um tanto distinta de Arendt. Para ele, dar aula, mais do que tudo, seria desafiar-se a uma experiência radical de alteridade. Isso porque dar aula implica lançar-se a uma posição de não saber, a um abismo de não poder, de não ter controle, de encontrar-se exposto ao outro, de permitir-se abalar, a experimentar algo da ordem do incalculável e do imensurável. Lido à primeira vista, isso poderia contrapor a noção da responsabilidade do saber prévio que qualifica quem ensina como responsável diante de quem aprende. Mas o autor adverte que uma responsabilidade que se sustenta somente num saber pré-determinado sacrifica o encontro com a singularidade do outro, como experiência. Experiência tomada por ele, numa perspectiva nietzscheana, como “a arte de experimentar, de fazer experimentos consigo próprio”. (BOGÉA, 2019, p. 284).

Apesar da responsabilidade pela continuidade do mundo dizer da ordem de uma conservação, conforme pensado por Arendt (1995) não se trata de conservadorismo em seu sentido no senso comum, visto que ela afirma que apenas o que é estável é passível de ser transformado. Aqui estaria a função fundamental da educação para a continuidade do mundo: apresentar às crianças e aos jovens a coleção de bases sociais, econômicas, históricas, linguísticas, políticas, científicas,

filosóficas, artísticas que constituem o mundo em que vivem. Isso para que quando lhes convir transformar o mundo a partir da ação política, mesmo que radicalmente, isso seja mediante o que aprenderam e conheceram sobre a complexidade do mundo. (CESAR; DUARTE, 2010). O papel político da educação se constituiria, pois, na formação para o cultivo e cuidado com o mundo comum, que para ser transformado, deve ter assegurada sua conservação:

Parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. (ARENDR, 1995, p. 242).

Na educação, a responsabilidade coletiva pelo mundo assume a forma de autoridade, que é algo que se difere das qualificações do professor. Ainda que a autoridade exija certa medida de formação, ela adverte que por maior que esta seja, não trará consigo uma garantia de autoridade, por si só: “A qualificação consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste. Porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo”. (ARENDR, 1995, p. 239).

Para a filósofa a educação vive na contemporaneidade uma crise sem precedentes, porque vivemos, antes de tudo, uma crise de autoridade. Estamos vivendo em uma sociedade de massas, que prioriza consumo e produção, que anseia pelo novo apenas pelo novo e pela orientação de um futuro imediatista e sem desejo algum de conservar o passado, produzindo como consequência o declínio da autoridade e da tradição. (ARENDR, 1995). A crise na educação contemporânea se refere ao apagamento das fronteiras entre adultos e crianças, o que evidencia a falta de preparo e autoridade dos adultos na tarefa de introdução dos recém chegados ao mundo. Isso porque a velocidade das transformações pelas quais passa o mundo atualmente é tamanha, que ele permanece estranho e desconhecido, mesmo para os adultos que o habitam:

É como se os pais dissessem todos os dias: - Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem. (ARENDR, 1995, p. 243).

Em consonância com Arendt, Mariano Narodowski (1998; 2016; 2019) discute o que chama de declínio da cultura escolar, que para o autor, está vinculada às mudanças nos modos de transmissão intergeracional: o câmbio cultural de relações entre gerações mais velhas e mais jovens e o apagamento da figura do adulto responsável e comprometido, que cede lugar a um imaginário de adultos que cada vez mais se ausentam de suas obrigações parentais. Se em tempos passados, a autoridade docente se constituía como a fonte única de conhecimento possível, na contemporaneidade se dissolve em relações sem hierarquias, produzidas pelo achatamento nos vínculos intergeracionais. Os questionamentos da legitimidade do lugar do professor se devem então a essa diluição da imprescindível assimetria para a função de educar, em relações equivalentes, entre iguais. (NARODOWSKI, 2016; NARODOWSKI; ARIAS, 2019).

Para Narodowski (1998), a escola moderna, que tinha por tarefa formar uma criança com os saberes necessários para a vida adulta, com papéis definidos sobre quem ensinava e quem aprendia, num ciclo permanente de manutenção social, hoje encontra-se em ascendente declínio:

Já não é a cultura escolar a que necessariamente é predominante, mas na frente a um conflito entre cultura escolar, cultura familiar e cultura da mídia, o conflito é dirimido no aqui e agora, sem legitimidades pré-estabelecidas. [...] Identidades infantis perdidas ou ressignificadas? O lugar que o professor ocupava de um possível saber em detrimento do não-saber da Infância, hoje está em crise. A escola moderna da escrita, da palavra, da rotina, da espera, da avaliação, do quadro, vem a se opor a realidade da mídia, das tecnologias globais, [...] uma cultura do *zapping*. Uma cultura na qual não existem rascunhos porque o processador dá sempre a última versão. (NARODOWSKI, 1998, p. 176).

É dessa cultura que emerge, o constante clamor da substituição dos dispositivos escolares da escola moderna por dispositivos completamente novos, o que reflete a proliferação de “novos - e velhos - projetos de inovação” (NARODOWSKI; ARIAS, 2019, p. 171) na contemporaneidade.

É corroborando com isso que Kehl (1998) elabora o conceito de adolescentização da cultura. Para a psicanalista, cada época elege um período da vida para simbolizar seus ideais de perfeição. É assim que, a partir dos anos 60, no

Ocidente, a palavra *jovem* tornou-se significante¹² para tudo o que fizesse frente ao obscurantismo e repressão que os discursos morais e médicos haviam consolidado até então. Fosse isso inteligência fora dos limites universitários ou liberdade sexual, o discurso da juventude impregnou música, cinema, política e costumes. Discurso esse que foi rapidamente lido e capturado pela lógica de mercado capitalista: “Ser jovem virou *slogan*, virou clichê publicitário, virou imperativo categórico - condição para se pertencer a uma certa elite atualizada e vitoriosa”. (KEHL, 1998, n/p). Os sujeitos que se constituem por um ideal de juventude se revelam uma legião potencial de consumidores, desapegados dos limites religiosos e morais que reprimiam a relação do corpo com o prazer, desconectados de todo discurso tradicional que seja capaz de estabelecer critérios mais sólidos de consistência existencial sobre a proliferação de mercadorias que se converteram, instantaneamente, em imprescindíveis para a felicidade humana. (KEHL, 1998).

Mas que efeitos esse fenômeno de adolescentização estaria produzindo na cultura ocidental? A autora argumenta que o adulto que tem como ambição os ideais *teen* vai, conseqüentemente, se sentir deslocado diante da responsabilidade de *tirar suas conclusões sobre a vida e passá-las a seus descendentes*. Assim, na sociedade contemporânea, a posição de adulto estaria vaga. Não querendo ninguém assumir o lugar da geração que vai ditar as regras e criar os confrontos, o conflito de gerações se dissipou. Os pais não apenas partilham da mesma cultura dos filhos, como também endossam suas transgressões frente a instituições como a escola, enquanto professores assumem a posição de não desafiar os jovens.

Essa aparente liberdade converte-se rapidamente em desamparo, quando os adolescentes começam a viver num mundo onde as regras são feitas por e para eles. Conforme Kehl (1998), isso não significa que as gerações anteriores sabiam como seus adolescentes deveriam encarar a vida, mas a simples ilusão de *achar que sabiam* era o suficiente para criar um horizonte, um limite, mesmo que este existisse para ser desobedecido. Porém, nenhum lugar de produção discursiva permanece vazio por muito tempo, e nesse caso, a posição do adulto que se pretende *teen*, acaba sendo ocupada pelo Estado autoritário ou pela lógica de

¹² Na perspectiva lacaniana, “o significante é signo de um sujeito. É a inscrição na ordem do significante (campo do Outro) que permite a um sujeito operar com as leis da linguagem e produzir significações que escapam à intenção do dizer”. (FERREIRA, 2002).

consumo neoliberal, que vão ditar, então, como os sujeitos devem viver suas vidas. (KEHL, 2008).

Desse modo, a desvalorização da experiência acaba por esvaziar o próprio sentido da vida. Assim, não seria à toa que mesmo num imperativo de satisfação constante, a contemporaneidade produzisse tantos sujeitos insatisfeitos e entediados com o cotidiano que os cerca. Não que se trate da

[...] experiência como argumento de autoridade –‘eu sei porque vivi’. Sobretudo numa cultura plástica e veloz como a contemporânea, pouco podemos ensinar aos outros partindo da nossa experiência. No máximo, que a alteridade existe. Mas a experiência, assim como a memória, produz consistência subjetiva. Eu sou o que vivi. Descartado o passado, em nome de uma eterna juventude, produz-se um vazio difícil de suportar. (KEHL, 1998, n/p).

Outra dimensão do esmaecimento da transmissão da experiência pode ser pensada a partir das elaborações de Walter Benjamin (2012). Em seu texto “Experiência e pobreza”, de 1933, o filósofo judeu alemão elabora algumas considerações sobre o que chama de experiência tradicional. A partir de uma fábula de Esopo, denominada “O velho vinhateiro”, Benjamin (2012) apresenta sua noção desse conceito. Na história, o vinhateiro é um pai, que possui uma vivência do mundo que lhe é singular: a de que “a bênção não está no ouro, mas no trabalho”. (BENJAMIN, 2012, p. 85). Próximo à sua morte, o vinhateiro transmite essa vivência para os filhos, em forma de sabedoria, transformando-a em experiência: os filhos a tomam como ação e reflexão.

O que torna isso possível é que essa experiência não é contada pelo vinhateiro pela via de uma abstração ou de um valor moral, mas em forma de narrativa. A narrativa do pai toma os filhos de tal modo que eles, de maneira errônea - ou apenas a seu próprio modo, também singular – refletem, e decidem agir sobre a terra, na tentativa de ará-la para encontrar o tesouro a que o pai se referia em sua narrativa. Ao arar a terra, os filhos descobrem que o tesouro é nada mais que a própria vinha, e que era essa a sabedoria transmitida pelo pai em sua história. A experiência tradicional pressupõe um erro: o erro daquele que se apropria da narrativa que lhe foi transmitida. É o erro que faz com que essa narrativa se torne também sua. (BENJAMIN, 2012).

Na fábula, ao morrer o pai, morre consigo sua vivência, que lhe era particular e individual; mas a sua experiência converte-se num legado, que transcende historicamente. Ciclicamente, a experiência do pai se integra com a vivência dos filhos, e transformando-se em uma nova experiência, é transmitida por estes para os seus filhos, de uma geração a outra. Enquanto a vivência é singular e passageira, a experiência é possível de ser coletiva, e por isso, passível de transmissão. Assim,

[...] as pessoas mais velhas passavam-na sempre aos mais novos. De forma concisa, com a autoridade da idade, nos provérbios; em termos mais prolixos e com maior loquacidade, nos contos; por vezes através de histórias de países distantes, à lareira, para filhos e netos. (BENJAMIN, 2012, p. 85).

Ao situar a narrativa como um recurso originário das sociedades artesãs, de comunidades fundadas pelo compartilhamento da experiência a partir da oralidade, o autor diz que a narrativa da experiência tradicional “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ de cada coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”. (BENJAMIN, 2012, p. 221). É na medida em narramos que nos constituímos sujeitos capazes de fazer e transmitir experiência.

Benjamin (2012) apontava que no século XX, no entanto, após os horrores da Primeira Guerra Mundial (e experimentando na carne os horrores da Segunda), a transmissão da experiência encontrava-se em declínio, senão extinta. Para fazer referência às vivências dos soldados na guerra, ele elabora o conceito de experiência de choque. Os soldados voltariam da guerra empobrecidos de narrativas, porque suas vivências não eram passíveis de serem convertidas em sabedoria. Enquanto na experiência tradicional há um desejo de partilha, “palavras tão perduráveis, que passam como um anel de geração em geração” (BENJAMIN, 2012, p. 85), na experiência de choque os contadores não querem que o que experienciaram seja vivido pelo outro. Os testemunhos da guerra carregariam consigo, ao invés da sabedoria e do conhecimento, trauma e medo, sendo impossíveis de serem transformados em narrativas. Os soldados “voltavam mudos do campo de batalha” (BENJAMIN, 2012, p. 86), o que os impedia de colocar em palavra e transformar em metáfora o que haviam vivido, elaborando: podiam falar sobre, mas não tinham desejo de partilhar, de transmitir sua experiência.

O empobrecimento da experiência estaria, para Benjamin, diretamente relacionado à incapacidade do sujeito de narrar. Assim, o filósofo descreve o desaparecimento da transmissão da experiência como um efeito da extinção da arte de contar. Em seu texto de 1936, *O contador de histórias*, ele descreve que narrar e contar histórias seriam equivalentes e o contador de histórias estaria “à estirpe dos mestres e sábios”. (BENJAMIN, 2013, p. 177). Na contação de histórias, não importaria a história em si, mas a experiência transmitida. Nesse texto, Benjamin (2013) entende a experiência tradicional como uma:

[...] orientação para assuntos de natureza prática, um traço característico de muitos contadores de histórias natos. [...] Esta utilidade tanto pode estar presente num princípio moral como numa indicação de ordem prática ou num provérbio, numa regra de vida – em qualquer caso, o contador de história é um homem que sabe dar conselhos aos seus ouvintes [...]. O conselho, entretido na matéria de uma vida vivida, é sabedoria [...]. (BENJAMIN, 2013, p. 151).

Deste modo, o contador de histórias, ao incorporar uma utilidade prática na sua narrativa, recorre “a toda uma vida – uma vida, aliás, que não conta apenas com a experiência própria, mas lhe acrescenta muito da alheia. [...] assimila ao seu próprio saber também aquilo que aprendeu com o que ouviu de outros [...]” (BENJAMIN, 2013, pp. 177-178), do mesmo modo que aconteceu na fábula do vinhateiro.

Outro autor que se ateu à importância do não esmaecimento da memória foi Theodor Adorno (1995), em seus ensaios filosóficos e sociológicos sobre não se esquecer de Auschwitz. Datado num contexto histórico de reconstrução da Alemanha pós guerra, num ambiente onde emergia a necessidade de uma nova criação de identidade para o povo alemão, depois de Hitler, ele escreveu:

Hitler impôs um novo imperativo categórico aos homens em estado de não-liberdade: a saber, direcionar seu pensamento e seu agir de tal forma que Auschwitz não se repita, que nada de semelhante aconteça. (ADORNO, 1995, p. 358).

O imperativo categórico imposto por Hitler a partir dos horrores cometidos no holocausto não se colocaria como opção, ou escolha: configura-se como uma responsabilidade moral, porque vem de uma violência histórica. Tal responsabilidade moral não se trataria de lembrar sempre de Auschwitz, como celebração, mas de

garantir que jamais se repita. Essa repetição não se baseia no sentido de que algo idêntico possa novamente acontecer ao longo da história, mas sim de que, não conservando-se a memória, podem-se repetir os mesmos horrores, crueldades, violências e genocídios, ainda que de formas singulares. (ADORNO, 1995; GAGNEBIN, 2006).

Adorno (1995) diferencia ainda dois tipos de esquecimento diante dos horrores acontecidos no holocausto. Um tipo de esquecimento natural, feliz e necessário à vida, a partir de uma concepção nietzscheana do esquecimento¹³; e outro que parte de um desejo de destruição da lembrança, que teria certa relação com a culpabilidade: mais do que o insuportável do sofrimento das vítimas, seria o intolerável da identificação com os algozes, que produziria o que Gagnebin (2006, p. 101) chamou de uma forma de esquecimento duvidosa: “não saber, saber mas não querer saber, fazer de conta que não se sabe, denegar, recalcar”. Foi desta forma, que segundo Adorno (1995, p. 568) os alemães dos anos 50 e 60 lidaram com o passado:

Antes de tudo, o esclarecimento a respeito do acontecido deve trabalhar contra um esquecimento que, de maneira demasiado fácil, se torna sinônimo da justificação do esquecido; por exemplo, quando pais, obrigados a ouvir seus filhos levantarem a desagradável pergunta a respeito de Hitler, reagem a isso, já para inocentar a si mesmos, falando dos bons lados e dizendo que, na verdade, não foi tão ruim assim.

Que relação se pode fazer com a contemporaneidade, dado o atual contexto brasileiro de fortalecimento de ataques à democracia, à cultura, à educação, à diferença, à vida, nessa aliança feroz entre neoliberalismo e neoconservadorismo? Adorno (1995) aponta a importância de lembrar o passado às gerações presentes não como tentativa de sacralizar a memória para mantê-la registrada como lamento, incriminação ou condenação. Não se trata também de lembrar do passado simplesmente por lembrar, pelo simples ato de cultuá-lo. Trata-se de não esquecer para poder produzir, a partir do passado, instrumentos de análise que ajudem a esclarecer o presente. Para ele, a adesão dos sujeitos a ideologias fascistas não parte de uma disposição subjetiva individual, mas fundamentalmente de uma ordem

¹³ Em *Genealogia da moral*, Nietzsche elabora o esquecimento não como uma força de inércia, como passividade, como o fazem os filósofos que ele nomeia de “superficiais”. Para ele, o esquecimento é uma força plástica, modeladora, com propriedade inibidora, e assim, fundamental. (NIETZSCHE, 1998).

econômica injusta. A transmissão da memória não seria, assim, a única solução de luta contra o fascismo, a discriminação e o racismo, mas sem ela, a repetição de horrores fascistas é sempre iminente. (ADORNO, 1995; GAGNEBIN, 2006).

E se Adorno se preocupava com esse esmaecimento da transmissão em relação aos alemães dos anos 50 e 60, podemos pensar um modo de como isso tem se atualizado na contemporaneidade: o negacionismo. Quem ilustra isso bem é Shanak Shapira. Com o objetivo de expôr a falta de conhecimento das pessoas sobre o que foi o Holocausto, o escritor alemão e israelita criou, em 2017, o site *Yolocaust*¹⁴, onde expõe o comportamento de turistas em fotografias e *selfies* no Memorial do Holocausto, em Berlim. Nele, o fotógrafo modifica as fotografias com poses e sorrisos, com imagens reais do holocausto ao fundo.

Figuras 2, 3 e 4: Registros do site



¹⁴ Disponível em: <https://yolocaust.de/>.



Fonte: SHAPIRA, 2017.

Uma mensagem no site diz: “Nenhum evento histórico se compara ao Holocausto. É você quem decide como se comportar em um monumento que lembra a morte de 6 milhões de pessoas”. O trabalho de Shapira, se olhado juntamente com outros fenômenos contemporâneos, como as frequentes tentativas de revisionismo histórico, seja do holocausto, dos processos de escravização dos povos negros, ou mesmo de regimes ditatoriais como no caso do Brasil, nos coloca em questão que nenhum desses acontecimentos se trata de comportamentos individuais, mas sim de um sintoma social coletivo. Estamos vivendo os efeitos do apagamento da transmissão da tradição, da narrativa e da memória e faz-se muito necessário, senão urgente, pensar outros modos de lidação com a transmissão, hoje.

2.3 Da transmissão como potência: ou dos litorais entre educa o, psicanálise e filosofia

A partir do momento em que somos mortais - e essa condi o parece ser irrecusável, irremediável, incontornável - por muito que nos custe, não há como não fazer o elogio da transmissão. Ou melhor, o que   estranho   termos ainda que fazer esse elogio. (POMBO, 2008, n/p).

Como as elabora es trazidas até aqui sobre o esmaecimento da transmissão repercutem sobre o trabalho do professor? Para respondermos a isso e propormos um diálogo entre educa o, filosofia e psicanálise, pensamos ser profícuo

pensarmos primeiramente nas relações entre psicologia e educação, para, numa espécie de inspiração foucaultiana¹⁵, dizer o que se pretende fazer nesta pesquisa a partir também do que *não se pretende fazer*.

Um autor que nos ajuda a compreender os efeitos da psicologia experimental do século XIX sobre a escola é Ramos do Ó (2003), quando afirma que a escola moderna de massas do final do século XIX e decorrer do século XX foi construída com base nas pedagogias liberais de inspiração psicológica, onde o governo de alma proposto pelo poder pastoral de influência cristã converte-se ao poder iluminista-humanista. Pautado num exercício de liberdade e autogoverno, a disciplina torna-se o foco de uma autorregulação, na busca do sujeito pela perfeição moral, como um ideal de estudante independente-responsável. Assim, as práticas de governamento da alma do aluno da escola moderna apresentam uma moral e uma formação mais laica do que havia sido visto até então, ancoradas agora em um entendimento de faculdades mentais, compreendidas sob um viés psicológico, a partir de um escrutínio sem folga sobre os corpos e as ações das crianças, sempre em estado de vigilância, observação e registro.

Emerge dessa lógica um processo de individualização, onde, conforme ele, se passa a levar em consideração a diversidade dos sujeitos, e que cada aluno é diferente entre si. O auge desse processo individualizante coloca em evidência o problema da diferença, a partir da apresentação das práticas de uma psicologia experimental escolar, ou aplicada. Começa a operar na escola, a partir dos estudos de pedagogos e psicólogos, a metodologia médico psicológica de registros psicométricos, com objetivo de registrar as particularidades natas (mentais e físicas) de cada aluno. Criam-se práticas e linguagem para observar, medir, testar e categorizar a conduta e a atividade mental dos alunos, determinando-se padrões de normalidade e anormalidade, o que é patológico e o que não é, através da comparação entre os sujeitos, num processo em que o papel do professor se converte no de um mero colaborador. (RAMOS DO Ó, 2003).

Especificamente no Brasil, Souza (1998, p. 66) aponta que “a psicologia foi chamada para resolver os problemas da nascente escolarização brasileira, não porque a escola estava fadada ao fracasso, mas porque estava fadada ao sucesso”.

¹⁵ Ao elaborar o que propõe como uma genealogia do poder, Foucault (2007) ao invés de se lançar numa proposta meramente descritiva, se ocupa de antes de tudo dizer o que *não é* o poder. O poder não é algo que pertence a alguém, não é uma propriedade, não é uma substância, e assim por diante. Tomo de empréstimo esse estilo de escrita para aqui também afirmar o que não quero dizer.

A autora aponta que a modernidade brasileira, sobretudo no que diz respeito ao campo da educação, é embebida em psicologia, tornando-se praticamente impossível movimentar-se nos meios educacionais sem ela. Assim, tudo o que antes os professores sabiam em experiência e tradição, hoje deve-se ganhar em conhecimento psicológico. A psicologização da pedagogia, conforme descreve, promoveu a substituição da imagem da criança como ser incompleto, inacabado, que carecia de formação,

[...] pela imagem da infância com atributos próprios, necessidades e expressões peculiares, que a escola deve respeitar e não endireitar, porque a criança é já provida, pela natureza, de capacidades que a escola deve apenas estimular. (SOUZA, 1998, p. 75).¹⁶

Assim, se as capacidades psicológicas, de maturação, competências e habilidades da criança são naturais e já se encontram na criança desde o seu nascimento, cabe aos pais e aos professores a função de facilitadores do seu desenvolvimento, de estimuladores das suas aptidões. (BATISTA, 2012). Se a origem dessas capacidades já não é mais percebida como efeito da cultura, de dispositivos simbólicos e discursivos, de produção subjetiva, converte-se em identidades individuais fixas e pré-determinadas naturalmente, sobre as quais não há mais o que se fazer em termos de intervenções médicas e psicológicas, do que educativas, propriamente. Deste modo, pode-se perceber que as relações entre psicologia e educação, ao longo da história, como já mencionado anteriormente, se estabeleceram menos numa tentativa de diálogo entre campos de saberes, do que numa sobreposição da especialidade em detrimento do ensino e da docência.

Assim, faz-se necessário também pensar as relações historicamente estabelecidas da educação com outro campo: o da psicanálise. Constituída como paradigma de pensamento por Sigmund Freud (1856–1939), a psicanálise instaura um modo de conhecimento acerca do ser humano, ao deslocar o entendimento racional cartesiano de seu lugar central, em detrimento do conceito de inconsciente¹⁷. Ao longo das obras freudianas, diferentes menções acerca da

¹⁶ O precursor dessa ideia de diferenciação entre a criança e o adulto e da infância como uma fase de interesse próprios foi Rousseau, no século XVIII. (VENTURINI, 2019).

¹⁷ Com a elaboração do conceito de Inconsciente, Freud vai de encontro à intelectualidade racionalista vigente na época, que concebia o homem como um ser unitário identificado com a consciência e dominado pela razão. A psicanálise opera uma clivagem na subjetividade, não colocando a questão do sujeito da verdade, mas da verdade do sujeito. Divide a subjetividade humana em dois sistemas – o Inconsciente e o Consciente. O mundo, pensado racionalmente, era

educação, da escola, do professor e do estudante são feitas, seja na tentativa de compreender a constituição dos sujeitos, seja de descrever a ordem social vigente.

Nestes textos, em muitos momentos, a questão da educação parece ligada diretamente às questões de controle e do domínio. Em *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905/1997), Freud se refere à educação como fonte de repressão da sexualidade, estando no âmago da origem das neuroses:

Por conseguinte, pertence à etiologia das neuroses tudo o que pode atuar prejudicialmente sobre os processos que servem à função sexual. Assim, vêm em primeiro lugar os males que afetam a própria função sexual, na medida em que estes, variando conforme a cultura e a educação, são considerados nocivos à constituição sexual. (FREUD, 1905/1997).

No texto *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise*, Freud (1912/1997) relaciona a questão da atividade educativa à imposição dos desejos do psicanalista para com seu paciente. Assim, recomenda uma postura de paciência para com o paciente, e guiar-se pelas capacidades dele, apontando ainda que a psicanálise estaria próxima ao que se poderia chamar de pós-educação.

Posteriormente, no texto *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, Freud (1914/1997) esclarece alguns pontos importantes sobre suas lembranças acerca da relação com a escola e seus professores, com quem apontava uma relação ambivalente. Ali, argumenta que as atitudes emocionais começam a se estabelecer a partir de um período bem precoce, e se expressam posteriormente a partir de uma espécie de herança emocional. Segundo ele, de todas as imagos infantis¹⁸, a do pai é uma das mais importantes, onde reside uma relação de ambivalência decorrente do Édipo¹⁹. O pai é um modelo a ser imitado, mas também eliminado. Numa idade

escorregadio e não oferecia explicações para certos fenômenos. Ele localizou o inconsciente não como um lugar anatômico, mas um lugar psíquico, com conteúdos, mecanismos e energia específica. (PONTALIS; LAPLANCHE, 2001).

¹⁸ O conceito de imago define-se em função das representações inconscientes que são elaboradas pela criança a partir dessas relações. Entendido como um esquema imaginário aprendido, em que o sujeito visa o outro. Esta imagem pode manifestar-se através de sentimentos, comportamentos e ou imagens. Pontalis e Laplanche (2001, pp. 234-235) dão ao conceito de imago a seguinte definição: “Protótipo inconsciente de personagens que orienta seletivamente a forma como o sujeito apreende o outro: é elaborado a partir das primeiras relações intersubjetivas reais e fantasísticas com o meio familiar.”

¹⁹ Laplanche e Pontalis (2001, p. 77) definem o Complexo de Édipo, conforme elaborado por Freud como o “Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Sob a sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo

posterior há o desligamento deste seu primeiro ideal, o pai. Nesta fase é que o jovem entra em contato com os professores. E estes tornam-se os pais substitutos, no sentido de transferir a eles o respeito e expectativas. Assim, é possível supor que Freud já falava da questão da transferência²⁰ da relação aluno-professor.

Freud (1925/1997), em seu texto *Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn*, afirma que a análise demonstrou como a criança continua a viver, quase que sem alterações, no doente, e por isso, não seria de se estranhar que o interesse no trabalho com as crianças e com a educação das mesmas surgiria entre os psicanalistas. Freud aponta sobre a interface da psicanálise com a educação que sua “[...] cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve”. (FREUD, 1925/1997). No entanto, esclarece que valoriza o trabalho de quem se empenha nesta relação da psicanálise com a educação. Acerca do trabalho de Aichhorn, Freud elucida duas lições: a primeira acerca de que toda pessoa que trabalha com a educação de crianças deveria se submeter a uma análise pelos benefícios que isto traria; e a segunda é que o trabalho da psicanálise com a educação é de auxiliar, como um meio de lidar com as crianças, mas nunca como um substituto adequado. Tanto por razões práticas, como teóricas. Pois a psicanálise seria uma pós-educação, uma vez que é pela educação que existem condições necessárias para o estabelecimento da análise. Neste texto, ainda, Freud esclarece para aqueles que estão empenhados na educação:

Se um deles aprendeu a análise por experimentá-la em sua própria pessoa, e está em posição de poder empregá-la em casos fronteirizos e mistos, a fim de auxiliá-lo em seu trabalho, obviamente deverá ter o direito de praticar a análise; e não se deve permitir que motivos mesquinhos tentem colocar obstáculos em seu caminho. (FREUD, 1925/1997, p. 343).

sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, essas duas formas encontram-se em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo. Segundo Freud, o apogeu do complexo de Édipo é vivido entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica; o seu declínio marca a entrada no período de latência. É revivido na puberdade e é superado com maior ou menor êxito num tipo especial de escolha de objeto. O complexo de Édipo desempenha papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. Para os psicanalistas, ele é o principal eixo de referência da psicopatologia”. No livro “O anti-Édipo” Deleuze e Guattari (1976) trazem outras perspectivas na problematização do conceito de desejo e na crítica ao capitalismo.

²⁰ A transferência é um conceito freudiano que explica a forma de projeção típica da relação terapêutica entre paciente e terapeuta, que poderia constituir-se de forma positiva (sentimentos de afeto e admiração) ou negativa (sentimentos de agressividade e resistência) a depender dos laços inconscientes e emocionais que emergiriam desta relação. Também foi ampliada posteriormente por Freud para compreender outros tipos de relação, como a entre aluno e professor. (PONTALIS; LAPLANCHE, 2001).

Aqui Freud aponta mais a relação da psicanálise com os educadores do que com a educação. Em seu texto posterior, *Explicações, orientações e aplicações* (1933/1997), aponta as impossibilidades de conciliação da psicanálise com a educação. Afirmar que a tarefa primeira da educação seria ajudar a criança a controlar seus instintos. “A educação deve inibir, proibir e suprimir, e isso ela procurou fazer em todos os períodos da história”. (FREUD, 1933/1997, p. 101). Seria justamente esta supressão que envolveria a doença neurótica, mas esta condição de impossibilidade teria solução em um “ponto ótimo” que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. “Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios”. (FREUD, 1933/1997, p. 182). Mas, atingindo este ponto ótimo, a educação poderia eliminar fatores de adoecimento, como traumas acidentais na infância. Contudo, Freud reafirma que a análise dos educadores poderia ser uma medida profilática mais eficiente que a análise das crianças e mais fácil de pôr em prática.

Apesar de nunca deixar de mencionar a imprescindibilidade da educação, quando Freud a aborda durante sua obra, como brevemente exposto acima, ele não se propõe a dialogar com ela enquanto um campo de saber, como fez com outras áreas tais como a antropologia, ao escrever *Totem e Tabu* (1913/1997). Tomou a educação mais enquanto uma prática social do que como uma área de conhecimento, tanto é que não fez uma distinção clara entre a educação e a pedagogia. (COSTARDI; ENDO, 2013).

A partir da constatação do caráter patogênico da educação, no sentido de contribuir para a formação das neuroses, Freud, no transcorrer de sua pesquisa, aposta na possibilidade de uma pedagogia esclarecida pela psicanálise, de que esta pudesse reformar seus métodos para tornar-se um instrumento profilático. Porém, renuncia a esta esperança, na medida em que “[...] os conflitos psíquicos são inelutáveis, e nenhum método pedagógico pode preservar deles a criança”. (MILLOT, 1987, p. 156).

Ademais das críticas que se pode fazer à Freud sobre seu olhar sobre o campo da educação – e compreendendo que esta é uma leitura que não se pode fazer descolada do seu tempo -, trazemos esse apanhado de seu pensamento aqui para pontuar o que singulariza esse projeto de pesquisa de outros que frequentemente se valem da psicanálise para alçar luz sobre a escola: o fato de que não consideramos, conforme Freud, que a educação ou a pedagogia carecem

propriamente de esclarecimentos advindos do campo psicanalítico. Mas sim, de que é possível produzir uma interlocução, um diálogo entre campos de saberes distintos, que pretendemos colocar em entrelaçamento não apenas pela aposta em similaridades que possam existir entre ambos, mas também na potência de suas diferenças, como propusemos ao apresentar o conceito de litoral na introdução deste trabalho. Esta é uma pesquisa que se pretende constituir na criação de um litoral entre educação, filosofia e psicanálise para pensar a potência da transmissão.

Para além desse adendo, há, também, na obra de Freud, elaborações muito importantes que podem contribuir para pensarmos o conceito de transmissão a partir de sua potência. Em outro texto seu, História do movimento psicanalítico, ao refletir acerca da origem de sua teoria, diz:

A ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito - o próprio Breuer, Charcot e Chobrack, o ginecologista da Universidade [...]. Esses três homens tinham me transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam. (FREUD, 1914, p. 22).

Aqui percebemos uma menção ao fato de que aquilo que se transmite não se trata meramente de conteúdos ou de informações. Mas, de um processo que possibilita ao sujeito que aprende, a partir do contato com alguns conhecimentos e ideias, tomá-los para si por meio de um trabalho árduo, reconstruindo-os, incorporando neles seu próprio estilo, e produzindo algo que consiga reconhecer como próprio, como seu.

Neste mesmo sentido, Stolzmann e Rickes (1999) afirmam que mesmo que um conteúdo seja dado como pacificado, faz-se necessário que o sujeito que ensina, o professor, dele se aproprie através de um processo de reconstrução. Essa apropriação vai depender, então, do investimento subjetivo que determinada ideia ou conhecimento implicam no sujeito. Mas o que torna um objeto de conhecimento digno de investimento, seja por parte de quem ensina ou por parte de quem aprende? A dimensão do desejo. (STOLZMANN; RICKES, 1999).

Para compreender a relação entre desejo e transmissão na psicanálise, as autoras recorrem à noção de *missão*, posta semanticamente na palavra. Haveria na transmissão algo da ordem de uma missão, seja para aquele que ensina ou para aquele que aprende. Não se trata de recolocar a docência no domínio do

sacerdócio, de um exercício pastoral, ou na expressão de um dom, como por muito tempo se situou o fazer do professor²¹. Diferentemente disso, as autoras operam com o conceito a partir dos sentidos referidos pelo dicionário de: ofício e mistério; e obrigação, compromisso, dever. O segundo sentido, o de obrigação, compromisso e dever, remete a algo que está para além de uma escolha. É algo com que o sujeito se vê implicado, “quase sem querer”. (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 44). Essa suposição do lugar da transmissão como algo que não se escolhe racionalmente, como numa lógica cartesiana, surge desde uma concepção de inconsciente, de nossa posição enquanto seres desejan-tes, seres de desejo.

Mas o que é o desejo, em psicanálise? Este conceito remete à condição humana como ser de linguagem que se afasta de uma posição natural e instintiva. Remete ao sujeito como um ser de cultura, cujas satisfações dizem de um apelo dirigido a outros, ou seja: nos constituímos sujeitos através dos outros. A noção de desejo introduz uma forma de relação com os objetos que está para além do instinto ou da racionalidade. Os seres que são movidos pelo seu instinto não possuem margem de escolha de objetos, pois esta é uma relação, que poder-se-ia dizer, encontra-se programada geneticamente. Os seres humanos, sendo seres de cultura, são animados por outra força, denominada de pulsão²², que enlaça uma multiplicidade de objetos para que seja satisfeito. O desejo, portanto, não encontra objeto de satisfação determinado na realidade, mas sim, se lança numa busca constante de objetos que possam vir a lhe satisfazer. (FREUD, 2012; LACAN, 2008).

É assim, pensando a partir da dimensão do sujeito de desejo, que Stolzmann e Rickes (1999) elaboram o primeiro sentido da palavra missão, apresentado anteriormente: o de mistério. Mistério não é tomado pelas autoras sob uma perspectiva mística, mas como aquilo que remete o sujeito a uma questão, a um enigma: a escolha pela docência como algo que “não domina, alguma coisa sobre a qual não pode dizer tudo, mas que o compele a encontrar-se nessa posição repetitiva de ensinar”. (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 44). Assim, elas pensam no termo (trans)missão, que contém em si ao mesmo tempo “trans”, algo que

²¹ Esta concepção reverbera até hoje na ideia de que o magistério, principalmente na educação infantil e nos iniciais, é um campo feminino, onde o trabalho a ser exercido não é profissional, mas sim algo que qualquer mulher pode realizar, dado o instinto materno. Enguita (1991) chama a este processo de feminização do magistério.

²² O conceito de pulsão (*Trieb*) refere-se àquilo que designa o limite entre o somático e o psíquico, um conceito-limite ou conceito fronteiro que, por alguns aspectos, assemelhar-se-ia à noção de instinto (*Instinkt*), mas, que, por outros, distingue-se radicalmente deste. (PONTALIS; LAPLANCHE, 2001).

transcende o sujeito na escolha, e o de “missão”, ou seja, algo da ordem de uma filiação: “que não ensinável, mas transmissível”. (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 45).

Sob essa perspectiva, o que se pode transmitir num processo de ensino-aprendizagem, não são os objetos de conhecimento em si, mas a relação de desejo do sujeito que ensina com o objeto de conhecimento que ensina. (LAJONQUIÈRE, 1997). Quando ensina a ler e a escrever, um professor que alfabetiza não transmite ao aluno as letras, os fonemas, o alfabeto ou algo que o valha, mas sim, a sua própria relação com a leitura e a escrita. E é a partir da apropriação singular que cada aluno fará dessa relação que ele vai construir uma relação própria e singular com o ato de ler e escrever.

Quem também pensa a transmissão na docência a partir da dimensão do desejo, em diferentes textos, são Larrosa e Venceslao (2017), ao falar das Missões Pedagógicas da II República Espanhola. As missões pedagógicas foram impulsionadas a partir da II República, em 1931, por Manuel Bartolomé Cossío e Domingo Bernés, tendo duração de quase cinco anos e fazendo com que aproximadamente 500 missionários chegassem a sete mil povoados. Consistiam em cinco artefatos portáteis de ação educativa e cultural que tinham por objetivo a difusão da cultura na Espanha rural: o Teatro do Povo, o Coro do Povo, o Serviço de Cinema, as Bibliotecas Ambulantes e o Museu do Povo. Compunham o Museu do Povo duas coleções com 14 cópias cada de grandes obras do Museu do Prado em tamanho real, pintadas por pintores que “amavam as obras”. (LARROSA; VENCESLAO, 2017, p. 120). A instalação era feita em prédios públicos, com todo o cuidado possível, e objetivava converter em um bem comum algo que antes era privado, num processo comunização.

Os autores descrevem a instalação do Museu no local como “atos de amor em si mesmos”. (LARROSA; VENCESLAO, 2017, p. 124). O trabalho detido de seleção das obras, a decisão por encarregar pintores profissionais de fazer as cópias dos quadros, a manutenção dos tamanhos originais para “apresentá-los em toda a sua grandeza” expressaria, mais que um cuidado pedagógico, uma “relação amorosa com aquilo que se ensina”. (LARROSA; VENCESLAO, 2017, p. 126). Aqui percebemos a ideia de ensino como a transmissão de uma paixão, de um certo modo amoroso de se relacionar com o conhecimento.

Podemos fazer uma analogia entre esse cuidado amoroso descrito por Larrosa com a preparação que um professor faz uma aula. A seleção dos materiais que irá oferecer aos alunos, a escolha de cada texto, a elaboração da maneira como irá expor o conteúdo, a forma como irá avaliar, são formas da expressão da transmissão de uma relação de amor com o conteúdo ou a matéria a ser ensinada. É por isso que, ainda que haja uma mesma ementa, uma mesma listagem de conteúdos ou ainda cartilha, cada professor, no exercício do seu desejo, vai singularizar aquilo a seu modo. Como afirmam Stolzmann e Rickes (1999, p. 41): “o ensino é sempre uma questão de invenção”.

Vicenzi (2010) ao trabalhar com o conceito de voz, faz uma elaboração sobre a transmissão que tem certa relação com o desejo. Pensando na voz como isso que liga os sujeitos, descreve esta ligação não apenas a partir daquilo que dizemos, mas também do que sentimos. A voz é capaz de produzir no outro a emoção que o primeiro carrega. Isso não porque se trate da emissão, da passagem da emoção de um lugar ao outro, como uma substância; mas da “produção de uma mesma emoção em dois lugares diferentes”. (VICENZI, 2010, p. 189). É por isso que o que passa em um, não pode, simplesmente, adentrar em outro; não há garantia desse sucesso.

Assim, a voz em si não transmite nada. O que acontece é que nela colocamos algo e é a partir desse algo que se produz alguma coisa no outro. Ele chama isso de afetação e a coloca em oposição à transmissão. (VICENZI, 2010). O que queremos propor aqui, no entanto, é um modo de pensar uma transmissão de afeto na educação; não uma transmissão que proponha tão e somente transpor algo de quem ensina para quem aprende, mas que se ancore na potência do impacto que pode produzir sobre o outro, em um modo de afetá-lo.

Ainda Larrosa (2018), agora inspirado em Hannah Arendt, ao falar da relação do professor com os recém chegados ao mundo e da tarefa do professor de converter alunos em estudantes, menciona um tipo de transmissão que está para além da mera transmissão de conteúdo. Diz que o que o professor transmite, principalmente, além da matéria, é uma atenção, uma escuta, um interesse pela matéria que ensina e pelos diferentes modos de praticá-la. Por isso, quando ensina, o professor é tão sensível aos sinais de interesse ou desinteresse dos alunos: o desinteresse daquele que aprende não diz ao professor somente de um não interesse pela matéria que ele leciona; mas da falha da sua tentativa de fazer com

que, mais que aprender, o aluno ame aquele conteúdo tal como o professor o ama. (LARROSA, 2018).

Outra perspectiva que queremos trazer, já elaborada anteriormente por Stolzmann e Rickes (1999), é a da transmissão como um desejo de filiação. O desejo de filiar o outro, trata-se de marcar uma certa posição frente ao mundo, um determinado lugar. “O lugar daquele que deseja o desejo de aprender do outro”. (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 45). No mesmo sentido, Lajonquière (1997), diz que educar significa transmitir marcas de desejo, o que pode ser ampliado para qualquer ato de um adulto a uma criança – ou daquele que ensina àquele que aprende – que tenha a intenção de filiar o segundo a uma tradição existencial que o permita reconhecer-se no outro. Aqui, pensamos ser possível estabelecer um diálogo entre a transmissão como esse desejo de filiação do outro com a figura do mestre, conforme elaborada por Foucault (2017), no que o autor nomeia de cuidado de si.

Foucault chega ao conceito de cuidado de si ao se ater sobre a constituição do sujeito a partir de uma genealogia da subjetivação. O cuidado de si tomado como uma ética da existência, constitui-se a partir de práticas e técnicas de si que produzem modos de subjetivação, sobre as quais ele discorre a partir de três momentos ao longo da história. (FOUCAULT, 2017).

O primeiro momento do cuidado de si aparece na Antiguidade, na sociedade socrático-platônica, onde a preocupação girava em torno de uma preparação para o futuro, para conduzir a polis. Deste modo, “para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário cuidar de si mesmo, cuidar de si”. (FOUCAULT, 2017, p. 262). O cuidado de si é visto em relação com o cuidado dos outros, afinal, quem conduzia bem a si mesmo seria capaz de conduzir bem a polis. Contudo, destaca-se que o cuidado de si eticamente antecede o cuidado com os outros, pois “a relação consigo mesmo é ontologicamente primária”. (FOUCAULT, 2017, p. 265).

O segundo momento, chamado de *idade do ouro* do cuidado de si se dá com os estoicos, os cínicos e os epicuristas. Para eles, a estética da existência é justificada pelo seu fim e morrer é entendido não somente como o fim da vida, mas como seu ápice. Aqui, o cuidado de si aparece como o cuidado com a vida, como a criação de uma bela existência bela e de uma boa reputação, pois é apenas isto que restará depois da morte. Assim,

[...] o cuidado de si poderá então estar inteiramente centrado em si mesmo, naquilo que se faz, no lugar que se ocupa entre os outros; ele poderá estar totalmente centrado na aceitação da morte [...]. Ele poderá ser, ao mesmo tempo, senão um cuidado dos outros, pelo menos um cuidado de si benéfico para os outros. (FOUCAULT, 2017, p. 267).

O terceiro momento do cuidado de si constitui-se por um deslocamento do modo como vinha sendo compreendido até então. A partir do cristianismo, mas não somente, “nesse novo contexto, o cuidado de si assumirá inicialmente a forma da renúncia de si mesmo”. (FOUCAULT, 2017, p. 266). Nessa renúncia, o cuidado de si é visto como egoísmo, sendo operado totalmente pelo outro, com vistas à salvação após a morte. Isso também a partir da racionalidade cartesiana, em que o acesso à verdade não passa necessariamente pela transformação da existência do sujeito.

Quando Foucault referiu a importância das práticas de si no cuidado de si, nestes três momentos, não se propôs a isso de uma posição individualista, como se difundiram certas interpretações, de que o cuidado de si se configuraria como uma espécie de egoísmo consigo mesmo. Pelo contrário, Foucault percebeu a inserção destas práticas num contexto amplo de relações sociais, pois estas necessitam da presença do outro para se efetivarem, já que ninguém pode cuidar de si sozinho; o cuidado de si se fundamenta numa troca de cuidados com o outro; primeiro o cuidado consigo e depois o cuidado com outro. É por isso que em suas diferentes concepções ao longo da história, o cuidado de si aparece sempre atravessado pelo outro: o mestre, aquele que conduz o sujeito na direção deste cuidado. O mestre como aquele convida o outro a cuidar de si e conduz o outro a partir de seu próprio cuidado de si, implicando nisso um trabalho cotidiano, laborioso de crítica cultural, de problematização dos valores vigentes e dos modos de escravidão a que estamos submetidos. (FOUCAULT, 2007).

É nesse entendimento do cuidado de si que é sempre atravessado pela figura do mestre, onde é referido um tipo peculiar de relação entre mestre - discípulo, que se pode pensar a relação professor – aluno, a partir da ideia de transmissão de uma filiação. Ao mesmo tempo em que os discípulos respeitam o mestre e o amam, ouvindo o que ele ensina, por confiarem nele, também buscam praticar os exercícios propostos pelo mestre para receber os acontecimentos da vida. É interessante perceber como, no entanto, Foucault operou, e alguns momentos, com estes conceitos a partir de uma negatividade da transmissão:

Vemos pois que de modo algum é um trabalho de instrução ou de educação no sentido tradicional do termo, de **transmissão** de um saber teórico ou de uma habilidade. [...] É uma espécie de operação que incide sobre o modo de ser do próprio sujeito, **não simplesmente a transmissão de um saber** que pudesse ocupar o lugar ou ser o substituto da ignorância. (FOUCAULT, 2010, p. 121, grifo nosso).

Podemos notar que o autor parte de um princípio sobre a transmissão que está dado, consolidado, operando com o cuidado de si como um outro da transmissão. E não, não nos propomos a retomar o conceito do lugar da transmissão que Foucault rejeitou. No entanto, consideramos que o cuidado de si atravessado pela figura de um mestre, seja numa prática de parresia ou na ação de tirar o sujeito da stultitia, não poderia não carregar em si uma posição de transmissão, no sentido do que vem sendo operado nesta dissertação, pelos outros autores trazidos até o momento. O cuidado necessita de certa medida de transmissão para poder se deslocar, não de saberes ou habilidades, mas de um certo modo de se relacionar com o conhecimento, ou de uma postura de vida, de um modo de estar no mundo. Para isso, é imprescindível pensar na figura de um professor que transmite que não seja permeada pelo seu próprio desejo: seja ele de ensinar, de filiar o outro a algo que ama, ou de que o aluno aprenda.

Outra perspectiva de transmissão que ainda diz de uma filiação e sobre a qual queremos discorrer é sobre a transmissão como uma forma de lidação com o passado, com a tradição. Conforme Almeida (2006), a transmissão como um desejo de filiação de um estilo se refere à “transmissão de marcas de desejo, à transmissão de uma herança, de uma filiação, de um nome”. (ALMEIDA, 2006, n/p). É desde uma posição ética que aquele que ensina transmite um estilo, o que significa convocar o outro a ocupar um lugar onde este seja atravessado pela experiência e se disponha a conquistar sua parte nesta herança, manifestando um desejo que não seja anônimo, mas que seja um desejo em ato, um desejo em palavras. É no sentido dessa apropriação que novamente Freud (1915/1974, p. 188) diz, retomando a Goethe: “Aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu”. Essa apropriação é o que torna possível que o sujeito que aprende, através de um ato de criação, imprima, àquilo que herdou, suas próprias marcas de desejo. Birman (1997) chamou essa apropriação de produção de um estilo existencial, sendo o que confere ao sujeito a possibilidade de inventar e suportar, assim, o horror do desamparo inerente à condição humana.

Ideia similar também pode ser encontrada em Nietzsche (1999). Em seu texto *Considerações extemporâneas*, Nietzsche nos ajuda a pensar na relação do sujeito com a tradição transmitida e no modo como se lida com esta, descrevendo três formas do sujeito de se ver frente ao passado. A primeira forma é a relação com a tradição que Nietzsche chama de *monumental*. Esta toma a tradição como um discurso encerrado, idealizando-a como um monumento a ser adorado. Desta forma, o sujeito apega-se de tal forma àquilo que já foi que o luto acaba por ser impossível. O futuro resta interdito, uma vez que surgiria como uma suposta profanação.

A segunda forma é a do *antiquário*: aquele que toma a tradição como algo a ser conservado, resguardado da passagem do tempo, como uma relíquia a ser preservada. Aqui já há um luto possível, uma vez que existe uma suposição de futuro: este futuro, entretanto, é tão somente a repetição do passado, a perpetuação dos tempos. Os questionamentos da tradição são vistos como delírios juvenis. Os antiquários seriam os conservadores, aqueles que se ressentem de que *as coisas não são mais como antes*. (NIETZSCHE, 1999).

Por fim, Nietzsche se refere a uma terceira possibilidade de relação com o passado: a forma *crítica*. O crítico reconhece a importância da tradição e interroga o passado de forma a torná-lo novamente vivo. Limpa o limo dos monumentos e traz as relíquias para fora dos museus, observando-as com olhos criativos e respeitosos. Aqui, o futuro é aberto e nascente do novo. Esse seria um modo de se apropriar da tradição revigorando-a e apostando no legado como um presente a ser desfrutado e passado adiante. (NIETZSCHE, 1999).

Pensar a transmissão da tradição e de uma herança na educação sob uma perspectiva nietzscheana seria se haver com: nem uma transmissão que idealiza os tempos passados e disciplinares da escola e anseia ver sua reprodução na sala de aula hoje; nem que o joga fora e renega tudo que se produziu em educação até então como obsoleto e ultrapassado, almejando o novo pelo novo. Mas sim, com um olhar que carrega ao mesmo tempo respeito e criação, que se apropria da tradição e do passado como um legado, para daí inventar novas possibilidades de pensar a docência como produção de vida.

Esta ideia também pode ser revisitada em Arendt (1995), como já mencionado no subcapítulo anterior, no seu conceito de *amor mundi* e em Larrosa (2018) na ideia de transmissão do mundo. Para Arendt, a docência como sendo a responsabilidade da transmissão da tradição aos recém chegados ao mundo,

implica também a singularidade com que estes sujeitos de apropriam da tradição para transformar o mundo que lhes foi transmitido pelos adultos. A autora diz que a tarefa do professor é “preparar [os novos] a tempo para a renovação do homem comum”. (ARENDR, 1995, p. 68). E para Larrosa, a transmissão é, ao mesmo tempo, renovação. Isso porque ao transmitir o próprio interesse pela matéria que ensina, o professor a salva da ruína, tornando possível sua renovação: “Ao transmitir o mundo, a escola faz com que possa ser renovado”. (LARROSA, 2018, p. 230). Para ele a crise da educação seria justamente isso: uma crise de transmissão do mundo.

Este tipo de transmissão pode ser visto de maneira muito potente quando observamos o modo como os povos originários fazem lidação com a transmissão da tradição e da história. Na transmissão da tradição oral de matriz africana, conforme Silva (2017), a transmissão do conhecimento e saberes se dá na base da oralidade. Na África Ocidental, conforme descreve Panzani (2020), o termo *griot* (griô, no português) é usado para nomear aqueles indivíduos, que na comunidade, transmitem adiante o conhecimento sobre os saberes, as tradições, os mitos e as histórias dos povos, perpetuando a ancestralidade a partir da memória e assegurando a continuidade das tradições por meio do saber oral.

Para os africanos, um griô pode ser um poeta, um historiador, um cantor ou um contador de história; ou seja, todo aquele, sendo artista ou não, capaz de difundir através do boca a boca um tipo de saber. (PANZANI, 2020, n/p). A autora questiona como os modos de vida contemporâneos têm nos distanciado dos griôs da nossa sociedade, sejam eles os anciãos e as matriarcas vinculados e reconhecidos em suas comunidades, ou as pessoas que se dispõem a narrar a história e o passado a partir de uma perspectiva mais humana, comunitária e conectada aos vínculos sociais.

Nos povos originários brasileiros, esta também é uma marca fundamental. Segundo Marques et al. (2015), que estudaram a dinâmica cultural em relação à velhice de uma comunidade Guarani-Mbyá, nessa cultura, a palavra tradição se refere à transmissão e à preservação dos costumes, mitos e rituais. Há uma preocupação com a preservação da tradição, que se expressa tanto no Xamoi (ou Pajé) e outras pessoas mais velhas - que reúnem todas as noites as pessoas da comunidade para rezar, realizar os rituais religiosos, cantar, aconselhar e contar

histórias, a fim de transmitir os costumes, valores e religião - quanto naqueles que escrevem as histórias para que não sejam esquecidas pelas novas gerações.

Os autores trazem que para os Guarani-Mbyá, a própria palavra educação é usada para fazer referência à transmissão da tradição. Entende-se por educação o que acontece na família, na escola ou na casa de reza. Os membros desse povo referem que na escola a criança “tem que aprender a tradição, com o professor indígena ensinar os mitos da aldeia” e que “a função da comunidade Guarani-Mbyá é educar para transmitir e garantir a tradição”. (MARQUES et al., 2015, p. 420). Assim, a transmissão da tradição pensada sob essa perspectiva, aponta não só para um modo diferente se relacionar com o saber, mas para uma outra possibilidade de se estar juntos, em comunidade: “um modo de pensar o mundo cuja forma de viver e existir estão fundamentadas no diálogo entre os indivíduos e na comunicação ativa entre diferentes grupos étnicos”. (PANZANI, 2020, n/p).

A última elaboração que queremos trazer aqui sobre a transmissão é a da sua condição de impossibilidade. Para isso, retornamos a uma elaboração que Freud (1937/1976) faz acerca da docência, no texto *Análise terminável e interminável*. Nesta elaboração, Freud trata do que chamou de os três ofícios ou as três profissões impossíveis: governar, educar e curar. Mas o que Freud percebia como comum entre as profissões do governante, do professor e do psicanalista? Que ambas se tratavam de profissões relacionais, onde um sujeito busca exercer coerção sobre o outro. Essa coerção, no entanto, seria falha, à medida em que a subjetividade do outro sempre está aquém do esperado, do controlável, do previsível. Tornam-se profissões impossíveis por serem profissões calcadas na linguagem, onde o poder se exerce a partir da palavra. Como a palavra escapa sempre ao sujeito que fala, devido ao inconsciente, são profissões que se tornam impossíveis de serem executadas em totalidade, ou em completude. (FREUD, 1937/1976).

Compreendido o fracasso a que está fadada a fala, no sentido de que muitas vezes vai na direção oposta da intencionalidade do sujeito, ela escapa à previsibilidade. Deste modo, quem governa, educa, ou cura, não consegue ter a dimensão do impacto da sua influência. Esse impossível, na concepção freudiana, no entanto, não é impotência, nem irrealização. Para Voltolini (2011, p. 178), esse impossível se coloca como um “inalcançável estruturante”, onde só o que é certo é a frustração. Sem a dimensão da frustração, governar, educar ou curar a partir de uma

posição absolutista de quem não fracassa, e de quem sabe a todo tempo do outro e do que é melhor para ele, converte-se numa postura perversa, de domínio e controle. Lacan (2008), numa releitura da obra freudiana, desdobrará isso para entender que: curar, governar e educar são impossíveis se realizadas de um lugar totalitário.

É por meio da transmissão que nos constituímos como seres desejantes, que podem se lançar ao que Lajonquière (2009, p. 43) chamou de “impossíveis do desejo”. Aqui residiria o fracasso do ato educativo: na impossibilidade de se normatizar o desejo. Pensar a impossibilidade de transmitir, permite o reconhecimento de que o ensino não está sustentado na ilusão de apagar o abismo entre saber e verdade nem de se formatar o que se ensina tão e somente a partir da inconstância dos processos individuais na aprendizagem.

Skliar (2014) e Gallo (2012) também pensam a docência a partir de uma noção de transmissão que foge à mensuração ou à captura. O primeiro argumenta que a única relação possível entre aprender e ensinar é transmitir, oferecer signos que aqueles que aprendem decifrem a seu próprio tempo e modo. Signos que apesar de comuns, serão apreciados de modos diferentes, em tempos diferentes. Já Gallo (2012) opera com o conceito de signos a partir de Gilles Deleuze, para pensar sobre o que é a aprendizagem: a ideia de que aprender trata-se de um encontro com os signos, sejam eles emitidos de onde ou por quem for. Segundo ele, qualquer relação, seja ela com coisas ou com pessoas, tem o potencial de mobilizar no sujeito um aprendizado, ainda que seja ele inexplicável, ou que não se tenha consciência do que se está aprendendo durante o processo. Nesse sentido, o autor entende que o modo como os signos atravessam as pessoas não pode ser medido, mensurado, porque o aprender seria mais da ordem da experiência do que do experimento.

O autor problematiza ainda, como, ao longo da história, na tradição do ocidente, a educação vem sendo pensada a partir uma matriz platônica, que entende a aprendizagem como reconhecimento²³, aliada a uma psicologia educacional que compreende que se pode, então, controlar o que, como e quando alguém aprende, assegurando que todos possam aprender as mesmas coisas da mesma

²³ Platão entendia o conhecimento como uma função da alma racional. Sendo a alma eterna, ela faz parte do mundo das ideias, e não do mundo material, que é apenas uma cópia do das ideias. Deste modo, a alma racional conhece e contém em si o mundo das ideias. Quando num corpo material, a alma esqueceria todas as ideias, dadas as limitações materiais do corpo. No entanto, ao longo da vida, iria se recordar, pouco a pouco daquelas ideias que já conhecia. A aprendizagem seria isso, um processo de reconquista: em voltar a saber algo que já se sabia. (GALLO, 2012).

maneira, produzindo um processo de homogeneização. (GALLO, 2012). O autor defende, no entanto, que aprender não se trata de reconhecimento, mas de criar algo novo, de um acontecimento que se dá na ordem no pensamento, sendo, portanto, imprevisível em cada sujeito. Assim:

Essa imprevisibilidade do aprender joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem. Aquilo que a pedagogia controla é aquilo que o professor pensa que ensina, seu currículo, seus conteúdos e suas técnicas; mas para além deste aprendizado quantificável e quantificado, há como que um 'aprender quântico', um 'aprender obscuro', como diz Deleuze, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo. Não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um. (GALLO, 2012, pp. 5-6).

Deste modo, operar com o conceito de transmissão, seja pela via da transmissão do desejo, de uma filiação, da tradição, a partir do cuidado de si ou dos modos de lidação do sujeito com o passado, só é possível se, antes de tudo, pensarmos na transmissão como impossível. É sendo compreendida na sua impossibilidade, que a transmissão se torna possível de ser realizada. Por isso o planejamento escolar não seria uma reprodução de caminhos dados, mas uma possibilidade de criação. Algo como o fracassar melhor de Beckett (2012, p. 65): "Tudo de outrora. Nada mais nunca. Nunca tentado. Nunca falhado. Não importa. Tentar de novo. Falhar de novo. Falhar Melhor".

3 MÉTODO

Sempre gostei das histórias pequenas. Das que se repetem, das que pertencem a gente comum. Das desimportantes. O oposto, portanto, do jornalismo clássico. Usando o clichê da reportagem, eu sempre me interessei mais pelo cachorro que morde o homem do que pelo homem que morde o cachorro – embora ache que essa seria uma história e tanto. O que esse olhar desvela é que o ordinário da vida é extraordinário. E o que a rotina faz com a gente é encobrir essa verdade, fazendo com que o milagre do que cada vida é se torne banal. (BRUM, 2007, p. 74).

Em seu livro *A vida que ninguém vê*, vencedor do Prêmio Jabuti na Categoria Reportagem em 2007, Eliane Brum se propôs a escutar e a narrar as histórias cotidianas de sujeitos anônimos: um mendigo, um carregador de malas do aeroporto, um velhinho dos comerciais, uma vítima do holocausto. Para ela, o que faz enxergar o que há de extraordinário em histórias tão banais e comuns é um exercício de olhar: um modo de olhar diferente para aquilo que todo mundo olha todos os dias, mas já não enxerga mais.

Penso que esta alegoria de Brum se torna potente neste projeto por duas razões: a primeira é o exercício de analisar um conceito que, *a priori*, está dado, encerrado. Conforme descrito na introdução deste trabalho, um dos tensionamentos que originou esta pesquisa foi a percepção de que o conceito de transmissão se encontra naturalizado na educação a ponto de aparecer frequentemente em distintas produções teóricas e científicas de modo negativado, excluindo-se sequer a necessidade de ser referenciado para se localizar de que lugar se discorre sobre. A segunda é que o próprio campo da educação é frequentemente passível de naturalizações. (NÓVOA, 2016). Saturado de ideias e certezas, quase sempre definitivas, o autor afirma que “a educação é a coisa menos conhecida, e a que se conhece pior, justamente porque é a coisa mais conhecida, a que se conhece melhor, a coisa que todos conhecem”. (NÓVOA, 2016, p. 18). Portanto, as escolhas metodológicas da realização desta pesquisa buscam dar conta de, ao invés de dar respostas fixas e soluções acabadas, buscar proposições que avancem no sentido da desnaturalização de um olhar para aquilo que já está posto sobre o conceito de transmissão na educação.

Assim, para responder à pergunta feita neste projeto de pesquisa: *Como o conceito de transmissão tem sido operado na pesquisa em educação,*

problematizado desde a conversação entre a educação, a psicanálise e a filosofia?, realizamos uma pesquisa documental (FLICK, 2008; MINAYO, 2007) com inspiração na análise de discurso foucaultiana (FOUCAULT, 2010; FISCHER, 1995; VEIGANETO, 2011) compreendendo os documentos como monumentos²⁴. (CASTRO, 2009).

Segundo Minayo (2007), a pesquisa documental consiste num amplo e profundo exame de materiais de diferentes tipos que ainda não tenham sido utilizados em nenhuma análise, ou que podem ser reanalisados, buscando-se outros tipos de complementaridades. Corroborando com ela, Flick (2009) afirma que as produções científicas podem se constituir como fonte de dado deste tipo de pesquisa, que se difere da pesquisa bibliográfica ao passo de que se trata de um recorte específico de determinadas obras por uma escolha metodológica; e não de um levantamento amplo acerca de determinado assunto visando compreender o estado da arte daquela temática.

Para compreender o entendimento do documento como monumento, recorreremos à perspectiva foucaultiana. Foucault (2009, p. 13) coloca que os problemas da história podem, em suma, ser retratados em uma só palavra: “o questionar do documento”. E acrescenta:

O documento não é o feliz instrumento de uma história que seja, em si própria e com pleno direito, memória: a história é uma certa maneira de uma sociedade dar estatuto e elaboração a uma massa documental de que se não separa. (FOUCAULT, 1995, p. 13).

A noção de documento/monumento implica compreender os documentos dentro das suas condições de produção e apropriação, rompendo com seu caráter aproblemático. Nesse entendimento, independente de sua natureza, o documento perde a ingenuidade e torna-se monumento quando passível de ser criticado e não mais visto como o objeto detentor natural da verdade do passado. (FOUCAULT, 1995). Tomar os documentos da empiria deste trabalho como monumentos, implica analisá-los não como uma matéria estática utilizada pela história para dar conta de recuperar aquilo que foi dito e feito pela humanidade; ressignificados principalmente a partir de suas relações, “segundo sua descrição intrínseca”. (CASTRO, 2009, p. 125).

²⁴ Aqui a perspectiva de monumento diferente da citada anteriormente a partir de Nietzsche.

Assim, tomaremos como documentos de empiria desta pesquisa as dissertações e teses encontradas na revisão de literatura que foi realizada no início desta dissertação destacando-se delas um recorte específico, num movimento que nomeamos de arquivamento empírico, que descrevemos a seguir.

3.1 Arquivamento empírico

Um projeto de pesquisa inicia-se, para além das inquietações que mobilizam o pesquisador, pela busca daquilo que já foi produzido até o momento acerca da temática investigada. Isso para compreender como outros pesquisadores da área da Educação vêm discutindo esse assunto e, assim, pensar nas possibilidades de diálogo e de avanço do mesmo, abrindo-se a partir daí para expôr-se ao que nosso objeto de pesquisa nos traga de novo ou inesperado, como propõe Ribeiro (1999). Ou ainda para deparar-se com o fato de que determinadas perguntas já foram respondidas por outros que pesquisaram antes de nós, já que conforme Luna (2011, p. 15), “a pesquisa visa a produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente [...]”. Assim, realizou-se uma revisão de literatura, não para esgotar em si mesmas as produções acerca da temática investigada, mas para pensar como essa pesquisa em singular poderia contribuir para o campo da Educação.

Nessa revisão, foi utilizada como base de dados o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foi combinado o descritor transmissão com o operador booleano “AND” com os descritores formação de professores e ensino (*transmissão AND formação de professores; transmissão AND ensino*). Na tentativa de ampliar as buscas, também foram combinados os descritores *transmitir* e *ensinar* com o operador booleano “AND” (*transmitir AND ensinar*). Foram levados em consideração apenas os trabalhos publicados área da Educação e que não foi utilizado um recorte de tempo, para se abranger o maior número possível de produções.

A partir da relevância e da riqueza do material levantado, decidimos operar com tais produções como nosso arquivamento empírico, a partir do recorte do enunciado da transmissão. Foram lidos inicialmente o título e o resumo de todos os trabalhos, e o critério de seleção foi que a operação com o conceito de transmissão fosse anunciada claramente no resumo do trabalho. Os resultados destas buscas encontram-se a seguir.

3.1.1 Transmissão, formação de professores e ensino

Inicialmente, foi realizada busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes com os descritores transmissão e formação de professores (*transmissão AND formação de professores*). Restringindo-se a busca à área de concentração da Educação, foram localizados 157 trabalhos. Após leitura de todos títulos e resumos, 7 trabalhos foram selecionados por se enquadrarem no critério de anunciar, em seu resumo, uma discussão sobre o conceito de transmissão. Em seguida, foi realizada no mesmo banco nova busca, substituindo-se o descritor *formação de professores* por *ensino (transmissão AND ensino)*. Foram encontrados 66 trabalhos no campo de concentração da Educação, dos quais, após leitura do título e resumo, foram selecionados os mesmos 7 da busca anteriores, que se encontraram repetidos em ambas as buscas.

Dentro desses descritores, então, selecionamos 7 trabalhos (4 teses e 3 dissertações) que foram organizados no quadro abaixo, contemplando-se autor, título, nível, instituição, ano de publicação e resumo.

Quadro 1: Teses e Dissertações (Banco da Capes) - TRANSMISSÃO AND FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRANSMISSÃO AND ENSINO

Título / Autor	Instituição / Revista / Ano	Tipo
1. COSTA, ANDRE OLIVEIRA Sujeito - cultura: uma relação com efeitos de transmissão.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.	Tese.
Esta tese deriva de uma pergunta sobre os modos de afetação na relação entre indivíduo e sociedade. O objetivo é, primeiramente, na sociologia de Norbert Elias, encontrar caminhos para suspender a dicotomia que coloca esses termos em oposição um ao outro. O processo civilizador é visto como operação que inscreve nos corpos dos indivíduos traços das exigências sociais, produzindo como efeito objetos pulsionais que se tornam restos. Conclui-se que os processos de recalçamento são transmitidos culturalmente e conduzem à autorregulação dos indivíduos. A sociologia de Norbert Elias é seguida pela leitura dos textos de Sigmund Freud. A teoria do psicanalista é lida cronologicamente, do período que cobre a correspondência com seu amigo Wilhelm Fliess à escrita do texto O mal-estar na cultura, em 1930. Esse retorno à Freud, auxiliado pelos aportes teóricos da psicanálise de Jacques Lacan, desdobra a questão sobre os modos de afetação da relação entre indivíduo e sociedade. Conclui-se que Freud, assim como Norbert Elias, se propõe a ultrapassar esta posição dicotômica. Através dos textos de Freud, a relação entre indivíduo e sociedade é colocada nos termos de sujeito e Cultura. O corpo e a perda do objeto pulsional são considerados como operadores que possibilitam os laços sociais. O texto Totem e tabu dá os princípios fundamentais da inscrição do sujeito na Cultura e mostra que a perda do objeto pulsional produz efeitos de torção nesta relação. Esta relação se apresenta de forma torcida. A torção, sustentada na perda dos objetos pulsionais, é o operador que impossibilita a igualdade entre sujeito e Cultura. A topologia do cross-cap e da fita de Moebius mostra esse processo. A questão se desdobra para os efeitos produzidos pelos operadores de perda e torção na relação entre sujeito e Cultura. O que se produz é a transmissão da Cultura. Os textos de Sigmund Freud são articulados com as proposições do tempo lógico de Jacques Lacan para pensar a transmissão no momento de dessubjetivação do eu. Por fim, encontra-se, na filosofia de Hannah Arendt, a tese que a crise da autoridade produziu efeitos no modo de transmissão da Cultura. A perda de um referente que		

<p>inscreve o indivíduo na tradição com o passado obriga a criar uma posição subjetiva. É preciso provocar uma torção na herança cultural transmitida a fim de manter os laços com o passado e de construir um novo lugar para o sujeito.</p> <p>Palavras-chave: Transmissão. Cultura. Psicanálise. Alteridade.</p> <p>Link: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94699/000914863.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>		
<p>Título / Autor 2. LERNER, SIMONE Testemunho e transmissão: do excesso à produção de um saber</p>	<p>Instituição / Revista / Ano Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.</p>	<p>Tipo Tese.</p>
<p>O percurso desta tese partiu de uma inquietação, decorrente do encontro com um processo de trabalho no campo da clínica das psicoses, referente à necessidade de que algo (relacionado ao trabalho clínico com a psicose) ganhasse passagem. No campo de produções na cultura, delineou-se a questão da pesquisa: a articulação entre uma vivência da dimensão do excessivo e a subsequente necessidade de produzir uma perda no campo do Outro, por meio da produção de um saber, de algo endereçável. Perguntamo-nos sobre os efeitos desses encontros com o excessivo, quando o sujeito estaria na condição de testemunha de uma vivência alheia que lhe chegaria através de produções culturais (orais, escritas, imagéticas) deles decorrentes. Buscamos, na psicanálise freudo-lacanianiana, as articulações teórico-conceituais para sustentar a formulação relativa à (re)inscrição da disjunção, que separa e coloca em relação (ao modo de uma torção, como a da Banda de Moebius) os campos do sujeito e do Outro, e que teria se suspenso em uma vivência do excesso. Refletindo sobre a produção de um saber, trabalhamos com as noções de experiência, testemunho, transmissão e endereçamento, tomando, além de elementos da literatura de testemunho e de fragmentos da criação de filmes, a produção do CD com livreto Minha Longa Milonga – 12 Canções para Keidânia, do artista porto-alegrense Claudio Levitan. O percurso da pesquisa nos permitiu concluir que haveria uma peculiaridade nessas produções, a saber, a força da dimensão de permanência com que são dotadas, no sentido de replicar, naquele que as receberia, tanto a vivência de um excesso, quanto a necessidade subsequente de fazer algo com isso, de seguir inventando palavras. Dessa forma, o circuito se recolocaria: um novo saber se produziria e assim sucessivamente, da forma como a cada um fosse possível tornar própria uma experiência, transmitindo-a.</p> <p>Palavras-chave: alteridade, linguagem, testemunho, transmissão, psicanálise.</p> <p>Link: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107932/000945226.pdf?sequence=1</p>		
<p>Título / Autor 3. BATISTA, DOUGLAS EMILIANO. Da magnificência da didática a um ensino não-todo: um ensaio de psicanálise e educação.</p>	<p>Instituição / Revista / Ano Universidade de São Paulo, 2013.</p>	<p>Tese.</p>
<p>O percurso teórico desta tese se inicia por uma reflexão de teor psicanalítico sobre a Didática Magna de Comênio, reflexão por meio da qual se pretende dar a ver as muitas "ressonâncias" que há entre o comeniano "ensino de tudo a todos" (ensino esse que, a despeito das aparências, não chega de fato a ser "totalizante", "completo", ou "acabado") e o "ensino não-todo", tal como é pensado no âmbito da Psicanálise e Educação. E ora, um ensino não-todo é precisamente o que contempla as hiâncias estruturais ao conhecimento (uma vez que este é, necessariamente, inacabável, inconcluso, não-findo etc.). Nesses termos, na medida em que um professor veicula um ensino "inacabável e inacabado" ou um ensino que coloca em ato o não-saber o aluno pode então encontrar espaço para se interrogar e, logo, para se implicar subjetivamente com o que lhe é ensinado (e de tal forma que se constitua para ele - muito embora em negativo ou latentemente - um saber singular a partir da transmissão de conhecimentos socialmente validados). Em outras palavras: no avesso do imprescindível ensino escolar de conhecimentos, de conteúdos, de enunciados relativos ao que é já-sabido, é crucial que tanto o professor quanto o aluno sejam invocados - a partir de diferentes posições discursivas - ao nível mesmo do desejo inconsciente que os habita, isto é, que sejam invocados em sua estrutural falta-em-saber, em suas enunciações, em sua irrepetibilidade, e sem o que a reprodução de conhecimentos manifestos - seja por parte de quem ensina ou de quem aprende - não passaria senão de massificação, de mera universalização uniformizante. Eis, assim, que um ensino não-todo demandará que o professor não se posicione como um replicador de conhecimentos públicos, já que deve ele colocar em tal ensino algo de singular, algo de seu, de sua irrepetível enunciação. Ou como diz Comênio: a erudição e os instrumentos já preparados não dispensam a viva voz do professor. E é, precisamente, essa viva voz que, em princípio, pode dar</p>		

<p>vida aos conhecimentos livrescos (os livros são nossos mestres mudos, disse Comênio), e de modo que se suscite o desejo do aluno de vir a despertar para uma nova vida tais conhecimentos públicos. Eis que nisso é que se encontra cifrada a transmissão.</p> <p>Palavras-chave: Comênio. Freud. Fundamentos da educação. Psicanálise e educação. Transmissão.</p> <p>Link: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052013-145751/publico/DOUGLAS_EMILIANO_BATISTA_rev.pdf</p>		
<p>Título / Autor 4. KIERNIEW, JANNINY GAUTERIO. Ensaio sobre o impossível na transmissão: Educação, Psicanálise e Literatura.</p>	<p>Instituição / Revista / Ano Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.</p>	<p>Dissertação</p>
<p>Este trabalho é composto por três ensaios que buscam investigar, por meio de textos literários, elementos sobre a transmissão de um saber-fazer-com o impossível, na interface entre educação e psicanálise. Os ensaios decantam das experiências com o Armazém de Histórias Ambulantes e o Setor de Cuidados Paliativos do Hospital Nossa Senhora da Conceição em Porto Alegre (RS). O primeiro ensaio aborda os livros que compõem o projeto O Bairro, de Gonçalo M. Tavares, e traz a noção de errância para estabelecer uma proposição metodológica. O segundo ensaio retoma a obra de Herman Melville, Bartleby, o escrevente: uma história de Wall Street, articulando a ideia de paragem como um espaço que suspende um tempo e uma urgência no fazer, interrompendo a consequência antecipada e deixando surgir o que é contingente. Já o terceiro ensaio atualiza elementos da obra A desumanização, do escritor português Valter Hugo Mãe, e tem a alteridade como chave de leitura, alteridade que imanta um campo onde emerge a possibilidade de inventar um saber-fazer-com. Esses ensaios operam como um laboratório de experiências em que a ficção, o ato e a criação seguem na direção de pensar a literatura como um modo de transmissão de um saber-fazer-com diante do impossível.</p> <p>Palavras-chave: Educação. Psicanálise. Literatura. Transmissão. Impossível.</p> <p>Link: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152997/001013919.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>		
<p>Título / Autor 5. SILVA, DANIELA BARROS PONTES E. Educação, resistências e tradição oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais.</p>	<p>Instituição / Revista / Ano Universidade de Brasília, 2017.</p>	<p>Dissertação.</p>
<p>O trabalho aborda a educação pelas tradições orais de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. Por meio da oralidade é possibilitada a constituição humana fundada na ancestralidade, resistindo à pressão dos processos de dominação da modernidade/colonialidade e da mentalidade escolarizada, de base eurocêntrica. Nesta maneira de educar, se formam e permanecem as identidades ancestrais, não se perdem da memória o longo caminho de resistência ao colonialismo dos antepassados. Não desvincula-se o passado do presente, a educação da vida. Foi realizada pesquisa etnográfica em grupos e comunidades tradicionais de matriz africana, com base nas contribuições da perspectiva histórico-cultural, na busca pela compreensão dos processos educativos de constituição humana. Propõe ainda um diálogo com o pensamento freireano e com o pensamento decolonial. Partindo do pressuposto bibliográfico de que no Brasil, pela tradição oral de matriz africana, se perpetuam a história e a ancestralidade por meio de transmissões de saberes e conhecimentos entre gerações ao tempo em que resiste aos movimentos históricos de dominação, a pesquisa atende ao objetivo de: investigar como acontecem os processos educativos na tradição oral de matriz africana e de que maneira contribuem para a constituição humana das pessoas que compõem suas comunidades. Foi realizada pesquisa na Casa de Oxumarê, Salvador - BA, e nos ofícios e manifestações tradicionais das culturas populares de Saubara - BA, com destaque para a Chegança e o Samba de Roda e a renda de bilros. As reflexões emergidas a partir do campo apontam para a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana como um processo educativo de constituição humana, cujo fio condutor é o exercício e a consciência da ancestralidade. Além disso, enuncia-se que o exercício da consciência ancestral torna-se elemento educativo para a liberdade, na medida em que os grupos e comunidades tradicionais de matriz africana permanecem</p>		

<p>reafirmando perante o mundo suas formas de resistir e reexistir.</p> <p>Palavras-chave: Oralidade. Comunicação oral. Tradição oral. Cultura popular. Comunidades tradicionais.</p> <p>Link: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24411/1/2017_DanielaBarrosPonteseSilva.pdf</p>		
<p>Título / Autor 6. MARINHO, CARLOS EDUARDO. Educação & aprendizagem – uma arqueologia do enunciado: educação é transmissão de conhecimento.</p>	<p>Instituição / Revista / Ano Universidade Regional de Blumenau, 2017.</p>	<p>Dissertação.</p>
<p>A presente dissertação de mestrado foi desenvolvida junto à linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais do PPGE - Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau e grupo de pesquisa Saberes de Si. Este estudo, tem como tema o discurso dos professores da educação básica quando se referem à educação. A perspectiva metodológica utilizada para a investigação são as noções de Arqueologia e Genealogia do filósofo francês Michel Foucault e busca realizar uma problematização do enunciado de maior regularidade que constitui o discurso dos professores da educação básica. Para a geração de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada com quatorze professores de séries iniciais, séries finais e ensino médio de cinco escolas públicas. No primeiro capítulo, são apresentados os conceitos fundamentais para uma análise de discurso sob a perspectiva arqueológica e genealógica. No segundo capítulo, realiza-se a identificação dos enunciados no interior do discurso e que constituem a trama discursiva e o sujeito que fala. No terceiro capítulo, é realizada um resgate das condições históricas que tornaram possível o surgimento do enunciado sobre educação que atravessa o discurso dos professores. As disputas no campo econômico e governamental que causaram o surgimento de uma estratégia de poder que abrange a totalidade da vida do indivíduo, com o objetivo de hierarquizar racionalmente as relações sociais. A análise arqueológica possibilita a descrição dos enunciados e, a análise genealógica, a compreensão sobre as condições que permitem os professores falarem sobre educação. O discurso é formado por uma rede de enunciados que constitui o sujeito que fala e os saberes de uma época. O enunciado que atua nas instituições educacionais públicas de nossa época, que a educação é transmissão de conhecimento, produz um sujeito voltado ao mercado econômico, caracterizando uma ruptura nos tradicionais processos educacionais de formação humana de épocas anteriores. Assim, a análise do arquivo da sociedade indica um discurso que perpassa os sujeitos e que é voltado à perspectiva econômica neoliberal. Essa indicação torna possível a identificação de a priori históricos nas falas dos professores. A coexistência e a articulação dos enunciados sobre educação, formam um discurso alinhado com a perspectiva econômica de mercado neoliberal, numa produção sistemática de sujeitos para este modelo de sociedade.</p> <p>Palavras-Chave: Arqueologia. Genealogia. Discurso. Enunciado. Educação.</p> <p>Link: https://bu.furb.br/docs/DS/2016/362796_1_1.pdf</p>		
<p>Título / Autor 7. MONTANHEIRO, ALINE GASPARIANI. Sentidos dos cursos de formação continuada para professores: uma saída psicanalítica.</p>	<p>Instituição / Revista / Ano Universidade de São Paulo, 2015.</p>	<p>Tipo Dissertação.</p>
<p>Que relações os professores estabelecem com os cursos de formação continuada dos quais participam? Quais os sentidos dessa formação que ocorre em exercício? Com base nessas questões, empreendemos uma pesquisa que procurou refletir sobre o lugar ocupado pela formação de professores na atualidade, especialmente a continuada, ou seja, aquela que acontece após o ingresso na profissão. Realizamos oito entrevistas semidirigidas com professoras e um ex-professor e, embasados nos referenciais da área, encontramos algumas funções que podem ser atribuídas a essa formação, tais como: aquela proveniente da racionalidade técnica, conduzindo o professor a cumprir um papel mais de aplicador de saberes produzidos em outras instâncias, em que o foco de seu trabalho encontra-se nos meios para se alcançar finalidades previamente estabelecidas; as que visam a aproximá-lo do proletariado ou transformá-lo num profissional do ensino, como estabelecem as perspectivas da proletarização e da profissionalização, respectivamente; a chamada formação compensatória, que surge para suprir as chamadas carências da formação inicial; a de desenvolver as competências profissionais necessárias ao professor; aquela que intenciona conferir teorias ou práticas que despontam como novidades no cenário pedagógico; entre outras desenvolvidas ao</p>		

longo do trabalho. Apontamos que os sentidos atribuídos à formação continuada e as implicações desta na prática docente estejam mais atrelados à singularidade do sujeito isto é, à sua condição de sujeito ao desejo inconsciente do que às ferramentas trabalhadas nos cursos, em que pesa sobretudo a dita ciência pedagógica. Baseados no método clínico e na transmissão, ambos da psicanálise, seguimos propondo modos de trabalho que pressupõem o professor como sujeito do desejo, não limitando-o ao indivíduo da cognição, tais como: a análise pessoal, grupos de discussão e escrita de relatos, narrativas e diários.

Palavras-chave: Formação continuada de professor. Formação de professores. Psicanálise e educação.

Link: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25112015-121831/publico/ALINE_GASPARINI_MONTANHEIRO.pdf

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.2 Ensinar e transmitir

Conforme já relatado, buscando-se ampliar o número documentos desta empiria, realizou-se nova busca nas mesmas bases de dados mencionadas anteriormente, desta vez com os descritores *ensinar* e *transmitir*, acompanhados do operador booleano AND (*ensinar AND transmitir*). Na área de concentração da Educação, foram localizados 54 resultados, dos quais, após leitura do título e resumo, 4 trabalhos foram selecionados por atenderem ao critério de inclusão acerca do conceito de transmissão. Os trabalhos encontrados estão organizados conforme as mesmas informações do quadro anterior, conforme demonstrado abaixo:

Quadro 2: Teses e Dissertações (Banco da Capes): ENSINAR AND TRANSMITIR

Autor(a) / Título	Instituição/Revista/Ano	Tipo
1. AGUIAR, JAIANA DA COSTA. Da autoridade à autonomia: uma reflexão sobre os desdobramentos da relação professor - aluno à luz da psicanálise.	Universidade de Fortaleza, 2012.	Dissertação.
<p>Esta pesquisa tem como tema central analisar o lugar do professor na sociedade atual, em que o saber do mestre é desautorizado pelo saber do especialista. No decorrer de nossa história, percebemos que o lugar do professor e sua relação com o aluno foi ganhando novas direções na medida em que o ensino foi sendo influenciado pelas técnicas e, conseqüentemente, pelas metodologias pedagógicas sucedidas da industrialização e das rápidas mudanças sociais, políticas e econômicas. Essas mudanças contextuais sugeriam que o professor suspendesse transmissão predeterminada de conteúdos, até então defendida pela escola tradicional, e voltasse seu trabalho para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e autônomo de seus alunos. Compreendemos, então, que novas experiências educativas foram arquitetadas buscando-se uma melhor maneira de ensinar, exigindo do professor não somente um domínio do conhecimento, mas um envolvimento técnico, direcionando-o ao lugar de facilitador da aprendizagem. Como consequência dessa transmissão mediada pela técnica, o desamparo, por parte dos alunos, e a falta de autoridade, por parte dos professores, ganha destaque em nosso trabalho, nos fazendo indagar o que a psicanálise teria a contribuir com o ensino na sociedade contemporânea.</p>		

Contrariando a Pedagogia, que se propõe a ensinar um saber metodologicamente programado e articulado teoricamente, na visão psicanalítica o processo ensino-aprendizagem supõe, sobretudo, a presença do professor, o qual será colocado em determinada posição que pode, ou não, influenciar a aprendizagem. É a partir da enunciação que o professor torna vivo o saber que se propõe a transmitir, tornando possível ser ouvido quando está revestido por uma particular importância na vida de cada um. Para Freud, a ênfase não está nos conteúdos a serem ministrados pelo professor, mas sim no campo que se estabelece entre ele e seu aluno. Nesse sentido, se a suposição de saber no professor, que se produz pela relação transferencial, é um pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem, refletimos o que a Psicanálise pode sugerir à formação de professores em uma sociedade em que o lugar do mestre é fragmentado pelo mito dos especialistas. Para tanto, adotamos como metodologia a pesquisa Bibliográfica e elegemos como referência principal os textos de Freud. Com nossa pesquisa concluímos que a transmissão da psicanálise para educadores implica-os em um deslocamento do lugar de impotência apresentado pelo contemporâneo, instigando-os a constantes interrogações de suas práticas, tornando possível o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Professor. Autoridade. Contemporaneidade. Psicanálise. Relação professor-aluno. Ensino.

Autor(a) / Título	Instituição/Revista/Ano	Tipo
2. CERICATO, ITALE LUCIANE. Sentidos da profissão docente.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.	Tese.

Este estudo objetiva compreender os sentidos atribuídos por professores à sua atividade profissional. Foram entrevistadas três professoras do ensino médio da rede pública paulista, com diferentes tempos de carreira. Os dados foram analisados com base no referencial teórico da Psicologia Sócio-histórica, com foco nas categorias sentido e significado. As conclusões apontam para o fato de que os sentidos atribuídos pelas professoras às suas atuações são únicos e singulares, embora partilhem muitos aspectos comuns. Dentre estes últimos, percebemos que a docência é definida mais por critérios do senso comum e pela reprodução de discursos perpetuados ao longo de gerações do que, como seria esperado, pelos conhecimentos produzidos pela literatura especializada. Além disso, verificamos que os alunos são considerados desmotivados para a aprendizagem, e os conhecimentos produzidos em função da prática cotidiana são mais valorizados do que a formação continuada. É unânime a constatação de não ser possível ensinar a todos os alunos, inferindo-se dessa proposição uma postura de acomodação. Comum a todas as professoras também é a ausência de um trabalho colaborativo no interior da escola, confirmando que a atividade docente é realizada prioritariamente de maneira isolada. Mudanças recentes nas políticas educacionais paulistas como o uso dos cadernos de disciplina, a bonificação por desempenho e a avaliação dos índices de rendimento da escola são vistas de modo diferente pelas professoras. Diferentes também são os sentidos atribuídos à própria atividade: a docência ora é definida como possibilidade de transmitir um saber a uma pessoa dele desprovida; ora é apresentada como a realização de algo que sempre se quis fazer; ora é considerada uma luta cotidiana e desleal, dado o desgaste envolvido no ensinar. Com base nesses achados, afirmamos que a docência precisa mudar em dois aspectos fundamentais: a formação inicial que, em seus moldes atuais, não é suficiente para fornecer diretrizes aos futuros professores e a formação continuada que é mais bem realizada quando ocorre de maneira sistemática e no interior das próprias escolas. Concluímos que é urgente substituir a cultura do isolamento docente por uma cultura do trabalho colaborativo, que permita aos professores a troca de experiências bem-sucedidas sobre suas atuações.

Palavras-chave: Profissão docente. Carreira docente. Profissionalidade docente. Formação de professores. Desenvolvimento profissional do professor.

Link: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/15974/1/Itale%20Luciane%20Cericato.pdf>

Autor(a) / Título	Instituição/Revista/Ano	Tipo
3. ROCHA, MARCIO DONIZETTI. "Nosso Modo Próprio de Educar" Uma análise sobre as implicações entre o educador e o projeto pedagógico.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2017.	Tese.

Nesta tese, serão apresentados os resultados de um estudo acerca das implicações observadas no processo de formação do educador em sua relação com o projeto pedagógico. Para tal, foram considerados os aspectos presentes no ato de transmitir e de ensinar, bem como o papel de orientar e de sustentar o fazer pedagógico na escola, aspecto que sobrevive aos ventos da

inovação educacional internacional. Foram analisadas as implicações geradas no processo de constituição do educador em sua relação com a elaboração do projeto pedagógico, no âmbito de um movimento internacional com assumido propósito de inovação curricular, aspecto que se consolida frente a uma dinâmica de poder considerada como prática de colonização exercida sobre um território fundamental para a definição do horizonte de convívio humano atual. Como objeto de estudo, selecionou-se a prática educacional de uma rede de ensino internacional, sustentada pela congregação religiosa, de filiação católica, das chamadas Filhas de Jesus, a qual possui vínculos explícitos com o campo religioso. Para o desenvolvimento deste estudo, foi empreendida uma revisão das teses de Max Weber - mais precisamente dos seus estudos sobre a Sociologia da Religião - no intuito de conferir perspectivas de superação de uma lógica de captura tal como produzida pelo capitalismo neoliberal na sociedade contemporânea. Em confronto com este olhar voltado para o campo social, buscou-se uma abordagem da filosofia, formulada por Jacques Maritain. Observou-se, assim, o quanto a escola e a educação se encontram sob a captura de uma lógica de colonização do território da crença, presente na atual etapa do modelo capitalista neoliberal, e confirmou-se que o educador perdeu o direito à inocência, de modo que precisa assumir uma posição política diante da conjuntura social, se envolvendo com a dinâmica de poder presente nas relações que dão sustentação à vida.

Palavras-chave: Projeto pedagógico. Processo educacional. Escola e comunidade.

Link:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150583/rocha_md_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Autor(a) / Título	Instituição/Revista/Ano	Tipo
4. SCHEER, MARCUS. O lugar do professor na sala de aula: desafios contemporâneos para um sujeito de um suposto saber.	Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, 2016.	Dissertação.

Por que os alunos têm dificuldade para aprender? Por que os professores estão queixosos e insatisfeitos com o trabalho que realizam? Qual a função do professor na sala de aula: ensinar o saber, ou instigar os alunos a pensar/refletir? São essas questões que direta ou indiretamente balizam esta pesquisa, que busca fazer uma análise, com base nos preceitos psicanalíticos, de díades como professor/aluno, ensino/aprendizagem, na tentativa de compreender as fragilidades inerentes ao processo educacional. Os materiais e métodos utilizados incluem observações empíricas a nível de campo, com alunos e professores, e também o uso de material bibliográfico com estudos realizados por autores pertencentes aos campos da psicanálise, psicologia, neurociências e filosofia. Num primeiro momento a questão é abordada sob um viés epistemológico, no intuito de esclarecer a diferença existente entre a aquisição do conhecimento e a elaboração de um saber. Pressupõe-se, aqui, que o ato de educar não pode ser visto apenas como uma forma de transmitir o conhecimento, considerando que a aprendizagem não se inicia pela apreensão de conceitos, mas pelas inquietações do concreto da história. É preciso que o professor desperte o interesse do aluno pelo saber, instigando-o a desejar, a querer aprender. O segundo capítulo, por sua vez, se ocupa com a explanação sobre o que faz o ser humano se movimentar – desejar alguma coisa, isto é, quais motivos o levam à ação. Tal discussão nos conduz a conceitos como motivação e autorrealização e de suas implicações tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Considerando que a aprendizagem também depende da memória, olha-se para a questão do ensino e aprendizagem numa perspectiva neurocientífica, a partir da qual se pode inferir que o saber humano, embora seja considerado como edificado pela razão, não está isento da influência das emoções. Conclui-se, assim, de acordo com as neurociências, que o ser humano coordena suas ações e aprende a partir de duas formas de percepção: a emocional, – que sente – e a racional – que compreende, analisa. Logo, a aprendizagem não pode ser considerada algo que acontece porque o professor ensinou alguma coisa, mas porque o aluno desejou aprender. Desse modo, o texto é encaminhado para sua última parte pontuando o abismo que existe entre o ensinar e o aprender, no intuito de desconstruir a imagem de que o educador é alguém que ensina. Nenhum professor alimenta seus alunos com conhecimentos, mas com o seu próprio desejo de saber, o que em última instância é tudo que ele, como educador, tem de fato para oferecer – o seu desejo pelo saber.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Conhecimento. Psicanálise.

Link:

<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/5042/Marcus%20Scheer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fonte: Elaborado pela autora.

Após busca pelos trabalhos integrais, no entanto, a dissertação de Aguiar (2012) foi excluída por não ter sido encontrada disponível digitalmente. Deste modo, o arquivamento empírico deste trabalho foi composto de 10 documentos (6 teses e 4 dissertações), publicados entre 2010 e 2017, na área de concentração da Educação. Em determinado momento da leitura inicial dos trabalhos selecionados para análise, considerou-se tomar como empiria os teóricos usados como referências nestes trabalhos ao invés dos próprios trabalhos em si. Optamos, no entanto, por manter a leitura das teses e dissertações, por considerarmos que esta é uma escolha que metodologicamente respondeu mais efetivamente à questão de pesquisa que constituiu essa dissertação, e que objetivou visualizar como o conceito de transmissão vem sendo operado *nas pesquisas brasileiras em Educação* na contemporaneidade. Esclarecida esta escolha, trataremos do método de análise destes documentos.

3.2 Inspiração analítica

Para analisar como o conceito de transmissão é operado nestes documentos, nos utilizamos do arcabouço teórico da análise do discurso foucaultiana como ferramental analítico. Indo ao encontro da proposta metodológica que esta pesquisa toma por inspiração - uma mudança no modo de olhar para o que é rotineiro - a perspectiva foucaultiana nos propõe não interpretar as razões *por trás de* ou nos fornecer respostas explicativas para os acontecimentos, mas nos impelir a perguntar pelos modos de fazer, possibilitando justamente uma mudança de olhar sobre aquilo que está naturalizado, cristalizado. A esse respeito, Veiga-Neto (2011, p. 91) aponta que a metodologia foucaultiana,

[...] ao longo de toda sua obra, pode ser sintetizada pelo permanente envolvimento com a noção de problema: tanto problematizando – enquanto atitude radicalmente crítica – quanto perguntando porque algo se torna ou é declarado problemático para nós.

Essa busca pela compreensão das condições de surgimento de um problema, é sustentada por Foucault (1995). Para ele, devemos compreender todo discurso a partir do seu processo de constituição histórico-social, que se evidencia através de um conjunto de acontecimentos discursivos e não-discursivos, nos levando a

interrogar como um discurso aparece em determinado momento e não outro discurso em seu lugar. (FOUCAULT, 1995). Desta forma, estudar a emergência de um objeto consiste em se ater “à análise histórica das condições políticas de possibilidades dos discursos que instituíram e “alojam” tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas como / de que maneira e em que ponto ele surge”. (VEIGANETO, 2003, p. 72). O surgimento destas condições é descrito por Foucault a partir dos conceitos de emergência e proveniência, na esteira de Nietzsche. A análise da proveniência e da emergência, em Foucault, constitui um modo de fazer a história das práticas discursivas, de subjetivação e de poder, rompendo com os modos de fazer história propostos até então, numa tradição de historiografia

que fazia dos eventos memória e monumentos construídos e interpretados por categorias de semelhança”. (LEMOS; CARDOSO JUNIOR, 2009, p. 353). Foucault questiona este modelo de fazer história, trabalhando com novos temas e problemas e operando com a multiplicidade de acontecimentos dispersos, raros, heterogêneos, em recortes de séries de enunciados em arquivos, sem busca de origens primeiras e sem fins utilitaristas a alcançar. (LEMOS; CARDOSO JUNIOR, 2009, p. 353).

Deste modo, as dissertações e teses analisadas que compõem a empiria desta pesquisa foram analisadas a partir de uma inspiração na análise do discurso foucaultiana. (FOUCAULT, 2010; FISCHER, 1995). A análise do discurso em Foucault sustenta-se na compreensão de que tudo é prática. Enunciados, visibilidades, textos, instituições, ver e falar se configuram como práticas sociais implicadas em relações de poder que as atualizam, de modo que não há relação de poder que não implique uma relação de saber, nem relação de saber que não esteja referida a uma dinâmica de poder. (FOUCAULT, 2010; FISCHER, 1995). Entende-se, assim, discurso como uma prática que continuamente constitui os objetos de que fala e que apresenta regularidades intrínsecas a si, a partir das quais pode-se estabelecer uma rede conceitual particular. O discurso possui condições próprias de aparecimento e regras singulares de apropriação e colocação a partir do poder, sendo por isso, sempre, objeto de luta política. (FISCHER, 1995; FOUCAULT, 2010).

Assim, conforme Fischer (1995) diferente do método da análise de conteúdo, a análise do discurso se atém também às características formais da linguagem, mas a compreende a partir das relações com os conflitos sociais e subjetivos que envolvem a fala, analisando os discursos enquanto “efeitos de sentido, produzidos

no momento da interlocução”. (FISCHER, 1995, p. 22). Fazer análise do discurso é fazer análise das práticas e formações discursivas que constituem e deslocam um determinado objeto de saber. Foucault (2010, p. 136) define prática discursiva como:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Estas práticas discursivas, vistas dentro de um campo específico (o da educação, por exemplo), é que constituem as formações discursivas: “tudo o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada em uma certa conjuntura”. (FISCHER, 1995, p. 23). Toda as formações discursivas carregam em si marcas de instituições, enunciados e posições, que ao serem analisadas, explicitam as relações de poder que estão em jogo em sua constituição.

Deste modo, operar com a análise do discurso nessa pesquisa, objetiva não compreender de que modo as pesquisas brasileiras em Educação vêm se ocupando de descrever o conceito de transmissão, mas sim de entender: qual a formação discursiva acerca do conceito tem se produzido; que discursos vêm sendo operados sobre esse conceito; por quais deslocamentos passaram esses discursos e que relações de poder permitiram suas condições de emergência e proveniência. E isso sob a luz de um diálogo entre educação, filosofia e psicanálise.

4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS: OU DOS LITORAIS POR ONDE CAMINHA O CONCEITO DE TRANSMISSÃO

Neste capítulo, nos propomos a discutir os discursos acerca do conceito de transmissão presentes nos documentos analisados. Inicialmente, as teses e dissertações foram lidas em sua integridade, buscando-se por regularidades discursivas acerca do conceito de transmissão. Essa leitura inicial nos sugeriu quatro regularidades importantes: a negatividade da transmissão; a transmissão no encontro entre professor e aluno; a transmissão da tradição, da história e da cultura e a impossibilidade da transmissão. Foram separados excertos dos documentos que contém discursos sobre estas regularidades – e todas as menções presentes nos textos à transmissão, transmitir, transmissivo, transmissor foram contempladas nestes excertos. Após, os excertos foram novamente analisados, buscando, agora dentro de cada uma destas quatro regularidades, novas regularidades que permitissem agrupar os excertos dentro de uma mesma formação discursiva, onde estas novas regularidades foram destacadas, através de negrito, itálico, sublinhado, riscado, etc., através de legendas, e foi sinalizado o documento ao qual cada excerto pertencia, através do autor(a). Esse movimento metodológico produziu os Quadros 3 e 4, conforme abaixo. O Quadro 4 compila estes dois movimentos de análise das regularidades, enquanto o Quadro 3, situa o leitor dentro da perspectiva teórica e principais teóricos referenciados por cada uma das teses e dissertações:

Quadro 3 – Principais Perspectivas Teóricas das Teses e Dissertações

Autor(a)	Título	Perspectiva teórica	Principais teóricos(as) referenciados(as)
COSTA, André Oliveira, 2014.	SUJEITO <> CULTURA: Uma relação com efeitos de transmissão	Psicanálise	Sigmund Freud, Jacques Lacan, Norbert Elias e Hannah Arendt.
LERNER, Simone, 2014.	TESTEMUNHO E TRANSMISSÃO: Do excesso à produção de um saber	Psicanálise	Sigmund Freud, Jacques Lacan e Walter Benjamin.
BATISTA, Douglas Emiliano, 2013.	DA MAGNIFICÊNCIA DA DIDÁTICA A UM ENSINO NÃO-TODO: Um ensaio de psicanálise e educação	Psicanálise	Sigmund Freud, Jacques Lacan e João Amós Comênio.
KIERNIEW, Janniny Gautério, 2017.	ENSAIOS SOBRE O IMPOSSÍVEL NA TRANSMISSÃO: Educação, Psicanálise	Psicanálise	Jacques Lacan, Roland Barthes e Walter Benjamin.

	e Literatura		
SILVA, Daniela Barros Pontes e, 2017.	EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIAS E TRADIÇÃO ORAL: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais	Histórico-cultural, crítica e decolonial	Paulo Freire, Lev Vygotsky, Saulo Pequeno e Amadou Hampaté Bâ.
MARINHO, Carlos Eduardo, 2017.	EDUCAÇÃO & APRENDIZAGEM: Uma arqueologia do enunciado: educação é transmissão de conhecimento	Arqueogenealogia foucaultiana	Michel Foucault e Theodore Schultz.
MONTANHEIRO, Aline Gasparini, 2015.	SENTIDOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: Uma saída psicanalítica	Psicanálise	Sigmund Freud, Marcelo Ricardo Pereira e Leandro de Lajonquière.
CERICATO, Itale Luciane, 2010.	SENTIDOS DA PROFISSÃO DOCENTE	Histórico-cultural	Wanda Maria Junqueira Aguiar e Lev Vygotsky.
ROCHA, Márcio Donizetti, 2017	“NOSSO MODO PRÓPRIO DE EDUCAR”: Uma análise das implicações entre o educador e o projeto pedagógico	Sociologia e Filosofia	Max Weber e Jacques Maritain.
SCHEER, Marcus, 2016.	O LUGAR DO PROFESSOR NA SALA DE AULA: Desafios contemporâneos para um sujeito de um suposto saber	Teoria da complexidade, Psicanálise e Psicologia da Educação	Edgar Morin e Sigmund Freud.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Regularidades encontradas nos documentos sobre o conceito de transmissão

ENXERTOS DAS REGULARIDADES			
NEGATIVIDADE	RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO	TRADIÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA	IMPOSSIBILIDADE
<p>Negrito: transmissão de conteúdos mortos, estáticos, vazios. <i>Itálico:</i> transmissão como reprodução. Riscado: apenas transmissão, mera transmissão. <u>Sublinhado:</u> transmissão como exercício autoritário de poder.</p> <p>BATISTA</p> <p>“O século XX testemunhou não apenas uma modalidade hegemônica de ensino “todo” mas também o absurdo pedagógico do “nada ensinar aos alunos”, absurdo pelo qual se pretendia que os alunos aprendessem tão-somente por si mesmos, isto é, sem qualquer “interferência” – suposta aí como necessariamente nociva e autoritária – por parte do professor. Segundo essa perspectiva pedagógica, somente em uma posição isomórfica à do autodidata é que aquilo que é aprendido pelo aluno poderia ser legítimo ou autêntico, sendo que o professor, nesse caso, acaba sendo identificado a um transmissor de conhecimentos necessariamente mortos e petrificados.” (p. 86)</p> <p>“Ou seja, diante do terror, diante do desamparo de ensinar (de ensinar em face da impossibilidade de se</p>	<p>Negrito: importância do professor na transmissão. <i>Itálico:</i> importância do aluno na transmissão Riscado: transmissão como criação <u>Sublinhado:</u> postura do professor para além do ensino.</p> <p>COSTA</p> <p>“Estilo, segundo Porge, vem do latim stilus, nome de uma punção, um bastão de ferro ou osso, que serve para escrever em tábuas de cera e que passa a designar a própria escrita. Sua raiz sti- está ligada à stimulus, picar e à punctiare, punção. A punção é um instrumento pontiagudo que serve para perfurar e marcar. “O estilo é aquilo por meio de que se punciona a relação do sujeito ao objeto” (2010, p. 69). Assim, o estilo tem a mesma função de uma punção, de um instrumento para picar, escrever, marcar um objeto.” (p. 131)</p> <p>“A transmissão tem o mesmo efeito do que propõe Lacan em relação ao amor, a saber, o ultrapassamento do impossível da relação sexual. Ela permite a construção de algo comum entre dois registros heterogêneos. No endereçamento do sujeito ao Outro, um laço é produzido ao se</p>	<p>Negrito: transmissão de uma herança, de uma tradição. <i>Itálico:</i> transmissão não como reprodução do passado. Riscado: transmissão dos saberes como herança. <u>Sublinhado:</u> transmissão como forma de resistência decolonial.</p> <p>COSTA:</p> <p>“A transmissão não é a manutenção do tempo passado no hoje, mas o processo de reinscrição desse tempo no presente. Reinscrever a tradição implica a criação de um novo modelo cultural. Centrados na ideia de processo civilizador, desenvolveremos a tese de que se trata de uma forma de transmissão da Cultura, de manutenção da tradição, que possibilita a criação de novas configurações sociais.” (p. 16)</p> <p>“Quando falamos em tradição, pensamos no processo de transmissão e nos conteúdos culturais que estão sendo passados entre uma geração e outra, entre pai e filho ou entre um educador e seu aluno.” (p.143)</p>	<p>Negrito: limites da transmissão diante da linguagem <i>Itálico:</i> transmissão não toda. Riscado: transmissão que abre espaço para a falta. <u>Sublinhado:</u> literatura como possibilidade de lidar com o impossível da transmissão.</p> <p>COSTA:</p> <p>“A escrita de Lacan provoca um rompimento na adequação das palavras com as coisas, de modo que aquele a quem ele endereça sua transmissão nunca está plenamente familiarizado com ela. Seus leitores e ouvintes ficam em uma certa posição de exílio. Seu estilo convoca a nos colocarmos na posição de sujeito, na medida em que devemos abdicar de uma certa condição de gozo, abrindo mão da certeza da propriedade do objeto.” (p. 130)</p> <p>“Na medida em que o estilo se mostra como um efeito de transmissão, poderíamos acrescentar a isso uma referência à famosa definição de amor, que, ao longo do Seminário A transferência, ele lança como um refrão: transmitir é dar o que não</p>

<p>gozar de total certeza), muitos gostariam de “transmitir” apenas aquilo que acreditam saber com clareza e distinção, que acreditam substancialmente dispor para ofertar aos alunos; aquilo que, de certa forma, poderia ser consistentemente aferido, “pesado”, avaliado, mensurado, quantificado, qualificado, objetivado, estabilizado enfim. Ora, a nosso ver, um ensino pretensamente “inteiro” como esse se destina, é claro, a trafegar quase que exclusivamente pelas bordas do saber sabido, balizando-se fundamentalmente por uma veiculação de enunciados que reduplica as vicissitudes da enunciação de um saber suposto ao professor (reduplicação que, por seu turno, torna de difícil acontecimento a enunciação também do aluno 309). Mas já ao contrário disso, e no que toca mais especificamente à posição discursiva do aluno, um ensino que não reduplique as vicissitudes que marcam estruturalmente a possibilidade da enunciação desse aluno ao aprender deve poder suscitar um querer saber a partir do que o causa nele próprio. E isso, a nosso ver, requer, por seu turno, que tanto o professor ao ensinar quanto o aluno ao <i>aprender não se restrinjam à reprodução de tais saberes consumados</i>, reprodução a qual condena a disrupção subjetiva tanto de um quanto de outro lado.” (p. 96)</p>	<p>transmitir uma falta. A transmissão não se dá, portanto, de forma direta, imediata, como se uma mensagem circulasse em continuidade entre o remetente e o destinatário. Ela opera somente se aquele que recebe provoca uma torção, construindo ou desconstruindo esse transmitido.” (pp. 131-132)</p> <p>“A transmissão é uma forma de reenlaçar o sujeito com o Outro tomando como suporte a condição de presença e ausência dos objetos pulsionais. Ela ultrapassa a separação entre as fronteiras – do dentro/fora, público/privado, eu/outro – inscrevendo na circulação social a dimensão de uma perda. Uma transmissão, no final das contas, tem como motor a perda de um gozo. Aquele que transmite deve ser capaz de abdicar da propriedade do objeto, transformando o gozo de sua posse em saber sobre o gozo. Por outro lado, aquele que recebe, para se apropriar do transmitido, deve inscrever sua marca, uma torção na história da transmissão.” (p. 139)</p> <p>“diríamos que a transmissão ocorre ali onde o eu estava, ou seja, ali onde o eu ganha uma dimensão impessoal. A transmissão produz um estranhamento: aquilo que era familiar torna-se alheio.” (p. 140)</p> <p>“A temporalidade que dá ritmo à</p>	<p><i>“Outro elemento de destaque é que a crise da autoridade é um ponto final de um processo que solapou a religião e a tradição, estruturas que organizam os laços sociais. Vale dizer, acompanhando Arendt (1954/2005), que o termo “religião” significava em sua origem re-ligare, ser ligado ao passado, ao tempo das fundações.”</i> (p. 147)</p> <p>“A perda da tradição, entretanto, não representa uma perda do passado. Arendt toma cuidado ao não identificar uma coisa à outra. Os efeitos dessa perda incidem no encadeamento que ocorre entre um tempo e outro, entre as sucessivas gerações. A perda da tradição repercute no processo de transmissão exigindo uma nova forma de passagem dos valores culturais. Arendt afirma: Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado. Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir (1954/2005, p. 130). (pp. 147-148)</p> <p><i>“Acompanhando Arendt (1954/2005),</i></p>	<p>se tem. Mas o estribilho de Lacan continua: a quem não o quer, pois no amor e na transmissão há também um impossível que aponta para a recusa em receber, na totalidade, esse objeto que falta.” (p. 131)</p> <p>LERNER:</p> <p>“É no seminário sobre a transferência, como vimos no capítulo anterior, que Lacan nos remete ao objeto enquanto completude, estando o sujeito na condição de faltante, posição esta articulada à ideia de poiesis, de criação. Para criar, é necessário o apoio da falta: é este que possibilitaria ao sujeito operar no nível da palavra. Sob esse ponto de vista, não haveria criação sem perda: em uma relação de totalização, de eternização, de completude, a criação não se faria possível.” (p. 110)</p> <p>3) BATISTA</p> <p>“Nesse sentido, somente chega a haver alguma sorte de transmissão na psicanálise (e da própria psicanálise) na medida em que nem tudo é dito. Ou antes, somente pode haver e somente há transmissão precisamente porque nem tudo é publicamente dizível ou ensinável (ou porque nem tudo é passível de ser reduzido a signos, a um código de estrita observância).</p>
---	---	--	---

“E é à luz dessa visada acerca do processo de psicologização da educação que não podemos, então, deixar de concordar com Behares quando este afirma, de modo mais específico, que “ensinar tem sido nos últimos cem anos o mundo do ‘possível’, ou melhor, do ‘eu posso’”. 328 De fato, trata-se aí do mundo psicologizado da transmissão pretensamente segura, líquida e inequívoca, ou do mundo da certeza (psico)pedagógica sobre o ensino e o aprendizado, do mundo da prevalência da poiesis sobre a práxis, de uma crença ilimitada método e na didática etc. 329 Trata-se, em suma, da hegemonia gozosa do saber já sabido, hegemonia a qual teria pretensamente banido a falta-em-saber ou a teria reduzido a uma contingência mais ou menos inócua no seio mesmo da educação.” (p. 102)

“A nosso ver, a psicologização da educação e da instituição escolar empobreceu, de um só golpe, o imprescindível “ensino formal de conteúdos” e, além disso, reduplicou as vicissitudes da transmissão, as contingências da emergência da viva voz do professor, tendo-o feito precisamente porque pretendeu estabelecer uma correspondência harmoniosa, adequada, simétrica, complementar etc. entre o referido “ensino de conteúdos” e a capacidade dita “natural” do aluno

transmissão deve considerar uma certa pressa antecipada, mostrando que tempo e saber estão interligados conforme os tempos lógicos. **O tempo da transmissão é o do retorno do saber reflexivo**, tal como vimos no circuito pulsional proposto por Freud (1915b), que encerra os tempos do saber ativo e do saber passivo. **Esse terceiro tempo é o tempo da produção de sujeito**, pois ele não está fixado em nenhum dos gozos, mas pode circular entre eles. É o tempo que possibilita a saída da relação especular com o outro e a formação das identificações. **É nesse momento que o sujeito produz uma marca singular na tradição cultural que o antecede.**” (p. 140)

“**Essa operação de torção que o herdeiro deve fazer naquilo que ele recebeu rompe com a continuidade da relação entre ele e seu antecessor.** Essa transmissão leva a uma relação baseada na perda. Aquele que se responsabiliza por passar uma herança deve suportar a perda inevitável da transmissão; assim como aquele que recebe a herança deve ser capaz de transformá-la, afim de que possa dela se apropriar. Nesse sentido, pensamos que a transmissão – que se passa no processo civilizador entre indivíduo e sociedade, como vimos em Norbert Elias, e na relação entre sujeito e Outro, de acordo com

podemos dizer que, a partir da época Moderna, não temos mais uma transmissão que nos remeta às fundações da esfera política e que inscreva nossas ações no “passado santificado” da tradição, isto é, que nos faça agir com padrões e “modelos aceitos e consagrados pelo tempo” e com o “préstimo da sabedoria dos pais fundadores.”” (p. 148)

“Conforme afirma Paulo Endo, em seu artigo Um futuro sem origem: transmissão, autoridade e violência, “antes do assassinato do pai da horda não havia tradição, mas repetição” (2011, p. 68). A tradição ocorre como efeito da perda de uma condição de gozo e o que se transmite dela é a impossibilidade desse encontro com o outro. **A transmissão da tradição carrega consigo, desde sua origem nesta renúncia de um gozo, um impossível que, na instauração das organizações sociais humanas, não pode ser realizado, pensado ou dito.**” (p. 167)

LERNER

“**Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro; não por culpabilidade ou**

Afinal de contas, se tudo pudesse de fato ser dito, ensinado ou manifestado, então nada restaria a ser – latentemente, é claro – transmitido, de modo que o inconsciente, ao menos sob tal hipótese, despontaria apenas como uma espécie de bug mais ou menos circunstancial e inteiramente sanável no interior de toda comunicação dita bem sucedida. Em outras palavras: há transmissão precisamente porque nem tudo é publicamente comunicável, ensinável, porque nem tudo se pode colocar em signo, nem tudo se pode ensinar.” (p. 21)

“**E por certo, é sob a condição de que seu ensino figure como “todo” que, então, as vicissitudes da transmissão achar-se-ão recrudescidas, tornando-se tal transmissão de difícil acontecimento exatamente em função de já não se abrigar aí uma fissura a partir da qual se faça possível – mesmo que isso nunca seja assegurável - a emergência das formações do inconsciente, ou o retorno do recalado, ou a inscrição do inaudito etc. Tal como vimos, a fala do professor, com respeito a essa emergência, com respeito a esse retorno, a essa inscrição, constitui um lugar privilegiado.**” (p. 112)

para aprender. E como bem se sabe, a escola psicologizada é mesmo uma escola sob a medida do aluno e, logo, centra-se ela na dita “aprendizagem natural” desse aluno.” (p. 111)

SILVA

“No contexto da educação institucional a palavra transmissão remete a uma prática esvaziada de educação. Onde a repetição de um conteúdo estático é repassada do professor para o aluno que, destituído de sua humanidade e bagagem histórica e cultural, é tratado como um depósito a ser preenchido pelos conteúdos escolares a serem depositados, na prática de uma educação bancária (FREIRE, 2014). A transmissão de conteúdos nesse sentido, remete a uma prática que passa fora da humanidade das pessoas, na sua constituição. São **transferências de conteúdos prontos, que não mantêm diálogo com o presente e com o movimento do tempo** através das pessoas que têm acesso a esses conteúdos.” (pp. 18-19)

MARINHO

A Tabela 2, acima, assinala a frequência com que alguns enunciados aparecem nas falas. Identifica-se um grande número de vezes em que a ideia sobre escola e

a psicanálise – é uma operação de inscrição cultural que não se faz sem perdas.” (p. 149)

“Uma transmissão é efeito de uma perda, do rompimento da continuidade temporal. Ela só se torna efetiva quando aquele que recebe provoca uma torção, uma perda naquilo que é transmitido. Ao contrário do que se possa pensar, esse rompimento possibilita com que o tempo passado seja protegido e preservado, ao mesmo tempo em que ele seja transmitido como um projeto de reinscrição no tempo futuro. O passado só pode se tornar presente e vetorizar o futuro se ele sofrer uma torção, uma ruptura. Sem isso, ele se torna repetição e produz sintoma.” (P. 152)

“Para que possa haver transmissão, deve-se poder criar uma diferença. Senão, conforme vimos em Endo (2011), permanece-se no tempo da repetição. Se houve transmissão, vamos encontrar o transmitido revirado. Isso quer dizer que a tradição é revirada no gesto de transmitir. Se a tradição não possibilita que seja realizada essa torção, temos a manutenção do passado através da repetição e sua transformação em sintoma social.” (p. 168)

por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas ousar esboçar outra história, a inventar o presente (GAGNEBIN, 2006, p. 57).” (pp. 98-99)

“Trabalhando, então, sobre a produção de Primo Levi, refere que este teria se tornado escritor unicamente para testemunhar: ao fazer do testemunho sua razão de viver, não teria permitido a morte da testemunha, constituindo-se no “tipo perfeito de testemunha” (Agamben, op. cit., p. 26). Se as “verdadeiras” testemunhas seriam os que teriam encontrado a morte, no Campo, Primo Levi, ao procurar transmitir a história por meio da escrita, como uma razão de viver, leva Agamben a concluir que o testemunho valeria pelo que nele falta. Estaria em seu centro algo da ordem do intestemunhável, fazendo com que os sobreviventes se constituíssem, sempre, _____ como “pseudotestemunhas”: “[...] testemunham sobre um testemunho que falta” (op. cit., p. 43), desde um lugar da impossibilidade de testemunhar.” (p. 93)

‘Interessa-nos a formulação de Levitan, no sentido de libertar a dor

“Pois bem, no que toca mais especificamente ao campo educação e psicanálise, costuma-se propor, a partir fundamentalmente da mesma linha de pensamento apresentada há pouco, que muito embora o ensino de conteúdos ou de conhecimentos manifestos seja de fato imprescindível em âmbito escolar, ele não é suficiente per se no que toca à consumação de efeitos formativos ou educacionais concernentes ao aluno. Isto é, o ensino não é capaz de encerrar em si e por si mesmo o processo de formação escolar enquanto tal, posto que para haver educação é preciso que haja, sobretudo, transmissão em negativo de saber (ou seja, a transmissão de saber que opera pelo avesso dos conhecimentos que se ensinam). *Nesse sentido, é indispensável que na outra cena haja lugar para o desejo de quem ensina e para o de quem aprende, o que então implica que o ensino, ao menos sob tal prisma, só o é na medida em que desponta como um ensino não-todo. 50 Ou colocando a questão em outros termos: dizer o todo, explicar tudo, manifestar irrestritamente, esclarecer totalmente, mostrar cabalmente - ou, simplesmente, “não deixar nada a desejar” - é algo impraticável na educação e, mais ainda, é algo que não se destina a fazer “caminho, acesso, passeio” a quem se encontra na posição discursiva de aluno.”* (p.

<p>Educação escolar está centrada exclusivamente no conhecimento. Ao longo das falas dos professores se repete a verdade do discurso de que “a educação é uma transmissão de conhecimentos” (62 vezes). Tal entendimento constitui-se em uma certeza que o discurso de nosso tempo, constituinte da subjetividade dos docentes, tornou evidente enquanto objeto de educação. Se comparado com os demais enunciados que aparecem em suas falas, “o aluno deve ser um cidadão” (23 vezes) e “a família deve ser o provedor da educação” (21 vezes), é explícita a supremacia de uma visão de escola que abriu mão da educação para tornar-se uma provedora de conhecimento a serem repassados aos alunos, seus clientes necessitados de uma mercadoria (Biesta, 2013), o conhecimento.” (pp. 51-52)</p> <p>“Desta forma, a educação se torna um sistema centrado no indivíduo, tendo como elemento ou unidade de medida um sistema de valores exclusivamente centrado no sucesso ou fracasso do indivíduo no processo de aprendizagem dos conhecimentos transmitidos. Subentende-se que o sucesso ou fracasso na aprendizagem seja o indicativo do sucesso ou fracasso do indivíduo fora da escola, bem como da sociedade como um todo. Assim, o conhecimento torna-se um</p>	<p>“Nossa herança nos foi deixada sem testamento, nos disse o poeta. Não há mais manifestação do último desejo. Não há mais autoridade que guie nossa continuidade com o passado. Aquele que recebe a herança transmitida deve agora se responsabilizar pelo que é feito dela. A responsabilização implica a apropriação dessa herança. E a apropriação dessa herança implica a marcação de algo que seja próprio de quem recebe. Quem transmite deve abdicar da propriedade sobre o objeto transmitido. E quem recebe deve poder operar uma torção sobre o que lhe foi transmitido. O trabalho da perda que se inscreve na relação produz efeitos nos dois: naquele que transmite ao outro, deixando seu legado, e naquele que rompe os laços com o Outro, que deve poder reconstruir sua própria ficção.” (p. 173)</p> <p style="text-align: center;">LERNER</p> <p><i>‘a forma como cada um poderia se deixar tomar pela linguagem, poderia criar novos contornos ao que seria da ordem do impossível, inventar palavras, ou “um outro tipo de memória”, para dar passagem a uma experiência. Tal operação possibilitaria, tanto a permanência da existência, quanto a transmissão de uma história.’</i> (p. 80)</p>	<p>(e não libertar-se da dor, como tenderíamos a pensar). Criando as <u>canções estaria produzindo um saber sobre o que é da ordem do inenarrável, fazendo subsistir algo à vivência do excesso e sua possibilidade de transmissão ao operar uma disjunção da dor vivida. Livrar a dor remete-nos a uma separação que possibilita uma apropriação e a consequente transmissão da história. Seria essa dor que enlaçaria os sujeitos ao longo do tempo e em diferentes espaços.</u>” (p. 96)</p> <p><u>‘Produzir para testemunhar, como Primo Levi, que teria feito do testemunho sua razão de viver, relacionar-se-ia, então, com as possibilidades de se dar andamento, de inventar palavras ao que é da ordem do excessivo, do inenarrável, do impossível. Aquele que não vai embora seria alguém que teria se permitido um encontro alteritário com essa vivência, replicando-se também nele a necessidade de inventar palavras para dar sequência ao andamento, à transmissão da história. É a essa invenção de palavras (que vai se replicando) que nos referimos, no início desse capítulo como a produção de um saber.’</u> (p. 99)</p> <p><u>“Isabel Coixet compartilha conosco a experiência de se colocar em um lugar de passagem, de transmissão</u></p>	<p>23)</p> <p>“Ao contrário disso, é na medida em que um ensino não é apenas um resumo, uma “pílula”, um “código” de estrita observância, mas um ensino “em vias de” – e o qual desponta como não-findo, como inacabável, como significante - que então se torna possível constatar o fato de que a verdade (do desejo) nunca é redutível ao que o discurso comum repete. <i>Ou seja: um ensino não-todo, estruturalmente aberto ou inconcluso deve colocar em ato o inconsciente, destinando-se assim a fazer acesso, caminho, passeio para o aluno na medida em que o saber - transmissível dessa forma em negativo – acabe compelindo o aprendiz a se haver, na posição de sujeito, com a verdade mesma de seu desejo, ao contrário de tal ensino se apresentar como uma defesa contra a verdade do sujeito.</i>” (p. 24)</p> <p><i>“Como de praxe, há que se colocar para girar, diante dos aprendizes, o carrossel de significantes a fim que haja ensino; entretanto, é preciso não pretender controlar os efeitos da palavra sobre os alunos a fim de que não se reduplicuem com isso – em termos novamente psicanalíticos – as vicissitudes inerentes à transmissão de saber não-sabido, transmissão essa que opera – ou que pode deixar de operar - no avesso do ensino de</i></p>
---	--	---	---

<p>instrumento para o funcionamento deste sistema.” (p. 56)</p> <p>“A educação passa a ser limitada ao conhecimento e este em algo que pode ser adquirido, transmitido de um indivíduo para o outro. O aluno, um indivíduo que adquire a educação-conhecimento, passa a ser visto como um investimento econômico da família, do Estado e da sociedade.” (p. 56)</p> <p>“Essa é uma das rupturas que atingiram o contexto da escola e faz com que os professores entendam que a escola apenas deve ocupar-se com a transmissão dos conhecimentos. A educação propriamente dita, segundo essa nova linguagem para a escola, passou a ser encargo exclusivo da família. Isso se confirma na fala dos professores entrevistados, conforme identificado na tabela 2, com o enunciado “o principal provedor da educação é a família”, com a regularidade de vinte e um aparecimentos.” (p. 57)</p> <p>“A identificação do enunciado que caracteriza a educação como transmissão do conhecimento, na fala dos professores permite a compreensão do funcionamento do discurso neoliberal na produção do sujeito que fala no interior do discurso. Permite ver também de que forma o discurso produz o objeto e</p>	<p>‘A perspectiva de que à perda (nessa superfície totalizada, de indiferenciação com o Outro) adviria um saber, que passa necessariamente pelo campo do Outro, incluindo o outro (“parceiro”), é de onde partimos para refletir, nesse capítulo, sobre <u>a produção de um saber em transmissão, uma experiência compartilhável, que só ganharia consistência se endereçado.</u>” (p. 83)</p> <p>“Dessa forma, seria necessário (re)fazer bordas, (re)colocar em operação a disjunção que a vivência do excesso suspendera. <u>Isso se daria por meio da criação, da produção de um saber. Contornar o vazio produzido na totalidade da unarização com o Outro, permitiria a (re)colocação da disjunção, ou de uma fronteira que, ao delimitar uma produção permitiria a apropriação da experiência e sua transmissão.</u> Só posso me apropriar de algo do qual me separo, salientando novamente que a separação/delimitação a qual nos referimos seria da ordem de uma torção, de uma continuidade descontínua.” (p. 89)</p> <p><i>“Se é na transmissão, na narrativa, que uma vivência é alçada à dimensão da experiência, poder narrar, contar, passar adiante uma experiência, ao mesmo tempo em que a separa do sujeito que a vivenciou, permite com que este se</i></p>	<p><u>de algo que não vivenciou presencialmente, mas que teria lhe deixado tomada em uma condição da ordem do excesso. Necessitando “sair” dela, constituindo e transmitindo experiência, teria inventado palavras, um “outro tipo de memória”, por meio de seu longa-metragem de ficção (ao invés do documentário solicitado por Ingrid Genefke). Operaria, dessa forma, uma extração, uma perda na dimensão totalizadora do excesso, na indiferenciação mítica com o Outro. Como ela refere, objetiva que essa “bagagem de experiências” se inscreva também em quem assiste seu filme, que acaba se constituindo como outro meio de encontro com o ponto de limite, veículo da passagem/transmissão de uma história” (pp. 106-107)</u></p> <p>“Para Benjamin, a experiência seria, justamente, o que “passa de pessoa a pessoa”, só ganhando registro como tal, se tomarmos a fábula das vindimas, quando o filho se responsabiliza por transmitir o que escutara do pai. O registro de algo como experiência, portanto, não se efetivaria no momento em que o pai diz, mas sim, quando o filho tomasse para si o dizer, o seguir contando, transmitindo, a história. Consideramos que é como se Benjamin estivesse se referindo a algo que se faz em uma presença</p>	<p><i>conhecimentos manifestos.” (p. 70)</i></p> <p>“E tais meandros não nos reconduzem para outra posição que não seja a da ignorância, posição a qual sustenta a possibilidade de transmissão na medida em que, tal como assevera Mendonça, faz faltar o saber do professor. Ora, e não é somente a partir desse lugar de fal(t) que pode então se inscrever autenticamente uma interrogação? E ao contrário disso, não é a partir da posição de quem se identificou narcisicamente ao saber já sabido que uma “interrogação” desponta apenas sob o postulado de que o aluno ratifique tal saber que o mestre acredita ter contraído integralmente para si?” (p. 92)</p> <p>“A transmissão nunca pode ser assegurada (assim como a interrupção subjetiva, que lhe serve de condição), fato esse que constitui, por sinal, sua vicissitude por excelência. Daí que o ensino não-todo seja aquele que sustenta uma “abertura” em função da qual a transmissão pode acontecer, possibilidade que não implica, contudo, que tal “fissura” garanta a transmissão e, sobretudo, que permita controlá-la pedagogicamente.” (p. 99)</p> <p><i>“Ora, eis que a transmissão se torna possível justamente a partir de tal</i></p>
---	---	---	--

os saberes sobre esse objeto, estando de acordo com uma estratégia de governo com base na política econômica neoliberal.” (pp. 90-91)

MONTANHEIRO

“entendemos que o âmbito da formação de professores possui o intuito principal de ensinar um corpo de saberes e conhecimentos relacionados à profissão docente aos próprios professores, deixando tal produção ao encargo apenas de pesquisadores e professores universitários. Nesse contexto, os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica constituem-se como dois grupos cada vez mais separados e com tarefas específicas, **seja a de transmitir os saberes, seja a de produzi-los, porém sem que se estabeleça muitas relações entre ambos.** (TARDIF, 2010, p. 35).” (p. 32)

“Mesmo a escola pode ser uma instituição **cuja transmissão esteja, atualmente, cada vez mais submissa aos saberes tomados por seu valor utilitário.** Pensamos que a instituição escolar não esteja, portanto, alheia a essas transformações. Sendo assim, vemos com Horkheimer que “[...] a razão tornou-se inteiramente aproveitável no processo social. Seu

aproprie dela, tomando-a como algo próprio. Em uma relação de continuidade com o vivido, de eternização, de completude, quando o excesso se imporia, suspendendo-se a possibilidade da linguagem (que seria remetida a um não-lugar), não haveria como experimentar algo como próprio. Não há como passar adiante, aos outros, em um movimento de “liberação interior” (como refere Primo Levi), algo sobre o qual não se tem propriedade. Simultaneamente, seria, justamente, nessa passagem, que a possibilidade de apropriação se constituiria.” (p. 111)

BATISTA

~~“Ou em suma: por mais que a máquina e o método impliquem, em alguma medida, igualar “todos os homens no processo de produção tanto material ou intelectual” 281 (e de tal forma que o produto final seja o mesmo e independente de quem o produziu), ou por mais que a metodologia comeniana exorbite (não sem certos arrefecimentos, é claro) no que toca à “condução do processo da ação docente” ou mesmo que o ensino (tão democrática e publicamente difundido, no caso do discurso de Comênio) envolva o risco (virtual ou não) de converter-se em “letra morta” no seio da transmissão escolar, a particularidade da voz do professor —~~

que vai se replicando, remetendo-nos ao que é da ordem do coletivo, do laço entre os homens.” (p. 109)

“Gagnebin (op. cit.), em sua leitura do texto **O narrador e refletindo sobre as condições do nosso tempo de constituir experiência, chama a atenção para que não nos mantenhamos em uma posição excessivamente nostálgica, no sentido de que teria havido um tempo denso simbolicamente (em que a experiência se transmitia, se constituía), que se perdeu. A autora nos leva a pensar na relação entre transmissão e tradição e nas possíveis formas de nos referimos ao passado. Trabalha no sentido de que o que estaria em jogo na produção da memória, ou na relação com o passado, não equivaleria, propriamente, a uma perspectiva de comemoração, ou de apologia, como se existisse uma espécie de necessidade de se manter permanentemente determinada lembrança, como uma forma de cultivar o passado. Ao mesmo tempo em que se refere à importância de não se deixar apagar o passado, Gagnebin traz a pertinência de se tensionar a relação entre lembrar e esquecer. Uma apologia do**

“deslize” (vale aqui o duplo sentido da palavra), deslize o qual – não obstante o enunciado que se ensina opere aí como peça de um sentido geral e compartilhado - autoriza inconscientemente o deslizar pela cadeia significante por conta do aluno, e o que, por sua vez, pressupõe que o ensino não figure aí como “todo”, isto é, que não figure como um ensino totalitário, que exigiria latentemente a reprodução mortificada de um enunciado a ser proferido sem deslizes por quem aprende.” (p. 124)

“**Havendo, pois, lugar para a falta-em-saber na outra cena (e, dessa forma, para um ensino não-todo na cena consciente), abrigar-se-á com isso uma fissura por meio da qual a transmissão poderá operar (mesmo que não se possa garanti-la – felizmente para sujeito! – por qualquer que seja o meio: pedagógico, técnico, metodológico etc.). Mas já ao contrário disso, caso não haja na outra cena lugar para a falta e, dessa forma, na cena consciente prevaleça um ensino tomado pelo professor como “inteiro”, o destino da transmissão será largamente incrementado em suas vicissitudes estruturais, elevando-se significativamente, é claro, o risco de que não chegue a vingar.”** (p. 124)

<p>valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza, tornou-se o único critério para avaliá-la". (HORKHEIMER, 2002, p. 26). (p. 29)</p> <p>"A relação que os professores mantêm com os saberes é a de 'transmissores', de 'portadores' ou de 'objetos' de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIF, 2010, p. 40)." (p. 34)</p> <p>"Tal situação pode ou poderia conduzir (se isso já não ocorreu) ao desenvolvimento de uma lógica de consumo dos saberes escolares. A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde seriam oferecidos, aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente), saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro 'posicionamento' no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social. (TARDIF, 2010, p. 47). Nesse contexto, os professores seriam</p>	<p>isto é, sua enunciação opera como contraponto em face de toda uniformização universalizante ou de toda universalização uniformizante, posto que a voz se trata, afinal, da tinta viva sem a qual o maquinário escolar não é capaz de ensinar nada a ninguém, isto é, trata-se da tinta viva sem a qual nada se marca ou nada se imprime na alma do aluno." (p. 84)</p> <p>transmissão como possibilidade a comercialização da educação: "E tal como ocorre a tal fala, os saberes socialmente compartilhados não são mais do que saberes anônimos. Em certo sentido do termo, são apenas "abstrações" – são letra morta, "mito morto". 385 E são eles "letra morta" precisamente porque compõem saberes prontos, conhecimentos disponíveis e acabados, ou conhecimentos instrumentalizáveis no mais das vezes. Tais conhecimentos anônimos são passíveis, até mesmo, de serem armazenados virtual ou fisicamente. Aliás, eles podem não apenas ser armazenados como também vendidos - tal como é o caso prevalente em nossos dias no que toca ao menos ao comércio do saber. Pois bem, já o ensino de tais conhecimentos e, sobretudo, sua transmissão, requerem daquele que os sustenta uma viva implicação com seu proferimento, assim como o aprendizado desses</p>	<p>passado poderia, justamente, impedir esse tensionamento (entre lembrar e esquecer), tão necessário à invenção do novo. A comemoração do passado nos desresponsabilizaria do presente. Segundo Gagnebin, apesar de estar em questão uma injunção ético-política de "não deixar o passado cair no esquecimento", a "fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa a transformação do presente" (op. cit., p. 55). Articulando os elementos que dizem respeito à experiência, no sentido apontado por Gagnebin, desde sua leitura de Benjamin, entendemos que o que se colocaria do lado do testemunho, enquanto aquele que não vai embora, seria, justamente, a possibilidade de criar algo novo, endereçável, a partir do que recebe, constituindo-se como veículo, lugar de passagem de um saber que transmitiria. Seria essa possibilidade que produziria experiência, no sentido apontado por Gagnebin." (pp. 109-110)</p> <p style="text-align: center;">BATISTA</p> <p>"O aprendizado, por óbvio, é sobredeterminado inconscientemente; ele é função de complexo de representações inconscientes do aluno. E será,</p>	<p style="text-align: center;">KIERNIEW</p> <p><i>"Pretendemos, dessa forma, desenvolver a ideia de que o impossível na transmissão não diz de uma transmissão que é impossível ou da transmissão do impossível, mas antes, que pensamos sempre a partir do impossível, pois o impossível não é uma condição de escolha, mas a condição que se abre ao pensamento, ou, dito de outro modo, quando o impossível se extingue, aniquila-se ao mesmo tempo a possibilidade de reflexão, uma vez que a sequência da vida se marca pela necessidade do próximo passo."</i> (p. 33)</p> <p style="text-align: center;">MONTANHEIRO</p> <p><i>"Porém, acreditamos que a diferença que a psicanálise propõe ao falar de enunciado (conteúdo) e enunciação (forma) corresponde a algo que não seja de ordem controlável pela consciência e pela racionalidade, mas sim ligado à personalidade de nossos mestres, parafraseando Freud (2012a), a algo que o próprio mestre não sabe, ou seja, ao não-sabido, ao inconsciente. Nessa linha, é possível pensarmos em professores que ensinam algo que eles mesmos não sabem: não sabem conscientemente, mas que está atravessado pelo desejo do professor e consequentemente</i></p>
--	---	--	---

mais transmissores de informações, a princípio necessárias para a futura concorrência dos alunos no mercado de trabalho, do que formadores. A formação teria, assim, ficado no segundo plano das funções da escola.” (p. 49)

“Souza também levanta essa tendência, afirmando ser **necessário que o orientador educacional ou o profissional responsável pela formação não foque seu trabalho na transmissão de teorias, mas sim na interlocução com aquilo que os professores dizem.** Nesse sentido, ela estabelece um tipo de formação continuada com lócus nas escolas e formado por pequenos grupos, cuja participação dos professores acontece voluntariamente.” (p. 81)

CERICATO

“Diferentes também são os sentidos atribuídos à própria atividade: a docência ora é definida como possibilidade de transmitir um saber a uma pessoa dele desprovida; ora é apresentada como a realização de algo que sempre se quis fazer; ora é considerada uma luta cotidiana e desleal, dado o desgaste envolvido no ensinar.” (p. resumo)

“Em última instância, tal comportamento contribui para a

conhecimentos requer uma viva implicação daquele que escuta, implicação a partir da qual se joga a chance do aprendiz adquirir e, assim, passar a dar vida ele também aos enunciados de saber.

KIERNIEW

“Escolhemos a obra *A desumanização*, do escritor Valter Hugo Mãe, em paralelo com *a experiência, pois ela fala sobre aquilo que é da ordem do indizível, do incontrolável, mas que ao deixar uma marca, um rastro onde as leis da linguagem parecem sucumbir, opera de outra forma com a transmissão.*” (p. 32)

“Aquilo que se transmite, portanto, não está do lado de um conhecimento ou de um conteúdo, mas de uma operação que foge ao controle daquele que tenta ensinar algo, pois não se trata apenas da posição do educador, mas também da posição em que o educando toma sua presença. É nesse sentido que a transferência é uma via de mão dupla, pois também coloca para o sujeito que aprende a responsabilidade de se implicar em um trabalho, de produzir com o outro seu próprio estilo. É através dessa perspectiva que aprender ou apreender “indica muito mais uma operação ativa, de ir lá pegar algo no campo do Outro, do

~~portanto, a partir da implicação transferencial entre sua enunciação ao aprender e a do professor ao ensinar que se jogará, assim, o destino da transmissão, ou seja, o destino da singular aquisição, por parte do aluno, das heranças culturais postas em cena através do ensino.”~~ (p. 93)

“E uma vez que ensine uma “parte” disto ou daquilo aos alunos, joga-se então a sorte da transmissão, de modo que o aluno possa vir a (desejar) dar início ele mesmo a uma experiência viva - ou subjetivamente implicada - com a matemática, a biologia, a filosofia etc. Em suma: o aluno, a partir da condição de não iniciado, pode vir então a se tornar um iniciante em determinada tradição (fato o qual, por um lado, acrescerá uma cota de sentido à existência desse aluno, bem como ensinará, por outro, que a tradição encontre mais alguém que a faça perdurar por mais algum tempo no mundo).” (p. 120)

Nietzsche: **“Nesse sentido, pode-se dizer, então, que a experiência da transmissão que é facultada pelo ensino concerne ao “mundo vivo” de determinada tradição, mundo o qual requer que haja sujeitos “em ação” ou dispostos a animá-la, ou que haja sujeitos cuja**

atravessa também o aluno, tocando seu desejo. Sendo assim, tais mestres de alguma forma transmitem um saber que, de repente, engancha naquele aluno, naquele momento, tal como Freud disse ter aprendido a psicanálise de professores que não a possuíam e mesmo negavam tê-la lhe ensinado.” (p. 100)

SCHEER

“Usemos como exemplo a dor causada por um dente que começa a latejar no meio da madrugada. Por mais que se fale sobre ela é impossível transmitir a alguém a sensação exata dessa experiência. Quem escuta talvez conseguirá criar em sua mente uma ideia imaginária daquilo que o outro sente. Esta imagem será mais ou menos próxima de acordo com as experiências que tiver vivenciado até então. Caso nunca tenha experimentado a sensação da dor em parte alguma do corpo, a palavra dor não terá nenhum sentido, será vazia, pois não representa nada para quem ouve alguém falar sobre ela. E, por se tratar de uma sensação semobjeto algum a que possa ser comparada, torna-se uma tarefa impossível, até para o imaginário, construir algo que possa representá-la. A imaginação torna-se uma espécie de artifício da razão, no sentido de tentar preencher uma

noção do professor como um semiprofissional. Para esse segundo grupo: *Dá-se apenas o mínimo essencial à manutenção de uma imagem de competência profissional restrita – rotinizam-se as aulas repetindo ano após ano os mesmos esquemas, transmitindo/impondo os conteúdos dos programas escolares, seguindo acriticamente o manual, classificando/hierarquizando/selecionando os alunos – e o essencial da atividade desenvolve-se em outros locais. [...] Essa situação é, em geral, vivida com sentimentos de desencanto e cepticismo e traduz-se em atitudes culpabilizantes, de fechamento em relação às necessidades e às possibilidades reais de intervenção e mudança na escola, de oposição passiva, desencorajante, implícita nas atitudes, aos esforços de inovação desenvolvidos por colegas e por outros actores da cena escolar. (CAVACO, 2003, p. 180)” (p. 73)*

~~“Assim, Adriana verbaliza claramente que, para ela, ensinar é possuir um determinado saber e poder transmiti-lo a outra pessoa dele desprovido. Ser possuidora de um conhecimento e transmiti-lo aos outros é o que lhe despertou interesse pela docência. Novamente, é possível estabelecer uma relação entre sua opinião e sua formação – ocorrida, ao que tudo indica, num paradigma em que o professor é, de fato, possuidor de um~~

que receber passivamente algo do outro que me ensina” (VOLTOLINI, 2011, p. 33). (pp. 44-45)

“Assim, em psicanálise, falamos que o sujeito possui um saber que não sabe, que está para além de qualquer sentido estabelecido; um saber inconsciente. O ato de educar passa a ser a transmissão de um traço, de uma marca singular que diz de um desejo.” (p. 45)

“Entendemos a errância como uma atitude que deambula pelo caminho do incerto, por algo que pode acontecer livre das certezas e que, por ter essa disponibilidade ao acaso, provoca, ao mesmo tempo, a construção de um espaço ficcional que permite a abertura para a criação. A errância na sua tradição de deriva poética e política nos ajuda a pensar o impossível na transmissão na medida em que podemos entendê-la como um movimento que privilegia a nossa condição de nem tudo saber e de sustentar um lugar para que o mundo se mostre sem necessariamente fixarmos sentido ou seguirmos um paradigma dado a priori.” (pp. 59-60)

“Partimos, agora, para o outro fragmento de Gonçalo M. Tavares, em que ele não só reafirma a errância como também a estende a partir de um elemento bastante importante para refletirmos acerca do

enunciação empreste vida uma e outra vez à referida tradição. E sendo assim, a transmissão que é facultada pelo ensino diz respeito, portanto, à letra ressurrecta da tradição, e não à letra morta ou reduzida a um saber já sabido, a um conjunto dado ou instituído de enunciados. No tocante à transmissão via ensino, o que se põe em jogo é, pois, um corpus de saberes animado pela enunciação de sujeitos (sujeitos os quais se acham situados nestas ou naquelas “pessoas em estado individual” 413, isto é, em pessoas de “carne e osso” - e voz, é claro).” (p. 129)

“A estrita reprodução da erudição já preparada pode condenar o advento do sujeito, isto é, pode condenar tanto a enunciação que é imprescindível para o ensino quanto a enunciação que é indispensável para o aprendizado dessa erudição. Lembremos, afinal, que a transmissão concerne à letra ressurrecta de uma tradição e não à letra morta de seu saber já supostamente de todo sabido. Isto é, a transmissão diz respeito à restituição da enunciação dos sujeitos, e isso na medida mesmo em que um corpo de saberes só pode ser animado - no interior de uma instituição escolar - pelas enunciações tanto daquele que ensina quanto

lacuna para a qual ainda não possui elementos substanciais que possibilitem formular um entendimento que se aproxime daquilo que o outro está tentando transmitir. Quando alguém escuta uma explicação sobre o que é um iceberg, sem nunca ter conhecido o frio ou uma pedra de gelo, não terá condição alguma de somente com o exercício da razão imaginar qualquer coisa que se aproxime de um iceberg. Isso pelo simples fato de não ter elementos, ideias em sua mente, com as quais possa construir o objeto que deu origem ao signo.” (pp. 26-27)

“Ao mesmo tempo é preciso considerar a existência de uma impossibilidade de dizer o que as coisas realmente são, ou o que se está tentando dizer por intermédio das palavras proferidas. Num diálogo, por exemplo, elas se tornam ineficientes no sentido de não conseguirem dar conta daquilo que se está tentando falar. Talvez porque durante a trajetória, entre o sair da boca de quem fala, até “entrarem” pelos ouvidos de quem as escuta, elas perdem parte do sentido que lhes fora atribuído ao serem proferidas. Ou, porque simplesmente não puderam carregar consigo tudo aquilo que o seu emissor pretendia transmitir por seu intermédio. Logo, quem as lê ou as ouve precisa interpretá-las segundo

<p>saber do qual os alunos são desprovidos.” (p. 113)</p> <p>ROCHA</p> <p>“O problema encontrado nos colégios da América Latina - <u>os professores como meros transmissores de conhecimentos que não geram sentidos para seus alunos</u> - também é encontrado em todos os países ou continentes que se utilizam de um sistema para dar sentido a prática pedagógica de suas escolas que por sua vez, buscam responder a um conhecimento que não está relacionado ao sentido pessoal de cada aluno.” (p. 50)</p> <p>“A escola tornou-se um lugar de depósito de crianças enquanto os pais trabalham e representa um lugar que prepara os alunos para o futuro, entretanto, tal processo é realizado de modo que os sujeitos deixem de viver o agora. Para que os alunos sejam controlados e se mantenham dessa forma, são transmitidas regras de adestramento de corpos submissos e obedientes.” (p. 54)</p> <p>“O papel do professor, nesse contexto, é o de transmitir o conteúdo solicitado pelo órgão que o contratou, sendo assim, o educador não tem liberdade de ensinar o que julga necessário, ele não tem liberdade para trabalhar com</p>	<p>saber-fazer-com o impossível na transmissão: o método como desvio. Ou “Método como aquilo que se faz depois de se ter tropeçado; ou: o movimento não planeado, espontâneo: para não cair depois de um desequilíbrio”. (p. 60)</p> <p>SILVA</p> <p>“A transmissão de saberes tradicionais, desta maneira, conceitua-se indissociada da experiência vivida e criadora, e por isso constituidora da humanidade de seus detentores. O próprio entendimento de saber, nesse contexto, traz em si o sentido de algo que está “em”, na pessoa, e só pode ser ensinado pelo convívio entre as pessoas e com o mundo. O livro, como ferramenta, não pode ensinar sozinho. O ato de educar, de transmitir, significa conviver, em diálogo e experiência cotidiana.” (p. 19)</p> <p>“A característica central das práticas educativas na tradição oral africana não está na compartimentalização nem na seriação, mas sim em uma educação indissociável da experiência cotidiana: Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se</p>	<p>daqueles que aprendem (não obstante, é claro, uns e outros ocupem aí distintas posições discursivas).” (p. 159)</p> <p>- Intransmissível (na transmissão e no amor: impossibilidade de receber em completude) - Professor não é o detentor absoluto do conhecimento (é preciso também não saber)</p> <p>SILVA:</p> <p>“no Brasil, pela tradição oral de matriz africana se perpetuam a história e a ancestralidade por meio de transmissões de saberes e conhecimentos entre gerações ao tempo em que resistem aos movimentos históricos de dominação” (p. 16)</p> <p>“No movimento contrário a esta forma de (des)educação é que a palavra transmissão é trazida no âmbito dos saberes tradicionais. A partir das epistemologias próprias das comunidades tradicionais, a prática da transmissão dos saberes e conhecimentos move-se no tempo pela e nas pessoas, em diálogo constante com o mundo. Materializa o passado no presente, projetando-se para o futuro, a medida em que, a cada vez que um saber é transmitido, aprofunda-se pelas experiências histórico-culturais daquele que faz a</p>	<p>as suas possibilidades, de acordo com a experiência de vida que possui, e o que estas representam para ele, não para quem as proferiu. Isto faz com que todo e qualquer diálogo esteja fadado a protagonizar mal-entendidos. Primeiro, porque ninguém consegue dizer aquilo que gostaria de expressar, as palavras não dão conta, algo sempre escapa. Ou seja, existe uma impossibilidade de dizer o que a coisa de fato é. Segundo, o que o outro entende está ligado a sua própria história de vida, ou seja, misturam-se no seu entendimento elementos que são seus, não daquele que as emitiu, distorcendo ainda mais o que já estava alterado, mas permite que o diálogo prossiga.” (pp. 44-45)</p> <p>“Na linguagem acontece um processo idêntico. Sua existência só faz sentido na medida em que ela se dá de alguém para alguém outro. A questão é: diferentemente do que ocorre num jogo de futebol, a linguagem possui inúmeras nuances, logo, uma palavra, ou uma frase, pode ser repetida inúmeras vezes sem necessariamente conter o mesmo significado. E é aí que começa o equívoco. Se quem a profere não a carrega com a significação daquilo que está tentando transmitir existe o risco de ela chegar ao seu interlocutor e este não entender nada daquilo que efetivamente se tentou comunicar.</p>
--	---	---	---

aquilo que julga necessário para cada uma das crianças, as quais convivem com este profissional durante grande parte do tempo. **Ao professor, é necessário ser um mero transmissor de conteúdos cobrados por um sistema que dita o que pode e o que não pode ser ensinado para todo o grupo**, da mesma maneira, como se todos não tivessem interesses próprios.” (p. 55)

“Essa forma de compreender a escola faz com que **os professores sejam obrigados a aplicar o mesmo conteúdo para todos os alunos, de modo que a escola se tornou refém do sistema, cumprindo o papel de mera transmissora de conteúdo.**” (p. 55)

SCHEER

“Frente à importância do instigar a reflexão não apenas em relação à própria experiência de vida/mundo, mas também sobre as demais questões que envolvem o humano, percebe-se que o ato de educar não pode ser visto apenas como uma forma de transmitir o conhecimento construído às novas gerações, ou como uma necessidade que visa humanizar os novos integrantes da espécie – homo sapiens sapiens, desde a tenra idade, para que possam se tornar adultos com condições de assumirem a educação das gerações seguintes.” (p. 9)

aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser. Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as Palavras sagradas; o contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a Palavra a cada gesto. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 189)” (pp. 35-36)

“Os modos de ensinar-aprender identificados nas comunidades em relação ao ofício, seja na atividade do canto popular, seja na do tambor de crioula, estão embasados na tradição oral da comunidade, não em especificações burocráticas, normas institucionais legalizadas, regras ou padrões estabelecidos para o ensino. [...] A atividade da aprendizagem do canto do tambor de crioula é algo intrínseco à vida comunitária e acontece, muitas vezes, como meio de preservação das memórias e das tradições. ~~A aprendizagem nesses casos acontece por meio do próprio esforço daquele que quer aprender, da criança, porém em condição de liberdade que implica total responsabilidade e respeito para aqueles que são os mestres experientes, para com a tradição de lugar em que vivem. Nessas comunidades, os laços relacionais são as bases que enlaçam e entrelaçam todo processo de aprender da criança. [...] A diferença~~

transmissão. Dialectiza-se no outro, num processo constante de transformação e criação, mas que mantém os sentidos e os significados das tradições, proporcionando a constituição de seus detentores voltada para a consciência e pronúncia do mundo em unidade de ação-reflexão.” (p. 19)

“**Ainda, a tradição oral é um processo pelo qual acontece o constituir-se humano, identitário, comunitário e coletivo. São processos educativos que garantem, pelo movimento dialético entre resistência e transformação, a permanência dos valores ancestrais. São processos que, entendidos pela perspectiva histórico-cultural como de criação, de “reelaboração, combinando o velho com o novo” (VIGOTSKI, 2009, p. 17), possibilitam a continuação da própria existência. Não passam à margem dos indivíduos, pelo contrário, são experiências vividas que constituem e são constituídas. Não é uma simples repetição de história, mas uma elaboração dialética que sintetiza uma criação em unidade entre aquilo que antecede (acúmulo histórico da humanidade) e as experiências singulares de cada indivíduo (vivências) durante o seu desenvolvimento e constituição**

Porém, quem escuta pensa que entendeu o que o outro estava tentando dizer, e compõe uma ideia sobre o que ouviu, que não pode ser considerada genuinamente sua por estar atravessada por elementos que vieram de fora.” (p. 49)

“O que realmente importa são os conhecimentos articulados, pensados, construídos e até mesmo reconstruídos, pois possibilitam não só a organização social, como também o seu desenvolvimento. Ainda que a linguagem esteja fadada a protagonizar mal-entendidos, tanto da parte de quem fala ou escreve, por não conseguir transmitir a “essência” dos seus pensamentos, como do lado de quem escuta ou lê, que sempre termina ouvindo, ou lendo, algo que não foi dito nem escrito.” (p. 51)

“Ao realizar um vínculo com os equívocos da linguagem, pode-se perceber que o problema maior possivelmente não reside no não entendimento daquilo que o outro tentou transmitir, mas no fato de acreditar que tudo fora entendido e, por isso, não ser necessário continuar pensando sobre o assunto.” (p. 83)

“Em síntese, a aula mais banal para o professor pode ser a mais interessante para os alunos, desde

<p>“Conclui-se o percurso com uma discussão em torno do fazer pedagógico na contemporaneidade, considerando o fato de o mundo ter se transformado num espaço globalizado, possibilitando aos alunos terem acesso a toda e qualquer informação que desejarem, tornando o professor, que apenas transmite informações, ou que assume uma posição de quem já sabe, um profissional obsoleto.” (p. 17)</p> <p>“Deste período em diante, salvo algumas exceções, as aulas pareciam se tornar cada vez mais desprovidas de sentido para os alunos, e improfícuas para os educadores, acentuando cada vez mais a questão sobre o que poderia estar acontecendo. O que ficava explícito era a tentativa dos professores de transmitirem conteúdos sem despertar nos alunos o desejo de querer apreender os mesmos, por estarem se sentindo faltosos, evidenciando-se assim uma primeira questão: – Como poderiam desejar algo do que não sentem falta?” (p. 23)</p> <p>“Desta forma, a ideia de transmissão de conhecimento, como que transferir arquivos de um computador para outro, poderá até acontecer, porém, sem causar transformação alguma naquele</p>	<p>das explicações orais para as demonstrações práticas e para a imitação é que os mestres demonstram intencionalidade ao ensinar e mantém-se permanentemente abertos a essa tarefa. (PERACI e ASSIS in TUNES, 2011, pp. 139-140)</p> <p>“Desta maneira, Vigotski entende que não há educação que não esteja atrelada à vida, e às experiências vividas seja pela experiência individual, seja pela experiência coletivamente experienciada como a ancestralidade, por exemplo. As experiências proporcionadas na cultura compõem o que somos e o que sabemos. E, toda a tentativa de separação do que é o objeto de estudo e o que é vivido, dificulta a própria atividade educativa, uma vez que somente nas experiências acumuladas na vida é que despertam as vontades e necessidades de conhecer mais (PEQUENO & BARROS, 2015, p.56).” (p. 59)</p> <p>“Nesse sentido, a educação pela tradição oral de matriz africana nas manifestações da cultura popular preserva a essência do seu caráter educativo na organização do ambiente indissociado da vida cotidiana, sem desconsiderar as especificidades que compõem cada um desses contextos. Assim, pode-</p>	<p>humana.” (p. 24)</p> <p>“A maneira como os saberes e o conhecimento transmitidos pela oralidade se aprofundam se tornam mais consistentes com o passar do tempo, tem base nas vivências e nos processos de criação e reelaboração que possibilitam esse movimento dialético da tradição. Desta maneira, mantém em unidade a ancestralidade, a memória o presente e a identidade, em permanente constituição. Transformam e reelaboram em um diálogo constante e dialético com o agora. Mantém o passado vivo no presente, enquanto memória, mas também como prática e afirmação da identidade.” (p. 25)</p> <p>“A transmissão de saberes tradicionais proporciona resistência à forma de viver ocidental colonial porque se mantém indissociável da ancestralidade, da história e da cultura. Nas manifestações tradicionais das culturas de matriz africana esta transmissão de saberes se dá, majoritariamente, por meio da tradição oral. Hoje no Brasil, estas manifestações ocorrem reconhecidamente nas culturas populares, povos de terreiro e nas comunidades quilombolas.” (p. 27)</p> <p>“Para tanto, é relevante o</p>	<p>que este consiga situá-los em relação ao que está sendo proposto. A justificativa, por assim dizer, razoável, se deve ao fato de que uma boa aula é a que permite aos alunos concluírem por aquilo que Locke (1999) chamou de experiência própria, e não segundo foram ensinados a acreditar. Ou seja, é pertinente que consigam concluir com base nas suas próprias percepções sobre o porquê é possível afirmar que existe “veracidade” no que fora apresentado. Do contrário, ainda que memorizem parte do que fora transmitido, essas memórias dificilmente serão algo para além de signos vazios, desprovidos de sentido. Memórias significativas são como sentimentos, não podem ser transmitidos, apenas se pode falar sobre eles. Isso significa que o outro só conseguirá compreender o que está ouvindo na medida em que conseguir vincular os signos apresentados a alguma coisa que ele próprio já sentiu/vivenciou.” (p. 99)</p> <p>“Logo, ao realizar uma análise superficial, não se torna muito difícil cair no engodo de acreditar que seria interessante se essas pudessem estimular “[...] no ouvinte exatamente a mesma ideia que significam na mente de quem fala” (LOCKE, 1999, p. 189). Pode-se perceber que o filósofo faz referência a uma espécie de comunicação perfeita, cogitando a</p>
---	--	--	---

que o recebe, tornando-se uma espécie de memória temporária, que visa atender determinado fim, responder a uma avaliação, por exemplo, mas desprovida de sentido e fadada ao esquecimento, tão logo tenha cumprido com a função para a qual fora criada.” (p. 72)

“Com os avanços tecnológicos o modelo de professor, que apenas transmite informações, tornou-se como que obsoleto. Isso porque é praticamente inegável que, na sua maioria, “[...] as crianças já chegam abarrotadas de mil notícias e visões multiformes, que não lhes custou nada adquirir... que receberam até sem querer!” (SAVATER, 2000. p. 89).” (p. 109)

“Em outras palavras, significa dizer: não apenas ser capaz de religar aquilo que fora estudado de forma fragmentada, como também saber utilizar as informações, o que coloca em evidência *que o professor não se ocupe com “[...] a mera transmissão de conhecimentos. Ensinar não é repetir; é reconstruir as aprendizagens”.*” (p. 117)

se dizer que os processos de transmissão de saberes na tradição oral, exigem processos de criação complexos intencionando manter o diálogo com as singularidades humanas e contextuais. A transmissão de saberes aqui é entendida como criação, porque passa pela pessoa e não por fora dela, porque dialoga com o cotidiano e porque, sendo a pessoa a detentora dos saberes, ou seja, ela e os saberes são, em unidade, na transmissão a pessoa reorganiza o saber (cria) para transmiti-lo. Nesse processo, o diálogo com o tempo também se apresenta como processo criador e da resistência para o existir, na medida em que também reelabora as formas de transmitir, as formas de falar, de gesticular e expressar o corpo. Tudo isso se transforma com o tempo e o processo de transmissão também transforma-se dialogicamente com o tempo, mantendo a oralidade na sua essência.” (pp. 174-175)

“Já foi dito que na educação pela tradição oral de matriz africana “o tempo e a experiência fazem o mestre”, e que “deve-se aprender pelo estar presente, fazendo, observando, escutando, conversando”. Ou seja, o reconhecimento como mestre funda-se na identificação do acúmulo de experiências de uma pessoa, reconhecido por toda a coletividade

conhecimento e o reconhecimento de que existem populações negras que resistiram aos séculos de opressão, por meio de transmissão de saberes, valores e ancestralidade que não se deixaram dominar. Uma das formas de preservação e manutenção identitária cultural foi a tradição oral africana, em África – antes e depois da colonização europeia, e que permaneceu sua ligação ancestral com o continente africano no Brasil pelo que reconhecemos hoje como tradição oral de matriz africana.” (p. 31)

“a especificidade da constituição humana proporcionada na transmissão de saberes em contexto tradicional oral de matriz africana é o exercício consciente da ancestralidade, evidenciando assim o fator de resistência ao esvaziamento epistemológico do ser e do saber característicos dos processos de colonização na modernidade-colonialidade.” (p. 168)

~~“Falar de uma tradição não é a mesma coisa que expor sobre o acúmulo histórico de uma determinada comunidade, ou seja, uma tradição não é o catálogo de montante de um conhecimento. As tradições são processos de transmissão de saberes de geração em geração, que diz respeito à ancestralidade e à espiritualidade, fazendo sentido na constituição da~~

possibilidade de, por intermédio da linguagem, conseguir transmitir ao outro as ideias tal e qual foram pensadas. E, ainda argumenta dizendo que, do contrário “[...] os homens encheriam reciprocamente as cabeças com ruídos e sons, mas não transmitiriam por esse meio seus pensamentos, e não difundiriam entre si suas ideias, que é o objetivo do discurso e da linguagem” (LOCKE, 1999, p. 189). Bem, sabe-se que essa transmissão, por assim dizer, perfeita não acontece, pois as palavras dependem da interpretação do outro para cumprirem sua missão, a de levar adiante parte da mensagem que lhes fora atribuída. Logo, se acontecesse a transmissão integral poder-se-ia dizer que o resultado possivelmente seria o descrito pelo autor. Acumular-se-ia um grande número de informações cujo sentido permaneceria desconhecido. Como se a doceira guardasse a farinha sem saber para que serve e do que se trata. Porém, Locke faz uma ressalva, uma espécie de reconhecimento da impossibilidade de transmissão de uma ideia na sua totalidade, quando essa já não for mais uma ideia simples, tendo se tornado uma ideia complexa, um conceito: “[...] quando uma palavra significa uma ideia muito complexa, que é composta e decomposta, não é fácil para os homens formar e reter esta ideia com tal exatidão a ponto

	<p>de detentores. “O título de mestre não é imposto por um diploma, mas pelo reconhecimento comunitário daqueles que participam da manifestação tradicional.” (PEQUENO, 2015, p. 15) Isto pode ser observado nas culturas populares onde a idade cronológica não é sinônimo do acúmulo de experiências dentro de uma tradição. [...]Todos possuem em si a consciência da responsabilidade de compartilhar a manifestação e educar-se em comunhão. Nesse sentido, o papel do mestre não significa uma posição de autoridade absoluta, mas de uma referência cujo convívio é um privilégio.” (pp. 187-188)</p> <p>“Entretanto, nenhuma das hierarquias servem como limitadora dos processos educativos de constituição humana nesses espaços. Como a educação se dá pelo cotidiano, a prática de um ritual ou o conhecimento de algum fundamento que compõem o Segredo não impedem que a sabedoria contida neles se faça presente na convivência diária. A constituição humana se dá na vida na coletividade, e por isso as hierarquias e reconhecimentos daqueles que possuem maior experiência são meios de fortalecer a resistência e a coletividade na matriz africana. O pensamento africano não separa, não hierarquiza. Corpo,</p>	<p>comunidade, e ao mesmo tempo na constituição da pessoa, um fio identitário ancestral.” (p. 32)</p> <p>“A palavra, dentro desta perspectiva, vem como ferramenta para um enraizamento cultural específico, uma constituição humana própria da tradição oral. A palavra, pela fala, transmite o Eu, mas também o Nós. Nela está contida toda a cultura e a história, que se faz dela, nela e com ela. “A palavra, a fala, pode ser indicativa (referencial de análise) de que acontece na complexidade da relação social, pois é determinada e determinante simultaneamente” (REIS, 2011, p. 113). Pela tradição oral, com base na transmissão de saberes pela oralidade, através da palavra é que esta pesquisa pretende conhecer outras consciências e humanidades constituídas historicamente.” (p. 60)</p> <p>“A tradição oral de matriz africana compõe um conjunto complexo de transmissão de saberes e práticas guardados na memória ao longo de séculos de gerações, perpetuando a ligação ancestral com a origem africana dos povos negros que formam a população e as comunidades brasileiras. Essa consciência ancestral promove uma forma específica de estar e agir no mundo e sobre ele, de maneira que o processo de humanização (constituir-se humano) posiciona-se no sentido</p>	<p>de fazer com que o nome em uso ordinário signifique exatamente a mesma ideia, sem a menor variação” (LOCKE, 1999, p. 189). Essa variação termina produzindo ideias novas que tem por base aquelas que as precederam. São na verdade resultados das interpretações que as estimularam.” (pp. 103-104)</p> <p>“Geralmente a preocupação maior do aluno é a de registrar de uma forma ou de outra o que o professor está dizendo, para posteriormente devolver a ele, de preferência todo conteúdo, como prova de que o aprendera. No caso de devolver apenas a metade, ou menos, no momento da avaliação, seria porque não aprendeu muita coisa. Ironicamente, os que conseguem devolver ao mestre tudo que esse acredita ter transmitido terminam sendo considerados bons alunos, por saberem responder às questões formuladas, desconsiderando o fato de que apreensão de conteúdo nada tem a ver com compreensão. Ou seja, “processar informações não é a mesma coisa que compreender significados” (SAVATER, 2006, p. 41).” (p. 106)</p>
--	---	---	---

	<p>mente, memória, tradição, sentidos, imaginário, símbolos, signos, espiritualidade e as vivências cotidianas, tudo faz parte de uma tradição na sua multidimensionalidade que não se presta a explicações reduzidas, a categorias que fragmentam sentidos. (MACHADO, 2013, p. 52) A hierarquia portanto, presente na organização social, transpõe-se para a constituição humana das pessoas como responsabilidade e como privilégio de ter mais novos e mais velhos em companhia. Proporciona o entendimento do mundo, do lugar que se ocupa no mundo em suas trajetórias e acúmulos de experiências, e em suas possibilidades futuras.” (p. 188)</p> <p style="text-align: center;">MONTANHEIRO</p> <p>“Pensamos que, talvez, esse contexto de proliferação de cursos marcados por uma possível racionalidade técnica possa gerar alguns sentidos negativos para o lugar assumido pelo professor em nossa sociedade hoje, tais como: sua desvalorização, responsabilização e culpabilização pela baixa qualidade da educação escolar na atualidade, dificultando a possibilidade de que o docente venha a ensinar em nome de algo. Educar, ensinar, colocar em palavras, transmitir algo se tornaria, assim, muito mais difícil de acontecer nessas condições, posto que, ao</p>	<p>de trazer em si e perpetuar ao futuro a ancestralidade. [...] Nesse sentido, a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana tem na ancestralidade o seu principal fator educativo. A oralidade é o meio pelo qual se organizam os grupos e comunidades reconhecidos como tradicionais — manifestações tradicionais das culturas populares, povos e comunidades tradicionais — forjando identidades que se reconhecem como detentoras desta tradição.” (pp. 160-161)</p> <p>“a especificidade da constituição humana proporcionada na transmissão de saberes em contexto tradicional oral de matriz africana é o exercício consciente da ancestralidade, evidenciando assim o fator de resistência ao esvaziamento epistemológico do ser e do saber característicos dos processos de colonização na modernidade-colonialidade.” (p. 168)</p> <p>“A fala permite que os saberes sejam transmitidos entre gerações, mantém essa transmissão fincada na experiência, reafirmando o fundamento de que é preciso viver a tradição, posto que o diálogo acontece na presença das pessoas. Mediados pela fala, mais velhos e mais novos experienciam a tradição, vivendo-a na consciência, no pensamento e no corpo.” (p. 181)</p>	
--	---	---	--

	<p>mesmo tempo que o professor pode tudo buscar nos cursos ou na dita ciência psicopedagógica, marca-se, à revelia, seu não-saber ou sua impotência.” (p. 12)</p> <p>“Tal empreendimento, porém, não nasceria sem estabelecer lastros com o passado, de modo que a escola moderna configurou-se, também, a partir de um grande retorno aos ideais humanistas e ao conhecimento humano construído. No interior desse projeto, podemos inferir que o professor assume um lugar repleto de significado e importância, de modo a encarnar toda a figuração do antigo, isto é, daquele que dá provas de deter o conhecimento e transmiti-lo às novas gerações. <u>Nesse sentido, o docente é quem se responsabiliza pelo ensino do passado com vistas ao futuro. Afirmamos isso devido a, pelo menos, duas razões: a primeira diz respeito ao simples fato de estar há mais tempo no mundo do que o pequeno e a segunda relaciona-se ao fato de seu trabalho incluir a função de ensinar, isto é, falar. Mas sobre o que o professor fala ou ensina? De modo geral, entendemos que cabe a ele explicar o mundo, mostrar como este está organizado, transmitir o conhecimento humano construído e, ainda, responsabilizar-se por ele. Ao mesmo tempo, é o docente quem permite que o pequeno venha a</u></p>	<p>“Desta maneira, o exercício da consciência ancestral torna-se elemento educativo para a liberdade. A única forma de ser livre, segundo Freire (2014; 2015) é a conscientização para uma nova pronúncia do mundo, por meio de uma ação cultural, por meio da educação. Desta maneira, o exercício da consciência ancestral é o processo educativo que conduz à liberdade. Este processo, de recuperação das referências epistemológicas para uma nova leitura do mundo pode ser entendido também como um processo de descolonização” (MALDONADO-TORRES, 2008). (p. 195)</p> <p>O caminho da liberdade é o de saber-se detentor e da consciência de que, sendo detentor, é dele o poder e o dever de contar a própria história. A educação pela transmissão de saberes orais promove a emergência de um novo ser humano que, imbuído de sua identidade ancestral, assume responsabilidade pela própria existência e pela existência do outro. A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para a alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá</p>	
--	---	--	--

experimental a possibilidade de “andar com as próprias pernas”, uma vez que a criança, esta sim, encarna o porvir por excelência, já que é ela quem tomará o mundo das mãos das gerações precedentes, para, posteriormente, também poder se responsabilizar por ele, numa cadeia contínua.” (p. 20)

“Em outras palavras, “[...] formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis”. (TARDIF, 2010, p. 36). ~~A argumentação do autor coloca-se no sentido de que professores, formadores, enfim, aqueles que se ocupam do ensino e da transmissão dos saberes, estão, simultaneamente, produzindo novos saberes, posto que revisitam e transformam os conhecimentos já existentes. Para ele, formação e produção encontram-se, portanto, indissociáveis.”~~ (p. 34)

“Queremos dizer que, talvez, mais do que uma influência técnica possibilitada pelo curso, isto é, mais do que recursos e ferramentas de ensino supostamente dados ao professor, a realização de cursos pelos “melhores professores” poderia indicar que estes estariam mais implicados na profissão, com maior disposição para melhorarem sua prática e atuação com os alunos.

para criar o novo tipo de homem. (VIGOTSKI, 2004) Nesse sentido, volta-se à libertação do outro, num processo mútuo de constituição da consciência liberta (FREIRE, 2014). Os processos educativos de transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana constituem seres humanos de consciência comunitária, onde o exercício da identidade ancestral (identidade étnica) é o ato de resistir. (p. 197)

“Diante do que foi apresentado, conclui-se que a transmissão de saberes pela tradição oral de matriz africana é processo educativo de constituição humana porque funda na pessoa o conhecimento, a cultura historicamente produzida, a consciência da ancestralidade. Dialoga as experiências para a constituição de novos conhecimentos, dando continuidade ao movimento da tradição. Constitui-se e constitui o outro e, estes, constituídos de consciência intencionada até o mundo reorganizam-se, reorganizando o mundo, em unidade consciência-mundo (FREIRE, 2015).” (p. 198)

SCHEER

“O professor [...] nunca pode esquecer que sua obrigação é

	<p><u>Algo de uma relação com o saber que possivelmente é transmitido para os alunos, fazendo com que tais professores encontrem mais sentido em suas aulas e no ensino empreendido.</u> Obviamente são apenas elucubrações, porém não podemos nos furtar de realizá-las quando lidamos com relações complexas que envolvem sujeitos cujas ações ou práticas não são de caráter explícito ou puramente técnico.” (p. 60)</p> <p>“Eis a representação da transferência no âmbito escolar: para que a transmissão ocorra, é necessário haver esse enlaçamento entre docente e aluno. Já ouvimos muitos casos de pessoas que decidem sua profissão futura por causa do impacto causado por alguma professora ou professor que transmitiu, mesmo sem saber, algo que aponta para um desejo inconsciente por aquele ofício. Do mesmo modo, tantos são os relatos de quem escolheu um curso de graduação por gostar de uma disciplina da escola e acaba colocando esse gosto na conta de uma professora ou professor de sua época, que teria lhe “ensinado” a se interessar por aquela matéria. O saber está, portanto, atravessado na figura do professor, que dá mostras do desejo que o habita e, assim, pode acabar despertando o desejo de saber do aluno.” (pp. 97-98)</p>	<p>mostrar em cada disciplina um panorama geral e um método de trabalho a pessoas que, em sua maioria, não voltarão a se interessar profissionalmente por esses temas. [...] deve indicar os caminhos metodológicos pelos quais se chegou a eles e que podem ser prolongados frutiferamente. Informar sobre o já realizado, ensinar como se pode realizar mais: as duas tarefas são imprescindíveis, pois não pode haver “criadores” sem notícias do fundamental que os precede – todo conhecimento é transmissão de uma tradição intelectual — e, de nada adianta memorizar fórmulas ou nomes para quem não tem guia para indagação pessoal. Como repúdio justificado a um ensino decrépito, constituído por ladainhas de memorização [...] (SAVATER, 2000, p. 148)” (p. 99)</p> <p style="text-align: center;">CERICATO</p> <p>“No que se refere especificamente à atividade do professor, ou seja, ao trabalho pedagógico, consideramos que a educação é o processo pelo qual a cultura historicamente produzida é transmitida e assimilada pelas novas gerações, permitindo ao homem humanizar-se. Esse processo decorre da mediação realizada por outros homens no âmbito social. Citando Paro (2001), Asbahr (2005, p. 28) afirma que “a educação é uma das mais</p>	
--	--	--	--

	<p>“Em resumo, a transferência está ligada ao deslocamento dos desejos inconscientes direcionados inicialmente aos objetos originais do sujeito – dentre os quais podemos citar as figuras materna e paterna – para outras instâncias como a do analista ou do docente, entendendo, por exemplo, que o aluno pode vir a relacionar psiquicamente a figura de seu pai professor com a de um professor. Na “relação” entre professor e aluno, o docente é tomado como depositário dos desejos inconscientes do aluno, de modo a enchê-lo de um sentido próprio, correspondente aos seus desejos específicos e abrindo a possibilidade para que algo de um ensino ou transmissão possa acontecer.” (p. 99)</p> <p>“Ao trazer para si o conhecimento que se supõe estar no outro, ele acaba se transformando em algo coberto de um sentido pessoal e subjetivo, isto é, um novo saber. Além disso, este parágrafo de Freud nos mostra que os professores transmitem mais que enunciados, entendidos como conhecimentos racionais e fechados, mas passam algo ligado à sua enunciação. Por enunciação, queremos dizer que o ensino é composto não somente por aquilo que o professor diz (o enunciado, a racionalidade), mas também e, talvez sobretudo, pela</p>	<p>avançadas criações humanas, pois visa transcender o que somos quando nascemos, indo na direção de tudo aquilo que foi criado pela humanidade”. Como a família – ou as outras pessoas que cotidianamente se relacionam com a criança – não conseguem lhe transmitir todos os saberes acumulados ao longo da história da humanidade, a escola surge como instituição social responsável por esse fim, cabendo-lhe sistematizar os saberes, valores e crenças socialmente construídos e valorizados.” (p. 91)</p>	
--	---	--	--

forma como ele o faz, isto é, como ele toma a palavra e a endereça ao aluno, sem também considerar tal forma como algo passível de controle consciente por parte do sujeito.” (p. 100)

CERICATO

“O trabalho do professor é específico porque consiste na transmissão e na sistematização de um conhecimento que não é espontâneo, que diz respeito à cultura erudita e não popular. São conhecimentos vinculados à ciência, à arte, à filosofia, em oposição aos conhecimentos de ordem cotidiana e espontânea.” (p. 11)

~~“Ao deixar de transmitir um saber objetivo de sua área de conhecimento, os professores descaracterizam seu papel e, embora estejam atendendo a uma demanda social de executar outras funções no interior da escola como aquelas de suporte afetivo, estão negando o ato de ensinar, tarefa primeira da escola. Nas palavras de Duarte (2004, p. 9), esses professores acabam por produzir “um esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo”. (pp. 111-112)~~

	<p style="text-align: center;">ROCHA</p> <p>“Se o princípio da transmissão sustenta uma autoridade – a de quem tem algo a ensinar –, o princípio da transferência força o exercício da liberdade, pois resulta de uma conquista de posição do sujeito diante do mundo.” (p. 139)</p> <p>“A defesa de uma educação para além da aprendizagem afirma a urgente necessidade de reinvenção do nosso humanismo enquanto cultura ocidental. Essa reinvenção depende do quanto o educador e o educando se permitem experimentar novos vínculos nessa combinação da transmissão de saberes e do gesto de transferência, este capaz de comunicar uma posição de sujeito diante do mundo.” (p. 141)</p> <p>“Assim, em múltiplas tentativas, o educador e o educando vão descobrindo como eles se constituem em um movimento ininterrupto. Essas paisagens ganham a sua especificidade no segundo ponto, provisoriamente visualizado, nessa linha de transmitir um conteúdo herdado de uma cultura e de uma comunidade, combinada com a linha de transferir uma posição diante do mundo. O conteúdo dos saberes e o mundo dos sujeitos estão nesse lugar da outra ponta, mas podemos insistir que um jogo entre os polos em questão auxilia a</p>		
--	--	--	--

	<p>emergência das novas paisagens em tecidos de sentidos. O educador transmite ao aluno um conteúdo e transfere ao seu educando um modo de se posicionar diante do mundo. O conteúdo do ensino e o mundo aí dispostos estão no outro polo, diante dos quais, os dois, educador e educando, se constituem.” (p. 141)</p> <p>“Insistimos na questão de como o educador se constitui em um movimento de afetar e de ser afetado quando descobre que a sua autoridade se assenta no ato de transmitir saberes e no ato de transferir uma posição de sujeito diante do mundo. A clareza política de um educador confere dinamismo para o esforço de elaboração permanente do projeto pedagógico da escola. Por sua vez, os resultados, que vão se apresentando na simplicidade de um cotidiano, fortalecem o educador em outro patamar de autoridade.” (p. 54-55)</p> <p style="text-align: center;">SCHEER</p> <p>“O grupo torna-se disposto a seguir o seu líder por amor, em troca, porém, seus integrantes desejam e precisam receber o amor desse líder, acreditar que ele os ama, e por acreditarem nesse amor eles o seguem. Ainda que este amor seja algo imaginário, é imprescindível que o grupo acredite que o líder ama a todos com igualdade, sem distinção. Logo, é</p>		
--	--	--	--

pertinente que este líder consiga transmitir ao grupo amor por aquilo que faz, ou pretende fazer, isto é, o ideal que pretende alcançar. Suas palavras precisam estar envolvidas por afeto. O mesmo princípio pode ser aplicado ao trabalho do professor. “[...] Para que o professor desempenhe seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório [...]” (CODO, 2002, p. 55).” (p. 81)

“Notadamente, para conseguir se fazer entender, terá de estar disposto a também aprender com este outro. Ou, de qual forma poderia encontrar elementos que lhe possibilitem efetuar algum vínculo com aquilo que está tentando transmitir?” (p. 92)

“Considerando-se, segundo Freud (1914), que o processo de constituição e subjetivação do eu, como sujeito, se dá na relação com o outro, por intermédio de um processo identificatório com esse outro, o professor pode vir a tornar-se uma espécie de ideal a ser alcançado: ser como o mestre, saber tanto quanto ele e, quem sabe, até superá-lo. Porém, isso exige que o professor consiga, nas palavras de Savater, “[...] seduzir sem hipnotizar. Quantas vezes a vocação do aluno é despertada mais por adesão a um professor preferido do que à matéria

	<p>que ele transmite!” (SAVATER, 2006, p. 131).” (p. 108)</p> <p>“Ainda que não se esteja falando de uma relação de causa e efeito, não se pode negar a existência de uma relação entre a síndrome de desistência dos professores com a dificuldade de aprendizagem dos alunos. A afinidade entre os dois sintomas se torna presumível em virtude do processo de identificação, apresentado no texto, o qual pode tanto contribuir no processo de aprendizagem, quando o professor demonstra apreço pelo conteúdo que professa, como também pode produzir repulsa pelo mesmo conteúdo, quando esse mesmo professor não consegue transmitir aos seus alunos nenhuma estima por aquilo que faz. Ainda que o educador não o perceba, na medida em que não manifesta nenhum entusiasmo/amor pelo conteúdo que professa, suas palavras permanecem vazias, sem sentido e sem significado, como numa espécie de fazer por fazer. Por qual razão o aluno se interessaria por algo que até para o professor é desprovido de valor?” (p. 125)</p> <p>“Também o ser humano aprende mais vendo alguém fazer do que mediante explicações teóricas, ou seja, o exemplo não apenas precede como facilita o aprendizado, o que</p>		
--	--	--	--

	possibilita concluir que mais vale um professor que transborda de amor pelo seu fazer do que um educador que detém um saber a ser transmitido. Isso porque o aluno muito provavelmente sentirá mais curiosidade em saber o que há de tão especial no fazer do professor, que o leva a gostar do seu trabalho, do que por aquilo que ele supostamente tem para transmitir.” (p. 126)		
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, traremos a discussão analítica realizada a partir dos excertos da empiria que dizem das regularidades encontradas nos documentos, a partir de quatro subcapítulos: 4.1 A transmissão em negatividade, 4.2 A transmissão no encontro entre professor e aluno, 4.3 A transmissão da tradição, da história e da cultura, e 4.4 A impossibilidade da transmissão. Os excertos dos documentos estão destacados em itálico com grifos em negrito nossos, o que foi feito tanto para manter o contexto em que aparece no documento em sua maior integridade possível quanto para permitir visualizar mais assertivamente o enunciado da regularidade discutida.

4.1 A transmissão em negatividade

O conceito de transmissão frente à sua dimensão negativa para o campo da educação é regular em 7 das 10 teses e dissertações analisadas. Em alguns dos trabalhos, a transmissão é negativa quando usada para se referir à transmissão de um certo tipo de conteúdo específico, que seria morto, estático ou vazio:

*O século XX testemunhou não apenas uma modalidade hegemônica de ensino ‘todo’ mas também o absurdo pedagógico do ‘nada ensinar aos alunos’, absurdo pelo qual se pretendia que os alunos aprendessem tão-somente por si mesmos, isto é, sem qualquer ‘interferência’ – suposta aí como necessariamente nociva e autoritária – por parte do professor. Segundo essa perspectiva pedagógica, somente em uma posição isomórfica à do autodidata é que aquilo que é aprendido pelo aluno poderia ser legítimo ou autêntico, sendo que o professor, nesse caso, acaba sendo identificado a um **transmissor de conhecimentos necessariamente mortos e petrificados**. (BATISTA, 2013, p. 86).*

*No contexto da educação institucional a palavra transmissão remete a uma prática esvaziada de educação. Onde a repetição de um **conteúdo estático** é repassada do professor para o aluno que, destituído de sua humanidade e bagagem histórica e cultural, é tratado como um depósito a ser preenchido pelos conteúdos escolares a serem depositados, na prática de uma educação bancária (FREIRE, 2014). A transmissão de conteúdos nesse sentido, remete a uma prática que passa fora da humanidade das pessoas, na sua constituição. **São transferências de conteúdos prontos, que não mantém diálogo com o presente e com o movimento do tempo através das pessoas que têm acesso a esses conteúdos**. (SILVA, 2017, pp. 18-19).*

*A relação que os professores mantêm com os saberes é a de **‘transmissores’, de ‘portadores’ ou de ‘objetos’ de saber**, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor*

como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. (MONTANHEIRO, 2015, p. 34).

Nesse contexto, os professores seriam mais **transmissores de informações, a princípio necessárias para a futura concorrência dos alunos no mercado de trabalho**, do que formadores. A formação teria, assim, ficado no segundo plano das funções da escola. (MONTANHEIRO, 2015, p. 49).

Mesmo a escola pode ser uma instituição cuja transmissão esteja, atualmente, cada vez mais submissa aos saberes tomados por seu valor utilitário. Pensamos que a instituição escolar não esteja, portanto, alheia a essas transformações. Sendo assim, vemos com Horkheimer que '[...] a razão tornou-se inteiramente aproveitável no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza, tornou-se o único critério para avaliá-la'. (HORKHEIMER, 2002, p. 26, apud MONTANHEIRO, 2015, p. 29).

A escola tornou-se um lugar de depósito de crianças enquanto os pais trabalham e representa um lugar que prepara os alunos para o futuro, entretanto, tal processo é realizado de modo que os sujeitos deixem de viver o agora. Para que os alunos sejam controlados e se mantenham dessa forma, **são transmitidas regras de adestramento de corpos submissos e obedientes.** (ROCHA, 2017, p. 54).

Deste período em diante, salvo algumas exceções, as aulas pareciam se tornar cada vez mais desprovidas de sentido para os alunos, e improfícuas para os educadores, acentuando cada vez mais a questão sobre o que poderia estar acontecendo. O que ficava explícito era a **tentativa dos professores de transmitirem conteúdos sem despertar nos alunos o desejo de querer apreender os mesmos**, por estarem se sentindo faltosos, evidenciando-se assim uma primeira questão: – Como poderiam desejar algo do que não sentem falta?. (SCHEER, 2016, p. 23).

Desta forma, **a ideia de transmissão de conhecimento, como que transferir arquivos de um computador para outro, poderá até acontecer, porém, sem causar transformação alguma naquele que o recebe**, tornando-se uma espécie de memória temporária, que visa atender determinado fim, responder a uma avaliação, por exemplo, mas desprovida de sentido e fadada ao esquecimento, tão logo tenha cumprido com a função para a qual fora criada. (SCHEER, 2016, p. 72)

Com os avanços tecnológicos **o modelo de professor, que apenas transmite informações, tornou-se como que obsoleto.** Isso porque é praticamente inegável que, na sua maioria, '[...] as crianças já chegam abarrotadas de mil notícias e visões multiformes, que não lhes custou nada adquirir... que receberam até sem querer!' (SAVATER, 2000. p. 89, apud SCHEER, 2016, p. 109).

Podemos problematizar inicialmente a que conteúdos os documentos se referem ou que compreensão de conteúdo contêm ao se referirem a esse tipo de transmissão de “informações”, “saberes utilitários”, “conteúdos mortos”, “estáticos”, “prontos”. E o que nos parece é que os documentos analisados, ao se referirem à transmissão apontando sua negatividade, a tomam naturalizada de uma perspectiva cartesiana²⁵ acerca da relação do sujeito com o conhecimento: o conhecimento como algo externo, que está fora do sujeito, e do qual ele pode se apropriar de forma neutra, sem que isso transforme a sua própria existência. (FOUCAULT, 2017).

Estas críticas à transmissão parecem ser feitas, então, quando para arguir um discurso pedagógico dominante direcionado para a qualificação e aquisição de habilidade e competências, que para Picoli, Xavier e Kohan (2020, p. 141), “afasta os sujeitos de estabelecer certas relações consigo próprios, uma vez que é sempre um certo conhecimento externo, exterior ao próprio sujeito, que permite o acesso à verdade sobre si”. Os autores argumentam que nesse discurso, a perspectiva passa a não ser mais a transfiguração do sujeito, mas a sua adequação e adaptação conforme o modelo vigente.

Esta adequação, ancorada numa ideia de que o conhecimento é um objeto que pode simplesmente ser passado de uma cabeça para outra, tal como é, de forma empirista - para que isso possa ser aferido e mensurado posteriormente - remete a um tipo de relação com o conhecimento e com a aprendizagem, que mesmo com uma roupagem léxica de distintos termos para discursar acerca do processo de ensino e aprendizagem, acaba se referindo a uma relação ancorada na reprodução do que é ensinado. Nesse sentido, um tipo de transmissão de conteúdos negativada também é usada nos documentos analisados para remeter a um tipo de transmissão que visa tão e somente a reprodução:

*E isso, a nosso ver, requer, por seu turno, que tanto o professor ao ensinar quanto o aluno ao aprender não se restrinjam à reprodução de tais saberes consumados, reprodução a qual condena a ruptura subjetiva tanto de um quanto de outro lado. (BATISTA, 2013, p. 96).
Em outras palavras, significa dizer: não apenas ser capaz de religar aquilo que fora estudado de forma fragmentada, como também saber utilizar as informações, o que coloca em evidência **que o professor não se ocupe com “[...] a mera transmissão de conhecimentos. Ensinar não é repetir; é reconstruir as aprendizagens.** (SCHEER, 2016, p. 117).*

²⁵ Aqui nos referimos ao terceiro momento do cuidado de si elaborado por Foucault (2017) no capítulo do referencial teórico desta dissertação.

Um exemplo do discurso pedagógico operado a partir desta lógica mencionada é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁶, norteadas a partir dos princípios de desenvolvimento de competências, que no documento são compreendidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 6). Dias da Silva (2017) problematiza como essa centralidade na noção de competências, operada como um instrumento de centralização e homogeneização das práticas pedagógicas no país, parece primar por uma gama de saberes utilitaristas, negligenciando um debate que se pergunte pelos fins da educação, do *como* e do *porquê* da escola.

Quem também problematiza o discurso educacional vigente a partir do questionamento dos fins da educação é Biesta. Em obra de 2013, o autor descreve um contexto contemporâneo ao qual denomina “a era de mensuração na educação”, no qual políticas curriculares de cunho centralizador são pautadas no estabelecimento de sistemas de avaliação de metas, incentivo à meritocracia e responsabilização das escolas pelos desempenhos e resultados, além de incentivo a privatizações, numa produção discursiva em torno da *qualidade da Educação*. É deste cenário que emerge a necessidade de se retomar as perguntas pelos fins da educação e dos valores mobilizados por ela.

Para Biesta (2013), se uma sociedade que se compreende democrática se isenta de discutir os objetivos e os fins do modelo educacional vigente nela, o que impera são valores dominantes que privilegiam e servem apenas aos interesses de determinados grupos sociais. Assim, ele argumenta que todo debate em torno do que constitui uma educação democrática deve fundamentar-se propositivamente acerca das três funções da educação: qualificação, socialização e subjetivação.

A função de qualificação possibilita aos alunos conhecimento, habilidades e instrução que permitam capacitá-los em distintas áreas. A função de socialização diz respeito às inúmeras formas como a educação introduz e mantém os indivíduos nas ordens políticas, culturais e sociais. Esta função diz da manutenção de tradições na

²⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento de caráter normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BRASIL, 2017, p. 5).

construção cultural de uma sociedade, e torna-se função da educação uma vez que “a educação nunca é neutra, mas sempre representa algo e o faz de uma forma específica”. (BIESTA, 2013, p. 818). A subjetivação, por sua vez, é a função responsável pelos processos de individualização dos sujeitos pela educação.

A discussão sobre a transmissão dos conteúdos também aparece, por vezes, situando o papel da transmissão num lugar menor dentro da função do professor ou do ato de educar: *apenas* transmissão, *mera* transmissão:

Tal entendimento constitui-se em uma certeza que o discurso de nosso tempo, constituinte da subjetividade dos docentes, tornou evidente enquanto objeto de educação. Se comparado com os demais enunciados que aparecem em suas falas, ‘o aluno deve ser um cidadão’ (23 vezes) e ‘a família deve ser o provedor da educação’ (21 vezes), é explícita a supremacia de uma visão de escola que abriu mão da educação para tornar-se uma provedora de conhecimento a serem repassados aos alunos, seus clientes necessitados de uma mercadoria (Biesta, 2013), o conhecimento. (MARINHO, 2017, pp. 51-52).

Desta forma, a educação se torna um sistema centrado no indivíduo, tendo como elemento ou unidade de medida um sistema de valores exclusivamente centrado no sucesso ou fracasso do indivíduo no processo de aprendizagem dos conhecimentos transmitidos. (MARINHO, 2017, p. 56).

Essa é uma das rupturas que atingiram o contexto da escola e faz com que os professores entendam que a escola apenas deve ocupar-se com a transmissão dos conhecimentos. A educação propriamente dita, segundo essa nova linguagem para a escola, passou a ser encargo exclusivo da família. Isso se confirma na fala dos professores entrevistados, conforme identificado na tabela 2, com o enunciado ‘o principal provedor da educação é a família’, com a regularidade de vinte e um aparecimentos. (MARINHO, 2017, p. 57).

O problema encontrado nos colégios da América Latina - os professores como meros transmissores de conhecimentos que não geram sentidos para seus alunos - também é encontrado em todos os países ou continentes que se utilizam de um sistema para dar sentido a prática pedagógica de suas escolas que por sua vez, buscam responder a um conhecimento que não está relacionado ao sentido pessoal de cada aluno. (ROCHA, 2017, p. 50).

Frente à importância do instigar a reflexão não apenas em relação à própria experiência de vida/mundo, mas também sobre as demais questões que envolvem o humano, percebe-se que o ato de educar não pode ser visto apenas como uma forma de transmitir o conhecimento construído às novas gerações, ou como uma necessidade que visa humanizar os novos integrantes da espécie – homo sapiens sapiens, desde a tenra idade, para que possam se

tornar adultos com condições de assumirem a educação das gerações seguintes. (ROCHA, 2017, p. 9).

*Conclui-se o percurso com uma discussão em torno do fazer pedagógico na contemporaneidade, considerando o fato de o mundo ter se transformado num espaço globalizado, possibilitando aos alunos terem acesso a toda e qualquer informação que desejarem, **tornando o professor, que apenas transmite informações, ou que assume uma posição de quem já sabe, um profissional obsoleto.** (ROCHA, 2017, p. 17).*

Apesar das considerações feitas anteriormente sobre o entendimento acerca de qual o lugar em que se toma a transmissão em sua negatividade - e de porquê naturalizado como cartesiano, tecnicista e neutro - há outra via pela qual se pode prepositivamente problematizar estas regularidades que situam a transmissão de conteúdos como uma função menor do trabalho do professor: a discussão acerca de qual é lugar do conhecimento dentro da escola e de como ele vem esmaecendo na contemporaneidade, apagando consigo o lugar da docência.

O primeiro autor que trazemos para dialogar com a problematização do modo como a empiria é analisada opera com a transmissão do conhecimento é Young (2013). O sociólogo britânico argumenta que aquilo que nomeia de *crise da teoria do currículo* se originou na mudança de um modelo tecnicista de instrução para um modelo de forte crítica ideológica²⁷, onde a teoria do currículo perdeu – e segue perdendo – aquilo que lhe fundamenta: o que se ensina e o que se aprende na escola. Em consonância com Biesta (2013), ele discute como o capitalismo global coloca em primazia os “meios” da educação, em detrimento dos seus fins.

Essa noção produziria dentro das escolas um certo medo do conhecimento, que “não é mencionado, ou é tido como intimidador e dominador” (YOUNG, 2013, p. 233). Assim, ele afirma que uma teoria do currículo precisa ser, sobretudo, uma teoria do conhecimento, não porque parte do aluno como um aprendiz, mas porque toma como central o direito do aluno de acessar o conhecimento. E a escola precisa ser o lugar do conhecimento, mas especificamente do conhecimento poderoso, conceito do autor.

Para ele, o conhecimento poderoso pelo qual deve primar a teoria do currículo possui duas características: ele é especializado – tanto na maneira como é produzido tanto no modo como é transmitido para os alunos – e essa especialização

²⁷ A mudança nesses modelos é a mesma trazida no subcapítulo 2.1 dessa dissertação, a partir da teorização de Corazza (2005) sobre os três tempos da educação.

se constitui na fronteira entre as especialidades das áreas do conhecimento, que nem por isso devem ser tomadas como fixas e imutáveis; e é diferente das experiências que os alunos levam para a escola ou para a faculdade – isso pela diferença conceitual entre conhecimento cotidiano e conhecimento escolar. Assim, defende que o direito dos alunos de acessarem ao conhecimento de distintos campos de especialidades, ainda que seja um conhecimento que eles rejeitem ou considerem muito difícil é, sobretudo, uma questão de justiça social. (YOUNG, 2013).

Em outro texto, Young (2007, p. 1293) argumenta que, ao se destinarem a metas e perfis formativos preestabelecidos, as instituições escolares esquecem que “o objetivo primordial da educação é a mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas”. Entretanto, vale explicitar, o sociólogo britânico não entende a transmissão de forma mecânica ou unidirecional, que faria do estudante um sujeito passivo, tal como afirmou o pensamento pedagógico do século XX. Ao mesmo tempo, nessas críticas, esquece-se que a ideia de escolaridade como “transmissão de conhecimento” dá à palavra transmissão um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento. (YOUNG, 2007). Em outro texto, ele tensiona: “Por que, às vezes, os professores se assustam com a ideia do conhecimento e acham que devem resistir a ele, como algo inegavelmente opressivo e não como algo libertador que deve ser encorajado?” (YOUNG, 2014, p. 201).

De outro posicionamento teórico, mas no mesmo sentido de Young (2013), Seffner (2015) argumenta sobre a relação entre conhecimento e escola na contemporaneidade. Para ele, a legitimação da escola como lugar de conhecimento não se perdeu; apenas se modificou a partir do surgimento de outras agências portadoras de conhecimento (rádio, TV, internet, cinema, jornais, revistas, etc.). E essa legitimação se dá na lidação que a escola faz com o conhecimento, que precisa ser distinta de como se dá nestas outras agências:

A escola deve investir para ser um local de conhecimento, e isso precisa ser feito diferenciando-se dos modos pelos quais o conhecimento é apresentado e gerido em outros locais, tais como a televisão ou o rádio (que são canais unidirecionais, nos quais não há possibilidade de diálogo entre iguais); ou a web (marcada pelo imenso volume de informações, exigindo a necessidade de um recorte de problemáticas e de fontes); ou o cinema (no qual os enredos estão inseridos em grandes temas do conhecimento, mas já

como produtos acabados); ou os pronunciamentos oficiais de autoridades, jornais e revistas, em geral veículos que expressam opiniões muito particulares, embora vertidas como pensamentos ‘da opinião pública’. (SEFFNER, 2016, p. 51).²⁸

Assim, tensionamos aqui o modo como as críticas à transmissão do conhecimento e dos conteúdos escolares, quando não problematizadas ou situadas conceitualmente, podem acabar contribuindo para o esmaecimento do lugar do conhecimento dentro da escola, e em paralelo, com o apagamento do lugar do professor. Pensamos que ao reduzir a transmissão apenas e tão somente a seu caráter negativo, pode ancorar-se inicialmente em problematizações absolutamente relevantes trazidas pelas teorias críticas da Educação ao longo da história sobre o caráter conteudista do ensino, mas que, quando naturalizadas, num certo movimento de “jogar fora o bebê com a água do banho”, parecem ser capturadas por um discurso neoliberal que além de esmaecer os lugares do ensino e do professor fazem isso a partir do clamor pelo retorno da neutralidade do saber e da docência. Isso quando tomamos a condução das condutas como repressora por si só, e operamos com o poder apenas na lógica da repressão. Nesse sentido, educação e ensino (e transmissão) sempre tratam de certa condução e a questão que se coloca é de como essa condução vai se dar, não de abrir mão dela ou não. Até porque, quando abrimos mão da condução, o que fica para a educação e quem a conduz? O neoliberalismo, as redes sociais, os youtubers?

Os discursos presentes nos documentos que se referem ao professor que se situa neste lugar de *apenas* transmissor de conteúdos, descrevem esse professor como alguém que o faz de uma posição acrítica e sem relação subjetiva com o conteúdo que está ensinando – seja porque é obrigado, seja por executar um currículo que tem objetivos aos quais está alheio:

*Em última instância, tal comportamento contribui para a noção do professor como um semiprofissional. Para esse segundo grupo: Dá-se apenas o mínimo essencial à manutenção de uma imagem de competência profissional restrita – rotinizam-se as aulas repetindo ano após ano os mesmos esquemas, **transmitindo/impondo os conteúdos dos programas escolares, seguindo acriticamente o manual**, classificando/hierarquizando/selecionando os alunos – e o essencial da atividade desenvolve-se em outros locais. (CERICATO, 2010, p. 73).*

²⁸ Importante pensar o cinema também como arte e possibilidade de problematização do mundo e de si mesmo. (SARAIVA, 2015; MARCELLO; FISCHER, 2011; VIER, 2022).

*O papel do professor, nesse contexto, é o de **transmitir o conteúdo solicitado pelo órgão que o contratou, sendo assim, o educador não tem liberdade de ensinar o que julga necessário, ele não tem liberdade para trabalhar com aquilo que julga necessário para cada uma das crianças**, as quais convivem com este profissional durante grande parte do tempo. Ao professor, é necessário ser um mero transmissor de conteúdos cobrados por um sistema que dita o que pode e o que não pode ser ensinado para todo o grupo, da mesma maneira, como se todos não tivessem interesses próprios. (ROCHA, 2017, p. 55).*

*Essa forma de compreender a escola faz com que os professores sejam obrigados a aplicar o mesmo conteúdo para todos os alunos, de modo que **a escola se tornou refém do sistema, cumprindo o papel de mera transmissora de conteúdo.** (ROCHA, 2017, p. 55).*

Montanheiro (2015) faz essa referência especificamente ao mencionar a transmissão que se dá no processo de formação de professoras:

*Souza também levanta essa tendência, afirmando ser necessário que o orientador educacional ou **o profissional responsável pela formação não foque seu trabalho na transmissão de teorias**, mas sim na interlocução com aquilo que os professores dizem. Nesse sentido, ela estabelece um tipo de formação continuada com lócus nas escolas e formado por pequenos grupos, cuja participação dos professores aconteça voluntariamente. (MONTANHEIRO, 2015, p. 81).*

A partir desse excerto específico, podemos pensar o quanto o discurso da transmissão como negatividade parece endossar o esmaecimento da teoria em favor de certo pragmatismo, não só dentro das escolas, mas também nas formações de professores e na Pedagogia. Lecionando num curso de magistério, é muito frequente escutar falas das alunas que buscam por esta formação técnica, o discurso de que a formação em Pedagogia foi preterida ao magistério por conter “muita teoria” e sentirem falta de uma formação “mais prática”. Em pesquisa recente, Corbelini (2018), ao analisar mais de 60 anos de caracterizações de disciplinas de um curso de Pedagogia de uma universidade no Rio Grande do Sul, verificou como a literatura, que nessas caracterizações era tomada inicialmente a partir de figuras de mestres, foi sendo deslocada para uma literatura de cunho metodológico, com foco no ensino de literatura para crianças, por volta da década de 1980, e na atualidade, para uma literatura de autoajuda. O esmaecimento do conhecimento, conforme discutido por Young (2007; 2014) não é um sintoma social presente

apenas no chão da escola, mas também nas universidades, na formação de professores e professoras.

Ainda, a negatividade da transmissão aparece em alguns trabalhos descrita como um exercício de poder (tomado como repressão) daquele que ensina sobre aquele que aprende, seja na tentativa de transmitir o saber em sua totalidade, a partir do conceito psicanalítico de todo saber (BATISTA, 2013), seja pelo fato da docência representar, para alguns professores, a posição de possuidor de um saber ao qual o outro não tem acesso:

*Ou seja, diante do terror, diante do desamparo de ensinar (de ensinar em face da impossibilidade de se gozar de total certeza), **muitos gostariam de ‘transmitir’ apenas aquilo que acreditam saber com clareza e distinção, que acreditam substancialmente dispor para ofertar aos alunos;** aquilo que, de certa forma, poderia ser consistentemente aferido, ‘pesado’, avaliado, mensurado, quantificado, qualificado, objetivado, estabilizado enfim. (BATISTA, 2013, p. 96).*

*De fato, trata-se aí do **mundo psicologizado da transmissão pretensamente segura, líquida e inequívoca, ou do mundo da certeza (psico)pedagógica sobre o ensino e o aprendizado, do mundo da prevalência da poiesis sobre a práxis, de uma crença ilimitada método e na didática etc.** 329 Trata-se, em suma, da hegemonia gozosa do saber já sabido, hegemonia a qual teria pretensamente banido a falta-em-saber ou a teria reduzido a uma contingência mais ou menos inócua no seio mesmo da educação. (BATISTA, 2013, p. 102).*

*No contexto da educação institucional a palavra transmissão remete a uma prática esvaziada de educação. Onde **a repetição de um conteúdo estático é repassada do professor para o aluno que, destituído de sua humanidade e bagagem histórica e cultural, é tratado como um depósito a ser preenchido pelos conteúdos escolares a serem depositados, na prática de uma educação bancária** (FREIRE, 2014). (SILVA, 2017, pp. 18-19).*

*Diferentes também são os sentidos atribuídos à própria atividade: **a docência ora é definida como possibilidade de transmitir um saber a uma pessoa dele desprovida;** ora é apresentada como a realização de algo que sempre se quis fazer; ora é considerada uma luta cotidiana e desleal, dado o desgaste envolvido no ensinar. (CERICATO, 2010, resumo).*

*Assim, Adriana verbaliza claramente que, para ela, **ensinar é possuir um determinado saber e poder transmiti-lo a outra pessoa dele desprovido. Ser possuidora de um conhecimento e transmiti-lo aos outros é o que lhe despertou interesse pela docência.** Novamente, é possível estabelecer uma relação entre sua opinião e sua formação – ocorrida, ao que tudo indica, num*

paradigma em que o professor é, de fato, possuidor de um saber do qual os alunos são desprovidos. (CERICATO, 2010, p. 113).

Aqui, novamente, percebemos uma perspectiva que opera com a noção de saber e poder como posse, como repressão de um sujeito sobre outro e não como relações microfísicas com possibilidade de resistência (FOUCAULT, 2014). Desse modo, nos parece que os discursos acerca da negatividade da transmissão (seja por tomá-la de um lugar tecnicista, de reprodução do que é ensinado, de mera transmissão de conteúdos ou da detenção de um saber), dizem sempre, de um certo modo, de uma crítica a um modo de ensino ou de ser professor, que reforçando os discursos de esmaecimento do ensino, é capturada por uma perspectiva neoliberal que ataca escolas e professores.

Nesta linha Sanzovo (2020) analisando também a BNCC, na etapa curricular do Ensino Médio, discute como o documento, em seu léxico fundamentado no conceito de competências e numa perspectiva utilitarista do ensino, com marcas discursivas como “aprender a aprender” e “autonomia” serve como dispositivo para um apagamento do professor como o profissional responsável pela condução do processo de ensino e aprendizagem, a partir da seleção de metodologias, escolha e direcionamento das práticas pedagógicas. Nesse apagamento, é o aluno que emerge como único responsável pelo próprio processo de aprendizagem, de quem se espera que desenvolva de forma autônoma e individual as competências e habilidades estipuladas no documento.

A mesma problematização é feita por Lima (2012), quando discute como atualmente a escolarização tem tomado como finalidade a escolha de oportunidades de aprendizagem, convertendo a educação em uma questão privada. O conhecimento é compreendido apenas como um instrumento, sendo “cada vez mais um assunto privado, e cada vez mais dependente da prestação de serviços segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os interesses e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo”. (LIMA, 2012, p. 45). Numa lógica de customização do currículo, os alunos é que são convocados a decidir sobre o que vão aprender, definindo, eles próprios, sua trajetória de aprendizagem. Uma lógica de escolha que aproxima os alunos do lugar de clientes.

No mesmo sentido, Horn e Fabris (2018), ao analisarem práticas de registro como documentação pedagógica, localizando-as como uma tecnologia de poder de governo da infância na contemporaneidade, marcam a centralidade na

aprendizagem da criança, fundamentada em produções discursivas que celebram o interesse e o protagonismo infantil, além de atuarem como dispositivos de produção de subjetividades adaptadas à racionalidade neoliberal, produzem ainda uma

[...] economia nas ações pedagógicas e um esmaecimento do ensino e da ação do adulto enquanto professor, em favor de uma criança que ocupa o centro do processo educativo e cujos interesses funcionam como potentes estratégias para acionar o protagonismo infantil, cuja celebração passa a ser pauta tanto da educação quanto da vida social contemporânea. (HORN; FABRIS, 2018, p. 541).

Para as autoras, nessa lógica, é o interesse infantil que passa a regular o processo de ensino e aprendizagem, e a conduzir as ações pedagógicas, inclusive as elaboradas pelo adulto, o professor. Não se trata de tomar a documentação pedagógica - nem qualquer outra prática escolar como boa ou má em si mesma, mas de tensionar onde fica a responsabilidade dos adultos na educação dos sujeitos infantis e qual o lugar de construção coletiva do espaço público, dentro de uma lógica que aposta nos interesses privados de cada um.

Assim, os argumentos que apontam a negatividade da transmissão do professor parecem fazer coro a uma produção discursiva que na contemporaneidade, relativiza e enfraquece a função do ensino e fabrica um apagamento cada vez maior do sujeito professor. Partir do princípio de que o professor não deve transmitir, que a transmissão de conteúdos por si só é perigosa ou negativa converge ao encontro de discursos contemporâneos de desvalorização, desresponsabilização e esmaecimento da docência. Já que como afirmou Foucault (2004), o problema não está no fato de que aquele que ensina saiba mais que aquele que aprende, mas em como se dá o governo dos jogos de dominação e poder que dizem do cuidado de si como prática de liberdade:

O poder não é o mal. O poder são jogos estratégicos. Sabe-se muito bem que o poder não é o mal! Considerem, por exemplo, as relações sexuais ou amorosas: exercer poder sobre o outro, em uma espécie de jogo estratégico aberto, em que as coisas poderão se inverter, não é o mal; isso faz parte do amor, da paixão, do prazer sexual. Tomemos também alguma coisa que foi objeto de críticas frequentemente justificadas; a instituição pedagógica. Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas: o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas ± nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si

mesmo ± os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de êthos, de prática de si e de liberdade. (FOUCAULT, 2004, p. 13).

A seguir, trazemos em regularidades encontradas nos documentos que constituem como potentes para pensar o conceito de transmissão da educação, a primeira delas, a potência da transmissão no encontro entre professor e aluno. Como será possível perceber, alguns documentos operam com o conceito tanto em sua negatividade quanto em sua potência, e isso acaba aparecendo de três modos: o primeiro, para demarcar um contraponto à maneira como é discutido o conceito dentro do trabalho; o segundo, sendo a transmissão operada enquanto um conceito mas não em outras aparições dentro do texto (quando usado transmitir, transmitidos), sem problematização sobre; ou ainda, e isso mais fortemente nos trabalhos que operam a partir uma concepção teórica psicanalítica, para distinguir o conceito de transmissão apresentado dentro desta perspectiva da concepção de transmissão dentro da educação – que neste segundo modo, é tomada de um lugar naturalizado como negativo.

4.2 A transmissão no encontro entre professor e aluno

Os dez documentos analisados trazem diferentes concepções acerca da potencialidade de se tomar o conceito de transmissão para se pensar de que modo se dá a relação entre ensino e aprendizagem e entre professor e aluno. A primeira regularidade neste sentido aponta para a importância do professor ser considerado enquanto sujeito implicado, tomando o seu fazer como uma responsabilidade. Não há transmissão sem que haja um professor e sem que ele se implique verdadeiramente com aquilo que ensina:

Ou em suma: por mais que a máquina e o método impliquem, em alguma medida, igualar 'todos os homens no processo de produção tanto material ou intelectual' (e de tal forma que o produto final seja o mesmo e independente de quem o produziu), ou por mais que a metodologia comeniana exorbite (não sem certos arrefecimentos, é claro) no que toca à 'condução do processo da ação docente' ou mesmo que o ensino (tão democrática e publicamente difundido, no caso do discurso de Comênio) envolva o risco (virtual ou não) de converter-se em 'letra morta' no seio da transmissão escolar, a

particularidade da voz do professor – isto é, sua enunciação – opera como contraponto em face de toda uniformização universalizante ou de toda universalização uniformizante, posto que a voz se trata, afinal, da tinta viva sem a qual o maquinário escolar não é capaz de ensinar nada a ninguém, isto é, trata-se da tinta viva sem a qual nada se marca ou nada se imprime na alma do aluno. (BATISTA, 2013, p. 84).

Pois bem, já o ensino de tais conhecimentos e, sobretudo, sua transmissão, requerem daquele que os sustenta uma viva implicação com seu proferimento, assim como o aprendizado desses conhecimentos requer uma viva implicação daquele que escuta, implicação a partir da qual se joga a chance do aprendiz adquirir e, assim, passar a dar vida ele também aos enunciados de saber. (BATISTA, 2013, p. 114).

*A aprendizagem nesses casos acontece por meio do próprio esforço daquele que quer aprender, da criança, porém em condição de liberdade que implica **total responsabilidade e respeito para aqueles que são os mestres experientes, para com a tradição do lugar em que vivem. Nessas comunidades, os laços relacionais são as bases que enlaçam e entrelaçam todo processo do aprender da criança.** [...] A diferença das explicações orais para as demonstrações práticas e para a imitação é que os mestres demonstram intencionalidade ao ensinar e mantêm-se permanentemente abertos a essa tarefa.* (SILVA, 2017, pp. 139-140).

*Nesse sentido, **o docente é quem se responsabiliza pelo ensino do passado com vistas ao futuro.** Afirmamos isso devido a, pelo menos, duas razões: a primeira diz respeito ao simples fato de estar há mais tempo no mundo do que o pequeno e a segunda relaciona-se ao fato de seu trabalho incluir a função de professor, isto é, falar. **Mas sobre o que o professor fala ou professora? De modo geral, entendemos que cabe a ele explicar o mundo, mostrar como este está organizado, transmitir o conhecimento humano construído e, ainda, responsabilizar-se por ele.** Ao mesmo tempo, é o docente quem permite que o pequeno venha a experimentar a possibilidade de ‘andar com as próprias pernas’, uma vez que a criança, esta sim, encarna o porvir por excelência, já que é ela quem tomará o mundo das mãos das gerações precedentes, para, posteriormente, também poder se responsabilizar por ele, numa cadeia contínua.* (MONTANHEIRO, 2015, p. 20).

*Em outras palavras, [...] formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis’. (TARDIF, 2010, p. 36). A argumentação do autor coloca-se no sentido de que **professores, formadores, enfim, aqueles que se ocupam do ensino e da transmissão dos saberes, estão, simultaneamente, produzindo novos saberes, posto que revisitam e transformam os conhecimentos já existentes.** Para ele, formação e produção encontram-se, portanto, indissociáveis.* (MONTANHEIRO, 2015, p. 34).

Ao deixar de transmitir um saber objetivo de sua área de conhecimento, os professores descaracterizam seu papel e, embora estejam atendendo a uma demanda social de executar outras funções no interior da escola – como aquelas de suporte afetivo –, estão negando o ato de ensinar, tarefa primeira da escola. Nas palavras de Duarte (2004, p. 9), esses professores acabam por produzir “um esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (CERICATO, 2010, pp. 111-112).

Estas regularidades acerca da importância da transmissão do professor para o processo de ensino e de aprendizagem dialogam com as discussões já trazidas aqui anteriormente sobre a responsabilidade do professor frente à transmissão do mundo (ARENDR, 1995; LARROSA, 2018; BOGÈA, 2019). Ampliando essa discussão, trazemos aqui também as elaborações de Seffner (2015) a esse respeito.

O autor argumenta que as principais marcas que caracterizam o que é uma professora são os saberes das disciplinas e os saberes docentes, sendo isso o que legitima a docência e lhe confere autoridade intelectual: “dominar os conhecimentos de uma disciplina e saber ensinar esses conhecimentos para crianças e jovens, dentro [da escola] e através de um conjunto de estratégias que regulam e estabelecem o percurso desse ensino – o currículo”. (SEFFNER, 2016, p. 52).

Esse domínio dos conhecimentos, no entanto, não se limita apenas à apropriação do conteúdo que o professor ensina. O bom professor é o que não se limita aos conteúdos – não porque escolhe abolir o conteúdo – mas mirando em questões para resolver e perguntas a investigar. É o que coloca os conteúdos a serviço do ensinar e do exercício do pensamento. Mais do que ensinar sua matéria, o professor é o sujeito responsável pela escolha das metodologias e da preparação e organização da sala de aula e das atividades dos alunos. Essa organização faz com que o trabalho do professor seja fazer a lidação com os projetos individuais de cada aluno, dentro da imersão da construção de um espaço público e do compromisso democrático que isso implica:

A escola ajuda o jovem a pensar em seus planos privados, e em conectar isso com um mundo público justo, de solidariedade. Em muitos discursos, o bem coletivo e o bem individual são colocados em campos opostos, e pensar modos de realização pessoal combinados com o cuidado e a qualidade dos bens públicos certamente não é tarefa fácil. (SEFFNER, 2016, p. 53).

Assim, o autor argumenta que ser professor é se ocupar de se colocar diante dos alunos na posição de um adulto de referência, porque é impossível que um excelente professor não seja tomado um adulto de referência para as crianças e adolescentes, e vice-versa. Colocar-se nessa posição, implica tanto em ter o domínio do conhecimento escolar quanto em estar em diálogo com o mundo, num interesse genuíno pelo crescimento intelectual e ético dos alunos. (SEFFNER, 2016).

Na mesma linha, Kehl (2003), ao problematizar as modificações pelas quais vem passando o conceito de família ao longo do tempo e criticando os discursos que clamam pela volta de um modelo tradicional de família na contemporaneidade, argumenta que independente de que nomenclaturas tenham aqueles que se colocam na posição de quem vai criar e educar as crianças, o que não é possível de ser substituído é o olhar amoroso e responsável de um adulto sobre a criança. Um olhar que deseje a felicidade da criança dentro de todo o possível, mas não a qualquer custo. Um olhar atento às responsabilidades e limites que o lugar de adulto implica.

Essa postura do professor em relação ao aluno também é trazida regularmente nos documentos analisados, referida quanto à relação que o professor consegue estabelecer com os alunos para além do que ensina, e à sua relação com o conhecimento que ensina, sendo o que o faz assumir uma posição de mestre, elaborada como potente nos seguintes trabalhos:

Já foi dito que na educação pela tradição oral de matriz africana 'o tempo e a experiência fazem o mestre', e que 'deve-se aprender pelo estar presente, fazendo, observando, escutando, conversando'. Ou seja, o reconhecimento como mestre funda-se na identificação do acúmulo de experiências de uma pessoa, reconhecido por toda a coletividade de detentores. 'O título de mestre não é imposto por um diploma, mas pelo reconhecimento comunitário daqueles que participam da manifestação tradicional'. (PEQUENO, 2015, p. 15). Isto pode ser observado nas culturas populares onde a idade cronológica não é sinônimo do acúmulo de experiências dentro de uma tradição. [...] Todos possuem em si a consciência da responsabilidade de compartilhar a manifestação e educar-se em comunhão. Nesse sentido, o papel do mestre não significa uma posição de autoridade absoluta, mas de uma referência cujo convívio é um privilégio. (SILVA, 2017, pp. 187-188).

Entretanto, nenhuma das hierarquias servem como limitadora dos processos educativos de constituição humana nesses espaços. Como a educação se dá pelo cotidiano, a prática de um ritual ou o

conhecimento de algum fundamento que compõem o Segredo não impedem que a sabedoria contida neles se faça presente na convivência diária. A constituição humana se dá na vida na coletividade, e por isso as hierarquias e reconhecimentos daqueles que possuem maior experiência são meios de fortalecer a resistência e a coletividade na matriz africana. O pensamento africano não separa, não hierarquiza. Corpo, mente, memória, tradição, sentidos, imaginário, símbolos, signos, espiritualidade e as vivências cotidianas, tudo faz parte de uma tradição na sua multidimensionalidade que não se presta a explicações reduzidas, a categorias que fragmentam sentidos. (MACHADO, 2013, p. 52). **A hierarquia portanto, presente na organização social, transpõe-se para a constituição humana das pessoas como responsabilidade e como privilégio de ter mais novos e mais velhos em companhia. Proporciona o entendimento do mundo, do lugar que se ocupa no mundo em suas trajetórias e acúmulos de experiências, e em suas possibilidades futuras.** (SILVA, 2017, p. 188).

*Eis a representação da transferência no âmbito escolar: **para que a transmissão ocorra, é necessário haver esse enlaçamento entre docente e aluno.** Já ouvimos muitos casos de pessoas que decidem sua profissão futura por causa do impacto causado por alguma professora ou professor que transmitiu, mesmo sem saber, algo que aponta para um desejo inconsciente por aquele ofício. Do mesmo modo, tantos são os relatos de quem escolheu um curso de graduação por gostar de uma disciplina da escola e acaba colocando esse gosto na conta de uma professora ou professor de sua época, que teria lhe ‘ensinado’ a se interessar por aquela matéria. **O saber está, portanto, atravessado na figura do professor, que dá mostras do desejo que o habita e, assim, pode acabar despertando o desejo de saber do aluno.*** (MONTANHEIRO, 2015, pp. 97-98).

Ao trazer para si o conhecimento que se supõe estar no outro, ele acaba se transformando em algo coberto de um sentido pessoal e subjetivo, isto é, um novo saber. Além disso, este parágrafo de Freud nos mostra que **os professores transmitem mais que enunciados, entendidos como conhecimentos racionais e fechados, mas passam algo ligado à sua enunciação. Por enunciação, queremos dizer que o ensino é composto não somente por aquilo que o professor diz (o enunciado, a racionalidade), mas também e, talvez sobretudo, pela forma como ele o faz, isto é, como ele toma a palavra e a endereça ao aluno, sem também considerar tal forma como algo passível de controle consciente por parte do sujeito.** (MONTANHEIRO, 2015, p. 100).

O trabalho do professor é específico porque **consiste na transmissão e na sistematização de um conhecimento que não é espontâneo, que diz respeito à cultura erudita e não popular.** São conhecimentos vinculados à ciência, à arte, à filosofia, em oposição aos conhecimentos de ordem cotidiana e espontânea. (CERICATO, 2010, p. 11).

O grupo torna-se disposto a seguir o seu líder por amor, em troca, porém, seus integrantes desejam e precisam receber o amor desse líder, acreditar que ele os ama, e por acreditarem nesse amor eles o seguem. Ainda que este amor seja algo imaginário, é imprescindível que o grupo acredite que o líder ama a todos com igualdade, sem distinção. Logo, **é pertinente que este líder consiga transmitir ao grupo amor por aquilo que faz, ou pretende fazer, isto é, o ideal que pretende alcançar.** Suas palavras precisam estar envolvidas por afeto. O mesmo princípio pode ser aplicado ao trabalho do professor. '[...] **Para que o professor desempenhe seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório [...]** (CODO, 2002, p. 55)'. (SCHEER, 2016, p. 81).

Considerando-se, segundo Freud (1914), que o processo de constituição e subjetivação do eu, como sujeito, se dá na relação com o outro, por intermédio de um processo identificatório com esse outro, **o professor pode vir a tornar-se uma espécie de ideal a ser alcançado: ser como o mestre, saber tanto quanto ele e, quem sabe, até superá-lo.** Porém, isso exige que o professor consiga, nas palavras de Savater, '[...] seduzir sem hipnotizar. **Quantas vezes a vocação do aluno é despertada mais por adesão a um professor preferido do que à matéria que ele transmite!** (SAVATER, 2006, p. 131)'. (SCHEER, 2016, p. 108).

Ainda que não se esteja falando de uma relação de causa e efeito, não se pode negar a existência de uma relação entre a síndrome de desistência dos professores com a dificuldade de aprendizagem dos alunos. A afinidade entre os dois sintomas se torna presumível em virtude do processo de identificação, apresentado no texto, o qual pode tanto contribuir no processo de aprendizagem, **quando o professor demonstra apreço pelo conteúdo que professa, como também pode produzir repulsa pelo mesmo conteúdo, quando esse mesmo professor não consegue transmitir aos seus alunos nenhuma estima por aquilo que faz.** Ainda que o educador não o perceba, na medida em que não manifesta nenhum entusiasmo/amor pelo conteúdo que professa, suas palavras permanecem vazias, sem sentido e sem significado, como numa espécie de **fazer por fazer.** Por qual razão o aluno se interessaria por algo que até para o professor é desprovido de valor?. (SCHEER, 2016, p. 125).

Também o ser humano aprende mais vendo alguém fazer do que mediante explicações teóricas, ou seja, o exemplo não apenas precede como facilita o aprendizado, o que possibilita concluir que **mais vale um professor que transborda de amor pelo seu fazer do que um educador que detém um saber a ser transmitido.** Isso porque o aluno muito provavelmente sentirá mais curiosidade em saber o que há de tão especial no fazer do professor, que o leva a gostar do seu trabalho, do que por aquilo que ele supostamente tem para transmitir. (SCHEER, 2016, p. 126).

Especificamente Rocha (2017) discute como essa posição do professor no processo de transmissão é o que constitui e sustenta seu lugar de autoridade diante dos alunos:

Se o princípio da transmissão sustenta uma autoridade – a de quem tem algo a ensinar –, o princípio da transferência força o exercício da liberdade, pois resulta de uma conquista de posição do sujeito diante do mundo. (p. 139).

*A defesa de uma educação para além da aprendizagem afirma a urgente necessidade de reinvenção do nosso humanismo enquanto cultura ocidental. Essa reinvenção **depende do quanto o educador e o educando se permitem experimentar novos vínculos nessa combinação da transmissão de saberes e do gesto de transferência, este capaz de comunicar uma posição de sujeito diante do mundo.** (p. 141).*

*Assim, em múltiplas tentativas, o educador e o educando vão descobrindo como eles se constituem em um movimento ininterrupto. Essas paisagens ganham a sua especificidade no segundo ponto, provisoriamente visualizado, nessa linha de transmitir um conteúdo herdado de uma cultura e de uma comunidade, combinada com a linha de **transferir uma posição diante do mundo.** O conteúdo dos saberes e o mundo dos sujeitos estão nesse lugar da outra ponta, mas podemos insistir que um jogo entre os polos em questão auxilia a emergência das novas paisagens em tecidos de sentidos. **O educador transmite ao aluno um conteúdo e transfere ao seu educando um modo de se posicionar diante do mundo. O conteúdo do ensino e o mundo aí dispostos estão no outro polo, diante dos quais, os dois, educador e educando, se constituem.** (p. 141).*

*Insistimos na questão de como o educador se constitui em um movimento de afetar e de ser afetado quando descobre que **a sua autoridade se assenta no ato de transmitir saberes e no ato de transferir uma posição de sujeito diante do mundo.** A clareza política de um educador confere dinamismo para o esforço de elaboração permanente do projeto pedagógico da escola. Por sua vez, os resultados, que vão se apresentando na simplicidade de um cotidiano, fortalecem o educador em outro patamar de autoridade. (pp. 54-55).*

Essa menção ao professor como um mestre já foi referida aqui, anteriormente, a partir de Foucault (2011), quando o autor elabora o conceito de cuidado de si. Tomando o cuidado de si como um conjunto de práticas que não prescinde jamais da figura de um mestre, sendo sempre atravessadas pelo outro, o autor elabora dois conceitos para fazer referência à postura daquele que se coloca como mestre do cuidado de si: os conceitos de parresia e stultitia. O mestre do

cuidado de si não se furta da prática da parresia, que consiste em ensinar aos seus discípulos por meio de um franco falar. Quando Foucault estudou esse conceito na antiguidade greco-romana, diferenciou a parresia do ensino, uma vez que o ensino não envolveria a possibilidade de aniquilação, conforme Schuler está discutindo no texto ainda em processo de escrita (SCHULER, 2022). Mas no presente brasileiro, com tantos ataques à figura do professor, sejam eles físicos, demissões, desmoralização nas redes sociais, não poderíamos pensar o quando a prática do ensino no Brasil, quando assumida como tomada de posição perante o mundo, envolveria certo risco? Pensamos aqui que sim.

Numa perspectiva cínica, a ação pedagógica inspirada pelo cuidado de si deve basear-se num discurso de parresia, que é a expressão de uma coerência entre discurso e vida, num portar-se com verdade e se colocar na relação com o outro com franqueza:

A Parresia é então [...] a coragem da verdade daquele que fala e corre o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que ele pensa, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ofensiva que ele escuta. (FOUCAULT, 2011, p. 14).

A inspiração nessa prática parresiástica para tomarmos o presente quando se trata de cenários de negacionismo, neofascismo e condução das condutas pelas redes sociais e empresas, pode nos fazer pensar nesse lugar do professor na operação de transmissão para os alunos tal como uma postura que assume um modo de vida onde estes se coloquem como responsáveis pelas suas escolhas. Esta postura apresentar-se-ia como um poder capaz de produzir ou inibir comportamentos, modos de viver e de se relacionar consigo mesmo e com os outros. Numa relação de parresia, mestre e discípulo - e professor e aluno - colocam suas vidas à prova e questionam suas condições enquanto sujeitos. (FOUCAULT, 2011). Aqui não se está buscando aplicar anacronicamente um conceito da antiguidade greco-romana no presente, até porque seria muito difícil falarmos em parresia na escola na atualidade. Mas a tomamos para fazer pensar contra o nosso presente, ainda na criação de alguns respiros.

Foucault (2010) também elabora o cuidado de si a partir do conceito de stultitia. A stultitia é o estado em que se encontra aquele que não tem ou ainda não teve cuidados consigo mesmo, ou o outro da prática de si:

O stultus é aquele que não tem cuidado consigo mesmo. Como se caracteriza o stultus? [...] é, antes do mais, aquele que está a mercê de todos os ventos, aberto ao mundo exterior, ou seja, aquele que deixa entrar no seu espírito todas as representações que o mundo exterior lhe pode oferecer. Ele aceita essas representações sem as examinar, sem saber analisar o que elas representam. O stultus está aberto ao mundo exterior na medida em que deixa essas representações de certo modo misturar-se no interior de seu próprio espírito – com suas paixões, seus desejos, sua ambição, seus hábitos de pensamento, suas ilusões, etc. – de maneira que o stultus é aquele que está assim à mercê de todos os ventos das representações exteriores e que, depois que elas entraram em seu espírito, não é capaz de fazer a separação, a discriminatio entre o conteúdo dessas representações e os elementos que chamaríamos, por assim dizer, subjetivos, que acabam por misturar-se com ele. (FOUCAULT, 2010, p. 118).

Seria quando se encontra no estado de stultitia o momento em que o discípulo mais necessita da presença do mestre, por não encontrar em si mesmo a capacidade de dirigir sua existência. O mestre é que tem a função de tirar o sujeito do estado de stultitia, não do mesmo sentido daquele que pretende desalienar o sujeito, que detém uma verdade à qual o sujeito ainda não tem acesso, mas numa experiência de “arrancar o sujeito de si mesmo” (FOUCAULT, 2001, p. 862) para que ele fique frente a frente consigo. A função do mestre no cuidado de si se caracterizaria pelo princípio de inquietação capaz de perturbar o sujeito e colocá-lo em movimento. Schuler (2014, p. 8), coloca que “a docência tomada pelo cuidado de si exige um estar face a face com o outro e consigo mesmo no processo de diferenciação de si”. Deste modo, uma postura de parresia do professor, frente à stultitia, parece poder dizer desta postura de mestre ao transmitir como professor, descrita nos documentos.

Assim, os discursos que compõe esta regularidade parecem convergir no sentido de que a transmissão é um conceito extremamente potente para ser tomado como ferramental de resistência frente ao esmaecimento contemporâneo do ensino e do lugar do professor. Se tomamos as frequentes produções discursivas contemporâneas que situam a docência nessa posição de coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, e os professores como mediadores, auxiliares, facilitadores da aprendizagem dos alunos, o conceito de transmissão, por sua vez, pode vir a recuperar o lugar de importância e valoração do professor e do ensino, não numa busca nostálgica pelo retorno de uma escola disciplinar, onde apenas o professor tenha voz e se valha de um controle da disciplina para ensinar,

mas de uma perspectiva que tome professor e ensino a partir da responsabilidade que ambos carecem ter na cena da Educação. Ao deslocarmos a transmissão do lugar de autoritarismo em que ela era tomada quando em sua negatividade, para a transmissão que é feita pelo adulto de referência, que se responsabiliza pelo mundo a ponto de marcar a vida daqueles a quem ensina, num saber que afeta a vida dos demais (SÊNECA, 2009; FOUCAULT, 2010) podemos visualizar uma docência que seja implicada num lugar coletivo de construção de um comum.

É nesse sentido que além de trazerem a importância de se situar a existência de um professor que se responsabilize pelo processo de ensino - e de quem se espera, além de uma postura diante do mundo, uma relação de amor com aquilo que ensina - os documentos analisados trazem sob diferentes perspectivas a importância do aluno, daquele que aprende, aquele a quem se endereça o conhecimento, ser tomado também dentro da sua subjetividade, para que haja transmissão.

A transmissão não se dá, portanto, de forma direta, imediata, como se uma mensagem circulasse em continuidade entre o remetente e o destinatário. Ela opera somente se aquele que recebe provoca uma torção, construindo ou desconstruindo esse transmitido. (COSTA, 2014, pp.131-132).

Uma transmissão, no final das contas, tem como motor a perda de um gozo. Aquele que transmite deve ser capaz de abdicar da propriedade do objeto, transformando o gozo de sua posse em saber sobre o gozo. Por outro lado, aquele que recebe, para se apropriar do transmitido, deve inscrever sua marca, uma torção na história da transmissão. (COSTA, 2014, p. 139).

A temporalidade que dá ritmo à transmissão deve considerar uma certa pressa antecipada, mostrando que tempo e saber estão interligados conforme os tempos lógicos. O tempo da transmissão é o do retorno do saber reflexivo, tal como vimos no circuito pulsional proposto por Freud (1915b), que encerra os tempos do saber ativo e do saber passivo. Esse terceiro tempo é o tempo da produção de sujeito, pois ele não está fixado em nenhum dos gozos, mas pode circular entre eles. É o tempo que possibilita a saída da relação especular com o outro e a formação das identificações. É nesse momento que o sujeito produz uma marca singular na tradição cultural que o antecede. (COSTA, 2014, p. 140).

Essa operação de torção que o herdeiro deve fazer naquilo que ele recebeu rompe com a continuidade da relação entre ele e seu antecessor. Essa transmissão leva a uma relação baseada na perda. Aquele que se responsabiliza por passar uma herança deve suportar a perda inevitável da transmissão; assim como aquele que

recebe a herança deve ser capaz de transformá-la, afim de que possa dela se apropriar. (COSTA, 2014, p. 149).

Uma transmissão é efeito de uma perda, do rompimento da continuidade temporal. Ela só se torna efetiva quando aquele que recebe provoca uma torção, uma perda naquilo que é transmitido. Ao contrário do que se possa pensar, esse rompimento possibilita com que o tempo passado seja protegido e preservado, ao mesmo tempo em que ele seja transmitido como um projeto de reinscrição no tempo futuro. O passado só pode se tornar presente e vetorizar o futuro se ele sofrer uma torção, uma ruptura. Sem isso, ele se torna repetição e produz sintoma. (COSTA, 2014, p. 152).

Para que possa haver transmissão, deve-se poder criar uma diferença. Senão, conforme vimos em Endo (2011), permanece-se no tempo da repetição. Se houve transmissão, vamos encontrar o transmitido revirado. Isso quer dizer que a tradição é revirada no gesto de transmitir. Se a tradição não possibilita que seja realizada essa torção, temos a manutenção do passado através da repetição e sua transformação em sintoma social. (COSTA, 2014, p. 168).

Nossa herança nos foi deixada sem testamento, nos disse o poeta. Não há mais manifestação do último desejo. Não há mais autoridade que guie nossa continuidade com o passado. Aquele que recebe a herança transmitida deve agora se responsabilizar pelo que é feito dela. A responsabilização implica a apropriação dessa herança. E a apropriação dessa herança implica a marcação de algo que seja próprio de quem recebe. Quem transmite deve abdicar da propriedade sobre o objeto transmitido. E quem recebe deve poder operar uma torção sobre o que lhe foi transmitido. O trabalho da perda que se inscreve na relação produz efeitos nos dois: naquele que transmite ao outro, deixando seu legado, e naquele que rompe os laços com o Outro, que deve poder reconstruir sua própria ficção. (COSTA, 2014, p. 173).

Pois bem, já o ensino de tais conhecimentos e, sobretudo, sua transmissão, requerem daquele que os sustenta uma viva implicação com seu proferimento, assim como o aprendizado desses conhecimentos requer uma viva implicação daquele que escuta, implicação a partir da qual se joga a chance do aprendiz adquirir e, assim, passar a dar vida ele também aos enunciados de saber. (BATISTA, 2013, p. 54).

Aquilo que se transmite, portanto, não está do lado de um conhecimento ou de um conteúdo, mas de uma operação que foge ao controle daquele que tenta ensinar algo, pois não se trata apenas da posição do educador, mas também da posição em que o educando toma sua presença. É nesse sentido que a transferência é uma via de mão dupla, pois também coloca para o sujeito que aprende a responsabilidade de se implicar em um trabalho, de produzir com o outro seu próprio estilo. É através dessa perspectiva que aprender ou apreender 'indica muito mais uma operação ativa, de ir lá pegar algo no campo do Outro, do que

receber passivamente algo do outro que me ensina (VOLTOLINI, 2011, p. 33)'. (KIERNIEW, 2017, pp. 44-45).

*Notadamente, **para conseguir se fazer entender, terá de estar disposto a também aprender com este outro.** Ou, de qual forma poderia encontrar elementos que lhe possibilitem efetuar algum vínculo com aquilo que está tentando transmitir? (SCHEER, 2016, p. 92).*

*A perspectiva de que à perda (nessa superfície totalizada, de indiferenciação com o Outro) adviria um saber, que passa necessariamente pelo campo do Outro, incluindo o outro ('parceiro'), é de onde partimos para refletir, nesse capítulo, sobre **a produção de um saber em transmissão, uma experiência compartilhável, que só ganharia consistência se endereçado.** (LERNER, 2014, p. 83).*

É possível perceber como estes excertos dos documentos trazem à cena da transmissão a posição fundamental de protagonismo daquele que recebe a transmissão, o aluno, mas de um modo diferente de como a centralidade do aluno é tomada em muitas perspectivas dentro da Educação. Schütz e Schwan (2020) ao criticarem o que denominam de um processo contemporâneo de *descolarização* da escola, marcado por críticas à escola, aos professores e ao ensino, discutem o lugar que os discursos de simetria entre professores e alunos assumem na escola hoje. Segundo os autores, ao apostar-se em relações simétricas entre professores e alunos, abre-se mão da autoridade pedagógica e se assume que o conhecimento é tão somente uma construção ativa do aprendente, onde o ensino figura como um apoio.

No mesmo sentido Burke (2003) aponta essa conversão da aprendizagem de um processo depositário externo em um processo de construção interna do aluno e Lima (2000) como o papel do professor deixa de ser o de ensinar, explicar e propor atividades para se tornar apenas aquele que vai garantir um ambiente onde todas as capacidades internas da criança sejam estimuladas para emergirem naturalmente.

O aluno é tomado como o autor principal da própria construção do conhecimento, do desenvolvimento das próprias capacidades e resolução dos próprios problemas e a escola contemporânea é instigada a ser mais centrada no aluno e no desenvolvimento dos seus talentos, otimizando o desempenho da aprendizagem individual. (SCHUTZ; SCHWAN, 2020; MASSCHELEIN; SIMON, 2017).

Afirmar a importância da transmissão na escola, não seria, assim, negar as capacidades subjetivas e singulares de cada indivíduo de interpretar o mundo. Seria questionar de que modo lhe é possível fazer essa interpretação, se não tiver o embasamento do patrimônio de saberes e conhecimentos constituído pelas gerações anteriores, sem referência do passado e da tradição. Ou como se dá continuidade a algo cujo início é desconhecido. (SCHUTZ; SCHWAN, 2020).

Para os autores, a assimetria da relação pedagógica é imprescindível. É ela a condição para que não se recaia sobre o aluno a responsabilidade de dar conta sozinho de todo o ferramental de conhecimentos de que este vai precisar ao longo de sua vida. O equívoco da emancipação das crianças da autoridade dos adultos reside na percepção das crianças como uma minoria oprimida que carece de libertação. Schutz e Schwan (2020, p. 165) problematizam essa percepção como a produtora de “uma pedagogia do vazio, que repousa em última instância sobre a concepção menos absurda que bárbara de um aluno reduzido ao estado de sujeito interior.”.

Qual a posição ética e responsável de um adulto que após anos de formação e preparação, disciplina e estudo, entra em uma sala de aula e pergunta aos alunos o que querem fazer ou o que gostariam de aprender? Que itinerário formativo desejam percorrer, de que matérias querem se apropriar e de quais abrem mão?

Pombo (2008) elabora responsabilidade a partir da ideia de amor pelo passado. Para ela, quando o amor pelo passado é perdido, a humanidade se vê caída na barbárie da inovação. E isso, ela esclarece, não significa elogiar o passado, mas pensar que o passado é algo com que é impossível não se haver. Não existe presente sem passado, nem futuro sem passado. A barbárie da inovação pressupõe um começar do zero e um partir do zero, um inovar absolutamente. Uma posição de esquecimento e de desamor pelo passado, que “é fruto sempre da ignorância. Sempre”. (POMBO, 2008, n/p).

Tomando a escola como o lugar responsável pela transmissão dos saberes teóricos – Matemática, História, Física, Filosofia – a autora recupera a origem do termo teórico do grego *theoria* (que significa contemplação, visão) para definir o ensino como um processo de “dar a ver” (POMBO, 2008, n/p). Ou seja, os saberes teóricos como os que dão visibilidade sobre o mundo e sobre os seres que o habitam, como lentes para que se possa olhar através de. É porque os saberes teóricos podem ser transmitidos através das palavras – ensinados – que não

abandonamos os recém chegados no mundo à própria sorte de precisarem ver por si sós tudo aquilo que já foi visto por outros. Dar a ver os saberes do mundo a quem está nele há menos tempo não implica apenas uma postura de amor pelos saberes que o mundo já construiu, mas também um ato de amor com os seus recém chegados.

De todo modo, esta tomada das lentes para ver o mundo que é feita por aqueles que aprendem, ou pelos alunos, não é proposta pelos documentos analisados de uma posição de passividade ou de inércia. De diferentes modos os documentos são incisivos ao descrever que para que haja transmissão, é necessário que o aluno, o sujeito receptor dessa herança, faça uma torção naquilo que recebeu, se aproprie e se responsabilize por ela. Mas esse responsabilizar-se não é trazido nos excertos no mesmo sentido da auto responsabilização do aluno pelo próprio aprendizado como vemos na lógica neoliberal. (DIAS DA SILVA, 2018; CAMPESATO; SCHULER, 2019; HAN, 2018). Pensamos que a ideia de responsabilidade dos alunos no processo de transmissão apresentada nos documentos se aproxima mais da concepção de responsabilidade que tem a ver com uma postura de assumir os próprios desejos, ações e consequências num movimento de honestidade consigo mesmo e com os outros. A ética de “não ceder do seu desejo”. (LACAN, 1988).

Quando os documentos trazem o aluno para a cena da transmissão, podemos perceber que ela é tomada como um processo de via dupla, com tanta ação daquele que transmite quanto daquele que recebe. Nesse sentido, é impossível pensar a transmissão em potência operando com um aluno que esteja num lugar passivo diante do processo de construção do conhecimento. Sem que haja na outra ponta da transmissão um sujeito que esteja disposto a se responsabilizar pelo próprio processo, a transmissão se torna vazia, ou sequer acontece.

Nesse sentido, aparecem os excertos de Silva (2017) que discute como a posição daquele que aprende, tomada sob a perspectiva da transmissão, exige a produção de um conteúdo que é sempre vivo, pois jamais se dissocia da vida cotidiana:

A transmissão de saberes tradicionais, desta maneira, conceitua-se indissociada da experiência vivida e criadora, e por isso constituidora da humanidade de seus detentores. O próprio entendimento de saber, nesse contexto, traz em si o sentido de algo

que está 'em', na pessoa, e só pode ser ensinado pelo convívio entre as pessoas e com o mundo. O livro, como ferramenta, não pode ensinar sozinho. **O ato de educar, de transmitir, significa conviver, em diálogo e experiência cotidiana.** (SILVA, 2017, p. 19).

A característica central das práticas educativas na tradição oral africana não está na compartimentalização nem na seriação, mas sim em **uma educação indissociável da experiência cotidiana:** Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto **o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser.** Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as Palavras sagradas; o contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a Palavra a cada gesto. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 189). (SILVA, 2017, pp. 35-36).

Desta maneira, Vygotsky entende que **não há educação que não esteja atrelada à vida, e às experiências vividas seja pela experiência individual, seja pela experiência coletivamente experienciada como a ancestralidade,** por exemplo. As experiências proporcionadas na cultura compõem o que somos e o que sabemos. E, toda a tentativa de separação do que é o objeto de estudo e o que é vivido, dificulta a própria atividade educativa, uma vez que somente nas experiências acumuladas na vida é que despertam as vontades e necessidades de conhecer mais (PEQUENO; BARROS, 2015, p. 56). (SILVA, 2017, p. 59).

Esse entendimento da transmissão que passa pela necessidade da criação, pode ser percebido como um deslocamento da noção de transmissão associada à reprodução esvaziada de saberes mortos, conforme visto no capítulo anterior. Nos seguintes documentos, opera-se com a ideia de que é impossível desvincular transmissão e criação:

Dessa forma, seria necessário (re)fazer bordas, (re)colocar em operação a disjunção que a vivência do excesso suspendera. **Isso se daria por meio da criação, da produção de um saber.** Contornar o vazio produzido na totalidade da unarização com o Outro, permitiria a (re)colocação da disjunção, ou de uma fronteira que, ao delimitar **uma produção permitiria a apropriação da experiência e sua transmissão.** Só posso me apropriar de algo do qual me separo, salientando novamente que a separação/delimitação a qual nos referimos seria da ordem de uma torção, de uma continuidade descontínua. (LERNER, 2014, p. 89).

Assim, em psicanálise, falamos que o sujeito possui um saber que não sabe, que está **para além de qualquer sentido estabelecido; um saber inconsciente. O ato de educar passa a ser a**

transmissão de um traço, de uma marca singular que diz de um desejo. (KIERNIEW, 2017, p. 45).

*Entendemos a errância como uma atitude que deambula pelo caminho do incerto, por algo que pode acontecer livre das certezas e que, por ter essa disponibilidade ao acaso, provoca, ao mesmo tempo, a **construção de um espaço ficcional que permite a abertura para a criação.** A errância na sua tradição de deriva poética e política nos ajuda a pensar o impossível na transmissão na medida em que podemos entendê-la como **um movimento que privilegia a nossa condição de nem tudo saber e de sustentar um lugar para que o mundo se mostre sem necessariamente fixarmos sentido ou seguirmos um paradigma dado a priori.*** (KIERNIEW, 2017, pp. 59-60).

Partimos, agora, para o outro fragmento de Gonçalo M. Tavares, em que ele não só reafirma a errância como também a estende a partir de um elemento bastante importante para refletirmos acerca do saber-fazer-com o impossível na transmissão: o método como desvio. Ou 'Método como aquilo que se faz depois de se ter tropeçado; ou: o movimento não planejado, espontâneo; para não cair depois de um desequilíbrio'. (KIERNIEW, 2017, p. 60).

Assim, pode-se dizer que os processos de transmissão de saberes na tradição oral, exigem processos de criação complexos intencionando manter o diálogo com as singularidades humanas e contextuais. A transmissão de saberes aqui é entendida como criação, porque passa pela pessoa e não por fora dela, porque dialoga com o cotidiano e porque, sendo a pessoa a detentora dos saberes, ou seja, ela e os saberes são, em unidade, na transmissão a pessoa reorganiza o saber (cria) para transmiti-lo. Nesse processo, o diálogo com o tempo também se apresenta como processo criador e da resistência para o existir, na medida em que também reelabora as formas de transmitir, as formas de falar, de gesticular e expressar o corpo. Tudo isso se transforma com o tempo e o processo de transmissão também transforma-se dialogicamente com o tempo, mantendo a oralidade na sua essência. (SILVA, 2017, pp. 174-175).

Ao mesmo tempo, é o docente quem permite que o pequeno venha a experimentar a possibilidade de 'andar com as próprias pernas', uma vez que a criança, esta sim, encarna o porvir por excelência, já que é ela quem tomará o mundo das mãos das gerações precedentes, para, posteriormente, também poder se responsabilizar por ele, numa cadeia contínua. (MONTANHEIRO, 2015, p. 20).

Nesse sentido, Seffner (2015) discute o entendimento necessário ao professor de que em parte a aprendizagem do aluno se dá através das descobertas, e em parte se dá através de invenções, da criação de novas verdades e de novas palavras para nomear. Para o autor, é impossível estar em sala de aula esperando que os alunos apenas reproduzam aquilo que pensamos e ensinamos. Ainda que

função da escola seja apresentar aos alunos uma herança, um legado da humanidade que não pode ser desconhecido e a cujo acesso os alunos têm direito, como já trazido por Young (2013), uma preparação efetiva para a vida implica produzir sobre esse legado “novas apropriações, redescritções originais, novos inventos, que não necessariamente constituam ‘erros’”. (SEFFNER, 2016, p. 54).

Arendt (1995) e Larrosa (2018) também argumentam no sentido de que a transmissão do mundo, seja pelo adulto para os recém chegados ao mundo, as crianças e jovens, ou seja pelo professor para o aluno, é necessária para que o mundo possa ser renovado. A matéria que o professor ensina se renova a partir de cada aluno que aprende.

Nestas regularidades encontradas na empiria é possível perceber que quando se opera com o conceito de transmissão a partir da sua potência, não se faz isso partindo da defesa de uma retomada de um lugar de transmissão do professor que é soberano e autoritário em seu saber e que localiza o aluno num lugar passivo diante da própria aprendizagem. Ao contrário, as regularidades convergem no sentido da afirmação de que sem que o aluno se aproprie e tome uma posição de responsabilidade, colocando seu desejo em cena no processo, a transmissão sequer pode ocorrer. A potência da transmissão na relação professor – aluno é a responsabilidade docente do professor como alguém que marca a vida do aluno, deslocando interesses privados para o público e para a construção de um comum, deslocando a docência de uma posição do autoritarismo para uma postura de referência, cuidado e vínculo. De alguém que ama o mundo e se compromete - com o mundo, com o conhecimento e com seus alunos. E por isso transmite o mundo – a tradição que compõe o conhecimento, a história e a cultura, como veremos no subcapítulo a seguir.

4.3 A transmissão da tradição, da história e da cultura

Neste terceiro subcapítulo de análise trazemos as regularidades presentes nos documentos que descrevem a potência da transmissão na educação a partir da transmissão da tradição, da história e da cultura. Nesse sentido, aparece em alguns trabalhos a função da educação como a transmissão de uma herança: de uma tradição, cultural, histórica e intelectual:

Quando falamos em tradição, pensamos no processo de transmissão e nos conteúdos culturais que estão sendo passados entre uma geração e outra, entre pai e filho ou entre um educador e seu aluno. (COSTA, 2014, p. 143).

O aprendizado, por óbvio, é sobredeterminado inconscientemente; ele é função do complexo de representações inconscientes do aluno. E será, portanto, a partir da implicação transferencial entre sua enunciação ao aprender e a do professor ao ensinar que se jogará, assim, o destino da transmissão, ou seja, o destino da singular aquisição, por parte do aluno, das heranças culturais postas em cena através do ensino. (BATISTA, 2013, p. 93).

Falar de uma tradição não é a mesma coisa que expor sobre o acúmulo histórico de uma determinada comunidade, ou seja, uma tradição não é o catálogo do montante de um conhecimento. **As tradições são processos de transmissão de saberes de geração em geração, que diz respeito à ancestralidade e à espiritualidade, fazendo sentido na constituição da comunidade, e ao mesmo tempo na constituição da pessoa, um fio identitário ancestral.** (SILVA, 2017, p. 32).

A palavra, dentro desta perspectiva, vem como ferramenta para um enraizamento cultural específico, uma constituição humana própria da tradição oral. A palavra, pela fala, transmite o Eu, mas também o Nós. Nela está contida toda a cultura e a história, que se faz dela, nela e com ela. 'A palavra, a fala, pode ser indicativa (referencial de análise) do que acontece na complexidade da relação social, pois é determinada e determinante simultaneamente' (REIS, 2011, p. 113). **Pela tradição oral, com base na transmissão de saberes pela oralidade, através da palavra é que esta pesquisa pretende conhecer outras consciências e humanidades constituídas historicamente.** (SILVA, 2017, p. 60).

A tradição oral de matriz africana compõe um conjunto complexo de transmissão de saberes e práticas guardados na memória ao longo de séculos de gerações, perpetuando a ligação ancestral com a origem africana dos povos negros que formam a população e as comunidades brasileiras. Essa consciência ancestral promove uma forma específica de estar e agir no mundo e sobre ele, de maneira que o processo de humanização (constituir-se humano) posiciona-se no sentido de trazer em si e perpetuar ao futuro a ancestralidade. [...] Nesse sentido, a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana tem na ancestralidade o seu principal fator educativo. A oralidade é o meio pelo qual se organizam os grupos e comunidades reconhecidos como tradicionais – manifestações tradicionais das culturas populares, povos e comunidades tradicionais – forjando identidades que se reconhecem como detentoras desta tradição. (SILVA, 2017, pp. 160-161).

A fala permite que os saberes sejam transmitidos entre gerações, mantém essa **transmissão fincada na experiência, reafirmando o fundamento de que é preciso viver a tradição, posto que o diálogo acontece na presença das pessoas.** Mediados pela fala,

mais velhos e mais novos experienciam a tradição, vivendo-a na consciência, no pensamento e no corpo. (SILVA, 2017, p. 181).

*Informar sobre o já realizado, ensinar como se pode realizar mais: as duas tarefas são imprescindíveis, pois não pode haver 'criadores' sem notícias do fundamental que os precede – **todo conhecimento é transmissão de uma tradição intelectual** – e, de nada adianta memorizar fórmulas ou nomes para quem não tem guia para indagação pessoal. Como repúdio justificado a um ensino decrépito, constituído por ladainhas de memorização [...] (SAVATER, 2000, p. 148, apud SCHEER, 2016, p. 99).*

*No que se refere especificamente à atividade do professor, ou seja, ao trabalho pedagógico, consideramos que **a educação é o processo pelo qual a cultura historicamente produzida é transmitida e assimilada pelas novas gerações, permitindo ao homem humanizar-se.** Esse processo decorre da mediação realizada por outros homens no âmbito social. Citando Paro (2001), Asbahr (2005, p. 28) afirma que 'a educação é uma das mais avançadas criações humanas, pois visa transcender o que somos quando nascemos, indo na direção de tudo aquilo que foi criado pela humanidade'. Como a família - ou as outras pessoas que cotidianamente se relacionam com a criança - não conseguem lhe transmitir todos os saberes acumulados ao longo da história da humanidade, a escola surge como instituição social responsável por esse fim, cabendo-lhe sistematizar os saberes, valores e crenças socialmente construídos e valorizados. (CERICATO, 2010, p. 91).*

Estas regularidades remetem às construções de Arendt (1995) sobre o ensino e o papel do professor na escolarização. Para ela, no contexto educacional do século XX, a pedagogia se descaracterizou cada vez mais enquanto campo de saber com uma matéria a ensinar para constituir-se como “ciência do ensino em geral”. (ARENDDT, 1995, p. 33). Se a docência fica circunscrita a um apanhado de técnicas, sobre as quais o professor é um especialista, ao passo que a criança vai assumindo a centralidade da cena escolar, o conhecimento também se desloca e como consequência, extingue-se a fonte de legitimidade da autoridade do professor.

E aqui aparece a ideia de docência como transmissão intelectual e cultural. Ser professor, para a filósofa, consiste em “conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos autores. Mas, a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo”. (ARENDDT, 1995, p. 32). A docência pressupõe uma relação de vinculação com o mundo, pela responsabilidade que se tem com ele. Ao discutir o que chama de crise na educação, ideia já mencionada em capítulo anterior aqui, ela a caracteriza também pela imposição do aprender pelo fazer. Nessa perspectiva, práticas pedagógicas que se constituem apenas por um saber-

fazer são mais valorizadas que o domínio e a transmissão de conhecimento do professor.

Na mesma linha Batista (2006) argumenta como nos nossos dias, essa transmissão de alguma coisa àqueles que chegam ao mundo depois de nós é tomada como um certo modo de violência que se cometeria aos mais jovens, uma vez que transmitir um legado anterior de conhecimento sobre o mundo transmitido de uma geração a outra (especialmente na escola) implicaria, então, numa violação da ‘atividade’ dita imanente ou natural à criança”. (BATISTA, 2006, n/p). E esse “medo” de se transmitir o mundo seria também em vista do desgosto frente ao estado atual das coisas, do mal-estar diante dos problemas e das crises em que o mundo se encontra. Assim, melhor que transmitir um mundo no qual não se acredita nem se aposta, seria largar os novos habitantes do mundo à sua própria sorte e se eximir da responsabilidade pela construção em comum do mundo. “Não poderemos afirmar, com ao menos alguma segurança, que o nosso mundo torna a começar sempre que nasce uma criança?”. (BATISTA, 2006, n/p).

Krenak (2019), em sentido similar, aponta que o efeito das narrativas contemporâneas acerca dos problemas do mundo – o fim do mundo – sobre os sujeitos é esse: o de fazê-los desistir dos seus sonhos. Para que se possa transmitir o mundo, não é necessário, fundamentalmente, acreditar no mundo? É possível transmitir um mundo no qual não se acredita ou do qual se desistiu, com o qual não se sonha? E a noção do autor sobre a importância de continuarmos sonhando não diz respeito a uma relação com a realidade coberta por alienação e paralisia, no sentido em que Safatle (2015) toma a esperança: com um afeto paralisante e estagnador²⁹. Para Krenak (2019, pp. 66-67), habitar o lugar do sonho como forma de resistir ao fim do mundo é uma experiência “[...] na qual o casulo humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada”.

Ainda acerca das construções teóricas de Hannah Arendt, Dias da Silva (2016, p. 179), afirma que suas concepções acerca da transmissão do mundo,

²⁹ Em livro de 2018, *O circuito dos afetos*, o filósofo e psicanalista Vladimir Safatle discute, a partir de Espinosa e Lacan, como medo e esperança são afetos fundamentais de serem levados em consideração quando se trata de compreender a conjuntura política das sociedades democráticas na contemporaneidade. Sendo afetos complementares, que têm entre si uma relação pendular (esperança: uma alegria inconstante, originada da ideia de uma coisa futura ou passada, cuja ocorrência duvidamos até certo ponto e o medo: uma tristeza inconstante, originada da ideia de uma coisa futura ou passada, cuja ocorrência duvidamos até certo ponto) o autor argumenta que não há esperança sem medo e não há medo sem esperança; daí a afirmativa lacaniana de que “viver sem esperança é também viver sem medo”.

revitalizam “a importância da transmissão cultural nos processos de educação escolarizada”. E este seria o sentido da educação como a transmissão de herança que precisa ser conservada. Não por uma postura de conservadorismo, como já elucidado anteriormente, pois é uma conservação que fica menos na ordem da manutenção de uma conjuntura social vigente, já que Arendt (1995) reconhece a perecibilidade do mundo, dados os mortais que o compõe; e mais na linha de que educar pela conservação é “sempre acarinhar e proteger alguma coisa” (ARENDR, 1995, p. 46). Assim, Dias da Silva (2016, p. 179) afirma:

A cada geração, reinventa-se o compromisso de preservar o que somos, com vistas a proteger a novidade oriunda de cada recém-chegado. A tradição e suas formas de transmissão são importantes ferramentas para a esperança em um futuro melhor [...] A perspectiva filosófica de Arendt acerca da crise na educação auxilia-nos a produzir novos olhares sobre a escola de nosso tempo, revitalizando a transmissão cultural como um importante elemento para a ‘renovação do mundo!’.

É com essa ideia de potência inventiva e renovadora da transmissão que os documentos trazidos operam com o conceito e convergem no sentido de que não é por se tratar de uma transmissão da tradição, da história e da cultura, que isso se faça para que se reproduzam a tradição, a história e a cultura. Ao contrário, apropriar-se da tradição transmitida implica não uma repetição do passado, mas apropriar-se do passado justamente para se inscrever numa posição criadora e de reinvenção do presente:

A transmissão não é a manutenção do tempo passado no hoje, mas o processo de reinscrição desse tempo no presente. Reinscrever a tradição implica a criação de um novo modelo cultural. Centrados na ideia de processo civilizador, desenvolveremos a tese de que se trata de uma forma de transmissão da Cultura, de manutenção da tradição, que possibilita a criação de novas configurações sociais. (COSTA, 2014, p. 16).

*A perda da tradição, entretanto, não representa uma perda do passado. Arendt toma cuidado ao não identificar uma coisa à outra. Os efeitos dessa perda incidem no encadeamento que ocorre entre um tempo e outro, entre as sucessivas gerações. **A perda da tradição repercute no processo de transmissão exigindo uma nova forma de passagem dos valores culturais.** Arendt afirma: Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado. Poderia ocorrer que somente*

agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir. (ARENDE, 1954/2005, p. 130 apud COSTA, 2014, pp. 147-148).

Conforme afirma Paulo Endo, em seu artigo *Um futuro sem origem: transmissão, autoridade e violência*, 'antes do assassinato do pai da horda **não havia tradição, mas repetição**' (2011, p. 68). A tradição ocorre como efeito da perda de uma condição de gozo e o que se transmite dela é a impossibilidade desse encontro com o outro. **A transmissão da tradição carrega consigo, desde sua origem nesta renúncia de um gozo, um impossível que, na instauração das organizações sociais humanas, não pode ser realizado, pensado ou dito.** (COSTA, 2014, p. 167).

Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro; não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, **somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas ousar esboçar outra história, a inventar o presente** (GAGNEBIN, 2006, p. 57 apud LERNER, 2010, pp. 98-99).

Gagnebin (op. cit.), em sua leitura do texto *O narrador e refletindo sobre as condições do nosso tempo de constituir experiência*, chama a atenção para que **não nos mantenhamos em uma posição excessivamente nostálgica, no sentido de que teria havido um tempo denso simbolicamente (em que a experiência se transmitia, se constituía), que se perdeu.** A autora nos leva a pensar na relação entre transmissão e tradição e nas possíveis formas de nos referimos ao passado. Trabalha no sentido de que o que estaria em jogo na produção da memória, ou na relação com o passado, não equivaleria, propriamente, a uma perspectiva de comemoração, ou de apologia, como se existisse uma espécie de necessidade de se manter permanentemente determinada lembrança, como uma forma de cultuar o passado. Ao mesmo tempo em que se refere à importância de não se deixar apagar o passado, Gagnebin traz a pertinência de se tensionar a relação entre lembrar e esquecer. **Uma apologia do passado poderia, justamente, impedir esse tensionamento (entre lembrar e esquecer), tão necessário à invenção do novo.** A comemoração do passado nos desresponsabilizaria do presente. Segundo Gagnebin, apesar de estar em questão uma injunção ético-política de 'não deixar o passado cair no esquecimento', a 'fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa a transformação do presente' (op. cit., p. 55). Articulando os elementos que dizem respeito à experiência, no sentido apontado por Gagnebin, desde sua leitura de Benjamin, entendemos que o que se colocaria do lado do testemunho, enquanto **aquele que não vai embora, seria, justamente, a possibilidade de criar algo novo, endereçável, a partir do que recebe, constituindo-se como veículo, lugar de passagem de um saber que transmitiria.** Seria essa possibilidade que produziria experiência, no sentido apontado por Gagnebin. (LERNER, 2010, pp. 109-110).

No movimento contrário a esta forma de (des)educação é que a palavra transmissão é trazida no âmbito dos saberes tradicionais. A partir das epistemologias próprias das comunidades tradicionais, **a prática da transmissão dos saberes e conhecimentos move-se no tempo pela e nas pessoas, em diálogo constante com o mundo.** Materializa o passado no presente, projetando-se para o futuro, a medida em que, a cada vez que um saber é transmitido, aprofunda-se pelas experiências histórico-culturais daquele que faz a transmissão. **Dialetiza-se no outro, num processo constante de transformação e criação, mas que mantém os sentidos e os significados das tradições,** proporcionando a constituição de seus detentores voltada para a consciência e pronúncia do mundo em unidade de ação-reflexão. (SILVA, 2017, p. 19).

Ainda, a tradição oral é um processo pelo qual acontece o constituir-se humano, identitário, comunitário e coletivo. São processos educativos que garantem, pelo movimento dialético entre resistência e transformação, a permanência dos valores ancestrais. **São processos que, entendidos pela perspectiva histórico-cultural como de criação, de 'reelaboração, combinando o velho com o novo'** (VIGOTSKI, 2009, p. 17), possibilitam a continuação da própria existência. Não passam à margem dos indivíduos, pelo contrário, são experiências vividas que constituem e são constituídas. **Não é uma simples repetição de história, mas uma elaboração dialética que sintetiza uma criação em unidade entre aquilo que antecede (acúmulo histórico da humanidade) e as experiências singulares de cada indivíduo** (vivências) durante o seu desenvolvimento e constituição humana. (SILVA, 2017, p. 24).

A maneira como os saberes e o conhecimento transmitidos pela oralidade se aprofundam se tornam mais consistentes com o passar do tempo, **tem base nas vivências e nos processos de criação e reelaboração que possibilitam esse movimento dialético da tradição.** Desta maneira, mantém em unidade a ancestralidade, a memória o presente e a identidade, em permanente constituição. **Transformam e reelaboram em um diálogo constante e dialético com o agora.** Mantém o passado vivo no presente, enquanto memória, mas também como prática e afirmação da identidade. (SILVA, 2017, p. 25).

Diante do que foi apresentado, conclui-se que a transmissão de saberes pela tradição oral de matriz africana é processo educativo de constituição humana porque funda na pessoa o conhecimento, a cultura historicamente produzida, a consciência da ancestralidade. **Dialoga as experiências para a constituição de novos conhecimentos, dando continuidade ao movimento da tradição.** Constitui-se e constitui o outro e, estes, constituídos de consciência intencionada até o mundo reorganizam-se, reorganizando o mundo, em unidade consciência-mundo. (FREIRE, 2015 apud SILVA, 2017, p. 198).

Podemos observar como os documentos afirmam a potência da transmissão para pensar a renovação da tradição e do passado, como uma possibilidade de

criação, mas diferente daquela criticada por Pombo (2008) no subcapítulo anterior: a barbárie da inovação. A transmissão da tradição permitiria uma renovação da tradição, fundamentada numa apropriação da tradição e da história, e não simplesmente num movimento de esquecimento e apagamento do passado, da novidade pela novidade. Dialogam com a perspectiva trazida no referencial retórico, que pensa a potência de tomar a transmissão como uma possibilidade de lidação com o passado, para transformar o presente.

Para pensar esta relação entre presente e passado trazida por estes documentos podemos recorrer a algumas considerações de Benjamin (1987) sobre o elo que estabelecemos entre o passado e o presente e sobre como nos colocamos frente à cultura transmitida pelo passado. O autor problematiza o modo banal como frequentemente se utiliza o conceito de “atualidade” para legitimar o uso e leitura de obras antigas. Ele nomeia de “presentificação” (do alemão *Vergegenwärtigung*) o movimento que se faz quando se tenta convencer alguém no presente de que vale a pena ler um autor da antiguidade porque mesmo nesse pensamento antigo haveria coisas atuais que servem ao presente.

O filósofo afirma que esta é uma elaboração fútil porque parte de um olhar acrítico sobre o presente para buscar explicações no passado que se encaixem nos dilemas e problemáticas contemporâneos. Isso porque para ele, geralmente se referem a valores e concepções muito vagos que sendo tomado como sempre atuais e atemporais, se constituem no presente como valores permanentes que apenas reiteram e fortificam certezas já dominantes e hegemônicas da cultura. A presentificação é o mesmo que tomar a cultura como um inventário de bens culturais canônicos da tradição dominante, tal como o espólio de alguém que morreu. Essa perspectiva da atualidade como presentificação produz uma relação de repetição do passado no presente. (BENJAMIN, 1987).

Como contraponto a essa noção, o autor propõe a tomada do conceito de “atualidade” (*Aktualität*, no alemão) a partir de outro viés semântico da palavra: o vir a ser ato (*Akt*), como potência. Esta potência estaria colocada como encoberta nas obras do passado e caberia aos sujeitos do presente reencontrá-la para reinterpretá-la sob as lentes do que se vive no presente. Isso permitiria uma outra forma de relação com o passado e a memória: não mais reduzidos a uma linearidade cronológica; mas que o encontro entre momentos já esquecidos do passado com momentos imprevisíveis no presente possibilitaria uma interpelação mútua capaz de

criar uma nova intensidade no modo de se relacionar com o tempo e com a história. Esse entendimento da atualidade como subversiva e viva, interpela que a transmissão da cultura não pode se dar a partir de uma lógica de acúmulo, em que a cultura é compreendida como mercadoria – cuja posse, conseqüentemente, é privilégio dos que possam pagar o preço por seu acesso (e daí o triunfo das narrativas dominantes ao longo da história) – mas que a relação entre passado e presente carece de desejo de vida e de transformação. Assim, as obras do passado nunca são atemporais, justamente porque não estão acabadas nem encerradas: o passado continua vivo, operando no presente. Aqui estaria o que poderia se chamar uma posição ética de transmissão: “escovar a história a contrapelo”. (BENJAMIN, 1987, p. 70).

Tanto esta ideia benjaminiana de atualidade quanto a de transmissão da tradição trazida pelas teses e dissertações mencionadas nos excertos deste subcapítulo podem ser pensadas sob a ótica já trazida anteriormente pelas elaborações de Nietzsche (1999) sobre os três modos de lidaçãõ com passado. A transmissão da tradição problematizada nestas ideias não é tomando a tradição como um monumento: um discurso acabado posto para ser venerado, onde o novo do futuro é visto como profanaçãõ; a tradição também não é tomada na forma como o filósofo nomeou de antiquário: tomar o passado como uma relíquia, algo a ser preservado, o que pressupõe um futuro que se resume a tão somente à repetiçãõ do passado sagrado, à perpetuaçãõ dos tempos idos; mas sim, de formas de lidaçãõ com passado que são críticas: assumem a importância da tradição e a interrogam de forma a torna-la viva outra vez. Conjugam sobre o passado olhos ao mesmo tempo respeitosos e criativos. Uma lidaçãõ com o passado que possibilita um futuro novo e revigorado, apropriado do passado como uma dádiva a apreciada e transmitida aos demais.

Essa forma crítica de tomar a transmissão da tradição não aparece nos documentos analisados para fazer referência apenas à transmissão do passado e da história, mas também dos saberes e conhecimentos: à medida que são transmitidos, podem ser transformados e recriados, e assim, conservados:

E uma vez que ensine uma ‘parte’ disto ou daquilo aos alunos, joga-se então a sorte da transmissão, de modo que o aluno possa vir a (desejar) dar início ele mesmo a uma experiência viva - ou subjetivamente implicada - com a matemática, a biologia, a filosofia

etc. Em suma: o aluno, a partir da condição de não iniciado, pode vir então a se tornar um iniciante em determinada tradição (fato o qual, por um lado, acrescerá uma cota de sentido à existência desse aluno, bem como ensejará, por outro, que a tradição encontre mais alguém que a faça perdurar por mais algum tempo no mundo). (BATISTA, 2013, p. 120).

*Nesse sentido, pode-se dizer, então, que a experiência da transmissão que é facultada pelo ensino concerne ao 'mundo vivo' de determinada tradição, mundo o qual requer que haja sujeitos 'em ação' ou dispostos a animá-la, ou que haja sujeitos cuja enunciação empreste vida uma e outra vez à referida tradição. E sendo assim, a transmissão que é facultada pelo ensino diz respeito, portanto, à letra ressurecta da tradição, e não à letra morta ou reduzida a um saber já sabido, a um conjunto dado ou instituído de enunciados. **No tocante à transmissão via ensino, o que se põe em jogo é, pois, um corpus de saberes animado pela enunciação de sujeitos** (sujeitos os quais se acham situados nestas ou naquelas 'pessoas em estado individual', isto é, em pessoas de 'carne e osso' - e voz, é claro). (BATISTA, 2013, p. 129).*

*A estrita reprodução da erudição já preparada pode condenar o advento do sujeito, isto é, pode condenar tanto a enunciação que é imprescindível para o ensino quanto a enunciação que é indispensável para o aprendizado dessa erudição. Lembremos, afinal, que a transmissão concerne à letra ressurecta de uma tradição e não à letra morta de seu saber já supostamente de todo sabido. Isto é, **a transmissão diz respeito à restituição da enunciação dos sujeitos, e isso na medida mesmo em que um corpo de saberes só pode ser animado - no interior de uma instituição escolar - pelas enunciações tanto daquele que ensina quanto daqueles que aprendem** (não obstante, é claro, uns e outros ocupem aí distintas posições discursivas). (BATISTA, 2013, p. 159).*

Estes excertos, corroborando outras regularidades discutidas anteriormente, nos parecem potentes para discutirmos como o conceito de transmissão pode se apresentar como potência nas discussões acerca da renovação da escola. Há uma difusão de discursos contemporâneos que advogam pelas reformas da educação. Acusa-se a escola de doutrinadora, alienante, disciplinadora, obsoleta, pouco aberta à autonomia e aos interesses dos alunos, desinteressante e incapaz de preparar para a vida e para o mercado de trabalho. (MASSCHELEIN; SIMON, 2017; SIBILIA, 2012; SCHÜTZ; SCHWAN, 2020). O que Arendt (2000) denominou de páthos do novo, para se referir a essa ânsia das sociedades modernas pelo novo, em detrimento de um rechaço ao velho se abate sobre a escola tanto quanto a liquidez dos vínculos e das relações contemporâneas (BAUMAN, 2001), produzindo clamores urgentes por caminhos de transformação da escola e da educação, ainda

que não se saiba para onde. Pensar uma escola que se renove pela transmissão, não é defender uma escola que se mantenha tal e qual sempre foi, em que o que se espera em termos de aprendizagem do que foi ensinado é a reprodução da tradição, dos saberes e conhecimentos transmitidos; outrossim, advogar em defesa de uma escola que esteja em constante movimento de criação, não buscando o novo pelo novo, mas uma novidade gestada na apropriação amorosa e respeitosa dos saberes do mundo, renovando-os e reconstruindo-os – e assim conservando-os – geração após geração.

Por último, os excertos das regularidades encontradas em Silva (2017) trazem subsídios riquíssimos para compreendermos não a origem ou a causa dos modos como pensamos a transmissão na educação hoje; mas como vem sendo possível, na contemporaneidade, o aparecimento de discursos que localizem a transmissão nesse lugar. Os excertos trazem, sob uma perspectiva decolonial, a potência da transmissão da tradição e da história como modo de resistência à dominação ocidental, ao eurocentrismo e à colonização do saber, da educação e da cultura:

*[...] no Brasil, pela tradição oral de matriz africana se perpetuam a história e a ancestralidade por meio de **transmissões de saberes e conhecimentos entre gerações ao tempo em que resistem aos movimentos históricos de dominação.** (SILVA, 2017, p. 16).*

***A transmissão de saberes tradicionais proporciona resistência à forma de viver ocidental colonial porque se mantém indissociável da ancestralidade, da história e da cultura.** Nas manifestações tradicionais das culturas de matriz africana esta transmissão de saberes se dá, majoritariamente, por meio da tradição oral. Hoje no Brasil, estas manifestações ocorrem reconhecidamente nas culturas populares, povos de terreiro e nas comunidades quilombolas. (SILVA, 2017, p. 27).*

*Para tanto, é relevante o conhecimento e o reconhecimento de que **existem populações negras que resistiram aos séculos de opressão, por meio de transmissão de saberes, valores e ancestralidade que não se deixaram dominar.** Uma das formas de preservação e manutenção identitária cultural foi a tradição oral africana, em África – antes e depois da colonização europeia, e que permaneceu sua ligação ancestral com o continente africano no Brasil pelo que reconhecemos hoje como tradição oral de matriz africana. (SILVA, 2017, p. 31).*

*[...] a especificidade da constituição humana proporcionada na transmissão de saberes em contexto tradicional oral de matriz africana é o exercício consciente da ancestralidade, evidenciando assim o **fator de resistência ao esvaziamento epistemológico do***

ser e do saber característicos dos processos de colonização na modernidade-colonialidade. (SILVA, 2017, p. 168).

*Desta maneira, o exercício da consciência ancestral torna-se elemento educativo para a liberdade. A única forma de ser livre, segundo Freire (2014; 2015) é a conscientização para uma nova pronúncia do mundo, por meio de uma ação cultural, por meio da educação. Desta maneira, o exercício da consciência ancestral é o processo educativo que conduz à liberdade. Este processo, de **recuperação das referências epistemológicas para uma nova leitura do mundo pode ser entendido também como um processo de descolonização.** (MALDONADO-TORRES, 2008). (SILVA, 2017, p. 195).*

*O caminho da liberdade é o de saber-se detentor e da consciência de que, sendo detentor, é dele o poder e o dever de contar a própria história. A educação pela transmissão de saberes orais promove a emergência de um novo ser humano que, imbuído de sua identidade ancestral, assume responsabilidade pela própria existência e pela existência do outro. A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para a alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. (VIGOTSKI, 2004) Nesse sentido, volta-se à libertação do outro, num processo mútuo de constituição da consciência liberta (FREIRE, 2014). **Os processos educativos de transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana constituem seres humanos de consciência comunitária, onde o exercício da identidade ancestral (identidade étnica) é o ato de resistir.** (SILVA, 2017, p. 197)*

Nascimento (2012) nos ajuda a compreender qual é a ideia de tradição trazida por esta perspectiva. Segundo ele, na educação de matriz africana, tradição significa a transmissão do que é essencial, sendo “o conhecimento fundamental, básico do que é a existência, o universo e as pautas centrais para a política e a ética”. (INIESTA, 2010, p. 16, apud NASCIMENTO, 2012, p. 82). Ele acrescenta que não é uma perspectiva que toma a tradição como estática, mas preserva os pilares fundamentais da experiência, ao mesmo tempo que transforma e renova os modos de adaptação ao tempo e ao espaço das comunidades. A própria ideia de sociedade tradicional é outra sob esta ótica: não é usada para se referir a tradições puras, mas a sociedades onde o processo de colonização não foi capaz de exterminar as crenças, saberes, valores e práticas existentes antes da experiência colonial. Nestas sociedades, a cultura é viva: transforma-se mantendo o que lhe é importante e modifica-se a partir do que é preciso ao longo da história.

A transmissão desta tradição se dá principalmente através da oralidade, que ocupa um lugar fundamental na maioria das cosmovisões africanas, não porque esses povos não tivessem acesso à escrita, mas porque possuem uma relação muito singular com a palavra oral, que nestas culturas, tem um lugar de privilégio. A palavra falada é considerada divina, porém estritamente ligada às atividades humanas, não somente como fonte de conhecimento, mas como criação de vida: “a palavra falada, instauradora da oralidade, é dinâmica, articulada, transformadora e autocrítica. Ela tem o curioso poder de transmitir uma informação passada ou inaugurar algo novo”. (NASCIMENTO, 2012, p. 43).

A importância da tradição oral também foi discutida por Hampâté Bá (2010). Segundo ele, a memória de tradição oral dos povos africanos registra todos os detalhes de uma cena de acontecimentos. As riquezas das descrições das paisagens, dos sujeitos presentes nas cenas, desde duas vestimentas até cada palavra proferida são fundamentais na tradição oral:

Aí reside toda a arte do contador de histórias. Ninguém é contador de histórias a menos que possa relatar um fato tal como aconteceu realmente, de modo que seus ouvintes, assim como ele próprio, tornem-se testemunhas vivas e ativas desse fato. (HAMPÂTÉ BÁ, 2010, p. 208).

A oralidade relaciona-se intimamente com a memória, pois é pela tradição oral que estes povos recordam e ressignificam suas memórias. Foi ela que manteve vivas as tradições culturais dos povos africanos apesar da colonização. (SILVA; SOUZA, 2017; NASCIMENTO, 2012).

Para Fanon (2010) a colonização não diz respeito apenas à sujeição material de um povo, mas também a não prover meios pelos quais os sujeitos colonizados possam expressar-se e se entenderem entre si. Ela age na linguagem, na construção da ciência e na produção da cultura. A inferioridade do colonizado é constituída a partir do aterramento da sua cultura. O colonizador ignora a civilização, a cultura e todo o passado histórico do povo subjugado. A forma de resistência dos povos negros à colonização europeia, discutida pelo escritor, é justamente a

reconstituição da história, da civilização e da cultura como modo de reconstrução da identidade³⁰ usurpada.

Ele discute ainda a função da linguagem na lógica de dominação colonial. O lugar que a língua e a cultura do colonizador ocupam no dia-a-dia dos colonizados, bem como na relação entre colonizados e colonizadores. Argumentando que “falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2010, p. 33) afirmou que possuir a linguagem é possuir também o mundo expresso por essa linguagem. A manutenção da linguagem originária é compreendida pelo colonizador como selvageria, assim como a assimilação da cultura colonizadora distancia o negro dos seus iguais e da sua origem; fazendo com que ascenda em seu grupo social, apesar de nunca se equivaler ao branco. O acesso à cultura do colonizador se dá por meio da língua: ciência, arte, literatura, progresso e conquistas históricas são os marcos da superioridade e hegemonia europeias sobre o restante do mundo e essa hegemonia se fortalece mediante o apagamento das culturas originárias que foram colonizadas. Não se trata de uma batalha contra o europeu ou contra a cultura europeia, mas contra o maquinário político que hierarquiza culturas e seres humanos diferentes. (FANON, 2010).

Ainda discutindo o conceito de oralidade, Hampâté Bá (2010) faz referência à transmissão da memória feita pelos griôs. Sendo os griôs os responsáveis pela preservação da memória da sua comunidade, encontram na oralidade seu principal recurso. É através dela que eles animam as festas, declamam poesias e contam histórias. Conforme explica, diferente do que argumentou Nascimento (2012), os griôs não conservam uma relação de sacralidade com a verdade. Não se responsabilizam pela contação de um fato tal como este ocorreu, mas pela criação de uma narrativa ficcional dos acontecimentos. A esse respeito, Melo (2009, p. 149) afirma:

O griot quando conta sua história, revela os momentos sociais nos quais a prática de contar foi adquirida. Seus relatos têm relação com a identidade coletiva e permite a sua identificação com o povo, com a comunidade. Daí o prestígio social especial que lhe é conferido pela tradição. A sua atuação ganha especial importância porque traz consigo a memória profunda que cuida da compreensão do tempo histórico e sua relação com o espaço. Some-se às várias funções e

³⁰ Não operamos com o conceito de identidade na perspectiva teórica que fundamenta esta dissertação, mas o mantivemos das discussões de Fanon (2010) porque é a partir deste conceito que ele elabora a questão da negritude em sua obra.

papéis acumulados pelo griot na sociedade, a de - embaixador, o maior representante de um clã nas transações com outras tribos.

A partir disso, Silva e Souza (2017) problematizam a necessidade de se revogar pra si uma posição tal qual a de um griô africano: cantar e contar a própria história, como modo de impedir que a tradição, as vivências, a cultura e a história se percam, num apagamento das tradições.

Nascimento (2020) discute ainda outro conceito caro para pensarmos a potência dessa perspectiva de transmissão para a educação: o conceito de ancestralidade. A ancestralidade é a força de subjetivação que traduz a história da experiência no presente dos sujeitos. Não se resume a um laço sanguíneo de parentesco, mas diz de uma relação de pertencimento à comunidade a partir das heranças dos antigos. Ela atravessa corpos, vidas e histórias, trazendo sempre recursos novos que fortalecem as vivências dos sujeitos, tornando os processos de subjetivação sempre coletivos e comunitários. (NASCIMENTO, 2020).

Apesar de afirmar que não é sem sentido a vinculação da ancestralidade com a velhice, dada a relevância da “passagem do tempo, o acúmulo das experiências e o maior contato temporal com o mundo e a comunidade” (NASCIMENTO, 2020, p. 126), esta não é uma ótica que propõe uma recusa da infância, mas que propõe outros modos de relação com ela. O autor argumenta que, diferente da criança nietzscheana, a criança sob a perspectiva das sociedades tradicionais africanas é absolutamente dotada de memória e de passado. E essa compreensão incide de maneira prática sobre a experiência das crianças:

A memória das crianças é fortemente estimulada, através do aprendizado de narrativas extraordinariamente longas – algumas que podem ser escritas em centenas de páginas – que elas incorporam a seus vocabulários e recitam sem dificuldade. [...] O passado está sempre presente na memória das crianças. E, mesmo que todo o sentido daquilo que se aprende só se vá desvelando com o passar dos anos, a memória está lá, receptora e transmissora de uma história, de uma visão de mundo. (NASCIMENTO, 2020, p. 126).

Nesse sentido, a infância constitui um lugar privilegiado. A educação se dá através da disseminação da ancestralidade, da história, da memória, da comunidade e da integração com a natureza. A ancestralidade é sustentada na velhice, mas é acolhida e hospedada pela infância, o que reforça que a educação precisa ser uma experiência comunitária, coletiva e permanente, que vai das crianças aos idosos.

(NASCIMENTO, 2020). Essa concepção não toma a criança a partir do que pode vir a ser no futuro, mas vinculadas ao passado e ao presente. Toda a experiência passa pela compreensão de um passado e de um presente que permita aos sujeitos saber quem foram e quem são, e a partir disso, que outras coisas podem fazer consigo e com os demais.

É por isso que nas sociedades de matriz africana, é imprescindível que às crianças seja contada a história de seus antepassados, o que faz com que, segundo Nascimento (2020, p. 128):

[...] em muitas sociedades tradicionais africanas, a educação das crianças tenha como ponto fundamental “aprender as genealogias das quais descende, o que dá um sentido de profundidade, pertencimento histórico, enraizamento e obrigação sagrada de prosseguir a linhagem genealógica.

Sendo cada criança filha de toda a comunidade, e não apenas de um casal, ou apenas reponsabilidade de uma família, o conhecimento da própria genealogia implica num compromisso de toda a comunidade com a transmissão do passado. O presente só existe como é em função da história que no passado foi tecida; e ele precisa ser cuidado, tanto pelos mais velhos quanto pelas crianças, pois o que se faz hoje, se tornará o passado amanhã e constituirá a história da comunidade outra vez. (NASCIMENTO, 2020).

Podemos pensar que toda essa compreensão de tradição, oralidade e ancestralidade, que é absolutamente potente para pensar outros modos de se relacionar com a transmissão diz de uma perspectiva de pensamento e de posicionamento diante do mundo que foi varrida das discussões brasileiras sobre educação em detrimento de uma matriz hegemônica eurocêntrica de produção de conhecimento, ciência e filosofia. Se pensamos como principalmente nos anos 1960, a tendência pedagógica tecnicista de viés norte-americano passa a constituir a educação brasileira, podemos problematizar como as perspectivas críticas dos anos 1980 foram incisivas ao criticar esse tipo de transmissão – tecnicista, empirista e neutra – e não toda uma gama de pluralidades de modos de compreender o lugar da transmissão, principalmente fora de uma matriz eurocêntrica, como problematizam os excertos de Silva (2017). Pensando no sentido do que trouxe Pombo (2008), do ensino como um “dar a ver” lentes e modos de olhar para o mundo, pensar a transmissão sob uma perspectiva decolonial é um modo de experimentar novas

lentes que permitam enxergar e contar outras histórias – principalmente as que ainda não foram contadas, mas apagadas ou esquecidas. Pensar a transmissão da tradição, da história e da cultura, quando não para repetir a história, quando não para a reprodução da tradição e da cultura hegemônicas, pode ser um modo de resistir ao perigo de uma história única, como bem define Adichie (2019).

4.4 A impossibilidade da transmissão

Neste último subcapítulo de análise, discutimos as regularidades presentes nos documentos analisados que se referem a uma dimensão impossível da transmissão e do ato de transmitir, na educação. A primeira menção a essa impossibilidade é referida por Scheer (2016) no que diz respeito aos limites da linguagem:

*Usemos como exemplo a dor causada por um dente que começa a latejar no meio da madrugada. Por mais que se fale sobre ela é impossível transmitir a alguém a sensação exata dessa experiência. Quem escuta talvez conseguirá criar em sua mente uma ideia imaginária daquilo que o outro sente. Esta imagem será mais ou menos próxima de acordo com as experiências que tiver vivenciado até então. Caso nunca tenha experimentado a sensação da dor em parte alguma do corpo, a palavra dor não terá nenhum sentido, será vazia, pois não representa nada para quem ouve alguém falar sobre ela. E, por se tratar de uma sensação sem objeto algum a que possa ser comparada, torna-se uma tarefa impossível, até para o imaginário, construir algo que possa representá-la. **A imaginação torna-se uma espécie de artifício da razão, no sentido de tentar preencher uma lacuna para a qual ainda não possui elementos substanciais que possibilitem formular um entendimento que se aproxime daquilo que o outro está tentando transmitir.** Quando alguém escuta uma explicação sobre o que é um iceberg, sem nunca ter conhecido o frio ou uma pedra de gelo, não terá condição alguma de somente com o exercício da razão imaginar qualquer coisa que se aproxime de um iceberg. Isso pelo simples fato de não ter elementos, ideias em sua mente, com as quais possa construir o objeto que deu origem ao signo. (SCHEER, 2016, pp. 26-27).*

*Ao mesmo tempo é preciso considerar a existência de **uma impossibilidade de dizer o que as coisas realmente são, ou o que se está tentando dizer por intermédio das palavras proferidas.** Num diálogo, por exemplo, elas se tornam ineficientes no sentido de não conseguirem dar conta daquilo que se está tentando falar. Talvez porque durante a trajetória, entre o sair da boca de quem fala, até ‘entrarem’ pelos ouvidos de quem as escuta, elas perdem parte do sentido que lhes fora atribuído ao serem proferidas. Ou, porque simplesmente não puderam carregar consigo tudo aquilo que o seu emissor pretendia transmitir por seu intermédio. Logo,*

quem as lê ou as ouve precisa interpretá-las segundo as suas possibilidades, de acordo com a experiência de vida que possui, e o que estas representam para ele, não para quem as proferiu. **Isto faz com que todo e qualquer diálogo esteja fadado a protagonizar mal-entendidos.** Primeiro, porque ninguém consegue dizer aquilo que gostaria de expressar, as palavras não dão conta, algo sempre escapa. Ou seja, **existe uma impossibilidade de dizer o que a coisa de fato é.** Segundo o que o outro entende está ligado a sua própria história de vida, ou seja, misturam-se no seu entendimento elementos que são seus, não daquele que as emitiu, distorcendo ainda mais o que já estava alterado, mas permite que o diálogo prossiga. (SCHEER, 2016, pp. 44-45).

O que realmente importa são os conhecimentos articulados, pensados, construídos e até mesmo reconstruídos, pois possibilitam não só a organização social, como também o seu desenvolvimento. Ainda que a linguagem esteja fadada a protagonizar mal-entendidos, tanto da parte de quem fala ou escreve, por **não conseguir transmitir a ‘essência’ dos seus pensamentos,** como do lado de quem escuta ou lê, que sempre termina ouvindo, ou lendo, algo que não foi dito nem escrito. (SCHEER, 2016, p. 51).

Ao realizar um vínculo com os equívocos da linguagem, pode-se perceber que **o problema maior possivelmente não reside no não entendimento daquilo que o outro tentou transmitir, mas no fato de acreditar que tudo fora entendido** e, por isso, não ser necessário continuar pensando sobre o assunto. (SCHEER, 2016, p. 83).

Logo, ao realizar uma análise superficial, não se torna muito difícil cair no engodo de acreditar que seria interessante se essas pudessem estimular ‘[...] no ouvinte exatamente a mesma ideia que significam na mente de quem fala’ (LOCKE, 1999, p. 189). Pode-se perceber que o filósofo faz referência a uma espécie de comunicação perfeita, **cogitando a possibilidade de, por intermédio da linguagem, conseguir transmitir ao outro as ideias tal e qual foram pensadas.** E, ainda argumenta dizendo que, do contrário ‘[...] os homens encheriam reciprocamente as cabeças com ruídos e sons, mas não transmitiriam por esse meio seus pensamentos, e não difundiriam entre si suas ideias, que é o objetivo do discurso e da linguagem’ (LOCKE, 1999, p. 189). Bem, sabe-se que **essa transmissão, por assim dizer, perfeita não acontece, pois as palavras dependem da interpretação do outro para cumprirem sua missão, a de levar adiante parte da mensagem que lhes fora atribuída.** Logo, se acontecesse a transmissão integral poder-se-ia dizer que o resultado possivelmente seria o descrito pelo autor. Acumular-se-ia um grande número de informações cujo sentido permaneceria desconhecido. Como se a doceira guardasse a farinha sem saber para que serve e do que se trata. Porém, Locke faz uma ressalva, uma espécie de reconhecimento da impossibilidade de transmissão de uma ideia na sua totalidade, quando essa já não for mais uma ideia simples, tendo se tornado uma ideia complexa, um conceito: ‘[...] quando uma palavra significa uma ideia muito complexa, que é composta e decomposta, não é fácil para os homens formar e reter esta ideia com tal exatidão a ponto de fazer

com que o nome em uso ordinário signifique exatamente a mesma ideia, sem a menor variação' (LOCKE, 1999, p. 189). Essa variação termina produzindo ideias novas que tem por base aquelas que as precederam. São na verdade resultados das interpretações que as estimularam. (SCHEER, 2016, pp. 103-104).

Nestes excertos, fica exemplificada a discussão de que qualquer transmissão que seja calcada na linguagem é impossível de ser realizada em plenitude, dados os limites próprios da palavra comunicada. López (2008), a partir de Deleuze, traz uma potente problematização acerca dos limites do que pode ou não ser transmitido na comunicação. Conforme ele, se o sentido nasce e morre toda vez, é impossível de ser transmitido. E dada essa impossibilidade, a comunicação só se torna possível porque se trata sempre de uma recomposição de sentidos. A cada palavra, o sentido morre e nasce novamente, pelo movimento de duas vias, de: ao passo em que se constitui de “novos elementos e dá lugar um sentido novo” (LÓPEZ, 2008, p. 85), também conserva em si o sentido que lhe originou. Todo sentido carrega em si uma diferença que lhe é singular. O sentido se recompõe numa diferença que surge da repetição: as palavras podem se repetir, mas seu sentido, não.

O que acontece entre uma fala e outra, e entre aquilo que se diz e aquilo se escuta, é sempre uma diferença. Não há transmissão de um sentido sem que ele possa se tornar outro. O mesmo vale para a leitura e a escrita. Cada leitura cria um novo sentido. Essa ideia se aproxima do pensamento de Larrosa (2003), quando este concebe a leitura como formação: a leitura como um movimento que implica uma aproximação à subjetividade do leitor, de modo que possibilite ao leitor ser tocado ou transformado, resignificando-se seus horizontes de leitura. Implica que entre leitor e texto aconteça algo da ordem de uma experiência³¹.

Para López (2008), embora a educação há muito tenha ciência dos limites da transmissão dos sentidos, luta denodadamente para os evitar. É por isso que nada impede que o melhor currículo se converta em um documento sem vida, que as metodologias mais singulares sejam transformadas em receitas ou as teorias mais complexamente construídas virem apenas jargões vazios que não nomeiam nada: que as palavras percam o sentido. Nada consegue assegurar que as palavras não percam o sentido, justamente por sua natureza efêmera.

³¹ Para Larrosa (2002, p. 24) para que exista experiência é necessário que algo nos aconteça, e isso pressupõe: “interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço”.

E talvez o que exista de mais potente em aceitar o caráter fugaz dos sentidos seja a necessidade que isso produz de ressignificar as noções de ensinar e aprender: algo que não se pode fazer sem os outros, que precisa ser *junto com*. A aprendizagem, o pensamento e a leitura não como um simples reconhecimento das palavras, mas com uma renovação dos seus sentidos. (LÓPEZ, 2008). É nessa perspectiva que o autor aponta uma certa dimensão política: “pensar ‘juntos’ não significa pensar o ‘mesmo’”. (LÓPEZ, 2008, p. 91). Ainda que os sentidos sejam sempre diferentes, é possível pensar a sala de aula como um espaço de produção coletiva e diferenciada de sentidos. Pensar juntos não é pensar para, pelos ou contra os outros, mas sim, pensar *com* os outros: sair de si mesmo e encontrar com outros pontos de vista; todo encontro com o outro é um perder-se de si mesmo.

Em outra obra, o autor ainda argumenta frente a outro limite da transmissão que diz respeito à linguagem: o sentido de acontecimento circunstancial inerente às palavras. As mesmas palavras, proferidas por sujeitos diferentes, ou mesmo pelos mesmos sujeitos, mas em momentos diferentes, ainda que idênticas, são dotadas de sentidos completamente distintos. Ainda que possamos encontrar o significado de todas as palavras que nos são acessíveis no dicionário, o sentido delas está sujeito à condição efêmera do enunciado das palavras. (LÓPEZ, 2015).

Lacan (1992) também constituiu seus estudos em torno do campo teórico da linguagem. Para o psicanalista, a linguagem é a responsável por humanizar os animais humanos, é o que os insere numa dimensão simbólica. No entanto, ele argumenta que a palavra tende em direção a um outro, não a um igual. O outro é quem acolhe e legitima a palavra, fazendo com que o primeiro se subjetive. Somos sempre subjetivados, enquanto sujeitos humanos, por um outro, pelo recebimento que esse outro faz da nossa palavra. Deste modo, Ribeiro (2014) afirma que podemos pensar que ensinar é um processo onde quem faz as vezes deste Outro lacaniano é o professor. Ele é quem faz do objeto de conhecimento um mistério a ser desvendado pelo aluno. O professor exerce essa função para que o aluno possa aprender, ou mesmo recusar o saber: “Existe uma relação intrínseca entre o saber e o Outro. O ato de aprender sempre pressupõe que haja um outro que ensina. Não há ensino, portanto, sem essa presença”. (RIBEIRO, 2014, p. 25).

Assim, a partir dos excertos de Scheer (2016), podemos pensar que se, enquanto professores, caímos no engodo de que nossa transmissão chega aos alunos e pode ser apropriada por eles tal qual a transmitimos, ignorando os limites, a

efemeridade e que há do outro lado da transmissão um outro ao qual desconhecemos, não fazemos transmissão. O ideal empírico de transmissão de conhecimento, tal qual uma transposição de objetos de uma cabeça para outra, não existe, e essa transmissão é impossível.

A mesma constatação acerca dos limites da linguagem é feita por Freud (1967), como vimos, quando ele discorre acerca das três profissões impossíveis, entre as quais, a docência. Mas essa é uma elaboração que vamos recuperar com mais cuidado a seguir, a partir dos excertos dos documentos que, situados teoricamente no campo da psicanálise, discutem a impossibilidade da transmissão do conhecimento, quando na tentativa de ser feita em sua totalidade: sem espaço para a falta, de modo a se produzir um *saber todo*:

*A escrita de Lacan provoca um rompimento na adequação das palavras com as coisas, de modo que aquele a quem ele endereça sua transmissão nunca está plenamente familiarizado com ela. Seus leitores e ouvintes ficam em uma certa posição de exílio. Seu estilo convoca a nos colocarmos na posição de sujeito, na medida em que devemos abdicar de uma certa condição de gozo, **abrindo mão da certeza da propriedade do objeto.** (COSTA, 2014, p. 130).*

*Na medida em que o estilo se mostra como um efeito de transmissão, poderíamos acrescentar a isso uma referência à famosa definição de amor, que, ao longo do Seminário A transferência, ele lança como um refrão: transmitir é dar o que não se tem. Mas o estribilho de Lacan continua: a quem não o quer, pois **no amor e na transmissão há também um impossível que aponta para a recusa em receber, na totalidade, esse objeto que falta.** (COSTA, 2014, p. 131).*

*É no seminário sobre a transferência, como vimos no capítulo anterior, que Lacan nos remete ao objeto enquanto completude, estando o sujeito na condição de faltante, posição esta articulada à ideia de poiesis, de criação. **Para criar, é necessário o apoio da falta: é este que possibilitaria ao sujeito operar no nível da palavra.** Sob esse ponto de vista, não haveria criação sem perda: **em uma relação de totalização, de eternização, de completude, a criação não se faria possível.** (LERNER, 2010, p. 110).*

*Nesse sentido, somente chega a haver alguma sorte de transmissão na psicanálise (e da própria psicanálise) na medida em que **nem tudo é dito.** Ou antes, somente pode haver e **somente há transmissão precisamente porque nem tudo é publicamente dizível ou ensinável (ou porque nem tudo é passível de ser reduzido a signos, a um código de estrita observância).** Afinal de contas, se tudo pudesse de fato ser dito, ensinado ou manifestado, então nada restaria a ser – latentemente, é claro – transmitido, de modo que o inconsciente, ao menos sob tal hipótese, despontaria*

apenas como uma espécie de bug mais ou menos circunstancial e inteiramente sanável no interior de toda comunicação dita bem sucedida. Em outras palavras: **há transmissão precisamente porque nem tudo é publicamente comunicável, ensinável, porque nem tudo se pode colocar em signo, nem tudo se pode ensinar.** (BATISTA, 2013, p. 21).

E por certo, é sob a condição de que seu ensino figure como ‘todo’ que, então, as vicissitudes da transmissão achar-se-ão recrudescidas, tornando-se tal transmissão de difícil acontecimento exatamente em função de já não se abrigar aí uma fissura a partir da qual se faça possível – mesmo que isso nunca seja assegurável - a emergência das formações do inconsciente, ou o retorno do recalçado, ou a inscrição do inaudito etc. Tal como vimos, a fala do professor, com respeito a essa emergência, com respeito a esse retorno, a essa inscrição, constitui um lugar privilegiado. (BATISTA, 2013, p. 112).

*E tais meandros não nos reconduzem para outra posição que não seja a da ignorância, posição a qual sustenta a possibilidade de transmissão na medida em que, tal como assevera Mendonça, **faz faltar o saber do professor.** Ora, e não é somente a partir desse lugar de fal(t)a que pode então se inscrever autenticamente uma interrogação? E ao contrário disso, não é a partir da posição de quem se identificou narcisicamente ao saber já sabido que uma ‘interrogação’ desponta apenas sob o postulado de que o aluno ratifique tal saber que o mestre acredita ter contraído integralmente para si?* (BATISTA, 2013, p. 92).

A transmissão nunca pode ser assegurada (assim como a interrupção subjetiva, que lhe serve de condição), fato esse que constitui, por sinal, sua vicissitude por excelência. Daí que **o ensino não-todo seja aquele que sustenta uma ‘abertura’ em função da qual a transmissão pode acontecer, possibilidade que não implica, contudo, que tal ‘fissura’ garanta a transmissão e, sobretudo, que permita controlá-la pedagogicamente.** (BATISTA, 2013, p. 99).

*Havendo, pois, lugar para a falta-em-saber na outra cena (e, dessa forma, para um ensino não-todo na cena consciente), abrigar-se-á com isso uma fissura por meio da qual a **transmissão poderá operar (mesmo que não se possa garanti-la – felizmente para sujeito! – por qualquer que seja o meio: pedagógico, técnico, metodológico etc.).** Mas já ao contrário disso, caso não haja na outra cena lugar para a falta e, dessa forma, na cena consciente prevaleça um ensino tomado pelo professor como ‘inteiro’, o destino da transmissão será largamente incrementado em suas vicissitudes estruturais, elevando-se significativamente, é claro, o risco de que não chegue a vingar.* (BATISTA, 2013, p. 124).

*Porém, acreditamos que a diferença que a psicanálise propõe ao falar de enunciado (conteúdo) e enunciação (forma) corresponde a algo que não seja de ordem controlável pela consciência e pela racionalidade, mas sim ligado à personalidade de nossos mestres, parafraseando Freud (2012a), a **algo que o próprio mestre não***

sabe, ou seja, ao não-sabido, ao inconsciente. Nessa linha, é possível pensarmos em professores que ensinam algo que eles mesmos não sabem: não sabem conscientemente, mas que está atravessado pelo desejo do professor e conseqüentemente atravessa também o aluno, tocando seu desejo. Sendo assim, **tais mestres de alguma forma transmitem um saber que, de repente, engancha naquele aluno, naquele momento,** tal como Freud disse ter aprendido a psicanálise de professores que não a possuíam e mesmo negavam tê-la lhe ensinado. (MONTANHEIRO, 2015, p. 100).

Inicialmente, pensamos ser importante tratar brevemente do conceito de tudo-saber, elabora por Jacques Lacan. Lacan (2004) elaborou o conceito de tudo-saber - ou saber todo - para realizar uma crítica ao pensamento cartesiano, que instituiu uma noção de que o saber pode ser totalizado, sob uma garantia de verdades eternas. E ele problematiza como a modernidade se constitui como o tempo da verdade, repudiando toda verdade que estivesse fora da dialética do sujeito e do saber, ficando refém do delírio da possibilidade de o sujeito saber tudo, sem pergunta que não pudesse ser respondida, sem buraco que não pudesse ser fechado, sem espaço para a falta.

A implicação política deste paradigma é o que Lacan (2004, p. 30) denominou de “nova tirania do saber”. Numa injunção entre saber e verdade, o saber é tomado como o operador político da modernidade, que passa a ter como principal sintoma social a busca infundável por uma ordenação e disciplinamento totalitários e utilitaristas, produzindo justamente aquilo que se almejava dissipar: o resto³². Diferente disso, a verdade, para Lacan (2004), diz apenas de um lugar discursivo que denuncia a impotência de tudo saber, pois a verdade não pode ser dita *toda*. A verdade é *não-toda*. A questão estaria então em como lidar com a incompletude em relação à verdade: pode-se presumir ter encontrado a verdade, ou intentar com a verdade um encontro possível; ou conhecer e trabalhar com a impossibilidade da verdade: muito se produz e “se fabrica a partir do fato de saber e verdade serem incompatíveis”. (LACAN, 2004, p. 441).

Para pensar como esse lugar de incompletude diante do saber se relaciona com a Educação, e com o professor, voltamos à elaboração acerca das três profissões impossíveis, proposta por Freud, a partir de Pereira (2013), Cifali (2009) e Enriquez (2001).

³² Para Freud (1976), o valor social da igualdade o valor social da igualdade tem como consequência a segregação do que é diferente.

Pereira (2013) discorre sobre a proposição freudiana a partir de uma correlação entre os conceitos de *impossibilidade* e *impotência*. Para ele, em psicanálise, educar é impossível porque não garante com regularidade o desempenho do ato profissional; porque a noção de competência é muito tênue para que se fixe como meta; porque o fracasso do empreendimento educativo sempre é constitutivo do sujeito, e porque nem a mais absoluta racionalidade metodológica e técnica é suficiente para fazer desaparecerem o erro e o insucesso. Essa impossibilidade, no entanto, frequentemente acaba por ser tomada pelo professor como uma angústia de impotência, quando ele se vê diante de uma série de outros significantes contemporâneos que dizem da incerteza da profissão: as variantes diagnósticas, a emergência da violência em sala de aula, o desinteresse e apatia dos alunos, a multiplicidade de suas diferenças e o legítimo imperativo social da inclusão:

É como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os desvios, os modos estranhos de aprender, a experiência chocante da agressividade e da sexualidade; e dissesse: não tem jeito: diante disso me sinto impotente. (PEREIRA, 2013, p. 487).

A impossibilidade, traduzida através da insuficiência, do insucesso e do fracasso, se sustenta a partir do que lhe é imprevisível, ou incontingente ao discurso. Por sua vez, a impotência emerge quando a imprevisibilidade e a contingência são tomadas como o efeito de uma contestação, uma contradição da verdade apresentada pelo discurso, e que faz concluir, então, que com o discurso não há nada que se possa fazer. (PEREIRA, 2013). O impossível, elaborado por Freud (1980) como um sucesso insuficiente e por Lacan (2004) como uma posição insustentável é o destino destas três artes: governar, educar e curar. Isso porque em cada uma delas “[...] se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios” (FREUD, 1980, p. 292).

Na mesma linha, Cifali (2009) argumenta de que a referência freudiana à impossibilidade de governar, educar e curar diz respeito às suas finalidades, à ausência de êxito em seus objetivos. São profissões que sempre conservam em si mesmas uma frustração dos planos de quem as executa, pois conservam em seu

sucesso final sempre certa medida de aleatoriedade. Na experiência, sua completude é irrealizável.

Enriquez (2001), por sua vez, ao buscar compreender qual o paralelo estabelecido por Freud entre as funções do governante, do professor e do psicanalista, discute algumas possibilidades. A primeira é a de que as três conservam em si uma semelhança com o ofício dos artistas: por mais que se planeje e preveja um resultado, este nunca sai como o esperado; a segunda possibilidade é a de que são profissões onde quem as exerce é sempre “mais impune e menos culpado” (ENRIQUEZ, 2001, p. 115) quanto aos resultados obtidos, dito isso pragmaticamente; e a terceira se refere a serem os únicos ofícios que exercem sobre o ser humano um poder nu, sem mediação. Ou seja, o poder comum que une estes três ofícios diz da ordem de uma experiência: se exerce diretamente sobre o outro e sua alteridade, sem a obrigação da intermediação de qualquer conjunto de técnicas, prescrições ou procedimentos. São profissões que se dão no encontro.

Assim, podemos pensar que o ato de ensinar, tanto quanto o de transmitir, se fundados no desejo de totalidade e completude: saber tudo e ensinar tudo, ignorando-se a dimensão imprevisível e não calculada do encontro com o outro, pode cair num lugar de tirania. Transmitir todo o saber é impossível. E isso é trazido nos documentos a partir também da compreensão de que o professor que tudo sabe e que tudo ensina, não transmite, porque não permite espaço para o aluno, para que entre em cena sua subjetividade, seu desejo e as perguntas:

*Nesse sentido, é indispensável que na outra cena haja lugar para o desejo de quem ensina e para o de quem aprende, o que então implica que o ensino, ao menos sob tal prisma, só o é na medida em que desponta como um ensino não-todo. Ou colocando a questão em outros termos: **dizer o todo, explicar tudo, manifestar irrestritamente, esclarecer totalmente, mostrar cabalmente - ou, simplesmente, ‘não deixar nada a desejar’ - é algo impraticável na educação e, mais ainda, é algo que não se destina a fazer ‘caminho, acesso, passeio’ a quem se encontra na posição discursiva de aluno.** (BATISTA, 2013, p. 23).*

*Ao contrário disso, é na medida em que um ensino não é apenas um resumo, uma ‘pílula’, um ‘código’ de estrita observância, mas um ensino ‘em vias de’ – e o qual desponta como não-findo, como inacabável, como significante - que então se torna possível constatar o fato de que a verdade (do desejo) nunca é redutível ao que o discurso comum repete. Ou seja: **um ensino não-todo, estruturalmente aberto ou inconcluso deve colocar em ato o inconsciente, destinando-se assim a fazer acesso, caminho,***

passeio para o aluno na medida em que o saber - transmissível dessa forma em negativo – acabe compelindo o aprendiz a se haver, na posição de sujeito, com a verdade mesma de seu desejo, ao contrário de tal ensino se apresentar como uma defesa contra a verdade do sujeito. (BATISTA, 2013, p. 24).

Como de praxe, há que se colocar para girar, diante dos aprendizes, o carrossel de significantes a fim que haja ensino; entretanto, **é preciso não pretender controlar os efeitos da palavra sobre os alunos** a fim de que não se reduplicuem com isso – em termos novamente psicanalíticos – as vicissitudes inerentes à transmissão de saber não-sabido, transmissão essa que opera – ou que pode deixar de operar - no avesso do ensino de conhecimentos manifestos. (BATISTA, 2013, p. 70).

Ora, eis que **a transmissão se torna possível justamente a partir de tal ‘deslize’** (vale aqui o duplo sentido da palavra), deslize o qual – não obstante o enunciado que se ensina opere aí como peça de um sentido geral e compartilhado - autoriza inconscientemente o deslizar pela cadeia significante por conta do aluno, e o que, por sua vez, pressupõe que o ensino não figure aí como ‘todo’, isto é, que **não figure como um ensino totalitário, que exigiria latentemente a reprodução mortificada de um enunciado a ser proferido sem deslizes por quem aprende.** (BATISTA, 2013, p. 124).

Pretendemos, dessa forma, desenvolver a ideia de que o impossível na transmissão não diz de uma transmissão que é impossível ou da transmissão do impossível, mas antes, que pensamos sempre a partir do impossível, pois o impossível não é uma condição de escolha, mas **a condição que se abre ao pensamento, ou, dito de outro modo, quando o impossível se extingue, aniquila-se ao mesmo tempo a possibilidade de reflexão,** uma vez que a sequência da vida se marca pela necessidade do próximo passo. (KIERNIEW, 2017, p. 33).

Geralmente a preocupação maior do aluno é a de registrar de uma forma ou de outra o que o professor está dizendo, para posteriormente devolver a ele, de preferência todo conteúdo, como prova de que o aprendera. No caso de devolver apenas a metade, ou menos, no momento da avaliação, seria porque não aprendeu muita coisa. **Ironicamente, os que conseguem devolver ao mestre tudo que esse acredita ter transmitido terminam sendo considerados bons alunos,** por saberem responder às questões formuladas, desconsiderando o fato de que **apreensão de conteúdo nada tem a ver com compreensão.** Ou seja, ‘processar informações não é a mesma coisa que compreender significados’. (SAVATER, 2006, p. 41). (SCHEER, 2016, p. 106).

É ao encontro destas regularidades que podemos dialogar com alguns autores que trazem diferentes visões acerca do processo de ensino aprendizagem e no modo como ele se dá na escola. Gallo (2012) aponta que a matriz platônica sobre a qual foi constituída a tradição em educação ocidental, a partir da ideia de

reconhecimento, torna comum como fundamento para o campo da Pedagogia a noção de que só se aprende aquilo que pode ser ensinado, podendo se controlar em totalidade o que, como e quando os alunos aprendem. Esse controle, além de segurança sobre como ensinar e como avaliar os alunos, acaba promovendo tentativas de homogeneização que visam assegurar que todos aprendam tudo do mesmo jeito, ao mesmo tempo.

Sendo o aprender imprevisível, pois é algo que acontece singularmente em cada sujeito, cai por terra a pretensão pedagógica moderna de controlar e mensurar os processos de aprendizagem dos alunos. O autor aponta que aprender é sempre encontrar-se com um outro, com um diferente, com a criação de novas possibilidades. É produzir uma resposta nova para as mesmas perguntas. E isso, numa sala de aula, acontece multiplicadamente. Com um só professor, inúmeras aprendizagens acontecem. (GALLO, 2008).

No mesmo sentido, Bogèa (2019), já discutido aqui anteriormente, descreve a experiência contemporânea da sala de aula como um lugar propício para uma experiência “de estranhamento, de deslocamento, de abertura ao outro, de espanto e de abismo”. (p. 282). Uma experiência toda vez singular, que transborda os limites dos fundamentos e por isso se torna impossível de capturar, direcionar ou mensurar.

O autor define “dar aula” como um abrir-se a um outro desconhecido e à sua singularidade, sem qualquer garantia de sermos escutados, acolhidos ou compreendidos – muito menos da forma como desejaríamos que isso fosse feito. É um entregar-se a uma experiência radical de alteridade, que exige a experimentação de um lugar de não saber: de não estar no comando, no controle, dominando a situação. Jamais ter a certeza daquilo que será feito do que era a proposição original: estar aberto para as demandas, cortes e desvios que virão do outro, para os sentidos que produzirão os alunos. (BOGÈA, 2019).

Ainda assim, o que ele discute aqui não é uma defesa da aula como um vale tudo, um pode qualquer coisa, uma ausência de planejamento, ou mesmo que então o professor nada precisa saber. Para ele, justamente, a responsabilidade docente se constitui de duas vias: primeiro, a do saber prévio do professor, que o qualifique e garanta o seu agir responsável; e segundo a responsabilidade de não agir somente conforme um saber prévio e pré-determinado; a responsabilidade de não sacrificar a singularidade daquele que aprende. A responsabilidade docente se constitui justamente numa tensão:

[...] um conflito não resolvido – e não resolvível – entre apropriação e expropriação, sujeição e assujeitamento, presença e ausência, saber e não saber –é também a estrutura da subjetividade e, conseqüentemente, da responsabilidade, a qual permanece irreduzível, ‘indecidível’. (BOGÈA, 2019, p. 283).

Bogèa (2019) reforça que não se trata de uma defesa da negligência com os saberes, métodos e fundamento da docência, pois uma ação puramente arbitrária nada carrega de responsabilidade. O saber do professor é parte constituinte do cultivo de si, e seu desafio é articular e experimentar seu repertório teórico-conceitual a partir das singularidades que cada aula permite. E quanto mais aberto um professor esteja aos riscos e abalos que surgem desse processo de abertura à alteridade, mais exigente quanto à tarefa de dedicação à construção desse repertório o professor precisará ser.

Assim, podemos pensar que as regularidades encontradas nos documentos acerca da impossibilidade da transmissão são um deslocamento da noção de transmissão em sua negatividade, no sentido de que: reconhecer que a transmissão é impossível é diferente de dizer que não se pode transmitir. Isso porque a impossibilidade da transmissão não tira da cena do processo de ensino e aprendizagem o professor, nem a sua subjetividade. Pensar a transmissão em sua dimensão impossível não significa que a aula não vai ser planejada; mas que não se pode antecipar o encontro com o outro que acontece em uma sala de aula. É pensar que é por sua impossibilidade que a transmissão se torna, justamente, possível.

E por último, que brechas ou respiros seriam possíveis para lidarmos com a impossibilidade de transmitir? Os excertos de Lerner (2014) trazem pistas para pensar a possibilidade de se lidar com o impossível da transmissão a partir da palavra, da literatura e da ficção: apropriar-se da transmissão a partir da construção de uma narrativa que produza experiência:

*[...] a forma como cada um poderia se deixar tomar pela linguagem, poderia criar novos contornos ao que seria da ordem do impossível, inventar palavras, ou **‘um outro tipo de memória’, para dar passagem a uma experiência. Tal operação possibilitaria, tanto a permanência da existência, quanto a **transmissão de uma história.**** (LERNER, 2014, p. 80).*

Se é na transmissão, na narrativa, que uma vivência é alçada à dimensão da experiência, poder narrar, contar, passar adiante uma experiência, ao mesmo tempo em que a separa do sujeito que a vivenciou, permite com que este se aproprie dela,

tomando-a como algo próprio. Em uma relação de continuidade com o vivido, de eternização, de completude, quando o excesso se imporia, suspendendo-se a possibilidade da linguagem (que seria remetida a um não-lugar), não haveria como experimentar algo como próprio. Não há como passar adiante, aos outros, em um movimento de 'liberação interior' (como refere Primo Levi), algo sobre o qual não se tem propriedade. Simultaneamente, seria, justamente, nessa passagem, que a possibilidade de apropriação se constituiria. (LERNER, 2014, p. 111).

Estes excertos nos convidam a pensar na função da literatura na produção de algo próprio. A literatura permite a criação de sentidos novos que ainda não foram criados, pelo leitor. Faz rodar os saberes e discursos em outra lógica de produção de sentido.

Larrosa (1999) ao discorrer sobre a leitura como formação afirma que o leitor é quem lido pelo texto e não o contrário. Um poema é um corpo tomado por sentidos que vão conduzindo, tomando e marcando o leitor. O ato de ler é sempre uma experiência inesperada de surpresa. No mesmo sentido, Barthes (2004) discute o feito da literatura sobre o leitor:

A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas. (BARTHES, 2004, pp. 18-19).

Petit (2019) também argumenta no sentido de que a literatura, seja oral ou escrita, e a arte, sob todas as suas formas e possibilidades tenham espaço na vida cotidiana, sobretudo na das crianças e adolescentes. Ao discutir a importância de ler para as crianças e de incentivá-las a fazê-lo, a autora evoca alguns argumentos da potência desse exercício: a responsabilidade pela apresentação do mundo às crianças e o lugar dos livros e outros bens culturais nisso; a leitura como ferramenta de contato com a interioridade e de impulsão do pensamento, das trocas, da construção de sentidos; e a própria constituição humana, feita de linguagem e narrativas.

A transmissão cultural é uma apresentação do mundo. Os gestos que fazemos, o modo como mostramos os livros, a entonação da nossa voz ao lermos uma história para uma criança é um modo de apresentar o mundo que outros nos apresentaram e do qual nos apropriamos; o mundo que descobrimos, construímos, amamos. Aquilo que nos rodeia, para que isso se torne familiar. Todas as sociedades produzem sobre seus fatos, eventos e momentos “uma rede de palavras, histórias e cosmogonias” (PETIT, 2019, p. 17) que vão tornando o mundo familiar. Quando cantamos canções e contamos para as crianças histórias sobre o mar, o céu, as montanhas, as árvores, os animais, transmitimos um modo de se relacionar e de olhar para todas essas coisas que já foram olhadas por outros antes de nós ao longo dos séculos. Quando interpomos lembranças, poemas, músicas e textos sobre a cidade entre a cidade e as crianças, estamos compartilhando nosso desejo de que elas possam viver na cidade. Para que seja possível habitar o mundo, ele precisa ser representável, coberto de uma cama simbólica e imaginária, narrado através de histórias. (PETIT, 2019).

A transmissão cultural que se dá através da literatura, tem também a função de trazer ao presente todas as gerações que lhe antecederam, num desejo de continuidade em relação ao futuro. Transmitimos para que aqueles que vieram antes de nós permaneçam, e para que nós permaneçamos na vida daqueles a quem transmitimos nossas histórias. A transmissão é um exercício de imortalidade, conforme Pombo (2008, n/p):

Se fôssemos imortais, então, sim, não precisaríamos da transmissão. Cada um de nós teria uma vida imortal e, em conjunto, poderíamos viver vidas paralelas, uns ao lado dos outros. Cada um teria o seu percurso igualmente imortal. Encontrar-nos-íamos no acaso das nossas vidas eternas e não precisávamos de fazer nenhum elogio da transmissão. Mas, sendo nós mortais, condenados a articulações apenas horizontais, para fazer passar alguma coisa de geração em geração, para garantir alguma verticalidade, tivemos que inventar e instituir diversificadas formas de transmissão (dos sons, da fala, dos nomes, da propriedade, dos bens, da fortuna, dos mitos, dos ritos, dos saberes). A partir do momento em que somos mortais - e essa condição parece ser irrecusável, irremediável, incontornável - por muito que nos custe, não há como não fazer o elogio da transmissão. Ou melhor, o que é estranho é termos ainda que fazer esse elogio.

Transmitimos a cultura contando histórias para lidar com a irremediável ideia de que a vida tem um fim. Para alargar o fim da vida. Petit (2019) argumenta que as

narrativas literárias têm a função de ampliar os espaços e dilatar o tempo. Contamos histórias como quem entrega “fiapos de saber e ficção” (PETIT, 2019, p. 22) que permitam a simbolização da ausência e da perda, para que possamos lidar com as grandes questões humanas sobre a vida e a morte, sobre o medo do sofrimento, do abandono, do amor, do ódio. Contamos histórias para que quem as lê e as escuta possa escrever sua própria história, narrar sua própria ficção.

Para Petit (2019), quando o adulto apresenta os livros à criança, está apresentando a grande parte do conhecimento humano que está dentro deles. A literatura dá acesso ao que os humanos, mesmo tendo vividos em tempos ou lugares muito distantes, vieram imaginar, temeram. A transmissão que fazemos dos livros é uma forma de apresentar aquilo que aos nossos olhos é mais bonito, aquilo que mais amamos, para que a criança faça com isso o que quiser, mas desejando que ela o ame tanto quanto amamos. “Trata-se de um compartilhamento, não uma imposição”. (PETIT, 2019, p. 26).

Pensar a possibilidade da transmissão a partir da transmissão da literatura e da contação de histórias, pois, pode ser também o convite que os griôs africanos nos fazem para narrarmos o mundo: criar narrativas ficcionais que façam permanecer a memória da nossa história, das nossas vivências e da nossa cultura. (HAMPÂTÉ BÁ, 2010). Como tão bem aconselhou Ailton Krenak (2019): para adiar o fim do mundo é necessário continuar contando histórias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é uma pesquisa que se constituiu a partir do questionamento sobre como o conceito de transmissão tem sido operado na pesquisa em educação, problematizado desde a conversação entre a educação, a psicanálise e a filosofia. Problematizando como a negatividade desde conceito se cristalizou, e tendo como contexto de discussão o esmaecimento do ensino e da figura do professor, assim como o declínio da autoridade, da tradição da narrativa e da memória, tensionamos o que diferentes autores apontam como uma crise da transmissão na contemporaneidade. Em obra trazida nesta dissertação, “Crise na educação”, de Hannah Arendt, a filósofa afirma que toda crise deve ser tomada como uma oportunidade, pois coloca diante de nós novas perguntas, que nos fazem buscar por novas respostas. Segundo ela, “uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos” (ARENDR, 1995, p. 23).

Para evitar respondermos à constatação feita de que de fato, a transmissão na Educação passa por uma crise nos dias atuais, com ideias prontas, cristalizadas e naturalizadas, nos inspiramos na provocação de Eliane Brum para realizarmos um exercício de olhar. Não transformar os objetos que olhamos, não buscar objetos novíssimos que ninguém olhou, mas olhar para aquilo que é olhado todos os dias, tantas vezes, por tanta gente, mas que ninguém enxerga mais. Olhar para o ordinário. E poder ver outras coisas. Essa inspiração encontrou lugar no ferramental metodológico que sustentou esta pesquisa, a inspiração na análise de discurso foucaultiana, com a qual nos propusemos não a responder sobre as causas, origens ou consequências do status atual da transmissão, mas que condições deram possibilidade de existência para estes discursos sobre a transmissão na Educação, e não outros, e quais seus efeitos de poder e subjetivação.

Sustentados na educação, filosofia e psicanálise, campos teóricos que constituíram meu percurso profissional como psicóloga e professora, operamos com o conceito de litoral. Isso na intencionalidade não de demarcar semelhanças e diferenças entre esses campos, mas de buscar, justamente, litorais entre eles, que sejam: aquilo que se poderia produzir no encontro entre estes campos. Foi por isso que nem no referencial teórico nem nas análises foi demarcado sistematicamente em que campo teórico cada autor se localizava, mas buscou-se tecer uma escrita

que fosse fazendo uma costura, desenhando os litorais por onde iam se encontrando.

O processo metodológico, que nomeamos de arquivamento empírico - por compreendermos as dez teses e dissertações analisadas como documentos que foram tomados sob a perspectiva de monumentos - após a seleção dos documentos que seriam analisados, foi composta de três movimentos de leitura, na busca pelas regularidades apresentadas nas publicações. Esses movimentos geraram quatro grandes regularidades, desdobradas em regularidades menores, dentro delas mesmas.

A primeira regularidade encontrada nos documentos se referiu à negatividade do conceito de transmissão. Essa regularidade apareceu nos documentos para se referir à um tipo de transmissão de conteúdos, tomados nesse contexto como mortos, estáticos e vazios, que o professor visa que sejam apenas reproduzidos pelo aluno; também para se referir à transmissão como uma tarefa menor na função do professor (mera transmissão, apenas transmissão). O professor que transmite, nestas regularidades, foi descrito como acrítico, sem relação subjetiva com o conteúdo que ensina, desprovido de subjetividade; e como alguém que exerce uma posição de poder (tomado como repressor) sobre quem sabe menos que ele, o aluno. Discutimos a partir desta regularidade como, quando negativado, o conceito de transmissão é tomado naturalizado sob uma perspectiva empirista (de transferência do conhecimento de uma cabeça para a outra) e de como essa naturalização pode acabar endossando um discurso neoliberal de esmaecimento da figura do professor e do ensino, que responsabiliza – e culpabiliza - o aluno pelo próprio processo de aprendizagem, numa lógica empresarial de mercado. Ainda, como pode contribuir para o apagamento do lugar do conhecimento, seja dentro da escola, dando lugar ao discurso de desenvolvimento de habilidades e competências, ou nas formações de professores, em que o conhecimento e a teoria são substituídos por certo pragmatismo tecnicista.

A segunda regularidade – desta vez presente nas dez teses e dissertações analisadas – diz respeito ao conceito de transmissão na relação professor e aluno. Nesta, aparecem enunciados que referem a transmissão a partir da importância da implicação e da responsabilidade do professor com o processo de ensino aprendizagem, sendo ela a responsável pela sustentação da autoridade docente; também é trazida a partir das menções da figura de um mestre, cuja posição diante

do aluno significa uma postura que está além do ensino do conteúdo. O aluno também é referido como fundamental no processo de transmissão, e opera-se com a compreensão de que se não há da parte do sujeito que recebe a transmissão uma relação de apropriação singular, de uma torção, a transmissão sequer acontece. A transmissão é lida como um processo onde a criação é imprescindível. Aqui problematizaram-se três deslocamentos: o deslocamento da figura do professor do lugar de autoritarismo para uma posição de adulto de referência; da centralidade da aprendizagem para o direito do acesso ao conhecimento por parte do aluno; e da transmissão da posição de reprodução para a de criação e renovação dos saberes e do mundo.

Na terceira regularidade presente nos documentos, localizamos os discursos acerca da transmissão que fazem referência à transmissão da tradição, a partir da transmissão da história, do passado e da cultura. Nela, aparecem as menções à educação como a transmissão de uma herança cultural, histórica e intelectual; a transmissão como uma postura de amor pelo mundo, não pela repetição dos valores sociais vigentes no mundo e da história, mas justamente para que o mundo possa ser renovado. Localizamos também a transmissão discutida sob uma perspectiva de matriz africana, tomada a partir de outro paradigma de relação com a tradição, a oralidade, a ancestralidade e o tempo, configurando um modo de resistência à dominação ocidental, ao eurocentrismo e à colonização do saber, da educação e da cultura. A partir disto, discutimos a potência da transmissão para problematizar a renovação da escola e da Educação, não a partir do afã do novo pelo novo, mas numa novidade criativa, ancorada na apropriação amorosa e respeitosa dos conhecimentos e dos saberes já construídos.

A última regularidade discutida diz respeito à impossibilidade da transmissão. Nela, aparecem os discursos presentes nos documentos que discutem a impossibilidade da transmissão frente aos limites da própria linguagem e da comunicação; a impossibilidade da transmissão do saber em sua totalidade e a importância de uma transmissão que abra espaço para o não saber, para a falta, para as perguntas dos alunos – e do professor. Aparece o deslocamento da negatividade da transmissão para a impossibilidade, a partir da diferenciação entre impossibilidade e impotência, qual seja: a transmissão se torna possível somente quando reconhecidos seus limites e seu fracasso. E ainda, a função da literatura como possibilidade para se lidar com a impossibilidade da transmissão.

Assim, pensamos poder concluir certa multiplicidade de operações com o conceito de transmissão nas pesquisas brasileiras em Educação, sendo que defendemos a importância de se marcar de onde se fala quando se trata do conceito de transmissão, uma vez que não há transmissão “no geral”, pois que sua naturalização como negativa na educação está sendo fortemente capturada por discursos neoliberais que esmaecem o lugar do professor, do ensino e dos conteúdos escolares. As considerações finais desta investigação também abriram margem para novas perguntas de pesquisa, tendo uma delas originado a proposta de pesquisa que possibilitou meu ingresso no doutorado no PPGEDU/UNISINOS: como o conceito de transmissão se deslocou ao longo das obras clássicas da educação, de uma sociedade de ensino para uma sociedade de aprendizagem?

Sobre a potência do encontro entre educação, filosofia e psicanálise, penso que o diálogo entre díades é mais frequente (educação e psicanálise, educação e filosofia, filosofia e psicanálise – principalmente para mim, como professora e psicóloga) mas caminhar por um litoral entre as três me apontou trilhas para ir e voltar das três, de tantos modos diferentes possíveis que só numa ou outra eu jamais teria conhecido. Um litoral pode ser o começo de uma terra firme ou o princípio de um oceano desconhecido – depende de onde está se olhando para ele. Disse Deleuze (1992, p. 118): “Pensava estar no porto e de novo se é lançado ao mar”: nem na terra firme, nem em alto mar: que pesquisar siga sendo caminhar *entre*.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138. (Originalmente publicado em 1967).
- AGUIAR, Jaiana da Costa. **Da autoridade à autonomia**: uma reflexão sobre os desdobramentos da relação professor - aluno à luz da psicanálise. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Sujeito, Sofrimento Psíquico e Contemporaneidade, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Transmissão da psicanálise aos educadores: do ideal pedagógico ao real da missão educacional (trans). *In*: Psicanálise, Educação e Transmissão, 6, 2006, São Paulo. **Procedimentos online...** Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100008&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 12 jul. 2020.
- ARENDT, Hannah et al. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2000. v. 5. p. 221-247.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo, SP: Forense Universitária, 1995.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BATISTA, Douglas Emiliano. A ilusão de superação do mundo adulto: psicanálise, educação e contemporaneidade. *In*: Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação e Transmissão. 2006. São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100029&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 17 mar. 2021.
- BATISTA, Douglas Emiliano. **Da magnificência da didática a um ensino não-todo**: um ensaio de psicanálise e educação. 2013. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.
- BATISTA, Douglas Emiliano. **O declínio da transmissão na educação**: notas psicanalíticas. São Paulo: Annablume, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. São Paulo: Schwarcz-Companhia das Letras, 2001.
- BECKETT, Samuel. **Companhia e outros**. Tradução Ana He cena Souza; prefácio lábio de Souza Andrade. São Paulo: Globo, 2012.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza [1933]. *In*: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Org. e Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 85-90.

BENJAMIN, Walter. O contador de histórias. Reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov [1936]. *In*: BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura**: filosofia, teoria e crítica. Ed. e Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 147-178.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** – Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 2013. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da história, 1940. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1. p. 222-232.

BIESTA, Gert. Reconquistando o coração democrático da educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 25, p. 1-7, 2021. Disponível em: doi: 10.4013/edu.2021.251.01. Acesso em: 10 jul. 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**-Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/09.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BIRMAN, Joel. **Estilo e modernidade em psicanálise**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

BOGÉA, Diogo. O pathos da ação: notas sobre responsabilidade docente e singularidade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 23, n. 2, p. 273-286, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2019.232.16292>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BOTELHO, Denise Maria; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. **Participação**, Brasília, n. 17, jan. 2012. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao/article/view/5991/4956>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC - **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília / DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC atualiza regulamentação de EaD e amplia a oferta de cursos**. Brasília, DF: 21 jun. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial Ltda, 2007.

BURKE, Thomas Joseph. **O professor revolucionário**: da pré-escola à universidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CAMPESATO, Maria Alice G., SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, out./dez., p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18942>. Acesso em: 12 maio 2020.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERICATO, Itale Luciane. **Sentidos da profissão docente**. 2010. 345 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YMs8cSfDfKzp7rRdmbBQgfN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

CIFALI, Mireille. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 25, p. 149-164, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YdQJccdwV6GcK49j53HmnXQ/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 7-10, mar. 2005. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10li3jaVBFugzGddeTU3IDVfVbTe_bn75/view. Acesso em: 18 maio 2020.

CORBELLINI, Francieli. **Subjetivação docente: do atravessamento da literatura nos cursos de pedagogia**. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2018.

COSTA, André Oliveira. **Sujeito<>cultura: uma relação com efeitos de transmissão**. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2014.

COSTARDI, Gabriela Gomes; ENDO, Paulo Cesar. Ética da psicanálise, educação e civilização. **Estilos da Clínica**, v. 18, n. 2, p. 327-341, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/79852>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIAS DA SILVA, Roberto Rafael Dias. Reinscrever o conhecimento escolar no território do comum: uma introdução. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia/MG, v. 32, n. 64, jan./abr., 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Silva-69/publication/329157387_Dossie_Reinscrever_o_conhecimento_escolar_no_territorio_do_comum_uma_introducao/links/5c0d33d0299bf139c74d4727/Dossie-

Reinscrever-o-conhecimento-escolar-no-territorio-do-comum-uma-introducao.pdf.
Acesso em: 10 jun. 2020.

DIAS DA SILVA, Roberto Rafael. Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 43, p. 551-568, abr./jun. 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/gfmK88g4Xbk7BMbFxzXdHWD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DIAS DA SILVA, Roberto Rafael. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular. **Currículo sem fronteiras**, [s./l.], v. 17, n. 3, p. 699-717, 2017. Disponível em:
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DIAS DA SILVA, Roberto Rafael. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 46, p. 158-182, jan./mar. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/dZ3GcBxTstqrRhQgfmDCMxh/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 08 mar. 2020.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 41-61, 1991. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=1E4ed0sAAAAJ&hl=pt-BR&oi=sra>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ENRIQUEZ, Eugène. A Arte de Governar. In: ARAUJO, José Newton; SOUKI, Lea Guimarães; FARIA, Carlos Aurélio (Org.). **Figura paterna e ordem social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 113-142.

ENZWEILER, Deise Andreia. **Discursos sobre a aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)**. 2017. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2017.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

FERREIRA, Nadiá Paulo. Jacques Lacan: apropriação e subversão da lingüística. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 113-131, jun. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/agora/a/zzfHvD4sJg4RgTVzXqMN6Hv/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 114, p. 197-223, nov./ 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 20, n. 2, p. 18-37, jul./dez. 1995. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71741/40676>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. 3. ed. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. (Ditos e Escritos; V). p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos e escritos; V).

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. 3. ed. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Ditos e Escritos; V). p. 234-288.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. *In*: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 229-249.

FREUD, S. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: explicações, aplicações e orientações. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (Tradução J. Salomão, v. 22, p. 135-154). Rio de Janeiro: Imago, 1997. (Trabalho original publicado em 1933a).

FREUD, S. Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (Tradução Joan Riviere, v. 19, p. 341-346). Rio de Janeiro: Imago, 1997. (Trabalho original publicado em 1925).

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (Tradução James Strachey, v. 13, p. 285-289). Rio de Janeiro: Imago, 1997. (Trabalho original publicado em 1914).

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. (v. 12, p. 149-163). Rio de Janeiro: Imago, 1997. (Trabalho original publicado em 1912a).

FREUD, Sigmund. Totem e tabu. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (Tradução James Strachey, v. 13, p. 11-191). Rio de Janeiro: Imago, 1997. (Trabalho original publicado em 1913).

FREUD, S. Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (Tradução J. Salomão, v. 7, p. 136-124). Rio de Janeiro: Imago, 1997. (Trabalho original publicado em 1905).

FREUD, S. A história do movimento psicanalítico: Artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (Tradução James Strachey, v. 14, p. 420-420). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1914).

FREUD, Sigmund. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (Tradução James Strachey, v. 11, p. 141-142). Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Trabalho original publicado em 1910).

FREUD, S. Análise terminável e interminável. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (v. 23, p. 239-287). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Trabalho original publicado em 1937).

FREUD, Sigmund. Artigos de metapsicologia. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (Tradução James Strachey, v. 14). Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Trabalho original publicado em 1915).

FREUD, Sigmund. Sobre a psicologia do colegial. *In*: FREUD, S. **Obras completas**, v. 11: totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Tradução Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GALEANO, Eduardo. **Espelhos**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GALLO, Sílvio et al. As múltiplas dimensões do aprender. *In*: **Congresso de Educação Básica**: aprendizagem e currículo. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 1-10.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In*: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano**: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008. p. 1-16.

HAMPATÊ BÁ, Amadou. **História geral da África**: A tradição viva. Brasília: UNESCO, 2010. v. 1. p. 167-212.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes Limitada, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes Limitada, 2015.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Documentação pedagógica na educação infantil: Tecnologia de governamento da infância contemporânea. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas (SP), v. 20, n. 2, p. 539-554, 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647105>. Acesso em: 10 jul. 2020.

KEHL, Maria Rita. A publicidade e o mestre do gozo. **Comunicação Mídia e Consumo**, São Paulo/SP, v. 1, n. 2, p. 77-91, 2008. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/14/14>. Acesso em: 10 jul. 2020.

KEHL, Maria Rita. Em defesa da família tentacular. *In: Maria Rita Kehl artigos e ensaios*, 2003. Disponível em: <http://www.mariaritakehl.psc>. Acesso em: 10 jul. 2020.

KEHL, Maria Rita. A “teenagização” da cultura ocidental. *In: Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Mais – Adultescência, 20 set. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs20099809.htm>. Acesso em: 10 jul. 2020.

KIERNIEW, Janniny Gautério. **Ensaio sobre o impossível na transmissão: educação, psicanálise e literatura**. 2017. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** (Nova edição). São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2. ed. Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, Jacques. **De um outro ao outro**. Seminário 16. (Publicação interna do Centro de Estudos Freudianos do Recife CEF – Recife, Seminário dos anos 1968-69), 2004.

LACAN, Jacques. Lituraterra. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN, Jacques. **O seminário**. Livro 17: o avesso da psicanálise (A. Roitman, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. (Trabalho Original publicado em 1991).

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: JZE, 1988. (Trabalho Original publicado em 1986).

LAJONQUIÈRE, Leandro de. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. *In: LAJONQUIÈRE, Leandro de. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 253-253.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Educação e infanticídio. **Dossiê Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 25, n. 1, p. 165-177, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PFg5NXZYbpC4BM4mb4MLk9t/?format=html>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60716>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LARROSA, J.; VENCESLAO, M. Um povo capaz de skholé. Elogio das Missões Pedagógicas da II República Espanhola. In: LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 28, n. 2, 2003. Disponível em <https://www.academia.edu/download/69652607/25643-97736-1-PB.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LARROSA, Jorge. La transformación de la crítica. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 21, v. 2, n. 38, p. 7-11, 1999. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14397/1/1999_art_jlarossa.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. Apesar das desproporções, o Comum continua sendo a principal ameaça ao neoliberalismo. Ricardo Machado e Vitor Necchi. **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 24 set. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/583093-para-christian-laval-apesar-das-desproporcoes-o-comum-continua-sendo-a-principal-ameaca-ao-neoliberalismo>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LEMONS, Flavia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. A genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo/SP, v. 21, n. 3, p. 353-357, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/GSBwhpbdsBpVd4rGsShqCZG/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 06 jun. 2020.

LERNER, Simone. **Testemunho e transmissão**: do excesso à produção de um saber. 2014. 137f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LIMA, L. de O. **Piaget**: sugestões aos educadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. **Educação em Foco**, Juiz de Fora/MG, p. 141-153, 2015. Disponível Em: <https://doi.org/10.22195/2447-524620152019628>. Acesso em: 10 jul. 2020.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Educação: Experiência e Sentido).

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**. Uma introdução: elementos para uma análise metodológica. 2. ed. São Paulo: Educ, 2011.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 36, n. 2 (maio/ago. 2011), p. 505-519, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/230052>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MARINHO, Carlos Eduardo. **Educação & Aprendizagem** - uma arqueologia do enunciado: educação é transmissão de conhecimento. 2017. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, 2017.

MARQUES, Filipa Daniela et al. A vivência dos mais velhos em uma comunidade indígena Guarani Mbyá. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo/SP, v. 27, n. 2, p. 415-427, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Z5BCPwNKb9nC4RJ6Lb8pCQS/?lang=pt&format=htm>. Acesso em: 06 jun. 2020.

MASSCHELEIN J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MELO, Marilene Carlos do Vale. A Figura do Griot e a relação memória e narrativa. *In*: LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey (Orgs.). **Griots** – culturas africanas: linguagem, memória, imaginário. 1.ed. Natal: Lucgraf, 2009.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. São Paulo: SciELO-Editora FIOCRUZ, 2008.

MONTANHEIRO, Aline Gasparini. **Sentidos dos cursos de formação continuada para professores**: uma saída psicanalítica. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

NARODOWSKI, Mariano; ARIAS, María Eugenia. Cinco explicações sobre a crise da aliança entre a escola e a família. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul/RS, v. 27, n. 1, p. 166-177, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9989>. Acesso em: 06 jun. 2020.

NARODOWSKI, Mariano. **Un mundo sin adultos**: familias, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridade de los mayores. Buenos Aires: Debate, 2016.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância e à escola que a educava. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto de globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. v. 2. p. 172-177.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Enterreirando a investigação: sobre um ethos da pesquisa sobre subjetividades. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 72, n. SPE, p. 199-208, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scieloOrg/php/articleXML.php?pid=S1809-52672020000300015&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2020.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças**: Contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020 (Coleção Ensaios; 6).

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE, n. 18, p. 74-89, maio-out/2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11855/1/ARTIGO_OutrasVozesEnsino.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Jindengue–Omo kékeré: notas a partir de alguns olhares africanos sobre infância e formação. *In*: XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofar**: aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica: 2012. p. 41-52.

NIETZSCHE, Friedrich. Considerações extemporâneas III: Schopenhauer como educador. Trad. Adriana Maria Saura Vaz. **Revista Cinzia Signorelli Macris**. Campinas: FE, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**: Uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Lisboa, v. 2, n. 3, 2016. Disponível em:

<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83>. Acesso em: 22 maio 2020.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/bLFvYD3DRmFj9jQFRcKKxNg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2020.

Ó, Jorge Ramos do. O governo da alma e a genealogia da escola moderna. In: Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa e Autor, 2003. (Coleção Educa – Ciências Sociais, n. 2). p. 103-161.

PANZANI, Renata. Pedagogia Griô: uma educação feita de vínculos e ancestralidade. In: **Lunetas**, [s.l.]: 17 fev. 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/pedagogia-griô/>. Acesso em: 15 maio 2020.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo/SP, v. 17, p. 18-25, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/YWZKDkyF5zBjQvhjJZkdK7m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 38, n. 2, p. 485-499, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/CdqFgJXXGwNb6kQ4vdPHwjq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2020.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora v. 34, 2019.

PICOLI, Arlindo R.; XAVIER, Ingrid Muller; KOHAN, Walter Omar. Um mestre paradoxal do cuidado de si. **Gestão Contemporânea**, Vila Velha, v. 3, n. 2, p. 133-144, out., 2013. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/gestaocontemporanea/article/view/9091>. Acesso em: 08 mar. 2020.

POMBO, Olga. Elogio da Transmissão. **Caderno escolar**: pensar a escola, Lisboa, n. 6, 2008. Disponível em: <https://silo.tips/download/elogio-da-transmissao>. Acesso em: 08 mar. 2020.

PONTALIS, Jean-Baptiste; LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário da psicanálise**. Santos: Martins, 2001.

PROBLEMAS de aprendizagem. In: **KidsHealth** - The Nemours Foundation, © 2022. Disponível em: <https://kidshealth.org/es/kids/learning-disabilities.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

REDE GLOBO. **Conversa com Bial** [‘Conversa’ acolhe denúncias sobre precarização no ensino à distância]. Rio de Janeiro: Rede Globo, 31 ago. 2020.

Programa de TV. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8821816/>. Acesso em: 08 jun. 2020.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 39, p. 23-30, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2021.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**, São Paulo/SP, v. 11, n. 1, p. 189-195, maio 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/nsXfXFJdY6mMhMx6Zgckwrg/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 05 maio 2020.

ROCHA, Márcio Donizetti. '**Nosso modo próprio de educar**': uma análise das implicações entre o educador e o projeto pedagógico. 2017. 169f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2017.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

SAFATLE, Vladimir. A lógica do condomínio. Café filosófico. TV Boitempo, [S. l.: s. n.], 18 jun. 2015. 1 vídeo (104 min 20 s) Publicado pelo canal CPFL Cultura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G9s-J_Uy0Js. Acesso em: 05 maio 2020.

SANZOVO, Stephane Terres. **Formações imaginárias sobre sujeito aluno na BNCC (2018) - ensino médio**: uma visão utilitarista do ensino. 2020. 86f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL – da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, 2020.

SARAIVA, Carola Freire. **Arte, imagem e infância**: articulações com o pensamento infantil. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, 2015.

SASTRE, Alfonso. **Los Intelectuales y la utopia de Virgilio**. Madrid: Debate, 2002.

SCHEER, Marcus. **O lugar do professor na sala de aula**: desafios contemporâneos para um sujeito de um suposto saber. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2016.

SCHULER, Betina. O cuidado de si e a docência no presente: possibilidades via as dissoluções genealógicas. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em

Educação Sul - **X ANPEd Sul**, v. 37, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2173-0.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; SCHWAN, Guilherme. Na Contramão dos pedagogismos contemporâneos: um elogio da transmissão. **Revista Insignare Scientia-RIS**, Chapecó/SC, v. 3, n. 1, p. 148-167, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11075>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 20, n. 1, p. 48-57, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.05>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SER PROFESSOR não é 'bico' – Anhanguera retira campanha com Luciano Huck e pede desculpas: "Erramos". *In*: Sindicato dos professores de Campinas e região, 19 ago., 2017. Disponível em: <https://www.sinprocampinas.org.br/noticias/noticias/ser-professor-nao-e-bico-anhanguera-retira-campanha-com-luciano-huck-e-pede-desculpas-erramos/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SHAPIRA, Shahak. **YOLOCAUST**, [s./.] 2017. Disponível em: <http://yolocaust.de>. Acesso em: 05 maio 2020.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Daniela Barros Pontes. **Educação, resistências e tradição oral**: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. 2017. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Michel Augusto Carvalho da; SOUZA, Élio Ferreira de. Memória e oralidade em Paula Tavares: a tradição viva. **Letras em revista**, [s./.], v. 8, n. 2, jul. 2018. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/178>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem** – Educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUSA, Edson Luiz André de. I margens utópicas: contrafluxos do futuro. **Correio APOA** - Política Partida, Porto Alegre, v. 246, jul. 2015. Disponível em: https://appoa.org.br/correio/edicao/246/i_margens_utopicas_contrafluxos_do_futuro/221. Acesso em: 20 abr. 2020.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. **Estilos da clínica**, São Paulo/SP, v. 3, n. 5, p. 63-83, jul./dez. 1998. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v3i5p63-83.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Psicanálise e Educação: Caminhos Cruzáveis**. Brasília: Plano, 2004.

STOLZMANN, Marianne Montenegro; RICKES, Simone Moschen. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 16, n.16, p. 39-51, jul. 1999. Disponível em: <http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. A expansão do ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, p. 3-4, jul./set. 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/produde.htm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: VORRABER, Marisa. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VENTURINI, Gabriela. **Pensamento e infância: práticas da educação infantil em tempos de interesse**. 2019. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2019.

VICENZI, V. B. **Fala, gesto, silêncio: uma questão pedagógica—a discussão entre sofistas e filósofos pelo sentido e poder de ensinar**, 2010. 156f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. São Paulo: Schwarcz-Companhia das Letras, 2011.

VOLTOLINI, Rinaldo. **A questão da vocação: psicanálise e psicologia**. 1999. 218f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

YOUNG, Michael FD. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 46, p. 18-37, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 25 abr. 2020.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238>. Acesso em: 25 abr. 2020.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 25 abr. 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**,
Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=html&lang=pt>.
Acesso em: 25 abr. 2020.

