

Educar: da alteridade ao estilo

Elisabete Aparecida Monteiro¹

¹Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Americana/SP - Brasil

RESUMO – Educar: da alteridade ao estilo. No conjunto de pesquisas em educação escolar identifica-se a crença de que a solução dos impasses na transmissão consiste na criação de novas metodologias de ensino. A presente pesquisa propõe redimensionar tal confiança e a compreende como uma ilusão sobre a possibilidade de controle dos resultados na transmissão da cultura na escola. Trata-se de um aprofundamento na noção de *estilo* no âmbito da tarefa do educador, a partir das proposições psicanalíticas. A psicanálise compreende que sustentar a transmissão significa suportar uma posição que exige a renúncia dos ideais de perfeição. O sujeito está implicado em todo ato e, na transmissão, isso se traduz na relação singular do educador com o conhecimento: seu estilo.

Palavras-chave: **Educação. Transmissão. Estilo. Alteridade. Psicanálise.**

ABSTRACT – Educate: from otherness to style. In the body of research on school education identifies the belief that the solution to the impasse in the transmission is the creation of new teaching methodologies. This research proposes resize trust and understand how such an illusion about the possibility of tracking results in the transmission of culture in school. This is a deeper sense of style in the task of the educator from the psychoanalytic propositions. Psychoanalysis understands that sustain transmission means supporting a position that demands the resignation of the ideals of perfection. The subject is involved in any act and, in transmission, this translates into unique relationship with the educator's knowledge: his style.

Keywords: **Education. Transmission. Style. Otherness. Psychoanalysis.**

Uma perspectiva abrangente das pesquisas em psicanálise e educação nos permite evidenciar e afirmar que o pensamento pedagógico predominante na educação brasileira recusa o que a psicanálise designa por *transferência*. O que isso significa? Significa uma recusa da impossibilidade de que se saiba de antemão dos efeitos de uns sobre outros, dos efeitos que o professor produz em seus alunos; uma recusa em saber da diferença entre aquilo que se tenciona atingir no sujeito e a realidade do que se atinge numa pretensa relação; em suma, uma recusa do fato de que não há uma causalidade necessária entre o que fazemos em educação e seu resultado (Monteiro, 2000).

Tal proposição não pretende defender que para ser bom professor seja necessário saber sobre transferência, tampouco saber psicanálise. Inclusive, porque o emprego da transferência como revelador do inconsciente não é objeto da ação educativa, podendo, na maioria das vezes, não ser percebida ou, quando mal empregada, manter indefinidamente ou violentamente os efeitos de poder, como já observava Mannoni (1988). Por outro lado, o conceito psicanalítico de transferência permite revelar boa parte (se não a gênese) da inconsistência do discurso que hoje pretende alicerçar as decisões no campo educativo.

É possível supor que o que mais tem mobilizado os pesquisadores na área da Educação, no Brasil, seja o fato de assistirmos a uma grave e crônica crise de uma educação sustentada por um discurso pedagógico que, por sua vez, tem reclamado para si o estatuto de ciência. A pretensão pela “legalidade” científica se pode verificar na escrita de historiadores da Pedagogia, como Cambi (1999), para quem as mudanças que culminaram na *Pedagogia Científica* tornaram a prática educativa mais eficaz. No entanto, parece que a educação nunca esteve tão longe do alcance de seu objetivo: “A riqueza da investigação parece proporcional à precariedade dos resultados” (Mougniotte, 1999, p. 123).

Apostando no pensamento pedagógico causalístico e por meio de intervenções ajustadas ao referido aporte científico, a educação tem assumido muitas finalidades, tais como: a valorização do desenvolvimento de capacidades, da preparação para o mercado de trabalho, do imperativo da presença de tecnologias, de metodologias que levem o aluno a *aprender a aprender* e o professor a *aprender a refletir sobre a prática*, do paradigma dos métodos e técnicas que prometem resultados¹ e, mais recentemente, da efetivação de diagnósticos de transtornos de comportamento (hiperatividade, déficit de atenção, depressão...), fazendo coro com o discurso médico e sustentando o crescimento da indústria farmacológica. A última disposição reflete literalmente o espírito de nossos tempos, como se lê em Roudinesco (1999, p. 30):

O poder dos remédios do espírito, portanto, é o sintoma de uma modernidade que tende a abolir no homem não apenas o desejo de liberdade, mas também a própria ideia de enfrentar a prova dele. O silêncio passa a ser preferível à linguagem, fonte de angústia e vergonha.

Tais variações das nomeações científicas participam das codificações no contexto familiar e escolar e têm servido como normativa, determinando a maneira como se percebe e se trata um filho e/ou um aluno com ou sem problemas. Como a constituição subjetiva é própria dos jogos de linguagem, acabam por (des)subjetivar os sujeitos enlaçados nesse discurso. Apoiando-se nas proposições de Foucault, Guarido (2008, p. 15) contextualiza essa disposição da escola e da família:

[...] de um lado uma produção científica que se consolida a partir do final do século XIX e se estende pelo século XX, representada pelas produções teóricas da medicina e da psicologia. Estas têm por pressuposto a possibilidade de mensuração empírica e de construção de categorias universais sobre o homem, especialmente sua natureza, seus comportamentos e as vicissitudes de seu desenvolvimento e de sua adaptação. Por outro, lado levamos em conta o conjunto de práticas terapêuticas e educativas que, ao tomarem por referência esta racionalidade científica, operaram como extensão desta na prática, o que reconhecemos no conjunto de técnicas que vemos surgir ao longo deste período para dar conta daquilo que teoricamente se produziu.

Diante de uma babel de problemas em educação (claramente na educação brasileira), de uma crise que só vem se alargando, a psicanálise busca compreender os fenômenos da infância e o que ela traz como efeito de um discurso contemporâneo que concede ao adulto um lugar, até certo ponto, de paralisia e, claramente, de desresponsabilização. Cabe-nos, então, perguntar a que respondem as crianças com seus sintomas, dificuldades de comportamento e difíceis relações com os outros, e quais demandas lhes têm sido dirigidas. A psicanálise convoca os interessados pela Educação a pensar como as ofertas simbólicas de hoje, próprias de um discurso sobre ciência, medicina, saúde, sobre a responsabilidade individual pelo bem-estar, a busca por uma satisfação plena, têm afetado a maneira com que os adultos se responsabilizam pelo ato educativo, pela transmissão da cultura, uma vez atravessados pelos ideais em relação à infância.

O discurso atual produz e mantém a ilusão de que, amparados pelas ciências, os procedimentos didático-pedagógicos possam trazer garantias que prescindam da efetiva implicação do adulto na transmissão. Dessa forma, a *Pedagogia Científica* mostra-se contrária à ideia de que a transmissão possa ser uma invenção contínua, aleatória e arriscada, e que, por isso, como descreve Mougnotte (1999), só é possível tatear, tentar dispositivos desigualmente pertinentes e, ao final, avaliá-los de forma mais ou menos rigorosa. E, como invenção constante, a transmissão / ação educativa sempre será um desafio e a eficácia de um método nunca será garantida, tampouco universalmente bem-sucedido.

No projeto pedagógico e, por conseguinte, na grade curricular dos cursos de formação de educadores, assim como em documentos do

Ministério da Educação do Brasil, parece haver uma indistinção entre os conceitos de *ensino* e *metodologia*, que reflete a ilusão de assegurar os efeitos da transmissão em educação (Camargo, 2006). O que Bacha (2002) coloca sob a forma de questionamento, talvez possamos exprimir como constatação: ao tornar-se *técnica de adaptar* com pretensões à ciência, tendo o mercado como única ambição, a concepção de homem como *obra a ser criada* foi soterrada e a Educação perdeu-se como *arte de formar*.

Alteridade e Constituição do Sujeito: o *outro* educador

Em oposição a todo malabarismo a que a educação se sujeita ao pretender o sucesso, Lopes (2003) traduz o que poderíamos chamar de sucesso de uma educação. Muito diferente da ideia de alcance dos objetivos educacionais ou do máximo desenvolvimento infantil, cumprindo à risca as previsões das teorias psicológicas, o sucesso de uma educação residiria justamente no fato de que ela fracassa; isto é, citando Cifali: “[...] aquele que é seu objeto [seja filho ou aluno] contraria o projeto forjado para ele e pode advir como sujeito na diferença e na separação” (apud Lopes, 2003, p. 119). Por outro lado, o discurso pedagógico mantém-se resistente à noção de que o inconsciente do educador impõe-se às intenções conscientes. Seria necessário, portanto, renunciar a essa espécie de sustentação.

É elementar, sob o enfoque psicanalítico, o reconhecimento de que o limite da educação reside no fato de que não se submete o inconsciente, essa é a gênese da impossibilidade estrutural que a psicanálise descortina. Ela se relaciona com uma realidade inequívoca: a fala mediada pelo *outro*, portanto, em última instância, é o desejo que fala. O fracasso, nesse caso, se traduz em sucesso e não numa impraticabilidade, uma vez que, renunciando ao ideal imaginário, de um aluno que cumpra o *dever de ser* um espelho para o narcisismo daquele que ensina (munido das metodologias, didáticas, discurso médico, tecnológico, entre outros), o educador resista ao mal-estar que ronda permanentemente sua tarefa de transmitir a cultura, colocando em cena o *dever ser* (do ideal simbólico) implicado no ato da filiação a uma cultura (Lajonquière, 1997).

Vale salientar que é dessa maneira que o tema da *alteridade* comparece em psicanálise, isto é, o (pequeno) *outro* que fala, no registro do imaginário, e o (grande) Outro na linguagem, o registro do simbólico (radical, absoluto e transcendente). O outro semelhante é essencial na constituição do sujeito. Como Lacan (1953-1954) trata em seu primeiro seminário, *Os Escritos Técnicos de Freud*: “O eu é referente ao outro. O eu se constitui em relação ao outro. Ele é o seu correlato. O nível no qual o outro é vivido situa exatamente o nível no qual, literalmente, o eu existe para o sujeito” (1986, p. 63). Portanto, o eu existe somente em relação com o outro.

Fala e Linguagem, apesar de se tratar de registros diferentes, estão entrelaçadas. A partir dessa relação (entre o imaginário e o simbólico), Scharinger (2009) analisa a interdependência, no texto de Lacan, entre a noção de *alteridade* e de *transcendência*. Isto é, uma vez que a relação imaginária coloca o sujeito numa posição de proximidade e semelhança em relação ao outro sujeito, há a necessidade de uma mediação que intervenha nessa dualidade:

A relação simbólica, portanto, comparece aí como terceiro, permitindo ao sujeito se posicionar com mais distanciamento desse outro. Tal distância parece preservar o sujeito, em certa medida, para que ele não se perca no reflexo de outrem e com ele entre em direta rivalidade (Scharinger, 2009, p. 47).

Na fala, a função de mediação é essencial (Lacan, 1953a), uma vez que a fala possibilita que, entre duas pessoas, algo seja transcendido: a proximidade desta relação especular com o semelhante. O registro simbólico deve estar presente para fazer o papel imprescindível de transcendência nesta relação dual, uma mediação pela fala, que faz ascender um terceiro, retirando o sujeito da condição de pura alienação, podemos dizer, constituindo-o em sua singularidade.

Isto quer dizer que toda relação a dois e sempre mais ou menos marcada pelo estilo do imaginário. Para que uma relação assuma seu valor simbólico e preciso haver a mediação de um terceiro personagem que realize, em relação ao sujeito, o elemento transcendente graças ao qual sua relação com o objeto pode ser sustentada a certa distância (Lacan, 1953, p. 33).

A Alteridade: o outro que educa

Sobre o dispositivo da educação, ou, sobre uma condição que coloca em movimento o ato de educar, Lajonquière (1997) coloca em discussão a ideia de *dívida simbólica*, uma vez que define o ato de educar como de *transmitir marcas simbólicas*. A disposição para assumir a tarefa de ensinar tem origem na dívida que o próprio adulto contraiu pelo benefício de ser introduzido (pelo *outro*) na linguagem e no pensamento (ao **Outro**).

Ocorre que, conhecer o mundo e instruir os outros aparentemente dizem de gestos mecânicos e racionais (facilmente otimizados por métodos e técnicas), todavia, não é disso que se trata, exemplificando, um pai transmite muito mais quando profere: - *Tire o dedo do nariz!*, assim como o professor transmite sempre mais do que simplesmente o conteúdo de uma disciplina. Nas entrelinhas, transmitem o respeito pelo outro, pela cultura e por si próprio, a postura ética, a paixão pela vida, pelo estudo, a seriedade, o compromisso. E, sem se darem conta, sustentam o lugar de referência da cultura ao falarem em nome do Ou-

tro, ao passo em que deixam margens para que o sujeito possa emergir nesse processo (Palhares, 2006).

Para além da dívida de sermos introduzidos no mundo da linguagem, pela via da alteridade, há a dívida nascida da diferença entre o que nos tornamos e o que estava alojado nas expectativas de nossos pais. Trata-se do tal fracasso da educação mencionado anteriormente e que, na verdade, se converte num sucesso. Não sabemos da magnitude da nossa dívida, assim como, mesmo passando à frente aquilo que herdamos, sempre existirá um resto: “[...] a dívida que o pequeno recebe via educação, longe de vir a zerar-se com o tempo, mantém seu poder de endividar de forma tal que, quando ele cresce, repete a renegociação ensaiada pelo adulto anterior” (Lajonquière, 2006, p. 101).

Portador de um suposto saber coerente e estável, no discurso pedagógico atual (no Brasil), o professor acredita saber o que diz. O pretensão *domínio da transmissão* supõe que os sujeitos que participam desse ato estejam em estado de controle (não divididos), que o saber transmitido guarde sua identidade com a verdade (da ciência) e, finalmente, que aquilo que se pronuncia atinja igualmente cada um do público, sem produzir dúvidas, furos, apenas certezas e garantias (Cifali, 1999). Em oposição, a Psicanálise compreende a transmissão como mais próxima de um *mal-entendido* do que do *bem-entendido* que o discurso atual aspira. Obviamente, quando não se fala do lugar de *mestre-todo-saber*, o ensino produz efeitos e (dependendo, também, do lugar do aprendiz) configura-se num *ato*.

Diferente do que hoje se deduz do discurso hegemônico no campo educativo, os insucessos não se explicam pela falta de adequação na relação professor-aluno, mas se devem à destituição do professor de uma posição *sua* em relação ao conhecimento, consequentemente, à destituição de sua posição de Sujeito Suposto Saber. Uma destituição que deriva, dentre outras razões, desse mesmo discurso que comparece como salvador da derrocada educativa, uma vez que se baseia, dentre outros, no apagamento da diferença entre adulto e criança, entre professor e aluno.

A educação sempre implicará na posição do adulto diante de uma criança. As dificuldades presentes na educação, portanto, se situam na impossibilidade do adulto se sustentar nessa posição necessária, uma vez que se encontre angustiado, tomado por seus próprios fantasmas (Lajonquière, 2004).

É imperativo, portanto, redimensionar os sintomas nomeados *fracasso escolar* e, nesse sentido, a Psicanálise oferece condições para o desvio de uma cilada em suas duas versões: a primeira, de se pensar o professor como *mestre-todo-saber*, porque possuidor de um discurso que garante sua prática; ou, a segunda versão, um mestre impotente, porque hesitante e não autorizado em sua posição diante do conhecimento.

Sobre uma Contribuição da Psicanálise: um outro ouvido

Como já muito se escreveu, a psicanálise se retira a todo convite a oferecer modelos de *bem fazer*, modelos de prática pedagógica, modelos de transmissão. Por outro lado, se dispõe ao debate que permita que a educação seja repensada, essencialmente, que retome seu objetivo. Como um terceiro, entre a educação e os ideais *fundamentalistas* ou *totalitários*, aqueles que pretendem produzir um aluno cognitivamente e emocionalmente ideal, mas que só tem produzido mais fracassos, a psicanálise permite recuperar o sentido (perdido?) da educação, na medida em que o educador aí encontra um *outro ouvido*, nas palavras de Voltolini (2001). A psicanálise, então, lança luz sobre a educação e seus ideais; promovendo uma visão mais nítida do objeto da educação.

Retornando ao artigo de Eliane Lopes em suas considerações finais, podemos encontrar um estatuto da psicanálise em seu encontro com a educação:

A psicanálise também não é tudo, mas pode atuar como uma disciplina (tomo aqui a palavra nos dois sentidos: organização e matéria escolar) anti-ideal, que permita constatar as idealizações paralisantes e as identificações que atormentam os sujeitos. A psicanálise não tomará o poder, não dará a quem quer que seja nenhum poder, mas poderá participar do debate democrático contra todas as formas de segregação, ajudando na construção de uma ética da educação e de novas formulações pedagógicas que minem as identificações que sustentam os delírios de ideal e as sujeições identitárias, o verdadeiro pesadelo da educação e da pedagogia contemporânea (Lopes, 2003, p. 122)

Do olhar psicanalítico sobre a educação, deriva a afirmação de que as ilusões da educação não devem ser as mesmas da pedagogia. E, ao se tratar da psicanálise como disciplina no campo educativo, surge o propósito de delinear a especificidade do ensino da psicanálise a educadores. E, sobre a especificidade da transmissão da teoria psicanalítica, no texto *Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise*, de 1932, Freud diz claramente que o ensino da psicanálise não pode ser aprendido, mas, experimentado e de que seu ensino é uma atualização. Outra especificidade é que ele não pode ser pensado como um mero acréscimo no campo epistemológico, tal como o educador experimenta no ensino das teorias psicológicas do desenvolvimento. Nesse ensino se transmite outra coisa, mais próxima de uma subtração: a subtração da certeza.

A Psicanálise constitui-se num corpo teórico que possibilita à Educação uma *outra forma de pensar*, desaprisionando-a da busca infrutífera pelo conhecimento absoluto e pelo controle da ação educativa. O ensino da Psicanálise aos educadores apresenta-se como uma pos-

sibilidade de que a Educação seja resgatada de um imobilismo ou de malabarismos estéreis. Entretanto, como em outras conexões da psicanálise com os diversos campos do conhecimento, também a psicanálise na formação de educadores está sujeita a sofrer distorções tais que a faça produzir dogmatismos, que terminem por justificar certas atitudes pedagógicas. Para que a Psicanálise se mantenha afastada de uma possível distorção, já alertada por autores como Piera Aulagnier (1990), uma distorção na direção da proposição positiva, a transmissão da teoria psicanalítica a educadores encontra uma única perspectiva: alimentar o questionamento.

O principal efeito do ensino da psicanálise a educadores seria o questionamento destes sobre qual desejo respondem ao aceitar ocupar esse lugar, e, assim, até certo ponto, colocar-se ao abrigo “[...] das armadilhas de sua própria fala, da fascinação própria à posição de sujeito suposto saber, e, portanto do uso que ele pode fazer disso” (Aulagnier, 1990, p. 43).

Da Alteridade ao Estilo

Em suma, a presença psicanalítica em Educação reside na condição de que o ideal não apague o sujeito. O desejo que impele o sujeito à posição de mestre se traduz numa infinidade de *metodologias* ou modos de transmissão no lugar que ocupa entre o aprendiz e a cultura, numa edição sempre inédita de *estilos*. A transmissão da cultura, em sua destinação a um outro, exige um *estilo*.

Estilo, na Antiguidade, era uma ponta de que as pessoas se serviam para gravar pensamentos na cera; cada um tem sua maneira de manejar o estilo, sua letra. O estilo é a individualidade e o movimento do espírito, como se lê no *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia* de André Lalande (1999, p. 344), “[...] visível no arabesco caprichoso que o pensamento traça no seu curso”. Um estilo pode ser pensado como um vaso, como os grandes recipientes de cerâmica, nos quais alguns povos da Antiguidade guardavam os documentos onde estavam registradas suas leis. Nos estilos, uma cultura guardava seus tesouros (Kupfer, 2001).

Para além do conhecimento veiculado pela posição de mestre, o que torna possível qualquer transmissão é o estilo. Como no ensino da psicanálise, toda transmissão se concretiza pela via do estilo, como a única via “[...] por onde a verdade se manifesta mais escondida nas revoluções da cultura. Essa via é a única formação que podemos pretender transmitir àqueles que nos seguem: um estilo” (Lacan, 1966, p. 460). O que nos habilita dizer que, assim como Lacan se refere ao ensino da Psicanálise, essencialmente, o que se transmite em todo ato educativo é o próprio estilo.

Uma maneira de ilustrar o estilo na transmissão da psicanálise consiste em pensar os estilos de Freud e de Lacan em seus respectivos

ensinos. Mesmo se tratando de uma delimitação muito incompleta, uma vez que o estilo revela o insondável inconsciente, ou, segundo Lacan (1998) é o próprio inconsciente, podemos eleger algumas manifestações de seus estilos que já nos são conhecidas.

Duas características são marcantes no estilo de Freud. A primeira, é que ele próprio diz de uma escolha pessoal por um método de ensino, o genético, em oposição ao dogmático. Justifica sua escolha pelo anseio de que o público/leitor não seja surpreendido, uma vez que prefere não causar resistências, mas o envolvimento dos ouvintes/leitores em seu discurso. Seu *método genético* consiste em partir de um campo supostamente conhecido pelo ouvinte/leitor e trilhar o caminho que ele próprio percorreu em seu raciocínio (Monteiro, 2005). A segunda característica a ser destacada é sua capacidade ou necessidade de se revelar em sonhos, correspondências e relatos de casos. A história da psicanálise não só se confunde com a de Freud, mas faz profundas revelações do homem por trás da teoria.

Em Lacan, encontramos uma disposição bastante diversa da de Freud. Em primeiro lugar, destaca-se sua escolha por um ensino que exale um efeito de incômodo:

Consciente das resistências de um público habituado ao discurso universitário (essencialmente dogmático) e desconfiado das inovações, Lacan situa seu ensino. Primeiro, reconhece a posição de prestígio de quem ensina e prevê o risco de que aquilo que enuncia caia sob a ação do discurso universitário, através de uma postura refratária. Portanto, chamando de *desaprumo fundamental*, declara não se identificar com a posição de prestígio e, tampouco, se reveste da permissão de dizer qualquer coisa (impensadamente). [...] Depois, declara estar à espreita da contestação, sobre a qual manifesta grande interesse, por considerar que ela venha confirmar ou desmentir o nível em que se situa a estrutura de um (seu) discurso (Monteiro, 2005, p. 132).

Lacan propõe um ensino que se pode qualificar de analítico. Recusa os modelos e as imposições que caracterizam as instituições em geral, inclusive as psicanalíticas. Indica que o ensino da psicanálise só se dá de um sujeito a outro, não por meio da imposição de um modelo, mas pela função da palavra, pela via da transferência de trabalho.

Sobre o estilo hermético, preciosista, barroco, de caráter enigmático na expressão de Lacan, há duas perspectivas opostas: uma que a concebe como a maneira mais fiel de representar a incongruência da inconsciente e, outra, mas crítica, como se lê no texto de Beividas (2002), percebe aí a maneira em que Lacan, diferente de Freud, permanece oculto: “Ele nada falsificou, mas não levou em conta no seu ensino ou na representação de sua história as aventuras de seu diário íntimo” (Roudinesco apud Beividas, 2002, p. 237).

Singular marca do sujeito do desejo, o estilo traduz a maneira peculiar da relação com o conhecimento, constrói-se nos sucessivos encontros com os objetos do conhecimento, molda os próprios objetos e estabelece os *padrões de relação* com aqueles que estão imbuídos da tarefa de transmiti-los, enfim, se expressa como uma forma singular de testemunho de um saber:

Foi com a geografia', ele diz; ou melhor, 'testemunhem o modo *como* me relaciono com o objeto de conhecimento e terão uma apreensão de *como* ele participa de minha economia libidinal [...] *como* ele me distrai de minha falta.' (Kupfer, 2001, p. 133-134, grifos da autora).

Ao contemplar o outro no exercício de seu estilo próprio, uma criança construirá e se construirá em seu estilo. Ao contemplar o professor no exercício de seu estilo próprio de apropriação do objeto do conhecimento um aluno construirá e se construirá em um estilo cognitivo próprio (Kupfer, 2001, p. 129).

Paradoxalmente, isto que é transmitido não é passível de ser copiado, sendo que qualquer tentativa desse tipo corre o risco de não passar de uma caricatura mal feita do modelo.

Nossas criações são expressões das influências sofridas em nossa vida e na nossa formação. O desafio será encontrarmos o nosso jeito de fazermos alguma coisa, pois embora tributários daqueles que nos ensinaram e nos respeitaram, não podemos nos constituir numa cópia destes (Palhares, 2006, p. 3).

Dessa forma, não podemos deixar de considerar o estatuto da *alteridade* na construção de um estilo. Em oposição a qualquer ideia naturalista pragmática de estilo como estrutura pré-verbal, como disposição inata, na perspectiva da psicanálise, aquilo que constrói o sujeito singular resulta dos efeitos de captura da linguagem na relação com o outro:

Na terminologia psicanalítica, emoções básicas são os elementos afetivos do imaginário pessoal ou cultural capazes de estruturar ou desestruturar o equilíbrio econômico e dinâmico do ego-narcísico (Costa, 2001, p. 218).

E a mais importante consequência a ser retirada desse pressuposto é que o sentido das emoções subjetivas é um produto das "sombras" do tempo. Os sons e marcas articuladas que "chamamos" linguagem não aprisionam o pré-linguístico; mostram que o extralinguístico é mais uma invenção da língua (Costa, 2001, p. 219).

Antes que o sujeito possa sucumbir ao próprio estilo, há um histórico de marcas, de jogos de linguagem, de entrelinhas que *dizem* da

maneira como o outro lida com a própria falta. Na transferência, podemos dizer, reside o veículo da constituição de um estilo, seja qual for o sujeito que ensina, seja Lacan, seja Freud, seja o educador do ensino fundamental...

Para descrever algumas marcas da transferência de Freud com seus mestres, compreender seu estilo ao ensinar a psicanálise, tanto na exposição oral quanto na escrita, e tomando como referência o texto *Um Estudo Autobiográfico*, escrito por Freud em 1925, Monteiro (2005) realiza uma investigação sobre os modelos que Freud mesmo indica como essenciais na constituição de sua singular maneira de transmissão do saber: Brücke, Charcot, Meynert e Breuer.

A falta que move o sujeito em direção ao outro não somente foi fundada na relação com o outro, como segue as pistas deixadas por esse mesmo outro, na maneira como este se distrai da própria falta.

Por que nascemos, podemos sempre “ser outro” e “dar início ao outro”. E, para saber que o “outro” é “outro” temos que nomeá-lo, dizê-lo ou interpretá-lo, mesmo correndo o risco de errar. Sem linguagem, o “novo início”, com perdão da redundância, não saberia que é “recomeço” e toda experiência humana seria a repetição monótona do mesmo (Costa, 2001, p. 219).

A fala, como já foi tratado no início deste texto, é mediadora na relação do eu com o outro, com o qual se confunde e onde se aliena. Porém, também nesse outro o sujeito se reconhece em seu próprio corpo e em seu próprio desejo.

Nesta relação especular, em meio à rivalidade, a identificação e a agressividade, o sujeito encontra no outro o seu desejo. Se for a partir do corpo do outro que nos reconhecemos como corpo, também é no desejo do outro que reconhecemos nosso desejo (Scharinger, 2009, p. 58).

“O estilo é o homem mesmo” (Lacan cita Buffon, na abertura de *Escritos*, 1998, p. 9). Isto significa que o estilo do homem é a chave da subjetividade profunda, a primeira verdade do sujeito.

O estilo se manifesta em Educação como *métodos naturais*. Em outros termos, na transmissão, o estilo produz *metodologias* em relação ao conhecimento e ao saber.

Considerações Finais

A ideia de um estilo contraria a ânsia de toda empresa pedagógica pelo modelo mais adequado de transmissão. A racionalidade que conduz o pensamento hegemônico da pedagogia, que a faz acreditar que tudo possa ser explicado, tende a transformar todo conhecimento em método. Todavia, como já se lia no clássico texto de Millot (1995), não é necessário saber o que se faz para ser um bom educador, pois aquilo que

faz *ato* na educação escapa à apropriação de um saber ou pensamento pedagógico. Como afirma Lajonquière (2004), a apreensão do processo educativo de uma criança não se realiza por uma reflexão apoiada em proposições supostamente científicas. Em suma, o modelo ou método que se tenta explicar e reproduzir é a própria rejeição do estilo.

Ao invés de buscar fundamentação ou autorização num discurso que lhe é externo, meramente auxiliar e que, em última instância, impede-lhe a visão de si, o professor pode mergulhar na complexidade dos fantasmas inconscientes que a situação formativa lhe desperta, aproximando-se dos fundamentos e disposições que caracterizam a sua singularidade como educador, seu *estilo* (Monteiro, 2005, p. 160).

A reflexão proposta pela Psicanálise, cujo eixo escolhido para este trabalho é a noção de *estilo*, supõe que o professor faça uma resignificação de sua atuação junto aos alunos. Isto significa redimensionar as metas idealizadas que tentam inspirar o ato educativo na atualidade e que visa uma adequação científica animada por teorias psicológicas e aportes tecnológicos.

A consequência de se pensar a partir do *estilo em educação* é, justamente, a responsabilização pela transmissão da cultura. O estilo *fala* de um ato responsável e sua ausência comparece, a educadores e alunos, sob a forma de múltiplos sintomas que escancaram o fracasso em educação.

Vale dizer que a falta do estilo não explica todas as contingências de uma dificuldade de aprendizagem (Palhares, 2006), pois, sabemos que há causas muito singulares na produção dos diferentes ritmos e formas com que se aprende. Mas, queremos evidenciar, nessa proposta, que pensar em estilo convoca ao ato todo educador destituído de *seu saber* pelos discursos já aqui descritos.

A pesquisa aqui apresentada, que se encontra em andamento, pretende estabelecer uma visão abrangente do processo de desresponsabilização do educador, no âmbito familiar e escolar, repercutindo na suspensão do *estilo na transmissão*. Dessa forma, pretende-se buscar as possibilidades de o discurso psicanalítico fazer barreira à crise do *estilo na transmissão*, na medida em que são revelados, no âmbito da formação de educadores, os canais de diálogo com a Educação.

Recebido em 31 de outubro de 2012

Aprovado em 16 de abril de 2013

Nota

1 Em 2001, o concurso Prêmio Jovem Cientista (promovido pela Fundação Roberto Marinho, Gerdau e CNPq), elegeram o melhor trabalho sobre o tema *Novas Metodologias para a Educação* endossando nossa afirmação num certo consenso em torno da ideia de que nos faltam métodos para ensinar.

Referências

- AULAGNIER, Piera. **Um Intérprete em Busca de Sentido**. Tradução de Regina Steffen. São Paulo: Escuta, 1990.
- BACHA, Márcia Neder. **A Arte de Formar: o feminino, o infantil e o epistemológico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BEIVIDAS, Waldir. **Inconsciente et Verbum: psicanálise, semiótica, ciência, estrutura**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2002.
- CAMARGO, Ana Carolina Corrêa Soares de. **Educar: uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Alvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CIFALI, Mirelle. Educar: uma missão impossível – dilemas atuais. **Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas**, São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, n. 7, p. 139-150, 2º semestre de 1999.
- COSTA Jurandir Freire. A Questão do Sentido em Psicanálise. **Centro de Filosofia e Ciências Humanas**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, [199-219]. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/jurandir.htm>>. Acesso em: 20 set. 2012.
- FREUD, Sigmund. [1932] Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise. In: FREUD, Sigmund. **Coleção Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1994. Volume 12.
- GUARIDO, Renata. A Presença do Discurso Médico na Educação. **COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE USP, Psicanálise, Educação e Transmissão**, 6., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100059&lhg=PT&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2008.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação Para o Futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.
- LACAN, Jacques (1953a). O Simbólico, o Imaginário e o Real. In: LACAN, Jacques. **Nomes-do-Pai**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- LACAN, Jacques (1953-1954). **O Seminário: livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- LACAN, Jacques (1966). **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Dos “Erros” e em Especial Daquele de Renunciar à Educação. Notas sobre Psicanálise e Educação. **Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas**, São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, n. 2, p. 27-43, 2º semestre de 1997.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. O Professor no Divã. **Jornal Folha Dirigida**. Caderno Educação, Rio de Janeiro, fev. 2004. Disponível em: <<http://paje.fe.usp.br/estrutura/lepsi/fdartig.htm>>. Entrevista concedida ao Jornal.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. A Psicanálise e o Debate sobre o Desaparecimento da Infância. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 31, n. 1, p. 89-105, jan./jun. 2006.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. Tradução de Fátima Sá Correia, Maria Emília V. Aguiar, José Eduardo Torres e Maria Gorete de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A Educação (não) é Tudo. **Estilos da Clínica**: Revista sobre a infância com problemas, São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, n. 15, p. 112-123, 2º semestre de 2003.

MANNONI, Maud. **Educação Impossível**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **A Transferência e a Ação Educativa**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **Sobre uma Especificidade do Ensino da Psicanálise na Universidade**: a formação de educadores. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOUGNIOTTE, Alain. Os Métodos de Ensino e Trabalho. In: AVANZINI, Guy (Org.). **A Pedagogia Atual**: disciplinas e práticas. Tradução de Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 1999. P. 109-123.

PALHARES, Odana. Transmissão e Estilo: o que define a singularidade na relação professor-aluno? COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE USP, Psicanálise, Educação e Transmissão, 6., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100058&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 14 abr. 2008.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a Psicanálise?** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

SCHARINGER, Joana Pantoja. **Psicanálise e Alteridade**: um percurso em Lacan pelas diferentes modalidades de outrem. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VOLTOLINI, Rinaldo. As Vicissitudes da Transmissão da Psicanálise a Educadores. COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300036&lng=pt&nrm=isso&lng=pt>. Acesso em: 14 abr. 2004.

Elisabete Aparecida Monteiro é pós-doutoranda (com bolsa FAPESP), doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Especialista em Fundamentos Filosóficos da Psicologia e da Psicanálise pelo Instituto de Filosofia da UNICAMP. Graduação em Psicologia pela PUCCAMP. Psicanalista e docente em nível superior de ensino (UNISAL), Americana/São Paulo.

E-mail: elisabetemonteiro@terra.com.br