



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Damaris Wehrmann Robaert

**PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: DESAFIOS, ARTICULAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES
POSSÍVEIS**

Santa Maria, RS
2017

Damaris Wehrmann Robaert

**PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
DESAFIOS, ARTICULAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Santa
Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Robaert, Damaris Wehrmann
Psicanálise, educação e formação inicial de
professores: desafios, articulações e contribuições
possíveis / Damaris Wehrmann Robaert.- 2017.
181 p.; 30 cm

Orientador: Luiz Gilberto Kronbauer
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2017

1. Educação 2. Psicanálise 3. Formação de Professores
4. Adolescência I. Kronbauer, Luiz Gilberto II. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Damaris Wehrmann Robaert. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: damariswehrmann@yahoo.com.br

Damaris Wehrmann Robaert

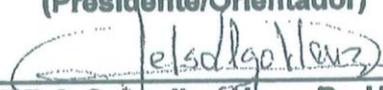
**PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
DESAFIOS, ARTICULAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 30 de Maio de 2017.



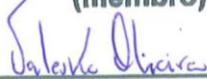
Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer
(Presidente/Orientador)



Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, Dr. UFSM,
(membro)



Prof. Dr. Angela Maria Schneider Drugg
(membro)



Prof. Phd. Valeska Maria Fortes de Oliveira
(Suplente)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me oportunizado a realização de mais este sonho.

Ao meu marido, Samuel Robaert, por seu amor, compreensão, apoio e incentivo constantes; por nossos inúmeros diálogos quanto à educação e, também, quanto à psicanálise; por, a partir de suas experiências como professor de adolescentes e dos efeitos de nossas conversações acerca da psicanálise à sua prática, me levar a considerar e a ter esperanças quanto às possibilidades de contribuições desta para a prática profissional docente; por, da mesma forma, com suas sugestões de leituras, revisões de texto, questionamentos e com seus posicionamentos, contribuir para ampliar meus horizontes de compreensão quanto à educação e à formação docente; e por, devido a tudo isso e muito mais, ter sido tão decisivo para que eu me engajasse na aventura desta pesquisa.

Aos meus pais, Guido Wehrmann e Marli Brischke Wehrmann, por sempre me apoiarem, incondicionalmente; por, apesar das tantas dificuldades, sempre priorizarem meus estudos, incentivando-me a estar, constantemente, em busca de crescimento pessoal e profissional; por não medirem esforços para me auxiliar nas dificuldades que surgiram durante o caminho; por sempre me impulsionarem a buscar novas possibilidades, a persistir, e a me desafiar na concretização de meus sonhos.

A toda a minha família, incluindo irmão, cunhados e sogros, pelo auxílio, apoio e compreensão sempre demonstrados, principalmente nos momentos em que foi necessário me dedicar em maior tempo aos estudos, e, conseqüentemente, me ausentar de alguns momentos em família.

Ao meu orientador, professor Luiz Gilberto Kronbauer, pela oportunidade de construção desta pesquisa; por abrir espaço para pensar e dialogar a respeito deste novo horizonte de compreensão, que aproxima campos tão distintos como a educação e a psicanálise; por suas considerações, questionamentos, provocações e sugestões, que tão importantes foram no sentido de me inquietar a buscar novas leituras e perspectivas, despertar curiosidades e ampliar minha compreensão da temática, e de trazer ao diálogo aspectos anteriormente não considerados; e, por sua disponibilidade em sempre me auxiliar em tudo que precisei.

Ao professor Celso Ilgo Henz, pela disponibilidade em participar como banca desta pesquisa; por todo seu apoio, disponibilidade em auxiliar e incentivo durante

todo meu percurso de Mestrado; por seu exemplo pessoal e profissional de um educador, que está sempre atento aos tantos aspectos relacionais, subjetivos e humanos da profissão, de modo que a humanização desta não permaneça apenas como uma constante em sua fala, mas principalmente, e de modo bem marcante, em toda a sua prática.

À professora Ângela Maria Schneider Drugg, por ter aceitado, prontamente, o convite para participar como banca desta dissertação; por todas as suas importantes contribuições, já desde a graduação, especialização e agora, também, nesta pesquisa de Mestrado; pelas possibilidades de, com ela e demais professores da UNIJUI, ir ampliando meus conhecimentos, principalmente, em relação à psicanálise, e, assim, construindo meu referencial teórico quanto a esta.

Ao Instituto Federal Farroupilha, pelo apoio à qualificação de seus servidores, tanto a partir da concessão do afastamento parcial para participação em programa de pós-graduação *stricto sensu*, como também a partir da disponibilização de auxílio do PIIQP (Programa Institucional de Incentivo à Qualificação Profissional), os quais viabilizaram meu ingresso neste Mestrado em Educação.

À direção do campus Santo Augusto e aos meus colegas de trabalho da Coordenação de Assistência Estudantil, do Instituto Federal Farroupilha, pelo apoio e compreensão, assim como pela disponibilidade em me auxiliar nos momentos em que precisei me ausentar momentaneamente das atividades profissionais.

Aos colegas de mestrado, pelas conversações e compartilhar de experiências, oportunizando, com estas, crescimento tanto pessoal como profissional.

“A importância da psicologia na prática educativa, assim como a da sociologia, da antropologia, da filosofia, depende de como manejamos a própria compreensão do que é a psicologia, a tarefa da psicologia – quando não a compreendemos de forma mecanicista, nem a entendemos psicologicamente, ou seja, quando não tentamos reduzir toda a realidade humana à psicologia. Na medida em que a psicologia tenta compreender os seres humanos em suas relações dialéticas, contraditórias com o mundo concreto; na medida em que, como psicólogo, eu me preocupo não somente com o ser humano em si, mas pela relação que esse ser humano estabelece com os outros em um determinado contexto que é ao mesmo tempo histórico, social e econômico; na medida em que procuro compreender as relações que se dão no concreto, eu tento descobrir o que está escondido que pode explicar as coisas aparentemente claras. Porque é muito interessante observar que nem sempre as coisas que estão claras explicam o meu comportamento: o que mais explica meu comportamento é o que está escondido no âmbito do inconsciente ou no âmbito da ideologia. Eu diria que um psicólogo tem uma contribuição enorme à prática docente.”

Freire, 2014b, p. 166

“Se quisermos compreender o que está em jogo numa formação, temos que respeitar essa complexidade da realidade psíquica para além das aparências”.

Bacha, 2002, p. 140

RESUMO

PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS, ARTICULAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

AUTORA: Damaris Wehrmann Robaert
ORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Esta pesquisa aborda possibilidades e desafios concernentes à articulação entre as áreas da Educação, da Psicanálise e Formação Inicial de Professores. Objetiva, principalmente, compreender de que forma a psicanálise poderia contribuir com a educação e com a formação inicial de professores de adolescentes, uma vez que esta é uma das áreas que se ocupa de pensar aspectos subjetivos, implícitos e relacionais da constituição psíquica dos sujeitos, tão presentes na profissão docente, e ao mesmo tempo tantas vezes esquecidos ou secundarizados na prática pedagógica. Esta é, portanto, uma pesquisa bibliográfica, com base na abordagem qualitativa e na Hermenêutica Filosófica (GADAMER, 2004), como principais orientadores para a sua construção. Está referenciada em autores como Freire (1996, 2014, 2015), Nóvoa (1992, 2009), Imbernón (2010, 2011), García (1999), Gatti (2000, 2010) e Arroyo (2013), da área da Educação e Formação de Professores; e, Freud (1913, 1914, 1919, 1925, 1933), Kupfer (2001, 2013), Mrech (1999, 2005), Pereira (2005, 2003), Bacha (2002, 2003), Silva (1994) e Gutierrez (2003), da área da Psicanálise. Com a pesquisa, foi possível constatar que vários autores, desde Freud, já vêm trabalhando sobre as relações entre psicanálise e educação. Apesar disso, poucos foram os estudos que se ocuparam de pensar mais especificamente as contribuições da psicanálise à formação inicial de professores. Entre as possibilidades de contribuições, destacaram-se aquelas relacionadas à compreensão dos aspectos relacionais que se formam entre professores e alunos; dos fenômenos inconscientes sempre atuantes nos contextos educativos, apesar de não facilmente perceptíveis; das implicações de se considerar o conceito de sujeito a partir da psicanálise, como, por exemplo, as mudanças que este acarreta ao modo de entender as dificuldades de aprendizagem; e, da importância da linguagem como constituinte dos sujeitos e das instituições. Já entre os principais desafios, sobressaíram-se as impossibilidades de se antecipar ou de se conhecer posteriormente os efeitos produzidos por um espaço dialógico, oportunizado durante a formação inicial de professores, quanto a aspectos da psicanálise; e, também, as dificuldades de se abordar os mesmos em curto espaço de tempo e em articulação com as necessidades sentidas na prática docente, de forma a contextualizar a teoria estudada, e não apenas ensinar conceitos desvinculados da futura prática pedagógica docente.

Palavras-Chave: Educação. Psicanálise. Formação de Professores. Adolescência.

ABSTRACT

PSYCHOANALYSIS, EDUCATION AND INITIAL TEACHERS FORMATION: CHALLENGES, CONNECTIONS AND POSSIBLE CONTRIBUTIONS

**AUTHOR: DAMARIS WEHRMANN ROBAERT
ADVISOR: PROF. DR. LUIZ GILBERTO KRONBAUER**

This research approaches possibilities and challenges concerning the articulation between areas of Education, Psychoanalysis and Initial Teachers Formation. The primary objective is in understanding the ways in which the psychoanalysis could improve the education and the initial training of teachers of teenagers, given that such an area is focused in thinking subjective aspects that are implicit and related to the formation of the psychic structure. Such aspects, very present in teaching profession, are also often forgotten in the pedagogical practice. Hence, this is a bibliographical research based on the qualitative approach and on Philosophical Hermeneutics (GADAMER, 2004) using them as main guiders. It is based on authors such as Freire (1996, 2014, 2015), Nóvoa (1992, 2009), Imbernón (2010, 2011), García (1999), Gatti (2000, 2010) e Arroyo (2013), of Education and Teachers Formation areas; and, Freud (1913, 1914, 1919, 1925, 1933), Kupfer (2001, 2013), Mrech (1999, 2005), Pereira (2005, 2003), Bacha (2002, 2003), Silva (1994) and Gutierrez (2003), of Psychoanalysis area. This research have shown that several authors, such as Freud, have been working on relations between psychoanalysis and education. Although, only a few works have investigated specifically the Psychoanalysis contributions to the initial teacher formation. The main contribution possibilities are mostly related to the understanding of the relational aspects built between teachers and students; of the unconscious phenomena that act in educative contexts, although being not easily perceivable; of implications in considering the concept of subject through the psychoanalysis perspective, such as the changes caused in the way of understanding the learning difficulties; and, of the importance of language as a part of subjects and institutions. Among the major challenges, the impossibilities of anticipating or of knowing posteriorly the effects produced by a room for dialogue in the initial teachers formation have been revealed in the psychoanalysis aspects. In addition, there are difficulties in approaching the same effects in short amount of time and in articulation with the needs felt in teaching practice, contextualizing the studied theory, and not only teaching unrelated concepts of the future teaching practice.

Key-words: Education. Psychoanalysis. Teachers Formation. Teenage.

SUMÁRIO

	PALAVRAS INICIAIS	15
1	DO CAMINHO TRILHADO PARA O DESPONTAR DA PESQUISA	23
2	SOBRE OS PERCURSOS METODOLÓGICOS	31
2.1	ALGUMAS ESPECIFICIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A ABORDAGEM HERMENÊUTICA.....	31
2.2	(RE)FAZENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: A HERMENÊUTICA COMO REFERÊNCIA À PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	43
3	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REVISÃO TEÓRICA	55
3.1	UM BREVE RESGATE HISTÓRICO QUANTO À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: COMO NOS TORNAMOS OS PROFESSORES QUE SOMOS?.....	55
3.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.....	63
3.3	SOBRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COMO UM DOS ESPAÇOS PARA PENSAR A PSICANÁLISE.....	79
4	CONTEXTUALIZAÇÃO QUANTO ÀS (IM)POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	93
4.1	FREUD E A EDUCAÇÃO.....	93
4.2	PESQUISAS RECENTES QUANTO ÀS ARTICULAÇÕES ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO.....	107
5	PSICANÁLISE E MAIS ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DIÁLOGOS E INTERPRETAÇÕES CONSTRUÍDAS NA/PELA PESQUISA	123
5.1	ASPECTOS RELACIONAIS DA PRÁTICA EDUCATIVA E SUAS ESPECIFICIDADES NA ADOLESCÊNCIA.....	124
5.2	MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO PSICANALÍTICO DE SUJEITO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE.....	145
5.2.1	Uma leitura sobre os problemas de aprendizagem a partir do horizonte de compreensão da psicanálise.....	158
5.2.2	Possíveis efeitos da circulação discursiva à produção de mudanças na escola: Uma reflexão pela perspectiva psicanalítica.....	164
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS	177

PALAVRAS INICIAIS

... É de grande urgência que os olhares se voltem para os aspectos subjetivos implicados na educação de adolescentes, contribuindo inclusive para possibilitar uma reflexão profunda sobre o lugar ocupado pelos mestres de adolescentes considerando que a sua formação, na atualidade, visa torná-los professores especialistas em uma disciplina, e não mestres (educadores) de adolescentes (GUTIERRA, 2003, p. 22).

Percebe-se um crescimento de debates, diálogos e reflexões questionadoras acerca da compreensão, mencionada acima por Gutierrez, quanto à função do professor vinculada, essencialmente, à sua disciplina específica. Porém, apesar disso, as influências históricas de uma educação e formação de professores, profundamente marcadas por uma racionalidade científica, técnico-instrumental, ainda prevalecem e produzem importantes efeitos quanto à forma de compreendê-las, e, conseqüentemente, quanto às suas práticas.

Diante deste contexto do predomínio de uma racionalidade técnico-instrumental, em que se mantém a ênfase na objetividade, na busca por técnicas e métodos mais eficazes, na generalização de soluções, bem como, na busca por uma formação de “especialistas”, e no seguimento de modelos prefixados, faz-se realmente “urgente”, como a autora afirma, resgatar e trazer novamente à conversação as subjetividades e singularidades, que por tanto tempo foram negligenciadas ou secundarizadas nos contextos educativos (GUTIERRA, 2003, p. 22).

Segundo Arroyo (2013), tratando do mesmo assunto, é preciso retomar a compreensão da educação e da docência como profissão do humano e do relacional, recuperar o entendimento de que, para além do ensino de conteúdos, “educar é humanizar” (ARROYO, 2013, p. 240), é trabalhar a partir de um referencial mais amplo - a formação humana¹. Segundo ele,

As artes de educar e o domínio da teoria pedagógica se tornaram desnecessários diante de um campo descaracterizado. [...] O peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas nas licenciaturas e o peso secundário dado ao domínio das artes educativas reflete essa mesma concepção e trato descaracterizado do campo educativo que vem se alastrando por décadas. Reduzimos a escola a ensino e os mestres a ensinantes. O movimento de afirmação do campo educativo, de sua especificidade e do profissionalismo do trato está no outro lado, vem na contramão dessa triste história (ARROYO, 2013, p. 23).

¹ Henz (2010, p. 49) também trabalha a partir desta perspectiva. Ao abordar o conceito de humanização, considera que “a espécie humana precisa aprender a se humanizar”, sendo a única “dentre as espécies vivas que não tem seu *modus vivendi* já estabelecido ao nascer”. Assim, tudo que é humano precisa ser constituído, sendo que “é pela educação que gente humaniza gente”.

Para Arroyo (2013), a visão tecnicista tão presente na história da educação acabou por empobrecê-la, assim como também empobreceu a formação de professores, ao simplificar demasiadamente um campo social e cultural tão complexo como este, reduzindo-o ao domínio de técnicas e de modelos pensados e elaborados por especialistas.

Levando-se em consideração esta grande complexidade, cada vez mais presente, devido ao tempo de tamanhas incertezas e intensas mudanças no qual vivemos (IMBERNÓN, 2011), e também a necessidade de resgatar as dimensões humanas, distanciadas pela concepção tecnicista da educação, este projeto busca trazer ao diálogo algumas possibilidades de contribuições da Psicanálise para a formação inicial de professores de adolescentes.

Por que de professores de adolescentes?

A ênfase desta pesquisa na formação inicial de professores, que se dedicarão à docência para sujeitos adolescentes, não foi escolhida por acaso. Ela se produziu em função de que, ao mesmo tempo em que neste tempo da vida, marcado por um importante e crítico momento de constituição subjetiva dos sujeitos, com o transbordamento, a reatualização e reedição dos conflitos psíquicos (mantidos até então em suspenso pelo período de latência); a formação de professores para atuação profissional com estes sujeitos parece, ainda, ser uma das mais marcadas pela fragmentação e pelo foco excessivo nas disciplinas específicas - predominante em relação à escassa atenção conferida às questões humanas, inerentes às relações educativas.

Autores como Gatti (2010) e García (1999), bem como nossa experiência profissional, tanto com adolescentes como também com seus docentes, mostra cada vez mais esse problema da escassez quanto à formação de professores de adolescentes, principalmente, voltada a pensar as questões subjetivas e humanas, específicas deste tempo constitutivo.

Gatti (2010) tem associado este aspecto ao fato de que a identidade dos professores para atuação profissional com o Ensino Médio, e, portanto, com adolescentes, encontra-se historicamente associada a uma imagem de “especialistas de disciplina”. Segundo ela, a forte tradição disciplinar marca “a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica” (GATTI, 2010, p. 1375). E, da

mesma forma, García (1999) tem destacado que a formação de professores para o Ensino Médio está estruturada em torno de “uma breve formação científica, claramente diferenciada de uma escassa, incompleta e breve formação pedagógica”. Para ele, essa fragmentação dos conhecimentos, caracterizada pela necessidade de estudo de um vasto número de disciplinas, geralmente sem ligação entre si, “se revela na clara separação que ocorre entre conhecimentos psicopedagógicos e disciplinares” (GARCÍA, 1999, p. 96). E, esta separação, nas palavras do autor, “leva os professores em formação – e no caso dos professores do secundário isto é nítido – a acreditarem que os conhecimentos disciplinares são os que *realmente importam*” (GARCÍA, 1999, p. 96).

Um exemplo claro disso, possivelmente como consequência desta formação inicial, de professores de adolescentes, ainda tão fragmentada, pode ser percebido também em minha experiência profissional como psicóloga educacional, em que com tanta frequência tenho me deparado com um olhar para os estudantes, por parte de seus docentes, semelhantemente fragmentado. Ou seja, um olhar de modo a tantas vezes considerar seus desempenhos e interesses nas disciplinas específicas de forma isolada das demais, do contexto de onde os estudantes vêm, das dificuldades que podem estar enfrentando, de suas identificações, interesses, desejos, medos e preocupações - dos mais diversos aspectos humanos, que podem estar por trás do desempenho escolar aparente em um primeiro momento na matéria ensinada pelo professor.

Até mesmo para decisões escolares tão importantes e por vezes de tanto impacto para a vida dos adolescentes, como a aprovação ou a reprovação de ano, tenho constatado maior preocupação quanto ao desempenho dos estudantes em uma ou outra determinada matéria, ao mesmo tempo em que outras tantas questões humanas e subjetivas, tão importantes quanto, e também envolvidas nesta decisão, acabam secundarizadas ou ignoradas.

Como estes, muitos outros ainda poderiam ser os exemplos citados de situações do dia-a-dia escolar, que demonstram um olhar mais atento para conteúdos e disciplinas, enquanto tantos outros aspectos humanos, próprios à profissão do professor, acabam por ficar minimizados ou até mesmo excluídos das reflexões inerentes à educação.

Uma das consequências deste aspecto, na instituição de ensino em que tenho trabalhado, são os inúmeros conflitos cotidianos a que tenho sido, enquanto

psicóloga educacional, convocada a responder no contexto escolar, devido justamente à tão presente secundarização das questões relativas à formação humana e ao foco excessivo nos conteúdos específicos de cada disciplina.

Estas constantes demandas de mediação de conflitos e de fornecimento de soluções, direcionadas à Psicologia, conduziram-me a pensar sobre de que forma esta tem contribuído, atualmente, com a Educação e com a formação inicial de professores.

Larocca (1999), ao escrever sobre isso, afirma que os últimos tempos foram marcados por uma crítica à excessiva influência da Psicologia na Pedagogia, na Educação e na formação de professores, o que passou a ser conhecido como “psicologismo da Educação”. Fenômeno este que remeteu a um demasiado reducionismo dos diversos e complexos problemas, enfrentados na Educação, somente ao aspecto psicológico.

Como consequência, efeitos produziram-se também na formação inicial de professores. Um exemplo disso pode ser destacado no que diz respeito à decisão de algumas Instituições de Ensino, pela diminuição da carga horária do componente curricular Psicologia da Educação, nos cursos de licenciatura (LEITE, 1999). Com isso, no entanto, apenas inverteu-se completamente o problema:

No caso do “psicologismo” na Pedagogia, corre-se o risco de, no outro extremo, assumir uma posição ingênua, irresponsável e, frequentemente arrogante, negando-se possíveis contribuições da Psicologia para a Educação: se, por um lado, a Psicologia não se situa como área central na Educação, por outro, esta não se desenvolverá adequadamente sem as efetivas contribuições desta (LEITE, 1999, p. 8).

Nesta pesquisa, então, nem a Psicologia nem a Psicanálise serão entendidas como centrais ou como as únicas possibilidades de contribuições, no sentido de se pensar o campo da Educação e da Formação inicial de Professores.

Já que como afirma Larocca (1999, p. 10) “a Educação é um fenômeno muito amplo e complexo, e nenhuma área de conhecimento isolada das demais será capaz de lhe propiciar uma compreensão satisfatória”. Porém, por outro lado, também, o conhecimento produzido ao longo dos anos, pela Psicologia em geral e especificamente pela Psicanálise, não pode ser ignorado, em uma profissão que se ocupa de trabalhar justamente com o humano e com o relacional. Nesse sentido, é que surge a questão central desta pesquisa:

De que forma, e em que aspectos, a Psicanálise poderia contribuir com a educação e com a formação inicial de professores de adolescentes?

Cabe ressaltar que apesar das inquietações mobilizadoras deste questionamento terem surgido a partir de meu cotidiano profissional na área da psicologia educacional, das conseqüentes interrogações quanto à maneira como esta vêm sendo abordada, e com as curiosidades quanto a quais têm sido suas contribuições atuais para os cursos de formação inicial de professores, o foco desta pesquisa, neste momento, se deterá mais especificamente na psicanálise, enquanto tema principal deste estudo.

E, isto, porque tanto minha formação inicial como minha experiência profissional até o momento nela têm se fundamentado, uma vez que a tenho compreendido como um importante referencial teórico, que caminha na contramão das teorias predominantemente adaptacionistas, com tendências a generalizações², cujas pretensões acabam por se deter no pensar e no estabelecer modelos impostos como ideais a serem seguidos, tanto em termos de formação, como de ser bom professor e de ser bom aluno.

O porém destas perspectivas teóricas citadas, em meu entendimento, reside no fato de que ao se buscar adaptar, o que se almeja, implicitamente, é o controle dos sujeitos, a opressão dos mesmos. Além disso, não se permite espaço às subjetividades, à criatividade, ao desejo - às humanidades.

Ao contrário, a psicanálise, ao introduzir a noção de inconsciente traz ao diálogo justamente aquilo que escapa ao controle absoluto, por vezes ainda tão almejado como ideal no cotidiano escolar. Ela estende os horizontes para além do modelo, do padrão, do controlável, para direcionar o olhar a aspectos outros, subjetivos, constitutivos do ser humano, implícitos, mas, mesmo assim, constantemente atuantes no campo educativo, a partir da produção de efeitos inesperados, conflitivos, que fogem ao autocontrole, mas ao mesmo tempo tão inerentes a esta prática profissional, discursiva e relacional, que é a docência.

Enquanto objetivo geral, se buscará, então, compreender as necessidades, os desafios e as possibilidades de contribuições da Psicanálise para a formação inicial de professores de adolescentes.

² Um exemplo citado, no campo da Psicologia, pode ser o behaviorismo, que trabalha com base em padrões de comportamento.

Como objetivos específicos pode-se definir: a) construir um olhar sobre as (im)possíveis contribuições da psicanálise no que se refere à formação inicial de professores; b) compreender as proposições teóricas já realizadas, que compõe a tradição construída até o momento, quanto às articulações entre Psicanálise e Educação; c) elaborar alguns entendimentos acerca de contribuições e/ou limitações e desafios da Psicanálise para as práticas pedagógicas docentes com adolescentes; d) apresentar relações entre os desafios e contribuições da Psicanálise quanto ao cenário atual da formação inicial de professores, e as possibilidades destacadas pelos autores quanto às articulações entre psicanálise, educação e formação inicial de professores.

Para isso, a pesquisa será realizada com base na abordagem qualitativa, e se referenciará na hermenêutica filosófica, de Gadamer. Consistirá em uma pesquisa bibliográfica, que buscará aprofundar as relações já pensadas e elaboradas pelos autores entre psicanálise, educação e formação de professores.

Em relação aos percursos metodológicos, os mesmos serão aprofundados e abordados de forma mais detalhada no segundo capítulo. Já o capítulo inicial, intitulado “Do caminho trilhado para o despontar da pesquisa”, ao considerar a impossibilidade de uma neutralidade científica, assim como de uma, por tanto tempo idealizada, separação entre a pesquisa e a vida do pesquisador, abordará alguns principais aspectos da experiência profissional que me conduziram aos questionamentos centrais desta pesquisa.

O terceiro capítulo, denominado “Formação Inicial de Professores: Revisão Teórica” realizará um resgate histórico quanto a esta, bem como uma contextualização a respeito das pesquisas contemporâneas que têm abordado a formação de professores, e também promoverá um diálogo sobre a Psicologia da Educação, mas principalmente sobre a Psicanálise, na formação inicial docente.

Já no quarto capítulo será realizada uma abordagem sobre as (im)possíveis articulações entre psicanálise e educação, desde Freud até as pesquisas atuais que tem se ocupado desta temática. E, por fim, buscará ainda, com base na Psicanálise, pensar um pouco sobre os aspectos relacionais da prática educativa e de suas especificidades na adolescência.

O último capítulo será dedicado basicamente às interpretações dos desafios e das possibilidades de contribuições da Psicanálise, no que se refere à formação

inicial de professores, tendo obviamente como base os estudos realizados nesta pesquisa bibliográfica.

Convém destacar, ainda, de início, que em relação às possíveis articulações entre Psicanálise e Educação, vários trabalhos já foram elaborados e continuam a ser produzidos. Porém, quanto a estas articulações, mais especificamente relacionadas à formação inicial de professores, poucos foram os que se aventuraram a adentrar neste desafiador caminho.

Espero, com isso, a partir desta pesquisa, contribuir para o olhar por novas e diferenciadas perspectivas, bem como para a produção de outros questionamentos e a construção de novos estudos quanto a este tema, ainda tão pouco dialogado, da Psicanálise, Educação e Formação Inicial de Professores.

1 DO CAMINHO TRILHADO PARA O DESPONTAR DA PESQUISA

O que nunca devemos esquecer é que sempre somos parte daquilo que buscamos entender (LAWN, 2011, p. 59).

Pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso (ARROYO, 2013, p. 41).

Da mesma forma como escrevem Lawn (2011) e Arroyo (2013), um dos grandes educadores brasileiros, Paulo Freire³ (2015), também já havia destacado a sempre presente relação que a pesquisa mantém com a vida e experiência do pesquisador. Não há como separá-los. E, nesse sentido, torna-se relevante trazer ao diálogo alguns dos principais momentos vivenciados no decorrer de minha experiência profissional, que contribuíram significativamente para instigar os questionamentos, curiosidades e inquietações desta pesquisa.

Uma das primeiras experiências a ser resgatada neste momento teve seu início com meu ingresso no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Érico Veríssimo, na cidade de Três Passos/RS, aos meus treze anos de idade. Esta experiência, a partir das aulas de Psicologia da Educação e dos apaixonados estudos propostos pela professora da disciplina, Fátima Bavaresco, foi uma das grandes influências para minha escolha por, posteriormente, cursar Psicologia.

Como bem disse Freud (1914, p. 256) em um artigo escrito em comemoração ao aniversário de cinquenta anos do colégio onde estudou dos 9 aos 17 anos, intitulado “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”:

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores.

De forma semelhante, para além apenas do conhecimento que a professora de Psicologia da Educação mantinha quanto à matéria ensinada, posso dizer que marcas muito maiores foram por ela deixadas, como consequência tanto de sua relação com os alunos como, também, de sua relação com o saber. Era possível perceber seu grande desejo e sua paixão por ensinar. Ao invés dela posicionar-se

³ Em suas palavras, “Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem” (FREIRE, 2015, p. 94).

enquanto detentora do saber, como “professora sabe-tudo”, mantinha uma postura diferenciada, promovendo espaços para que novos conhecimentos fossem construídos e para que, cada vez mais, se movimentasse o nosso desejo por saber.

Influenciada por estes aspectos, lembro-me de inúmeras vezes que, ao frequentar a biblioteca da escola, já naquela época tomava a iniciativa de pesquisar e buscar leituras de livros que abordassem a temática da Psicologia da Educação. Posso dizer que nasceu, desde então, minha curiosidade e meu desejo por querer saber cada vez mais sobre esta instigante área, e por buscar compreender melhor alguns aspectos que vinha observando em relação às crianças, durante atividades da disciplina, e também durante os estágios que realizávamos.

Esta experiência do Curso Normal foi, ainda, decisiva para a intensificação de minhas identificações com a área da Educação, à medida que foi proporcionando diversas leituras de autores como Paulo Freire e Vygotsky; o início de estudos de filósofos como Platão, Sócrates e Aristóteles; assim como experiências, realizadas desde o início do curso, a partir das práticas em sala de aula, com crianças da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Entre elas, como uma das mais marcantes experiências, posso destacar o imenso desafio de, já aos quinze anos de idade, ter que me responsabilizar, durante o estágio, pela alfabetização de uma turma de primeiro ano, na qual também havia um aluno especial, com síndrome de Down. Utilizo aqui a palavra “responsabilizar”, em função de que praticamente precisei assumir a turma por conta própria, já que a professora regente manteve-se afastada por longos períodos, em função de problemas de saúde que enfrentava na época.

Foi este um período bastante difícil, mas, ao mesmo tempo, bem gratificante e de grandes aprendizagens. Foi um momento, em minha caminhada, de crescimento, de muitos estudos realizados, temas pesquisados e seminários elaborados. Cada um deles, por sua vez, fundamental para ir abrindo espaço a todos os demais passos trilhados em meu caminhar tanto na Psicologia como, também, na Educação.

A busca pelo curso de Psicologia, realizado na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), como próximo passo desta caminhada, foi marcada por momentos de incertezas quanto a manter-me no curso, e por outros de grande entusiasmo com a profissão que havia escolhido.

Os tempos de maiores dúvidas neste sentido foram justamente os iniciais, em que, como na maioria dos cursos, apenas fomos familiarizados com as teorias, sem realizar experiência prática alguma. Diferentemente da dinâmica a que estava acostumada no Curso Normal, de constantes relações entre teoria e prática desde o início do curso, naquele momento parecia tudo muito distante de minhas experiências prévias, dificultando a construção de relações e, conseqüentemente, a construção de sentidos.

Aliado a este fator, o curso de Psicologia da UNIJUI sempre manteve como referência principal, apesar de também trabalhar todas as demais teorias, a teoria psicanalítica, com a qual tive certa resistência inicial. Freud mesmo faz referência a esta possibilidade, quando menciona que grande parte das inabaláveis certezas quanto à inutilidade da Psicanálise, assim como os julgamentos difamatórios ou desdenhosos em relação a ela, provém geralmente daqueles que não tiveram a oportunidade de ir muito “além da primeira resistência despertada pelo contato com este material” (1933, p. 145).

Também, em outro texto, que trata do “Interesse Científico da Psicanálise” (1913), faz referência a estes julgamentos, porém, neste caso, principalmente no que toca ao inconsciente. Nele, Freud menciona que as opiniões depreciativas são, em sua maior parte, construídas sem haver uma maior familiarização com os fenômenos da atividade mental inconsciente.

Para Freud, “uma concepção inconsciente é uma concepção da qual não estamos cientes, mas cuja existência, não obstante, estamos prontos a admitir, devido a outras provas e sinais” (FREUD, 1912, p. 277). No texto *Uma dificuldade no caminho da Psicanálise* (1917), ao abordar novamente a resistência afetiva causada naqueles que entram em contato inicialmente com a Psicanálise, Freud compara sua contribuição em relação ao inconsciente ao golpe narcísico sofrido pelo homem, quando, em suas primeiras pesquisas, acreditava, de início, que a Terra era o centro do universo, com o sol, a lua e os planetas girando ao seu redor. Como se sabe, Copérnico foi o responsável por romper com esta ilusão. Para Freud, outro golpe narcísico semelhante, que talvez tenha sido o mais difícil de aceitar, é de natureza psicológica. Foi introduzido pela Psicanálise, com a noção de inconsciente. Isso porque anteriormente, ou ao ignorar-se esta noção, o homem sentia-se completamente seguro de ser conhecedor e controlador de tudo que se passava em sua mente, como se somente fosse possível restringir o psiquismo ao consciente, àquilo de que ele é conhecedor. Ao contrário disso, o inconsciente leva à

compreensão, nas palavras de Freud, de que “o ego não é o senhor de sua própria casa” (1917, p. 151).

É nesse sentido que, para ele, a Psicanálise representa outro severo golpe no amor próprio do homem. Como ele afirma, “não é de se espantar, então, que o ego não veja com bons olhos a psicanálise e se recuse obstinadamente a acreditar nela” (FREUD, 1917, p. 151). Porém, cabe ressaltar que, com isso, o que Freud faz não é sugerir o seu oposto, ou seja, a completa dominação do ego pelo inconsciente⁴. Ao contrário, com esta afirmação de que o ego não é senhor em sua própria casa, apenas faz referência à impossibilidade de controle absoluto do ego em relação a tudo aquilo que lhe acontece.

Penso que foi exatamente com esta resistência inicial em relação à Psicanálise que me deparei naquele momento inicial do curso. A respeito daquele material estudado, nada queria saber; em função justamente da resistência despertada pela natureza indesejável à consciência daqueles conteúdos; além de, até aquele momento, também não ter encontrado ainda possibilidades de uma maior proximidade e familiarização com os fenômenos inconscientes, a partir da experiência clínica. Não foi por acaso, que o afrouxamento desta resistência se fez possível logo no momento em que realizei o estágio na clínica, e tive a oportunidade de me aproximar, com curiosidade e escuta atenta, destes fenômenos inconscientes, ao trabalhar tanto com crianças, como com adolescentes e adultos.

A clínica com crianças foi fundamental neste sentido, uma vez que nelas borbulhavam e se manifestavam intensamente e sem censura, por meio do brincar, todos aqueles conflitos e complexos anteriormente estudados; justamente por elas ainda não estarem submetidas à repressão e, conseqüentemente, à resistência.

Já os adultos, por sua vez, destes conflitos infantis, nada mais queriam saber, ainda que demonstrassem seus efeitos constantemente (por meio de atos falhos, de sonhos, de lapsos de linguagem, de seus sintomas, entre outros). E, sem o saber, repetiam insistentemente, em sua relação transferencial⁵, aquilo que há tanto tempo

⁴ Em Lacan o inconsciente é compreendido como os efeitos da fala sobre o sujeito. Para ele, “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (1979, p. 142), como uma cadeia de significantes, que tende a se repetir, mas que sempre encontra novas possibilidades de atualização, na relação transferencial.

⁵ A transferência, conceito elaborado por Freud, diz respeito ao processo pelo qual os conteúdos inconscientes tendem a se repetir e reatualizar na relação com o analista, mas não somente nesta, como também em cada diferente atividade e relacionamento em que o sujeito se implica. Um exemplo é citado por Freud, no texto “Recordar, repetir e elaborar”: “...o paciente não diz que recorda que costumava ser desafiador, e crítico em relação à autoridade dos pais; em vez disso, comporta-se dessa maneira para com o médico” (FREUD, 1914, p. 165)

atrás já haviam vivenciado em suas primeiras relações com seus pais. À medida que elaboravam estas questões até então mantidas distanciadas de qualquer tentativa de trazê-las à consciência, seus sintomas passavam a se amenizar, e novos rumos, novas construções, tornavam-se possíveis.

Foi neste momento, de iniciação à clínica, em que comecei a experienciar tudo aquilo que até o momento havia somente lido e estudado com desconfiança, que minha própria resistência passou a se transformar em interesse e em desejo por conhecer de forma mais aprofundada a Psicanálise. Este desejo, com as leituras e estudos só foi aumentando e se estendendo, posteriormente, à minha experiência profissional, fundamentada predominantemente nela, tanto na clínica como também nas experiências, como psicóloga, no campo da Educação.

Estas experiências se iniciaram no campo da Educação Especial, em duas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), e continuam acontecendo, agora em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no qual trabalho principalmente com adolescentes e com seus professores.

Foi a partir destas, que passei a me engajar na busca por livros que se ocupassem especificamente da articulação entre Psicanálise e Educação. Encontrei autores como Maria Cristina Kupfer (2001, 2013), Marcelo Ricardo Pereira (2003), Leny Magalhães Mrech (2005), Marcia Neder Bacha (2002, 2003), e Maria Cecília Pereira da Silva (1994). Foi com eles, que conforme mergulhava nas leituras, cada vez mais despertava meu desejo por aprender e pesquisar sobre as (im)possíveis articulações entre estas áreas. Foi a partir destas leituras que, juntamente à minha experiência profissional com professores de adolescentes e, também, com estes estudantes, que iniciei a construção desta pesquisa, e busquei o ingresso no Mestrado em Educação.

Em especial, cabe destacar que, para esta construção, uma importante influência foi a grande curiosidade que, desde o início de minha caminhada profissional, mantive no que diz respeito à busca por compreender melhor os porquês de tantos pedidos, realizados pelos professores, para que atendimentos psicológicos fossem realizados com seus alunos. Por trás de cada pedido parecia sempre haver uma expectativa implícita de que uma resposta ou solução para os problemas por eles enfrentados em sala de aula fossem por mim fornecidas; como se por ser da área da psicologia, dispusesse de uma variedade de receitas prévias, uma para cada situação vivenciada por eles.

Entre os pedidos que, com maior frequência, escutava (e ainda escuto) dos professores destacam-se a busca pelos mais adequados ou eficazes métodos de ensino e de aprendizagem, por “receitas” ou “prescrições” de como agir em situações problema, assim como pelo fornecimento ou emprego de técnicas para motivação dos alunos.

Como minha fundamentação teórica é psicanalítica, esforço-me para não responder a estes pedidos, mas pensar cada caso específico juntamente com os professores. Desse modo, busco entender as demandas implícitas por trás destes pedidos, a fim de não silenciá-las, mas, ao contrário, possibilitar a elaboração e construção de um saber acerca de cada uma delas.

Marcia Neder Bacha, psicanalista que trabalha com formação de professores, descreve no livro “A arte de formar” (2002), algumas falas que remetem a expectativas docentes quanto à Psicologia. Estas falas, em muito se aproximam de algumas que constantemente tenho escutado ao trabalhar com professores:

“Tenho medo de não ser o sabe-tudo que o aluno espera”. “O que fazer quando o aluno pergunta e eu não sei?” “Como fazer para ser respeitado?” “Tenho medo do adolescente na escola.” “Como lidar com a sexualidade da criança e do adolescente?” [...] “O que fazer com o aluno que está badernando, atrapalhando as aulas?” [...] “Morro de medo de estar dentro da sala de aula: o que fazer com o aluno drogado, que fica alucinado? Eu não sou psicóloga, sou professora. Tenho que botar respeito”. [...] “Como lidar com os alunos do noturno que são revoltados e carentes?” [...] “Como dar aula para deficientes no meio de alunos normais?” [...] “Queria ser treinado para lidar com alunos-problema” [...] (BACHA, 2002, p. 33-34).

Como transparece nestas falas e nas que costumava, e ainda costumo, escutar em minha experiência profissional, permeia, ao contrário de se pensar cada caso específico, uma forte tendência à generalização e à padronização dos alunos, assim como uma desconsideração quanto aos efeitos e manifestações do inconsciente, quanto às inevitáveis e instigantes singularidades de cada sujeito.

Outros aspectos que tenho percebido nas relações estabelecidas nos contextos educativos remetem, mais uma vez, ou a um desconhecimento ou a um ignorar da existência de motivações inconscientes. Entre estes, a frequente busca por um controle completo do aluno, ou, de que seu comportamento se mostrasse exatamente conforme o idealizado; a posição assumida por alguns professores, perante os alunos, de que tudo sabem, evitando transparecer sua inevitável

incompletude⁶; os variados e desnecessários embates levantados para com o estudante, que transfere conteúdos inconscientes seus à relação com seus professores (conteúdos que não são direcionados efetivamente à pessoa do professor, mas tomados como se assim o fossem).

Alguns destes aspectos, por vezes, acabam até mesmo por levantar poderosas resistências nas relações educativas, barrando a aprendizagem do aluno; que, ao final do ano, somente é quem termina por sofrer suas consequências, sendo compelido à repetência do ano letivo.

É frequente, no entanto, que os professores manifestem, ao mesmo tempo, interesse pela psicologia, e também queixas quanto à sua formação inicial no que se refere a ela. Neste sentido, muitas vezes costumam dizer: “Este aluno precisa muito de um psicólogo, não sei mais como lidar com ele”; “tive psicologia na licenciatura, mas de pouco me serviu”; “não entendo nada de Psicologia, diga-me o que fazer ou como devo agir neste caso”.

Foram manifestações como essas que instigaram meus questionamentos, instauradores desta pesquisa. Entre estes, comecei a perguntar-me quanto a quais tem sido, ou poderiam ser, as contribuições da Psicanálise para a formação inicial dos professores; quanto a que marcas esta têm deixado, nos futuros professores, durante a formação inicial; e, de que maneira, em conjunto com todas as outras diversas áreas que constituem o campo da Educação, a Psicologia tem produzido efeitos para se pensar a complexidade inerente a este campo.

E, como minha maior fundamentação teórica é psicanalítica, apesar das diversas teorias que compõem a Psicologia, passei a levantar questionamentos mais especificamente quanto às possibilidades de contribuição da Psicanálise à formação inicial de professores. Isto também, levando-se em consideração que esta, com a introdução da concepção de inconsciente, traz consigo um olhar para as singularidades e produções únicas de cada sujeito.

⁶ Com base na concepção freudiana de inconsciente, não há totalidade possível e fechada, mas há sempre um não-saber, que, como afirma Mrech, “é sempre da ordem do não-todo, do incompleto” (1999, p. 85). Com isso, o sujeito é sempre dividido, barrado, descentrado, em que o ego não mais é o senhor de sua própria casa. Não há possibilidades, a partir desta compreensão, de se manter um controle absoluto das situações (algo sempre “escapa”), nem de se construir um saber completo e final (o saber remete sempre à incompletude estrutural dos sujeitos, a um não-saber). Em relação à educação, esta concepção remete ao entendimento desta como um “constante processo de vir a ser”, como algo da ordem do incompleto (MRECH, 1999, p. 29).

Com isso, parto da hipótese, nesta pesquisa, de que a Psicanálise teria condições de estar promovendo, já na formação inicial de professores, espaços dialógicos quanto a uma perspectiva diferenciada da ainda tão presente tendência à padronização no contexto das escolas, conforme manifestado nas falas dos professores descritas anteriormente. A Psicanálise leva a pensar caso a caso, a considerar aquilo que há de único e subjetivo em cada sujeito, em cada situação, em cada questionamento levantado pelos docentes, para além do olhar padronizado quanto aos conflitos e problematizações, construídos cotidianamente nos contextos educativos.

2 SOBRE OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

O método é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhes do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente definido antes do caminho, ele aponta sua direção (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 27).

2.1 ALGUMAS ESPECIFICIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A ABORDAGEM HERMENÊUTICA

Pela influência da ciência moderna, bem como de seus esforços em atribuir ao conhecimento humano uma condição segura e em construir um método rígido para que se pudesse alcançar a certeza e a garantia da verdade, surgiu historicamente a concepção de que somente as pesquisas que seguem normas rígidas, e, portanto, passíveis de testes empíricos e comprovação científica, são as que efetivamente podem ser consideradas verdadeiras e cientificamente válidas.

Lawn (2011, p. 48) é um dos autores que faz referência a este aspecto, e, a partir da hermenêutica filosófica, busca construir uma crítica ao objetivismo da ciência moderna e à fé metodológica. Para ele,

[...] Descartes desenhou um método para obter a certeza. [...] A única verdadeira autoridade a que ele se submete é a autoridade da razão, e seu breve trabalho demonstra como a orientação de um método infalível pode garantir a verdade, como aquelas verdades encontradas nas ciências da natureza.

Segundo Lawn (2011), esta influência de Descartes conduziu ao pensamento de que a fonte de toda a verdade estaria na soberania da razão humana, controlada por um método rigoroso, levando ao abandono de todas as demais formas de pensamento que não passassem necessariamente por este crivo. Logo, qualquer outra prática ou ideia, seja moral, religiosa ou política, que não estivesse fundamentada exclusivamente sobre a razão, passou por uma forte tendência ao descrédito.

A este pensamento, ou seja, à certeza convicta quanto à viabilidade de se alcançar a verdade por meio de um método rígido e seguro, vincula-se a concepção perpassada na racionalidade científica. Racionalidade esta que por muito tempo predominou, sendo ainda possível perceber a extensão de suas influências.

Da mesma forma, foi a partir disso que a Modernidade passou a acreditar no poder do método, independentemente de especificidades históricas, culturais e de contexto. Isso, em função de que o entendimento vigente, a partir desta racionalidade, passou a compreender a autoridade da razão e do método como únicos meios possíveis de se alcançar e fornecer verdades únicas e absolutas aos problemas propostos.

Consequentemente, a pesquisa em educação, enquanto ciência humana, também sofreu a influência dos critérios da racionalidade científica, da objetividade garantida pelo método, da mensurabilidade ou quantificação que exige a linguagem matemática, da convicção na neutralidade científica, da construção de análises verificáveis a partir de simples e diretas relações causais, como decorrência dessa aposta na razão.

Conforme Flickinger (2014), parte das ciências humanas e sociais sentiu-se atraída pelo grande sucesso das ciências naturais, adotando o mesmo procedimento metodológico, como busca por garantir uma legitimação de cientificidade. Afinal, é inegável a importância do método científico para as ciências da natureza, já que foi por meio dele e de seu procedimento experimental que muitos avanços, por exemplo, no campo da tecnologia, tornaram-se possíveis.

No entanto, segundo este autor,

Por mais plausível que parecesse às ciências humanas e sociais adotar o método daquelas disciplinas tidas como “duras”, elas estavam cegas quanto à diferença das condições que as caracterizam e aquelas que caracterizam as ciências naturais (FLICKINGER, 2014, p. 20).

Neste mesmo sentido, Ludke & André (2013) também destacam, no livro *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*, que a educação, enquanto situada nas ciências humanas e sociais, por muito tempo seguiu os mesmos modelos utilizados para o desenvolvimento das ciências físicas e naturais.

Em função disso, foi estudada como se houvesse a possibilidade de seus fatores serem isolados, da mesma forma que acontece com fenômenos físicos, separando-se as variáveis que o compõe, na esperança por identificar a influência exercida por cada uma delas sobre o fenômeno educacional pesquisado.

Entretanto, a educação abarca complexas especificidades, que precisam ser contempladas em suas pesquisas, não podendo estas ser submetidas à mesma lógica das ciências da natureza, ao reducionismo e à fragmentação do método

científico moderno, sob o risco de inviabilizar a compreensão do fenômeno estudado, devido à desconsideração de seus aspectos históricos, sociais, subjetivos, entre tantos outros.

Inclusive, a adoção de procedimentos metodológicos rígidos em pesquisas em educação implica em supor que as ações humanas e os acontecimentos históricos são regidos por leis semelhantes às “leis da natureza”, e que podem receber o mesmo tratamento metodológico. Esse é, justamente, o equívoco do objetivismo denunciado pela hermenêutica filosófica na expressão de Gadamer de que a verdade zomba do método, já que esta não “pode ser verificada com os meios metodológicos da ciência” (GADAMER, 2015, p. 30). Palmer (1997, p. 168), sobre isso afirma que “o próprio estatuto do método é posto em causa, pois o título do livro de Gadamer é irônico: o método não é o caminho para a verdade. Pelo contrário, a verdade zomba do homem metódico”.

A verdade, para a hermenêutica filosófica, não se deixa aprisionar a partir de esquemas prévios, e ao tentar fazê-lo é que efetivamente o sujeito dela se distancia. De forma alguma, poderia ser plenamente apreendida em um suposto momento final de construção, mas implica em um processo permanente de elaboração e reelaboração, devido à sua historicidade, enquanto acontecer na tradição. Para Gadamer (2015, p. 31),

Tal como na experiência da arte, estamos às voltas com verdades que suplantam fundamentalmente o âmbito do conhecimento metodológico, algo semelhante se dá também no conjunto das ciências do espírito, onde nossa tradição histórica, mesmo sendo transformada em todas as suas formas em *objeto* de pesquisa, acaba, ela mesma, *manifestando-se em sua verdade*. A experiência da tradição histórica vai fundamentalmente além do que nela se pode investigar.

Desconsiderando este e outros importantes aspectos, a ciência moderna, como afirmam Ghedin e Franco (2011), sempre se anunciou enquanto possibilidade de instrumentalização do homem para a descoberta da verdade das coisas, a partir de critérios como a neutralidade e objetividade científicas, a busca de postulados verificáveis de relações causais previsíveis, de procedimentos orientados rigorosamente pela razão. No entanto, segundo eles, estes critérios da ciência moderna “não podem dar conta - como não deram - de estudar a educação” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 43).

Da mesma forma, Ludke e André (2013, p. 4) mencionam que “durante muito tempo se acreditou na possibilidade de decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, cujo estudo analítico levaria ao conhecimento total desses fenômenos”. Mas, para elas, devido à grande complexidade inerente à educação, não há possibilidades de se “isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito”, como seria a pretensão da ciência moderna. Até porque, se assim se procedesse, haveria um grande risco de simplificar demasiadamente a complexa realidade do fenômeno educacional, que, como tal, também apresenta suas próprias particularidades. E estas não podem deixar de ser consideradas nas pesquisas que dele se propõe a ocupar.

Sem a pretensão de abordar aqui grande quantidade destas especificidades, destacarei a seguir apenas algumas, que, a meu ver, são essenciais para se pensar a educação, e também a temática deste projeto de pesquisa.

Ao se considerar a historicidade e as constantes mudanças inerentes à educação, bem como a impossibilidade de se alcançar um conhecimento definitivo quanto aos seus fenômenos, a pesquisa em educação também não pode ser compreendida única e exclusivamente a partir de procedimentos metodológicos focados em um determinado momento específico, distanciados de todo seu percurso histórico. Pelo contrário, se faz imprescindível que busque interpretações quanto a aspectos sociais, ideológicos e culturais, proporcionando maior entendimento sobre os significados construídos historicamente pelos sujeitos.

Para Ludke e André (2013, p. 6), cada vez torna-se mais evidente o “caráter de fluidez dinâmica” da educação. E, dessa forma, ao se pensar e construir pesquisas em educação, também se faz necessário considerar o fenômeno educativo desta maneira, ou seja, como estando em constante processo de movimento e transformação. Sendo assim, também não é possível considerar que em educação existam receitas prontas, que comprovadamente resultem naquilo que se espera de sua aplicação.

Outro importante aspecto diz respeito à necessidade de reconhecimento dos fenômenos subjetivos, implícitos, mas sempre presentes na educação, para além das características observáveis e quantificáveis. Isso porque em educação são muitos os fatores que exercem influências e produzem efeitos, não sendo possível estabelecer uma relação direta entre o fato observado e o seu significado.

É preciso assumir que a realidade educativa carrega consigo também o desconhecido, o imprevisível e o que não pode ser facilmente apreendido. Como afirmam Ghedin e Franco (2011, p. 44), é preciso incorporar à pesquisa em educação, o não quantificável:

Incluindo aspectos qualitativos e variáveis não observáveis, mas presentes em todo ser humano, tais como vontade, desejo, impulsos, emoções, valores -, de sorte que seja suplantada a desnecessária associação entre verdade e comprovação empírica.

E, em relação a aspectos presentes em todo ser humano, como estes destacados por Ghedin e Franco, parte-se da hipótese, neste projeto de pesquisa, de que a Psicanálise teria condições de em muito contribuir nesse sentido, quanto à compreensão de outros e diferenciados horizontes, que se somam na composição da multiplicidade de fatores concernentes aos processos educativos.

Levando-se em consideração o que escreve Gutierrez (2003), a psicanálise introduziu o pensamento da existência do dinamismo e força das motivações inconscientes⁷, ocultas e profundas, que movem a todo sujeito, estão sempre presentes tanto para o aluno como também para o professor, marcando as relações educativas e influenciando a forma como este se posiciona e lida com os processos educacionais.

A partir desta concepção, há muito mais em jogo nas relações com o outro, nas relações que se desenrolam no contexto educativo, do que somente as dimensões conscientes e visíveis dos comportamentos. Assim como, também, a concepção de homem passa a ir muito além daquela preconizada por Descartes, que o compreendia estritamente como um ser racional.

A realidade educativa constitui-se de relações entre sujeitos, que por sua vez, estão repletas de imprevisibilidades, não facilmente capturáveis, mas, ao mesmo tempo, em permanente atividade e produzindo seus importantes efeitos. Considerando este aspecto, a subjetividade passa a ser concebida como fator inevitável nas pesquisas com seres humanos, que estão em constante relação uns com os outros.

⁷ “Denominamos de inconsciente um processo se somos obrigados a supor que ele está sendo ativado no momento, embora no momento não saibamos nada a seu respeito – e que o inferimos somente a partir de seus efeitos” (FREUD, 1933, p. 80).

Sendo assim, o pesquisador em educação não tem como deixar de olhar para além da superficialidade destas relações, buscando compreender os aspectos do fazer humano, ocultos por trás daquilo que é facilmente visível e identificável. Isso, mesmo ciente de que “compreender o fazer humano não é tarefa fácil numa sociedade radicalmente marcada por um pragmatismo tecnicista” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 173). Sociedade, mas também educação e formação de professores, ainda profundamente marcadas por esta racionalidade técnica-instrumental.

Por isso, a fim de compreender os aspectos humanos, inerentes à educação, partindo da compreensão desta como um fenômeno integral e complexo, faz-se necessário sobrepor a concepção do estudo descontextualizado dos fenômenos educacionais, bem como a decomposição do todo em variáveis observáveis, na busca pela análise das partes isoladas, e, na esperança de assim encontrar uma verdade única sobre ela.

Da mesma forma, é preciso sobrepor o simples objetivismo, como se para as questões que se apresentam como problema na educação, apenas existisse uma única solução, e como se estas sempre fossem mensuráveis ou até mesmo capturáveis. Há, ao contrário, muitos aspectos subjetivos e implícitos permeando as práticas educativas, imprescindíveis de também serem abordados em suas pesquisas.

Nesse sentido, a pesquisa em educação e a busca por conhecer, envolve não permanecer apenas nas aparências, mas buscar a compreensão dos seus implícitos, múltiplos e atuantes aspectos, por meio de uma atenta escuta da educação. Como destacam Ghedin e Franco (2011, p. 145), “conhecer significa tornar-se hábil em descortinar os horizontes escondidos por trás das aparências”. Ou, bem anteriormente a estes autores, como já afirmava Gadamer, “(...) fazer-se entender mantém numa unidade de sentido o que foi dito junto com uma infinidade do não dito, e assim permite que este seja compreendido” (GADAMER, 2015, p. 605).

Para a hermenêutica filosófica, a compreensão acontece na linguagem, na interlocução, sendo esta entendida não como reduzida a instrumento de manipulação e designação de objetos e de contato com os outros ou como simples conjunto de signos, mas como aquela que significa e institui sentido, como algo que nos excede, impedindo-nos de dar conta plenamente, em sua totalidade, daquilo que

buscamos compreender⁸. Tudo o que se levanta como pergunta para nós, inevitavelmente já traz consigo toda uma tradição, que inclusive é o que permite o perguntar da forma como este se apresenta a nós. E, é toda esta tradição, esta pré-estrutura enquanto linguagem, a que presentifica no dito todo um universo de sentidos não ditos, implícitos, inerentes ao que se busca compreender.

À hermenêutica filosófica cabe, também, atrair para a conversação estes não ditos, abrindo espaço para diferenciados horizontes, ainda não considerados ou dialogados. E, há de se considerar que um olhar atento para estes, pode trazer consigo interessantes condições de desencadear novos entendimentos, talvez por vezes ainda mantidos distanciados das pesquisas em educação, e, com eles, também novos desafios podem vir a ser produzidos.

Cabe ressaltar, diante do já brevemente abordado até aqui, que somente a partir desta nova concepção de pesquisa em educação é que se torna viável vislumbrar possíveis articulações entre psicanálise, formação de professores e educação. E, o motivo para isso se deve ao fato que da forma como antes ela era concebida, pelo viés técnico-instrumental, não havia espaço às subjetividades, nem aos aspectos implícitos, intrínsecos ao âmbito educativo.

Ao mencionar, entretanto, esta nova forma de entendimento construída gradualmente, quanto à pesquisa em educação, torna-se de fundamental importância contextualizá-la um pouco mais, assim como destacar a marcante e necessária contribuição empreendida, neste sentido, pela hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, que também servirá como inspiração e referência durante o percurso de construção desta pesquisa e que já está presente desde o início deste texto.

Isso, à medida que a hermenêutica filosófica busca “resgatar aquelas ideias – e verdades - tão rapidamente dispensadas em nome do progresso, ou avanço, isto é, modernidade. A fixação moderna no método ofusca formas alternativas de abordar a verdade” (LAWN, 2011, p. 48). Formas alternativas estas, ou, outros meios de abordagens da verdade, desaparecidas a partir do predomínio das ideias da ciência moderna, que o filósofo alemão Gadamer empreendeu notórios esforços no sentido de recuperar.

⁸ É interessante notar que neste ponto há uma grande proximidade entre hermenêutica filosófica e psicanálise, uma vez que ambas consideram a linguagem de modo semelhante, como a que nos antecede, nos constitui, que significa e confere sentido; como algo em relação a qual não temos como dar conta em sua totalidade, uma vez que, ao contrário, é ela quem nos forma e antecede.

Gadamer foi um dos principais filósofos que se ocupou justamente de problematizar o legado deixado por Descartes, da excessiva dependência da Modernidade em relação ao método científico rígido, e de sua incessante busca por um conhecimento desprovido de dúvidas. Ele contraria a ideia de que o mundo é estável e formado, e de que a partir do emprego do método correto se alcançaria acesso à sua verdadeira natureza e a um tipo puro e definitivo de conhecimento. Movimenta-se, então, em direção ao pensamento de que todo entendimento humano é basicamente interpretação, e de que necessariamente está atrelado a um contexto cultural específico e a uma estrutura histórica determinada.

Assim, para ele, não existe um conhecimento único, definitivo e final, mas sim, entendimentos e significados que nunca podem ser completos, que estão em constante movimento e sempre se modificando conforme os processos de interpretação. Por esta perspectiva, os sentidos construídos adquirem uma validade apenas provisória, não definitiva, e sujeitos a permanentes revalidações.

Flickinger (2014, p. 46), um dos estudiosos de Gadamer, escreve de forma muito interessante e clara sobre isso:

O vaivém infinito entre os sentidos contidos no texto e a visão prospectiva do intérprete lhe emprestam uma dinâmica incessante de construção e desconstrução de sentidos. Em consequência disso, não há como chegar a um sentido verdadeiro, último e autêntico de um texto; ele se torna apenas o material de onde extrair os inúmeros sentidos nele contidos, dependendo do acesso escolhido pelo intérprete. Como se vê, o círculo hermenêutico nunca leva a verdades inequívocas tampouco ao repouso do movimento.

Como se pode perceber, a hermenêutica contesta o ponto de vista de que haveria uma verdade única e imutável, acessível a partir de incansáveis esforços rumo ao acúmulo dos mais numerosos conhecimentos científicos. Para Gadamer, é inconcebível a possibilidade de se obter um controle absoluto do que há no mundo, e assim, atingir uma verdade a partir de uma observação à distância, de maneira objetiva, a partir de um rigoroso método científico.

Como ele mesmo afirma, “a certeza proporcionada pelo uso dos métodos científicos não é suficiente para garantir a verdade” (GADAMER, 2004, p. 494), inclusive podendo resultar na impossibilidade ou obstrução do encontro com esta, à medida que é concebida apenas como produto final da aplicação de um método.

Isso é justamente o que a hermenêutica filosófica busca resgatar, chamando a atenção para uma importante e esquecida direção - das inúmeras formas

possíveis de conhecimento humano, por intermédio dos mais variados e irrepetíveis encontros experienciais com a verdade.

Ao escrever sobre isso, Gadamer toma como base, entre outras, a experiência estética, não no sentido desta como um encarar a obra de arte meramente como um objeto à distância, mas sim, como uma experiência em relação à qual se faz necessário entregar-se, abrir espaço para, com isso, reconhecer e perceber coisas novas até então desconhecidas nela.

Sendo assim, a arte nunca assume um sentido completo, final e fechado em si mesmo, mas carrega consigo inúmeras possibilidades de experienciar a verdade, de dirigir-nos perguntas e provocar-nos inquietações, se estivermos a ela abertos. Como diz Flickinger (2000, p. 32), “a linguagem artística não re-presenta um conteúdo já sabido, ao contrário, ela provoca nossas perguntas, cujas respostas só se encontram ao longo de um processo aventureiro, ao qual nos temos de entregar”.

Dessa forma, ao nos referenciarmos na abordagem hermenêutica, a verdade deixa de ser entendida como um acúmulo de conhecimentos ou como algo controlável pelo método, para atrelar-se à abertura à experiência, enquanto forma de entendimento do mundo.

A partir da hermenêutica, mesmo se estando diante de um mesmo texto por inúmeras vezes, sempre haverá oportunidades de nos depararmos com surpreendentes possibilidades, diferenciados questionamentos, e novas e inusitadas interpretações; uma vez que, como diz Gadamer (2004, p. 406), “compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão”. E esta, a compreensão, é sempre essencialmente histórica, ou seja, só é possível se cada caso for compreendido de uma maneira diferente, de acordo com seu próprio contexto.

A este respeito, é interessante pensar um pouco sobre as seguintes palavras de Gadamer:

A investigação das ciências do espírito não pode ver-se a si própria em oposição pura e simples ao modo como nos comportamos com respeito ao passado na nossa qualidade de seres históricos. Em nosso constante comportamento com relação ao passado, o que está realmente em questão não é o distanciamento nem a liberdade com relação ao transmitido. Ao contrário, encontramos-nos sempre inseridos na tradição, e essa não é uma inserção objetiva, como se o que a tradição nos diz pudesse ser pensado como estranho ou alheio; trata-se sempre de algo próprio, modelo e intimidação, um reconhecer a si mesmos no qual o nosso juízo histórico posterior não verá tanto um conhecimento, mas uma transformação espontânea da tradição (GADAMER, p. 374).

Nesta passagem do livro *Verdade e Método*, percebe-se novamente o distanciamento de Gadamer quanto à compreensão cartesiana de neutralidade do conhecimento e a separação entre o sujeito e o objeto pesquisado. Para este autor, aquele que busca compreender algo não o faz a partir de uma posição fixa e distanciada quanto ao que está buscando entender, mas antes, o pesquisador ou intérprete sempre buscará a compreensão a partir de suas próprias construções prévias e interpretações já construídas, por ser ele mesmo parte da tradição.

A tradição, ao contrário do sentido em que muitas vezes costuma ser empregada em decorrência do pensamento moderno, associada a uma razão imparcial, não reflexiva, apenas de repetição e pura transmissão de geração a geração, para Gadamer assume outro diferenciado e interessante significado. Ela é compreendida como algo em relação a qual não há possibilidades de manter-se à parte, uma vez que sempre estamos nela, sendo ela própria a linguagem. Dessa forma, o pesquisador também sempre será ele mesmo parte daquilo que buscará compreender, uma vez que “nós não somos sujeitos ávidos por objetos, mas sim seres “hermenêuticos” dentro da tradição” (LAWN, 2011, p. 62), que é justamente aquela que desempenha a função de conexão entre passado, presente e futuro. E, consiste, longe de um inerte conteúdo a ser transmitido, em um constante processo de reelaboração e reinterpretação.

Assim, em função de que a tradição se constitui como uma sempre atuante interação dialógica entre o passado e o presente, pode-se dizer que não representa, de forma alguma, um significado fixo e final, mas sim um constante movimento próprio da dinâmica hermenêutica. Movimento no qual os sentidos e significados construídos pelos pesquisadores sempre estarão se modificando, como consequência do processo incessante de interpretação. Dito de outra forma, a hermenêutica filosófica leva a sério a historicidade de toda a compreensão, a historicidade do conhecimento.

Somente por este meio, conforme a abordagem hermenêutica, se têm condições para a construção de novos entendimentos, ou seja, somente por meio da linguagem e de suas múltiplas formas possíveis. De acordo com Gadamer, todo o entendimento humano é basicamente interpretação, assim como todo ato de interpretação é dialógico e interativo - se dá por meio de uma conversação

constante, por meio da fusão de horizontes⁹. Nas palavras do próprio autor, “compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes” (GADAMER, 2004, p. 404); que aqui são entendidos como perspectivas ou visões de mundo, construídas na linguagem, e que estão em constante processo de transformação.

Assim como nosso horizonte visual está sempre se modificando conforme os passos que damos em nossa caminhada; o horizonte, enquanto nosso olhar sobre o mundo, gradualmente, também vai passando por mudanças, por meio do processo de fusão dos horizontes. É a partir deste, que aquilo que consideramos como certeza absoluta encontra meios de ir passando por redefinições, alterações e reorganizações. Conseqüentemente, os horizontes, ao se conectarem pelo diálogo, vão se misturando, se expandindo, abrindo caminhos antes não pensados, na construção do entendimento. As fronteiras dos horizontes “se deslocam ao passo de quem se move. O horizonte é algo no qual trilhamos o nosso caminho e que conosco faz o caminho, enquanto que ‘o passado próprio e estranho, ao qual se volta a consciência histórica, forma parte do móvel a partir do qual vive a vida humana e que a determina como sua origem e sua tradição’ (GADAMER)” (KRONBAUER, 2000, p. 157).

Como também ressalta Lawn (2011, p. 179), “a reivindicação hermenêutica de Gadamer é de que o entendimento mútuo é possível porque o contexto do significado, o horizonte, pode ser expandido para incluir outro horizonte”. Neste movimento, pode-se dizer que o que a hermenêutica almeja, a partir da sempre presente interação dialógica, é a compreensão e a revelação daquilo que está implícito na linguagem. Para isso, explora os inúmeros sentidos presentes e ocultos em um texto, atraindo-os para conversação, colocando-os em circulação, no sentido de possibilitar a construção de novas significações.

Neste sentido, é possível afirmar que uma das grandes contribuições da hermenêutica filosófica de Gadamer reside propriamente no questionamento realizado quanto à autoridade da ciência e do discurso científico moderno, enquanto única voz legítima para o entendimento humano.

⁹ Kronbauer (2000, p. 157-158) chama a atenção para a possível ambigüidade da expressão “fusão de horizontes”. Escreve que, para Gadamer, a compreensão se dá a partir desta, porém, sem a anulação de um ou de outro horizonte. Para ele, “a fusão (*Verschmelzung*) implica o derretimento dos limites ou das fronteiras dos horizontes em questão”, de modo a alargá-los, e não de fazer uma síntese, na qual os anteriores estariam contidos num terceiro.

A hermenêutica demonstra que o entendimento vai muito além, e é muito mais amplo do que aqueles resultados alcançados ao se seguir somente um rigoroso método científico. Ela reivindica, com isso, a impossibilidade de existência de uma única e exclusiva visão, que seria obtentora de todo monopólio sobre a verdade.

Enfim, nestes aspectos apresentados até aqui reside o grande potencial da abordagem hermenêutica para a pesquisa em educação, uma vez que deixa de compreendê-la pela mesma lógica cartesiana das ciências da natureza. Mas, oferece legitimação às suas próprias especificidades e peculiaridades, que não podem deixar de ser levadas em consideração.

A hermenêutica resgata formas diferenciadas e esquecidas de encontros experienciais com a verdade, por vezes obscurecidas ou encobertas pelo método científico; retoma uma concepção de ser humano que ultrapassa o aspecto puramente racional, proposto por Descartes, e predominante, por vezes, ainda hoje; anuncia que o que pode ser compreendido é linguagem, e, logo, depende de um constante movimento dialógico; mostra ainda que o entendimento é sempre histórico, e basicamente interpretação, e que, sendo assim, a perspectiva de mundo será sempre provisória e limitada, sem nunca haver condições de se apreender uma visão totalizante e acabada de como as coisas realmente são.

Em breves palavras, estes são alguns entendimentos que permearão todos os movimentos desta pesquisa, por entender que a abordagem hermenêutica é uma marcante contribuição, no sentido de pensar as questões e especificidades próprias à pesquisa em educação. De forma muito coerente, em minha compreensão, foi esta abordagem que me abriu mais possibilidades para a construção de uma rica fundamentação, diante das peculiaridades concernentes às pesquisas em ciências humanas e sociais, e, portanto, também, das pesquisas em educação.

Por fim, cabe mencionar ainda, como já foi possível perceber, a partir de todos os apontamentos realizados até o momento, que esta pesquisa também se caracteriza por ser qualitativa, devido ao diferencial desta, já mencionado por autores como Robert Yin (2015), Marli André (2013) e Menga Ludke (2013), no que se refere a pesquisas em educação. Isso à medida que busca evitar o nivelamento e as conclusões generalizáveis, de questões e aspectos que são altamente complexos e diversificados.

A pesquisa qualitativa, conforme Flickinger (2014), diferentemente das pesquisas quantitativas, preocupa-se com as peculiaridades individuais dos sujeitos, dos grupos, dos contextos e das situações. Para ele, “a abordagem qualitativa é mais apropriada, uma vez que o potencial individual constrói-se ao longo das experiências realizadas e revela-se no modo como essas experiências são interpretadas” (FLICKINGER, 2014, p. 79).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, ao considerar a imensa riqueza de sentidos possíveis inerentes à linguagem, os não ditos nela implicados, bem como a busca pela interpretação de diferenciados aspectos, trazidos à conversação, ainda que sobre temáticas já debatidas muitas vezes, apresenta-se como de grande importância para pesquisas que se propõe, tendo como referencial a hermenêutica filosófica de Gadamer.

2.2 (RE)FAZENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: A HERMENÊUTICA COMO REFERÊNCIA À PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Bastaria dizer que, *quando se logra compreender*, compreende-se de um modo diferente (GADAMER, 2004, p. 444).

Compreender pela leitura não é repetição de algo passado, mas participação num sentido presente (GADAMER, 2004, p. 508).

Segundo Gadamer (2004, p. 552), a compreensão não se dá, por mais que haja um esforço neste sentido, de modo a somente reproduzir as construções anteriores; nem se efetiva pela tentativa de recompor todo um pensamento de um tempo histórico com o objetivo de reconstruir exatamente a coisa a ser entendida, com base neste referido tempo. Nem sequer seria viável tal tentativa, uma vez que toda a interpretação, por sua linguisticidade, estaria irremediavelmente atrelada à situação hermenêutica a que pertence.

A compreensão não se dá por um movimento de transferir-se para o outro, de deslocar-se para o autor e reproduzir seus pensamentos, intenções e suas vivências. Até mesmo na tradução de uma língua para outra, conforme Gadamer (2004), não se poderia realizar uma repetição tal e qual o autor do texto pretendeu, já que ao almejar fazê-lo já se estaria, inevitavelmente, interpretando e realizando,

portanto, uma “sobreiluminação” (GADAMER, 2004, p. 500), que responsabilizaria aquele que a produziu.

Há uma insuperável distância entre a literalidade originária do que é dito, ou escrito, e sua reprodução. Isso, em função da impossibilidade de um pesquisador se desvencilhar totalmente de seus próprios conceitos prévios, de sua filiação à época em que vive, dos conceitos inerentes a esta. Dada esta impossibilidade, ao se realizar a leitura de um texto, em um movimento de compreensão, sempre será a partir do horizonte atual, de todo este novo universo de linguagem que se construiu.

De modo algum, encontrar um sentido literal seria a pretensão da hermenêutica filosófica, até mesmo porque considera a tamanha inviabilidade de tal tentativa. Mas, o problema mesmo de que esta se ocupa reside naquilo que promove o entendimento entre as pessoas, sobre o tema, sobre o assunto em questão – o que se dá na/pela/com linguagem.

A conversação é, para Gadamer (2004), dessa forma, momento fundamental para que aconteça este entendimento mútuo, este acordo entre as pessoas. Mas, uma verdadeira conversação, para que realmente aconteça, implica em uma específica reação frente ao outro, frente ao texto - exige abrir espaço para o outro, para seus pontos de vista, não buscando entendê-lo em si mesmo, em sua individualidade, mas entender-se com ele a respeito do que diz.

Como afirma Gadamer (2004, p. 559), “compreender o que alguém diz é, como já vimos, pôr-se de acordo sobre a coisa, não deslocar-se para dentro do outro e reproduzir suas vivências”. Ou seja, não se trata de entender o outro, mas de entender-se com ele acerca da coisa em questão.

De forma semelhante acontece na situação hermenêutica frente aos textos escritos. Neste caso, imprescindivelmente, se pressupõe que o intérprete participe do sentido do tema, que vêm à linguagem. Sendo assim, como diz Gadamer, o “próprio horizonte do intérprete é determinante”, não com seu ponto de vista próprio a se impor ou permanecer sempre o mesmo, “mas como uma opinião e possibilidade que se aciona e coloca em jogo e que ajuda a apropriar-se verdadeiramente do que se diz no texto” (GADAMER, 2004, p. 503). É nisso que implica uma conversação mesmo – não em algo que pertence a um ou a outro, mas como algo comum a ambos, que possibilita o entendimento da coisa, a partir do movimento de deixá-la falar.

Assim, “o significado de um texto não se pode comparar com um ponto de vista fixo, inflexível e obstinado, que coloca sempre a mesma pergunta àquele que procura compreender” (GADAMER, 2004, p. 502). Para a hermenêutica, aquilo que se transmite, pela escrita, se desliga de um único sentido originário, permanecendo em aberto e sempre presente para toda e qualquer atualidade, permitindo sua reconstrução sob novos horizontes de compreensão, alargando-os e complementando-os, pela participação e pertença a todo presente e a cada nova esfera de sentidos, que está constantemente em formação.

Segundo Gadamer (2004, p. 512),

O que se fixa por escrito desvinculou-se da contingência de sua origem e de seu autor, liberando-se positivamente para novas relações. Conceitos normativos como a opinião do autor ou a compreensão do leitor originário representam, na realidade, apenas um lugar vazio que se preenche de compreensão, de ocasião para ocasião¹⁰.

Dessa forma, não há possibilidades de esgotar todos os sentidos de um tema, de um texto, de uma obra; já que os sentidos ultrapassam em muito, e sempre, o próprio autor, uma vez que a palavra, com toda a tradição e universo de relações e sentidos que comporta, supera e vai muito além do explicitamente dito ou escrito em seus textos. Seus sentidos não são finalizáveis, cristalizáveis em verdades únicas e últimas, nem podem fechar-se em si mesmos. Mas, estão em processo infinito de construção, já que conforme Gadamer (2015, p. 515), “(...) compreender um texto significa sempre aplicá-lo a nós próprios. Sabemos que, embora deva ser compreendido cada vez diferente, um texto continua sendo o mesmo texto que se apresenta cada vez diferente”.

É com esta referência, na hermenêutica filosófica, que penso e organizo esta pesquisa bibliográfica, levando em consideração que, mesmo diante de construções já realizadas até o momento quanto à temática estudada, sempre haverá possibilidades de reconhecer e perceber novas coisas, novos questionamentos, novos aspectos antes não imaginados e não trazidos ao diálogo. O buscar compreender sempre implicará em uma compreensão de modo diferente, que não é puramente repetição de algo anterior, mas participação num sentido presente.

¹⁰ Gadamer escreve a respeito disso não somente no que toca a textos escritos, mas também à música e à poesia. Em suas palavras: “A interpretação da música ou da poesia, quando executadas, não diferem essencialmente da compreensão de um texto, quando é lido: compreender implica sempre interpretar (GADAMER, 2015, p. 517).

É este, inclusive, um movimento imprescindível para a compreensão - a sua circularidade¹¹. E, esta, para a Hermenêutica Filosófica, se dá de forma constante. Abarca um contínuo movimento do todo às partes e novamente ao todo, a fim de ir ampliando a unidade do sentido compreendido.

Assim, também garante a não consolidação e fechamento em verdades últimas, mas mantém abertura a novas percepções e elaborações, ao alargamento dos horizontes prévios de sentidos, à identificação e reconhecimento de algo que antes ali não estava presente e fazendo questão, ampliando a compreensão anterior.

Como diz Gadamer (2004, p. 446),

... o verdadeiro sentido num texto ou numa obra de arte não se esgota ao chegar a um determinado ponto final, pois é um processo infinito. Não acontece apenas que vão se eliminando sempre novas fontes de erro, de tal modo que vão se filtrando todas as distorções do verdadeiro sentido, mas que, constantemente, surgem novas fontes de compreensão que tornam patentes relações de sentido insuspeitadas.

É a isso que se refere a essência da pergunta, em Gadamer, ao abrir e manter abertas possibilidades, ao questionar o que nos é dito pelo outro, pelo texto, não encarando-os de forma certa e imutável. Porém, ao mesmo tempo, considerando que, como o autor nos diz, sempre compreendemos a partir de um pré, de um “desde onde”, e este diz respeito à tradição, em relação a qual não podemos nos esquivar, pois é ela mesma a linguagem, na qual todos estamos, inevitavelmente, imersos, e que nos constitui.

Para a hermenêutica não é possível compreender algo, de forma desvinculada da tradição, da pré-compreensão. De forma contrária à ideia posta pela modernidade, de que o preconceito conduziria a entendimentos falsos, sendo ignorado e levado ao descrédito, Gadamer buscou resgatar a ideia da realidade

¹¹ No texto “Sobre o círculo da compreensão”, Gadamer escreve: “O movimento da compreensão discorre, assim, do todo para a parte e novamente ao todo. A tarefa é ampliar, em círculos concêntricos, a unidade do sentido compreendido” (GADAMER, 2000, p. 141). A compreensão consiste em um movimento circular entre o intérprete e o que busca compreender. Para Kronbauer (2011, p. 7), “é nesse círculo que acontece a contínua re-leitura do ‘mundo’, numa dialética aberta. Quanto aos procedimentos na construção de conhecimento, isso significa que resultado algum pode ser considerado verdade última. Compreender é, portanto, um processo permanente, num movimento de idas e vindas entre aquele que interpreta e aquilo que está em questão como foco de pesquisa, ambos em processo. E o fato de não se lidar com um ‘objeto’, seja ele um texto ou um contexto empírico, como sendo algo morto, permite a expressão do sentido que ele porta. Mas o sentido mesmo é processo histórico, sempre inconcluso” (cf. GADAMER. p. 446).

histórica do ser humano, do quanto os preconceitos e a tradição são decisivos para a compreensão, inclusive enquanto condição fundamental para a mesma.

Ele até mesmo situou como ingênuo e como ficando em grande desvantagem quanto à compreensão da coisa em questão, aquele que desconsidera essa realidade histórica, buscando deixar de lado os próprios preconceitos e pensar exatamente como os autores da época que busca compreender. O pensar historicamente, segundo Gadamer, apenas ganha sentido tomando-se como referência os próprios preconceitos, e o que acontece aos conceitos do passado quando procuramos pensar neles.

Segundo Gadamer (2004, p. 514)

Querer evitar os próprios conceitos na interpretação não só é impossível como também um absurdo evidente. Interpretar significa justamente colocar em jogo os próprios conceitos prévios, para com isso trazer realmente à fala a opinião do texto.

Mesmo que insistentemente se queira evitá-lo, toda a interpretação acontece a partir da situação hermenêutica a que pertence, de seu próprio tempo. E, nesse sentido é que, ainda que o texto, que suas palavras, permaneçam sempre iguais, ele se apresentará cada vez de formas diferentes, com novos sentidos tornados possíveis pela interpretação – tanto que ao se retomar determinado ponto de um texto, ele não estará mais no mesmo lugar, tampouco o intérprete.

Da mesma forma, na compreensão sempre estará implicado um pré, que não pode ser simplesmente, por decisão, deixado de lado. Sempre haverá um horizonte prévio de compreensão, do qual participaremos inevitavelmente. Portanto, também constitui tarefa da hermenêutica considerar esta historicidade do tema em questão, revisar os pré-conceitos e pré-juízos, para tornar possível a sua compreensão.

É a isso que se pretende nesta pesquisa bibliográfica, ou seja, partir do que já foi construído até o momento por autores que abordam a temática das articulações entre psicanálise, educação e formação de professores, porém, não encarando-as como absolutamente certas e finalizadas, e sim permitindo espaço para que os textos e as obras continuem a falar, a interpelar, a agir, a produzir novas relações de sentido, e também para que outros e novos não ditos entrem na conversação.

Segundo Lawn (2011, p. 114), “a tarefa hermenêutica é descobrir e revelar o não dito, atraindo-o para um diálogo explícito com o dito”. E isso, justamente, devido a toda a tradição, repleta de sentidos, que os ditos carregam consigo. Ou seja, o

significado de um texto, que vai sempre muito além de suas palavras literais - sempre as mesmas-, não admite um único sentido, mas está constantemente passando por reinterpretações e ressignificações.

À medida que se atribui algum sentido a um texto, se dá um engajamento em diálogo com o mesmo, e com as questões que este provoca e interpela ao intérprete. Neste movimento de compreensão, o intérprete se aproxima do horizonte do texto, porém, sem excluir-se do seu próprio, provocando um derretimento de suas fronteiras e, viabilizando o alargamento de suas perspectivas.

Para a hermenêutica o “entendimento é sempre parte de um diálogo” (LAWN, 2011, p. 96), já que é a partir dele que se torna possível a fusão e expansão dos horizontes. Assim, ao se entrar em um diálogo, sempre haverá a possibilidade do movimento no sentido de direções inesperadas, em relação ao início. Aliás, para Gadamer, quando isso acontece é que efetivamente se dá um diálogo produtivo, pois proporciona o olhar para as coisas de maneiras diferentes, sob novas perspectivas, possibilitando a construção de novos entendimentos, anteriormente não pensados, nem sequer imaginados. Segundo ele,

Quem pretende compreender um texto faz sempre um projeto. Antecipa um sentido do conjunto, uma vez que aparece um primeiro sentido no texto. Esse primeiro sentido se manifesta por sua vez, porque já lemos o texto com certas expectativas guiadas por um determinado sentido. A compreensão do texto consiste na elaboração de tal projeto, sempre sujeito à revisão que resulte de um aprofundamento do sentido. [...] Quem pretende compreender um texto está disposto a deixar que o texto lhe diga algo (GADAMER, 2000, p. 144-145).

Foi justamente nesse sentido que os caminhos de realização desta pesquisa foram (re)construídos. Inicialmente, pretendia fazer um estudo de caso quanto às contribuições da psicanálise à formação inicial de professores, que seria realizada no Instituto Federal Farroupilha, durante a disciplina de Psicologia da Educação.

Ao levar em conta as considerações importantes da banca de qualificação deste projeto, surgiu a possibilidade, antes não cogitada, da Psicanálise não estar sendo atualmente trabalhada nesta disciplina, bem como destacou a relevância de um aprofundamento teórico quanto a possíveis contribuições da Psicanálise à Educação e Formação de Professores, optei por alargar as perspectivas iniciais e (re)fazer os caminhos desta pesquisa.

E, para tanto, realizei um estudo teórico, com base na hermenêutica filosófica, para a qual, como já anteriormente abordado, quando buscamos entender algo,

partimos sempre de nosso horizonte prévio de compreensão, do qual não há possibilidades de nos desvincularmos totalmente, na tentativa de alcançar a neutralidade do conhecimento. Assim como também partimos sempre da tradição à qual o próprio pesquisador pertence, já que ele mesmo está, inevitavelmente, imerso na linguagem e na cultura do seu tempo e dos referenciais que o constituíram.

Foi exatamente este o movimento que, inicialmente, busquei realizar neste estudo, de primeiramente compreender a tradição já existente no que se refere à temática e ao problema central desta pesquisa. Porém, de forma alguma, com a pretensão de me colocar num lugar externo ou fixado a estas construções prévias, de forma a restringir as interpretações somente às hipóteses inicialmente antecipadas.

A partir de Gadamer entendo que a compreensão é um permanente processo de reelaboração, que se desenrola nas interpretações oportunizadas pelo diálogo com o outro, na busca do entendimento da coisa em questão, e, também, do aprofundamento deste sentido já previamente a ela atribuído ou na sua substituição por uma perspectiva nova, que se afigura como mais ampla.

A hermenêutica filosófica valoriza o diálogo como meio pelo qual os interlocutores buscam o saber sobre algo. Dialogar não é interrogar o outro sobre um saber pronto e definido, mas abertura dos interlocutores ao tema e à experiência hermenêutica. Por isso que o diálogo não visa manter as coisas como estão, mas pressupõe um sair transformado da mesma. Como nos diz o próprio autor, “o diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou” (GADAMER, 2000, p. 134).

Ainda nesse sentido, Flickinger (2014, p. 83) apresenta algumas das principais e específicas características do diálogo, com base na hermenêutica filosófica:

A disposição por parte dos interlocutores, de entregar-se a um processo social aberto; o reconhecimento mútuo da autonomia dos parceiros; a capacidade de ouvir um ao outro; sua interdependência no sentido de aceitarem que somente juntos chegarão a um resultado construtivo; e a renúncia a quaisquer verdades últimas.

É assim que, pensando e pesquisando sobre as possibilidades de contribuições da psicanálise para a formação inicial de professores, considero de grande importância no contexto da formação inicial docente, a abertura a um diálogo

quanto aos temas que fazem questão aos futuros docentes, com os quais estes estejam implicados e perguntando-se a respeito, e que possam ser pensados com base na psicanálise – temas com os quais os professores já estejam se deparando em sua formação inicial ou se depararão futuramente em suas práticas, interrogando-os e lançando-os em uma busca por conhecê-los.

Não é possível prever antecipadamente os efeitos deste diálogo sobre temáticas inerentes à prática pedagógica com sujeitos adolescentes, mas, é possível considerar que, havendo abertura para um diálogo verdadeiro, para uma experiência hermenêutica, os sujeitos não sairão dela da mesma forma como entraram.

A participação no diálogo, a partir da busca pelo entendimento dos temas que se colocam como questão, acrescentará algo aos sujeitos, que antes neles não estava. E, os efeitos disso, como já mencionado, não há como prever, mas há sim como pressupô-los, à medida que os sujeitos permitirem vir ao encontro deles algo que em suas experiências de mundo anteriores, ainda não estava – neste caso, a psicanálise e seu horizonte de compreensão.

Para isso que é de fundamental importância que os sujeitos não se posicionem previamente como já detendo todas as respostas, nem como já plenamente conhecedores das temáticas dialogadas. Ao contrário, para compreender é imprescindível que haja disposição para deixar que o texto, que a obra, que os temas se manifestem e digam algo. Faz-se necessário, assumir uma posição não de controle, mas sim de abertura para o novo, para o inesperado. O diálogo supõe abertura ao imprevisível, “disposição para novas experiências, e saber que nada está pré-fixado” (KRONBAUER, 2000, p. 160).

Esta é a condição que torna possível o verdadeiro diálogo, e que também serviu como referência para esta pesquisa, a qual adentrei bem longe de ter certezas e convicções prévias quanto aos resultados futuros, mas sim como em uma experiência aventureira, misteriosa quanto ao o que viria ao encontro durante todo seu percurso. Resumidamente, diálogo é a arte de pergunta-e-resposta: “será assim ou de outro modo” (KRONBAUER, 2000, p. 161). E mais, somente aquele que tem perguntas (curiosidade epistemológica de Freire) pode chegar ao saber, “mas as perguntas implicam sempre a oposição do sim e do não, do assim e do diverso” (GADAMER, 2016, p. 477).

Considerando estes aspectos, torna-se impossível, por exemplo, prever de forma antecipada, em uma pesquisa, quais as categorias temáticas que emergirão,

assim como quais serão as respostas ou questionamentos dela decorrentes, ou ainda quais serão as interpretações construídas a posteriori.

Gadamer diz, neste sentido, que

A hermenêutica deve partir deste princípio: quem pretende compreender, está ligado à coisa transmitida, e mantém ou adquire um nexos com a tradição da qual fala o texto transmitido. A consciência hermenêutica sabe, por outro lado, que não pode estar ligada a essa 'coisa' ao modo de uma consciência óbvia (GADAMER, 1959, p.148).

Dessa forma, aquele que busca compreender está ligado sim à coisa, à temática, às questões de pesquisa, possuindo com elas uma relação prévia, assim como com sua tradição. Contudo, isso não significa a necessidade do pesquisador prender-se irremediavelmente a ela, realizando somente considerações evidentes, a partir de suas próprias pressuposições iniciais.

Ao contrário, implica que o mesmo se abra para o desconhecido, de modo a permitir que o estranho, o não familiar, venha a seu encontro, solicitando-lhe novas questões e, conseqüentemente, novas respostas, a fim de possibilitar uma ampliação do horizonte mútuo de compreensão acerca da temática da pesquisa.

É com esta pré-disposição que nos propomos a fazer este estudo teórico, esta pesquisa bibliográfica, mantendo em aberto um constante diálogo com os textos e permitindo abertura para o novo, para outras manifestações e posicionamentos, mesmo que distanciados daquelas hipóteses iniciais já mencionadas quanto à pesquisa. E já experimentamos que esta abertura permite que novos conteúdos, até então desconhecidos, possam entrar na conversa, e, assim, oportunizar a expansão dos horizontes prévios de compreensão quanto aos temas dialogados.

Para construir uma maior compreensão quanto à temática e ao problema desta pesquisa não busquei realizar uma análise isolada dos conteúdos encontrados, mas sim, produzir uma construção inter-relacionada, com interpretações quanto aos principais temas manifestados durante toda a construção da pesquisa e aproximação dos textos, e das obras. Em função disso, os subtemas não foram estipulados, antecipadamente, bem como os rumos ou categorias que provavelmente surgiriam durante o estudo. O esforço foi no sentido de abertura para uma experiência de aventura, cujas respostas ou novos questionamentos, assim como os temas manifestados, vinculados à temática central – “Psicanálise,

Educação e Formação Inicial de Professores” -, apenas foram se definindo gradativamente no decorrer do processo de pesquisa.

Reitero, ainda, que assumindo como referência para a pesquisa bibliográfica a compreensão dos textos e obras, não como reconstrução das intenções dos autores em suas possíveis essências, mas sim, a sua pertença ao presente e às questões hoje suscitadas pelo horizonte de compreensão atual, que, por sua vez, é efeito da tradição e da história, é que este estudo foi realizado. Aconteceu enquanto movimento de participação, dialógico, com os mesmos; e, não com a expectativa ingênua de reconstrução das perspectivas e sentidos, tal e qual elaboradas por seus autores. Como diz Gadamer,

Tudo o que é literatura conquistou, antes, uma simultaneidade própria com todo e qualquer presente. Compreendê-la não significa a princípio reconstruir uma vida passada, mas significa participação atual no que foi dito. Ali não se trata propriamente de uma relação entre pessoas, entre o leitor e o autor, por exemplo (que, talvez possa ser totalmente desconhecido), mas de participação no que o texto nos comunica (GADAMER, 2004, p. 507).

Aquilo que é transmitido pela tradição escrita deixa de depender do autor, do escritor, para assumir uma existência autônoma. Seu sentido dependerá, inevitavelmente, da participação do leitor naquilo que busca compreender – o que só será possível ao tomar como referência os próprios conceitos prévios. É justamente neste movimento contínuo entre o intérprete e a tradição, que se dá pela participação atual deste, que vai se instaurando a tradição. É nesse sentido que para Gadamer (2004, p. 462),

a compreensão é menos um método através do qual a consciência histórica se aproximaria do objeto eleito para alcançar seu conhecimento objetivo do que um processo que tem como pressuposição o estar dentro de um acontecer tradicional.

Como o autor afirma, então, este processo pressupõe a participação no acontecer da tradição, e não o “partir para cima” de um conteúdo, de um texto, buscando dominá-los objetivamente, ou observá-los e admirá-los, de forma que pretenda a neutralidade, à distância, acreditando ingenuamente na possibilidade de se manter apartados a interpretação ou horizonte do próprio intérprete. Este processo de compreensão, por sua vez, implica entrar no jogo, participar deste movimento de idas e vindas. E isso acarreta em não permanecer mais o mesmo, mas manter-se aberto ao diferente de si próprio, modificar-se.

É levando estes aspectos em consideração que esta pesquisa bibliográfica foi elaborada, em um processo de abertura ao que viria e surgiria de novo durante todo seu percurso. É considerando que, durante a leitura dos textos e das obras estudados, não haveria possibilidades (e nem era esta a pretensão) de apenas se reproduzir os pensamentos, entendimentos e intenções dos autores. Mas, que ao fazê-lo, já estaria interpretando, com eles participando, a partir dos conceitos e do horizonte de compreensão atual, do qual não há como me desvencilhar, sendo eles condição para a compreensão. Busquei, assim, não encará-los como definidos e determinados em um único sentido possível, almejado pelo autor, mas sim, deixá-los falar, com os diferenciados e novos sentidos que poderiam surgir ao longo da pesquisa.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REVISÃO TEÓRICA

... A pertença à tradição é uma das condições para a compreensão nas ciências do espírito (GADAMER, 2004, p. 432).

3.1 UM BREVE RESGATE HISTÓRICO QUANTO À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: COMO NOS TORNAMOS OS PROFESSORES QUE SOMOS?

... O horizonte do presente está num processo de constante formação, na medida em que estamos obrigados a pôr constantemente à prova todos os nossos preconceitos. Parte dessa prova é o encontro com o passado e a compreensão da tradição da qual nós mesmos procedemos. O horizonte do presente não se forma pois à margem do passado (GADAMER, 2004, p. 404).

A formação inicial, segundo Cunha (2006), remete aos processos institucionais de formação para uma profissão, e esta, no caso da docência, realiza-se por meio dos cursos de licenciatura. Conforme a legislação brasileira, as licenciaturas constituem-se, atualmente, de “espaços qualificados responsáveis pela formação inicial de professores para o exercício nos níveis Fundamental e Médio” (CUNHA, 2006, p. 354). No entanto, a caminhada histórica que conduziu a uma maior preocupação com a formação inicial e com a sua qualificação, a que esta definição remete, teve que ser pacientemente trilhada, uma vez que tem envolvido uma longa trajetória, ora de avanços ora de retrocessos, mas que precisam permanecer constantemente em movimento.

É no sentido de compreender o contexto atual da formação de professores no Brasil, e também de pensar possibilidades para o futuro, que se faz necessário retomar alguns marcos e aspectos cruciais, que foram conduzindo aos conceitos vigentes no momento e ao discurso atual da formação do professor.

Conforme Imbernón (2010), a formação inicial de professores é muito mais antiga em relação à formação continuada, e, apesar disso, ainda enfrenta inúmeros desafios e carece de novos e grandes avanços. Este autor destaca que a formação inicial docente sempre foi exercida, de uma forma ou de outra, desde a Antiguidade, ou seja, desde o momento em que a função de educação dos filhos foi relegada a outros, que passaram a assumir a preocupação em desempenhá-la. Porém, ele refere também que a preocupação em pensar de que maneira, com quais modalidades de formação, com quais conhecimentos, assim como o entendimento

da necessidade de estar constantemente revisando e repensando a teoria e a prática da formação, são bem mais recentes.

Em cursos específicos, conforme Gatti (2010), foi a partir do final do século XIX, que a formação de docentes para o ensino nos anos iniciais passou a ocorrer nas chamadas “Escolas Normais”, que correspondiam ao nível “secundário”, hoje denominado Ensino Médio. Receberam este nome “Escolas Normais”, conforme aborda García (1999), em função de configurarem-se como aquelas que davam a “norma” didática aos docentes, que deveriam ser seguidas por todos aqueles que escolheriam dedicar-se ao ensino de crianças.

Durante longo tempo, as Escolas Normais, que surgiram com o objetivo de garantir uma suficiente formação inicial aos docentes, foram as únicas responsáveis pela formação de professores visando a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Realidade esta que, segundo Gatti (2010), persistiu até a Lei n. 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-, na qual se estabeleceu que a formação de professores deveria passar a realizar-se em nível superior¹², e fixou-se o prazo de dez anos para se efetivar esta alteração.

Para Saviani (2009), a atenção explícita em relação à questão da formação de professores surgiu pela primeira vez a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, que estipulou a necessidade de “treinamento” dos professores. Segundo este autor, a primeira Escola Normal foi criada, no Brasil, em 1835, adotando o mesmo modo de formação de professores que vinha sendo utilizado nos países europeus.

Ao longo do século XIX foram surgindo as demais Escolas Normais no país, visando a preparação, com uma formação específica, de professores para as escolas primárias. Nesta, predominou a “preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras” (SAVIANI, 2009, p. 144). O que se esperava era que os professores tivessem o domínio dos conteúdos a serem ensinados às crianças, sem preocupação alguma com o aspecto “pedagógico-didático”¹³.

¹² “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Lei n. 9.394 de 1996, Art. 87, §4º).

¹³ Conceito de Saviani (2009), que se refere ao preparo pedagógico-didático, necessário em uma formação docente de qualidade.

Segundo Saviani (2009), a partir de 1890 surgiram críticas às Escolas Normais no sentido da insuficiência do preparo prático dos alunos, e sentiu-se a necessidade de uma reforma em seu plano de estudos. Esta foi marcada pela busca do enriquecimento dos conteúdos curriculares e pela ênfase nas práticas de ensino. Percebeu-se que seria necessário, para formação de professores, assegurar uma preparação pedagógico-didática a partir de uma reorganização curricular. Porém, apesar deste movimento de reforma, não houve avanços muito significativos, permanecendo em evidência o padrão dominante até então, que privilegiava o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Já a preocupação com a formação de professores, em cursos específicos, para os anos finais do ensino fundamental e para o Ensino Médio (na época, denominado “secundário”), que serão foco maior desta pesquisa, passou a surgir efetivamente, segundo Gatti (2010, p. 1356), a partir do início do século XX. Até este momento, em função do pequeno número de escolas secundárias e, logo, pequeno número de alunos, este trabalho era realizado por profissionais liberais ou autodidatas. Conforme esta autora,

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”) (GATTI, 2010, p. 1356).

Inicia-se, desde então, a histórica concepção que perdura até os dias de hoje, e que diz respeito à concepção do professor como especialista em sua disciplina específica, bem como à persistente fragmentação entre as áreas disciplinares e as questões relativas ao ensino.

A formação de professores para o Ensino Médio tem suas raízes com a criação das universidades, neste modelo do bacharelado, sempre acentuadamente centrado nas disciplinas específicas de cada campo do conhecimento. Já as poucas disciplinas relacionadas à didática e à prática educativa eram concentradas em apenas um ano final, para a obtenção da licenciatura.

Em consequência deste modelo “3+1”, os cursos de licenciatura mantiveram a tradição de enfatizar o ensino dos conteúdos específicos das disciplinas, e de relegar o aspecto “pedagógico-didático” a um “apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal

para a obtenção do registro profissional de professor” (SAVIANI, 2009, p. 147). Para Saviani (2009), ao invés do aspecto pedagógico-didático passar a ser considerado como necessário para assegurar a qualidade da prática docente, já que agora havia um espaço definido e específico para este nos cursos de formação de professores, a tendência principal foi de interpretá-lo como um mero conteúdo a ser transmitido aos alunos, sem relação com o que seria necessário para a atuação profissional.

Ou seja, ao invés do aspecto pedagógico-didático passar a influenciar todo o processo de formação docente, acabou por ser incorporado à mesma lógica dominante até então, do “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”¹⁴ (SAVIANI, 2009, p. 147), e a ser entendido como desprovido de sentido para a prática profissional docente.

Os efeitos deste modelo permanecem, e ainda têm dificultado em muito os esforços de repensar e reestruturar a formação inicial docente de um modo mais integrador, principalmente no que tange ao Ensino Médio. Sobre isso, García escreve que o que predomina em relação à formação inicial docente é uma orientação, que “ênfatisa o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, sendo o objetivo fundamental na formação de professores o domínio do conteúdo” (1999, p. 33). Neste mesmo sentido, Saviani (2009) escreve ainda que o plano de fundo desta concepção remete ao entendimento geral de que a formação pedagógico-didática não é imprescindível na formação inicial, já que, em decorrência desta concepção dominante, compreende-se que ela surge como consequência natural do domínio que o professor possui dos conteúdos específicos, e que será adquirida espontaneamente a partir da prática docente.

Sob essa perspectiva, a formação de professores é concebida como um “processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista” (GARCÍA, 1999, p. 33). Segundo García (1999), a formação de professores para o Ensino Médio ainda está organizada com base nesta orientação conceitual, “acadêmica”, que dissocia uma forte formação científica de uma escassa, incompleta e breve formação pedagógica.

¹⁴ Concepção de Saviani, a partir da qual, a formação de professores permanece centrada no domínio dos conteúdos específicos da área do conhecimento, correspondente à disciplina a ser ensinada por ele.

Com isso, vale fazer uma pausa para ressaltar que esta compreensão quanto à formação inicial de professores, atrelada meramente a um processo de “transmissão de conteúdos”, fornecidos por especialistas, remete a uma lógica mecanicista, elaborada por Freire (2014), e denominada por ele de “Educação Bancária”. Nesta, o que se promove é uma ação desumanizante, com pessoas alienadas e oprimidas, e uma educação limitada a apenas transferir conteúdos prontos e acabados, que simplesmente deveriam ser assimilados, reproduzidos e aplicados pelo aluno.

Esta lógica remete a uma educação que concebe a realidade como conclusa e previamente definida, desconsiderando a vocação ontológica dos homens para o “ser mais” (FREIRE), que os entende como seres inacabados, incompletos, em constante devir; em uma realidade, da mesma forma, em permanente processo de transformação. Segundo García (1999, p. 96),

A tendência geral na formação inicial de professores consiste em apresentar aos professores em formação o conhecimento como algo *já dado*, objetivo, absoluto, indiscutível, em oposição a uma concepção de conhecimento como problemático: construído, provisório, por tentativas, sujeito a influências políticas, sociais e culturais.

Não se pode esquecer, diante do abordado até aqui, que a lógica da educação bancária é formulada por aqueles que pretendem a dominação dos homens e almejam a manutenção do *status quo*, na busca por tentar impedir o despertar de um espírito crítico, questionador e que trabalha em prol da mudança. Afinal, não é por acaso que esta lógica aparece perpassada, implicitamente, ao longo de todo o percurso histórico da formação inicial de professores – o que ficará cada vez mais evidente, a partir das considerações que seguem.

Imbernón (2010), em relação aos anos 1980, resalta que esta foi uma época na qual predominou o paradigma da racionalidade técnica-instrumental, cuja perspectiva de formação é herdeira do positivismo, e cuja visão dos processos é determinista e uniforme. A partir desta racionalidade, as atividades educativas passam a ser compreendidas como uma aplicação rigorosa de leis e princípios científicos, em que eram buscadas ações generalizadoras a serem aplicadas aos diversos contextos educacionais. Era, portanto, uma visão tecnicista em que se considerava que havia soluções teóricas para tudo que se levantasse como

problema e para todos que delas necessitassem, por meio de alguma técnica ou “fórmula” que servisse igualmente a todos na solução das dificuldades encontradas.

A partir disso, a formação de professores passou a enfatizar a busca por competências que deveriam ser inerentes a todo o bom professor, para que uma formação eficaz fosse possível. E, um modelo de treinamento a partir de cursos padronizados ganhou destaque, principalmente no âmbito da formação continuada.

De forma geral, este modelo objetivava levar os professores a adquirir conhecimentos ou habilidades a partir de instruções proporcionadas a eles, em uma formação decidida e determinada por outros. Ocorria, com frequência, a mera aplicação de palavras de especialistas à prática da sala de aula, desconsiderando as especificidades de cada contexto e também desconsiderando a participação dos professores no planejamento e nos processos de formação.

No entanto, este aspecto não se manteve presente apenas neste período descrito por Imbernón. Ao contrário, ainda se percebe uma tendência à dissociação entre quem pensa as atividades e quem as executa – o que já estava presente desde o surgimento das universidades (serviam inicialmente somente a alguns privilegiados). Estas planejavam ações, definiam um perfil esperado dos docentes e os “transmitiam” aos futuros professores das escolas de educação básica, a quem cumpriria a função de desempenhar e aplicar o modelo preestabelecido em sua prática profissional em sala de aula, com os seus futuros alunos¹⁵.

Como é possível observar na consideração que Miguel Arroyo faz sobre esta questão, em *“Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens”*, por mais que novas reflexões têm sido levantadas atualmente, este aspecto continua presente. Ele escreve o seguinte, se referindo aos professores:

Os órgãos centrais definem seu perfil, definem e programam os seus tempos de requalificação, os saberes e competências que os docentes precisam. Definem currículos, conteúdos e programas. Impõem o que será avaliado como importante, logo impõem o que deverá ser ensinado como prioridade. Definem até quantas horas semanais ou quinzenais terão para se reunir, para estudo, para docência. Todos esses processos controlados pelos órgãos centrais e seus gestores reproduzem uma imagem infantilizada e dependente de docente. A divisão entre os poucos que pensam e decidem e a maioria que ensina o que lhes é ditado e como lhes é ditado atrasa a construção de um perfil do magistério de Escola Básica (ARROYO, 2013, p. 219).

¹⁵ Saviani (2009, p. 148) faz referência a esta questão, quando diz que “as universidades, como modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas ‘artes liberais’ ou intelectuais, por oposição às ‘artes mecânicas’ ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas”.

A partir desta consideração, é possível perceber a compreensão do autor quanto à permanência, ainda hoje, desta organização que opera uma separação entre aqueles que pensam e definem um modelo a ser seguido, levantado a partir de uma sociedade determinada e de um momento histórico definido, e transformado em norma de bom professor, e os que, com base neste modelo (que desconsidera as necessidades e especificidades de cada contexto), somente terão que seguir as atividades e objetivos já previamente estipulados para a sua atuação profissional. A estes, por sua vez, caberia apenas se adequar ao modelo proposto.

Por esta perspectiva, o professor acabaria por torna-se apenas um objeto de sua formação e não sujeito dela, contrariando a proposição de educação libertadora, preconizada por Freire. A partir desta, haveria um reconhecimento da própria posição ativa, enquanto sujeito histórico que diz e vive sua palavra, posicionando-se criticamente, criando, fazendo sua história, e tomando decisões que transformam o mundo e a realidade que o cerca. Como afirma Freire (2014, p. 93):

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Para isso, entretanto, seria necessário uma conscientização quanto às circunstâncias e estruturas que acabam situando os docentes nesta condição de objetos, para que, a partir disso, encontrassem possibilidades de se assumirem como autores de suas histórias e sujeitos de suas formações. Nas palavras de Freire (2014, p. 216), é a partir do “esforço sério e profundo da conscientização, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da História”, para, assim, transformá-la.

Esta questão, da história dos professores e de sua formação como predominantemente de dependência já vem, aos poucos, passando por transformações. De acordo com Imbernón, nas últimas décadas (2010) vêm acontecendo um gradual rompimento com esta situação, em que os professores vêm conquistando seu espaço e posição enquanto sujeitos.

Segundo ele, é nos anos 1990 que se “inicia uma introdução à mudança, apesar de tímida” (IMBENÓN, 2010, p. 19). Foi neste período que passou a acontecer uma maior demanda por parte de professores comprometidos por uma formação mais participante; um maior questionamento, a partir de projetos de

pesquisa-ação, de aspectos da prática que por muito tempo haviam se mantido inalterados.

Entretanto, Imbernón (2010) afirma também que, apesar disso, muitas destas novas ideias passaram a ser prontamente assumidas, mas unicamente como consequência de modismos, sendo difícil saber se eram apenas faladas, defendidas e proclamadas como ideais; ou, se realmente eram praticadas. Isso em função de que houve uma “adesão massiva” a estas; tornando-se, com isso, um discurso excessivamente comum até mesmo entre aqueles que até pouco tempo haviam aderido com semelhante euforia à racionalidade técnica da formação.

A partir dos anos 2000, conforme este autor, com as mudanças sociais, começa a surgir uma crise na profissão docente e, conseqüentemente, uma crise na formação. Crise esta que, para ele, instala uma longa pausa na qual ainda parece que estamos inseridos, mas que, ao mesmo tempo, tem conduzido a buscar novas possibilidades e alternativas. Em suas palavras, neste período,

Ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como o domínio das disciplinas específicas ou acadêmicas, mas, sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

No entanto, por mais que surjam esforços nesse sentido, as diversas fragmentações no contexto da formação inicial de professores insistem em persistir: a fragmentação dos conhecimentos, divididos entre as diversas disciplinas, geralmente sem ligação entre si; a constante dissociação histórica entre teoria e prática, que conduz ao pensamento dos alunos de que os componentes curriculares teóricos teriam importância para sua aprovação, mas que o que realmente seria decisivo para sua formação como professores seria a prática; a separação entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos da área, que leva os professores em formação, principalmente aqueles do Ensino Médio, a acreditarem que somente têm importância os conhecimentos específicos de sua disciplina, e que são apenas estes, associados à experiência, e não os conhecimentos psicopedagógicos, que realmente seriam os responsáveis por sua formação.

Enfim, estas fragmentações, associadas à dissociação entre quem pensa atividades e quem as executa, a práticas baseadas em concepções que envolvem relações fixas entre causa e efeito, à concepção do conhecimento como uma informação ou como uma relação de conteúdos a ser transmitida pelo professor e

meramente assimilada pelo aluno, podem ser destacados como alguns dos exemplos de uma herança da racionalidade técnica-instrumental. Entretanto, apesar de por muito tempo aparecer implicitamente perpassada na formação de professores, cada vez mais, esta racionalidade vem passando por profundos questionamentos, por meio de pesquisas, discussões e estudos contemporâneos.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A perspectiva técnica e racional que controlou a formação durante as últimas décadas visava um professor com conhecimentos uniformes no campo do conteúdo científico e psicopedagógico, para que exercesse um ensino também nivelador (IMBERNÓN, 2011, p. 16).

A formação deve deixar de trabalhar numa perspectiva linear, uniforme e simplista para se introduzir na análise educativa a partir de um pensamento complexo (IMBERNÓN, 2010, p. 12).

Como se pode perceber, Imbernón (2011) é um destes autores que, atualmente, têm questionado a racionalidade técnica-instrumental que insiste em se inscrever. No que se refere a esta racionalidade e à sua relação com o processo de formação docente, um dos aspectos que o autor tem destacado é a necessidade dos professores se desvinculem da posição a que foram acostumados, anos após anos, de esperarem por um técnico que pense, desenvolva e implemente inovações, prescritas por outros.

Nesse sentido, caberia aos professores assumir que são eles mesmos que precisam participar ativamente e criticamente, e têm condições de explicar aquilo que lhes acontece, aquilo de que precisam, quais são os problemas e desafios que enfrentam em seus contextos educativos específicos, passando a uma formação mais dinâmica e participativa. Isso implicaria considerar a ideia de que, ao se trabalhar com seres humanos, a racionalidade técnica não possui respostas ou receitas prontas para tudo e para todas as complexas situações problemáticas dos diversos contextos educacionais.

De acordo com esta ideia, Nóvoa (1992, p. 16) afirma que “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais”¹⁶, mas que correspondem a situações problemáticas que demandam iniciativa, criatividade de

¹⁶ O termo “instrumental” remete à ideia de que bastaria assimilar e aplicar técnicas generalizáveis para se alcançar a solução de problemas previsíveis – o que não é possível em educação, uma vez que esta não é ato controlável e padronizado, mas é arte, implica risco, aventura e criatividade.

decisão em um contexto de grande complexidade, incertezas, conflitos e singularidades.

Em suas palavras, “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas” (NÓVOA, 1992, p. 16). Sendo assim, já se precisaria trabalhar desde a formação inicial no sentido de formar professores prático-reflexivos, que assumissem uma posição de estar em constante processo de investigação e de pesquisa quanto às suas próprias práticas educativas, para que encontrassem possibilidades de dar conta das complexas e únicas situações de incertezas, que certamente surgirão em seu contexto de trabalho, e, com as quais terão que se defrontar cotidianamente. Precisariam, então, assumir-se como protagonistas ativos durante todo o seu processo de formação.

Levando-se em consideração as frequentes e cada vez mais rápidas mudanças que vêm ocorrendo nas relações e nos contextos sociais, pode-se afirmar que as soluções generalizadoras, que por muito tempo foram elencadas por especialistas, e, almejavam fornecer respostas a problemas supostos como comuns a todos os professores, não têm mais como se sustentar no contexto contemporâneo. Elas faziam (e, em certos casos ainda têm feito), com que os processos de formação de professores fossem estruturados a partir de uma grande descontextualização em relação ao cotidiano da prática profissional docente, de seus reais contextos, uma vez que a mesma solução era sugerida igualmente para diferentes problemas educativos.

A situação e circunstâncias específicas do problema, bem como o contexto social, econômico, geográfico e educativo concreto do professor não eram pensados, ao se propor estas soluções. É por isso que Nóvoa destaca acima a necessidade e importância de se pensar e se construir respostas únicas para problemas que, da mesma forma, são únicos e específicos, o que só pode acontecer se houver um reposicionamento docente de iniciativa, participação e reflexão, não fomentado nem tampouco almejado em uma lógica instrumental. Quanto a isso, Nóvoa mesmo escreve o seguinte:

A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos". A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1992, p. 16).

Portanto, no contexto contemporâneo, em que vivemos novos tempos para a educação, marcados por uma complexidade cada vez maior, por imprevisibilidades e aceleradas mudanças, que conduzem à grande diversidade e incertezas, também se faz necessário pensar e construir, de forma conjunta, uma nova formação de professores.

Neste momento, cada vez mais, tornam-se inadequadas as prescrições genéricas para todos, e se faz imprescindível uma formação que promova autonomia, espaços de participação e reflexão, para dar conta das novas demandas educacionais que têm constantemente surgido.

Nesse sentido, alguns autores, que têm se ocupado de temáticas voltadas à formação de professores, vêm propondo algumas novas possibilidades, que possam servir de base e de inspiração para se pensar o futuro, e, assim ir abrindo caminho para as necessárias mudanças, que vêm se mostrando, cada vez mais, inevitáveis diante do cenário contemporâneo. Entre estes, destaco aqui Nóvoa (1992, 2009), Imbernón (2010, 2011), García (1999), Freire (2006), Gatti (2000, 2010) e Arroyo (2013).

Iniciando por apresentar um pouco sobre a compreensão de Nóvoa (1992), pode-se dizer que ele ressalta a necessidade de fazer um esforço no sentido de, progressivamente, ir criando uma nova cultura da formação de professores, e sugere, para isso, cinco propostas de trabalho que, segundo ele, poderiam vir a inspirar os programas de formação de professores.

A primeira delas diz respeito à necessidade de instituir as práticas profissionais como espaços de reflexão e formação, que sejam centradas no trabalho escolar e tenham como referência o estudo de casos concretos. É uma proposta que se refere a uma tentativa e a uma busca por integrar teoria e prática, e não mais por privilegiar uma em relação à outra, como é tendência há tempos.

Para Nóvoa (2009), a referência do trabalho de formação a partir da mobilização conjunta por encontrar soluções a casos concretos e práticos, movimentaria, necessariamente, os conhecimentos teóricos. Além disso, traria um grande avanço, principalmente se inspirasse os futuros professores, já desde a sua formação inicial, à determinação e persistência na pesquisa e na busca pelas melhores soluções a cada caso específico e concreto.

Sobre essa primeira proposta de Nóvoa (2009), Imbernón (2010, 2011) também escreve, em seu livro “Formação Continuada de Professores”, quando diz

que a formação deve agir sobre as situações problemáticas dos professores em seu próprio contexto; e, no seu livro “Formação Docente e Profissional”, quando ressalta a importância de uma formação centrada na escola.

Segundo ele, “para realizar uma formação das situações problemáticas, deve-se partir das necessidades reais, e a estrutura escolar deve contemplar a participação dos indivíduos” (IMBERNÓN, 2010, p. 56). Ou seja, a formação preconizada aqui requer que os professores se tornem seus protagonistas, que participem de todo o processo formativo, e que estejam permanentemente vinculando sua formação às próprias necessidades e objetivos percebidos por eles. Conforme este autor, é preciso partir do fazer dos professores, das suas práticas nas escolas, para melhorar os programas de formação de professores.

A segunda proposta desenvolvida por Nóvoa (2009, p. 5) para inspirar uma inovadora formação, é a de “passar a formação de professores para dentro da profissão”. Com isso, ele quer dizer que, com o decorrer do tempo, os professores acabaram sendo afastados de seus próprios programas de formação, cedendo lugar a um vasto conjunto de especialistas, que passou a ocupar lugares de destaque, e a “fornecer” seus conhecimentos e conteúdos teóricos, desvinculados das práticas e dos conhecimentos construídos coletivamente pelos professores a partir de seus cotidianos de trabalho.

Nóvoa defende que os docentes precisam retomar seus lugares na formação profissional de seus futuros colegas, a partir de uma responsabilização dos professores mais experientes quanto à formação dos mais jovens. Isso, em função de que, para ele, se as propostas formativas permanecerem vindo somente de fora, as mudanças no interior da profissão continuarão sendo pequenas, já que não incentivariam a autonomia docente para a pesquisa e investigação de suas práticas, e, conseqüentemente, dificultariam a construção de uma cultura profissional dos professores.

A terceira proposta remete à impossibilidade de separar as dimensões pessoais e profissionais. Conduz a um caminhar no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. Trata de “reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*” (NOVOA, 2009, p. 7). Leva à construção de uma proposta de formação que vise olhar para o professor como pessoa, proporcionando espaços e momentos de auto-reflexão e de elaboração de um conhecimento pessoal

no interior de um conhecimento profissional, em uma profissão que não se limita a aspectos somente técnicos e científicos. Para Nóvoa, esta é uma proposta com potencial de grandes e importantes influências dentro da formação docente.

A outra proposta aborda a valorização do trabalho em equipe, de práticas colaborativas e modos coletivos de produção na profissão docente. Objetiva vincular a formação de professores à elaboração de projetos educativos nas escolas, transformando a experiência coletiva em conhecimento profissional; e, a partir disso, construir soluções e práticas concretas de atuação docente – o que só seria possível a partir da criação de espaços dialógicos nas escolas.

Esta é mais uma das propostas de que Imbernón (2010) compartilha e sobre a qual, também, faz referência em seus livros. Para ele, é necessário abandonar o individualismo e centrar os esforços em um trabalho colaborativo. A formação, por sua vez, precisaria criar possibilidades de aprendizagem em um ambiente de diálogo e interação, por meio do compartilhamento de problemas, dificuldades e sucessos, e da reflexão quanto a alternativas e projetos conjuntos. Destaca que ao centrar a formação em um trabalho colaborativo se estaria contribuindo para uma mais aprofundada compreensão da complexidade do trabalho educativo, bem como para a construção de melhores respostas para as situações problemáticas da prática profissional.

Já, a última proposta de Nóvoa remete ao princípio da responsabilidade social e à necessidade de participação dos professores nas questões e espaços públicos referentes à educação. Segundo suas considerações, esta proposta emerge em função de que é preciso apostar no papel social dos professores e reintroduzir essa dimensão em seus programas de formação, para que tenham cada vez mais voz nos debates públicos relativos à educação.

Em síntese, após esta abordagem, pode-se dizer que a proposta deste autor consiste em trabalhar na perspectiva de uma formação de professores construída dentro da profissão, partindo de uma referência que considere e proporcione relevância aos componentes da prática, da cultura profissional, das dimensões pessoais, das lógicas coletivas e da presença pública dos docentes. Estes componentes são, portanto, destacados como princípios de inspiração, desde que devidamente contextualizados, à renovação de programas e práticas de formação de professores, tanto inicial como permanente.

Outro autor que constrói uma abordagem e descrição quanto a alguns princípios, considerados por ele como importantes para pensar a formação de professores, é Carlos Marcelo García (1999). Este autor ressalta, porém, que seus referidos princípios não esgotam toda a multiplicidade de abordagens do tema, mas que, mesmo parciais, contribuem para a definição de seu entendimento quanto à formação de professores. É importante frisar ainda que apesar de alguns destes aproximarem-se bastante dos apresentados por Nóvoa, mesmo assim vale mencioná-los, à medida que consistem em mais um dos horizontes possíveis de compreensão da temática.

O primeiro princípio, defendido por García (1999), diz respeito à necessidade de conceber a formação de professores como um processo contínuo, em que a aprendizagem seja constantemente construída, de forma interativa, ao longo de toda a profissão docente. Para ele, este princípio demanda uma indispensável e forte ligação entre a formação inicial e a formação permanente de professores. Não é possível, então, sob este viés, manter a pretensão de que a formação inicial deva proporcionar produtos prontos e acabados, mas sim concebê-la como uma primeira etapa de um longo e permanente processo de desenvolvimento profissional.

Sobre isso, Freire (2006) escreve que é devido à consciência do ser humano quanto à sua própria incompletude, a seu próprio inacabamento, que lança-se em um permanente movimento de busca – e é este fato que funda a educação como processo permanente. Para ele, “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (FREIRE, 2006, p. 58). Sendo assim, nunca seria possível a alguém alcançar uma condição última de conhecimentos prontos, finais e definidos; mas, devido à finitude do ser humano, haveria sempre a necessidade de engajar-se em incessantes movimentos de busca, em um permanente processo de formação. Em suas palavras,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. [...] A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2015, p. 25).

Considerando, então, a educação e a formação docente como processos permanentes, o que também está implicado nesta afirmação é a necessidade de reconhecer-se e assumir-se como sujeito na produção do saber; não aceitando a

relação sujeito e objeto, em que um estaria formando, e outro receberia pacientemente os conteúdos a ele transferidos. A formação permanente é processo dialógico, entre sujeitos, em relação ao qual aquele que ensina também aprende, da mesma forma que aquele que aprende, ao mesmo tempo, ensina – em um incessante processo de formação.

O segundo princípio abordado por García consiste na “necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular” (GARCÍA, 1999, p. 27). Como afirmado por Garcia, este princípio remete a uma maior articulação entre os elementos básicos do currículo e a formação de professores, no sentido desta ser orientada para a mudança, para novas aprendizagens e para a busca por inovações pela prática.

O terceiro sublinha a necessidade de maiores articulações entre os processos de formação docente e o desenvolvimento organizacional da escola. Por meio deste, García afirma a potencialidade que há nos centros educativos no sentido de favorecer a aprendizagem docente. É este, o princípio pelo qual a formação adota como referência o contexto próprio e próximo dos professores, e que, segundo o autor, abarca maiores possibilidades de transformação.

Paulo Freire (2006, p. 30) mesmo já se questionava a este respeito: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Dessa forma, sem dúvidas, se estaria contribuindo grandemente para a constante produção de conhecimentos, a partir da reflexão crítica sobre a própria prática.

Freire (2006), antes mesmo de García (1999), também já havia destacado a importância de a formação de professores insistir sempre na inegável influência que tem sobre todos nós o contexto concreto (seja ele material, ecológico, social ou econômico) em que vivemos e no qual os professores trabalham. Só levando este aspecto em consideração, é que seria possível trabalhar em prol das mudanças necessárias a cada contexto.

O outro princípio defendido é o da imprescindível ligação e integração, que precisa acontecer, entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica docente, na formação de professores – dissociação esta que vêm de longa data. García é um dos autores que enfatiza a importância de se romper com esta antiga dicotomia entre disciplina específica e disciplina pedagógica, no sentido de que ambas componham uma mesma formação - a formação da

docência como profissão, que abrange uma diversidade de complexos saberes concernentes especificamente a ela.

O quinto princípio ressalta a necessidade de integração teoria-prática na formação, tanto inicial como permanente, de professores. Remete à questão de que os professores constroem um conhecimento profissional próprio, geralmente implícito na sua forma de atuação profissional, como consequência de suas experiências e vivências pessoais. Assim, a partir desta concepção, García recomenda não considerar a prática de ensino apenas como mais uma disciplina ou como um apêndice no currículo de formação de professores. Mas defende que ela precisaria compor o núcleo estrutural do currículo, de forma que o conhecimento prático e o conhecimento teórico fossem integrados, em um currículo direcionado para a ação.

Sobre isso, Freire (2006) também já havia escrito em *Pedagogia da Autonomia*. Para ele, a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência; em que, desvinculadas uma da outra, a teoria passaria a perder importância, tornando-se sem propósito, e a prática careceria de fundamentação. Predominaria, neste caso, uma concepção mecanicista sobre o aprender e o ensinar, e não o entendimento destes como produção de conhecimento; enquanto, a prática docente crítica implicaria no movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

E, assim, é fundamental que na prática de formação docente, o futuro professor não fique esperando por respostas dadas, prontas e evidentes encontradas em guias de como ser um bom docente, escritos pelos “iluminados intelectuais desde o centro do poder” (FREIRE, 2006, p. 38). Mas, implica o entendimento de que a investigação e a pesquisa são indissociáveis à docência, bem como a produção da reflexão crítica sobre a prática. Para Freire (2006, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O sexto princípio, que García apresenta, se refere à necessidade de coerência entre como se dá a formação do professor e a posterior educação que este será demandado a realizar. Assim, apesar de cada etapa de formação ter suas inerentes especificidades, o professor, posteriormente, quando estiver em atuação profissional, e às vezes sem se dar conta nitidamente disso, acabará recorrendo ao modo como aconteceu sua própria formação inicial, a como o conhecimento era concebido pelos seus professores, e à forma como os conteúdos lhe eram

ensinados. E, será com estas imagens e modelos que efetivamente trabalhará. Daí a importância de haver uma coerência entre o conhecimento pedagógico e a forma como este será abordado na formação inicial dos futuros professores.

O sétimo princípio remete à concepção de que aprender a ensinar não acontece por meio de um processo homogêneo e igual para todos. Mas, de que, ao contrário disso, está permeado de singularidades, de características pessoais, contextuais e relacionais únicas a cada sujeito, grupo, equipe ou escola. Sendo assim, a formação de professores precisa considerar, e mais, precisa se organizar a partir das necessidades e interesses dos participantes ou do grupo específico, do contexto em que trabalham.

Enfim, o último princípio diz respeito à perspectiva que ressalta a importância da construção de questionamentos e de conhecimentos a partir do próprio trabalho e movimento de reflexão dos docentes. No entanto, para isso, precisa haver também uma compreensão do professor como sujeito em condições de criar e de inovar, sendo sua formação uma das responsáveis pela promoção desta capacidade crítica.

Realizadas, até aqui, considerações sobre algumas das questões relevantes no âmbito da formação de professores como um todo, por meio principalmente da abordagem de algumas propostas e princípios apontados por Nóvoa (2009), García (1999) e Freire (2006), a partir deste momento, entretanto, enfatizarei alguns pontos relativos mais especificamente ao tema da formação inicial de professores, que vêm sendo destacados e abordados em estudos e pesquisas dos autores já anteriormente mencionados.

A formação inicial, para Imbernón (2011), enquanto começo da socialização profissional, deve fornecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado. Isso, levando-se em conta que os processos formativos não se iniciam somente neste momento, e que, ao contrário, compõem-se desde as primeiras experiências, nos diversos tempos e espaços vivenciados durante toda a escolarização, desde a condição de discente.

Porém, sendo a formação inicial a responsável pelas bases do conhecimento profissional, Imbernón diz que ela precisa “dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade” (IMBERNON, 2011, p. 63). Assim, ao contrário da imagem que

muitos ainda têm hoje quanto à função do professor, ela vai muito além do simples ensino de conteúdos.

E, em função disso, ou seja, do docente estar se ocupando não somente do ensino, mas da educação e da “formação humana”, como diz Arroyo (2013), demanda também um conhecimento profissional dinâmico, um preparo e uma formação, que o auxiliem a trabalhar com um tipo muito grande e variado de desafios, problemas e situações inéditas e complexas, cotidianas na profissão.

No entanto, com isso, vale retomar o entendimento de que, cada vez mais, no contexto contemporâneo, surge a necessidade de que a formação inicial passe a desvincular-se de uma concepção da profissão atrelada a aspectos estritamente burocráticos, não reflexivos, mecânicos, rotineiros e técnicos, em relação ao ato educativo.

Mas, ao contrário disso, precisa voltar-se, como diversos autores já citados têm destacado, a uma formação reflexiva e dialógica que auxilie na preparação do futuro professor a pensar caso a caso, a criar alternativas de soluções às suas diversas questões, a assumir uma posição ativa de pesquisa e investigação. Isso, para que os docentes encontrem melhores possibilidades de atuação profissional, diante das inúmeras mudanças que vêm se produzindo hoje.

Assim, estes diversos aspectos já mencionados conduzem ao questionamento de como os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação inicial docente, que é a “etapa de preparação formal de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino” (GARCIA, 1999, p. 25), têm contribuído para uma preparação do professor no sentido dele assumir-se como sujeito de seu processo de formação. Os cursos de formação inicial têm considerado o professor como um sujeito em constante busca pela construção do conhecimento, ou, têm adotado uma postura de apenas transmissão a ele de um conhecimento pronto e acabado? O quê as pesquisas têm abordado com relação a estes cursos de licenciatura?

Gatti, a partir de pesquisas realizadas em cursos de licenciaturas e publicadas nos anos de 2008 e 2009, acerca de características dos cursos formadores de professores, ressalta o quanto vivemos um cenário preocupante no que se refere a essa formação.

Entre os problemas essenciais que as pesquisas têm apontado referente aos cursos de formação inicial de professores, ela destaca, principalmente, a inexistência de integração entre as disciplinas componentes dessa formação e a prevalência das velhas dicotomias “‘ensino/ciência’, ‘educação/conteúdos’, pedagogia/conhecimentos disciplinares’ e ‘teoria/prática’” (GATTI, 2001, p. 8). Para ela, a formação docente para a educação básica ainda tem acontecido, em todos os tipos de licenciatura, de modo excessivamente fragmentado entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino.

Essa fragmentação pode ser percebida nos cursos de licenciatura, por exemplo, segundo ela, ao se observar o quanto não há articulação entre a parte dos conteúdos específicos e a das disciplinas de cunho pedagógico, e o quanto estas segundas aparecem com “um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso” (GATTI, 2001, p. 8), com uma forte tendência a serem relegadas a um segundo plano e a não receberem a devida importância, tanto entre alunos quanto entre professores, durante a formação inicial.

Para Gatti (2001), estas pesquisas atuais têm mostrado, também, o quanto, nos cursos de licenciatura continua a sobressair a rotina e a repetição mecânica das estruturas tradicionais das diversas disciplinas. Entre outras questões relevantes como explicação para esta questão, a autora afirma que nos cursos de formação inicial não se têm discutido, coletivamente, entre os docentes, qual é o profissional que se pretende formar, o que acaba resultando em mera repetição das estruturas vigentes.

Ela menciona, além disso, que a formação de professores em nível superior têm se apresentado de forma tão compartimentada, que em meio à sua estrutura atual, às vezes parece não haver como encontrar uma perspectiva unificada, capaz de articular todo o seu currículo e formação. Segundo ela,

Verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p. 1357).

E, ainda ressalta que as tentativas de inovação, de forma geral, quanto à estrutura das instituições e dos cursos de formação docente, geralmente acabam

por esbarrar nessa representação tradicional de formação e de professor especialista, trazendo dificuldades no sentido de repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e a partir de novas bases. Isso, apesar de que a preocupação com a formação inicial tem aumentado cada vez mais, não sendo também tão recentes os questionamentos quanto à estrutura, ao currículo e à organização destes cursos de formação docente.

Em função deste quadro delicado, que a autora afirma que estamos vivendo em relação à formação de professores, e com base nas discussões que se tem levantado quanto aos desafios impostos pela contemporaneidade, Gatti destaca alguns aspectos a serem considerados pela educação, e que poderiam orientar a criação de estruturas, de cursos de formação inicial de professores, mais dinâmicas.

Entre estes, destaco aqui apenas alguns deles: Preparação para o aprendizado contínuo durante toda a vida, a fim de manter-se permanentemente em processo de formação; flexibilidade no sentido de estar em condições de responder às exigências emergentes das mudanças sociais; trabalho a partir da participação, cooperação, socialização e integração; construção de uma base de domínio de conhecimento, que sirva de suporte à transdisciplinaridade; favorecimento de condições para a constante busca do conhecimento e de caminhos possíveis na abordagem de questões e na ação em direção a soluções; incentivo à auto-reflexão, ao conhecimento quanto ao próprio funcionamento pessoal, e ao trabalho com componentes afetivos, relacionados aos processos de estudo.

Gatti (2001) afirma que, com estas referências, se estaria em condições de repensar e reconstruir o contexto atual dos cursos de formação de professores. Para ela (2010), tal como Imbernón (2011), a profissionalização docente é imprescindível a construção de uma base sólida de conhecimentos, a fim de sair do improvisado e da concepção e imagem do professor como mero técnico, no sentido de construir a concepção de um profissional em condições de confrontar-se e trabalhar a partir de problemas complexos e variados, buscando e criando soluções de ações para estes.

Sobre isso, Imbernón refere que “sabe-se, porém, que tratar do conhecimento profissional ou, o que é o mesmo, do conhecimento pedagógico do professor constitui um dilema e que esse é um tema que ainda deve continuar a ser definido” (IMBERNÓN, 2011, p. 59). Vários autores, em função disso, têm abordado esta questão, e vêm pensando a respeito dos tipos de conhecimento essenciais à profissão docente.

García (1999) é um dos autores que faz um esforço nesse sentido, já que ao dizer que a reforma das práticas vem sendo constantemente requisitada, também salienta que isso só é possível se levarmos em consideração outras dimensões da formação de professores, entre elas a necessária revisão do currículo da formação inicial docente.

Para ele, isso deve ser feito de modo a integrar cada um dos diferentes tipos de conhecimento, que descreve em seu livro “Formação de professores para uma mudança educativa”: Conhecimento psicopedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto.

O conhecimento psicopedagógico é aquele que costuma ser abordado nas licenciaturas em disciplinas como Didática e Organização Escolar, Teoria e História da Educação, e Psicologia da Educação. Está relacionado ao conhecimento relativo a princípios gerais do ensino, a tempos e processos de aprendizagem, a teorias do desenvolvimento humano, à organização curricular, à avaliação, às influências dos contextos de ensino, à história e filosofia da educação, entre outros.

Geralmente, nas frequentes dualidades ainda elencadas, quanto à formação inicial, o conhecimento pedagógico costuma ser referido como aquele que ocupa o lado oposto ao próximo tipo de conhecimento, descrito por García - o conhecimento do conteúdo.

Este, por sua vez, diz respeito ao conhecimento direcionado à matéria específica que os professores terão de ensinar. Afinal, somente será possível ensinar algo se houver um conhecimento em profundidade dos conteúdos em questão. Para García, se o professor possuir este conhecimento, estará melhor preparado para o ensino de forma geral, assim como também apresentará uma maior coerência diante dos alunos. Com isso, pode-se dizer que além de produzir efeitos especificamente sobre o conteúdo em si a ser trabalhado, este conhecimento, ou a falta dele, ainda poderá influenciar a forma como será ensinado aos alunos.

Já o conhecimento didático do conteúdo é apresentado como o conhecimento que torna os professores diferentes de meros especialistas de suas áreas, ou seja, é aquele que realiza uma combinação entre pedagogia e conteúdo, que representa a ligação ou uma mescla entre o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar.

Por meio dele, os professores constroem pontes de relações entre o significado do conteúdo e a forma de compreensão deste por parte dos alunos, buscando entender as principais dificuldades que surgem neste processo. E, com base nisso, vão criando variações de métodos, de planos, de objetivos, a fim de favorecer a melhor aprendizagem dos alunos, conforme os docentes forem percebendo a necessidade, de acordo com o andamento da relação pedagógica.

E, o quarto componente dos conhecimentos, que García descreve como essencial aos professores, diz respeito ao conhecimento do contexto. Este, por sua vez, relaciona-se à necessidade de conciliar o conhecimento geral da matéria com as condições específicas da escola onde se ensina, bem como dos alunos que a frequentam.

Para ele, é necessária disposição por parte do professor no sentido de buscar conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades de integração dos aspectos locais ao currículo, o conhecimento da escola e da sua cultura, o conhecimento dos professores, assim como dos alunos, de suas expectativas, procedência, e implicação com a escola. Portanto, a possibilidade de construção deste conhecimento se efetua a partir do contato direto com as práticas de ensino, com as escolas e com os alunos, com as relações e interações inerentes a cada contexto.

Dessa forma, para García (1999), se faz necessário incorporar aos programas de formação estes quatro componentes do conhecimento aqui descritos, a fim de contribuir para a construção de um entendimento dos professores quanto às complexas situações de ensino. Porém, apesar disso, segundo ele, ao invés de uma integração entre estes, a formação de professores ainda os têm fragmentado demasiadamente, ora priorizando um, ora privilegiando outro.

Da mesma forma, Gatti (2010) diz que a fragmentação formativa é clara e que seria preciso uma verdadeira revolução nas estruturas e nos currículos formativos, de modo a não perder de vista a própria função social da escolarização, que segundo ela, relaciona-se a ensinar às novas gerações o conhecimento construído ao longo dos anos, bem como a produzir valores e práticas coerentes com a vida em sociedade.

Neste sentido, Miguel Arroyo (2013) ressalta que seria preciso resgatar a compreensão da prática do professor como uma prática relacional, de interação entre as gerações e de formação das dimensões humanas, insistentemente

esquecidas em uma profissão que se ocupa justamente da educação e da formação humana. Questiona, assim, o fato de com tanta frequência ainda prevalecer uma maior preocupação com aspectos técnicos e burocráticos da profissão e da formação, em detrimento destas outras tão importantes e, ao mesmo tempo, tão ignoradas dimensões.

Uma das possíveis explicações para isso, conforme Arroyo, relaciona-se à forte identificação dos professores com a imagem de docente da área, que, como já vimos, vem de uma longa tradição, em que a maioria dos professores de Educação Básica foi formada, para tornar-se ensinante de conteúdos de disciplinas.

No entanto, por se tratar de uma questão atrelada à identidade profissional, Arroyo refere que esta precisa ser tratada com muito cuidado e respeito, já que, para eles, o risco de ter que deslocar o foco dos conteúdos implica também no medo de perder o sentido de seu saber-fazer. Em sua concepção, os professores são aquilo que ensinam, e sua autoimagem está intimamente ligada às suas disciplinas.

Segundo Arroyo, esta tem configurado-se como uma situação conflitiva à medida que, atualmente,

As propostas inovadoras situam a inovação nesse movimento de quebra das fronteiras entre as áreas do conhecimento, no movimento de transdisciplinaridade, de uma visão mais totalizante do conhecimento e da cultura. A questão não é secundarizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões perdidas, visões alargadas, sensibilidades novas para dimensões do humano secundarizadas (ARROYO, 2013, p. 71).

Assim, fica nítida a sua concepção de que não se trata de uma proposta de transformação total, em que os conhecimentos das áreas teriam que ser deixados de lado. Mas, de ampliar esta autoimagem dos professores, relacionando a diversidade de conteúdos da humana docência a um referencial mais aberto, mais plural, mais amplo – a formação humana.

Com isso, segundo Arroyo (2013), os conteúdos a serem ensinados podem permanecer os mesmos, porém com outras ênfases, que levem em conta o compromisso da profissão com o destino de seres humanos e da sociedade, e que se trabalhe a serviço de um ideal de ser humano que se pretende ver formado, deslocando a função docente de somente ensinantes a educadores.

Isso inclui centrar as atenções nas dimensões formadoras dos seres humanos, já que os professores são “profissionais dos saberes e também dos

processos que formam a mente humana” (ARROYO, 2013, p. 110). Para Arroyo (2013), estas questões deveriam receber um maior cuidado profissional e também uma maior atenção nos cursos de formação, que precisariam preparar para que os docentes soubessem mais sobre os processos mentais, afetivos e intelectuais, sobre o que pode ser provocado ou despertado pela forma como se ensina, e sobre possíveis implicações de condições e situações do cotidiano escolar quanto a um desenvolvimento mais pleno dos educandos. Isso, levando-se em consideração que “a escola pode ser um espaço facilitador... ou um espaço que trava o desenvolvimento intelectual dos educandos. O que dependerá mais do como ensinamos do que o que ensinamos” (ARROYO, 2013, p. 112), apesar da indissociabilidade entre conteúdos e processos de ensino quando o foco está no sujeito em formação.

Assim, diante de todo o abordado até aqui, desta necessidade de ampliar o horizonte de entendimento quanto à função da docência para uma função que considere a formação humana que está em questão na profissão do professor, retomando aspectos por tanto tempo secundarizados nos contextos educativos, emerge novamente a questão condutora desta pesquisa, quanto a qual tem sido a contribuição da formação inicial neste sentido. Será que tem se mantido com a postura pertinente à racionalidade técnica-instrumental, de transmissão de um conteúdo descontextualizado em relação à futura prática docente, ou será que também já tem passado por transformações e adotado uma posição mais ampla, que busque o levantamento de discussões e reflexões que operem uma integração entre os conhecimentos teóricos necessários e as situações cotidianas da prática docente?

Em relação a estas questões, é possível perceber, a partir dos estudos realizados, que muitos avanços teóricos têm sido gradualmente construídos. Será que o mesmo vem acontecendo, também, no cotidiano e prática da formação inicial docente? Ou, será que na prática, apesar de tantos interessantes e promissores estudos teóricos, tem se mantido uma prática descontextualizada e desvinculada da futura atuação profissional docente?

Estes são alguns dos questionamentos que serão investigados no decorrer desta pesquisa, porém especificamente em relação à Psicologia da Educação, e à Psicanálise. A ênfase incidirá sobre estas, em função delas terem se caracterizado como as áreas que despertaram meu interesse por esta pesquisa, que instigaram os

questionamentos aqui levantados a partir do que cotidianamente vinha percebendo, devido à minha área de formação inicial, e, também, à minha busca por melhor compreender a respeito das contribuições da psicologia e da psicanálise quanto à formação inicial de professores.

3.3 SOBRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COMO UM DOS ESPAÇOS PARA PENSAR A PSICANÁLISE

Uma verdadeira docência é investigação; o que nada tem a ver com a investigação é a docência que é feita apenas por discursos verbais. A dicotomia teórica entre ensinar e investigar é cientificamente inviável; entretanto, nas universidades continuamos fazendo isso. Alguém ensina psicologia, dá aulas sobre n temas de um programa. [...] Mas a ciência é um fenômeno humano: não caiu do céu como um presente. É obra dos homens e das mulheres e por isso é história e tem historicidade. [...] Seria formidável se as universidades fossem planejando experiências em que a compreensão do ato de aprender e ensinar deixasse de ser a coisa mecanicista que hoje é, para ser um processo de produção de conhecimento (FREIRE, 2014, p. 171, 176).

A Psicologia da Educação, enquanto uma das áreas de conhecimento fundamentais para pensar a educação, tem sido incluída, há algum tempo, como uma das muitas disciplinas presentes nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. Em decorrência disso e do papel que esta é constantemente demandada a desempenhar, torna-se importante o questionamento sobre as influências e a importância que, efetivamente, vem assumindo para os professores.

Nesse sentido, a psicanalista Marcia Neder Bacha (2003), que participa como psicóloga em programas de formação de professores, destaca que, frequentemente, os docentes têm percebido a Psicologia da Educação, de sua formação inicial, como irrelevante para sua prática pedagógica¹⁷, como exercendo pouca influência em sua formação e colocando em dúvida o valor e importância de suas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento.

Como ela mesma afirma, “chama a atenção a frequência com que nos deparamos, na literatura especializada, com depoimentos sobre a inutilidade da Psicologia da Educação para a prática do professor” (BACHA, 2003, p. 29). Cabe, diante disso, o questionamento quanto ao porquê deste sentimento, frequentemente

¹⁷ “Prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender” (FERNANDES, 2006, p. 447).

enunciado pelos professores, quanto à irrelevância da psicologia para sua atividade profissional: Será pela tentativa, inviável e ineficaz, de apenas transmitir-lhes recursos técnicos e teorias, desvinculadas do que vivenciam cotidianamente? Será por, em muitas vezes, ainda apresentar-se como mera fornecedora de “receitas” quanto ao desenvolvimento infantil, quanto à aprendizagem e à ação docente, de forma demasiadamente descontextualizada do cotidiano e das necessidades sentidas pelos docentes em suas práticas pedagógicas?

Marcelo Ricardo Pereira (2003), em *O avesso do modelo: Bons Professores e a Psicanálise*, também ressalta o quanto os modelos positivista e racionalista compõem a recente história da psicologia da educação, inclusive em relação à formação de professores. Ele afirma que, em função disso, o discurso pedagógico ainda traz consigo uma tendência à idealização da prática pedagógica e à busca por modelos preestabelecidos a serem seguidos, “como se houvesse a possibilidade exata de encaixarem a particularidade de um fato à universalidade de teorias predefinidas” (2003, p. 47). Segundo este autor, é justamente isso que a psicanálise acaba por denunciar, à medida que traz consigo o que possivelmente seja uma das maiores descobertas freudianas – o inconsciente –, e que, com isso, remete não mais ao universal, mas às singularidades subjetivas presentes nas práticas educativas.

Para Arroyo (2013), assim como para Imbernón (2010), estas práticas educativas estão perpassadas por complexas dimensões subjetivas e formadoras de todo o ser humano, que por muito tempo foram negligenciadas ou secundarizadas nos contextos educativos. Arroyo (2013) denomina estas dimensões de “conteúdos abertos” de uma “humana docência”. E estes remetem, por exemplo, às relações entre os seres humanos, ao universo simbólico, ao convívio social, às identidades, aos sentimentos, e a todos aqueles aspectos subjetivos, impossíveis de serem submetidos a modelos prefixados e rígidos de ser humano.

Freire (2006), de modo semelhante, também já havia escrito, no livro *Pedagogia da Autonomia*, sobre a importância destes aspectos da relação entre professor e aluno, que muitas vezes passam despercebidos, mas cuja influência pode vir a ser de grandes efeitos, e com profunda significação.

Ao escrever sobre isso, cita um exemplo de algo que aconteceu a ele mesmo há muitos anos, ainda em sua adolescência, e que, apesar de transcorrido tanto

tempo, ainda permanecia de forma bastante marcante e viva em sua memória - tamanha a importância que assumiu para ele.

Referia-se ao simples gesto de um professor, que ao devolver-lhe um trabalho escolar, mesmo sem dizer palavra alguma, demonstrou com sua expressão facial grande respeito e consideração para com seu texto. E, o fez, justamente, em um período em que Freire (2006, p. 42) estava, como ele mesmo diz, sendo “um adolescente inseguro”, vendo-se “como um corpo anguloso e feio”, percebendo-se “menos capaz do que os outros”, “fortemente incerto de *suas* possibilidades”.

A extensão dos efeitos do gesto deste professor, diz ele, provavelmente passou despercebida ao próprio professor, mas, por outro lado, a profunda significação que assumiu para Freire foi de tão grande importância, que dela lembrava como se tivesse acabado de ocorrer.

Assim, o autor (2006) menciona que, muitas vezes, mal se imagina tudo o que pode representar na vida de um aluno um simples gesto¹⁸, aparentemente até insignificante, do professor. Para ele, “a importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente” (FREIRE, 2006, p. 43). E, segue falando sobre o quanto é uma pena que o que há de informal na experiência vivida na escola, de formação ou deformação, seja tão negligenciado; que, se fale quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ainda entendidos, lamentavelmente, quase sempre como “transferência do saber”.

Freire (2006) destaca, então, a importância destes tantos gestos informais, que se cruzam entre professores, alunos, pessoal administrativo - tão repletos de significação e, ao mesmo tempo, tão negligenciados. Em suas palavras:

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança [...]. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição (FREIRE, 2006, p. 45).

¹⁸ Gestos espontâneos, improvisos oportunos, que não tem lugar nos procedimentos metodológicos rigorosos e pré-estabelecidos do tecnicismo.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2013) também destaca a necessidade de se ampliar o olhar sobre os processos formativos dos educadores, a fim de não se erradicar desta, a humana formação. Menciona que os cursos de formação têm por função não apenas servir para dominar conteúdos, metodologias e didáticas para o eficiente exercício de uma profissão, mas constituem-se como tempo e espaço destinado à aprendizagem de um modo de ser professor, que se perpetuará nas futuras práticas docentes.

Daí a importância de se empreender e direcionar a devida atenção a este período de formação inicial, abrindo-se espaço para os conteúdos abertos e subjetivos, para as singularidades, para as interações e relações humanas, e não apenas para o ensino de conteúdos e teorias, ou de um modelo pré-determinado de ser professor.

O pressuposto inicial que instiga esta pesquisa refere-se à hipótese de que a psicanálise (ao ser abordada e dialogada durante a formação inicial docente, na disciplina de psicologia da educação, por exemplo) pode ter um grande potencial para fazer circular discussões e reflexões quanto a estes aspectos subjetivos das práticas pedagógicas (por mais que estes conteúdos abertos não sejam passíveis de serem fechados e gradeados em disciplinas), que, muitas vezes são reprimidos e mantidos distantes dos espaços formativos e, conseqüentemente, dos espaços escolares.

Ressalto, em especial, este possível potencial da psicanálise, que ao alicerçar-se na noção de inconsciente, sempre presente tanto para educador como para educando, ora como obstáculo poderoso, ora como pista preciosa em uma formação (BACHA, 2002), deixa de centrar suas discussões somente na racionalidade e na objetividade. Passa a dar lugar às imprevisibilidades, às incertezas, às ambigüidades, aos desejos e impulsos, bem como a tantos outros aspectos implícitos, latentes e, mesmo assim, vigorosamente atuantes durante todas as relações educativas.

No que se refere ao ensino da Psicanálise nas Universidades, Freud mesmo, já em 1919, destacou seu posicionamento, ao afirmar que “a universidade só teria a ganhar com a inclusão, em seu currículo, do ensino da psicanálise” (FREUD, 1919, p. 187). Porém, no mesmo texto, destaca que o problema seria como “incorporá-la à estrutura educacional”.

E na sequência, ao discorrer sobre sua área de formação inicial - a formação médica, Freud (1919) diz que, há algum tempo já “havia-se incluída a psicologia no currículo universitário”, devido à deficiência percebida pelos profissionais quanto ao esclarecimento do significado e da grande influência dos fatores psíquicos sobre os pacientes. Porém, ao mesmo tempo, destaca que, em função destas aulas terem se fundamentado apenas em uma psicologia puramente acadêmica, sem contextualização e sem aproximação dos problemas gerais encontrados na profissão, o lugar ocupado por ela nos currículos não satisfaz os requisitos da formação profissional.

É exatamente este mesmo aspecto que Bacha (2002) destaca como algo que, infelizmente, ainda tem predominado na abordagem da psicologia da educação, e até mesmo da psicanálise, com os futuros docentes em formação inicial. Para ela, é em função deste aspecto que, geralmente, os próprios professores têm considerado como desnecessária e sem relevância a disciplina psicologia da educação para suas práticas pedagógicas com os estudantes. Isso, em função de que a disciplina tem sido apresentada a eles de modo desvinculado das necessidades cotidianas, sentidas e percebidas pelos próprios professores em seu cotidiano profissional.

Para Bacha (2012), esta disciplina, na maioria das vezes, ainda tem sido trabalhada de modo a oferecer aos futuros docentes um saber pronto, cujo sentido para a sua prática pedagógica, muitas vezes, acaba sendo totalmente desconhecido por eles, e, conseqüentemente desconsiderado em sua futura atuação profissional. Sendo assim, efetivamente, a disciplina de psicologia da educação acaba assumindo mínima contribuição para com a formação inicial docente e com a educação.

Ao contrário disso, a formação inicial, inclusive em psicologia da educação, e psicanálise, deveria ser um espaço para abordar aspectos que fazem questão aos futuros professores de adolescentes, para escutá-los naquilo que os instiga e que lhes desperta curiosidade, partindo destes, para os diálogos e estudos de aspectos concernentes à psicologia no que se refere ao cotidiano do trabalho docente.

Neste caso, sim, considero, a partir dos autores aqui abordados, tanto da psicanálise como da educação, como hipótese de pesquisa, que a psicologia da educação, como um dos possíveis espaços para diálogo quanto a temas manifestados pelos próprios docentes e pensados a partir da psicanálise, teria

condições de contribuir significativamente com a formação inicial docente, e, posteriormente, com a prática pedagógica com estudantes adolescentes.

Segundo Bacha (2012), antes de buscar oferecer-lhes um conjunto teórico a ser meramente aplicado, posteriormente, no trabalho em sala de aula (o que é completamente inviável), a palavra deveria ser passada a eles, aos próprios futuros professores, escutando-os e pesquisando em conjunto com eles, para, então, poder partir de suas reais necessidades e de questões que, de uma forma ou de outra, sempre permearão seu cotidiano profissional.

Assim, já desde a formação inicial docente, seria assumido por eles um papel ativo, de sujeitos e protagonistas de seus próprios processos formativos, contribuindo para formar professores pesquisadores da própria ação, engajados, desde os tempos de sua formação inicial, nesta busca, e, construindo, já desde este período, constantemente o movimento de relação teoria-prática.

Os saberes acadêmicos, “construídos no espaço de formação realizada em instituições de Ensino Superior onde construtos teóricos são estudados e debatidos na perspectiva de subsidiar uma prática reflexiva entre os professores” (CUNHA, 2006, p. 355), não podem apresentar-se de forma marcadamente descontextualizada e desvinculada do cotidiano docente. Freire (2014, p. 169) também escreve sobre isso, quando diz que “esta dicotomia entre teoria e prática tem a ver com a concepção mecanicista do ato de ensinar e do ato de aprender, como se não deversem ser entendidos como produção de saber, como produção de conhecimento”.

Deste modo, faz-se necessário uma constante articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais dos professores, que são construídos ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e profissional. É preciso instaurar uma constante relação teoria-prática, em um movimento entre os diversos componentes das práticas pedagógicas dos sujeitos e os saberes acadêmicos mediatizadores destas, rompendo com a dicotomia positivista, em que a prática é compreendida somente como a aplicação da teoria. Imbernón (2011) faz referência a este aspecto quando diz que seria de fundamental importância

derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática (IMBERNÓN, 2011, p. 67).

Vinculando-se constantemente teoria e prática, saberes acadêmicos e experienciais, já no decorrer da formação inicial, talvez se possa contribuir para a gradual construção de uma posição docente cada vez mais ativa e menos passiva, enquanto protagonista e pesquisadora da própria ação, na busca por soluções de problemáticas que sobrevêm, cotidianamente, na prática pedagógica do professor.

A perspectiva técnica e racional, que orientou a formação de professores durante tanto tempo, pretendia formar um profissional com conhecimentos padrões e uniformes, nos campos científico e psicopedagógico, que fosse vir a desempenhar um ensino da mesma forma generalizador e nivelador.

E, neste contexto, a Psicologia da Educação apresentou-se, também, como mais uma das áreas que não se manteve distante desta idealização, “solidarizando-se” com a formação de professores, e oferecendo-lhes seus próprios modelos uniformes e generalistas quanto à aprendizagem, ao desenvolvimento humano e até mesmo à ação do professor.

Neste processo, como as demais áreas, acabou por relegar ao segundo plano as singularidades e particularidades específicas de cada caso. Ao invés de haver um constante movimento entre teoria e prática na busca por uma melhor compreensão das problemáticas situações cotidianas, houve o estabelecimento de conhecimentos universais que deveriam ser meramente aplicados, ou, nos quais as situações e os alunos deveriam ser enquadrados, ignorando tanto os conhecimentos experienciais docentes como também as singularidades sempre presentes em toda a prática pedagógica.

Porém, por mais que ainda transpareçam importantes efeitos do predomínio desta racionalidade quanto à formação de professores, vem-se, cada vez mais, desenvolvendo questionamentos e buscando novos rumos para esta. Nesse sentido, como já vimos, autores como Imbernón (2010, 2011) e Nóvoa (2009) têm destacado a necessidade de uma formação voltada à prática profissional e às suas situações cotidianas, já que não existem “problemas genéricos para todos, nem portanto soluções para todos; há sim problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas” (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Este é um dos importantes aspectos que a Psicologia da Educação, enquanto disciplina presente em todos os currículos de licenciatura, não deveria deixar, de forma alguma, de atender durante a formação inicial docente – pensar, em conjunto

com os futuros docentes, as reais situações problemáticas cotidianas, inerentes às relações educativas, e com as quais o professor constantemente acaba por se deparar em sua prática pedagógica.

A partir destas é que deveriam ser realizados os estudos concernentes à Psicologia, e à Psicanálise, e não apenas apresentando aos futuros docentes uma série de teorias “psi” descontextualizadas do trabalho docente, com as quais os mesmos não saberão, posteriormente, o que fazer, e as deixarão completamente de lado.

A importância da Psicologia Educacional não deveria, de forma alguma, ser situada na formação inicial de professores enquanto mera promulgadora e/ou transmissora de modelos prontos, pré-definidos e rígidos, em que nada restaria ao professor senão esforçar-se por adaptar a ele as situações problemáticas vivenciadas diariamente.

Neste sentido, é que, provavelmente, a Psicanálise, mesmo trabalhada no contexto da disciplina Psicologia da Educação, teria condições de contribuir com a formação inicial docente, já que, pelo próprio teor de sua fundamentação teórica, não conduz a generalizações, à construção de modelos de ação previamente prontos e padronizados, que produziram sempre os mesmos resultados diante de condições de trabalho semelhante.

Completamente ao contrário disso, a Psicanálise chama a atenção para as singularidades e especificidades de cada caso, para as imprevisibilidades, para as incongruências, para os aspectos subjetivos implícitos nas relações, para o inconsciente, que “revela-se ativo e operante no modo como conhecemos e formamos” (BACHA, 2005, p. 132).

Ao considerar o mencionado até agora, é que levanto aqui como interessante possibilidade o movimento de trazer também estes aspectos ao diálogo na formação inicial de uma profissão, que é essencialmente relacional e, portanto, também sempre se deparará com estes “conteúdos abertos”, informais, subjetivos presentes em todos os contextos educativos – em relação aos quais, a Psicanálise, sem dúvidas, teria importantes aspectos a trazer ao diálogo. Quanto a isso, Pereira (2003), ao citar Perrenoud, inclusive escreve que seria necessário às teorias da prática docente certa aproximação psicanalítica, em função, justamente, dos fortes componentes relacionais e afetivos desta profissão. Para ele,

É necessário “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA), todavia devemos fazê-lo sem que caiamos nas tendências ao “psicologismo” impressas no modelo cientificista que, mesmo útil em alguns aspectos, distanciou o educador de sua prática reflexiva e investigativa. A própria educação admite as divergências, os conflitos, as imprevisibilidades que impregnam a prática docente e que convocam os formadores de professores a promoverem novos modos de ação pedagógica capazes de lidar com tais divergências. Com base na psicanálise, passa-se a admitir, porém, o inconsciente como modalidade radical que pode vir a causar essas mesmas divergências, contudo considera-as não como elementos a serem ‘refletidos’, mas a serem ‘construídos’ a partir do discurso, dos efeitos de linguagem, das posições subjetivas (PEREIRA, 2003, p. 150).

Deste modo, a partir da Psicanálise, nem mesmo seria possível restringir o ensino de seus conteúdos a um mero repasse dos mesmos aos alunos. E não seria possível, uma vez que há o entendimento intrínseco à Psicanálise quanto à necessidade, para que uma contribuição desta seja mesmo possível, de que os saberes sejam “construídos”, produzidos, ou seja, elaborados a partir da linguagem e de seus efeitos.

Somente assim seria possível, a partir da psicanálise, perceber durante a formação inicial o quanto não cabe, diante destas imprevisibilidades e das singularidades das relações, estipular regras fixas de ação com o objetivo de se obter sempre um bom resultado, independentemente do sujeito e do contexto. Afinal, trabalhando com sujeitos em suas particularidades, como diz Pereira (2003), o sucesso nunca estará garantido, e provavelmente os efeitos produzidos, mesmo com ações semelhantes, poderão assumir significações completamente distintas de um aluno para o outro, de um contexto para o outro.

Mas, seria possível, em tão pouco tempo, em uma única disciplina, aos futuros docentes construir e elaborar um saber em condições de contribuir com sua prática pedagógica, a partir dos estudos realizados com base na Psicanálise?

É esta uma pergunta, certamente, que renderia longas discussões e diálogos, para a qual não é possível dar uma resposta categórica, ainda mais neste momento de início da abordagem quanto às articulações entre psicanálise e educação. Entretanto, é possível, desde já, fazer menção a um breve exemplo de uma psicanalista, Márcia Neder Bacha (2002), que atuou profissionalmente no contexto de formação de professores, relatando a riquíssima experiência resultante de um trabalho por ela realizado, partindo da psicanálise como referencial teórico.

Ao ser convidada a trabalhar em uma disciplina de formação de professores, sobre Psicologia e Educação, Bacha (2002) inicia questionando-se sobre algo bem semelhante a esta questão anteriormente levantada: Como, apesar da brevidade do tempo, poder contribuir de algum modo com a formação destes docentes?

Em função disso, iniciou os trabalhos de um modo diferente, solicitando a eles que falassem sobre si próprios, sobre seus trabalhos, suas dificuldades, buscando partir destas singularidades para, então, levantar novas questões, e construir em conjunto com eles, com base na psicanálise como referencial teórico, outras possibilidades, antes não pensadas.

Desde o início, teve o cuidado de não se deter em abordar e “explicar” sobre idealizadas teorias e técnicas de aprendizagem e motivação, que foram insistentemente solicitadas por aqueles professores; mas, buscou abordar temas, despertados pelas falas dos próprios docentes, como: O que cada um entende por educar? Com base em que padrões são construídas estas tão pedidas técnicas de aprendizagem e motivação? Com base em padrões de normalidade? O que (e quem) define esta normalidade em relação à aprendizagem ou ao comportamento do aluno? Qual o entendimento de cada um quanto à psicologia?

Como a própria autora descreve, a reação desencadeada foi fortíssima, desconstruindo muitas convicções profundamente enraizadas, e aproximando-os da zona de conflito. Enquanto um grupo demonstrava uma “explosão de fúria narcísica” (2002, p. 43), o outro tentava contê-lo. Afinal, em vez de passar logo a receita solicitada, de formas de agir para garantir a aprendizagem e a motivação dos alunos, a professora formadora estava apenas desconstruindo cada um dos conceitos implicados naquele pedido realizado, e despertando complexos questionamentos, que exigiam o pensar e elaboração pessoal e conflituosa das experiências de cada um.

Apesar daquelas turbulentas reações a partir dos questionamentos realizados, a professora não recuou do conflito, não tentou desviar do assunto, nem amenizar as discussões que se levantaram. Mas, seguiu “pela via da livre-circulação da palavra” (BACHA, 2002, p. 44), permitindo espaço aos demais questionamentos instigados pela discussão, às manifestações dos alunos, bem como ao diálogo de temas, mesmo que diferenciados do previsto inicialmente no programa de conteúdos, como aqueles que deveriam ter sido abordados (inclusive, ainda, vários destes conteúdos, ao invés de ser ensinados como uma lei a ser seguida ou padrão

de como as coisas deveriam acontecer e deveriam ser, foram incluídos nos questionamentos levantados).

Mesmo que naquele momento a professora não havia planejado isso, nem imaginado o rumo que aquele diálogo tomaria, com isso, acabou possibilitando a elaboração das experiências pessoais daqueles professores, ao se interrogarem sobre seus próprios modos de agir em uma sala de aula, sobre seus estilos, seus limites, suas possibilidades. Permitiu a elaboração de um saber singular por parte de cada professor-aluno, ou seja, as construções e produções foram bem próprias e únicas, assumindo significações bastante diferenciadas para cada um, de acordo com aquilo que nos diálogos mais os instigava e inquietava, despertando seus interesses e curiosidades.

Isso ficou claramente perceptível em uma avaliação realizada com os professores-alunos ao final da disciplina, em relação a qual destaco aqui apenas alguns dos principais temas mencionados nesta avaliação, a fim de exemplificar sobre alguns possíveis efeitos desencadeados por um trabalho realizado com base em uma aproximação entre Psicanálise e Educação na formação docente, mesmo que em um espaço destinado à Psicologia da Educação, cujo tempo também era bem limitado.

Entre outros aspectos, alguns dos mencionados por aqueles professores em formação, foram os seguintes: (A) Sentiam que saíam da experiência de um modo diferente do que haviam entrado, em melhores condições para lidar com situações do seu cotidiano com os alunos; (B) Ao final da experiência, percebiam-se como autores de um trabalho, que inicialmente até mesmo haviam desempenhado esforços na tentativa de dele se livrar, e de manter-se apenas como receptores de teorias, e não como sujeitos ativos que com elas trabalhavam. (C) Descreviam a experiência como angustiante, pois ao final, percebiam que precisariam conhecer-se melhor, e desviar-se da tentação de tratar sujeitos únicos a partir de comparações. (D) Sobre o trabalho da professora formadora, mencionavam que esta não parava de perguntar o porquê de cada posição assumida, e, que a psicologia não veio, neste caso, para esclarecer, mas para encher de outros questionamentos aquilo que antes achavam que era certo e suficiente. (E) Outros professores descreveram o quanto as aulas os fizeram repensar a própria prática, mudando-a em vários aspectos, dos quais se deram conta no decorrer das aulas, a partir dos questionamentos levantados pela professora com base em suas próprias falas.

Destaco agora apenas um fragmento, de uma destas avaliações realizadas, que remete a esta interessante e rica experiência, descrita em maiores detalhes por Bacha (2002) em seu livro “A arte de formar”, constituída e caracterizada por um trabalho diferenciado, que teve como base a psicanálise, para pensar diversas questões do cotidiano profissional do professor, em um curso de formação docente. Segue o relato de um participante do curso de formação, mencionado por Bacha (2002, p. 56):

Antes de iniciar o curso de psicologia eu imaginava que seria um estudo bem mais teórico, como outros cursos que já havia feito na área de educação. Sem dúvida este estudo voltado para a nossa realidade foi muito proveitoso, acredito que em sala de aula meu relacionamento com os alunos será, em boa parte, fruto das discussões realizadas ao longo do curso. Tenho certeza que tiraria pouco proveito de um curso tradicional; nesses casos a teoria só é estudada para as provas e depois é esquecida. Para mim que nunca dei aula, o curso foi ainda mais importante, pois tive a oportunidade de aprender muito sobre a realidade do professor ouvindo colegas que já dão aula, e isso foi muito importante, pois confesso que em muitos aspectos tinha opiniões bem diferentes no começo, que a introdução à psicanálise e muitas discussões fizeram mudar. É claro que muitos detalhes sobre psicanálise não serão lembrados, mas há muitos que se tornarão permanentes em nosso cotidiano. [...] Fazendo uma análise geral, considere fundamental para a minha formação dois aspectos do curso: o primeiro é o de conhecer melhor o ser humano em termos psicanalíticos, o que, sem dúvida só vai me ajudar a entender melhor o aluno e a compreender a mim mesmo. O segundo é o relacionamento de tudo isso com muitas discussões sobre problemas vividos por muitos colegas que dão aula.

Como percebido a partir desta experiência mencionada, não é possível prever os resultados ou influências de abordar a psicanálise durante a formação inicial docente. Pode ser que se levantem grandes resistências, dificultando o trabalho, como também é possível que o que fique desta experiência vá muito além do imaginado antecipadamente. Como diz Bacha (2002), neste movimento seria, porém, necessário substituir o monólogo das teorias *psi* que se impõe, muitas vezes, como normas, por um diálogo aberto; e, sendo assim, ou seja, se houver abertura ao diálogo e ao quê de novo ali surgir, é bem provável que os sujeitos não saiam da experiência tal qual nela adentraram.

Assim, embora os processos formativos abranjam muito mais que a formação inicial do professor, e, também vão imensamente além de disciplinas específicas, a importância da Psicologia Educacional, e também da Psicanálise, relaciona-se, entre outros aspectos, à formação de possíveis espaços dialógicos, para estudo e construção conjunta quanto às específicas situações práticas e problemáticas reais,

cotidianas, que emergem constantemente da relação entre professor e aluno. Estas demandam não soluções generalizadoras e uniformes, mas o “desenvolvimento de instrumentos intelectuais” (IMBERNÓN, 2011), instigadores da reflexão sobre a própria prática docente.

Dessa maneira, provavelmente muito se poderia contribuir no sentido de, ao criar um permanente movimento entre teoria e prática neste espaço da formação inicial, promover experiências menos mecanicistas do ato de aprender e ensinar, e de mais elaboração, produção de saber, produção do conhecimento. E, isso, inclusive no que se refere à Psicologia da Educação, bem como à Psicanálise.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO QUANTO ÀS (IM)POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

A relação entre a educação e o tratamento psicanalítico provavelmente logo será o tema de uma investigação pormenorizada (FREUD, 1925, p. 314).

4.1 FREUD E A EDUCAÇÃO

A psicanálise tornou-se psicologia profunda; e, de vez que nada daquilo que o homem cria ou faz, é compreensível sem a cooperação da psicologia, as aplicações da psicanálise a numerosas áreas do conhecimento, em especial àquelas das ciências mentais, ocorreram espontaneamente, entraram em cena e requerem debate (FREUD, 1933, p. 154).

Na conferência XXXIV, de 1933, Freud situou o propósito inicial da Psicanálise, que inclusive por muito tempo foi o único deles, como centrado exclusivamente na busca pela compreensão dos distúrbios da mente. Foi apenas posteriormente que passou a vislumbrar e reconhecer possibilidades de articulações da Psicanálise com outras áreas do conhecimento, inclusive com a educação¹⁹. Provavelmente, isso aconteceu devido ao próprio processo de construção da Psicanálise, que Freud foi elaborando a partir de suas próprias atividades clínicas, enquanto médico neurologista, e no atendimento a pessoas acometidas pelo que, na época, era conhecido como doenças nervosas, que incluíam, por exemplo, psicoses e histerias. E, era com estas, então, e não com fenômenos educacionais, que Freud se ocupava em aprofundar suas pesquisas, buscando melhor entendê-las.

É importante notar, de início, que durante toda a obra de Freud, não houve uma preocupação por se dedicar, especificamente, a abordar questões relativas à educação. Mas, apesar disso, ela se constituiu como um tema sempre presente em seus estudos, como um tema pelo qual demonstrava grande interesse. Em geral, suas reflexões acerca da educação podem ser encontradas nos mais variados textos, direcionados a pensar prioritariamente outras questões. Conforme construía, aos poucos, a psicanálise, se deparava, inevitavelmente, com a necessidade de

¹⁹ Neste sentido, Freud escreve o seguinte sobre a psicanálise: “Sua significação original foi puramente terapêutica: visava a criar um método novo e eficiente para tratar doenças neuróticas. Vinculações que não podiam ser previstas no começo, porém, fizeram com que a psicanálise se ampliasse para muito além de seu objetivo original” (FREUD, 1925, p. 242).

pensar as implicações de suas recentes elaborações teóricas no que diz respeito à educação, à cultura e à sociedade. Suas ideias quanto à educação, assim, estavam, desde o início, intimamente relacionadas e articuladas às suas construções quanto à teoria psicanalítica.

Levando isso em consideração, e com o objetivo de compreender melhor as relações que Freud foi construindo no que se refere à educação, se faz preciso primeiramente retomar e repensar, de forma breve, o caminho por ele percorrido na elaboração da Psicanálise.

Na época em que Freud iniciou seus trabalhos, enquanto médico, havia um predomínio massivo de explicações orgânicas e psiquiátricas para as doenças nervosas, assim como uma consequente preferência pelas tentativas no sentido de eliminar os sintomas. Para isso, os tratamentos habitualmente utilizados eram as eletroterapias, o isolamento dos pacientes em internações prolongadas (às vezes, estendidas por toda a vida deles), banhos, massagens, e, a hipnose. Em relação a esta última, até mesmo, Freud chegou a aproximar-se. Porém, logo foi levado a abandoná-la, à medida que, aos poucos, foi percebendo sua inoperância, bem como a brevidade de seus efeitos terapêuticos, apesar desta também ter contribuído para suas formulações iniciais quanto à Psicanálise.

Assim, enquanto outros médicos neurologistas e psiquiatras estavam detidos e ocupados somente em descrever, arrolar sintomas e classificar doenças nervosas, Freud agiu de forma oposta e completamente dissonante da concepção dominante na Medicina da época. Buscou ir além do já meramente aparente e conhecido, para tentar compreender o oculto por trás dos sintomas e das aparências. Ele inverteu a organização dominante até então - passou a palavra aos pacientes, escutando-os atentamente, buscando entender as origens e as causas de seus sintomas, ao invés de somente identificá-los, silenciá-los ou eliminá-los.

Este foi o posicionamento por ele adotado, por exemplo, diante do grande número de mulheres, as conhecidas histéricas, que o procuravam constantemente, buscando alívio para os seus mais variados e diferenciados sintomas, que incluíam desde alucinações visuais, até paralisias, alterações da visão, crises nervosas e convulsões. Foi com esta doença nervosa, a histeria, que por maior período de tempo, Freud se ocupou, buscando compreender as suas origens, bem como as causas desta sucessão interminável de sintomas, característica da mesma.

Nesta busca, a partir das observações, das escutas e das reflexões que foi construindo, começou a perceber, também, que havia sempre uma relação causal entre os sintomas e um fato traumático desencadeante, que anteriormente havia sido reprimido pela pessoa e afastado da consciência, em função de sua natureza insuportável (por exemplo, a morte de uma pessoa querida).

Entre estes traumas, principalmente a partir da histeria, Freud foi observando a grande e especial influência desempenhada pela vida sexual²⁰ na formação de tais traumas, em função da grande repressão que havia na época no que toca, sobretudo, à sexualidade feminina (por isso, geralmente, eram as mulheres as que sofriam deste mal), assim como também, da grande dificuldade de “descarregar ideias de conteúdo sexual, por exemplo, através da fala” (KUPFER, 2001, p. 35).

Para Freud, então, a ideia traumática, insuportável ao ego – “estrutura psíquica encarregada, entre outras coisas, de defender o aparelho psíquico de perturbações perigosas à sua integridade” (KUPFER, 2001, p. 35)-, era expulsa da consciência. Mas, mesmo assim, permanecia registrada no psiquismo, de forma inconsciente, passando por transformações e manifestando-se por meio dos sintomas.

O resgate destas ideias tornadas inconscientes, devido à sua natureza insuportável ao ego, é o que Freud vinha buscando a partir do tratamento clínico; e, assim foi elaborando, aos poucos, a Psicanálise.

Nestas interpretações, já destacadas, residem as primeiras construções de Freud quanto à Psicanálise. Com o tempo, porém, estas foram passando por reformulações por ele mesmo, e, posteriormente, também pelos pós-freudianos. Mas, mesmo assim, as elaborações quanto à existência do inconsciente, enquanto sistema do aparelho psíquico, permaneceram e constituem-se ainda hoje como uma das principais e mais marcantes invenções freudianas.

Dessa forma, como afirma Kupfer (2001, p. 51, 52):

²⁰ Em psicanálise, o sexual não é sinônimo de genital, mas é mais amplo que este. Ou seja, o sexual não diz respeito apenas ao coito com fins de reprodução ou de prazer via orgasmo; mas, relaciona-se às mais diversas experiências geradoras de prazer. A sexualidade, assim, “inclui as preliminares do ato sexual, as perversões, as experiências sensuais da criança vividas em relação ao seu próprio corpo ou em contato com o corpo da mãe. A amamentação, nesse sentido, é entendida já como uma experiência sexual, geradora de prazer para a criança que suga e até mesmo para a mãe que amamenta. Não se veja aí qualquer sinal de perversão no sentido usual do termo, e sim um exercício prazeroso que o contato corporal proporciona” (KUPFER, 2001, p. 39).

Foi, portanto, através do estudo dos sintomas, que Freud pôde entender melhor o que era esse inconsciente que se manifestava através desses sintomas. E, aos poucos, foi encontrando em outras formações psíquicas não-neuróticas a manifestação do inconsciente, ampliada então para nele caberem também os indivíduos normais. Essas outras manifestações, ao lado dos sintomas, são os sonhos e os atos falhos. [...] Dessa forma, os lapsos, assim como os sonhos e os sintomas, são momentos privilegiados de emergência do inconsciente. Através deles, Freud deduziu a sua existência. Uma das decorrências dos lapsos é a de que se pode pensar que não é apenas no lapso que o inconsciente está presente. Ele está entremeado em nossa linguagem [...]. Todo indivíduo que abre a boca está, por assim dizer, comprometido com o que diz, num limite que ultrapassa a sua consciência. Alguém que fala pode expressar muito mais do que está procurando dizer.

É nesse sentido também que Catherine Millot (1987, p. 16) afirma que “a psicanálise opera pela palavra”. Para ela, “o trabalho da cura analítica consiste em tornar possível o advento de uma palavra no lugar do sintoma”. Freud mostrou, dessa forma, que o sintoma carrega consigo um saber implícito por trás dele, mas ainda assim ativo – um saber inconsciente; o qual comporta aquilo que é insuportável à consciência, e como escreve Millot (1987), aquilo que o outro não deve saber, sendo, portanto, dissimulado e transformado em outras formas inócuas, mais aceitas²¹.

Inicialmente, Freud considerou que estas ideias não aceitas eram remetidas ao inconsciente, por meio de um processo de severa repressão, realizada pela Educação de sua época. E, esta repressão, em seu entendimento inicial, seria a grande responsável pela origem das neuroses, tão frequentes naquele tempo. Em consequência disso, num primeiro momento Freud se posicionou de forma a recriminar fortemente a educação, associando-a à inibição, à proibição e à supressão das pulsões, o que, para ele, remeteria ao grande risco de doença neurótica.

Considerando que as ideias incompatíveis com a consciência, em sua maioria, eram de natureza sexual, Freud relacionou, naquele momento, as influências da educação à condenação da sexualidade, às imposições próprias da

²¹ Kupfer (2001, p. 51) cita um exemplo disso, quando escreve que para Freud “a divisão da consciência era fruto do conflito de forças psíquicas encontradas no interior do psiquismo, o resultado de uma luta entre o **eu** e impulsos de natureza inconsciente. O modo como se resolvia o conflito, uma espécie de assinatura de um tratado de paz, entre outras manifestações, o sintoma neurótico. ‘Aceito que você se manifeste’, poderia o **eu** dizer a alguma pulsão, ‘contanto que você se disfarce’. Por exemplo: ‘Deseja manifestar seu temor ao seu pai? Expresse-o através do temor aos cavalos’”.

moral de seu tempo – vinculadas à concepção de pecado e vergonha quanto às práticas sexuais-, e, assim também, ao surgimento das neuroses.

Sendo assim, semelhantemente, uma das propostas de resolução deste problema, levantado por Freud, também esteve relacionada à educação, mais especificamente, a uma reforma dela, à construção de mudanças nos processos educativos da época. Ele pensava, inicialmente, que as neuroses poderiam ser evitadas, caso a sociedade daquele tempo se propusesse a ser menos rigorosa quanto às práticas sexuais. Foi desta forma, então, que manteve-se muito esperançoso em relação à educação, acreditando em sua missão quanto à profilaxia das neuroses.

Em suas palavras, “tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida” (FREUD, 1913, p. 198). Ou seja, em seu primeiro entendimento, seria suficiente, para a diminuição das neuroses, proceder à redução da severidade imposta pelos educadores às crianças, a qual a psicanálise estaria recomendando.

Para complementar, escreve sobre isso no texto “O interesse educacional da psicanálise”:

A supressão forçada de fortes instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro. A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste (FREUD, 1913, p. 197).

Freud pensou, neste sentido, que riscos poderiam ser minimizados se os educadores fossem familiarizados com as descobertas da psicanálise, já que se absteriam de ineficazes tentativas de suprimir certos impulsos instintivos²² pela força. Entretanto, nesta época, ainda não considerava as inevitáveis resistências, provocadas pelo contato inicial com as teorizações da psicanálise. Ainda acreditava

²² A palavra criada para traduzir o termo originalmente empregado por Freud, *Trieb* (proveniente do verbo *treiben*, no sentido de impelir, impulsionar), é a palavra pulsão. No entanto, algumas versões da tradução dos textos de Freud favoreceram um mal-entendido, ao empregar o termo instinto, que remeteria a uma relação com a Biologia, e, com isso, a um processo programado ao nível do corpo ou àquilo que “resta de animal no ser humano” (CHEMAMA, 1995, p. 177). Diferentemente deste sentido, a pulsão como é entendida por Freud (1905) relaciona-se a um conceito limite entre o somático e o psíquico. É definida, por ele, como o representante psíquico de uma contínua fonte de excitação proveniente do interior do organismo. Para Ferreira (2001, p. 121), “o que Freud entende com a pulsão é que há algo que escapa ao domínio, à modelação, à adaptação”.

que a simples familiarização com a teoria poderia tornar mais fácil aos educadores uma reconciliação com certas fases suas do desenvolvimento infantil.

Então, como a compreensão de Freud era de que “somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-la e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância.” (FREUD, 2013, p. 197), este era considerado, por ele, o melhor caminho. Esperava que o esclarecimento dos educadores quanto a estes aspectos da psicanálise poderia reverter o estranhamento, causado pela repressão, em relação às suas próprias infâncias, e facilitar, com isso, um maior entendimento das crianças, assim como auxiliar na educação das mesmas.

Portanto, como se pode ver, neste primeiro momento, a preocupação de Freud, quanto à educação, ainda estava bastante centrada no seu entendimento quanto à necessidade de alertar os educadores, sobre o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos, que surgem nas crianças, e, por isso, acabar reprimindo-os fortemente.

Sugere que, ao invés de reprimi-los, estes impulsos deveriam ser desviados de seus objetos originais para outros mais valiosos, através do processo de sublimação. Para ele, “a educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras” (FREUD, 1913, p. 197). Acreditava que assim, a educação poderia contribuir grandemente para a profilaxia das neuroses.

Porém, com o tempo, foi percebendo que não havia possibilidades, mesmo com o esclarecimento, de se evitar o movimento de afastamento da consciência dos conteúdos desprazerosos ou inaceitáveis – foi então que conceituou o recalque²³. Isso, porque uma vida completamente guiada pelo domínio dos impulsos, das pulsões, seria impossível e até mesmo mortal aos seres humanos (KUPFER, 2001).

Diferentemente de seu posicionamento anterior, notou que o próprio ego era o responsável por realizar o recalque, e não necessariamente alguma força externa, como a educação. Passou a concebê-lo, com isso, como essencial para a

²³ Movimento de afastamento da consciência, das significações não toleradas por ela, operado em um plano intrapsíquico, em que agora o próprio ego é o agente do recalque e o responsável pela defesa e manutenção da integridade do aparelho psíquico.

manutenção da integridade do aparelho psíquico. Mudança esta que acabou provocando, também, novas formas de ver a função da educação.

Catherine Millot (1987, p. 41) escreve sobre isso, dizendo que “assim como a civilização se edifica sobre a repressão das pulsões, a educação, cuja tarefa é pôr a criança a serviço tanto da espécie quanto da coletividade social, atingirá seus fins através da repressão da sexualidade”. Ou seja, a repressão deixa de ser concebida apenas como prejudicial e instauradora da neurose, para ser entendida como fundamental e necessária à saúde psíquica das pessoas, desde que sem exageros.

Conseqüentemente, o problema em relação à educação, para Freud, recebe novos e diferenciados rumos, já que como ele mesmo escreve, “na Psicanálise temos usado muito nosso direito de modificar nossas opiniões, se pensamos ter encontrado algo melhor” (FREUD, 1933, p. 153). Passa, com isso, a concebê-la como necessária, mas denuncia seus excessos. Movimenta-se no sentido de sugerir a necessidade de um equilíbrio entre a falta de repressão e o outro extremo que seria a sua severidade demasiada.

Para ele, da mesma forma que a supressão excessiva das pulsões pela educação era considerada inviável, também seria impossível a concessão total de liberdade a estas, sem restrições, já que acarretaria inclusive em graves prejuízos às crianças. Por isso, propõe que:

A educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite atingir o máximo com o mínimo de dano (FREUD, 1933, p. 158)²⁴.

Diante disso, Freud reconhece e faz referência a alguns dos difíceis problemas, inerentes à função dos educadores: Precisariam considerar a individualidade constitucional de cada criança, uma vez que, para Freud (1933), seria praticamente impossível que o mesmo método educativo fosse uniformemente bom para todos; e, ao mesmo tempo, precisariam buscar entender, pelo menos um pouco melhor, a partir de pequenas pistas, o que se passa na mente das crianças.

²⁴ Voltolini (2011, p. 38) ilustra esta afirmação de Freud, dizendo que ele “compara o desafio do educador àquele do navegador que, devendo continuar em sua rota, driblando as intempéries que surgem, encontra-se na difícil decisão sobre o melhor caminho a escolher. Para fugir do perigo de Cila, monstro marinho que exige vítimas em sacrifício, deve passar mais ao largo de sua morada, fato que implica se aproximar, com riscos, da casa de Caribde, outra ameaça marinha de porte. Se se afasta de Cila, aproxima-se de Caribde, igualmente temível. Não há como evitar ambos conciliatoriamente, porque os dois estão em lados opostos e, portanto, polarizados. Da mesma forma, a tarefa educativa está, inelutavelmente, atrelada a uma situação *dilemática*”.

Junto a estes aspectos, teriam ainda que encontrar meios de dar a quantidade necessária de amor, porém, mantendo sempre uma autoridade eficaz, visando o mínimo de dano possível.

Já em 1914, Freud havia reconhecido esta complexidade da profissão do professor, ao escrever um artigo em comemoração ao aniversário da escola onde havia estudado, intitulado “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”. Porém, naquela época, dentre a multiplicidade de aspectos inerentes à profissão, havia optado por enfatizar, no artigo, principalmente a importância que o educador representa e assume para o psiquismo do sujeito.

Assim, ao se referir aos seus próprios professores, Freud (1914, p. 256) escreve o seguinte:

Nós os cortejávamos ou lhe virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável [...].

Esta importância especial, intensa, e ao mesmo tempo tão ambivalente em relação aos professores, contribuiu para que Freud se questionasse quanto à origem desta. Considerou, então, que as atitudes emocionais dos sujeitos, tão carregadas de importância, traziam como base suas primeiras relações com seu pai, mãe e irmãos, ou outras pessoas que exercessem estas funções na infância.

A natureza e a qualidade destas primeiras relações, poderiam ser, para ele, mais tarde, desenvolvidas e transformadas em certas direções, apesar de não haver mais possibilidades, no futuro, do sujeito simplesmente livrar-se delas por completo. E, seriam estas, aquelas, posteriormente, transferidas às demais pessoas, inclusive, de forma bem marcante, aos seus próprios professores.

É a partir deste entendimento que, em relacionamentos posteriores, mesmo que estes pouco ou nada tenham contribuído para isso, surgem simpatias e antipatias, admirações e recriminações, amor e ódio. E isso, também, em relação aos professores. Por este motivo, Freud (1914) afirma que se não considerarmos nossos “quartos de crianças e nossos lares”, o comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, como também seria imperdoável.

Enfim, toda esta complexidade, própria à função dos educadores, foi que conduziu Freud (1933) a novamente mencionar as possibilidades de contribuições de uma formação psicanalítica, no sentido da preparação para esta profissão. Porém, já considerando um pouco mais as resistências quanto à psicanálise, que, segundo ele, é impossível aceitar sem experimentá-la pessoalmente, acaba por afirmar que o ideal mesmo seria que o educador tivesse a oportunidade de realizar, ele mesmo, esta experiência.

Para Freud (1933), esta seria a melhor alternativa no sentido de possibilitar uma maior compreensão interna do professor quanto à sua própria educação, e, por consequência, quanto à educação das crianças. Diminuiriam, assim, as possibilidades de repetição inconsciente dos problemas que, anteriormente, o educador havia vivenciado em sua própria educação.

Ao escrever sobre esta possibilidade, mencionou novamente o seu entendimento de que, até aquele momento, a educação havia cumprido muito mal a sua tarefa e causado grandes prejuízos às crianças, devido aos excessos repressivos de sua época. Prejuízos que, por vezes, manifestavam-se imediatamente, e em outras, somente seriam perceptíveis no futuro.

Nesse sentido, até então, ao mesmo tempo em que percebia estas dificuldades relativas à educação de sua época, Freud também, ainda, mantinha-se fortemente esperançoso quanto a ela, em relação ao futuro. Ressalta este aspecto em “Novas conferências introdutórias à Psicanálise”:

Existe um tema, todavia, que não posso deixar passar tão facilmente – assim mesmo, não porque eu entenda muito a respeito dele, e nem tenha contribuído muito para ele. Muito pelo contrário: aliás, desse assunto ocupei-me muito pouco. Devo mencioná-lo porque é da maior importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades de análise. Estou pensando nas aplicações²⁵ da psicanálise à educação (FREUD, 1933, p. 155).

No entanto, apesar desta expectativa esperançosa manifestada aqui, por ele, em outros momentos, por sua vez, Freud acabou assumindo um posicionamento

²⁵ A palavra aplicação não parece assumir aqui o sentido de transpor à educação a teoria psicanalítica, nem de colocar em prática nesta, seus pressupostos exatamente como pensados inicialmente, para dar conta do objetivo original da psicanálise. Isso porque Freud, em 1925, já havia escrito que a educação não deve ser confundida com a psicanálise, nem substituída por ela, mas que pode ser convocada como auxiliar para pensar suas questões. Aliás, como bem lembra Kupfer (2001, p. 76), os professores e psicanalistas “ocupam posições bastante antagônicas entre si (o professor precisa trabalhar com o recalque a seu serviço, enquanto o analista precisa levá-lo ali onde ele está provocando uma neurose).”

diferenciado quanto à educação. Abdicou, em partes, de uma interpretação preponderantemente confiante, no sentido dela como a grande responsável pela profilaxia das neuroses.

Um exemplo pode ser encontrado no “Prefácio a Juventude Desorientada, de Airchhorn” (1925), quando Freud manteve juntamente às profissões consideradas como impossíveis a de educar, assim como, psicanalisar e governar.

Isso, logo após ter lembrado o quanto sua cota pessoal para pensar a educação foi leve, uma vez que já estava, desde o início, completamente ocupado em pensar a segunda destas profissões - psicanalisar. Junto a isso, porém, ainda afirmou que esta proposição não significa, contudo, um desprezo pelo alto valor social do trabalho realizado por aqueles que se empenham na educação.

Mas, então, em que sentido Freud inclui a educação entre as profissões impossíveis?

A maioria dos autores que tem interpretado hoje esta afirmação de Freud (1925, p. 313), de que “existem três profissões impossíveis – educar, curar e governar”, no que diz respeito à educação, não a tem entendido como uma declaração paralisante, impotente ou incrédula quanto à função desta, ou como sinônimo de algo “irrealizável” (KUPFER, 2001).

Para Voltolini (2011, p. 25), “‘Impossível’ não quer dizer ‘inexequível’, apontando, antes, para um *inalcançável* estrutural”. Mais adiante cita alguns exemplos do que seria este impossível, a que Freud havia se referido: o analisando curado de seu inconsciente (psicanalisar), uma sociedade livre de seus conflitos e seus cidadãos em total acordo (governar), e a concretização da criança sonhada a partir de um ideal educativo (educar).

Além destes autores já mencionados, Lopes (2005, p. 83) também faz referência a esta questão:

Essa afirmação de Freud já deu o que falar muito mais do que ele poderia imaginar. Já vi e ouvi educadores revoltados, psicanalistas impacientes. Em primeiro lugar, é preciso que se diga que impossibilidade não é nem impraticabilidade, nem impotência.

Então, antes de interpretar esta frase de Freud como fazendo alusão a estas profissões no sentido de irrealizáveis, os autores que abordam o assunto têm vinculado a “impossibilidade” (FREUD, 1925) aos limites inevitáveis da ação

educativa. Limites impostos pelo inconsciente, pelo qual algo sempre escapa ao controle dos seres humanos e, conseqüentemente, à função do educador.

Esta interpretação, que vem sendo realizada, tem suas bases no complemento que Freud mesmo faz, posteriormente, em “Análise terminável e interminável” (1937), quanto à afirmação já mencionada. Sobre as profissões, acrescenta: “quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios” (FREUD, 1937, p. 262). Diz isto, levando em consideração um aspecto comum, pertinente às três profissões - trabalham com sujeitos, constituídos a partir de efeitos discursivos, que possuem suas próprias particularidades, incluindo aquelas incontrolláveis, não passíveis de dominação, inerentes ao inconsciente. Assim, para Voltolini (2011, p. 27),

Todo aquele que se aventura no campo educativo (haverá alguém que possa escapar dele?) terá que se confrontar, mais cedo ou mais tarde, com a decepção. Os resultados atingidos estarão sempre aquém daqueles imaginados no ponto de partida.

Lopes (2005, p. 83) também escreve a este respeito, dizendo que as três profissões “encontram os limites de sua ação, sua impossibilidade no fato de que não se submete o inconsciente”. E, Kupfer (2001, p. 59), no mesmo sentido, afirma que a partir do inconsciente, “a palavra escapa ao falante”. Assim, enquanto fala, o sujeito estará sempre suscetível a perder-se, a revelar-se além do que gostaria, a ir na direção contrária daquela que seu ego anteriormente havia definido.

Para Kupfer (2001), a palavra com a qual o sujeito esperava submeter, acaba, diferentemente, por submetê-lo à realidade do seu próprio desejo inconsciente. Semelhantemente, Lopes (2005) se refere ao inconsciente como aquele que sai pela boca quando menos se espera, e, portanto, como não passível de controle.

Este entendimento conduz, para ela, à necessidade de se “admitir que o ego não é o senhor da sua própria casa, coisa difícil para a educação, que pretende sempre, a qualquer custo (e às vezes custos muito altos) manter o controle da situação” (LOPES, 2005, p. 84). Segundo a autora, a busca por diversos métodos e por técnicas cada vez mais eficazes para se obter dos alunos as respostas esperadas e idealizadas, tanto quanto às aprendizagens quanto aos comportamentos, podem ser alguns dos exemplos citados de como este controle é, ainda, cotidianamente almejado na Educação, e de como a dimensão do inconsciente permanece ainda distanciada das práticas, neste campo.

Isso, mesmo considerando as importantes contribuições de Freire quanto à educação libertadora, que propõe uma educação para a autonomia dos sujeitos; e não para a dominação, controle e opressão dos mesmos. Mesmo assim, no dia-a-dia das escolas ainda é possível perceber tão fortemente a presença desta busca por manter um suposto controle quanto às situações educativas, bem como um espaço restrito para as manifestações deste sujeito que está em processo de construção de sua autonomia. Teoricamente, muito já se avançou quanto a estes aspectos, mas cotidianamente há ainda muito a ser construído. E, como hipótese, considero que a psicanálise, no contexto da formação de professores, poderia ser mais uma das áreas a contribuir neste sentido, e também em outros aspectos ainda pouco dialogados até aqui na educação.

Para Voltolini (2011), ainda que o educador esteja imbuído de intenções e planejamentos claros e distintos, mesmo assim não pode controlar plenamente o impacto de sua influência sobre a criança. E, Millot (1987, p. 75), da mesma forma, diz que “os métodos educacionais empregados, quaisquer que sejam eles, parecem ter pouca importância frente à parte incontrolável que está sob influência do inconsciente”. Para ela, o essencial do processo educacional, que diz respeito à humanização²⁶, escapa ao domínio dos educadores, em função das motivações inconscientes, que sempre estarão nele implicadas. E, isso quer dizer que apesar do educador sempre trabalhar neste sentido, não terá como prever ou conhecer efetivamente quais suas influências à formação de seus alunos.

Cabe ressaltar que minha leitura quanto às considerações destes autores até aqui citados não é a de um entendimento quanto à educação como prática de controle e enquadramento, já que é justamente isso que eles apontam como impossível na educação. Mas, considero que eles destacam o quanto, apesar de teoricamente já ter sido ressaltada por vários autores da área da educação, como Paulo Freire, a importância de uma prática que trabalhe no sentido da autonomia dos educandos, ainda, cotidianamente, nos contextos educativos se percebe uma frequente busca por este “controle” dos mesmos, seja quanto ao comportamento que os alunos manifestam, seja quanto às opiniões que proferem (muitas vezes, contrárias às do próprio professor, e não aceitas em função disso), seja quanto a caminhos inesperados de algumas aprendizagens construídas.

²⁶ Em suas palavras, “favorecer o acesso da criança à humanidade, ou seja, sua integração à ordem simbólica” (MILLOT, 1987, p. 78).

Afinal, este conhecer do professor quanto a como “deve” ser a sua prática também muitas vezes foge ao seu próprio controle, assim como aquilo que espera de seus alunos. Por mais que tenha um ideal de como “precisaria” agir diante das diversas situações que surgem nas relações educativas, aquilo que foge ao seu controle, que aqui diz respeito ao seu próprio inconsciente e ao dos alunos, sempre estará presente e produzindo efeitos.

O risco de não se desconfiar disso, ou de se ignorar este aspecto inerente a alunos e professores, enquanto “seres que têm um psiquismo” (CHARLOT, 2005, p. 40), que é constituído também pelo inconsciente, é, como diz Bernard Charlot (2005, p. 40), ao contrário do que conscientemente se pretende, acabar por “excluir de seu campo um dado constitutivo da situação escolar”, com “o risco, na pior das hipóteses, de contribuir para a opressão do sujeito e, na melhor, de não saber sobre o que ele fala”. Uma das consequências pode ser o que no dia-a-dia vem acontecendo de forma bem frequente nas escolas - a instauração de embates imaginários entre professores e alunos. Por exemplo, o professor que encara tudo que o aluno lhe diz ou faz como sendo direcionado especificamente para ele próprio, quando, muitas vezes, o aluno está tentando elaborar, pela transferência para com o professor, algo que, em seu conteúdo, seria endereçado a outros.

Em minha prática profissional, enquanto psicóloga de estudantes adolescentes, poderia mencionar diversos exemplos de como isso vem constantemente acontecendo no dia-a-dia das escolas. Mas, vou citar aqui apenas um deles, evidentemente sem mencionar nomes, nem locais em que o caso ocorreu, preservando o sigilo quanto aos sujeitos e escola envolvida:

Estava em atendimento comigo uma adolescente extremamente agressiva verbalmente para com os professores. Estes, por sua vez, a respondiam da mesma forma, especularmente, como se as ofensas fossem a eles mesmos dirigidas. Consequentemente, entravam em conflito com a aluna, a reprimiam, irritavam-se e incomodavam-se pessoalmente com ela (nas palavras de Charlot, provavelmente contribuíam para sua opressão), com quem a relação era sempre bastante conturbada. Foi apenas após muitos atendimentos psicológicos, que a própria estudante pôde ir elaborando grandes traumas, que surgiram em consequência de situações de intenso sofrimento a que foi submetida durante toda a sua infância, e em relação a qual os adultos por ela responsáveis na época se omitiram.

Aos professores, naquele momento, enquanto representantes substitutivos dos adultos de sua infância, direcionava, inconscientemente, toda sua raiva, indignação e agressividade – situação essa que se alterou significativamente a partir do momento em que a própria aluna se deu conta do que estava acontecendo e foi encontrando condições de ir elaborando, bem como atribuindo novos sentidos ao que lhe havia acontecido, sem necessitar mais endereçar sua agressividade aos professores.

Estes também, ao tomar conhecimento da situação da aluna, e de que suas atitudes agressivas não tinham relação com eles mesmos, alteraram sua forma de conduzir as situações. Como consequência, tornou-se possível a esta estudante adolescente um reposicionamento subjetivo, com efeitos importantes no contexto das relações educativas, e até mesmo de seu desempenho escolar.

Este é apenas um dos muitos exemplos e das inúmeras situações que poderia ser relatadas sobre as grandes influências de conteúdos e aspectos inconscientes, em relação às práticas educativas. Quanto mais se buscava silenciar esta aluna, mais ela se fazia ouvir, e das formas mais desagradáveis e incômodas possíveis. Inicialmente, nem ela sabia acerca do que estava falando e agindo. Eram efeitos de conteúdos inconscientes que insistentemente se faziam presentes para esta aluna, que não conseguia reconhecer, e com os quais, não sabia o que fazer. Mesmo assim, estavam ali, se manifestando diariamente nas suas relações com os professores.

Por fim, feito este parêntese, a fim de contribuir para uma melhor compreensão quanto a alguns dos possíveis efeitos do inconsciente freudiano quanto ao cotidiano educativo e a como este pode vir a se manifestar e produzir importantes efeitos, retorno agora à busca por melhor entender a compreensão de Freud quanto à educação.

Pode-se perceber que, em relação a esta, sua obra foi marcada por dois principais momentos, mesmo que não tão nítidos assim. Inicialmente, manteve grandes expectativas quanto à educação, apostando e acreditando muito em suas possibilidades de, após passar por reformas, vir a contribuir grandemente para a profilaxia das neuroses.

Entretanto, já em um segundo momento, foi, aos poucos, abdicando deste sonho inicial, tão esperançoso, e construindo a compreensão da educação como uma das profissões impossíveis. Mesmo assim, não deixou de manter certas

expectativas positivas, apesar de mais modestas, quanto à relação entre psicanálise e educação, já que mesmo após citá-la como impossível, sugeriu a necessidade de uma investigação pormenorizada desta relação.

Como já abordado, a educação foi considerada como um dos ofícios impossíveis por ser uma profissão relacional e, portanto, sujeita às influências do inconsciente. E, assim, também, a seus efeitos imprevisíveis, ressonantes, não capturáveis, e importantes o bastante, para produzir grandes e duradouras marcas, impossíveis de serem previstas antecipadamente e de serem julgadas a posteriori.

Por isso, ao entender-se desta forma, ou seja, levando-se em consideração a importância das influências inconscientes na educação, parece necessário buscar a construção de um espaço nesta, no sentido de proporcionar diálogos quanto a este horizonte, da psicanálise, ainda tão pouco presente neste contexto.

E, é seguindo este caminho, que diversos autores têm partido das contribuições iniciais de Freud, para pensar as (im)possíveis articulações entre a psicanálise e a educação.

4.2 PESQUISAS RECENTES QUANTO ÀS ARTICULAÇÕES ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação (FREUD, 1925, p. 313).

A leitura atenta dos textos de Freud, no que se refere à educação, abre espaço à realização de construções para ir além do dito e explícito em seus textos, para elaborar diversos novos questionamentos quanto às possíveis ou impossíveis articulações entre psicanálise, educação e, também, formação de professores.

Alguns destes questionamentos, por exemplo, são: A psicanálise pode ser ensinada aos futuros professores, já que inevitavelmente ativa as suas resistências? De que maneira o saber é compreendido a partir dela? Como a formação inicial de professores poderia ser beneficiada a partir das influências da psicanálise? O que seria um bom professor, a partir deste referencial teórico? As articulações entre psicanálise e educação são mesmo possíveis, uma vez que trabalham em direções bem diferentes?

É sobre estas, e outras questões semelhantes, que cada vez mais as pesquisas têm buscado uma maior compreensão. Como afirma Pereira (2005), a Psicanálise, ao longo de sua existência até pouco tempo atrás, não se dedicou muito aos estudos quanto à educação – algo que Freud mesmo mencionou em seus últimos textos.

Porém, este panorama vem se alterando, e vários autores têm passado a apostar em uma produtiva conexão entre estes dois campos do conhecimento. Entre eles, estão: Maria Cristina Kupfer (2001, 2013), Leny Magalhães Mrech (1999, 2005), Marcelo Ricardo Pereira (2005, 2003), Marcia Neder Bacha (2002, 2003), Maria Cecília Pereira da Silva (1994), Beatriz Canduro Cruz Gutierrez (2003), Tania Aparecida Ferreira (2001), entre tantos outros.

Com o objetivo de abordar alguns dos principais aspectos que as pesquisas vêm buscando compreender e elaborar, no que se refere à articulação entre psicanálise e educação, iniciarei por referir aspectos principais da pesquisa de Tania Ferreira (2001), quanto ao ato de ensinar em Freud. Em seguida, mencionarei as contribuições das pesquisas de: Mrech (1999, 2005) sobre a proposta de uma nova leitura da educação a partir da psicanálise lacaniana, bem como do entendimento quanto ao saber, a partir desta; de Pereira (2005, 2003) e Silva (1994) sobre a interpretação da psicanálise em relação ao o que constituiria bons professores; e de Bacha (2002, 2003), para pensar a psicanálise, a educação e a formação inicial de professores.

Ferreira (2001) realiza uma interpretação a partir do percurso realizado por Freud quanto à educação. Porém, o faz de forma a pensar mais especificamente as condições criadas por ele, em seu próprio ato de ensinar. Percebe que este se encontra perpassado em toda a sua obra, e que sempre esteve sustentado pelo desejo de compartilhar as suas descobertas e impasses.

A pesquisa da autora surgiu de constantes questionamentos levantados, por ela, a partir de sua própria prática profissional, enquanto professora de psicanálise em uma universidade. Prática esta que a levou a perguntar-se quanto à ética do ensino em Freud, bem como à experiência dele, neste sentido.

Entretanto, Ferreira (2001) esclarece que, com isso, não buscava encontrar possibilidades ou sinais de uma “nova pedagogia” ou de prescrições pedagógicas a partir de Freud, nem de transpor a psicanálise à educação. Mas, sim, realizar uma leitura sobre se haveria uma concepção de ensino, subjacente, em Freud; e, se sim,

em que bases ela estaria sustentada. Buscou realizar este estudo a partir de um olhar sobre o próprio estilo de Freud ao ensinar.

Um dos aspectos interessantes, que vale destacar aqui, é a pergunta que Ferreira (2001) levanta, e que também acompanhou Freud durante todo o seu percurso de “transmissão”²⁷ da teoria que construía: “Psicanálise se ensina?” (FERREIRA, 2001, 129).

Sobre esta questão, ao recorrer a Freud, a autora escreve que, em um primeiro texto²⁸, ele reconhece um ponto de “intransmissibilidade” no ensino da psicanálise. Isso devido às resistências que se levantam; às dificuldades de aceitação do conceito de inconsciente, por aqueles da comunidade científica que não tiveram a oportunidade de experienciar a análise pessoal; às dificuldades de verificação objetiva da psicanálise, por razões de sua própria estrutura.

Após citar estas dificuldades no ensino da psicanálise, entretanto, a autora afirma, também, que para Freud é possível aprendê-la em si mesma. Ou seja, “não há um saber *sobre* o inconsciente que possa ser transmitido, mas um saber *do* inconsciente a ser construído em uma análise” (FERREIRA, 2001, p. 130). Com isso, então, neste primeiro momento Freud estaria relacionando a transmissão legítima de sua teoria a algo somente possível pela experiência pessoal da análise.

Porém, Ferreira (2011) menciona que em um segundo texto de Freud (1919), intitulado “Deve a psicanálise ser ensinada na universidade?”, já acrescenta a este entendimento anterior que se a universidade atribuir algum valor à psicanálise será conveniente sim, a sua inclusão nos currículos de seus cursos.

²⁷ Em psicanálise este conceito assume um significado diferenciado daquele, geralmente, conhecido e empregado em educação. Nesta, o conceito não se relaciona ao que Freire (2006, p. 47) se refere, quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento”, em que os conteúdos seriam somente repassados ao aluno (característica da educação bancária). Mas, associa-se a algo que se transmite sem querer, sem a intenção, enquanto se ensina. Como diz Ferreira (2001, p. 138), “a transmissão, para Freud não é de um conhecimento: é algo que toca o sujeito e o compele a produzir um saber segundo a qual é sustentado o ato de ensinar”. Freud (1914) utiliza este termo, por exemplo, ao mencionar que seus mestres lhe transmitiram um saber que, a rigor, não sabiam que possuíam. Dessa forma, aquele que transmite pode inclusive não reconhecer como suas, as ideias construídas pela outra pessoa, a partir das mesmas. A transmissão aqui está vinculada à instauração de uma transferência de trabalho (MRECH, 1999), que mantém o espaço aberto para as produções únicas de cada sujeito, e para as suas construções do conhecimento, de forma a este não permanecer colado àquelas transmitidas pelo outro. Conforme Mrech (1999, p. 8), “a transmissão não é apenas um processo de comunicação. Ela remete a um outro circuito maior: o da instauração da transferência de trabalho. Ou seja, é preciso que o aluno tome em suas mãos o que aprendeu e passe a operar com aquilo. Não basta que ele fique apenas com o conteúdo ensinado. É preciso que ele estabeleça um saber a respeito do que foi ensinado”.

²⁸ Conferências Introdutórias à Psicanálise (1916).

A partir disso, afirma que, neste contexto, seria suficiente a possibilidade de se aprender algo sobre a psicanálise e a partir dela, e não necessariamente exceder esta pretensão; por exemplo, pela expectativa da promoção de efeitos outros, somente possíveis via análise. Para Ferreira, esta última não inclui todas as possibilidades de transmissão da mesma, à medida que a psicanálise se constitui, como outros, em um campo específico do saber. E, portanto, também é passível de ser ensinada em outros espaços.

Kupfer (2013) concorda com este posicionamento de Ferreira (2011), ao escrever sobre a transmissão da psicanálise ao professor. Para ela,

há uma transmissão da psicanálise ao educador, além daquela que poderia ser feita no divã. Atestam-no os efeitos que se produzem quando os educadores se põem a estudar a psicanálise; efeitos que podem ser de angústia, de atuação, defensivos. [...] Ainda assim, efeitos (KUPFER, 2013, p. 119).

No entanto, afirma que é preciso, neste movimento, para que o educador possa mesmo beneficiar-se da psicanálise de alguma forma, que se mostre disposto e aberto a ela, e, além disso, entenda o aluno para além de alguém apenas condicionável, ou seja, que entenda-o como um sujeito.

Para Kupfer (2013), a psicanálise deixou de ser uma prática apenas de clínica particular, de divã, para estender-se às instituições, como hospitais e escolas. Com isso, seu objetivo afastou-se daquele voltado somente ao alívio da neurose, para, modificado, assumir outros caminhos, e estender-se a outros contextos, como a educação.

Sugere que a psicanálise pode produzir consequências não apenas no analisando, mas também no leitor que está interessado em conhecê-la. Diz, a partir de uma comparação, que assim como a chuva faz germinar a semente se o solo for fértil, “o saber da psicanálise poderá ser operativo para um educador se ele puder se apropriar desse saber” (KUPFER, 2013, p. 118). Para ela, o ensino da psicanálise é possível na universidade, assim como em outros contextos. E, conseqüentemente, ao efetivar-se, produz efeitos subjetivantes, da mesma forma que outra teoria que também fale do sujeito, produziria.

Retornando agora ao tema central da pesquisa aqui abordada – o estilo de Freud ao ensinar-, Ferreira (2001) escreve que os escritos de Freud nunca assumem a forma de uma elaboração fechada, completa e totalizante. Mas, que estes deixam

sempre em aberto o espaço para as “emergências do inconsciente”, permitindo ao leitor se implicar a partir daquilo que falta ao texto. Assim, afirma Ferreira (2001, p. 133) que “é impossível ler Freud sem se interrogar com ele ou a partir dele, sem ver surgir questões que nos são próprias, que nos enviam a nossa própria experiência, que nos suscitam curiosidade”, e, que permitem nossa entrada no texto.

Para ela, desde muito cedo Freud percebeu que o ensino da Psicanálise não acontece por mero repasse de conhecimentos e conteúdos, a partir de um movimento em que um aprende e o outro ensina. Mas, trabalhou considerando as construções próprias realizadas por cada pessoa, ao entrar em contato com sua teoria. Como Ferreira afirma,

As pessoas que leem os textos psicanalíticos (ou outro texto) são estimuladas apenas por aquelas passagens que sentem aplicarem-se a elas – isto é, que interessam a conflitos ativos nela. Ele (FREUD) compreende que não basta “oferecer” saber, mas que este tem que ser produzido pelo sujeito.

Para ela, a partir de Freud, o sujeito constrói uma significação singular com aquilo que ensina e aprende; em função de que na experiência de ensino está sempre presente o inconsciente. E, isto significa ter sempre que contar com resistências, com inibições, com a ambivalência produzida pela transferência e, ainda, com a criatividade de cada sujeito.

Ferreira (2001) ressalta este aspecto, pois acredita que ele é, ainda, bastante desconsiderado nas práticas educativas. E, inclusive, diz que o ensino acadêmico costuma caminhar em direção contrária a este entendimento mencionado, à medida que não conta com as manifestações do inconsciente neste contexto. Isto, porque geralmente trabalha a partir da transmissão de saberes prontos, sem abrir e permitir o espaço necessário para o surgimento de coisas novas e de construções próprias a cada sujeito.

Ao contrário disso, Freud, ao longo de sua obra, permite ao leitor se colocar como intérprete, considerando sempre os pontos de não-saber, as produções permanentemente construídas do conhecimento, bem como, a sempre presente incompletude do saber.

Assim, para Ferreira (2001), o traço marcante de todo o percurso de Freud, em relação à sua forma de ensino, é justamente o fato dele estar, constantemente,

em pesquisa, deixando sempre questões em aberto para cada sujeito se interrogar e se implicar no ensinado, construindo um saber singular quanto a este.

Freud se mantém, com isso, durante todo seu percurso de ensino da própria teoria, sempre fiel à sua principal descoberta – o inconsciente. E, é neste ponto que Ferreira (2001) situa a ética do ensino em Freud, que se dispõe a interpretar nesta pesquisa aqui mencionada.

Seguindo a trilha deixada pelas interpretações de Ferreira, passarei agora a abordar a pesquisa de Mrech (1999), descrita em seu livro “Psicanálise e educação: Novos Operadores de leitura”. Neste, a autora questiona-se sobre qual seria a grande contribuição da Psicanálise lacaniana à educação. E, como resposta, propõe a revelação da possibilidade de um novo posicionamento frente ao saber, bem como de novas leituras frente à educação.

Segundo ela, assim como em Ferreira (2001), para a psicanálise a construção do saber passa, necessariamente, por um processo de elaboração do próprio sujeito. Destaca que há, na educação, uma nítida tendência à normalização e à padronização dos sujeitos, assim como uma expectativa de que aprendam os conteúdos exatamente como estes foram ensinados, e de que os alunos “devolvam” aos professores, por meio de avaliações, bem aquilo que deles é esperado. Isso como se apenas houvesse a possibilidade de uma única resposta correta, de uma única verdade a ser descoberta.

Para a autora, uma das consequências desta tendência é que, por vezes, se a aprendizagem não ocorrer tal como o idealizado, surge, neste caso, a interpretação de que o estudante apresenta dificuldades de aprendizagem. E estas, vale lembrar, atualmente têm surgido cada vez com maior frequência no contexto escolar. Por este olhar, Mrech (1999) sugere a possibilidade de realização de uma leitura diferenciada, para a qual considera que a psicanálise poderia em muito contribuir, já que enfatiza a singularidade inerente à construção do saber.

Para Mrech (1999), a educação, assim como a formação de professores, apresenta uma grande tendência (apesar de vários autores da área da educação já estarem problematizando isso²⁹), a entender o sujeito a partir de modelos prontos e

²⁹ E, se estes autores (como já o fizeram Freire, Imbernón e, também, Arroyo, por exemplo) constantemente têm sentido a necessidade de problematizar aspectos como estes, é porque eles mesmos, também, têm percebido o quanto, ao menor descuido, se acaba tendendo para o lado de uma generalização, de uma padronização dos sujeitos, e o quanto se faz preciso estar constantemente pensando e dialogando a respeito.

pré-determinados. Estes, por sua vez, conduzem à tentação de “encaixá-lo” ou enquadrá-lo em categorias pré-definidas. Com isso, acabam distanciados de escutar a singularidade de cada aluno, assim como de melhor compreendê-lo em sua complexidade.

É neste sentido que ela levanta uma crítica quanto à formação inicial de professores, de que estes costumam ser preparados para entender o aluno e as suas falas a partir de um significado generalizável, até mesmo nos estudos referentes à psicologia da educação, a partir, por exemplo, dos conteúdos quanto às fases do desenvolvimento. Para ela, ao contrário disso, a partir da psicanálise, cada caso é considerado como único, e sendo assim, há uma infinidade de sentidos possíveis a cada problema levantado, já que cada sujeito é constituído na e pela linguagem, de uma forma singular.

A autora escreve que isso remete ao que Lacan aponta, quanto à impossibilidade de se tomar o dito como assumindo uma única e imutável significação. E que, considerando-se assim, as elaborações e produções dos alunos podem, inclusive, assumir sentidos bastante distintos daqueles originalmente ensinados e esperados pelo professor, sem, com isso, indicar a existência de algum problema em relação à sua capacidade de aprendizagem.

Este aspecto é, de forma semelhante, percebido por Freire, quando ele diz, em *Pedagogia da Autonomia* (2006) que ensinar não é apenas transferir conteúdos a alguém, e aprender não é memorizar o conteúdo transferido. Ele destaca ainda que aprender exige o empenho crítico do aluno, ao ir entrando como sujeito em aprendizagem, sendo necessário que ele produza a compreensão do conteúdo, ao invés de apenas recebê-lo na íntegra.

Como se pode ver, tanto os autores que trabalham com a psicanálise como os que trabalham com a educação têm mencionado este aspecto, que também remete às diversas possibilidades de interpretações quanto aos comportamentos e reações dos alunos. Em relação a isso, posso dizer que, em meu trabalho no ambiente escolar, tenho percebido, constantemente, uma inclinação dos docentes a criarem imagens dos alunos, e a estabelecerem uma associação linear entre o comportamento e o seu significado. Por exemplo, se o aluno está deixando de fazer as atividades solicitadas, é porque não recebe acompanhamento dos pais em casa; se está sendo agressivo, é porque os pais não impõem limites, ou porque têm um

problema pessoal com o professor; se não aprendeu os conteúdos ensinados, é porque é um aluno “fraco”. E, assim por diante.

Freire (2006, p. 113) mesmo já havia mencionado sua preocupação quanto a algo semelhante, quando diz:

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a **uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser**, em relação às quais somos avaliados³⁰.

Em decorrência desta padronização, é possível perceber também, no dia-a-dia da prática pedagógica, a existência de uma tendência de realização, por parte dos professores, de interpretações dos mais variados casos, seguindo os mesmos padrões. Por vezes, até mesmo, sem escutar os próprios estudantes envolvidos. É algo que tenho percebido e escutado com frequência em minha experiência profissional, assim como Mrech (1999) destaca em sua pesquisa, e Freire (2006) mesmo também já havia manifestado sua preocupação.

Com isso, muitas vezes os professores acabam, sem perceber, por desconsiderar as singularidades próprias de cada caso, de cada sujeito. E, por fim, facilmente se estabelecem imagens cristalizadas para os alunos, que acabam incorporando e agindo de acordo com estas, já que todos são constituídos pela linguagem, a partir de seus efeitos discursivos. Entretanto, nenhuma destas, pode dar conta de dizer o sujeito em toda a sua complexidade.

Para Mrech (1999, p. 24), o problema é que “os professores acreditam nas próprias imagens que eles têm dos alunos”. Estas, por sua vez, são imagens suas, e muitas vezes não dizem respeito, como acreditam, aos próprios estudantes. Porém, mesmo com este posicionamento, a autora não os culpabiliza nem os responsabiliza por este problema. Para além disso, procura entendê-lo melhor, a partir dos possíveis motivos nele implicados.

Como um destes, acredita na dinâmica, implícita na sociedade, que tende a vender imagens idealizadas aos sujeitos, assim como padronizar pessoas, estabelecendo um ideal, uma espécie de guia de como estas deveriam ser, agir e pensar.

³⁰ Grifo meu.

Da mesma forma, menciona que os sistemas educacionais tendem a normalizar as pessoas, tornando-as mais parecidas umas com as outras, e acreditando deter a resposta certa para a solução dos problemas dos professores, de forma generalizada.

E, quanto à formação de professores, também, acredita que nesta estariam predominando as explicações de como se poderia ensinar mais e melhor, de como as escolas deveriam ser, e do que esperar quanto aos alunos. Com isso, se desconsideraria a realidade de cada escola, de cada relação que se estabelece, e de cada sujeito.

Assim, como a educação é um permanente movimento de vir a ser, precisa-se conceber que não há possibilidades de se ter respostas prontas previamente, para serem ensinadas nos cursos de formação, e depois meramente aplicadas, independentemente dos contextos.

Com base nisso, Mrech (1999) destaca que nas escolas falta ainda a elaboração de um saber como o abordado pela psicanálise – como singular, como incompleto e, portanto, construído permanentemente, como “um saber que é sempre da ordem do não-todo” (MRECH, 1999, p. 85). Para ela, além disso, falta também, no cotidiano escolar, a compreensão do saber não mais como único, universal e imutável, mas sim como saberes a serem constantemente produzidos pelos sujeitos.

Em sua concepção, esta compreensão mantém-se distanciada da assumida diariamente pelos professores, perante os alunos. Para ela, no cotidiano escolar predomina a tendência de um posicionamento destes como detentores das respostas, que precisariam apenas ser aprendidas pelos alunos, exatamente como o ensinado. Sem perceber, com isso, esquivam-se de transparecer a inevitável incompletude de seu saber, passando a imagem, a eles, de que tudo sabem.

Tradicionalmente, predominou a tendência de se considerar este, que assumia um posicionamento de professor “sabe-tudo”, como um modelo, como um ideal de bom professor a ser alcançado e seguido. Como consequência, o domínio dos conhecimentos e conteúdos específicos das disciplinas foi, por muito tempo, um dos principais aspectos almejados pelos futuros docentes, em detrimento de tantos outros igualmente importantes.

Em função disso, e também dos diversos modelos predefinidos a respeito do que constitui um bom professor, é que tanto Silva (1994) como também Pereira (2003, 2005) questionaram-se e se propuseram a pesquisar os possíveis aspectos,

relacionados àqueles que costumam ser identificados, tanto por colegas como por pais e alunos, como bons professores. Porém, em função de que ambos os autores realizaram estas pesquisas a partir do referencial psicanalítico, estas assumiram rumos bastante distintos dos demais estudos existentes no campo da educação, voltados a esta mesma temática.

A este respeito, Silva (1994) publicou sua pesquisa no livro “A arte de formar”, no qual manifesta que um dos aspectos que a mobilizaram a pensar esta temática relaciona-se às suas observações e curiosidades a respeito da existência tanto de pessoas que se envolvem com entusiasmo e dedicação à prática pedagógica, mesmo apesar das tantas dificuldades relacionadas à profissão e à sua desvalorização no país, como também existem outras que realizam a função de professor de forma demasiadamente repetitiva, pobre e desmotivada.

Com base nisso, construiu sua pesquisa, objetivando compreender as estruturas psíquicas inerentes àqueles professores, que encontram possibilidades, mesmo contra todas as adversidades e dificuldades da profissão, de sustentar uma relação pedagógica que fascine seu aluno e possibilite seu desenvolvimento, bem como a produção de conhecimentos.

A autora busca entender, assim, quais componentes psíquicos mobilizam internamente estes docentes com tamanho entusiasmo pela educação, a partir de uma perspectiva psicanalítica. Realiza interpretações, a partir das falas de alguns professores, sujeitos da pesquisa, escolhidos por serem considerados bons professores em suas escolas, quanto ao o quê poderia estar por trás de sua paixão por formar. Silva (1994, p. 6) afirma:

Pretendo buscar a representação dos desejos do homem pela atividade formativa, conhecendo estes desejos, que não são racionais nem técnicos, mas motivações desconhecidas, inconscientes, pouco discutidas, que fazem parte da arte de formar.

Ao abordar os resultados de sua pesquisa, cabe destacar que Silva (1994) ressalta o quanto a Psicanálise está longe de impor modelos, inclusive quanto aos movimentos psíquicos que caracterizam a paixão de formar, inerentes àqueles considerados bons professores.

Ao contrário disso, partindo desta como referencial teórico assim como também das entrevistas realizadas, percebe, como um ponto em comum presente nas falas destes docentes, a criação de uma pedagogia própria, criativa e

libertadora, que possibilita espaço para o aluno implicar-se com seu próprio desejo de saber e realizar suas próprias construções criativas.

Para Silva (1994), assim como cada professor teve, anteriormente, seu modelo idealizado de docência, e mesmo assim não permaneceu fixado a ele, discriminando-se deste a fim de criar seu próprio estilo, este mesmo processo precisa acontecer em relação ao aluno. Ou seja, o professor apaixonado permite ao aluno distanciar-se de si mesmo enquanto modelo idealizado, para que seu desejo e paixão por saber e ensinar sejam construídos no decorrer de seu próprio caminhar.

Estes professores, segundo a autora, encontram possibilidades de escapar das armadilhas inconscientes de idealização, de petrificação e de estagnação na repetição, que costumam ser transferidas para as relações pedagógicas. Com isso, ao invés de manter à margem ou mesmo reprimir do processo educativo os inevitáveis conflitos e tensões próprios a este, bem como as manifestações do inconsciente, conseguem trabalhar com os mesmos, viabilizando ao aluno dar-lhes um melhor destino e sentido, operando com estes e ingressando em um movimento próprio de ser capaz de “tomar as rédeas de sua busca de conhecimento, de saber” (SILVA, 1994, p. 106).

Cabe ressaltar que este saber é também entendido aqui, a partir da psicanálise, como remetido ao próprio desejo inconsciente do sujeito, em relação ao qual não é possível ao professor apenas oferecer-lhe o seu próprio. Mas, permitir e dar espaço para que este possa ser, singularmente, construído pelo aluno, a fim de que não permaneça somente preso àquilo que os outros fizeram dele (pais, professores...), mas, encontre possibilidades de ingressar em uma incessante busca por, ao tentar capturar estes aspectos inconscientes, elaborá-los, dar-lhes um sentido próprio, encontrar possibilidades de transcendê-los, assumindo um papel ativo quanto aos mesmos, quanto à construção de saberes, e quanto à sua vida.

Dessa forma, o bom professor, apaixonado por formar, para Silva (1994, p. 105), é aquele capaz de

fazer a renúncia ao aluno e perdê-lo no crescimento de suas próprias ideias e pensamentos (do aluno). É aquele que pode sentir prazer nas diferenças, nas divergências de ideias e pode conviver com estas, amá-las e transformar-se. Viver uma relação de reciprocidade. Transformar-se, não para ser igual ao outro, mas para pensar, para crescer, para desenvolver-se, concebendo-se como um ser inacabado que abre mão das certezas e do próprio saber, da própria onipotência. [...]. É aquele que é capaz de amar o outro na diferença própria do outro, é capaz de perdê-lo como discípulo e como extensão de si próprio, para ganha-lo como colega pensante. [...]

Permite que o outro se diferencie, se discrimine, sem ter a necessidade de tê-lo à sua imagem e semelhança. E, ainda assim, mantém vivos dentro de si a pulsão de saber, o entusiasmo, a curiosidade e o respeito pelas possibilidades de desenvolvimento e conhecimento de ambos, professor-aluno.

Em síntese, este professor possibilita, a partir do manejo transferencial, um movimento necessário desde o início da vida – a superação da dependência em relação às figuras parentais do aluno, que, posteriormente, acabam por se estender também ao professor. Além disso, lançam-se em um jogo que nunca termina, movidos por seu desejo incessante de saber, pela paixão por aprender e ensinar, transformando este processo em um movimento ativo e criativo, e permitindo aos alunos uma identificação quanto à relação que estes mantêm com o saber.

Assim, para Silva (1994, p. 104), de alguma forma estes professores “criam para si próprios, cada um à sua maneira, uma pedagogia livre e criativa, na qual se colocam a cada aula sem todas as certezas, com curiosidade, com desejo de saber, abandonando sua onipotência, e permitindo que surja o desejo do outro”, para juntos produzirem novos conhecimentos.

Ela destaca que, com sua pesquisa, a partir do relato dos professores, não encontrou regras nem métodos que pudessem garantir a eficiência da pedagogia destes, mas antes a interpretou como uma arte de formar, enquanto uma invenção singular e criativa de cada um deles. Manteve-se atenta àqueles aspectos que interferem e influenciam a relação pedagógica para além do consciente, aos aspectos inconscientes, permeados em toda a atividade formativa. E, enquanto tais, impossíveis de serem tornados modelos generalizáveis a todos os sujeitos e contextos.

Pereira (2003) realiza interpretações semelhantes às de Silva (1994), ao escrever seu livro “O avesso do modelo: bons professores e a Psicanálise”. Ele constrói uma crítica quanto à tendência da educação, influenciada pela racionalidade técnica-instrumental, a pensar o bom professor apenas a partir de listas de competências e habilidades instrumentais idealizadas.

Para Pereira (2001, p. 160), ao estudarmos o bom professor, referenciados na psicanálise,

não é mais possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, ou seja, dito de uma maneira mais específica, não há como considerar possível reduzir a ‘profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica’ (Nóvoa).

Levando em consideração a educação como uma profissão relacional, destaca que não é possível privilegiar os aspectos metodológicos de cunho instrumental, no sentido de elencar as características de condutas mais racionais e eficientes na ação de um bom professor. Isso porque, como a racionalidade instrumental oferece uma perspectiva linear e regrada quanto à ação docente, acaba por recusar outros importantes aspectos constitutivos do ato de educar, que implicam não só em acontecimentos certos e definidos, mas também em incertezas, divergências e conflitos. Em suas palavras:

Na busca de uma eficácia científica e de uma otimização da prática profissional do educador, acreditamos que houve uma viva tendência em se debruçar sobre os aspectos mais racionais da prática docente, ou seja, os aspectos didático-metodológicos, em detrimento dos aspectos relacionais também reveladores de um avesso. [...] Mas, de que avesso falamos? Falamos do coração mesmo do aspecto relacional da ligação professor-aluno que admite o inconsciente freudiano. O avesso, pois, é ele mesmo o inconsciente (PEREIRA, 2003, p. 76).

Enquanto a racionalidade técnica-instrumental estabelece modelos gerais a seguir, para Pereira (2003, 2005) a psicanálise remete ao avesso destes – ao inconsciente, que não cessa de se inscrever na cena educativa, tanto para o educador como para o aluno, desafiando sempre o perfeito sucesso dos propostos modelos preestabelecidos de ação.

Levando este aspecto em consideração, Pereira (2003) busca compreender de que forma, então, os fatores que dimensionam, constituem e influenciam a ação pedagógica do bom professor poderiam ser pensados com base na psicanálise. E, para isso, parte também das falas de bons professores, assim considerados por outros docentes, por alunos, pais, diretores, pela comunidade.

Para ele, o ato de educar não traz à tona apenas valores e competências técnicas, mas também incertezas, instabilidades e incompletudes, que dizem respeito às marcas do inconsciente. Sendo assim, e ainda com base nas falas dos docentes de sua pesquisa, sugere que o ato de educar de um bom professor relaciona-se com a maneira como este profissional encontra possibilidades de posicionar-se frente ao inconsciente.

O bom professor seria, assim, aquele que “diante desse avesso que diz do inconsciente freudiano, não recua, mas também não insiste em técnicas vazias” (PEREIRA, 2003, p. 107). Seria aquele que suportaria as manifestações dele emergentes, sem tentar aplacá-las ou anulá-las, na tentativa de simplesmente aliviar

o mal-estar provocado nele e nos que estão ao seu redor; mas sim, seria aquele que antes de prontamente fornecer repostas, posicionando-se enquanto dono do saber, proporcionaria ao aluno a possibilidade de se implicar, de mobilizar seu desejo de saber, bem como o espaço para produção de algo novo.

A partir desta perspectiva, o bom professor seria aquele que ao invés de aplicar modelos gerais à sua sala de aula e à sua forma de agir, conseguiria criar modelos únicos e singulares de prática pedagógica, que dizem mais das particularidades do que de um sistema universal. Assim, para Pereira (2003, p. 173):

A prática de bons professores não parece obedecer a algum modelo predeterminado, modelo esse que domaria a pulsão. É possível, sim, encontrar professores cuja própria prática é instauradora de um modelo particular, novo e original.

Como se pode ver, então, este autor busca pensar a educação para além do que ela universaliza, buscando entender, a partir da psicanálise, o que sua função evoca de singularidades. Segundo ele, não existem modelos de prática profissional docente, e, logo, de formação, que sejam capazes de ensinar efetivamente a como tornar-se um bom professor; já que estes, assim como as metodologias e técnicas não garantem uma prática exitosa, em função de que as particularidades estão sempre se manifestando.

É com base nisso que o autor sugere a necessidade de uma formação de professores que, antes de fornecer técnicas, teorias ou métodos, como em um repetido receituário, para lidar com o cotidiano escolar e com os alunos, mesmo sem conhecer a singularidade da situação vivida; que busque trabalhar no sentido de formar um educador mais reflexivo e capaz de teorizar sobre as situações singulares, bem como pensar e criar novas formas de ação a partir destas, ao invés de apenas tentar adaptá-las e submetê-las, indeliberadamente, às teorias gerais preestabelecidas.

A respeito da formação de professores, com base no referencial psicanalítico, não são muitos os autores que vêm se dedicando a pensar. Além de Marcelo Pereira, outra autora que também tem escrito sobre, é Marcia Neder Bacha, nos livros “Psicanálise e Educação: Laços Refeitos” (2003) e “A arte de formar” (2002).

Nestes, questiona o modo como vem, ao longo dos anos, acontecendo e se organizando a formação psicológica dos professores nas Universidades, já que, segundo ela, costuma deter-se e limitar-se ao ensino, por vezes ainda

descontextualizado, da psicologia do desenvolvimento e das teorias da aprendizagem.

Além disso, refere que apesar da inegável importância da disciplina Psicologia da Educação para a formação docente, são inúmeras as críticas que, cada vez mais, esta tem recebido por parte dos professores. Para ela, estes, com muita frequência, tem considerado a psicologia como irrelevante para sua atuação profissional, assim como têm colocado em dúvida o valor de suas teorias para suas práticas profissionais.

Bacha (2003) considera que tal constatação, entre outras razões, pode ter alguma associação, também, com a distância mantida pela psicologia em relação às práticas educacionais, que mesmo afastada dos contextos e situações próprias a estas, muitas vezes têm, ainda assim, mantido a pretensão e costume de oferecer teorias generalizáveis, bem como modelos de atuação profissional docente, que inevitavelmente acabam distanciados dos problemas cotidianamente vivenciados pelos docentes.

Além disso, escreve que, com o objetivo de se pensar e entender melhor as possíveis contribuições da psicologia para a formação de professores, talvez seria necessário, inicialmente, questionar-se quanto à concepção de educação permeada por trás desta prática e das teorias ensinadas. Nesse sentido, seu posicionamento é de que a perspectiva da função da educação como meramente adaptativa é insuficiente para a atuação na formação de professores na Universidade. Destaca que se faz preciso ampliar esta compreensão.

Isso porque, menciona (BACHA, 2003), a adaptação, e também a repressão, não incluem qualquer possibilidade de autonomia, assim como não justificam qualquer tentativa de se desvincular de uma prática pedagógica não-autoritária e arrogante. Ainda, apenas reprimem, juntamente aos comportamentos indesejáveis, o prazer e o desejo de saber, do aluno.

Dessa forma, amparada na Psicanálise, Bacha (2003) propõe uma mudança no entendimento da educação, por parte daqueles que atuam na formação psicológica do professor, no sentido de afastar-se de uma concepção puramente voltada à adaptação, para aproximar-se de sua face criadora, de sua dimensão de arte - a partir da qual, há sempre espaço para a invenção do fazer, para a inscrição do próprio estilo na obra, tornando-a original e irrepetível.

Isso, já que conforme a autora, “certamente a formação do professor não trabalha muito a favor da educação quando quer, apenas, que ele repita ideias” (BACHA, 2003, p. 245). Continua, dizendo que seria extremamente limitado o professor que restringisse sua sensibilidade e sua capacidade interpretativa a apenas papéis fixos e estereotipados. Mesmo assim, afirma que a formação do professor, no que tange à psicologia da educação, por vezes, apenas neutraliza, em vez de cultivar e despertar esta sua sensibilidade.

Nesse sentido, a autora recusa a inclusão e o emprego da psicanálise como mais uma dentre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Em suas palavras, “nesse cenário psicanalítico os personagens seguem outro roteiro que o meramente adaptativo” (BACHA, 2003, p. 241); e, a formação deixa de ser pensada à luz da reprodução mecânica de habilidades e ações técnicas eficazes, no sentido da simples multiplicação de réplicas não pensantes.

Em direção contrária, a partir da psicanálise, segundo Bacha (2003), esta passa a orientar-se a formar um profissional em condições de pensar a respeito dos diversos cenários escolares, atentando à reflexão quanto à complexidade singular a cada caso, bem como às tantas dimensões perpassadas na experiência de educar. Além disso, busca resgatar e manter em atividade o prazer de criar, de formar, de superar dificuldades, de produzir coisas novas - por tanto tempo expulso da educação e das escolas, por práticas e concepções autoritárias e adaptacionistas da educação, que predominavam até mesmo na formação psicológica do professor.

5 PSICANÁLISE E MAIS ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DIÁLOGOS E INTERPRETAÇÕES CONSTRUÍDAS NA/PELA PESQUISA

Em relação às articulações, proximidades e distanciamentos entre psicanálise e educação, abordei, inicialmente, até aqui, tanto aspectos relativos às primeiras construções elaboradas por Freud neste sentido, quanto relacionados às pesquisas contemporâneas que surgiram a partir delas. Foi este um movimento necessário para a compreensão dos estudos teóricos, bem como das questões de pesquisa que têm surgido hoje quanto à presente temática, devido à historicidade do conhecimento operante na/pela linguagem, da qual participamos atualmente enquanto intérpretes da tradição.

Não é possível conhecermos algo à margem do passado, uma vez que o próprio perguntar carrega consigo, pela linguisticidade de toda a compreensão e do próprio ser humano que compreende, toda a tradição que o permitiu fazê-lo. Foi assim que, a partir dos conteúdos apresentados nestas páginas anteriores, assim como de minha experiência profissional enquanto psicóloga educacional, elaborei o problema orientador de toda esta pesquisa, quanto a quais seriam as possibilidades e os desafios de contribuições da Psicanálise em relação à educação e à formação inicial de professores de adolescentes.

Considerando que realizei até o momento a necessária contextualização quanto à temática proposta, a fim de possibilitar a compreensão de como a mesma veio se constituindo, e, ao mesmo tempo, já abordei algumas contribuições e desafios próprios às articulações entre estes dois campos do conhecimento – Psicanálise e Educação-, passarei agora a trazer ao diálogo, primeiramente, algumas discussões sobre o entendimento psicanalítico quanto à adolescência, que está diretamente relacionada à questão central desta pesquisa, para em seguida abordar o conceito de sujeito para a psicanálise, assim como algumas implicações deste para a prática pedagógica docente, que demanda por uma formação mais contextualizada e integrada.

Assim, com base nos estudos aqui realizados e nos autores abordados, considero os próximos temas que entrarão na conversação a partir deste momento como mais alguns dos que podem remeter a possíveis contribuições da psicanálise para a educação, assim como servir de sugestões temáticas para diálogo com

futuros docentes em formação inicial, uma vez que se relacionam a questões sempre presentes, de uma forma ou de outra, no cotidiano daqueles que são professores de adolescentes.

5.1 ASPECTOS RELACIONAIS DA PRÁTICA EDUCATIVA E SUAS ESPECIFICIDADES NA ADOLESCÊNCIA

A relação professor-aluno, como todas as relações humanas, é tomada pela transferência que é um fenômeno psíquico nem sempre consciente. Estudar a relação professor-aluno do ponto de vista psicanalítico é uma contribuição importante para aqueles que se envolvem com a práxis educativa, pois daí pode-se resultar indicativos úteis para a dinâmica dessas relações e, portanto, tomar conhecimento de possíveis ligações do mundo emocional com a aprendizagem (SILVA, 1994, p. 12).

Seja em que nível for (educativo, institucional, terapêutico, pedagógico, etc.), parece-me importante levar em conta a especificidade da adolescência (RASSIAL, 1999, p. 201).

Sendo a educação uma profissão relacional, como diz Arroyo (2013), torna-se imprescindível, considerando este aspecto, pensar e dialogar, de forma mais aprofundada, assim como buscar uma maior compreensão sobre o que representam estes aspectos relacionais implicados e inerentes à educação de adolescentes, sobre o que podem significar; e, o que podem estar manifestando os sujeitos nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar, para além daquilo que é facilmente visível e por eles dito.

Como afirma Silva (1994), nisto reside uma das importantes contribuições possíveis da psicanálise à educação, e pode-se dizer que, também, à formação inicial de professores, já que traz ao diálogo aspectos implícitos, e ao mesmo tempo, fortemente atuantes em todas as relações humanas, assim como, inevitavelmente, nas relações educativas, e de modo acentuadamente marcante no trabalho docente com os adolescentes, devido às particularidades deste tempo constitutivo.

Assim, é preciso, também, àqueles que forem se dedicar ao trabalho com estudantes adolescentes, levar em consideração as especificidades próprias a este tempo, bem como, ao menos suspeitar de qual o trabalho psíquico nele envolvido, para assim, poder melhor entender aquilo que demonstram em seus comportamentos, na forma que se relacionam com colegas e professores, e até mesmo, em seus modos particulares de aprender.

É importante, porém, inicialmente mencionar algumas das principais especificidades que caracterizam este tempo constitutivo, com base na psicanálise, para em seguida, poder compreender melhor as peculiaridades dos aspectos próprios às relações que se formam entre professores e alunos adolescentes.

De início, se faz necessário destacar que, para a psicanálise, a adolescência não é abordada a partir de um tempo cronológico específico, mas sim a partir das operações simbólicas presentes neste tempo constitutivo, que no caso do “adolescer”³¹ costumam ser vividas com grande intensidade, e marcadas por importantes significados implicados nestas. É um tempo não atrelado à faixa etária, mas sim a um não lugar, que leva a diversos movimentos, e estes conduzem a um intenso trabalho de reorganização psíquica.

Envolve, em síntese, uma reatualização e reedição dos mais diversos conteúdos inconscientes da infância, bem como de conflitos subjetivos até então mantidos suspensos e silenciados pelo período de latência, a fim de buscar capturar aquilo que até ali o sujeito recebeu como herança de seus pais, que permeou o discurso e desejo familiar, para, a partir disso, dar um sentido seu, passando a responder cada vez mais em nome próprio.

Gutierra (2003) ilustra bem este processo psíquico, com base em Freud:

O jovem não apenas revive fantasias infantis, mas deve realizar um processo psíquico de transformação dessas fantasias em uma ‘ficção mnêmica’ [...]. O jovem deve rearranjar traços de sua infância e de sua novela familiar resultando numa ‘ficção’ própria. [...] ‘Aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu’ (Freud, 1913-1914, p. 188) - eis o intenso trabalho psíquico do ‘adolescente freudiano’ (GUTIERRA, 2003, p. 46).

Estas ressignificações envolvem a retomada de conteúdos infantis e a necessidade de atribuir-lhes novos sentidos, passando-se cada vez mais a tecer o próprio caminho, não mais ancorado na figura dos pais da infância, que até pouco tempo atrás ainda eram considerados como os únicos ideais a serem seguidos, mas rumo a novas identificações, e à construção de um lugar seu, agora, num social mais amplo.

³¹ Termo que tem origem no verbo latim “*adolescere*”, que significa crescer. Foi utilizado por Ruffino (1993) para remeter ao processo psíquico que acontece em substituição aos antigos ritos de passagem estipulados pelas sociedades, perdidos com a modernidade, que organizavam simbolicamente, e cumpriam com esta importante função de marcar a passagem da vida infantil para a adulta.

O processo de adolecer caracteriza-se, assim, como um tempo transitório de passagem para uma nova posição – de assumir um lugar próprio, no social e no mundo adulto. Passagem esta que implica ao adolescente ocupar-se, das mais diferenciadas maneiras, em buscas e tentativas por resolver, para si mesmos, as inúmeras questões que lhe surgem quanto ao seu corpo, sua identidade, sua sexualidade, sobre o que os outros esperam dele e qual o seu próprio desejo, quanto à sua integração e função no mundo e na sociedade, sobre quando e o que o tornará reconhecido enquanto adulto.

O psicanalista Contardo Calligaris (2014) situa a adolescência como uma poderosa formação cultural da nossa época, que remete ao momento pelo qual os sujeitos lidam com as dificuldades próprias do crescer na sociedade moderna. Para ele, hoje a adolescência constitui-se como um tempo marcado por uma moratória imposta implicitamente pelo discurso social, em que, por mais que o adolescente já tenha todas as condições de responder aos ideais sociais da mesma forma a que um adulto responde, é impedido disto, não sendo reconhecido enquanto tal, sendo forçado a permanecer em um longo tempo preparatório, sem definição de quando e de que forma este terminará, tornando-o enfim um adulto. Como o autor afirma:

Em nossa cultura, a passagem para a vida adulta é um verdadeiro enigma. A adolescência não é só uma moratória mal justificada, contradizendo valores cruciais como o ideal de autonomia. Para o adolescente, ela não é só uma sofrida privação de reconhecimento e independência, misteriosamente idealizada pelos adultos. É também um tempo de transição, cuja **duração é misteriosa**³² (CALLIGARIS, 2014, p. 18).

Para ele, o início da adolescência é facilmente identificável, em função das mudanças fisiológicas que surgem com a puberdade. Mas, em questão de duração, o complicador, que instaura uma moratória forçada da vida, é o grande enigma existente em torno de como a mesma termina.

Nesse sentido, ele descreve que em outras culturas, o que para nós é entendido como o longo tempo da adolescência, se dá por meio de ritos de iniciação, por vezes organizados em torno de provas específicas que precisam ser realizadas, e que, ao efetivadas, marcam a passagem para a vida adulta. Um exemplo que pode ser mencionado é a cerimônia, realizada em algumas culturas indígenas, em que o menino se torna homem no momento em que faz a caça e o abate do primeiro animal. Em outras culturas, as provas, estipuladas como ritos de

³² Grifo meu.

passagem, podem ser ainda mais duras e difíceis, mas, para Calligaris (2014), ainda que seja dessa forma, acabam sendo mais suportáveis do que a indefinida moratória moderna.

O autor remete esta moratória à ausência de uma definição, na cultura moderna, quanto ao que caracteriza um homem e uma mulher adultos, e à consequente questão que permanece, indefinitivamente, em aberto: O que é necessário para que um adolescente mereça se tornar um adulto? Conforme Calligaris (2014), este enigma, que se relaciona a todos os demais já citados anteriormente, não se faz presente sem as devidas complicações sociais e subjetivas, produzidas pela invenção dessa moratória que, para ele, é a adolescência moderna.

Não é por acaso que se manifestam tão frequente e fortemente, junto com todos estes enigmas, várias complicações durante a adolescência, tais como a delinquência, a toxicomania, as depressões, as rebeldias e transgressões, as marcas e sintomas corporais (por exemplo, as bulimias e anorexias) - cada vez mais frequentes entre os adolescentes hoje. Para Rassial (1999, p. 201), de forma semelhante ao entendimento de Calligaris, estas “não remetem somente a um mal-estar individual, mas também a um mal-estar na cultura”. E, Ruffino (1993, p. 38), também pensando desta forma, entende a adolescência como uma produção subjetiva, que surge “em decorrência da modernidade”, em substituição à eficácia perdida dos dispositivos simbólicos³³ existentes nas sociedades tradicionais, tais como os rituais e cerimoniais que marcavam a passagem para a vida adulta. Ele menciona que só a partir disso o adolecer se tornou uma necessidade, exigindo, durante todo o seu processo, um conflituoso trabalho psíquico, e, tornando-se tão difícil e problemático, como o temos percebido atualmente.

Nas palavras do autor:

A adolescência veio ao mundo quando a passagem da criança ao adulto tornou-se problemática, em função da perda da eficácia dos dispositivos societários, que agiam de modo a enfrentar aquela problematidade antes que o sujeito por ela se siderasse. Na falta desses dispositivos, o sujeito teve de lidar solitariamente com a questão, não podendo senão adolecer. Adolecer é solicitar uma moratória para poder responder somente após um segundo crescimento ao apelo pubertário e social (RUFFINO, 1993, p. 41).

³³ Ruffino afirma, com base em Lacan, que a ordem simbólica constitui o sujeito, sendo o simbólico sempre articulado a duas outras categorias – o real e o imaginário. Em síntese, o simbólico diz respeito a tudo aquilo que, desde o “exterior”, produz, “sustenta e altera a subjetividade de modo constitutivo” (RUFFINO, 1993, p. 26). Para ele, “o que é da ordem simbólica termina por, de maneira indireta, se deixar reconhecer no psiquismo como concernente ao sujeito” (1993, p. 28).

Para Ruffino (1993), as organizações societárias pré-modernas dispunham de dispositivos simbólicos que eram suficientemente eficazes, no sentido de mediar a relação de cada sujeito com o impacto produzido pelo real³⁴ da puberdade, e, pela intensificação das exigências sociais sobre o jovem prestes a deixar a infância.

Na ausência destes e da importante função que desempenhavam, as exigências próprias desta passagem à vida adulta passaram a atingir “o jovem sob a forma do não-simbolizado, isto é, sob a forma do real” (RUFFINO, 1993, p. 40), acabando por aturdi-lo, siderá-lo, produzir-lhe estranhamento e por deixá-lo estupefato. Assim, diz Ruffino, “desentendido”, não encontra formas de responder a estas exigências e apelos sociais e corporais, que se impõe cada vez com maior intensidade neste tempo da vida, que não seja pela produção do “adolescimento”.

Segundo ele, o “adolescimento”, no período anterior à modernidade, era desnecessário, uma vez que o social organizava simbolicamente esta transição; as exigências sociais próprias ao ir se tornando adulto não eram tão enigmáticas e distantes assim do já conhecido e vivido pela criança, e do que já lhe havia sido dito durante toda a sua vida. Havia maior estabilidade nas relações sociais e familiares, sendo menor a distância que separava o que a criança já era e o que ainda poderia vir a se tornar quando adulta; afinal não havia muito espaço para afastar-se daquilo que dela era esperado enquanto integrante de sua comunidade e tradição, a qual deveria corresponder. Havia dispositivos cerimoniais e rituais que organizavam esta passagem da infância ao adulto.

Já em função das mudanças advindas com a modernidade, que Ruffino (1993) situa como o tempo em que passa a acontecer a substituição dos laços tradicionais e comunitários que uniam cada grupo social às suas origens históricas e culturais específicas, em prol de uma produção massiva de efeitos universalizantes sobre o modo de vida, estes dispositivos simbólicos anteriores também se tornaram, conforme o autor, obsoletos em questão de eficácia.

Como consequência, Ruffino afirma que surge a adolescência, caracterizada por constituir-se em uma tarefa, em um trabalho psíquico, mais longo e de duração indefinida, que agora cada adolescente, solitariamente e não mais organizado por

³⁴ Para Ruffino (1993, p. 28), “o real, ao contrário, bate no sujeito, produz nele um estranhamento, atordoamento, sideração e, não se inscrevendo senão como marca desses efeitos nos limites da subjetividade, permanecerá nela como corpo estranho”, ou seja, o real marca e sidera o sujeito, mas não se põe como tema para ele, escapando à produção significativa. Apesar de o impactar, não se faz por ele reconhecer.

elementos simbólicos sociais, se vê defrontado a resolver para si. É um processo que costuma acontecer das mais diversas maneiras, mas, geralmente, de modo bastante intenso, bem próprio e específico a cada sujeito, levando o tempo que será necessário para que cada um possa realizá-lo. De acordo com este autor:

O adolecer é, então, o substituto e o herdeiro da eficácia ritual perdida na modernidade. O processo da adolescência deverá durar o tempo necessário para realizar, na intimidade do sujeito, aquilo que o ritual tradicional, provido da eficácia que ele só encontrava na sociedade pré-moderna, podia realizar em um tempo bastante curto. [...] O que lá era uma prática social, aqui é tarefa solitária. O que lá se dava quase que inercialmente, aqui é esforço em meio a crises e tensão. [...] O que lá se concluía em pouco tempo, aqui demandará alguns anos (RUFFINO, 1993, p. 41-42).

É assim que, conforme o entendimento deste autor, o adolecer passa a fazer-se necessário a partir da sociedade moderna, enquanto trabalho psíquico individual, que exige esforço no sentido de resolver para si mesmo diversos enigmas, como “o que o Outro³⁵ quer e espera de mim?”, “Quem eu sou?”, “O que serei?”, “O que fará de mim reconhecido como um adulto?”, entre tantos outros. Mas, que exigem sempre um grande esforço, muitas vezes vivido na forma de “crises e tensões”, advindas da necessidade que se impõe, durante este tempo, de construção de um nome próprio, não mais apenas submetido e atrelado ao desejo dos pais da infância – o que exigirá a retomada e reelaboração de conflitos infantis, bem como a tarefa de “desenvolver e orientar, em diferentes sentidos (sem abandonar), aquilo que ficou do tom afetivo das relações constituídas na infância” (GURFINKEL; PENNACCHI, 1993, p. 106), transformando-as em uma criação sua.

Entre estes enigmas e movimentos de reelaborações, próprios da adolescência, os autores que trabalham a partir da psicanálise, destacam também, como de importantes implicações psíquicas, aquelas que surgem em função das mudanças corporais próprias da puberdade.

Estas transformações do corpo trazem consigo um considerável abalo, de acordo com Gurfinkel (1993), quanto ao sentimento de “ser eu”, provocando uma tendência de viver e perceber o corpo como fragmentado, como estranho a si mesmo – conflito este que contribui para entender a grande frequência de sintomas

³⁵ “O conceito de Outro é introduzido por Lacan para definir aquilo que é anterior ao sujeito e que o determina em sua constituição: a linguagem. Escreve-se com maiúscula para diferenciá-lo do semelhante (outro), com o qual se estabelecem identificações imaginárias que dão lugar à rivalidade e ao amor. O Outro, por sua vez, é o lugar do significante, em relação ao qual o sujeito precisará vir a se situar” (JERUSALINSKY, 2002, p. 58).

adolescentes em relação ao próprio corpo, como também, a notória frequência com que nos deparamos, durante este tempo, com os transitórios sintomas psicóticos adolescentes. Inclusive, segundo Rassial (1999), as questões adolescentes sobre seu corpo, sua identidade, sua integração no mundo e na sociedade, seu papel sexual, se assemelham muito com aquelas tão presentes nas psicoses.

Como diz Rassial (1999, p. 133), “se existe uma experiência comum nos adolescentes – e alguns surtos delirantes apenas a acentuam -, é a da ‘inquietante’ estranheza, na relação com este corpo submetido a intempestivas modificações e às intempéries do mundo”. Para ele, durante a adolescência o eu passa por um momento de desorganização quanto à apropriação alcançada anteriormente de seu corpo e do mundo; e, é marcado por uma importante confusão, no plano psicológico, quanto à imagem do corpo, à organização egóica e à função do sujeito. Como consequência, o trabalho psíquico também se destinará a esta reapropriação, de acordo com as possibilidades de cada sujeito, de sua imagem corporal transformada.

Neste processo de reapropriação, no qual se lança o adolescente, outra nítida mudança, no que se refere ao corpo, e que sempre se faz visível aos olhos de quem trabalha com adolescentes, é a que acontece em relação à sexualidade. Rassial (1999) destaca que este é o momento em que acontece um deslocamento em direção à organização de sua posição sexual adulta, rumo à genitalidade. A interrogação predominante do adolescente, neste caso, é sobre qual a sua própria posição em relação à sexuação.

E, neste movimento inquietante e questionador de construir seu novo lugar e sua própria identidade sexual, experimenta as possibilidades de seu corpo (por exemplo, nos esportes, na dança, nas encenações, nas paqueras), o expõe para descobrir-se desejável (como em publicações nas redes sociais; ou, a partir do uso de roupas provocantes; ou ainda, no que cada vez mais tem circulado entre os adolescentes, e despontado nas escolas de modo impactante e preocupante, que são os envios dos “nudes” – fotos íntimas -, geralmente tiradas e enviadas pelas meninas, e “coleccionadas” pelos meninos).

Retomando Calligaris (2014, p. 33), quando diz que “não há como tentar uma lista mesmo sucinta dos comportamentos e estilos pelos quais os adolescentes pedem sua admissão à sociedade adulta”, esta questão da sexualidade, em muitos momentos também parece ser um dos meios e uma das tentativas do adolescente

buscar isso, este reconhecimento enquanto adulto. Um exemplo a ser citado pode ser, por exemplo, os casos em que, mesmo diante de tantas informações sobre métodos contraceptivos que circulam atualmente, ainda se mantém tão frequente a gravidez na adolescência, com a qual continuamos repetidamente nos deparando nas escolas de Ensino Médio. É claro que esta não é a única explicação para algo tão complexo, mas, o nascimento de um filho para o adolescente, entre outras tantas coisas, pode também servir como um meio de marcar esta passagem, de forma abrupta e repentina, para o mundo adulto; pode vir a significar simbolicamente uma possibilidade de alcançar este reconhecimento.

Outra forma de buscar esta “admissão à sociedade adulta”, para Calligaris (2014), é por meio da rebeldia e da transgressão - ainda que possa parecer contraditória tal afirmação. Mas, por que o autor entende desta forma?

Conforme sua interpretação, durante a busca do adolescente pelo que o adulto espera e deseja, e na busca pelo reconhecimento deste, não pode simplesmente aderir àquilo que os adultos explicitamente lhe dizem, já que os referidos ditos sempre estão permeados de contradições. Entre outras coisas, os adultos dizem que querem que o adolescente seja autônomo e, ao mesmo tempo, lhe recusam esta autonomia. Diante destas e outras contradições, o adolescente se lança em um movimento de buscar interpretar o desejo inconsciente dos adultos – aquele que deveria permanecer afastado da consciência, justamente porque muito os incomodam, e que almejavam esquecer. Nas palavras do autor:

O pensamento é mais ou menos o seguinte: “Os adultos querem coisas contraditórias. Eles pedem uma moratória de minha autonomia, mas o resultado de minha aceitação é que eles não me amam mais como uma criança, nem reconhecem como um par esta ‘coisa’ na qual eu me transformei. Talvez, para ganhar seu amor e seu reconhecimento, eu não deva então seguir à risca suas indicações e seus pedidos, mas descobrir qual é de fato o desejo deles, atrás do que dizem que querem” (CALLIGARIS, 2014, p. 26).

Assim, os adolescentes transgridem a vontade explícita dos adultos, mas, por sua vez, acabam realizando seus antigos e reprimidos sonhos de rebeldia, de oposição às regras sociais, de liberdade. Como consequência, para Calligaris (2014), se estabelece, assim, um desencontro entre adultos e adolescentes, em que os comportamentos, estilos e escolhas destes são vistos como transgressivos em comparação ao que é tomado como padrão aceito pelos adultos.

Para o autor (2014), é nesse sentido que os adolescentes são tão facilmente considerados uma ameaça à ordem estabelecida e à paz familiar, já que conseguem tão facilmente perceber as tantas contradições existentes e implícitas, inclusive aquelas que se almejava manter em segredo³⁶. Atuam para “levantar a repressão” (2014, p. 42), tornando visível aquilo que, ao ser exposto, geralmente causaria grande embaraço e constrangimento aos adultos – afinal, não é por acaso os tantos conflitos entre professores e alunos durante este tempo da vida.

Nas escolas, o que se percebe em concordância a este posicionamento do autor, é os adolescentes atuando justamente para explicitar as tantas contradições próprias à organização social, à estrutura escolar e curricular, às distâncias entre discurso e prática, àquilo que o professor (enquanto representante do mundo adulto) gostaria de manter afastado das discussões em sala de aula e de sua própria consciência, e assim por diante.

Para Calligaris (2014, p. 33), são inúmeras as formas que podem assumir as transgressões adolescentes, transitando desde um conformismo exagerado até uma “arrematação infinita, em que não se sabe mais qual lance encontrar que constitua uma transgressão suficiente”. Enfim, são tão variadas quanto os ideais daquilo e daqueles a que/quem buscam transgredir.

Em síntese, conforme posicionamento deste autor, durante este longo tempo de transição para a vida adulta, que é a adolescência moderna, se faz presente uma grande pressão preparatória e uma intensa busca de reconhecimento, de “ser levado a sério” – o que o adolescente vai buscar alcançar das mais variadas formas, mas que somente costuma encontrar, mesmo, por meio do encontro com seus pares, pela formação de grupos conforme identificações, e pelo afastamento e distanciamento dos adultos e seus representantes.

Não é sem importantes efeitos e grandes conflitos que todo este processo de “adolescimento”, que exige tão intenso trabalho psíquico, se manifesta na escola, nas salas de aula, na relação com o professor. Ainda mais porque ao tentar construir sua própria identidade, seu próprio nome, os adolescentes desempenharão um

³⁶ Um exemplo que pode ser mencionado é a publicação recente em uma rede social, realizada por uma das estudantes adolescentes, que tenho acompanhado ultimamente: “É engraçado como expor seus ideias incomoda, e é mais engraçado ainda as pessoas que defendem tanto a liberdade de expressão te privarem de se expressar. (...) Acho que o medo está em eu poder desmascarar suas mentiras e conseguir derrubar todo o seu sistema de alienação...”

grande esforço no sentido de afastarem-se dos pais, ou de seus representantes psíquicos enquanto integrantes do mundo adulto - os professores.

Estas questões já mencionadas e outras mais que correspondem a este trabalho psíquico do adolescente, para Calligaris (2014) acarretam em grande parte nas diversas dificuldades relacionais dos adolescentes, principalmente no que diz respeito aos adultos. Gutierrez (2013) concorda com este posicionamento, e aprofunda esta questão em seu livro “Adolescência, Psicanálise e Educação: O mestre ‘possível’ de adolescentes”, no qual aborda estas dificuldades relacionais, porém, principalmente voltadas a pensar a relação dos adolescentes com seus professores, e, nesse sentido, menciona a presença de alguns complicadores a esta relação, resultantes das especificidades da adolescência e do vínculo transferencial que se estabelece neste tempo da constituição psíquica.

Entre estes, escreve que o adolescente, diferentemente da criança, encontra-se em um tempo constitutivo no qual acontece uma mudança gradual em relação à referência sustentada anteriormente pelo saber que vinha dos pais e professores, passando a desconfiar reiteradamente do mesmo. Se durante a infância aquilo que os pais e professores diziam era facilmente encarado como uma lei, como uma verdade absoluta para a criança, na adolescência isso, geralmente, deixa de acontecer – a palavra do Outro começa a passar por profundos questionamentos e suspeitas.

Para Gutierrez (2013, p. 17-18),

O adolescente, por sua vez, está num tempo de constituição subjetiva que coloca em xeque o mundo adulto até então apresentado como o lugar onde a realização e a satisfação plena poderiam ser alcançados. [...] O adolescente percebe essa [...] impossibilidade da completude prometida na infância. Desconfia do mundo adulto, dos ideais transmitidos e principalmente dos grandes veiculadores desses ideais do mundo adulto – os mestres.

É em aspectos como estes que a autora situa alguns complicadores que costumam produzir efeitos na relação entre professor e aluno adolescente, já que este, devido ao intenso trabalho psíquico próprio deste tempo, irá gradativamente desconfiando do que é dito pelos adultos. Ele irá colocando em descrédito tudo aquilo que diz respeito ao bem estabelecido para os adultos, e que remete à possibilidade, sugerida durante toda a infância, de futuramente vir a alcançar um ideal de completude na vida adulta.

Rassial (1999), da mesma forma, também destaca que o adolescente, em sua relação com o outro, busca referências não mais do lado das figuras parentais, mas no que tem de contrário ao mundo dito dos adultos (já que, como diz Calligaris, deles não conseguem o tão almejado reconhecimento). Assim, ao buscar construir seu nome próprio, afastam-se das antigas figuras de referência, como pais e, às vezes, também professores.

É em função disso que Gutierrez questiona-se:

Como lidar com essa situação transferencial que se coloca não apenas na análise, mas em todos os laços sociais estabelecidos pelo adolescente com os representantes do mundo adulto – como os educadores? (GUTIERRES, p. 78).

Esta é uma das questões que a autora busca compreender em sua pesquisa, construída a partir da escuta de professores que, mesmo em meio a tantas dificuldades próprias à profissão hoje e também frente a esta conturbada relação que costuma se estabelecer entre adolescentes e o mundo adulto, ainda são tão respeitados, valorizados, escutados, e considerados bons professores pelos seus alunos adolescentes e pela comunidade escolar.

Gutierrez (2013) busca entender, com base em uma escuta do discurso fundamentada na psicanálise, algumas particularidades, traços e aspectos marcantes da posição subjetiva destes educadores, bem como algumas contribuições psicanalíticas quanto aos aspectos psíquicos que envolvem a relação entre professor e aluno, e o lugar ocupado por aqueles considerados bons professores de adolescentes. É dessa forma que, ao pensar algumas possíveis contribuições da psicanálise à educação, a autora busca antes escutar o que os educadores têm a dizer, para, a partir disso, repensar algumas relações possíveis entre a psicanálise, educação e adolescência.

Esta pesquisa de Gutierrez (2013) surgiu também de sua experiência pessoal no trabalho com adolescentes e com seus professores, assim como de sua escuta quanto aos aspectos permeados nesta relação. Foi assim que, com base nos relatos que costumava escutar em seu cotidiano e nos estudos teóricos quanto ao tema, escreveu que parece haver uma transformação no campo transferencial da relação entre professor e aluno quando se trata de estudantes adolescentes, justamente em função destas questões já abordadas anteriormente.

Para ela, esta especificidade transferencial é percebida, por exemplo, por meio das frequentes posturas de afronta aos professores neste momento da vida, assim como das extremas manifestações afetivas e comportamentais que, frequentemente, costumam atravessar estas relações, e para as quais muitas vezes não se encontram sentidos e motivações aparentes.

Rassial (1999) é mais um dos autores que apontam algumas especificidades da transferência na adolescência e sugere possibilidades de manejo desta, principalmente levando em considerações as dificuldades encontradas na clínica com o adolescente, mas que também podem ser pensadas no contexto escolar.

Antes, porém de detalhá-las, é importante retomar brevemente o conceito de transferência para a psicanálise, já que como diz João Batista de Mendonça Filho (2011, p. 102), “não tenho dúvidas em afirmar que as relações que se produzem na cena pedagógica dizem-nos de um fenômeno de transferência”. E, Gutierrez (2013, p. 80), da mesma forma, afirma que “nas relações humanas e também nas relações escolares está em jogo a transferência”.

A transferência, para a psicanálise, remete a um movimento que não é restrito ao contexto psicanalítico, mas que se estende a outras relações estabelecidas pelo sujeito. Ela diz respeito ao processo pelo qual os conteúdos inconscientes do sujeito são atualizados nas suas relações com os demais. Assim, sendo os conteúdos inconscientes operantes, apesar do sujeito deles não querer saber, a transferência é uma das formas pelas quais estes podem vir, pelo desejo, a se manifestar e produzir seus efeitos; não remetendo a pessoa em si para quem são transferidos, mas sim às vivências infantis anteriores, constitutivas do próprio sujeito.

Este vínculo transferencial se estabelece também entre professor e aluno, em que tanto um quanto o outro podem vir a transferir, sem perceber, conteúdos seus inconscientes, aspectos seus vividos na infância, que dizem respeito a eles mesmos, e não necessariamente à pessoa para quem os estão dirigindo.

Para Silva (1994), o professor pode vir a ser destinatário de investimentos afetivos do aluno, e, assim, da transferência, e vice-versa. E, “o que se transfere são experiências vividas, principalmente com pais, que se tornam atualizadas ganhando vida nova na relação professor-aluno” (1994, p. 35). É um fenômeno inconsciente que, enquanto tal, não é reconhecido como ali estando presente nas relações. Sendo assim, tanto o professor como o aluno, podem vir a atribuir, sem perceber,

somente ao outro alguns aspectos também seus, inclusive gerando, por vezes, com isso, diversos conflitos e dificuldades relacionais no contexto escolar.

Talvez, ao ter a oportunidade, já desde sua formação inicial, de dialogar sobre fenômenos como este, tão atuantes nas relações educativas, os professores, posteriormente, ao se depararem com condutas adolescentes e conteúdos negativos direcionados a eles, encontrem outras possibilidades de compreendê-las, para além daquilo que está ali claramente exposto. Talvez, ainda, passem a, pelo menos, desconfiar de que em outros determinados momentos poderão, eles mesmos, sem perceber, estar transferindo conteúdos afetivos seus para seus alunos, que não necessariamente dizem respeito a estes mesmos.

Como já mencionado, para a psicanálise a transferência está sempre se manifestando nas relações, e, aspectos como estes, já referidos, vão constantemente se fazer presente nas relações educativas. Entretanto, se nem sequer dialogados durante a formação inicial docente, os efeitos poderão tornar-se grandes complicadores, futuramente, para as relações educativas, como em muitos casos já temos visto acontecer.

Por exemplo, ao professor encarar sempre como sendo direcionado especificamente à pessoa dele mesmo (ainda que assim efetivamente pareça ser), tudo aquilo que for dito ou feito a ele pelo seu aluno, provavelmente virá facilmente a ofender-se com ele, entrando em embates desnecessários, dificultando o vínculo e, conseqüentemente, embaraçando ou até mesmo barrando a aprendizagem de seu aluno.

Isso, da mesma forma que se um psicanalista ou psicólogo tomasse pessoalmente para si muitas das coisas que até lhe são explicitamente direcionadas, sem sequer suspeitar do que realmente ali está em jogo no discurso, trazendo estas outras questões ao diálogo, e, se apenas respondesse se “defendendo” ou até mesmo “recriminando” o sujeito por ter dito algo desagradável sobre ele, inviabilizaria totalmente o trabalho psicológico, que, neste caso, seria desprovido de qualquer tipo de êxito.

É levando estes aspectos em consideração que retomo agora o que Rassial (1999) aborda quanto ao manejo da transferência em análise com adolescentes, mas que também pode ser pensado no contexto das relações educativas, e, possivelmente, dialogado com os futuros docentes em formação inicial. Isso em função de que, apesar de bastante presente nas relações entre professores e

adolescentes, ainda é algo pouco abordado na formação inicial (ou, talvez isso nem venha acontecendo ainda).

Entretanto, o que abordarei a seguir não significa, de forma alguma, que o professor seja entendido aqui da mesma forma a que um psicanalista. Inclusive, já foi destacado o quanto estes ocupam funções distintas uma da outra. Mas, na relação com o adolescente, o professor inevitavelmente acabará se deparando com aspectos bem semelhantes a estes percebidos cotidianamente pelo psicanalista, e aqui descritos, justamente por estes serem consequência de especificidades próprias à adolescência. E, daí a importância de também neste contexto, da formação inicial docente, pensá-las, abordá-las e dialogá-las com os futuros professores, uma vez que apenas ignorá-las pode resultar em diversos conflitos e grandes dificuldades à relação entre professor e aluno adolescente – como muitas vezes já tenho visto ocorrer.

Para Rassial (1999), a partir da transferência, o psicanalista, assim como os outros profissionais que também trabalham com adolescentes (como, os professores), pode vir a ser colocados por estes em algumas posições, em relação às quais destaca algumas especificidades e constrói algumas sugestões para facilitar o trabalho com estes.

Entre estas posições, estão as seguintes: (1) O psicanalista considerado como um adulto; (2) O psicanalista considerado como um cúmplice; e, (3) O psicanalista considerado como um mestre.

Quanto à primeira, o autor escreve que em um primeiro momento o adolescente só costuma encarar e reconhecer o psicanalista (ou professor) como aquele que ocupa a mesma posição de qualquer adulto, que nesta fase costuma ser rejeitado e considerado como não compreendendo as questões adolescentes.

As manifestações adolescentes, entre as várias que podem remeter a esta posição atribuída, podem ser bem variadas, desde um mutismo exagerado até um agir reiteradamente de forma contrária à solicitada. Para o autor, diante deste movimento do adolescente de considerar o profissional como um adulto, algo de grande importância é descentrar-se da tentação de tudo explicar ou de somente queixar-se do que não se compreende, e dar lugar para escutar e valorizar o sujeito da enunciação.

É interessante, para ele, deixar o adolescente mesmo dizer sua palavra; e no caso da psicanálise, dizer seu sintoma, que para o sujeito pode vir a assumir

sentidos muito distintos daqueles atribuídos pelo meio que o cerca, e que geralmente apenas julga seus comportamentos como inadequados e como precisando de correção e mudança, sem considerar a palavra do próprio adolescente quanto aos mesmos.

O autor refere, assim, a importância de ao invés do adulto julgar-se conhecedor antecipadamente do que busca o adolescente com suas diversas formas de agir, o psicanalista (ou professor) precisaria permitir-lhe o falar sobre, enquanto sujeito que fala e não somente é falado. Poderia, dessa forma, responder ao adolescente não com tentativas de “subjugação, sedução ou autoridade” (RASSIAL, 1999, p. 163), mas com o seu não poder, com o seu não saber de todas as coisas, de todas as respostas para suas questões e para os enigmas da vida.

Em relação à segunda posição, Rassial (1999) fala do psicanalista (ou professor) como considerado pelo adolescente enquanto cúmplice. Este, ao assumir esta posição, agiria de forma a identificar-se com as queixas adolescentes, compadecendo-se com a solidão ou rebeldia deste, com seus sintomas, e responderia de forma semelhante às deles. No entanto, diz o autor, o psicanalista (ou professor), ao assumir esta posição, deixando-se identificar com ela, apenas acabaria por silenciar e manter recalcadas as verdadeiras questões adolescentes.

Para ele,

o analista fracassa certamente quando visa produzir um apoio identificatório, sustentando, com sua pretensa força, com seu pretense equilíbrio, o adolescente fraco; mas, fracassa da mesma forma, ao inverso, quando partilha com o adolescente da mesma fraqueza egóica (RASSIAL, 1999, p. 164).

Rassial (1999) se refere a este movimento do profissional de assumir uma posição de cúmplice do adolescente como uma “armadilha transferencial”, a qual só seria possível evitar ao se considerar aquilo de que o adolescente se queixa, seu sintoma, não como algo que deveria ser apenas combatido ou reparado, não como um “processo mórbido”, mas como uma “manifestação afetiva de uma autêntica questão sobre os fundamentos da existência” (RASSIAL, 1999, p. 164).

Dessa forma, ao não identificar-se com os sintomas e queixas adolescentes, mas, antes, provocá-los a manifestá-las para além do superficial, trazendo as questões não ditas, implícitas nestes sintomas e comportamentos, a um diálogo verdadeiro, talvez pudesse o psicanalista (ou o professor) estar contribuindo para a

construção de novas formas do adolescente resolver, para si mesmo, seus enigmas e questionamentos, para além daquelas (muitas vezes, rebeldes) a que somente ele encontrava possibilidades de recorrer até aquele momento.

E, a terceira posição para a qual são atraídos tanto o psicanalista como também o professor, diz respeito a estes considerados pelo adolescente como um mestre, que neste caso não significa o mesmo que professor. O autor utiliza este termo “mestre”, partindo do referencial teórico de Lacan, que constrói sua teoria dos quatro discursos enquanto quatro modos possíveis de laço social, que não detalharei de forma mais aprofundada aqui, por entender não ser foco principal desta discussão. Mas, apenas refiro, para facilitar a compreensão disso que Rassial afirma, que um destes modos de relação social seria o Discurso do Mestre. Este poderia ser melhor ilustrado pela dialética do senhor e do escravo, em que um ocuparia a posição de agente, e o outro apenas precisaria, mesmo sem entender as razões para isso, obedecer e seguir ao estabelecido, com o objetivo de produzir algo. Desta relação, o que permanece implícito é o fato do mestre, enquanto ser de linguagem, também ser um sujeito faltante, não todo, que nem tudo pode.

Gutierra (2013, p. 91) exemplifica como poderia ser o Discurso do Mestre, de Lacan, no contexto das relações educativas. Ela escreve que:

O mestre do Discurso do Mestre pode ser relacionado ao professor “autoritário”, pois estar na posição de mestre nesse discurso é não poder mostrar nenhuma fraqueza, ter de ocultar sua castração simbólica, apresentando-se como um ‘mestre-todo’. O produto dessa posição discursiva é o gozo, obtido pela alienação do escravo/aluno – são os ‘alunos papagaios’. Professores que produzem alunos ‘à sua imagem e semelhança’.

E, é nesse sentido que Rassial utiliza a palavra “mestre”, para se referir a mais uma das tentadoras posições em que os adolescentes mesmos buscam colocar o psicanalista ou o professor, e a qual é muito fácil sucumbir e efetivamente acabar assumindo.

Para ele, por ser a adolescência este “período de desorientação”, que é atravessada, como plano de fundo, por diversas questões essenciais, às quais é, às vezes, muito tentador àquele que trabalha com o adolescente responder a partir de uma posição, como diz o autor, de “diretor de consciência”, de um prestativo fornecedor de repostas prontas, que muitas vezes não dizem do enigma individual de cada um, nem proporcionam a construção de um saber sobre as mesmas por

parte do próprio adolescente, mas apenas as silenciam, apaziguando sua ansiedade e sua busca por querer delas saber.

Segundo o autor, um psicanalista ou um professor, ao posicionar-se como mestres, estariam assumindo o lugar de conhecedores de qualquer coisa, de seres sem defeitos, detentores de respostas para tudo, que nunca se enganariam e sempre buscariam comprovar o quanto é verdadeiro aquilo que estipularam. Mas, diz Rassial (1999, p. 165) que o psicanalista (ou professor) “tem que se diferenciar desta posição”, não encarnando este sujeito que deteria as respostas para todas as coisas.

Em suas palavras, “o analista não deve ser aquele que, de antemão, tem respostas para tudo, mas aquele que abre questões e as deixa abertas” (RASSIAL, 1999, p. 165). E, assim também o professor, antes de posicionar-se de acordo com o que às vezes é solicitado pelo próprio adolescente, como apenas fornecedor de respostas, teria que ser não aquele que apenas responde às suas perguntas, conforme pedido, mas que se esforça por provocar novas questões e manter em aberto a busca adolescente por querer saber, dando lugar para o desejo de saber destes, ao invés de somente tamponá-lo ao oferecer algo pronto.

Gutierra (2013), a partir de sua pesquisa, mencionada anteriormente, também percebeu alguns aspectos semelhantes a estes mencionados e abordados por Rassial (1999). Ela constrói algumas considerações sobre o possível lugar ocupado pelos bons professores de adolescentes, sobre os aspectos psíquicos que envolvem a relação entre professor e aluno, e sobre aspectos do posicionamento subjetivo docente que favorecem esta relação com o adolescente, e a sua aprendizagem.

Ela destaca que o posicionamento do mestre, do Discurso do Mestre de Lacan, está fadado ao fracasso ao ser assumido para com o adolescente. Isso porque o que o adolescente busca é justamente apontar as contradições, as falhas nas lógicas que se pretendem perfeitas, as impossibilidades de completude – bem o que almejaria transparecer o docente situado nesta posição do Discurso do Mestre.

Para a autora, o adolescente vai, inclusive, se ocupar de apontar a divisão e a falta daquele que buscar se portar para com ele como o mestre-todo, sem falhas. E, quando isso ocorrer, o que se manifesta é “um curto-circuito na relação professor (mestre-todo)-aluno (adolescente)” (GUTIERRA, 2013, p. 92), assim como as mais diversas dificuldades relacionais entre estes, e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Entretanto, para Gutierrez (2013), da mesma forma que aquilo que o adolescente dirige ao professor visa denunciar a falta no Outro, também desempenha uma função caracterizada como uma tentativa de construção de um saber que o sustenta na vida e no laço social. Daí, mais uma vez, a importância de pensar e estudar o posicionamento docente diante destas questões ou conteúdos afetivos, a ele dirigidas, bem como de dialogar com os futuros professores a respeito do mesmo e de suas possíveis implicações na relação com o adolescente.

De acordo com esta autora, para que seja possível aprender algo com alguém, este alguém precisa ocupar uma posição especial para o sujeito, deve ser suposto como alguém que sabe. O problema está apenas em quando o professor encarna esta posição total e livre de falhas, respondendo e se posicionando desta forma diante do aluno. Isso porque, diz ela, que inclusive a percepção de que algo falta ou pode vir a faltar é o que mobiliza o desejo de saber, a busca por conhecer, sendo de fundamental importância nos processos educativos.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que este desejo de saber, a partir da transferência, liga-se estreitamente à figura do professor. E este é colocado, por vezes, no campo do amor. Quando isso ocorre, o aluno acaba buscando corresponder às suas expectativas, e, facilmente, pode vir a alienar-se, sem perceber, ao desejo do professor. Para Gutierrez (2013, p. 84),

Se o professor não perceber, alienará totalmente seus alunos aos seus desejos, impedindo a separação e a possibilidade de os alunos lidarem com os conhecimentos da cultura como sujeitos desejantes, passíveis de construir um saber próprio, tal qual ocorreu com Freud em sua relação com Fliess. O processo de atribuir ao professor um lugar especial contribui com a aprendizagem. Isso porque, ao verificar “o brilho” nos olhos de seu professor em sua relação com o objeto de saber, o aluno passa a desejar o objeto de desejo desse professor. Esse mecanismo outorga poder à figura do professor, e a forma com que lidará com esse poder que lhe é atribuído marcará um tipo de educação: **ou mais voltada para o campo da alienação ou visando à separação.**

Nesta citação, Gutierrez (2013) destaca novamente o quão importante é a forma de o professor lidar com os aspectos relacionais com o estudante adolescente, já que este pode contribuir, mesmo que não se dê conta nitidamente disso, ou para a alienação e opressão de seu aluno, ou para uma educação como prática da liberdade e para a autonomia (nas palavras de Freire).

Esta segunda possibilidade, de uma educação mais voltada para autonomia, relaciona-se, conforme Gutierrez (2013) a um posicionamento docente que permite

ao sujeito dissociar-se de seus próprios pensamentos, concepções e ideais; que ofereça espaço a ele para construir seu próprio estilo de relação com o saber; que possibilite o aparecimento de um sujeito desejante. Sendo assim, ou seja, ao compreender e encontrar melhores possibilidades de lidar com estes aspectos transferenciais, próprios às relações educativas com o adolescente, o professor poderá estar contribuindo de forma muito importante para esta educação que leve em conta o sujeito, que trabalhe em prol de uma maior autonomia deste, permitindo que o mesmo se implique como desejante, e coloque em movimento seu desejo por saber. Poderá o professor, com isso, estar provocando no estudante adolescente, até mesmo, constantes reposicionamentos subjetivos, bem como, o encontrar de novas possibilidades de fazer algo de diferente com aquilo que o aflige, e que, por vezes, apenas encontra meios desajeitados de demonstrar.

Dessa forma, levando em consideração a importância de pensar estas questões relacionais entre professor e adolescente, em função dos notáveis efeitos que o posicionamento subjetivo docente pode vir a produzir, destaco agora alguns dos principais aspectos, quanto a isso, que Gutierrez (2013) percebeu em sua pesquisa. Estes, mencionados a seguir, foram apenas alguns daqueles manifestados a ela a partir do diálogo com os bons professores que entrevistou. São aspectos que percebeu como, de uma forma ou de outra, sempre presentes e marcantes no posicionamento subjetivo destes bons professores:

(1) O lugar de professores de adolescentes, ocupado por estes docentes, não foi assumido devido à falta de opções, somente por necessidade ou outro motivo externo; mas, apresentou-se como uma escolha fundamental na vida deles. Uma escolha marcada pelo desejo de tornarem-se professores de adolescentes – profissão muito longe de ser encarada meramente como burocrática ou enfadonha, e sim, vista e falada por eles com paixão pelo formar.

(B) Os sujeitos entrevistados eram docentes que conseguiam, apesar de toda a desvalorização da profissão hoje, sustentar o lugar de autoridade na relação educativa, não para submeter seus alunos a si mesmos, mas considerando-os responsáveis no processo educativo.

Segundo Gutierrez, estes professores em momento algum relataram em seus discursos a necessidade de recorrer a algum agente externo (como diretor ou coordenador pedagógico) para garantir o bom andamento dos combinados e atividades educativas. Relataram sustentar uma autoridade necessária, com

exigência em relação ao cumprimento de suas propostas, sem se deixar abalar pelas tentativas de destituição desta autoridade por parte dos alunos ou por suas tentativas de provocar embates imaginários com eles.

Apesar disso, mantinham uma postura firme, sem sucumbir a movimentos de rivalidade instigados pelos adolescentes, nem buscar submetê-los às suas decisões e desejos; mas, abrindo espaço para que os estudantes adolescentes se colocassem e posicionassem subjetivamente como sujeitos no processo de aprendizagem. Encaravam-nos como responsáveis pelo processo educativo.

(C) Apareceu constantemente no discurso destes docentes, considerados como bons professores, uma aposta na condição de sujeito desejante dos adolescentes (sujeitos da aprendizagem e sujeitos de seus próprios futuros), assim como, uma aposta no potencial discursivo e criativo destes estudantes, nas construções que estes têm condições de vir a realizar, na elaboração de novas significações tanto no campo subjetivo como no da aprendizagem.

Neste mesmo sentido, os professores mostraram-se como acolhedores do discurso destes adolescentes, sendo sensíveis às suas necessidades e desejos, e também em condições de realizar uma leitura das encenações e demandas dos adolescentes. Segundo Gutierrez (2013, p. 132), “são professores sensibilizados com as questões da adolescência, oferecendo espaço para que elas sejam discutidas em alguns momentos na sala de aula”, sem, com isso, abrir mão de sua função de trabalhar para a construção dos conhecimentos, ou, dos “conteúdos formais”.

(D) Estes são docentes, conforme Gutierrez (2013), que valorizam as formas singulares de aprender. Consideram como de grande importância a possibilidade de articular os conteúdos formais à vida dos estudantes, às suas experiências, necessidades e desejos. O ensino é visto por eles como marcado pela viabilidade de construção de coisas novas com estes conteúdos, que assumem grande importância para o próprio professor. Este trabalha com os mesmos não como construções inertes e prontas, mas como conteúdos vivos, em constante movimento e construção. Posiciona-se, da mesma forma, não como um ser completo e pronto, que já alcançou todo conhecimento necessário, mas como alguém em permanente formação e aprendizagem.

Como diz Gutierrez (2013), os mestres entrevistados sustentam o lugar de professor, de mestria “não-toda”, permitindo que o aluno se envolva, participe, entre como sujeito desejante de saber, e construa novas significações e conhecimentos

com os conteúdos que foram trabalhados. Ao invés de fornecer respostas prontas, conseguem encontrar meios de devolver as questões a ele dirigidas, de forma a provocar a construção do saber pelo próprio aluno.

Para Gutierrez (2013, p. 87), “é preciso estar na posição paradoxal de ser um sujeito em falta para que o desejo de saber do aluno possa circular e produzir seus efeitos”. A partir do posicionamento subjetivo do professor, marcado pela falta de completude de si mesmo e de seus conhecimentos, por ser ele mesmo desejante de saber (sem encarná-lo), sem abrir mão de sua autoridade enquanto professor que conhece mais do que o aluno sobre aquele tema especificamente dialogado e estudado, provavelmente estará trabalhando pelo despertar do desejo de saber do adolescente.

Sobre estas construções de Gutierrez a partir de sua pesquisa, Mrech (2013, p. 10) muito bem escreve:

... o mestre “possível” dos adolescentes é aquele que continua a investigar onde os demais param. Que continua no caminho da busca, onde há o encontro faltoso. Não para ter a resposta completa a respeito do adolescente e da adolescência. Mas pelo próprio prazer de seguir nesse caminho. O caminho da criação. O caminho de algo novo.

O posicionamento subjetivo “possível”, diante das especificidades da adolescência, do professor destes sujeitos, poderia ser, então, com base em Gutierrez (2013) o de alguém que encontre possibilidades de sustentar o adolescente em seu esforço de crescimento, sensibilizando-se com suas questões e com seus enigmas, autorizando-se em um lugar de autoridade, sem, com isso, prender o adolescente em uma posição de alienação absoluta a ele mesmo ou a Outro que possa vir a encontrar, posteriormente, no social. Seria aquele que aposta no potencial discursivo, criativo e de aprendizagem do adolescente, que permite espaço a este e, assim, às manifestações do sujeito desejante e às construções de seu lugar no social, bem como aposta em suas possibilidades de vir a fazer algo de produtivo a partir dos conhecimentos construídos. Enfim, é aquele que abre espaço para o surgimento do estilo próprio de cada um, que possibilita espaço ao sujeito adolescente.

Assim, diante de tudo que foi abordado até aqui, percebe-se que para Gutierrez (2013), a subjetividade do professor e seu modo de posicionamento podem

manifestar-se tanto facilitando como também comprometendo a relação educativa com o estudante adolescente, assim como também a aprendizagem deste.

A partir de sua pesquisa, percebeu alguns aspectos deste posicionamento que tornaria “possível” e favoreceriam a relação entre o professor e o adolescente, levando em consideração as especificidades da adolescência, que também já foram aqui brevemente abordadas. É importante destacar ainda que estes aspectos percebidos tanto por Gutierrez (2013) como por Rassial (1999), ou ainda por outros autores cujo referencial é psicanalítico, estão muito longe de qualquer tipo de pretensão de construção de “receitas” ou manuais para o professor sobre como agir com seu aluno adolescente – o que nem seria possível, por mais que às vezes algumas correntes teóricas continuem insistindo nisso. E, não seria possível justamente devido àqueles aspectos, lembrados e destacados pela psicanálise, que são os incontroláveis, inconscientes, e, ao mesmo tempo tão fortemente atuantes e marcantes aspectos das relações humanas, das relações educativas.

Desse modo, estes aspectos, percebidos por estes autores quanto ao posicionamento subjetivo docente, apesar de constituírem-se como aspectos inconscientes, geram importantes efeitos nas relações educativas. E, por assim entender, considero que, provavelmente, seria bem interessante promover diálogos sobre os mesmos já desde a formação inicial docente – ato este que não seria possível antecipar e prever a extensão de seus efeitos, mas, se poderia supor que, se houvesse abertura a um diálogo verdadeiro, algo ficaria ali que antes não estava; e que, ainda que as transformações parecessem insignificantes, lá estariam marcando algo novo para os sujeitos.

5.2 MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO PSICANALÍTICO DE SUJEITO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Então, a psicanálise é útil para o educador e é útil para o aluno. Não a psicanálise do tratamento-padrão, mas a teoria que permitirá ao educador levar em conta o sujeito (KUPFER, 2013, p. 126).

Vários são os autores, como a maioria dos aqui já abordados, a exemplo de Kupfer (2013), que muito bem sintetizou nesta frase acima a compreensão predominante hoje entre os mesmos, que têm se dedicado a pensar o conceito de

sujeito a partir da psicanálise, bem como suas relações, implicações, e contribuições quanto ao contexto educativo.

A fim de melhor compreender o porquê desta afirmação de Kupfer (2013), se faz necessário, porém, retomar primeiramente alguns entendimentos anteriores, que tão grande influência e impacto desempenharam no que diz respeito às tentativas de vislumbrar possíveis articulações entre estes dois campos – a Psicanálise e a Educação.

Como se sabe, Catherine Millot, com a publicação de seu livro intitulado *Freud Antipedagogo* (1987), foi uma das autoras que por muito tempo influenciou grandemente o entendimento daqueles que se ocupavam de pensar acerca das (im)possíveis conexões entre psicanálise e educação. Ela buscou responder, no decorrer de seu estudo, a alguns questionamentos, como os seguintes:

Haveria possibilidades de construir uma “educação analítica”, que operaria segundo o mesmo objetivo e com o mesmo propósito da psicanálise, quanto à profilaxia das neuroses? Seria viável conceber uma “pedagogia analítica”, no sentido desta vir a inspirar-se na psicanálise para transpô-la à relação pedagógica?

Ao final, respondendo a todos os seus questionamentos, levantados a respeito desta temática, termina por negar a existência de qualquer destas possibilidades. E, ao fazê-lo, leva em consideração, principalmente, o que chamou de contradição estrutural como a principal razão para a impossibilidade de se fundar uma pedagogia analítica.

Segundo a autora, esta contradição diz respeito à grande oposição existente entre a tarefa do educador e a do analista que, segundo ela, não poderiam conciliar-se nem realizar-se pela mesma pessoa. Enquanto a primeira consistiria em contribuir para a formação do Ideal-do-eu³⁷, que tem uma função reguladora e normativa, objetivando o fortalecimento do Eu do sujeito, a partir da necessária restrição quanto à livre manifestação das pulsões, resultando, conseqüentemente, na submissão e recalque destas; a segunda (processo analítico) estaria sustentada e apoiada no inconsciente e suas manifestações, visando, ao contrário, a suspensão do recalque e o desprendimento, no momento da análise, de uma função moralizadora e idealizadora, para amenizar as resistências que se impõe, e tornar possível abrir

³⁷ O conceito de Ideal do Eu, para a Psicanálise, diz respeito à “instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos” (SILVA, 1994, p. 116). O ideal do Eu constitui um modelo, um ideal, em relação ao qual o sujeito procura aproximar-se.

espaço às forças que emanam dos desejos recalçados, e a partir destas construir o trabalho terapêutico.

A autora destaca, assim, o quanto são distintas as funções que se estabelecem na relação educativa e na relação psicanalítica, enfatizando a inviabilidade de desempenhá-las concomitantemente; apesar de ambas, cada uma em seu contexto específico, serem de tão grande importância para os sujeitos.

Referenciando-se nestas considerações é que Millot (1987, p. 140), após detalhadas discussões por ela mesma elaboradas, acaba por concluir em seu livro que “o trabalho analítico pode favorecer o trabalho educativo; a combinação de ambos porém é impossível, posto que se trata de tarefas cujas orientações são opostas”. É seguindo este viés de pensamento que, por fim, sugere como únicas possibilidades de contribuições da psicanálise à educação a realização da própria análise do professor, e também a psicanálise da criança – porém em ambientes distintos, realizados por pessoas diferentes, e com funções opostas. Destacou o quanto acreditava não haver possibilidades de aplicação da psicanálise à educação, ou vice-versa. Em suas palavras:

Da existência do inconsciente, demonstrada pela psicanálise, pode-se deduzir que não pode haver ciência da educação, no sentido de possibilitar o estabelecimento de uma relação de ‘causalidade’ entre os meios pedagógicos utilizados e os efeitos obtidos. E por esta mesma razão não pode haver aplicação da psicanálise à pedagogia. [...] Não pode haver uma pedagogia analítica no sentido de ciência da educação que tiraria proveito do saber sobre o Inconsciente adquirido pela experiência psicanalítica. [...] A psicanálise não pode interessar à educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e da criança (MILLOT, 1987, p. 150-157).

Este pensamento, como já anteriormente dito, produziu impactantes efeitos em relação a todos aqueles interessados nas relações entre Psicanálise e Educação. Inclusive Kupfer (2001), em seu primeiro livro *Freud e a educação: O mestre do impossível* demonstrou certa influência deste pensamento ao concluir o seguinte:

[...] a Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a Antropologia, ou a Filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da Psicanálise. Nada mais se pode esperar dela (KUPFER, 2001, p. 97).

Este pensamento de Millot (1897), porém, que influenciou tantos autores, como Kupfer (2001), partia do entendimento de que a aplicação, pretendida por muitos, se referia à busca por uma transposição da psicanálise à educação, à substituição de uma pela outra em termos de funções, em que o professor passaria a desempenhar a função de psicanalista, e o psicanalista de educador; e, não parecia, ao meu ver, considerar a possibilidade da psicanálise contribuir com a educação de outros modos que não apenas pela psicanálise do professor ou do aluno, mas pelos importantes efeitos que o estudo da teoria psicanalítica poderia vir a produzir no professor que a ela estivesse aberto – algo que Kupfer (2001) já começou a supor.

Em seu livro mais recente, *Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação* (KUPFER, 2013), após sua experiência pessoal, após as várias experiências que foram surgindo de outros psicanalistas no campo da educação, e também após dez anos da publicação de seu primeiro livro, o posicionamento de Kupfer passou a incluir novas possibilidades, indo além do que Millot (1987) havia proposto.

O primeiro livro de Kupfer (2001) objetivava somente apresentar a psicanálise para os educadores, porém sempre os alertando das impossibilidades de aplicação da mesma em suas práticas pedagógicas, e ainda assim teve grande aceitação dentre eles. Com base nisso, Kupfer (2013) passou a acreditar que se estes tanto o procuraram, foi por supor o ali escrito como algo de importância e de proveito para suas práticas, e, começou a considerar contribuições outras, para além apenas da psicanálise do educador e do aluno.

Dessa forma, a autora iniciou a elaboração da possibilidade, contrapondo algumas das ideias tão difundidas de Millot (1987), de também vir a falar-se em educação orientada pela psicanálise, não no sentido de que apenas a psicanálise poderia vir a contribuir com a educação, nem que esta seria a principal área a ser levada em consideração (como se pretendeu com o ‘psicologismo’ da educação), mas sim considerando que esta poderia vir a ser uma das importantes formas de contribuições da psicanálise, de proximidade entre as duas áreas – educar de modo psicanaliticamente orientado, que seria educar visando o sujeito na criança que aprende.

Mas, de que forma as crianças e os adolescentes têm sido vistos hoje? Não têm sido vistos como sujeitos?

O discurso social que predomina atualmente, e que, sendo linguagem, também nos constitui, é de que as crianças e adolescentes precisam enquadrar-se em uma série de “requisitos” para tornarem-se aceitos e reconhecidos socialmente – tais como, beleza física, inteligência, rápida capacidade de aprendizagem, agilidade, competitividade, entre outros tantos.

As influências desta forma de compreender se estendem, em grande parte e mesmo sem a clara intenção disso, para o ambiente escolar, em que, ao não atingir uma série de requisitos para determinado tempo de vida, o aluno não recebe a aprovação, sendo obrigado a repetir todo o ano letivo.

O grande perigo deste fato reside justamente no risco de, com isso, se desconsiderar as particularidades de cada caso, de cada sujeito – que é único, com experiências e tempos próprios, e que em inúmeras vezes não se encaixam perfeitamente naquilo que é considerado como ideal social, inclusive nas escolas.

Este é um dos importantes aspectos a que a psicanálise chama a atenção ao enfatizar o conceito de sujeito – as singularidade de cada um, que não podem ser medidas, enquadradas, classificadas e, às vezes, nem facilmente identificadas; mas, que estão sempre presentes, não podendo ser ignoradas no cotidiano escolar.

Sobre isso, Kupfer (2013, p. 38) escreve:

Aqui resta muito trabalho por fazer, na direção de transmitir não exatamente uma problematização da visão contemporânea de uma criança - essa é inevitável -, mas provocar sua ampliação de modo a permitir a entrada de um sujeito do desejo que possa vir a ser disruptivo ou mesmo contrário ao escolar, sem que com isso a ‘casa caia’, entendendo-se aí casa como escola.

Sobre essa visão acerca do sujeito introduzida pela contemporaneidade, Torezan (2012) é mais uma das autoras que ressalta, assim como Kupfer (2013), o quanto, a partir desta, é possível identificar um abalo na noção de sujeito de desejo proposta pela psicanálise.

O motivo disso se deve ao fato de que “estando o sujeito imerso num discurso da apologia de uma suposta felicidade plena proporcionada pelo saber científico, saber que pretende superar todo e qualquer limite e suprir toda e qualquer falta” (TOREZAN, 2012, p. 18), o desejo fica ameaçado em suas possibilidades, uma vez que o que o move é propriamente a falta estrutural inerente a todo o sujeito – bem a que a contemporaneidade visa a todo o custo tamponar, e oferecer meios para fazê-la desaparecer.

O porém aqui contido é que aquilo que causa o desejo nunca o satisfará completamente, nunca será completamente conhecido, permanecendo, nas palavras da psicanálise, para sempre perdido, gerando permanente movimento de busca em relação ao mesmo. E, a contemporaneidade, convenientemente, oferecendo os mais diversos meios para aplacar esta falta, que nunca será efetivamente tamponada por questão de estrutura mesmo, dispõe de cada vez maior variedade de produtos em mercado à disposição dos sujeitos, que são também cada vez menos duráveis, mais abundantes em opções tanto quanto passageiros, e que apenas alguns poucos tem acesso (aqueles geralmente que mais se aproximam dos tais exigentes requisitos impostos socialmente) – marcando a tão conhecida sociedade de consumo na qual vivemos hoje.

O que vêm ocorrendo, então, é uma substituição do sujeito desejante, sujeito faltante, por uma tentativa de idealizar um sujeito a quem nada falte, que seja completo e desfrute de uma suposta felicidade plena, sem frustrações, sem incongruências, sem dificuldades, sem conflitos – sem o inconsciente atuando. Tem sido idealizado, a partir do discurso social dominante hoje, um sujeito com tamanho auto controle, que mantém afastadas de si mesmo suas humanas imperfeições, e as manifestações insistentes e inconsistentes de seu inconsciente.

Este discurso social, inevitavelmente (não que seja algo que se possa optar por evitar, mas porque a escola é parte integrante e imprescindível deste social, e por assim ser, é também sempre constituída pelo discurso nele dominante), encontra-se impregnado também aos contextos escolares. Ele aparece entremeado, por exemplo, nos discursos cotidianos tanto de pais como de professores.

Em relação aos pais é possível percebê-lo, por exemplo, quando, com tanta frequência, levam seus filhos a profissionais especializados por motivos, da mesma forma tão comuns, como não ter aprendido no mesmo ritmo que outros colegas; ou por seu comportamento em sala de aula caracterizar-se como mais agitado ou introvertido que o padrão da turma e de outras crianças conhecidas; ou, por ainda outras variadas características tantas vezes interpretadas como problemas, mas que não são nada além do que singularidades daquele sujeito único.

Da mesma forma, o professor é levado tão facilmente, por mais que diversos estudos da própria área da educação alertem-nos contra isso, a considerarem alunos que, por vezes, apenas o são mais curiosos e questionadores como atrevidos e revoltados (reprimindo-os por isso – e, com isso, reprimindo juntamente sua

criatividade e criticidade); ou, considerando alunos que somente tem como características próprias maior introversão e inibição como apáticos e depressivos; ou, ainda entendendo aqueles estudantes que somente demandam maior tempo para aprender como portadores de dificuldades ou transtornos de aprendizagem. Ou seja, tudo aquilo que foge ao padrão, à norma e ao idealizado, tende a ser enquadrado, devido a este discurso social tão presente e marcante, como um problema a ser resolvido. E, é assim que o sujeito, tal como é entendido pela psicanálise, tem recebido cada vez menor espaço nos espaços sociais – dentre eles, as escolas.

Por este motivo, Pereira (2013) escreve que a psicanálise possibilita resgatar outra concepção de homem, com suas mazelas fundamentais; o que “nos impele a trabalhar a educação para além do que ela universaliza, mas do que evoca de singularidade em sua função” (PEREIRA, 2001, p. 190).

Enfim, de que forma o sujeito é, então, entendido a partir da psicanálise? Muito já foi abordado, nos capítulos anteriores em resposta a esta questão, mas brevemente destacarei a seguir algumas das principais interpretações de autores que se ocupam das articulações entre psicanálise e educação quanto a este conceito, para em seguida construir algumas relações das implicações deste no que se refere à prática pedagógica docente.

Para Torezan (2012, p. 17),

O sujeito da psicanálise é denominado de sujeito do inconsciente ou sujeito do desejo, estabelecido por Freud por meio da noção de inconsciente e, portanto, distinto do ser biológico e do sujeito da consciência filosófica. A constituição deste sujeito se dá por sua inserção na ordem simbólica que o antecede, a saber, a linguagem e a trama das relações familiares. Tomado pelo desejo de um outro, inicialmente representado pela mãe, atravessado pela linguagem e mediado por um terceiro – a instância paterna -, o sujeito da psicanálise é marcado pela falta e por ela movido em sua existência.

Esta mesma autora escreve que para a psicanálise o sujeito é aquele que se constitui na relação com o Outro por meio da linguagem. É esta uma frase que sintetiza muito bem o entendimento de sujeito para a psicanálise – associada ao fato de este não ser equivalente ao sujeito organismo de Piaget, nem ao sujeito do *cogito* da filosofia cartesiana, em que o mesmo está situado no campo do domínio do eu e da consciência.

Diferentemente, para a psicanálise, além de se constituir na e pela linguagem, o sujeito está sempre marcado por seu inconsciente - este sendo entendido não

como reduzido a um estado temporário que remeteria a um tempo de ausência da consciência, mas sim como constituinte do psiquismo, dotado de toda uma estrutura específica, decisiva e marcante no que diz respeito à subjetividade do sujeito.

Dizer que o sujeito é constituído pela linguagem significa não considerá-la meramente como meio de comunicação, mas sim como “a trama mesma de que é feito o sujeito” (KUPFER, 2013, p. 124). O sujeito, para a psicanálise, se constitui nas relações que se formam com o Outro que, diante da insuficiência biológica do bebê humano em aplacar seu mal-estar sozinho e saciar suas necessidades por conta própria ao nascer (diferentemente dos animais), vai dele se ocupar, atribuir um lugar repleto de importância e marcado por seu desejo ao bebê, nomeando e simbolizando para ele tudo ao seu redor, produzindo marcas e inscrições originárias, que irão formando o sujeito, e que o orientarão no decorrer de sua vida.

Todavia, segundo Kupfer, (2013, p. 124),

No decorrer de sua constituição, um sujeito não encontra quem lhe diga como conciliar os paradoxos com os quais vai se defrontar – porque este saber não existe. Sobre temas como a sexualidade e a morte pode-se discorrer à vontade – é o que a cultura vem fazendo há séculos – mas não chegará ao seu âmago jamais, o que deixa cada sujeito às voltas com o desejo de buscar e encontrar respostas para o enigma de sua presença no mundo, que só se perfila e se afirma sob um fundo marcado pela falta.

Deste modo, o sujeito, a partir daquelas inscrições originárias marcadas pelo desejo de um Outro, se inserirá em uma busca por resolver para si diversos enigmas em relação à sua presença no mundo, ao desejo do Outro em relação a si mesmo, ao seu próprio desejo, entre outros. Nesta busca, nunca encontrará plenamente o que, de fato, procura, já que estará sempre marcado por uma falta estruturante de seu psiquismo; e, como diz Kupfer (2013, p. 125), “é bom aliás, que não os encontre, pois aí cessaria sua busca, seu desejo, seu motor vital, a razão de sua existência”.

Assim, sendo a falta estruturante do sujeito, mobilizadora de seu desejo nunca completamente satisfeito, e de seu caminhar pelo mundo, e sendo, portanto, motriz de suas ações ao decorrer da vida, para a psicanálise não é possível, de forma alguma, existir um sujeito pleno, um sujeito completo.

Diversamente, o referencial de sujeito por ela sustentado, antes, diz respeito a um sujeito dividido, descentrado, que vai bem além do ego, do ser cognoscente, incluindo suas inconsistências, conflitos, seus momentos de querer fazer mas não conseguir, de fazer sem querer, de fazer sem saber que está fazendo, e também de

saber fazer (MRECH, 1999); abrange os efeitos inesperados da linguagem, as contradições do próprio sujeito, geradores de sintomas, de escolhas, de fracassos, de sucessos, de rupturas, de estabelecimento de vínculos. Ou seja, é um referencial de sujeito que está sempre marcado pelo inconsciente, seus efeitos e manifestações, o que há nele de motivações mais íntimas e subjetivas, mas que não permanecem apenas reservadas para si mesmo - transbordam, produzindo os efeitos mais diversos possíveis nas relações com os outros.

Como diz Pereira (2001, p. 183), para a psicanálise “o sujeito é constituído a partir dos efeitos do discurso, a partir das inter-relações sociais, do encontro de um sujeito com um outro”. É nessas relações que ele vai se formando, se constituindo. E é nestas, inevitavelmente que, por mais que por vezes se esforce em direção contrária, o inconsciente insiste em se fazer presente das mais variadas formas, trazendo consigo também implicações a estas relações.

Diante destas considerações, porém, cabe ressaltar ainda que “já se falou muito no inconsciente como se isso pudesse fazer o sujeito agir sem arcar com as responsabilidades” (FORBES, 2005, p. 168), como se a psicanálise pudesse ser usada como desculpa para seus atos; o que já apareceu, por exemplo, em frases como “só se foi meu inconsciente...” (FORBES, 2005, p. 168), como se este não se referisse à própria pessoa que está falando.

Forbes (2005) destaca, nesse sentido, que este pensamento não corresponde à psicanálise, já que para esta, a perspectiva de tratamento envolve as consequências dos atos do sujeito, e acarreta no movimento justamente dos ditos do sujeito ganharem intencionalidade. Sendo assim, este “não permanece irresponsável diante daquilo que estava dizendo” (FORBES, 2005, p. 168), uma vez que o trabalho psicanalítico tenha encontrado condições de vir a produzir importantes efeitos para o sujeito.

Outro autor que escreve claramente sobre isso é Charlot (2005), dizendo que para a psicanálise “sempre o sujeito contribui para produzir o que lhe advém, incluindo aquilo de que ele é vítima (a neurose, por exemplo), ele jamais é um puro objeto de forças exteriores” (CHARLOT, 2005, p. 47). Apesar, então, da impossibilidade do sujeito controlar seus conteúdos inconscientes, que nunca estarão facilmente acessíveis a ele, mas constantemente atuando e se manifestando, ele estará sempre, de qualquer forma, implicado com estes conteúdos inconscientes. Isso porque será para a sua própria vida que as consequências de

suas escolhas, mesmo que estas tenham sido tomadas sem uma ciência total de quais tenham sido suas mais profundas motivações, produzirá efeitos, com os quais o próprio sujeito terá que vir a lidar no futuro.

Considerando estes aspectos apontados, pode-se supor, deste modo, ser muito mais alienante o ato de somente ignorar e nada querer saber desses fenômenos inconscientes, que nem por isso deixam de se manifestar e se fazer presente (às vezes com ainda maior intensidade nesses casos), do que engajar-se em um processo de aventura diante de si mesmo, buscando melhor compreender sua própria forma de trilhar seu caminho no mundo, tornando-a mais intencional, à medida que vai pensando, colocando em palavras e melhor entendendo aspectos constituintes de si mesmo, por vezes nem sequer anteriormente considerados e imaginados, mas ainda sim marcantes no decorrer da vida.

Com isso não estou pressupondo que o professor deva, necessariamente, fazer sua própria análise pessoal – claro que, se isso acontecesse, certamente seria algo muito proveitoso para ele, e ainda contribuiria, conseqüentemente, para sua prática profissional. Mas, esperar que todos os educadores buscassem esta alternativa para que a psicanálise pudesse para com eles contribuir de alguma forma seria minimamente ingenuidade, além de também totalmente inviável; até porque para que o ingresso em uma psicanálise de si mesmo produza efeitos importantes, precisaria constituir-se como uma demanda própria de cada um, e não como um interesse ou demanda de terceiros.

A análise pessoal do educador não caracteriza-se, então, como uma das principais possibilidades que vem sendo levantadas atualmente quanto às contribuições da psicanálise em relação à educação, e, por isso, nem é o que aqui está em questão. Como disse Kupfer (2013), a importância e utilidade da psicanálise para a educação reside não no tratamento-padrão em si, mas na teoria que permitirá ao educador levar em conta o sujeito.

A fim de articular esta ideia de Kupfer (2013) ao conceito de sujeito para a psicanálise, destaco antes, brevemente, uma interessante síntese deste conceito, realizada por Pereira (2003). O autor escreve o seguinte:

Mas que homem, sujeito em questão, consideramos afinal? Defendemos um sujeito que é constitutivamente heterogêneo, de uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também incompleto por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada. Como entendeu Gerald

(1995), esse sujeito se faz ao constituir-se nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, pulsões, paixões, retornos, imaginação e construções (PEREIRA, 2003, p. 26).

Entre essas relações sociais, por meio das quais o sujeito vai sempre se constituindo, de forma marcadamente importante encontra-se a escola – espaço privilegiado para manifestarem-se conflitos, tensões, confrontos, situações inesperadas próprias às imensas diversidades existentes entre os sujeitos e aos enigmáticos e distintos desejos, sempre inconscientes, que os movem rumo a ações e caminhos para eles mesmos, por vezes, surpreendentes.

É com aspectos como estes, constitutivos dos sujeitos e também dos contextos educativos que o professor terá de, inevitavelmente, trabalhar em seu cotidiano profissional. Diante destes, provavelmente acabará por se deparar com um impasse, gerado pelo confronto entre sua prática profissional e uma formação inicial insuficiente no sentido de prepará-lo para, pelo menos, supor aspectos assim como importantes integrantes da prática educativa, no sentido de iniciar diálogos que abranjam os mesmos, e, também, de instigá-lo a começar a elaborar suas questões próprias relativas a estes.

É a questões como estas que um professor, ao levar em consideração o sujeito da forma como é entendido pela psicanálise, abre espaço. Instiga o pensar sobre, o considerá-las, o dialogar quanto às mesmas; possibilitando manifestações próprias de cada sujeito, para além do que o discurso social estabelece como padrão, em suas tendências a generalizações e uniformização das pessoas.

É nesse sentido que autores como Roudinesco (2000), Kupfer (2013), Pereira (2001), Charlot (2005) e Bacha (2003) têm destacado como uma das importantes contribuições da psicanálise a compreensão que esta construiu a respeito do sujeito.

Elisabeth Roudinesco (2000, p. 14) escreve que diante do cientificismo e das ciências cognitivas que valorizam o homem-máquina em detrimento do sujeito desejante, o homem transformou-se hoje, justamente, no contrário de um sujeito. De acordo com ela, cada um passou a ser tratado como um ser anônimo, imerso em uma grande massa de pessoas, na qual todos são “criados à imagem de um clone”, para o qual são estipulados padrões a meramente adequar-se, no sentido de aproximar-se cada vez mais de uma imagem universal idealizada.

Por vezes (talvez, na maioria dos casos), inclusive, esta imagem a ser alcançada, construída pelo discurso social, está de tal forma distanciada de cada

sujeito, que este se depara com imensas dificuldades, ou até mesmo impossibilidades, para nela encontrar-se, e com isto, também para alcançar o tão almejado reconhecimento perante o Outro – resultando, enquanto apenas um dos motivos para isso, nas novas modalidades de adoecimento psíquico que temos conhecido hoje, e para as quais, igualmente, a forma de tratamento mais buscada, em função de seus mais imediatos efeitos (almejados em uma sociedade em que não há mais tempo para nada), tem sido os abundantes tipos de psicofármacos, que também excluem o sujeito e as razões mais íntimas para seu adoecimento.

Nesse sentido, para Kupfer (2013, p. 121), “a psicanálise é uma das disciplinas responsáveis, em nosso tempo, pelo resgate do sujeito”. Pereira (2001, p. 187), da mesma maneira, afirma que o bom professor “tende, em suas aulas, a explorar sempre o lugar do sujeito, além das ideias”. E, Charlot (2005, p. 55) destaca, ao escrever sobre a psicanálise, que “se o professor compreendeu por que a missão que lhe designaram é impossível, então estará pronto para ensinar, tratando seus alunos como sujeitos”. Já Bacha (2003, p. 16), trilhando pelo mesmo caminho, ressalta:

Quanto mais se prova a respeito dos temperos da Educação e dos educadores, mais se constata a importância de se ir além do que se vê. De se sair de uma proposta entificadora proposta pelo Outro, para uma outra que sabe da importância do sujeito. [...] Do sujeito e do saber enquanto efeito das palavras.

É imprescindível, para quem trabalha com a educação, distanciar-se desta objetificação do homem tão presente no mundo de consumo no qual vivemos hoje. É preciso resgatar o entendimento do sujeito como constituído por muito mais do que é nítido e facilmente perceptível aos nossos olhos. Faz-se necessário esquivar-se da tentação de encarar a criança e o adolescente, nas escolas, a partir de padrões preestabelecidos, que os conceberiam antes como objetos ou mercadorias em grandes instituições quase em formato industrial, cujo interesse seria meramente o de “aprovar” ou “reprovar”, do que como um ser humano em formação, um sujeito com suas complexidades não capturáveis e classificáveis em categorias, que, por mais que se esforce, nunca se tornará completo, pleno e sem faltas.

Por vezes, sem nem sequer perceber, o professor, em função das exigências que também lhe são constantemente impostas, acaba por preocupar-se única ou demasiadamente com o ensino de todos os conteúdos previstos para a sua

disciplina específica, com conseguir vencer os prazos estipulados, com verificar se o aluno está ou não respondendo tal e qual ele espera, que acaba perdendo de vista o sujeito em formação. Ao agir assim, mesmo sem a intenção explícita, o ato de ensinar torna-se mecanizado, repetitivo e generalizador, nivelando e homogeneizando aquilo que no sujeito é enigmático, hesitante, inconsistente, imprevisível, não repetitivo, não em série – mas, único e singular.

É considerando estes aspectos, que com base na psicanálise não é possível criar e ensinar aos futuros professores uma série de recomendações fixas, nem estipular sugestões quanto a modos de agir conforme as situações que lhe surgem. Isso tudo não passaria de uma grande ilusão. A formação, ao contrário, estará sempre às voltas com os insucessos, com as dificuldades, com os desafios, com as reações surpreendentes dos alunos – e isso, propriamente, porque trabalha com sujeitos.

Por outro lado, também, diante disso não é possível apenas acomodar-se e supor que, sendo assim, a psicanálise simplesmente não teria nada o que contribuir com a educação. Afinal, o oferecer uma série de recomendações não é o único modo de poder vir a contribuir com a formação inicial de professores, por exemplo. É possível, para além disso, buscar despertar diálogos em relação aos quais os próprios futuros docentes se impliquem, diálogos que digam respeito a questões particulares deles mesmos, aliadas a temáticas com as quais se depararão futuramente nos seus cotidianos profissionais, para então pensá-las a partir da psicanálise – mantendo uma constante relação entre teoria e prática.

Ao ser trabalhado em salas de aula, o saber teórico da psicanálise, como diz Kupfer (2013), poderia também vir a ser proveitoso, ainda que de um modo diferente do que seria em um trabalho clínico psicanalítico. Assim, se os futuros docentes estiverem interessados pela psicanálise e abertos a ela, importantes efeitos poderão ali vir a ser produzidos. Não é possível antecipá-los, prevê-los, nem avaliá-los a *posteriori*, pois são efeitos não mensuráveis e únicos para cada um.

Apesar disso, pode-se considerar que se o ensino da psicanálise aos futuros educadores apenas proporcionasse em si mesmo uma experiência singular e diferenciada, levantando diálogos quanto a este entendimento de sujeito distinto do que tem predominado hoje no discurso social, provavelmente já seria algo de grande importância para a formação inicial destes futuros professores.

5.2.1 Uma leitura sobre os problemas de aprendizagem a partir do horizonte de compreensão da psicanálise

[...] para a psicanálise é estranha qualquer tentativa de tipificação ou de classificação generalizante. A entrada em cena do sujeito, determinado por uma estória bastante particular, efeito do seu encontro com a linguagem, faz pensar na necessidade de nos debruçarmos sobre cada criança, na tentativa de acompanhar com ela seu *modo* peculiar de aprender ou de não aprender (KUPFER, 2013, p. 128).

Entre tantos sintomas e problemas escolares com os quais temos crescentemente nos deparado hoje ao trabalhar no contexto da educação, as queixas quanto a dificuldades ou transtornos de aprendizagem caracterizam-se como algumas das que cada vez mais têm surgido, se destacado, e, frequentemente, se repetido.

Entre as crianças e adolescentes que têm sido encaminhadas, ou por pais ou por professores, a atendimentos psicológicos no âmbito escolar, aquelas que apresentam suspeitas de algum tipo de problema de aprendizagem são, sem dúvidas, a expressiva maioria.

Há uma grande preocupação, a esse respeito, no que se refere a identificar se há algum transtorno de aprendizagem em relação aos alunos que apresentam alguma divergência na forma de aprender em comparação com os demais, e também em definir qual poderia ser este transtorno – por exemplo, transtorno da leitura, transtorno da matemática, transtorno da expressão escrita, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, entre outros.

Em consequência, muitas vezes o psicólogo escolar tem sido procurado, questionado e convidado a falar sobre estes temas. Com isso, é possível perceber, ao mesmo tempo, o quanto a ênfase acaba, com grande frequência, recaindo demasiadamente sobre classificar ou “encaixar” cada um destes alunos em amplas categorias diagnósticas, que em certos momentos não tem finalidade alguma, além de somente descrever de forma generalizadora o suposto problema apresentado. Porém, como Mrech (2005) escreve, não adianta tentar comparar um aluno a outro, ou a alguma categoria psicológica, ou a algum protocolo de ação. Cada sujeito tem a sua própria singularidade, e, como diz Ferreira (2001), também atribui uma significação particular ao que ensina e ao que aprende.

Vários são os riscos que acompanham esta excessiva ânsia por estipular qual é o problema exato do aluno, percebida em diversas ocasiões ao trabalhar no contexto escolar. Entre eles, um dos grandes riscos, que vale destacar aqui, é o do diagnóstico precipitado, com o enquadramento precoce do aluno em algum dos transtornos presentes nos manuais diagnósticos, apenas para aliviar o mal-estar em relação ao não entendimento do que acontece com o estudante que não aprende de forma alguma.

Este é um sério e importante risco a ser considerado, porque justamente somos constituídos pela linguagem. Isso remete ao fato de que talvez aquele aluno diagnosticado apenas estivesse enfrentando alguma dificuldade pontual, específica daquele momento, que interferia em sua aprendizagem. Mas, ao diagnosticá-lo com determinado transtorno, e ao construir todo um discurso em torno disso, é bem provável que o mesmo, apesar de não apresentar transtorno algum, vá correspondendo a este discurso, agindo de acordo com tal, e limitando-se efetivamente. O que poderia ser apenas uma dificuldade ou problema passageiros acaba por consolidar-se e constituir aquele aluno de forma, às vezes, bem difícil de reverter.

Levando em consideração essa frequente demanda recebida pelos psicólogos escolares quanto às dificuldades de aprendizagem, e, também ao risco intrínseco ao modo como as crianças e adolescentes têm sido excessivamente encaminhadas para diagnósticos (que tem passado a descrevê-las, como se tudo dissesse sobre aqueles sujeitos), é que abordo este como um dos temas em relação ao qual a psicanálise tem começado a produzir contribuições interessantes.

Neste sentido, Kupfer (2013) elabora e descreve em seu livro *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação* uma abordagem dos problemas de aprendizagem pelo viés da noção de estilo em psicanálise. Ela afirma, de início, que apesar de tantos estudos e práticas a respeito dos problemas de aprendizagem, estes só tem aumentado e se evidenciado cada vez mais.

Para Kupfer (2013, p. 126),

Por mais que tenha havido avanços neste conhecimento e nas práticas educacionais exercidas nas escolas e nos consultórios, cresce assustadoramente o número de crianças cujas escolas e pais formulam queixas de aprendizagem. [...] Se um psicólogo ou psicanalista aceitar para tratamento esse exército de crianças com queixa escolar, estará provavelmente incorrendo no mesmo erro do Alienista, personagem psiquiatra de Machado de Assis, que internou em seu hospital psiquiátrico

para doentes mentais uma cidade inteira. Sua teoria da loucura extremamente abrangente o levou a este ponto. Mas ao questionar que o erro estivesse talvez em sua teoria, acabou por soltar a cidade e internar-se a si próprio.

Com isso, Kupfer (2013) levanta a possibilidade do problema não estar no sujeito em si, suposto como o portador da dificuldade de aprendizagem, mas antes nos abundantes diagnósticos que têm sido realizados hoje. Escreve que, ao diagnosticar ou encaminhar para diagnóstico desenfreadamente, a tendência têm sido considerar o problema como proveniente somente da criança ou adolescente em si, de forma isolada de todos os demais aspectos concernentes ao seu dia a dia escolar, de todas as demais relações estabelecidas neste contexto, e ainda de todos os aspectos extra escolares que também produzem efeitos importantes na vida dos alunos e em seus modos particulares de aprender.

É por esta perspectiva que Kupfer (2013) ressalta, conforme citação inicial deste item, que para a psicanálise é estranha e inaceitável qualquer tentativa de generalização – o que, ao pensar esta temática das dificuldades de aprendizagem com base na psicanálise, conduz a considerar cada sujeito com seus modos (estilos) peculiares de aprender ou de não aprender.

A autora trabalha a noção de estilo a partir da psicanálise lacaniana, na qual este termo aparece diversas vezes. Para ela, o conceito de estilo relaciona-se a um modo próprio, único, original, de escrever, de falar, de se posicionar (KUPFER). Caracteriza-se como a marca de um sujeito em singular em sua forma única de percorrer os caminhos de sua insaciável busca, durante sua vida, por aplacar a falta estrutural que o move.

Para Kupfer (2013), ao observar e se relacionar com os outros, percebendo seus estilos próprios, uma criança irá se constituindo e construindo seu próprio estilo. Igualmente, diante do professor e de seu estilo, tanto de conhecer, como de agir e de se relacionar, o aluno vai se constituindo e construindo seu próprio estilo. Afirma, assim, que no modo como uma criança aprende ou não aprende, também, ali está em questão e em ação seu estilo cognitivo, isto é, seu modo peculiar de conhecer e relacionar-se com a coisa a ser ou não conhecida.

Com base nestes aspectos, e também no conceito de discurso social³⁸ é que a autora discorre sobre o que acontece com uma criança quando ela não aprende. Não é algo que ela entenda como resultante unicamente da criança, mas sim como uma manifestação ou emergência de uma articulação entre um sujeito e um sintoma social. Este último sendo entendido aqui como sintoma que está inscrito, mesmo que de forma implícita, no discurso social de uma determinada época.

No entanto, Kupfer (2013) pensa este conceito de sintoma social, neste contexto, de forma articulada ao discurso escolar. É por esta perspectiva que considera a ideia de fracasso escolar como uma particular relação construída entre o estilo cognitivo de um sujeito e um discurso escolar dominante. Em suas palavras,

Em lugar de fazer o pêndulo oscilar para o lado do social ou para o lado psicológico, admite-se que um problema de aprendizagem advirá quando houver um choque, um confronto, entre o que se veicula no campo social escolar e o estilo cognitivo de uma criança-sujeito em particular. Portanto, o problema de aprendizagem está sendo localizado no ponto de articulação entre um sujeito e o discurso social (KUPFER, 2013, p. 131).

Considerações como estas são algumas das que contribuem para um maior entendimento quanto a, por exemplo, porque, com tanta frequência, em uma escola o mesmo adolescente é encarado como aluno-problema e em outra não, em uma é reprovado por diversas vezes no mesmo ano e em outra não, em uma é encarado como portador de transtorno de aprendizagem e em outra é entendido de forma bastante distinta (surpreendentemente, às vezes até passa a ser visto como um dos melhores da turma, enquanto anteriormente era repetidamente reprovado e “marcado” como aluno sem condições de aprender).

Cada escola, além de ser constituída por um discurso social mais amplo, constrói também o seu próprio discurso que vai formando os sujeitos dela participantes, vai orientando as ações, e referenciando tudo o que acontece dentro de determinada instituição escolar. Algumas de Ensino Médio, por exemplo, são mais centradas em uma educação conteudística, com ênfase na obtenção de aprovação em vestibulares, enquanto outras enfatizam, antes, aspectos como uma formação integral, mais ampla, para a vida.

³⁸ Conceito construído a partir de Lacan, aprofundado por autores como Charles Melmann e Mário Fleig. Refere-se à estrutura constituinte do social, ao discurso dominante em uma sociedade em uma determinada época.

A partir disso, é possível considerar que, ao se tomar como referência estes aspectos, alguns alunos vão “encarnar” e evidenciar o sintoma social dominante no discurso escolar, enquanto outros não. E isso, em função de que o sintoma social escolar, neste caso, o problema de aprendizagem, remete não só ao sujeito em si, nem só ao discurso social, mas ao ponto de articulação entre ambos.

Assim sendo, se o aluno não encontrar em si mesmo condições de responder a determinada demanda escolar, àquilo que circula discursivamente na escola, provavelmente entrará em conflito, se angustiará, e demonstrará isso a partir de suas próprias possibilidades naquele momento em especial – alguns com revolta, outros com uma passividade paralisante, outros buscando meios inadequados e não aceitos no âmbito escolar para conseguir mostrar o bom resultado esperado, entre tantas outras formas. Outros, que encontram possibilidades para corresponder ao discurso institucional podem não apresentar maiores dificuldades; e, ainda têm aqueles que, mesmo tendo condições, percebem as inconsistências existentes implicitamente, e acabam, ou, se deixando levar, ou, buscando atingir exatamente a média que precisam para a aprovação, por mais que teriam muitas condições de ir além disso.

Em todos os casos, não há como prever qual será a forma de cada um se posicionar, de pensar e de agir, diante do discurso escolar. Cada sujeito, como já várias vezes destacado neste estudo, é único, e, por isso mesmo, não há possibilidade alguma de realizar qualquer tipo de comparação, muito menos de previsão. Igualmente, cada discurso escolar também possui suas especificidades, seus aspectos implícitos, que não são facilmente constatáveis e compreendidos.

E, ainda, sempre estará vigorando, juntamente a estes aspectos mencionados, o discurso social mais amplo, referente à sociedade e à sua determinada época. Com base neste, como diz Kupfer (2013), “que espaço há para a lentidão na escola de hoje?”. Um aluno, como relata, “poderá encontrar um ou outro professor pessoalmente mais tolerante, mas o discurso social da rapidez, do mundo instantâneo e veloz, do *time is Money*, acabará por prevalecer” (KUPFER, 2013, p. 131). Este aluno, por exemplo,

começará a afligir-se, na tentativa de responder mais depressa, para atender a essa demanda do Outro; mas, não encontrará em si mesmo essa prontidão. Poderá, então, achar-se burro ou incapaz, quando possui grandes qualidades que poderiam levá-lo à grande brilho intelectual! Estão instaladas as condições para o fracasso escolar (KUPFER, 2013, p. 132).

Kupfer (2013) utiliza este caso específico apenas para exemplificar, e esta citação acima caracteriza-se apenas como um pequeno fragmento do mesmo. Com base nele, ilustra uma situação específica de descompasso entre o discurso social e as possibilidades daquele sujeito em questão em corresponder ao mesmo, bem como possíveis efeitos produzidos como consequência – neste caso, o fracasso escolar.

Dessa forma, considerando estas elaborações de Kupfer (2013), não há possibilidade viável, e quando surge alguma proposta nesse sentido não se sustenta, de trabalhar isoladamente, seja educador, seja psicanalista, seja neuropediatra ou qualquer outro profissional que se ocupe de pensar os casos de dificuldades de aprendizagem. Claro que este trabalho conjunto é um grande desafio, mas se faz necessário ir construindo-o, ir abrindo este caminho ainda tão pouco trilhado.

Uma das funções destacadas por Kupfer (2013) como sendo concernente ao psicanalista, nesta relação com os demais profissionais e com o aluno que vem apresentando as dificuldades de aprendizagem, caracteriza-se, então, não neste manter-se naquela clássica postura do psicanalista que enfatiza essencialmente a escuta, mas, antes, em dialogar com os demais profissionais.

Este dialogar não seria, entretanto, para dizer o que o outro profissional, inclusive o professor, deveria fazer (como muitos efetivamente esperam que aconteça), mas sim para buscar conjuntamente com eles esta abordagem do estilo de cada sujeito, e entender como a dificuldade apresentada vem, em cada caso específico, se constituindo.

Talvez, destaca Kupfer (2013), desta forma, o psicanalista, juntamente aos outros profissionais, poderia contribuir com o aluno, no sentido de construir possibilidades dele reencontrar-se criativamente em seu estilo, que lhe é próprio, de forma a amenizar os conflitos existentes entre este e o discurso predominante na escola, quando for o caso.

É possível pressupor, ainda, com base no abordado até aqui, que o movimento de despertar diálogos quanto a mais esta perspectiva, da psicanálise, durante a formação inicial de professores de adolescentes, tão diferenciada do modo como estes sintomas escolares (entre eles, os problemas de aprendizagem) têm sido usualmente abordados durante a formação docente e entendidos cotidianamente nas escolas, também, provavelmente poderia estar contribuindo ricamente com a futura prática profissional dos professores em formação inicial.

5.2.2 Possíveis efeitos da circulação discursiva à produção de mudanças na escola: Uma reflexão pela perspectiva psicanalítica

[...] quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente (KUPFER, 2013, p. 137).

As articulações que vêm sendo pensadas e elaboradas hoje entre a psicanálise e a educação, em geral, têm apontado, além das já mencionadas, para a importância de não se tomar como referência, neste contexto, uma psicanálise clínica, mas sim uma psicanálise que auxilie tanto os educadores como os demais profissionais da educação em uma leitura da escola como uma instituição, que, enquanto tal, constitui-se também pela linguagem.

Retomo primeiramente, um pouco, acerca do entendimento da psicanálise quanto à linguagem, a partir da interpretação de Kupfer (2013) quanto a esta, que a considera como “condição do inconsciente, assim como é condição e fundamento da ciência e de toda construção cultural. Condição, portanto, da construção das instituições humanas, e, entre elas, a escola” (KUPFER, 2013, p. 136). Enquanto condição do inconsciente, de toda a construção cultural e, assim, da escola, a linguagem não tem por finalidade apenas nomear as coisas que conhecemos por meio de um conjunto de signos, mas vai muito além disso, à medida que as constitui, que as forma, que as cria e transforma.

Assim como é pelo discurso que podemos nos aproximar e chegar ao sujeito em análise, como diz Pereira (2003), já que este se constitui na/pela linguagem e seus efeitos, também há a possibilidade, conforme Kupfer (2013), de construirmos uma leitura dos discursos que se desenrolam e se formam nos contextos institucionais, dentre eles, as escolas. Isso remete, como a autora aponta, não à pretensão de psicanalisar as pessoas integrantes desta, individualmente; mas, de pensar o que constitui cada instituição como um todo, com base no que nelas é manifestado discursivamente.

Sobre os discursos institucionais, Kupfer (2013) escreve que estes tendem a produzir repetições e estagnações, em função da busca por manter o que já foi construído, de preservar o igual, e das tentativas por fazê-lo permanecer. São aspectos que, aos poucos, vão formando a cultura da instituição, que, em geral,

possui um caráter mais permanente do que flexível. Entretanto, em meio a estes discursos dominantes em uma instituição, também manifestam-se, em certos momentos, falas de sujeitos que buscam produzir rupturas no que está cristalizado, incluindo sugestões de mudanças, percepções daquilo que não vai bem ou que poderia ir melhor, propostas de ações inovadoras, ou simplesmente comentários divergentes do que predomina na instituição – em relação aos quais é bem comum se levantarem grandes resistências, pela “ameaça” ao já conhecido e consolidado.

O grande perigo disso, conforme menciona Kupfer (2013) é que quanto mais uma instituição estiver direcionada para a repetição e preservação do já construído, com discursos cristalizados, menos os sujeitos poderão falar, manifestar-se e beneficiar-se dos efeitos de transformação que surgem quando há espaço para as falas singulares, mesmo que contrárias e diferenciadas quanto ao que predomina na instituição, mas, que tem por função possibilitar o olhar por outras perspectivas viáveis.

Como diz Kupfer (2013), nos casos em que não houver espaço para a manifestação dos sujeitos, em que o discurso institucional estiver excessivamente cristalizado,

o resultado poderá ser a impossibilidade de criação de novos discursos, mais flexíveis e acompanhadores de mudanças. O passo seguinte é a fixação das crianças em estereótipos, em modelos que lhe são pré-fixados [...]. Para os demais grupos da instituição escolar onde não houver circulação discursiva, o resultado será a falta de oxigenação e a consequente necrose do tecido social. A falta de circulação discursiva é o início do fim de uma instituição (KUPFER, 2013, p. 136).

Já quando há espaço para a circulação discursiva na instituição, inclusive na escola, podemos supor, com base na psicanálise, que haverá implicação e responsabilização de cada sujeito. Haverá possibilidade de mudar discursos e, ao mesmo tempo, de ser por eles mudado.

Além disso, segundo Kupfer (2013, p. 137), ao pensarmos a instituição como constituída pela linguagem, e ao entendermos ela como uma “rede de relações interligadas e em constante movimento”, podemos considerar que as transformações experienciadas por um grupo podem produzir, como efeito, transformações semelhantes e mudança de posição em outros grupos da instituição. Isso sem haver a necessidade de convencer este outro grupo da necessidade de

mudança, nem de mencioná-los diretamente; mas, em decorrência da própria circulação discursiva e das transformações conseqüentemente produzidas por esta.

Dessa forma, “se há mudanças em um grupo de professores, essas mudanças poderão “transbordar” para o grupo de crianças, sem que tenham sido dados conselhos, orientações” (KUPFER, 2013, p. 137). Como diz esta autora, o que acontece é que a perspectiva de olhar passa a ser outra e o que se vê não é mais o mesmo que antes – houve transformação pelos efeitos da linguagem.

Quanto a isso, posso mencionar um exemplo em relação à minha própria prática profissional, quanto ao caso de um menino que recebi para atendimento psicológico quando trabalhava com psicologia clínica. Ele foi encaminhado pela escola por apresentar dificuldades de aprendizagem, por não conseguir acompanhar a turma e por diversos tipos de comportamento agressivo para com os colegas. O discurso dos pais era o mesmo da escola quanto a ele, de que não conseguia aprender como os demais. O próprio menino, também, já falava de si mesmo como sendo o “burro” da turma, como ninguém gostando dele por não conseguir aprender.

No entanto, não foi preciso muitos atendimentos para que pudéssemos ir percebendo seu grande potencial, no qual nem ele mesmo acreditava mais, e o quanto tinha capacidade para ir muito além do que estava sendo dito sobre ele o tempo todo. Enfim, em várias conversas com a escola (professores, coordenadora pedagógica) e com os pais, eu e a pedagoga (que trabalhava comigo) fomos tentando dialogar sobre estes aspectos diferenciados, percebidos a respeito daquele menino, bem como o quanto ele tinha condições de criar, de estabelecer relações interessantíssimas, de construir raciocínios, até mesmo, para além do que costumávamos encontrar naquela idade.

Para a nossa surpresa na época, a partir destes muitos diálogos com a escola e com os pais, ambos foram mudando, gradualmente, seu discurso quanto àquele menino (inclusive, realizando um trabalho com os seus colegas de aula, nesse sentido). Essa mudança, por sua vez, também produziu efeitos de transformação em relação a ele mesmo, que encontrou possibilidades e condições, a partir disso, para alterar sua forma de agir, e de se posicionar diante dos outros, passando a expressar seu grande potencial criativo, que até então estava completamente apagado, sem espaço para manifestar-se. Foi uma mudança produzida a partir de um trabalho conjunto de todos os profissionais envolvidos com ele, a partir da construção de um discurso diferenciado, que abriu novas possibilidades para ele, de

posicionar-se subjetivamente e ir encontrando seu estilo peculiar de aprender, diferenciado do padrão dos demais colegas, mas de uma criatividade admirável.

De forma semelhante, Bacha (2002) também descreve algo que pode ser destacado como exemplo de efeitos produzidos pela circulação discursiva - o relato de alguns professores quanto à avaliação do trabalho (já descrito no item 3.3), realizado por ela, de formação de professores, voltado à articular psicologia e educação, e que fundamentou-se principalmente na psicanálise. Em algumas destas auto avaliações, descritas por Bacha (2002, p. 53), escritas pelos professores participantes da formação, dizia o seguinte:

Com as aulas de psicologia descobri que não conseguiria nada com esse tipo de comportamento. Mudei de atitude e os alunos mudaram! Descobri que se você entrar na sala atirando, pode esperar chumbo! Os debates em sala me levaram a pensar em questões que até então eu não havia me questionado e me fizeram mudar algumas das minhas opiniões. [...] Estou dando aula para aproximadamente trinta alunos e percebi uma mudança de comportamento decorrente das aulas de psicologia.

Nos dois casos exemplificados, a possibilidade de circulação discursiva produziu mudanças tanto em relação aos professores como também aos alunos – mudanças que não são possíveis de se prever e de se antecipar, mas que foram de importantes efeitos para aqueles grupos onde se produziram. Se não houvesse espaço para a mesma, provavelmente tudo permaneceria como estava, com suas repetições e as mesmas formas de ver as situações apresentadas. Mas, colocada a palavra em circulação, levantaram-se novas perspectivas antes não consideradas, talvez nem sequer imaginadas.

Kupfer (2013) escreve, inclusive, que este poderia ser um dos objetivos de um profissional orientado pela psicanálise na escola, de abrir espaços diversos para a circulação discursiva, de colocar a palavra em circulação, de criar espaços de fala entre os professores, entre os alunos, entre os pais. Isto, pois são estes discursos que vão constituindo e movimentando a instituição escolar como um todo. Ao se colocar a palavra em circulação, se possibilitaria uma constituição desta, de forma menos rígida e fechada, e mais aberta para a mudança dos sujeitos e dos diversos grupos integrantes desta.

Do mesmo modo, durante a formação inicial de professores, ao se possibilitar espaços de fala aos sujeitos, até mesmo no que diz respeito aos possíveis efeitos desta circulação discursiva na escola, assim como das possíveis implicações da

linguagem enquanto constituinte dos sujeitos, poderá se estar promovendo efeitos importantes, mesmo sem o saber e perceber claramente, para as futuras práticas profissionais, e até mesmo para uma mudança destes sujeitos.

Não é possível presumir, antecipadamente à experiência, que mudança alguma se tornaria viável, ao se abordar durante a formação inicial de professores as relações entre psicanálise e educação. O fato de não conseguirmos saber ao certo se ocorreram e quais foram elas, devido ao quanto há de subjetividade implicada nestas questões, não impede que mudanças se produzam de modo único em cada sujeito. É possível supor, assim, a partir tanto da psicanálise como da hermenêutica, que a circulação discursiva, que o diálogo, carregam em si uma grande possibilidade para que os sujeitos não permaneçam tal e qual estavam anteriormente à experiência – mas, para que, pela linguagem, e pelas relações entre os sujeitos, formem-se, constituam-se e transformem-se constantemente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo percurso de construção desta pesquisa, posso afirmar que a temática aqui abordada, direcionada a compreender as articulações possíveis e impossíveis entre as áreas da Educação e da Psicanálise, consistiu em um considerável desafio e processo de grande aventura – marcado pelas tantas diferenças existentes entre ambas as áreas, cada qual com suas próprias funções, especificidades, objetivos, fundamentações e experiências singulares.

Em relação a este desafio, diversos autores já se ocuparam, desde Freud até hoje, embora cada um com perspectivas e questionamentos bem diferenciados, voltados às diversas possibilidades de pensar as relações entre Psicanálise e Educação; contribuindo, assim, para a expansão dos horizontes quanto ao tema, bem como, possibilitando o perguntar que instigou e conduziu toda esta pesquisa.

Ao mesmo tempo, se já assumimos tão grande desafio ao pensarmos a Psicanálise em proximidade à Educação, encarregamo-nos de outro, ainda muito maior, ao pensarmos suas contribuições quanto à formação inicial de professores, já que este é um caminho, historicamente e ainda hoje, tão pouco trazido à conversa. Daí a importância de considerá-lo, de dialogá-lo, de compreendê-lo em suas possibilidades e, também, em suas limitações, abrindo espaço a novas produções de sentido.

Dessa forma, dialogando com os autores, e, ao mesmo tempo, deixando-me interpelar pelas novas questões que se levantam hoje diante de textos anteriores – as quais só foi possível chegar devido à toda tradição operante nelas-, é que retomo agora, brevemente, algumas das possibilidades de contribuições da psicanálise à formação inicial docente, que foram abordadas e elaboradas com base neste estudo.

Primeiramente, diante da tendência histórica dos professores, principalmente de adolescentes, reconhecerem-se enquanto especialistas de suas próprias disciplinas, preocupando-se prioritariamente com o “domínio” dos conteúdos específicos, em detrimento de outros tão importantes aspectos da profissão, a psicanálise é uma das áreas que pode contribuir para resgatar estes outros aspectos humanos e subjetivos, tantas vezes desconsiderados no dia a dia das escolas.

É claro que este priorizar dos conteúdos em relação a outros importantes aspectos, não se faz presente hoje por acaso, mas se manifesta como consequência

da histórica ênfase da formação inicial docente sobre os conhecimentos específicos das áreas. Como consequência, historicamente os professores também foram reconhecendo-se, em sua identidade profissional, a partir das próprias disciplinas específicas; como se todos os demais aspectos da profissão não tivessem a devida importância, mas se caracterizassem apenas como uma formalidade para a obtenção da licenciatura.

Evidentemente, nenhuma área sozinha possui condições de alterar esta realidade, mas, também, não se pode deixar de trabalhar, conjuntamente, para melhorar cada vez mais este cenário, já desde a formação inicial de professores. É nesse sentido que, a partir dos autores aqui estudados, podemos considerar a psicanálise como uma destas importantes áreas a, durante a formação inicial de professores, pensar os aspectos tantas vezes secundarizados na prática pedagógica, contribuindo para ampliá-la no que se refere à formação humana dos sujeitos.

Nesse sentido, a psicanálise possibilita pensar diversos aspectos subjetivos, relacionais, humanos, da constituição dos sujeitos – dentre eles, as motivações inconscientes, os aspectos relacionais entre professores e alunos, o próprio conceito de sujeito e as implicações de considerá-lo pela perspectiva psicanalítica, os importantes e determinantes efeitos da circulação discursiva na escola, assim como pensar várias das problematizações recorrentes no cotidiano educativo, como, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem.

A partir do conceito de inconsciente, por exemplo, da forma como é elaborado pela psicanálise, não há espaço para o entendimento quanto à existência de previsíveis relações causais, e, menos ainda, da viabilidade de se alcançar sempre, por meio de uma técnica, determinado efeito esperado. O inconsciente aponta, justamente, para esta impossibilidade, para as imprevisibilidades, para as motivações incontroláveis do ser humano, para seus conflitos, para suas contradições – para toda uma estrutura, que o constitui, apesar de a ela nunca ter acesso em sua totalidade, a não ser pelas atuantes produções e manifestações deste, e seus importantes efeitos à vida cotidiana dos sujeitos.

No contexto escolar, não em poucas vezes, este e outros aspectos humanos da prática do professor, tendem a ser negligenciados. Juntamente a isso, diversos efeitos têm se produzido, incluindo alguns bem preocupantes, uma vez que interferem na aprendizagem, nas decisões quanto à vida escolar do aluno, no modo

de relacionamento dos professores com o mesmo – aspectos todos que produzem grandes marcas nos sujeitos, as quais poderão, mesmo que o professor não perceba nitidamente, assumir uma função bastante determinante para o aluno. Por isso, tão importante é resgatar questões como essas durante a formação inicial docente, pensar sobre a constituição psíquica dos sujeitos, sobre o inconsciente e seus efeitos, possibilitando um alargamento dos horizontes de compreensão quanto a aspectos de tamanha importância na profissão do professor.

Entre estes, o aspecto referente às relações educativas que se formam entre professores e alunos é um dos que os autores têm destacado como possibilidade de contribuição da psicanálise. A forma como se estabelecem estas relações nos cotidianos educativos, muitas vezes, tem repercutido de modo excessivamente penoso, incômodo e difícil, tanto para o aluno como para o professor de adolescentes, gerando diversos impasses e interferindo, até mesmo, no processo de aprendizagem destes³⁹. Por se caracterizarem como inseparáveis da profissão do professor, se faz necessário aprofundar mais, durante a formação inicial, os diálogos a respeito das mesmas, proporcionando um pensar não apenas quanto aos aspectos mais evidentes da prática pedagógica, mas também àqueles implícitos e ainda assim constantemente atuantes.

Nesse sentido é que a psicanálise, ao trabalhar com aspectos relacionais, pode trazer contribuições à formação inicial docente, ainda mais no que se refere à relação dos professores com estudantes adolescentes. Isso porque, como vimos, a adolescência costuma ser marcada por um distanciamento em relação aos adultos como referência, além de ser um tempo especialmente propício para que estes apontem as mais diversas falhas e contradições existentes tanto em relação à família, quanto à sociedade, como também à escola, ao posicionamento do professor perante eles e ao conteúdo ensinado.

Diante disso, a psicanálise pode contribuir, por exemplo, ao trazer ao diálogo com os futuros docentes as especificidades da adolescência, possibilitar a problematização de aspectos que costumam surgir na prática pedagógica com

³⁹ Um exemplo foi citado na página 97, mas ao trabalhar com psicologia educacional, muitos outros são os casos de dificuldades relacionais entre professores e alunos adolescentes que constantemente surgem no contexto escolar – muitos deles, devido aos professores assumirem um posicionamento de embate para com os adolescentes ou de conhecedores de todas as coisas (sujeitos não faltantes), ou ainda por tomarem para si mesmos, de modo pessoal, aquilo que é dito pelos alunos, gerando diversos conflitos na relação com os mesmos.

estes, e, ao mesmo tempo, pensar acerca das relações que se estabelecem entre professores e alunos durante este tempo da vida. E, por mais que seja impossível prever antecipadamente os efeitos de diálogos acerca destas temáticas com os futuros docentes, podemos supor que, se o mesmo for produtivo, posteriormente, no momento da prática pedagógica, poderão os professores modificar seus posicionamentos acerca de vários aspectos, e suspeitar de que há muito mais em jogo, para além do facilmente aparente nas relações e comportamentos de seus alunos.

Outra possibilidade de contribuição da psicanálise, abordada nesta pesquisa, relaciona-se ao conceito de sujeito pela perspectiva psicanalítica, que difere acentuadamente do que predomina hoje no discurso social, que, sendo linguagem, não temos como somente nos desvencilharmos dele. É um discurso que nos constitui, e, portanto, produz constantes efeitos, também, nas escolas.

A psicanálise proporciona um olhar muito distinto em relação ao sujeito idealizado pelo discurso social, que determina imagens cristalizadas e altos padrões (competitividade, superação de qualquer falta, apologia a uma suposta felicidade plena), a serem atingidos pelo sujeito na busca pelo reconhecimento. A psicanálise, ao contrário, chama a atenção para um sujeito que, por estrutura mesmo, será sempre faltante, e que é justamente esta falta que o move.

Dialogar sobre estas diferentes perspectivas quanto ao entendimento de sujeito, no contexto da formação inicial docente, adquire a devida importância pela necessidade de se compreender o modo como cada uma se faz presente na prática pedagógica do professor, no que cada uma traz de implicações para o cotidiano profissional, ao se considerar o sujeito de uma ou de outra determinada forma. Ao se considerar, por exemplo, o sujeito a partir do horizonte de compreensão psicanalítico, não há espaço na prática pedagógica para padronizações, generalizações e classificações de sujeitos, nem para considerá-los como em condições de tornarem-se plenos ou completos, sem seus dilemas, faltas e humanas imperfeições. Cada sujeito é entendido como único, com suas próprias singularidades, tempos e experiências de vida, impossíveis de serem mensuradas e descritas em totalidade.

Certamente, que ao assim considerá-los, os efeitos produzidos no trabalho cotidiano com os mesmos passam a ser acentuadamente distintos do que ao entendê-los conforme o discurso social contemporâneo, ao qual é muito fácil

recorrer, uma vez que estamos todos nele. Dessa forma, falar sobre estas diferenciadas perspectivas de sujeito na formação inicial também pode ser um modo da psicanálise contribuir com a futura prática do professor.

Outro exemplo de como o conceito psicanalítico de sujeito pode repercutir na prática profissional é a modificação que este, conseqüentemente, provoca no modo de entender as dificuldades de aprendizagem, bem como na forma de trabalhá-las cotidianamente – outra das contribuições da psicanálise, destacadas nesta pesquisa.

Quando se considera as dificuldades de aprendizagem a partir de categorias diagnósticas, classificatórias, que uma vez definidas para cada aluno, são tomadas como dizendo tudo acerca dele, tem-se como resultado uma prática que entende o sujeito a partir de generalizações e comparações, que muitas vezes apenas acabam efetivamente o limitando em suas possibilidades. Já, quando se pensa as dificuldades de aprendizagem, tomando-se como referência a psicanálise, a prática se volta aos estilos peculiares de aprender ou de não aprender, às singularidades de cada sujeito, e à articulação entre estas e o discurso escolar.

Por fim, outra interessante contribuição da psicanálise à formação inicial docente, destacada nesta pesquisa, é a importância da linguagem enquanto constituinte dos sujeitos e das instituições humanas, dentre elas as escolas. Assim sendo, torna-se possível construir leituras dos discursos que formam, criam e transformam os contextos escolares. Torna-se possível ler as repetições, as manifestações divergentes ao que se encontra cristalizado na instituição, a existência ou não da circulação discursiva na instituição, assim como os efeitos produzidos em ambos os casos⁴⁰.

Tanto a circulação discursiva quanto a sua ausência, produzem inevitáveis influências nas salas de aula, na forma de relação entre alunos e professores, nas decisões tomadas, e na organização escolar como um todo. Por isso, tão importante é este aspecto, podendo também constituir-se como mais uma das possíveis contribuições da psicanálise, ao ser abordado durante a formação inicial de professores, no intuito de subsidiar a futura prática profissional docente.

⁴⁰ Um destes efeitos, por exemplo, é que somente ao se ter espaço para a circulação discursiva há possibilidades de implicação e responsabilização de cada sujeito nas mudanças necessárias; enquanto, por outro lado, se não há este espaço, a tendência é de se encontrar estereótipos, imagens cristalizadas quanto aos alunos e professores, manutenção ou retrocesso do estado atual da instituição.

Como se pode perceber, as possibilidades de contribuições psicanalíticas, levantadas com base nos autores e nos diálogos construídos durante toda esta pesquisa, visam articular constantemente teoria e prática, diferenciando-se do mero ensino de conteúdos descontextualizados, que precisariam apenas ser transmitidos aos futuros docentes.

Diferentemente da histórica dissociação entre teoria e prática, que em muitos casos, permanece hoje, inclusive, nas disciplinas de psicologia da educação das licenciaturas, que apenas oferecem aos futuros docentes uma série de teorias, em relação às quais estes não percebem importância para sua prática profissional, e os próprios conteúdos trabalhados acabam, com isso, apenas cumprindo com uma exigência formal de habilitação para a profissão, sendo logo deixados de lado; as contribuições da psicanálise, aqui abordadas, divergem destas, pois seriam no sentido de levantar diálogos durante a formação inicial docente em coerência com as cotidianas necessidades e demandas de trabalho do professor.

Assim, temas como estes aqui apresentados caracterizam-se como alguns dos exemplos que poderiam ser trazidos ao diálogo na formação inicial docente, já que consistem em frequentes aspectos com os quais os professores têm se deparado constantemente em seu dia a dia, e que, ao mesmo tempo, a psicanálise poderia auxiliar a pensar, levantar novos questionamentos, alargando o horizonte de compreensão – não no intuito de fornecer respostas definitivas e prontas, mas de abrir novas possibilidades para pensar os problemas que surgem.

Inegavelmente, todas estas possibilidades de contribuições da psicanálise quanto à educação e à formação inicial de professores vem acompanhadas, também, de diversos desafios e impossibilidades. Isso, justamente, em função de trabalhar com sujeitos, marcados pelo inconsciente.

Entre estas impossibilidades encontra-se o fato de não se ter condições de prever, nem de se conhecer ao certo os efeitos resultantes de um trabalho que busque pensar temáticas da prática docente com base na psicanálise, durante a formação inicial de professores. Não é possível saber a extensão das influências ou mudanças ocasionadas por um trabalho assim, talvez nem se possa identificar se realmente ocorreram ou não, até porque para alguns, estas podem ser significativamente marcantes, enquanto para outros não; assim como para alguns, as resistências provocadas pelo contato com certos conteúdos psicanalíticos poderão ser superadas, enquanto para outros, poderão tornar-se verdadeiros

empecilhos. E isso devido, propriamente, às inevitáveis diferenças singulares de cada sujeito.

Mas, ainda assim, podemos considerar, com base em Gadamer, que onde um diálogo é bem sucedido, onde há abertura a este e ao novo que vem ao encontro, se opera uma transformação pela palavra. Da mesma forma, podemos supor que, por meio do diálogo, as próprias resistências podem vir a ser dialogadas, elaboradas e melhor compreendidas – dependendo dos sujeitos, do interesse e da disposição destes para a experiência.

Outro grande desafio reside na dificuldade de se trazer ao diálogo aspectos teóricos da psicanálise e apresentá-los para sujeitos que, provavelmente nunca ou pouquíssimo contato com ela tiveram, em um período de tempo tão curto, como o é a disciplina de psicologia da educação, ainda mais buscando articulá-los constantemente à prática docente. Mas, quanto a este desafio, uma das autoras que, ao com ele se deparar, encontrou possibilidades bem interessantes de trabalhar foi Bacha. Apesar do pouco tempo disponível para isso, sua experiência de diálogo com os professores quanto à psicanálise, em relação a qual inicialmente houve grande resistência, acabou por ser muito rica e proveitosa para os sujeitos dela participantes, que não saíram dela da mesma forma que entraram. Ou seja, este é um grande desafio sim, porém, em condições de, ainda assim, se constituir em uma proveitosa experiência, e de contribuir com os futuros docentes, em seus desafios cotidianos ao trabalhar com sujeitos em formação.

Com base no aqui apresentado, é possível supor que embora existam desafios, dificuldades e impossibilidades no que se refere à articulação e às relações entre psicanálise, educação e formação inicial de professores, a psicanálise proporciona uma fundamentação teórica bem relevante, diante do que tem marcado nosso tempo em termos de discurso social dominante, influenciando, também, os contextos educativos.

O referencial psicanalítico permite pensar diversas problematizações, com as quais os professores têm se deparado frequentemente, assim como trazer à conversação aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos nas práticas pedagógicas, mas que delas são indissociáveis, produzindo consideráveis efeitos, marcantes na vida dos sujeitos.

Apesar dos próprios autores da educação já estarem trabalhando reiteradamente nesse sentido, há de se considerar que o horizonte de compreensão

da psicanálise não é o mesmo dos autores da área da educação, já que a psicanálise traz perspectivas outras, distintas, para pensar os aspectos relacionais, subjetivos e humanos da profissão docente.

É dessa forma que a teoria psicanalítica pode contribuir para ampliar o horizonte de compreensão da profissão do professor, enquanto não apenas voltada ao ensino (“conteudismo”), mas expandida para nela incluir a educação dos sujeitos, e todos os fundamentais aspectos que a acompanham e que, mesmo que se pretenda manter afastados da profissão, insistem em se inscrever, marcando presença.

Trazê-los ao diálogo significaria, assim, a possibilidade de ampliar o conhecimento a respeito. Seria um modo de promover uma prática docente mais reflexiva, de investigação da própria ação quanto a estes aspectos de tamanha importância e, ao mesmo tempo, ainda tão pouco considerados cotidianamente, apesar de serem, igualmente aos demais, inseparáveis e constituintes da profissão docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: Imagens e Autoimagens**. [15.ed]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BACHA, M. N. **Psicanálise & Educação: Laços Refeitos**. [2.ed]. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. **A arte de formar: O feminino, o infantil e o epistemológico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mai. 2016.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2014.

CHARLOT, B. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da Psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, M. I. Formação Inicial. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. Disponível em: < http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF>. Acesso em: 23 mai. 2016.

CUNHA, M. I. Saberes Acadêmicos. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. Disponível em: < http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF>. Acesso em: 23 mai. 2016.

FERNANDES, C. Prática Pedagógica. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. Disponível em: < http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF>. Acesso em: 23 mai. 2016.

FERREIRA, T. Freud e o ato de ensino. In: LOPES, E. M. T. (Org.). **A Psicanálise escuta a Educação**. [2 e.d.] Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FLIKINGER, H-G. **Gadamer e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FORBES, J. Uma aprendizagem de desaprender – o entusiasmo da invenção. In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da Psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. [34. e.d.] São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. [58.ed.]. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Política e Educação**. [2 ed.]. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. [3 ed.]. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREUD, S. Sobre o Ensino da Psicanálise nas Universidades. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XVII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1919.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1914.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. VII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1905.

_____. Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XXII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1933.

_____. O interesse científico da Psicanálise. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1913.

_____. Uma nota sobre o inconsciente na Psicanálise. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1912.

_____. Uma dificuldade no caminho da Psicanálise. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XVII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1917.

_____. Recordar, repetir e elaborar. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1914.

_____. Prefácio a *Juventude Desorientada*, de Aichhorn. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1925a.

_____. As resistências à Psicanálise. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1925b.

_____. Análise terminável e interminável. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1937.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. [6. ed.]. Petrópolis: Vozes, 2004.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. [15. ed]. Petrópolis: Vozes, 2016.

_____. Sobre o círculo da compreensão. In: ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: Problemas, propostas e perspectivas**. São Paulo: FCC, 1998. Disponível em: < <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-NO-BRASIL.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

_____. **Formação de Professores no Brasil: Características e problemas**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. [2. ed.] São Paulo: Cortez, 2011.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, Psicanálise e Educação: O mestre “possível” de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. [9. ed.]. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HENZ, C. I. Dialogando sobre cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In: ANDREOLA, A. B. et al. **Formação de Educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Editora Unijui, 2010, p. 49-62.

JERUSALINSKY, J. **Enquanto o futuro não vem: A Psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. Salvador, BA: Ágalma, 2002.

KRONBAUER, L. G. Re-lendo Verdade e Método (Historicidade, finitude, compreensão e diálogo pedagógico). In: **Revista Estudos Leopoldenses**, Série Educação. São Leopoldo: UNISINOS, v. 4, n. 6, p. 151-162, 2000.

_____. **Hermenêutica Filosófica: Perspectivas para pesquisa em educação**. Cadernos de Educação. Pelotas: UFPel, 2011. In:<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2106/1944>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação**. [4. ed.]. São Paulo: Escuta, 2013.

_____. **Freud e a educação: O mestre do impossível**. [3. ed.]. São Paulo: Editora scipione, 2001.

LAROCCA, P. **Psicologia na Formação Docente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

LACAN, J. **Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise**. Livro 11. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LAWN, C. **Compreender Gadamer**. [3. ed.] Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEITE, S. A. S. Prefácio. In: LAROCCA, P. **Psicologia na Formação Docente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

LOPES, E. M. T. (Org.). **A Psicanálise escuta a Educação**. [2. ed.] Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. O professor é um mestre?. In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da Psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. [2. ed.] Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1987.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação: Novos Operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

MRECH, L. M. Mas, afinal o que é educar?. In: MRECH, L. M. (org.). **O impacto da Psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

MRECH, L. M. O impacto do Terceiro Ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre Psicanálise e Educação. In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da Psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

MENDONÇA, J. B. M. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, E. M. T. (Org.). **A Psicanálise escuta a Educação**. [2. ed.] Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arg_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em: 19 mai 2015.

_____. **Formação de professores e formação docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 23 mai. 2016.

PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1997.

PEREIRA, M. R. **O avesso do modelo: Bons Professores e a Psicanálise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PEREIRA, M. R. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da Psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

_____. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E. M. T. (Org.). **A Psicanálise escuta a Educação**. [2. ed.] Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RAPPAPORT, C. R. (Org.). **A adolescência: Abordagem psicanalítica**. São Paulo: EPU, 1993.

RASSIAL, J-J. **O adolescente e o psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. In: <http://img.travessa.com.br/capitulo/ZAHAR/POR_QUE_A_PSICANALISE-9788571105409.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.

RUFFINO, R. Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. In: RAPPAPORT, C. R. (Org.). **A adolescência: Abordagem psicanalítica**. São Paulo: EPU, 1993.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

SILVA, M. C. P. **A paixão de formar: da Psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

STOUBAUS, C. Psicologia da Educação. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. Disponível em: < http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF>. Acesso em: 23 mai. 2016.

TOREZAN, Z. F. **Sublimação, ato criativo e sujeito na psicanálise**. Londrina: Eduel, 2012.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. [5. ed.]. Porto Alegre: Bookmann, 2015.