

APONTAMENTOS CRÍTICOS REFERENTES À CARTOGRAFIA SOBRE A COMPREENSÃO EM SER PROFESSOR DE VERDADE A PARTIR DE JACQUES RANCIÈRE

CRITICAL NOTES REGARDING CARTOGRAPHY ABOUT UNDERSTANDING HOW TO BE A REAL TEACHER FROM JACQUES RANCIÈRE

Rogério Rodrigues¹

 **ORCID IDS**

Rodrigues R - <http://orcid.org/0000-0003-2657-7302>

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo redefinir o conceito de ser professor de verdade numa perspectiva crítica em relação à hegemonia do ensino instrumental. Isso se apresenta como ensaio na tentativa de construção desse caminho na revisão crítica que se encontra no campo da Filosofia da Educação, a partir do conceito de Jacques Rancière de “mestre ignorante”. Para tanto, busca-se analisar o processo formativo como resultado dos caminhos percorridos nas práticas sociais educativas que determinam uma concepção de mundo em que os sujeitos, em grande parte, perdem a sensibilidade perante a vida em coletividade, desconstruindo a noção de cidadania. Portanto, o método utilizado tem como proposição investigativa o campo da teoria crítica na análise do conceito de educação como processo que se estabelece numa relação de igualdade entre os sujeitos. A principal conclusão do ensaio é que a passagem para a posição de professor não deveria ocorrer na polaridade entre aqueles que sabem e os outros que não sabem. Compreendemos a passagem para a posição do professor como algo que se constrói no interior da atividade educativa e se constitui numa resignificação dos espaços da transmissão da cultura escolar, no sentido de proporcionar a experiência vivida numa relação entre iguais, para se buscar alguns pontos de fuga do modelo de sociedade alienante.

Palavras-chave: Professor. Educação. Emancipação. Verdade.

ABSTRACT

This essay aims to redefine the concept of being a true teacher in a critical perspective in relation to the hegemony of instrumental teaching. This constitutes a critical review essay found in the field of Philosophy of Education, based on the concept of Jacques Rancière of “ignorant master”. To this end, the aim is to analyze the formative process as a result of the paths taken in educational social practices that determine a conception of the world in which the subjects, in a big part, they lose their sensitivity to life as a collective, deconstructing the notion of citizenship. Therefore, the method used has as investigative proposition the field of critical theory in the analysis of the concept of education as a process that is established in a relationship of equality between the subjects. The main conclusion of the essay is that the transition to the position of teacher should not occur in the polarity between those who know and those who do not know. We understand the passage to the position of the teacher as something that is built within the educational activity and is constituted in a renaming of the spaces of the transmission of the school culture, in order to provide the experience lived in a relationship between equals, to seek some points of escape from the model of alienating company.

Keywords: Teacher. Education. Emancipation. Truth.

¹ Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI
Autor Correspondente: rogerio@unifei.edu.br

Recebido em 12 de Julho de 2019; Aceito em 08 de Abril de 2020.

INTRODUÇÃO - O CURSO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO CRÍTICA À NARRATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Durante muitos anos, no curso de Psicologia da Educação, destinado aos alunos do curso de licenciatura, venho analisando criticamente os diversos caminhos que se encontram presentes nas narrativas dos processos formativos dos professores, principalmente, a hegemonia pedagógica referente à noção de verdade em ser professor, pautada no ensino instrumental. Essas narrativas se apresentam de modo espontâneo nos cursos de licenciaturas e colocam em discussão o conceito de formação de professor em que cada atividade em sala de aula seria a possibilidade do testemunho do que seria ser “professor de verdade”.

Neste contexto que se estabelece como objetivo deste ensaio a elaboração cartográfica na demarcação da experiência do pensamento como o desenho de um mapa do caminho percorrido para tentar se aproximar do conceito de ser professor de verdade numa perspectiva crítica em relação à hegemonia do ensino instrumental. Para tanto, este ensaio se constrói numa elaboração crítica que se encontra no campo da Filosofia da Educação, a partir do conceito de Jacques Rancière de “mestre ignorante” como aquele que pode ensinar alguma coisa para o outro numa relação de igualdade (RANCIÈRE, 2002).

Quando entramos na discussão sobre o caminho a ser percorrido para que se estabeleça a formação de professores, lidamos, basicamente, com duas perspectivas, às quais denomino da seguinte maneira: 1. O labirinto do eu perante o não saber e a verdade constituída no campo da cultura escolar; e 2. A obsessão pela verdade sobre ser mestre explicador (RANCIÈRE, 2002). Nestes dois caminhos traçados, constituem-se paradigmas que precarizam a formação do professor, pois, em ambos os destinos, não se compreende o papel do educador no exercício da função interrogativa numa relação crítica perante a verdade constituída na cultura escolar.

Esta ausência da pergunta se constitui na compreensão de que o sujeito, na posição de professor, seria aquele que realiza o discurso do saber instrumental e, para tanto, deve se apoderar da explicação sobre o assunto como um especialista falante e avaliador.

Neste contexto, por um lado, o caminho formativo pautado no labirinto do eu se constitui na compreensão de que o papel do professor seria a tarefa neurótica de sair do não saber e realizar a passagem para o saber pleno. Por outro lado, o caminho do mestre explicador (RANCIÈRE, 2002), constitui-se na obsessão por ser professor de verdade, como algo que não se pode desviar de outras formas de compreensão perante o saber. Ambos os caminhos se constituem na polaridade entre aqueles que sabem e os outros que não sabem e, portanto, devem obedecer.

Compreendemos que a função do saber instrumental do especialista explicador vem atuando de modo hegemônico em diversos cursos de formação de professores, nos cursos de licenciatura em que se estabelece como eixo central, no processo de ensino e aprendizagem, a partir do pressuposto de que, para ensinar algo, o sujeito tem que dominar o assunto, numa apropriação técnica e neutra, expondo aos seus alunos o saber verdadeiro no campo da cultura escolar.

Esse efeito do saber instrumental determina a qualidade do curso de formação de professores, o qual torna os aspectos estreitos do treinamento para a atividade docente e reduz a didática em sala de aula na repetição que estabelece o eixo do ensino e aprendizagem. A discussão formativa, neste conjunto, fica restrita aos métodos ou modelos de ensino como a maneira adequada de transmitir a informação pautada no conteúdo escolar.

O grande problema é que essa função explicativa se torna apropriada unicamente como tarefa informativa e isso não condiz com a cultura escolar, em que o sujeito deveria incorporar o conceito como resultado do trabalho do pensamento crítico. Aqui é que se constitui a diferença no campo da formação cultural do sujeito e que se encontra o verdadeiro paradoxo na dificuldade de desmistificar a noção de verdade em ser professor.

A dificuldade seria, a partir dos apontamentos críticos referentes ao caminho percorrido sobre a compreensão em ser professor de verdade, deslocar-se a partir de Jacques Rancière para o entendimento do mestre ignorante como aquele que rompe com a compreensão de que

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE, 2002, p. 23).

Desse modo, nos apropriamos da proposição da cartografia como um modo de registrar o caminho dessa tentativa de reflexão no sentido de estabelecer pontos de ruptura nas relações de ensino e aprendizagem entre aquele que manda e o outro que obedece. A proposição seria a tentativa de encontrar fissuras nessa hegemonia da hierarquia que insistentemente nos convoca em sala de aula para sermos a todo o momento “mestre explicador” (RANCIÈRE, 2002). Para aqueles que aceitam o desafio de buscar saída desse labirinto e em pensar outras formas de educar que tenha como pressuposto a igualdade entre os sujeitos, fica o convite para esse diálogo.

MÉTODO – POR QUAL CAMINHO SE ANALISA A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DO CURSO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

No âmbito do curso de Psicologia da Educação, compreendemos o paradoxo do processo formativo do professor, que se constitui no elemento contraditório, em que, de um lado, seria aquele que deve dominar o conteúdo em seu aspecto conceitual e técnico e, por outro lado, deve também se compreender a posição não neutra da ciência como aquele que não conhece, em amplitude, o assunto, no sentido de encontrar-se na posição de desejo perante o saber. Isso implica numa relação entre o saber e o não saber, que compõe a dialética perante a construção do conhecimento no campo da cultura escolar. Portanto, a perspectiva crítica do sujeito perante o conhecimento seria o reconhecimento da própria castração de que não sabe tudo e, portanto, encontra-se numa posição de suposto saber, que se constitui na dinâmica do real.

Para aprofundar essa oposição entre o saber e o não saber, numa perspectiva de ruptura com a função explicativa, tornou-se possível encontrar alguns indicativos na realização dos estudos no curso de

doutorado (RODRIGUES, 2004), em que estabelecemos o contato com o livro de Jacques Rancière intitulado “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” (2002). Neste texto, pudemos encontrar alguns indicativos sobre a crítica referente a essa passagem, numa perspectiva emancipadora, em oposição ao caminho estreito do saber explicativo que se desenha na prática educativa, em que se coloca o outro numa posição de desigualdade no processo de transmissão do conhecimento perante a cultura escolar.

Neste contexto, é que este ensaio mantém o foco na questão do vir a ser professor pela perspectiva crítica referente à questão da igualdade entre os sujeitos no campo da cultura escolar, uma vez que se opõem na compreensão de que “É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (RANCIÈRE, 2002, p. 23).

A questão central é como constituir o “Agora, ele vai aprender”, em que o sujeito não seja compreendido como objeto que se manipula no sentido de atender à satisfação do professor de verdade? Para romper com essa situação, propomos que se compreenda a construção do conhecimento numa relação que entre o ensinar e o educar o conceito prevaleça como elemento de diálogo pertinente à formação docente, numa perspectiva de ruptura com o sujeito explicador, na disciplina de Psicologia da Educação. Essa questão deveria ser ofertada na graduação das licenciaturas em todas as áreas do conhecimento no campo das ciências exatas, humanas e biológicas, como perspectiva crítica na formação do professor.

Essa perspectiva crítica na formação do professor se constitui, primeiramente, na compreensão da relação educativa como processo de emancipação do sujeito por duas vertentes. A primeira é destituir a compreensão de ser professor, tendo como requisito a própria realização do curso de Psicologia da Educação, numa função explicativa. Neste contexto, afirmo para os alunos que realizar a referida disciplina não é uma condição para ser professor, pois existem vários professores atuantes que não dominam os conceitos nesse campo de estudo da Psicologia da Educação

e realizam a atividade educativa numa prática cega, primordialmente, constituindo uma educação meramente instrumental.

O segundo ponto é que a posição da avaliação na referida disciplina não está constituída numa posição entre o certo e o errado ou o saber e o não saber e, portanto, se espera dos sujeitos a construção de algum tipo de reflexão no campo do ensino e aprendizagem, para além daquilo que se institui nos aspectos instrumentais.

Desse modo, compreendemos o curso de Psicologia da Educação destinado aos alunos do curso de licenciatura como crítica da narrativa sobre a formação do professor. Para tanto, ela deve constituir-se como espaço de reflexão e prática crítica que possa romper com o ponto cego referente à formação docente, no sentido de constatar o problema referente à ausência do implicar-se na passagem do sujeito na posição de autorizar-se a assumir a palavra perante o conceito, na relação entre significante e significado da ciência, no campo da cultura escolar. Espera-se que possa ocorrer alguma alteração no campo da prática educativa para aqueles sujeitos envolvidos nos conceitos presentes no campo da Psicologia da Educação para a construção da auto-reflexão crítica no papel que o professor desempenha na função de educar e ensinar. Portanto, compreendemos que a posição de professor se apresenta como intérprete da cultura escolar em sua relação desejante, em querer saber que, em última instância, não existe saber na questão do desejo (LAJONQUIÈRE, 1992). Neste caso, o implicar do sujeito perante o saber é algo provocativo do querer saber por qual motivo aquele assunto tanto interessa ao professor.

DISCUSSÃO – A CRISE NA EDUCAÇÃO E AS PROPOSIÇÕES CARTOGRÁFICAS PARA O ESTUDO CRÍTICO REFERENTE À FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Compreendemos que a crise na educação ocorre quando se substitui o implicar-se perante o querer saber diante da cultura escolar pela completa passividade em manter-se indiferente com o assunto con-

ceitual em discussão, que se manifesta na completa ausência do diálogo. No caminho inverso em que se estabelece o processo de ruptura com a posição do mestre explicador, torna-se evidente a relação educativa no encontro entre os sujeitos, abrindo um diálogo perante o não saber (RODRIGUES, 2007).

Nesta oposição da passividade dos sujeitos, fico impressionado com duas atitudes básicas que se apresentam como resistência de o sujeito implicar-se com o desejo de querer saber na discussão formativa: de um lado, o entrar numa sala de aula sem material escolar (caderno, lápis ou caneta) para fazer anotações pessoais; e, por outro lado, a neurose de anotar e gravar todas as ocorrências em sala de aula. Em ambos extremos, podemos indicar que algumas coisas não se referem ao processo de funcionamento do dispositivo de transmissão do saber em sala de aula. Isso me preocupa, uma vez que ensinamos o outro a partir das perspectivas de como apreendemos as coisas.

A falta de reflexão referente aos processos educativos indica que não se requer pensar as dimensões presentes entre o ensinar e o aprender. Entretanto, cabe destacar que, entre o ensinar e educar, ocorre um espaço a ser percorrido, uma vez que:

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

Nessa questão, entre o ensinar e o educar, ser professor seria, no campo da ciência, promover o ajuste de junção entre o conceito e a compreensão da existência pertencente à vida na sociedade compartilhada. Isso seria fazer dos seus atos uma forma de prática que se relaciona com outro. Falar sobre isso é retratar coisas, pensar e ampliar a tolerância, no sentido de compreender que, onde existe emancipação, não se subordinam inteligências (RANCIÈRE, 2002). Portanto, a condição de ser professor explicativo restrito ao campo da competência técnica apresenta-se como certo transtorno no processo formativo, mais propriamente, o surgimento do “[...] embrutecimen-

to explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 31). O paradoxo se apresenta no fato de que esse mesmo conceito reduzido à informação deveria ser apresentado como forma de significado, como conceito científico, e isso seria o elemento chave para se pensar o real como instrumento próprio, portanto, condiz com o ponto central do pensamento na construção da representação do real na apropriação da cultura escolar.

O seu domínio da cultura escolar requer a obtenção de alguma experiência no campo reflexivo, no sentido de tornar-se o pensamento crítico e analítico, como propriedade incorporada ao sujeito, como instrumento de análise, no sentido de constituir-se como uma unidade entre teoria e prática.

Compreendemos que as aulas do curso de Psicologia da Educação podem se constituir como lugar e, primordialmente, o caminho para a construção de elaborar a reflexão em ser professor de verdade, no sentido de que se possa discutir o sujeito nesse campo do ensino e aprendizagem, principalmente, na análise sobre as diversas perspectivas de como ensinar ao outro alguma coisa como elemento crítico necessário para os alunos do curso da licenciatura no campo da ciência. Entretanto, em grande parte desses encontros, predomina a ausência do debate sobre as diversas circunstâncias que amarram o processo formativo no campo do “mestre explicador” (RANCIÈRE, 2002).

Diria que, em parte, essa ausência de debate referente à formação do professor decorre da incompreensão referente a como se constrói a posição do professor como a autoridade no campo da palavra, na apropriação crítica do conceito científico. Nesta falta de compreensão e, como verdadeiro sussurro, na ausência desse debate, pude escutar as seguintes palavras “Sei que hoje sou um professor de verdade”. Isso apontou, para mim, várias questões e, entre elas, a principal seria a negação de que existe, circulando em algum ponto do imaginário social, a ideia de que o professor de verdade poderia se constituir no seu inverso que seria a mentira. O que seria a mentira em ser professor? Seria a mentira em ser professor o querer esconder o não saber que não existe saber referente ao desejo?

Compreendemos que a mentira em ser professor pode se constituir numa atitude de “má-fé”, não é mentir sobre nós mesmos. No caso da mentira, ele considera que “[...] não se mente sobre o que se ignora; não se mente quando se difunde um erro do qual se é vítima; não se mente quando se está equivocado. O ideal do mentiroso seria, portanto, uma consciência cínica” (SARTRE, 1997, p. 93).

Essa mentira como ato de “má-fé (SARTRE, 1997) pode instituir um duplo sentido, ou seja, de um lado, seria o embrutecimento, em que se abandona por práticas que variam do extremo do espontâneo ao extremo do autoritarismo. Por outro lado, a mentira em ser professor pode se constituir em processos de emancipação, em que o sujeito lida diretamente com o ponto cego, numa relação de construção de saber não sabido perante o outro, no sentido de provocá-lo a assumir a posição do “mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2002).

O ponto cego para o mestre explicador é contornado por um saber que busca evitá-lo, mas o conjunto das explicações apenas amplia o seu tamanho, no sentido de que o real apresenta uma dinâmica que se impõe como falta de verdade. Esse não querer pensar na constituição do ponto cego é a perda do pensamento crítico, que seria o conteúdo manifesto do sujeito que se apresenta como sintoma da perda da inteligência. Para Adorno e Horkheimer, nessas condições de redução do trabalho do pensamento em que

[...] o desejo foi atingido, fica uma cicatriz imperceptível, um pequeno enrijecimento, onde a superfície ficou insensível. Essas cicatrizes constituem deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência, da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo, quando desenvolvem um câncer em seu interior. A violência sofrida transforma a boa vontade em má (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 240).

Na posição do mestre ignorante, o reconhecimento perante o não saber expõe o ponto cego e permite o enfrentamento numa atitude investigativa, permitindo constituir-se como professor, numa outra dinâmica em que o real é que se impõe como elemento de

verdade. Esses dois lados se confundem na prática educativa e podem resultar numa falta de compreensão referente à posição que o professor deveria ocupar perante os outros, no sentido de estabelecer uma relação de igualdade entre aquele que pronuncia a palavra e o outro que a recebe, o que condiz com a posição de que:

A igualdade não é uma meta que os governos e as sociedades deveriam alcançar. Estabelecer a igualdade como uma meta a alcançar a partir da desigualdade é instituir uma distância que a operação mesma da sua “redução” reproduz indefinidamente. Quem parte da desigualdade está certo de reencontrá-la na chegada. É preciso partir da igualdade, partir desse mínimo de igualdade sem a qual nenhum saber se transmite, nenhum comando se executa, e trabalhar para ampliá-la indefinidamente. O conhecimento das razões da dominação não tem o poder de subverter a dominação; é sempre preciso já ter começado a subvertê-la; é preciso ter começado pela decisão de ignorá-la, de não lhe fazer justiça. A igualdade é uma pressuposição, um axioma de partida, ou não é nada (RANCIÈRE, 2019, p. 39-40).

Seria oportuno aqui fazer uma relação direta com o conceito de igualdade com o de negação desta, no sentido freudiano, como a impossibilidade do pleno recalcamento sobre aquilo que nada queremos saber, uma vez que, para Freud, “[...] negar algo em nosso juízo equivale, no fundo, a dizer: ‘Isto é algo que eu gostaria de reprimir’” (FREUD, 1996, p. 2885).

A negação do saber “ser professor de verdade” seria própria em não querer saber que aqui existe um ponto cego no campo dos processos formativos e que se fazem coisas em sala de aula que não se reconhece como elementos de ser professor e, portanto, deveria se apropriar de um saber de faz de conta em ser professor como caminho percorrido na compreensão de como ensinamos e aprendemos alguma coisa. Romper com esse ponto cego é que se apresenta como a maior dificuldade, em termos formativos do licenciado, para atuar como professor, no sentido de conduzir uma reflexão na qual não existe um saber explicativo sobre como ensinar o outro. A maneira de lidar com a negação pode se constituir na inversão do não saber para a condição do saber pleno que estabelece a hierarquia daqueles que mandam e outros que obedecem nas dinâmicas estabelecidas pelo “mestre explicador” (RANCIÈRE, 2002).

CONCLUSÃO – APONTAMENTOS PARA PERSPECTIVAS CARTOGRÁFICAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Entre o mestre ignorante e explicador (RANCIÈRE, 2002), o ponto central na transmissão do saber seria aquilo que se estabelece, respectivamente, entre a emancipação e o embrutecimento que, no campo da cultura escolar, a demarcação de que o outro se vincula ao desejo do desejo de saber. Isso significa pensar que o problema da educação não está no professor, no aluno, nos meios ou na ideologia. Compreender a raiz do problema educacional é centrar-se que isso possui outro foco na questão, trata-se de ter conhecimento de que a transmissão se constitui no “[...] paradoxo do saber: querer saber sobre aquilo que falta, ou seja, encontrar uma razão para a falta, e não querer saber que, em última instância, não há saber possível sobre o desejo” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 226). Não querer pensar sobre isso implica na manutenção dos sujeitos na posição não pensante, no modo de compreender a passagem para a posição do professor, e isso se constitui numa regressão dos espaços da transmissão da cultura escolar, no sentido de proporcionar a experiência vivida em encontrar alguns pontos de fuga do modelo de sociedade alienante.

A perspectiva alienante do sujeito perante o saber condiz com a posição do professor explicador que não deseja no implicar de seu ato com o outro estar diante do outro. No entanto, a constituição do professor de mentira se pauta justamente na crença da existência do professor de verdade, que se pauta na neurótica explicação, sem permitir ao outro a palavra discordante frente ao conceito no campo da cultura escolar.

Essa polaridade entre professor de verdade ou de mentira nos permite realizar um paralelo no inverso da fábula de Pinóquio, escrita em 1881, por Carlo Collodi, em Florença, que conta a história do boneco de madeira que queria, mais propriamente, desejava virar criança de verdade (COLLODI, 2002).

A transformação do boneco de madeira em criança de verdade, na fábula do Pinóquio, torna-se possível, pois a fada reconhece o desejo que se encontra presente para a realização dessa passagem do sujeito. No caso do professor de mentira, seria como boneco

de madeira que atua de modo instrumental e não deseja perante o saber. Isso dificulta a entrada do outro no âmbito da cultura escolar, que resulta na tragédia da falência do ensinar e aprender, e constitui a nossa crítica central, referente às narrativas que se apresentam nas cartografias sobre a formação do professor que desenha os caminhos percorridos, que se pauta em aspectos instrumentais ou em formas espontâneas na transmissão do saber. Como um professor que não deseja poder produzir no outro o efeito de amor e ódio perante o conhecimento no sentido de implicar-se no campo da cultura escolar?

A resposta para essa questão pode se encontrar nos efeitos, mais propriamente, nos defeitos que as tecnologias instrumentais podem produzir em nossas formas de nos relacionarmos com o conhecimento escolar. Neste aspecto, colocamos em evidência a falta de estranhamento que se encontra presente em sala de aula, na ausência daquele que se responsabiliza e encontra-se autorizado a anunciar a palavra. Isso se torna o ponto central e revelador para compreendermos a crise na educação, uma vez que amplia ao máximo como estamos nos acostumando com a ausência do outro ou quando este, estando presente, não se manifesta na implicância perante o outro na realização do diálogo que se impõe na alteridade diante do saber. Isso condiz com a ruptura do tecido social na transmissão do saber pautado no tanto faz e que, aliás, é algo que se torna cada vez mais presente em sala de aula, na composição daquilo que podemos denominar como o cinismo pedagógico, em que se finge que ensina e o outro que aprende. Aqui se estabelece a necessidade da proposição de redefinir o conceito de ser professor de verdade numa perspectiva crítica em relação à hegemonia do ensino instrumental.

A transmissão da cultura no campo escolar é algo muito difícil de construir, mas é também muito fácil de destruir, já que os processos formativos se apresentam na dualidade entre a verdade e a mentira. Essa incompreensão sobre os processos formativos deveria ser objeto de estudos cartográficos, no sentido de identificar como isso pode permitir o surgimento dos sujeitos predispostos à barbárie, atuando sem sentimento e pensamento crítico na condução da formação daqueles que sejam implicados em ser

professor de verdade na transmissão da cultura escolar. Esse problema não identificado se apresenta, em Adorno, (1995) como ponto crucial de pesquisa a qual uma vez compreende que “[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão” (ADORNO, 1995, p. 119). Neste sentido, torna-se de fundamental importância que diversos pesquisadores do campo educacional se dediquem a compreender a prática educativa, no sentido de constituir os fundamentos da educação em outras cartografias que possam permitir outros caminhos, para se pensar a educação emancipadora do sujeito. Numa sociedade democrática, em todas as instâncias, seria a construção desses outros caminhos a compreensão em ser professor de verdade que se possa efetivar a ruptura com o paradigma do mestre explicador (RANCIÈRE, 2002) para a perspectiva do pleno diálogo entre os sujeitos no campo escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e aos alunos da licenciatura do primeiro semestre de 2019 na disciplina – Psicologia da Educação

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- COLLODI, Carlo. *As Aventuras de Pinóquio*. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- FREUD, Sigmund. La negacion. 1925. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. *De Piaget a Freud: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. Prefácio ao *Le Philosophe et ses pauvres*. Tradução e notas de Paulo Henrique Fernandes Silveira. In: *rap-sódia – almanaque de filosofia e arte* (Departamento de Filosofia – FFLCH), V, 11, p. 33-43, Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rap-sodia/article/view/143784> Acessado em 15 de maio de 2019.
- RODRIGUES, Rogério. *A educação cindida e formação do sujeito*: para além de uma pedagogia do “bem” e do “mal”. Campinas: Unicamp/FE, 2004 (Tese de Doutorado - Orientação: Profª. Drª. Elisa Angotti Kossovitch).
- RODRIGUES, Rogério. A prática educativa como uma atividade de desencontro de sujeitos. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 33, N° 33, p. 445-458, set/dez. 2007.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.