

EM NOME DO INCONTROLÁVEL NA EDUCAÇÃO

IN THE NAME OF THE UNCONTROLLABLE IN EDUCATION

Fabiano Fleury de Souza Campos 1

Resumo: *Este trabalho tem por objetivo contrastar duas visões bastante diferentes acerca do ato educativo, trazendo, inicialmente, uma descrição panorâmica das intituladas “aprendizagens visíveis”, desenvolvidas por John Hattie, professor da Universidade de Melbourne, na Austrália, cuja obra se tornou uma espécie de senso comum presente no discurso educacional brasileiro, a fim de, num segundo momento, colocá-la sob a lente crítica das contribuições do campo da psicanálise na educação, defendidas pelo professor Leandro de Lajonquière, da Universidade de São Paulo, no Brasil, e da Universidade Paris 8, na França. Ao final, esperamos concluir este artigo apontando uma espécie de ressignificação às práticas educacionais, em contraposição ao discurso hegemônico em voga na rede básica de ensino brasileira.*

Palavras-chave: *Aprendizagens Visíveis. Psicanálise na Educação. Educação Desenvolvimentista. Educação Subjetivante. Inconsciente.*

Abstract: *This work aims to contrast two very different views on the educational act, initially providing a panoramic description of the so-called “visible learning”, developed by John Hattie, professor at the University of Melbourne, in Australia, whose work became a kind of common sense present in Brazilian educational discourse, in order to, in a second moment, place it under the critical lens of the contributions from the field of psychoanalysis in education, defended by professor Leandro de Lajonquière, from University of São Paulo, in Brazil, and University Paris 8, in France. In the end, we hope to conclude this article by pointing out a kind of resignification to educational practices, in contrast to the hegemonic discourse in vogue in the Brazilian basic educational system.*

Keywords: *Visible Learning. Psychoanalysis in Education. Developmental Education. Subjectifying Education. Unconscious.*

1 Mestre e Doutor em Letras (pela USP), graduado em Letras (pela USP) e Ciências Biológicas (pela PUC-Campinas). Atua como professor da rede básica e realiza pesquisa, em nível de pós-doutoramento (pela USP), na área de psicanálise no campo da educação, sob supervisão do Professor Leandro de Lajonquière (Paris 8/ USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0358369550432230>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3705-7030>. E-mail: fabianofscampos@gmail.com

Do *Visible Learning* australiano às Aprendizagens Visíveis na educação brasileira

O livro *Visible Learning* (2009), escrito por John Hattie¹, professor e diretor do Instituto de Pesquisa em Educação da Universidade de Melbourne, na Austrália, não foi publicado em língua portuguesa, mas os termos “aprendizagem visível” se tornaram não só recorrentes mas, também, pilares numa espécie de literatura pedagógica hegemônica e que perdura até os dias de hoje no Brasil.

Sua obra subsequente, traduzida em nosso país como *Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem* (2017), tem sido ampla e entusiasticamente divulgada. Luciana Vellinho Corso, especialista em aprendizagem e ensino, é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e assina a revisão técnica e o capítulo introdutório da obra, no qual traça um panorama sobre aquilo que considera essencial, sobretudo, no primeiro livro de Hattie.

O pesquisador australiano teria trabalhado com as chamadas “metanálises”, que partiram do levantamento inicial de 50 mil artigos de pesquisa e que somados envolveria uma amostragem de 240 milhões de estudantes espalhados pelo mundo. Segundo a revisora brasileira, Hattie usou um recurso chamado “tamanho do efeito”, uma espécie de método utilizado para comparar resultados de pesquisas.

Em forma de gráfico, o professor de Melbourne teria sido capaz de garantir quais intervenções melhoram o nível de aprendizagem do aluno. Por um lado, de acordo com todos os dados a que teve acesso ao redor do mundo, Hattie afirma, segundo Corso, que, apenas, cerca da metade do que nós, professores, “fazemos” em sala de aula apresenta um efeito satisfatório e, portanto, graficamente visível. Nas palavras do próprio autor (Hattie, 2017, p. 3), republicadas em português no seu segundo livro, “trata-se de uma constatação real e não de uma reivindicação baseada em aspirações”.

Se *Visible learning* dependia de um leitor versado em estatística, *Aprendizagem visível para professores* espera “traduzir aquela história em informações que professores, estudantes e escolas possam pôr em prática”. Na opinião da pesquisadora da UFRG, se o primeiro livro de Hattie reunia “a maior coleção de todos os tempos de pesquisas baseadas em evidências sobre o que de fato funciona para melhorar a aprendizagem nas escolas” (Hattie, 2017, p. 7), o seu segundo livro daria um passo importante: ele disponibiliza os seus conceitos para professores e gestores educacionais, mostrando que “é possível aplicar os princípios de *Visible Learning* a qualquer sala de aula do mundo”.

Na aparência, o livro lembra um conjunto de resumos que falam sobre práticas de sala de aula capazes de gerar resultados satisfatórios. E a garantia disso se atribui às metanálises. Aos poucos, uma das ideias centrais do livro se torna evidente e resumível: quanto mais visível a aprendizagem, mais o aluno é capaz de se tornar o seu próprio professor. As provas disso, reforça continuamente Hattie, estão todas em *Visible Learning*.

No Brasil, os ensinamentos de Hattie se tornaram tão dominantes que levaram um grupo de pesquisadores e professores a escrever *Aprendizagens visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula* (2021), um livro organizado pela professora e geógrafa Julia Pinheiro Andrade² que vem servindo de referência para a rede pública e privada de educação básica brasileira. O prefácio, intitulado *A complexidade de aprender e de tornar visível o que aprendemos*, é assinado pelo professor José Moran, da USP.

Nele, Moran (2023, p.5) parte do pressuposto de que “cada um aprende o que é mais relevante e que faz mais sentido para si”, defende que a vida é um processo de aprendizagem ativa e que, portanto, demanda práticas mais “libertadoras”, num processo tanto indutivo, no qual, aos poucos, seriam ampliadas e generalizadas as situações concretas, quanto dedutivo, em que

¹ Hattie também é professor honorário da Universidade de Auckland, na Nova Zelândia.

² Fundadora da Ativa Educação, consultora pedagógica e coordenadora da pós-graduação em Metodologias Ativas para uma educação Integral do Instituto Vera Cruz, é mestre em educação pela USP e certificada pela Faculdade de Educação da Universidade de Harvard (2020). Ainda segundo os dados presentes na seção do livro intitulada “Os autores”, atua também com formação continuada de professores desde 2001 em redes e escolas públicas e privadas.

aprenderíamos a partir de ideias ou teorias a fim de testá-las e reaplicá-las³. Além disso, afirma Moran (2023, p. 6) que “nosso cérebro aprende melhor quando alterna ritmos diferentes: estados mais concentrados com outros de maior dispersão e relaxamento”.

O livro em questão, segundo Moran, traz docentes-pesquisadores competentes – liderados por Andrade – que, entre outras, aplicam abordagens da Aprendizagem Visível (de Hattie) na formação docente e na sala de aula com alunos. Essa visão teórica na prática docente, defende Moran (2023, p.6), é capaz de tornar o acompanhamento e a avaliação de todo o processo mais amplo e, também, mais “transparente”, palavra esta que se enquadra entre as inúmeras adjetivações do termo “visível” encontrado ao longo do livro. Moran (2023, p.7) também garante que a inteligência artificial contribui para conhecer as características de como cada estudante aprende, ajudando no “desenho de itinerários formativos” e sugerindo “alternativas personalizadas”. E conclui, então, o prefácio salientando a importância de que “as escolas devem se tornar centros de desenvolvimento de competências e valores, com autonomia e flexibilidade crescentes”.

Na introdução escrita por Andrade, intitulada *A complexidade de aprender e de tornar visível o que aprendemos*, há a defesa de uma educação pautada na formação de crianças e adolescentes inseridos num mundo “volátil” e “altamente mediado pela tecnologia digital”. Nesse mundo em que as informações estariam todas facilmente disponíveis nos mecanismos de busca da internet é importante desenvolver os educandos por meio das “competências”⁴, diz ela. Somente assim tornar-se-ia possível “processar as informações com sentido, contexto e crítica”. Segundo Andrade (2023, p. 8), “esses movimentos do pensamento envolvem emoções, percepções e análise, para receber informações, processá-las e situá-las em um sistema maior de fontes e significados”.

A aprendizagem visível ou “a ação observável”, nos termos de Andrade, é a chave para o desenvolvimento de competências. Somente as metodologias de ensino capazes de empregar ações observáveis “promovem coerência entre os conteúdos de ensino e o modo como colocá-los em uso em situações autênticas e desafiadoras” (Andrade, 2023, p.9). Na visão da pesquisadora, vale ensinar aquilo que se pode colocar em prática e, assim, tornar visível, observável:

Como tornar a aprendizagem o centro do processo pedagógico de ensino e trazer suas evidências ao primeiro plano? Como definir claramente objetivos de ensino e aprendizagem? Uma vez definidos, como realmente monitorar e avaliar o que e como os estudantes estão aprendendo? Quais evidências eu, professor, tenho de que meus estudantes compreendem bem os objetivos de aprendizagem e ampliam suas capacidades cognitivas, perceptivas e emocionais ao longo do processo de estudo? Como tornar o meu pensamento e o pensamento dos estudantes mais visíveis e evidentes desde o início de uma investigação? (Andrade, 2023, p.9)

A coletânea de artigos desses professores-pesquisadores pretende responder as perguntas acima levantadas por meio de diferentes práticas e em diferentes segmentos educacionais, desde a educação básica à formação de professores. Em comum, todos os artigos se alinham com a ideia de tornar o processo de ensinar e de aprender “mais visível”, algo definido pela organizadora da coletânea (Andrade, 2023, p. 9) como uma ação de alcance “mais profundo, mais significativo e autoconsciente para todos os sujeitos participantes, educadores e estudantes, fortalecendo assim uma cultura de pensamento visível em todos os tipos de ambientes de aprendizagem – dentro ou fora das escolas”.

Todos esses professores entusiasmam-se com as intituladas “metodologias ativas” (pautadas em projetos, aulas invertidas, ensino híbrido, gamificação etc.), pois seriam capazes de

³ “Aprendemos na vida a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), e aprendemos também a partir de ideias ou teorias para aplicá-las, testá-las, adaptá-las ou reinventá-las (processo dedutivo)” (Moran, 2023, p.5).

⁴ “[...] Portanto, mais do que conhecimentos e habilidades reprodutíveis e treináveis, trata-se do desafio de progressivamente desenvolver competências como capacidades sempre aperfeiçoáveis de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na vida social com o propósito de ganhar autonomia no mundo e responsabilidade pelo mundo” (Andrade, 2023, p.8-9).

intensificar os processos do aprendiz – estudante ou professor – de pensar coletivamente, reconhecer seu próprio pensamento, ganhar autonomia e motivação, autoconhecimento e metacognição – a capacidade de pensar sobre seu próprio conhecimento (Andrade, 2023, p.11).

Além da obra de John Hattie, as “aprendizagens visíveis” (no plural) ganham no Brasil mais dois pilares dentro daquilo que Andrade afirma ser “o pensamento educacional contemporâneo”. São elas o Projeto Zero (PZ)⁵ e a abordagem de Reggio Emilia⁶. A proposta dessa coletânea seria, então, “resenhar” essas obras a fim de, então, compartilhar as ideias e “experimentos” dos autores brasileiros.

Em resumo, Andrade afirma que (2023, p. 11)

John Hattie fez a maior revisão sistemática e metanálise em eficácia escolar dos estudos educacionais contemporâneos para identificar os fatores de maior impacto na aprendizagem dos estudantes.

Dito isso, a pergunta que norteia o trabalho da colega brasileira e dos demais pesquisadores desse livro é: “o que funciona melhor na educação?”.

Hattie teria categorizado seis grandes fatores que determinam a aprendizagem: as características do aluno, as características da família, o contexto da escola, o currículo, o professor e as metodologias de ensino e aprendizagem. A partir desses fatores, o autor desenvolveu uma maneira de classificá-los e compará-los estatisticamente entre si. Na pesquisa de metanálise *Visible Learning*, Hattie classificou mais 138 fatores relacionados aos resultados de aprendizagem de acordo com os seus efeitos: de muito positivos a muito negativos. Seu objetivo era refinar metanálises, ou seja, o estudo de outros estudos. Confuso? Difícil de entender?

Nas palavras do próprio Hattie (2017, p.14), citadas por Andrade na coletânea brasileira, o ensino e a aprendizagem ocorrem

quando há uma prática deliberada destinada a obter o controle sobre o objetivo, quando há *feedback* fornecido e recebido e quando há pessoas ativas e apaixonadas envolvidas (professores, alunos, pares) participando no ato de aprendizagem. Trata-se de professores vendo aprendizagem através dos olhos dos alunos, e de alunos vendo o ensino como a chave para a sua aprendizagem contínua. A característica notável dessas evidências é a de que os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os professores se tornam alunos da sua própria aprendizagem e quando os alunos se tornam seus próprios professores)

Hattie (2017, p.14) afirma que quando os alunos “se tornam seus próprios professores” passam a exibir atributos autorregulatórios “que parecem ser mais desejáveis para aprendizes:

5 Na resenha de Andrade aprendemos que, fundado na Faculdade de Educação de Harvard pelo filósofo Nelson Goodman em 1967, o projeto teve o intuito de investigar como acontecia o aprendizado em artes e por meio das artes. Como um desdobramento dessa pesquisa inicial sobre o “Ensino para a Compreensão”, três pesquisadores do Projeto Zero, Ron Ritchhart, Mark Church e Karin Morrison, inspirados na experiência de Reggio Emilia, aprofundaram a investigação no projeto “Como Tornar o Pensamento Visível” em busca de ferramentas práticas associadas à “teoria da disposição ao pensamento”, isto é: “para além de aprender conhecimentos, como se aprende a desejar pensar, ou seja, como se forma a disposição (um desejo em ação) para pensar? Como se desenvolve um enfoque mais profundo e reflexivo que, para além do slogan de ‘aprender a aprender’”, signifique um gosto, uma motivação e uma capacidade para pensar e aprender para realmente compreender algo? [...] O resultado dessa pesquisa, afirma, é o seguinte: “aprender é um resultado do pensar, não o contrário”. (Andrade, 2021, p.18)

6 Surgida na região italiana de Emilia-Romagna, teve como referência a atuação do educador Loris Malaguzzi, após o final da Segunda Guerra Mundial. É descrita por Andrade (2021, p.14) como uma “proposta de escola pública para a Educação Infantil enraizada no território em que a criança, desde bebê, é vista e respeitada como um sujeito que investiga o mundo em perspectiva de desenvolvimento integral: intelectual, emocional, física, social e culturalmente”.

automonitoramento, autoavaliação, autoanálise e autoensino”.

O compêndio brasileiro reúne uma coletânea de onze textos divididos na forma de capítulos escritos por professores e pesquisadores atuantes na rede básica brasileira e/ou em organizações voltadas para iniciativas educacionais⁷. Novamente, o intuito de cada um desses textos é propor ações em sala de aula causadoras de “aprendizagens visíveis”. Todos os capítulos, exceto um, levam no título termos como “visível”, “visíveis” ou “visualidade”. Naquele em que não se fala em visibilidade no título, fala-se em “Pensar com as mãos: evidenciando a aprendizagem em projetos “mão na massa”. Esse “mão na massa”, ao lermos o texto, não deixa de ser, também, mais um adjetivo da palavra “visível”.

Da tentativa de remediar o irremediável e de controlar o incontrolável

Diante do que vimos, os colegas envolvidos com as “aprendizagens visíveis” impõem ao termo “educação” um sentido que se pode denominar de desenvolvimentista e que se resumiria, na prática de sala de aula, a professores empenhados 100% em extrair dos seus alunos todo o conhecimento “adormecido” e que precisaria “técnica e cientificamente” ser despertado pouco a pouco. Nisso, a bem da verdade, nada de novo há. No entanto, se o desempenho dos estudantes, até a descoberta das “aprendizagens visíveis”, era insatisfatório, isso decorreria da inexistência de “metanálises” e descobertas “neurocientíficas” tão assertivas como as de John Hattie e de seus colaboradores.

Nesse universo de “grandes novidades” escolares, assim como se instalou a fantasia de que certos fármacos seriam capazes de melhorar a aprendizagem, a dita metodologia australiana chega como aposta de que é possível controlar o trânsito daquilo que parte do “como se ensina” advindo dos professores ao “o que se aprende” recebido pelos alunos. No final das contas, a palavra “visível” torna-se sinônimo de algo capaz de ser controlável. Vejamos o que isso implica.

Leandro de Lajonquière, no artigo intitulado *Sobre a irremediável educação* (2022), coloca sob análise a insistência atual dos adultos em medicar crianças que não se encontram doentes. O raciocínio se estrutura em torno de duas vivências educativas ocorridas no século XIX. Na primeira, a do “garoto selvagem do Aveyron”, encontrado pelo médico Jean Itard, numa floresta da França pós-revolucionária. E, na segunda, a de Helen Keller (1903), uma menina de sete anos, cega e surda, e da pedagoga Anne Sullivan, recém-formada num colégio de moças cegas, nos Estados Unidos pós-Guerra de Secessão. Entre a espécie de experimento laboratorial conduzido por Itard (1994), relatado no primeiro caso, e a experiência compartilhada entre Keller e Sullivan, do segundo, estabelece-se um contraponto observável: uma educação significativa não deve perseguir a eficácia ou a produtividade comportamental, “como se costuma sonhar hoje em dia”, mas, sim, a possibilidade de se fazer “emergir um sujeito da palavra”⁸.

A partir disso, em defesa de uma “educação subjetivante”, nos termos do professor de Lajonquière, esperamos mobilizar as ideias psicanalíticas presentes naquele ensaio a fim de desconstruir o que tem sido divulgado por John Hattie e os defensores das suas ideias nas escolas brasileiras.

Inicialmente, tratando daquilo que se convencionou chamar de “tradicional”, o pesquisador relembra como, anos atrás, as escolas e os professores costumavam punir as crianças aplicando-lhes certos “corretivos”, cuja finalidade consistia em ajustar comportamentos considerados reprováveis. Se tínhamos dificuldade em calcular algo, a professora de matemática nos convocava à lousa na frente dos demais colegas ou, caso fôssemos pego em conversa paralela durante a sua explicação, mandava-nos escrever duzentas vezes no caderno a frase: “Não devo conversar em sala de aula”.

Nisso, não entrava em jogo alguma espécie de comprovação científica, tampouco, a garantia de que o aluno teria sucesso nos negócios e, muito menos, a chave para a aprovação no vestibular

7 Esses educadores, informa o livro, possuem formação em diversas áreas, como pedagogia, biologia, ciência da informação, artes e educação, assim como especializações, feitas no Canadá e nos Estados Unidos, em áreas que levam nomes como Design Thinking, Cultura Maker, Visible thinking, Visible learners.

8 Podem ser facilmente encontrados em canais de streaming na internet os filmes envolvendo esses dois casos educativos.

de alguma universidade renomada. Simplesmente, era essa a forma que os adultos levavam a vida com as crianças até algumas décadas atrás.

O que não se esperava era que, diante da falta de justificativas, viesse a se tornar tarefa tão fácil, não só para os “defensores da pedagogia contemporânea”, mas, também, para os empresários do ramo, atacarem a chamada “educação tradicional” em nome de melhores resultados pedagógicos e supostas novidades, quase sempre vindas de mares distantes. Nessa linha, a educação “eficiente” passaria a ser aquela que, sob o olhar crítico da psicanálise, almejaria ser

capaz de fazer com que as crianças venham [viessem] a ser sempre aí – nesse lugar imaginário – onde nós as esperamos, mais ou menos (im)pacientemente, como seres plenamente desenvolvidos (de Lajonquière, 2022, p.2).

As crianças, segundo as fantasias dos adultos, responderiam sempre do lugar em que ocupam em nosso fantasma inconsciente, e os professores livrariam, assim, gestores escolares da preocupação de que o desempenho poderia ficar abaixo do previsto. Nesse lugar, “não há falta alguma na educação”, pois nenhuma fala escaparia do alvo esperado. Em nome de uma ou outra pseudociência, seria possível manter sob foco, não só a criança mas, também, o professor que desejasse se manter sempre meio desfocado e, por isso, em falta.

Isso não quer dizer que o fato de uma criança não aprender operações de adição matemática não deva deixar de ser preocupante e implicar a nossa responsabilidade de adulto, o que, todavia, não justifica certa conclusão embasada em dados estatísticos de como se deve ensinar e, muito menos, de como os alunos aprendem segundo possíveis comprovações neurocientíficas:

Não devemos confundir erros de cálculo, conhecimentos falsos, raciocínios apressados e ideias mais ou menos delirantes com desvios de pensar do cérebro. **Nenhum cérebro pensa, assim como tampouco há uma forma normal do falasser⁹ se pensar** (de Lajonquière, 2022, p.4. Negrito no original).

Vale lembrar: não há no caminho entre ensino e aprendizagem uma relação de causa e efeito, pois uma criança pode não estar bem consigo mesma e com os outros, como nos lembra o pesquisador, “a tal ponto de perder o rumo da circulação social e de se embaralhar em ser”. Por isso, ela não para quieta e não aprende a ler ou a calcular de acordo com os saberes que lhe foram ensinados.

Assim como nos casos de alunos submetidos a algum tipo de exclusão, o uso de fármacos não faz efeito e, também, transmite às crianças a mensagem de que os adultos “nada querem saber de seu sofrimento”, metodologias no geral esperam atuar em prol de uma espécie de desenvolvimento normatizado, sobretudo na expectativa de agir sobre certas crianças que, quando instadas a aprender português, matemática ou inglês, insistem em não responder dentro do previsto. Nisso, o que estaria em causa tanto no caso dos fármacos quanto no das metodologias seria uma forma inconsciente de endereçamento e negação da presença fundamental da diferença, não somente na educação, mas, também, na vida escolar¹⁰. Por outro lado,

quando a criança de fato aprende com certa leveza de espírito aquilo que lhe é ensinado – conhecimentos os mais variados –, isso significa que ela consegue sustentar duas operações psíquicas distintas num mesmo e único tempo: por um lado, engancha-se nos significantes que articulam a experiência educativa e, por outro, deixar cair o viés objetivante embutido na operação de apreender os significantes postos a circular pelo adulto (de Lajonquière, 2024, p.7).

9 Existência de um sujeito, de um ser da palavra, ou de um falasser [parlêtre], conforme o neologismo caro a Jacques Lacan (2001).

10 Ainda acerca da medicalização, de Lajonquière (2022, p. 6) afirma que o desvio medicado nada mais é que “a queda bem adulta de nada querer saber” sobre a diferença de posição no campo da palavra e do discurso imposta entre as gerações.

Tanto o trabalho psíquico envolvido em apre(e)nder quanto o sucesso nesse percurso devem ser atribuídos exclusivamente ao sujeito operante em cada aluno e, quando as crianças precisam se colocar naquele lugar que um ou outro método prevê para elas, cuja proposta é indicar o passo a passo do caminho das pedras presente no trajeto de mão dupla entre ensino e aprendizagem, “o desejo em causa nesse tipo de educação pode se tornar um desafio desproporcional” e “a educação bem pode virar um fato de difícil acontecimento” (de Lajonquière, 1999).

A “ilusão (psico)pedagógica”¹¹ sintetiza, nos termos consagrados, a fantasia de ser tanto possível quanto necessário adaptar a intervenção do adulto à sempre suposta “forma natural de ser” da criança. Essa crença que anima momentos como os de formação de professores das redes pública e privada, pautadas comumente nas “aprendizagens visíveis”, acaba pregando o cerceamento do ato educativo e impondo a impossibilidade de que tanto o professor quanto o aluno possam se deslocar desse lugar onde são procurados na arriscada empreitada de “conquistar para si **um lugar de enunciação em nome próprio**, de sujeito de palavra numa história em curso” (de Lajonquière, 2022, p.11. Negrito no original).

Quanto às crianças, a impossibilidade de uma educação significativa força o seu obscurecimento como *falasser*, que renuncia à condição de sujeito na expectativa de receber a aprovação do adulto. O posicionamento responsivo sempre dentro de um previsto leva à “morte psíquica” da criança, rebaixada à “condição de objeto de gozo” ou de satisfação de seus professores, os quais, por sua vez, tornam-se objetos de gozo de seus materiais didáticos. As “aprendizagens visíveis” condenam inconscientemente não só a criança à resposta em eco, à repetição sem fim, como, também, o professor que pudesse estar em busca de “um lugar na vida”, um lugar de enunciação, por meio da conquista de uma fala singular.

Por um lado, o professor deseja falar com os seus alunos, dizer-lhes algo e, espera, em contrapartida, escutar alguma coisa deles e, também, de si mesmo. Por outro, “as aprendizagens visíveis” veem nisso um possível desvio que prometem controlar, eliminando o desejo. Essas condições, próprias ao campo da palavra, deveriam animar professores a reverem aquilo que falam, que ensinam, motivados, simplesmente, pelo desejo de ensinar e de falar em nome próprio e, não, pela busca de melhores resultados.

Sob o ponto de vista psicanalítico, educar implica colocar em circulação traços simbólicos ou significantes que permitiriam à criança a possibilidade da conquista sem fim de um lugar a partir do qual o desejo lhe fosse possível. Trata-se do inverso do que, por exemplo, na análise do professor de Lajonquière, ocorreu com o médico francês Jean Itard, em sua experimental interação com o menino Victor, tido como selvagem. Por outro lado, Anne foi capaz de “tatear no escuro”, mas guiada de maneira despretensiosa por um saber inconsciente comum àquela experiência compartilhada, afirma de Lajonquière, fortalecido pela citação de Freud (1973a):

A emergência da palavra instaura uma diferença na filogênese do humano: da horda primeva de órfãos à mercê do primata mais forte a uma primeira organização humana regida pela ideia inconsciente de pai.

Em um ato educativo que possa valer a pena, tanto para professores quanto para alunos, os adultos não deveriam em nome de uma metodologia entre tantas, colocar-se no papel do macho da horda primitiva e esperar que os alunos reproduzam *ipsis litteris* aquilo que deles se espera em prol de um melhor rendimento escolar. Ao contrário, se quisermos ocupar um lugar singular de enunciação, é preciso deixar germinar na experiência “a produção psíquica de uma Ideia de Pai graças ao interrogante do desejo que todo adulto deve testemunhar na educação de uma criança”¹².

Considerações finais

A insistência na produção de metodologias consideradas cada vez mais precisas graças aos

11 de Lajonquière, 1999.

12 A produção por uma criança da Ideia de Pai implica na renúncia do adulto a colar no lugar de todo-poderoso que não reconhece a lei que interdita de responder narcisicamente ao “ódioamorção” (Lacan, 1975, p.84) endereçado pela criança. “De fato, mestres, pais e mães devem endereçar-se à criança como gente comum, ou seja, referidos à lei do desejo que rege o desdobramento do laço social.” (de Lajonquière, 2022, p.17)

ditos avanços das ciências experimentais corrobora a ilusão adulta de fabricar crianças sempre predispostas a responder desse lugar fantasmático onde são procuradas pelos adultos, ilusão esta interpretada por de Lajonquière, como “onipotente”, na qual entre a criança e o adulto nada viria a faltar.

Toda educação tem um custo, aquele de reconhecer o desejo que nos habita enquanto *falasseres* e que, portanto, exige renunciarmos ao controle d’Isso¹³, que é incontrolável. Pretender que uma educação vingue sem a criança vir a se deslocar desse lugar que lhe é reservado inconscientemente pelos adultos constituiria uma contradição que “aprendizagens visíveis” apenas insistem em reforçar, trazendo eco ou silêncio em vez de uma fala singular.

Na educação de uma criança hoje em dia, assim como antes, mais vale virmos a nos arrimar do lado de Anne Sullivan, isto é, de nos sabermos gente comum às voltas com a irremediável diferença que se aninha em nosso endereçamento educativo à criança. Sabermos inconscientemente dessa inevitável diferença faz com que aquilo que fazemos ou deixamos de fazer não venha a remediar de coisa alguma, mas simplesmente a testemunhar de nossa posição singular de sujeito de palavra numa história em curso (de Lajonquière, 2022, p.18).

No dia a dia do ensino básico, como no de todo ato educativo, deveríamos reconhecer o que é da ordem do incontrolável, do desejo e da falta como constituintes dessa experiência compartilhada e assimétrica entre, de um lado, pessoas mais velhas e, de outro, mais novas. Pretender controlar o lugar de fala ou a palavra em curso é uma ilusão que subjuga professores e alunos.

O professor que fala “em nome próprio” opera as condições para um ensino que também é da ordem do invisível, sem pretensões de antecipar “como” e “o que” o aluno apre(nde). O partidário metodológico, ao contrário, em nome do professor ideal, espera alcançar o aluno ideal, na tentativa de eliminar toda diferença presente no âmago da experiência educativa. Sujeitar-se ao inconsciente abre espaço para o imprevisível, para a falta, para o não-controlado, para a sorte de que o aluno não seja apenas uma cópia silenciada do seu professor.

Quando ensinamos, por exemplo, uma operação matemática, algo além disso deveria estar em curso, algo da ordem daquilo que ensinamos, mas que não sabemos estar ensinando e que, portanto, não nos é visível, pois nos escapa. E que, talvez, um dia, possa levar os alunos a se questionarem: “O que quer de mim esse que assim me ensina isso?”.

Referências

ANDRADE, Julia. **Aprendizagens visíveis**: experiências teórico-práticas em sala de aula. São Paulo: Panda Educação, 2021.

DE LAJONQUIÈRE, Lenadro. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DE LAJONQUIÈRE, Lenadro. **Sobre a irremediável educação**. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 27, n. esp. 2, e022018, 2022.

FREUD, Sigmund. Tótem y Tabú [1912-13]. In: FREUD, S. **Obras completas**. Madri: Biblioteca Nueva, 1973a. v. 2, p. 1745-1850.

HATTIE, John. **Visible learning**: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

13 “O termo ‘isso’ faz referência ao inconsciente freudiano. De uma certa forma, o que está em jogo na fala é o reconhecimento da sujeição ao inconsciente” (de Lajonquière, 2022).

ITARD, Jean. **Victor de l'Aveyron** [1801]. Paris: Éditions Allia, 1994.

KELLER, Hellen. **The story of my life** – with her letters (1887-1901) and a supplementary account of her education, including passages from the reports and letters of her teacher, Anne Mansfield Sullivan. New York: Doubleday Page & Company, 1903.

LACAN, Jacques. **Le Séminaire. Livre XX - Encore** [1972-1973]. Paris: Editions du Seuil, 1975.

Recebido em 09 de abril de 2024

Aceito em 03 de junho de 2024