

Relatos de Experiência

FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A (IM)POSSIBILIDADE PROFISSIONAL

Experience Reports

TEACHER TRAINING: REFLECTIONS ON PROFESSIONAL (IM)POSSIBILITY

Inês Maria M. Z. P. de Almeida*

<http://lattes.cnpq.br/0676038221177239>
almeida@unb.br

Rosalina Rodrigues de Oliveira**

<http://lattes.cnpq.br/4016981525515073>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)  

Estamos ávidos de uma formação que não dê receitas e nos diga como seremos melhores profissionais. Isto não funciona, meu Deus! Buscamos, incessantemente, uma formação que discuta as questões que perpassam pela subjetividade vividas pelo meu aluno, por mim professora em sala de aula. Preciso me conhecer. Conhecer meu aluno, sua vida, sua história. Este conteúdo educa significativamente [...] (fala da professora M.J – sujeito da pesquisa).

RESUMO

Este artigo pretende apresentar as principais reflexões sobre a formação docente, oriundas da tese de doutorado, de uma das autoras do presente texto. Trabalho intitulado: *Educação Integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente*, defendido em março de 2012, na Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB), contendo um percurso de estudos e investigações acerca da formação continuada de professores e a implicação deste processo nas práticas docentes. Para tanto, optamos por uma investigação de caráter qualitativo sob as orientações da

* Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da UnB.

** Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atua em cursos de pós-graduação lato sensu pelo Instituto SABER desde 2009 até os dias atuais. Atualmente é professora regente no Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN) e no Centro Universitário Estácio de Brasília (Estácio Brasília).

abordagem psicanalítica para a análise e interpretação dos dados, construídos por meios dos instrumentos: observação, entrevista e questionário. Os sujeitos pesquisados foram 15 (quinze) professores da rede pública do ensino, do Distrito Federal, que atuavam, à época, em classes de Educação Integral. Assim, retomamos a leitura e reflexões oriundas da pesquisa com ênfase na formação continuada de professores, reconhecendo a sua importância, em especial, ao (re) significá-la sob o olhar da leitura psicanalítica e a inevitável “torção” que a mesma provoca, ou seja, para além do modelo: a CRIAÇÃO e (TRANS) formação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: formação docente. subjetividade. educação integral.

ABSTRACT

This article presents reflections about teacher's permanent education, from the doctor's degree's thesis of one of the authors: Integral Education: cartography of malaise and challenges for teacher education, defended in March 2012, at the Education Faculty - University of Brasilia (UnB). It presents the studies and researchs about teacher's permanent education and the implication of this process in teaching practices. We use a qualitative research's method having the psychoanalytic as theoretical support to analysis and interpretation of data. We use like instruments: the observation, interview and questionnaire. Fifteen (15) teachers of the public school system, who worked at the time in Integral Education classes was subjects in this search. We emphasize the teacher's permanent education, recognizing the importance of (re)meaning through psychoanalytic reading and the inevitable "twist" that it causes, beyond the model: the CREATION and (TRANS)formation of pedagogical practices.

Keywords: teacher's education. subjectivity. integral education.

A proposta de política pública de Educação Integral/Integrada tornou imperativa a reflexão sobre formação docente inicial e continuada, no sentido de buscar significações mais expressivas e práticas do fazer pedagógico, para além da mera aquisição de técnicas e métodos adequados, que sugerem modelos de adaptação do professor e do aluno.

Ressaltamos que, ao propormos uma avaliação crítica da formação contínua, não estamos negando e tampouco desvalorizando suas dimensões técnicas e metodológicas, mas sugerindo inscrevê-las numa abordagem na qual possamos discutir a mobilização da subjetividade vista, também, como um modo de construção do saber.

Tal perspectiva privilegia o modo de (re)construção e (re)apropriação do saber, de forma que cada professor possa desenvolver uma ação reflexiva, onde “[...] as diferentes tramas que compõem as redes de subjetividade

possibilitem que o sujeito, através de processos intersubjetivos, transite permanentemente entre o eu, o nós e o outro”, como aponta Pérez (2006, p. 186).

Importante destacar que ao falar sobre a formação docente no contexto da Educação Integral/Integrada, não estamos propondo prescrições ou modelos formativos de professores que assumem tendências teórico-pedagógicas e descrevem metodologias capazes de assegurar o sucesso dessa proposta. Monteiro (2005) corrobora com essa reflexão sugerindo que, no contexto da formação continuada atravessada pela psicanálise, levamos em consideração o sujeito do inconsciente. Nesse sentido, atribui-se outra dimensão às técnicas e adequação social previstas no modelo de ensino tradicional, “[...] aos métodos de ensino, à tecnologia, à previsão ao controle científico, que passariam a ser apresentados como coisas do mundo, como tantas outras paralelas à educação, no limite, auxiliares, mas não tomados como seu eixo (MONTEIRO, 2005, p. 163).

A autora sugere mudanças do lugar, ora ocupado pelos métodos e convida o educador a se debruçar sobre a forma singular do aprender de cada aluno. Assim percebido, no ato educativo, mesmo reconhecendo as marcas e determinações das inscrições primordiais “[...] a aprendizagem do aluno não está predeterminada em limites, direção, tempo ou meios.” (MONTEIRO, 2005, p. 164).

Sugerimos outra prática discursiva em que o professor que esteja inserido no contexto da Educação Integral/Integrada, seja atuando com essas turmas ou colaborando com os demais atores e/ou agentes culturais, possa compreender melhor essa dinâmica dos efeitos da transmissão no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “[...] a atual disposição do campo pedagógico nega a realidade do desejo e, por conseguinte, professor e aluno como sujeitos”, segundo Monteiro (2005, p. 158).

Sandra Almeida (2011, p. 28) entende que “[...] a formação de professores exige, nesta perspectiva, que se considere o outro lado da questão, ou seja, o avesso da qualificação profissional focada no desenvolvimento de competências teórico-práticas [...]”, colocando no centro

dessa discussão questões referentes à subjetividade do professor, aos fenômenos inconscientes das relações transferenciais e, de forma geral, o delicado processo relacional do ensinar-aprender.

Vale ressaltar, então, que não temos a intenção de discutir modelos eficazes de prática pedagógica na formação do docente diante da proposta de Educação Integral/Integrada. Buscamos o aporte psicanalítico como instrumento heurístico para “[...] participar do debate democrático contra todas as formas de segregação e de novas formulações pedagógicas que minem as identificações que sustentam os delírios de ideal e as sujeições identitárias”, afirma Monteiro (2006) e, assim, subverter a ilusão do discurso das propostas pedagógicas que nos aprisionam ao modelo institucional educativo, de ensinar “o que e como fazer” no âmbito do ensinar-aprender. Para Voltolini (2011, p. 239), fomentar essa prática é ter “[...] a crença do poder inesgotável da razão”, é sustentar um ideal de completude e de pleno desenvolvimento tendente à generalização, em que o professor acredita que na prática a criança é como na teoria.

Nesse sentido, compreender novas práticas discursivas que se inscrevem nas discontinuidades e incertezas pedagógicas leva a revisitar esse meta-território, que é o imaginário pessoal, construído pelo mito da concepção do saber como verdade absoluta, e alinhar a construção do saber como descoberta em estreita relação com o desejo inconsciente. Voltolini (2001, p. 6) observa que “[...] é necessária uma mudança subjetiva e de posição em relação ao saber, pois se trata mesmo de que o sujeito se reconheça implicado exatamente ali, onde, em momento anterior, não se reconhece participando.” Do ponto de vista do autor, a cultura educacional, mesmo com os vários avanços na sua prática educativa, historicamente construída, ainda persiste na sustentação de uma imagem ideal de homem.

Quando nos referimos aos lugares idealizados no processo educativo, talvez seja fundamental, para o processo de formação contínua, intensificar as reflexões a respeito da necessidade de um desinvestimento imaginário de forma que “[...] o professor possa construir-se formando-se, formar-se

construindo-se, produzindo conhecimento para criar sentido e produzir sentido para criar conhecimento”, como propõe Josso (2004, p. 139).

Quando nos reportamos à educação idealizada, também situamos a discussão de Freud (1914) acerca dos ideais e como esses se inscrevem e condicionam o sujeito no seu processo de constituição. Nesse estudo, nos limitaremos a discutir o eu ideal como uma imagem que o sujeito tem projetada à sua frente, a qual inevitavelmente compõe o seu imaginário e o impele na busca exaustiva pela eficácia e eficiência em suas ações e interações. Para Freud (1914, p. 120), o processo de idealização tem raízes remotas oriundas da perfeição e completude narcísicas de sua infância, portanto, “[...] o que o ser humano projeta diante de si como seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância, durante a qual ele mesmo era seu próprio ideal.”

Diante dessas afirmações, consideramos que esse eu Ideal é uma instância que impele o sujeito a construir ações idealizadas. Conforme Lazzarini (2006), o sujeito reveste de amor o seu próprio eu, distancia-se do eu real e cria uma fantasia de onipotência mantendo, uma ilusão de completude. Assim, “[...] o eu ideal é alicerçado na fantasia de onipotência, na ilusão e na persistência da fusão com a mãe.” (LAZZARINI, 2006, p.89).

Castiel (2007, p. 62) acrescenta que “[...] o ego ideal é o amor de si mesmo desfrutado na infância pelo ego real. O ego infantil se acha possuído por toda perfeição de valor, a perfeição narcisista.” Isso significa dizer que, os ideais da criança são vividos pelo ego real e que o sujeito é seu próprio ideal. Para que essa operação se dilua e o ego ideal se transforme em ideal de ego, é preciso que o sujeito passe pela experiência da castração, na qual a ilusão narcisista da completude é desfeita.

Podemos considerar que, nesse território imaginário, o sujeito constrói imagens e fantasias na busca de ideais impossíveis de serem alcançados. Acreditamos que, nos cursos de formação continuada, importante refletir acerca desse ajuizamento de metas e objetivos idealizados, presente nas práticas educativas, que ao buscar atingi-los nega-se o humano.

Kessler (2008) aduz que a educação, devido a sua natureza cultural, traz uma marca de idealização inseparável dos ideais que compõem a trama do

tecido que abriga o imaginário dos sujeitos e os sustenta enquanto humanos. Para o autor, o sistema escolar configura-se como um ideal, onde se depositam as expectativas, sejam dos pais sobre os filhos, ou da sociedade sobre o futuro cidadão e que tais idealizações orientam os seres no seu processo de constituição e interação humana.

Lajonquière (1999) considera que a forma, os modelos de educação propostos pelo discurso pedagógico que ainda se apresentam em nossas escolas possuem estreita relação com os ideais que circulam na sociedade contemporânea, seja de ordem simbólica ou imaginária. Trata-se de um ideal de completude narcísica imaginária, que o educador cria em relação ao educando e que o leva a elaborar preceitos educativos para “[...] um adulto do futuro a quem nada falta.” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 40). Diante de tais constatações, entendemos que a escola de hoje reflete as imagens do nosso tempo, de uma cultura do imediatismo, que idealiza uma educação linear e absoluta.

Para essa discussão acerca dos ideais construídos, Sandra Almeida (2000, p. 11) adverte que “[...] entre a imagem ideal do aluno e o aluno real, de carne, ossos e desejos, se estende uma diferença radical, da mesma forma que existe uma diferença entre a imagem ideal do mestre.” Assim, entendemos que para uma realidade específica, a saber, na dinâmica dos professores ao lidar com a política pública de Educação Integral/Integrada, é preciso que o professor reconheça e ressignifique a sua compreensão a respeito do ato de educar, e, em particular, reconheça que as suas atitudes são inspiradas por vezes pela criança recalcada e tatuada no seu imaginário.

Almeida e Oliveira (2008) advertem sobre os modelos de ações pedagógicas que prometem soluções miraculosas através de fórmulas experimentadas e/ou imaginadas por outrem, negando a dimensão inconsciente do ato de aprender. Para as autoras, no processo de ensino e aprendizagem, nunca sabemos o efeito das palavras para os alunos; a mediação atravessa “[...] as fronteiras do processo de informar, e assenta no horizonte do vários inconscientes que constituem os protagonistas dessa história a ser construída.” (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2008, p. 4).

Retomamos a compreensão de que, na formação docente, uma perspectiva viável seja desconstruir esse modelo cultural de educação ideal habitado por professores detentores de um saber construído pelo imaginário social. Destacamos um novo olhar no qual se inscreve uma concepção de aprendizagem e de ensino que busque refletir a formação como construção cultural e social, não sustentada por ideais de controle soberanos. Reconhecer e pensar uma proposta significativa, compreendendo a relevância do valor da educação, pensada como possível formação que atenda aos alunos diante dos seus desejos, mesmo que não seja uma abordagem que indique manejos pedagógicos prescrevendo formas estáveis e previsíveis para o ato educativo.

Nesse sentido, entendemos que esse ato educativo não se realiza por meio de uma relação passiva aluno-professor – é, por evidência um ato relacional constituído através de marcas indelévels, instigadoras muito mais de incertezas que certezas. Lembramos que nesse cenário enigmático no qual ocorre o processo de aprendizagem, também emergem as identidades e diversidades culturais dos protagonistas dessa história, sempre em construção: jamais de modo pleno.

Diante do caráter de discontinuidades e incertezas do ato educativo, sublinhamos as construções subjetivas que perpassam esse ato e implicam, essencialmente, na impossibilidade profissional de atender aos modelos de formação continuada, os quais primam pela universalização do ensino e pelo sucesso infalível dos métodos.

Para Josso (2004, P. 39), “[...] formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos”, numa dimensão interativa de modo que, no processo de formação, o professor esteja ancorado em redes teórico-metodológicas discursivas que lhe permitam reconstruções sucessivas dos modelos ideais a serem seguidos no processo educativo.

Gadotti (2009) inspirando novas reflexões sobre a formação continuada no contexto de Educação Integral/Integrada sugere um “educador integral”. Caberia, então, indagarmos: como pensar o educador integral, qual seria a formação desse educador?

Assim sendo, ao propugnar uma proposta de Educação Integral/Integrada, não podemos esquecer que no processo de ensino-aprendizagem, onde estão inseridos o professor e o aluno, há uma dinâmica de aprendizagem emergente de um campo de enunciação muitas vezes do impossível. Como adverte Pereira (2008), há uma dimensão de impossibilidade na garantia da palavra, em dar sentido ao pensar e ao desejo do outro, no sucesso pedagógico, bem como no ideal de se formar. Considerar um processo educativo que pressupõe uma interlocução subjetiva é buscar vias para a construção de um conhecimento significativo para os docentes e discentes. Convém não esquecermos que, ao ensinar todos aprendem e se educam, mas que esses sujeitos, aluno e professor, na tessitura de sua constituição com o social, jamais podem ser quantificados e mensurados.

Nesse sentido, entendemos que as demandas oriundas da política pública da Educação Integral/Integrada são de ordem estrutural e conjuntural, pois de certa forma convocam os mestres a rever suas práticas pedagógicas. Assim, dentre os inúmeros desafios em que esse projeto se inscreve, é lícito sublinhar uma revisão *a priori* das certezas e garantias conferidas aos resultados educacionais, até então esperados pela sociedade e difundidos pelo discurso pedagógico racionalista.

Nóvoa (2007) observa que as mudanças no contexto educativo talvez não sejam tão simples que possam ser resolvidas por processos metodológicos de uma ou de outra literatura. O autor afirma que só podemos pensar em mudanças significativas a partir de estudos contínuos, apoiados na reflexão e ordem objetiva e subjetiva, considerando a formação continuada uma possibilidade de renovação do fio rompido na autonomia do professor.

Tal dinâmica permitirá ao docente fazer uma avaliação da sua prática e reconstruir sua autoestima. Em outras palavras, podemos dizer que os cursos de formação docente devem permitir ao profissional reconhecer o lugar relevante que ele ocupa na organização psíquica do aluno e na sociedade. Nóvoa (2007) alerta, que não é possível pensar em reforma educativa, práticas pedagógicas inovadoras e ensino de qualidade, sem reconhecermos o lugar da

subjetividade desse profissional para o processo de construção do conhecimento.

Importante desvelar como esses professores introjetaram a verdade das regras didáticas, situando no processo auto-reflexivo a possibilidade de reconhecimento dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade, que os levam a traçar uma prática educativa pautada pelo modelo da excelência.

Nesse sentido, Abdalla (2006, p. 67, grifo do autor) indica ser a escola “[...] o espaço de *ser e estar* professor. É o *lócus* da ação e da formação do professor, em que os professores constroem o sentido de sua profissão, para reinventar instrumentos significativos da construção de realidade.” É um espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de perceber o caráter subjetivo da produção de conhecimento o qual não se reduz somente à instrumentalidade dos métodos. Então, é preciso considerar que essas implicações subjetivas do contexto educativo estão inscritas nos processos de aprendizagem, ou seja, não esqueçamos que o sujeito-professor tem lugar nesse processo.

Ao pensar esse lugar, Pereira (2008, p. 21) afirma que “[...] a contingência pedagógica forja um docente que tende a desaparecer”, seja por uma prática negadora do saber docente, ou, inevitavelmente pelo apagamento de si, pela via do declínio da sua autoridade. Nesse processo de restituição da autoridade, o professor busca novas prescrições formativas, dentre outras, experimenta incessantemente novas tecnologias educacionais fundamentadas em teorias efêmeras, acreditando que essa instrumentalização venha a dar conta do discurso e das demandas educativas.

Oportunamente, Pereira (2008) adverte que existe um laborioso esforço no trabalho docente pela tentativa de vivificar o seu espaço e domínio. Esse profissional, impelido por novas mentalidades pedagógicas calcadas em planejamentos, didáticas, avaliações e recursos dentre outras repetidas estratégias, tenta garantir a aprendizagem, relativizando os aspectos relacionais da ação pedagógica.

Esse autor ainda questiona a existência de um pragmatismo educacional onde os métodos, os manuais assumem exclusivamente um valor relevante para atestar a competência do professor e os efeitos da educação como palavra de ordem estabelecida pelo discurso pedagógico. Por isso, reafirmamos que nos situamos muito mais no campo das incertezas, do vir-a-ser, da (des)construção do que da verdade única por vezes pensada, na forma tradicional de educar, para esclarecer a incompletude tanto do professor como do aluno que se evidenciam diante dos desafios colocados pela proposta de Educação Integral/Integrada.

Nessa perspectiva, importante lembrar que desde os prelúdios da criação da psicanálise, Freud propõe a ruptura epistemológica com o século das luzes, legitimando o fato singular em oposição inclusiva ao coletivo, valorizando a incerteza e a ambiguidade. Por isso, inclui a fantasia, a ilusão e a magia no discurso da ciência, considerando a polissemia da palavra apontando ser através dessa ambiguidade que também produzimos conhecimento.

Freitas (2001, p. 27) esclarece que “[...] o pensamento freudiano não se apoia na apreensão de uma verdade absoluta, valoriza uma verdade perenemente relativizada, associada a um pluralismo cultural.” Sob esse aspecto, é provável que Freud esteja denunciando um ser acabado, uma educação como prática dos sentidos e apontando para a existência do inconsciente, inapreensível e descontínuo, do educando e do educador, negando o privilégio e a soberania da razão no cotidiano que regula a vida das pessoas. Caberia, então, perguntar: no contexto educativo, podemos pensar na existência de um pragmatismo educacional?

Sobre essa a questão, Nóvoa (1995) denuncia os programas de formação continuada e aponta para os dispositivos de formação pautados a partir das demandas pessoais e profissionais. Seria preciso investir na construção de redes de trabalho coletivo fundamentadas na partilha e no diálogo profissional a partir do cotidiano do docente. Em sua concepção, a formação continuada ocorre no sentido de formar profissionais que sejam capazes de criar situações de aprendizagem, envolvendo o pensamento crítico e reflexivo dentro do seu contexto educacional.

O autor ainda acrescenta (NÓVOA, 2000, p. 26) que “[...] a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” A compreensão e interpretação das palavras do autor nos faz salientar a impossibilidade de conceber o processo de formação tão somente pela positividade metodológica nos cursos de formação continuada. Estamos pensando em formação e educação que possam atender minimamente às demandas do sujeito na sociedade do século XXI; e interessa, especialmente, evidenciar a formação continuada do professor atuante nas escolas para lidar com as exigências e particularidades da política pública educacional da Educação Integral/Integrada.

FORMAÇÃO CONTINUADA: ALÉM DO PAPEL DE PROFESSOR

Os pressupostos da psicanálise contribuíram decisivamente para o entendimento do contraditório na relação humana, que se torna preponderante na educação, porque nos permite compreender algo além do sujeito da cognição e diante dele o objeto mudo. Nessa relação do aprender-ensinar, sujeito e objeto são elementos que se comunicam mutuamente utilizando-se dos significantes imaginários que o sujeito dá para cada objeto do conhecimento. Assim pensamos ser importante colocar nos cursos de formação continuada reflexões sobre a construção do conhecimento pela via do relacional, da descontinuidade, de rupturas, de confronto com o singular no sujeito, ou seja, com a insatisfação estrutural que é da ordem da insatisfação do desejo.

Lajonquière (1999) afirma que na educação se veiculam não somente ideais de ordem simbólica, como também ideais imaginários, ou seja, saber e desejo se justapõem e compõem o ato educativo articulando-se através do conhecimento e dos saberes existenciais construídos desde a mais tenra infância, tanto dos educandos como dos educadores.

Ao pensar a formação continuada do professor, importante retomarmos que o conhecimento não se constrói pautado em verdades absolutas, em receitas infalíveis, acabadas, com modelos de atuação e padrão ideal de

produção de conhecimento. Enfatizamos que a educação pensada no campo dos ideais não admite o fracasso como constitutivo do humano, bem como nega os fatores afetivos e relacionais do processo de aprendizado.

Nesse sentido, questionamos os cursos de formação continuada que insistem em discutir e encontrar o “papel ideal do professor”, em geral, buscam-se as certezas, as garantias, a linearidade a ser seguida no processo educativo. Nas palavras de Pereira (2003, p. 82), “[...] é a tentativa teórica de caracterizar o bom professor”, ou seja, um discurso produzido e fomentado pelos modelos blindados dos cursos de formação inicial e que também atravessam os cursos de formação continuada, que têm como finalidade a acumulação de teorias e regras versando sobre o papel do professor.

Diante desses equívocos, Pereira (2003) aponta que o encontro com o sujeito-aprendente é sempre um (des)encontro, condição que abala a posição ilusória de que “o ser é”, pois evoca as forças do inconsciente que escapam e falham aos humanos rompendo com o curso lógico do pensamento e dos comportamentos cotidianos. Diferentemente, as situações concebidas pelos cursos de atualização promulgam estratégias rígidas de como ensinar ao estabelecer procedimentos racionais a serem seguidos pelo professor em busca do sucesso profissional e da qualidade do ensino.

Entendemos que a educação atravessada pela psicanálise questiona as certezas dos métodos educacionais diante da imperfeição humana, fato admitido por Freud (1950) ao atribuir às experiências infantis valor determinante na fundação do psiquismo. Freud (1900) estabelece o desamparo psíquico como elemento fundante na construção do psiquismo humano; e adverte que não somos senhores da nossa própria casa. Eis a condição humana: por mais que planejemos as nossas ações cotidianas, “algo” sempre escapa, porque o inconsciente freudiano se manifesta pelo impossível de dizer e de pensar. É ele que faz o sujeito escolher um objeto e não outro, inclusive no processo de aprender. Sendo assim, como pensar o “papel ideal do professor” tão discutido nos cursos de formação continuada?

Entendemos ser impossível tratar de formação continuada sem pensar nas imperfeições humanas, no mal-acabamento originário do humano.

Decorrente desse, talvez seja necessário pensar que o ato educativo ocorre muitas vezes fora do planejado, do prescrito; cada educando tem seu tempo, que não deve ser negado, com vistas à universalização do processo de ensino.

Pereira (2008, p. 97) lembra que o animal humano é incompleto desde o nascimento e o que o diferencia essencialmente “[...] dos não-homens é bem menos sua capacidade de aprender do que o quanto e que tipo específico de coisas ele tem de aprender com um Outro que possui o poder de fazê-lo funcionar.” Em outras palavras, nenhuma tecnologia natural foi capaz de antecipar-se à prematuridade humana, e o que antecede o sujeito diante do seu desamparo é o Outro da linguagem que o guia, cuida e dá o direcionamento à sua precocidade para o encontro do humano – o faz pulsional.

Talvez seja no confronto com esse inacabamento humano que o educador tenha a oportunidade de reconhecer que os métodos por si só não lhe asseguram o sucesso do aprendizado e a percepção do quantitativo da produção de conhecimento dos seus educandos. Como adverte Pereira (2003), nessa profissão vive-se a ambiguidade, a incerteza, os desvios da pulsão que busca satisfação a qualquer custo e sempre esbarra nas singularidades e enigmas de cada sujeito aprendente. Nesse contexto, parece ser coerente pensar uma educação pautada nas faltas, na impossibilidade de resultados infalíveis. Essa concepção evitaria a armadilha das técnicas como fórmulas universais e que conduzem o educador à idealização do ato educativo.

A psicanálise nos aponta um sujeito que não responde aos ditames de um ego centrado na sua própria consciência, mas antes de tudo é constituído por um enigma, por uma opacidade do inconsciente que o descentra e esvazia qualquer ilusão de obter um saber de si através da ótica da razão, dado que o nosso “Eu” se constitui nas entranhas, nas mucosas, na excitação do mundo interno, como afirma Martins (2007).

Assim sendo, do ponto de vista psicanalítico, somos seres imersos na cultura, assujeitados pelas instâncias psíquicas conscientes e inconscientes ao campo do simbólico – condição do ser para se tornar humano. Desse modo, a configuração de sentido que se faz a cada percepção não é um fato de

consciência tão somente, mas um processo constitutivo do conceito que o emerge. Portanto, cabe discutir a formação continuada, não somente como mais um componente teórico/metodológico, mas reconhecer que a aprendizagem é uma história que coloca diante de cada um o seu saber a ser reconstruído, história complexa onde sujeitos se confrontam sob as tramas do processo inconsciente. Em outras palavras, cada sujeito lida com suas dimensões cognitivas sob a égide do seu inconsciente. Assim sendo, é nesse modo singular construído no percurso de sua história pessoal que o sujeito tem acesso ao saber.

Seguindo de perto as reflexões freudianas, discutimos o rigor e a consistência das metodologias de ensino, apresentadas nos cursos de formação inicial e continuada, que de forma latente desconhecem o elemento vivo que tece as linhas e as curvas desse processo de aprendizagem – o professor. Como lembra Camargo (2006, p. 29), “[...] a aprendizagem não pode ser assegurada por este ou aquele método de ensino, seja ele tradicional ou não.” Então, cabe pensar na formação que dê uma atenção especial às demandas subjetivas.

PROFESSOR, PESSOA, SUJEITO... UM MESTRE?

Abordagens desse tipo nos levam a outro viés de discussão no sentido de reconhecer “o professor” como elemento-chave na produção de conhecimento. Possivelmente seja o professor que dará o “tom” – pensado indubitavelmente como estilo – na maestria do aprender. Esse estilo traduz as marcas que o professor transmite ao seu aluno na mediação de conhecimento. Para Monteiro (2005, p. 164) “[...] sujeitos singulares, de histórias únicas; constituídos por singulares tramas de representações; com um modo próprio de negar a falta; cada professor, assim como cada aluno apresenta seu estilo.”

Pensamos que os conteúdos não atravessam o ser educando sozinho, acompanharão a subjetividade do professor quer ele queira, quer não, pois nenhum de nós tem cadeados para “trancar” e não autorizar essas saídas subjetivas para o outro.

Segundo Pereira (2008, p. 96), isso ocorre porque “[...] o humano tem a necessidade de educadores para nutri-lo, amá-lo, orientá-lo ou guiá-lo permanentemente, pois somos, pela própria natureza, mal-acabados e incompletos.” Buscamos formas de tamponar esse inacabamento através da cultura, uma vez que a competência humana não é inata, só toma uma direção de sentido na interface com o Outro.

A aceitação dessas concepções nos permite pensar que a metodologia, as estruturas conceituais são elementos inanimados, amorfos. Vivemos sempre na demanda do Outro vívido que nos eduque, que nos guie, que nos (sig)nifique, e, ilusoriamente buscamos nele o signo que nos falta. E, nessa significação, não se trata de uma linguagem ordinária vinculada à sobrevivência natural e orgânica. Trata-se de uma ilusão necessária para a sobrevivência cultural que o Outro transmite através da linguagem. Cada sujeito, na sua singularidade, busca incessantemente no Outro o significante, a palavra, o saber exato de si. Pereira (2008, p. 99) aponta que “[...] é necessário um mestre para que o artifício da transmissão seja efetuado.” Nesse processo de significação, para ter sua eficácia, o método demanda a mediação de um mestre, um mensageiro da palavra. Sem a mediação da palavra, o outro supostamente não encontrará o significante, o sentido fora de si que lhe falta.

Parece ser possível pensar que é esse jogo de presença e ausência do mestre que legitima e confere o caráter simbólico ao que é transmitido; uma transmissão – para além do conteúdo – que se inscreve no outro como marca simbólica. “O transmitido é um significante, tanto da dívida do mestre pelo empréstimo parcial do que goza quanto do desejo em causa no ato educativo” afirma Pereira (2008, p. 101).

Compreendemos que esse mestre humano evidenciado é aquele que não cria a lei, mas aquele que evoca incansavelmente a lei para o Outro, a lei da interdição da ignorância, que nas palavras de Pereira (2008) será diferente do docente, pois esse “ensina a todos a mesma coisa; já o Mestre anuncia a cada um uma verdade particular e, se é digno do seu trabalho, espera de cada um uma resposta singular e também uma realização” (p. 103). O Mestre

anuncia a possibilidade da revelação do seu aluno e confia nas vicissitudes humanas para além da exposição das informações afetivo- conteudistas.

Lajonquière (1999), numa perspectiva psicanalítica bem definida, propôs o conhecimento como sendo uma marca existencial ou traço identificatório que não se reduz ao mensurável, pois em todo ato educativo há uma cota de incertezas que se entrelaça com o *vir a ser* do humano. Dessa forma, esse Mestre não somente ensina uma codificação, ele tatua de forma inconsciente sobre signos indelévels, marcas que servirão mais tarde como um “suporte” também de transmissão para o outro.

Portanto, mesmo reconhecendo que os métodos contribuem para a aprendizagem, ainda se faz necessário considerar a relação professor-aluno no contexto de aprendizagem. Isso significa colocar o sujeito professor no centro dessa discussão; considerar o sujeito professor é admitir muito mais do que o indivíduo, indivisível, sem falhas, da ordem da completude. Há na constituição do sujeito elementos a mais do que um aspecto meramente individual. Segundo Macedo e Assis (2002), a etimologia da palavra *indivíduo*, de origem latina, remete ao conceito de *indivisível*; conquanto, o sujeito seja sempre um sujeito do inconsciente, que necessita do outro para tecer um saber sobre suas representações e seu estar no mundo como escreve Pereira (2008, p. 63).

Pereira (2008, p. 63) acrescenta e avança, advertindo que o indivíduo se configura como uma parte indivisível de um grupo; a pessoa por vezes pode ser quantificada, mensurada mas o sujeito não se reduz à estaticidade com componentes fixos. O sujeito não se conta, não pertence ao registro dos dados, é um ser da linguagem, cindido por uma parte consciente e outra inconsciente. Para o autor, o sujeito “[...] se define por um inevitável embate com o outro que o habita e, permanentemente, vive a busca ilusória de tornar-se o *um*.” (PEREIRA, 2008, p. 127, grifo do autor). Nesse sentido, cabe reconhecemos essas incertezas e impossibilidades da educação, uma vez que é no discurso onde há uma tentativa de o sujeito encontrar o outro, restabelecer uma ligação, mas inevitavelmente a perde, porque nem sempre consegue alcançar as expectativas desse outro.

Nessa linha de raciocínio, caberia pensar como podemos cancelar os conhecimentos de outrem através de métodos e práticas de ensino? Entendemos que, por mais “eficiente” que seja o método, ele sempre esbarrará no imprevisível do sujeito, ou seja, no apreensível do inconsciente.

OS FENÔMENOS INCONSCIENTES NA FORMAÇÃO: O AVESSO DA ADEQUAÇÃO

Nesta perspectiva, reiteramos que um dos grandes desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar seja suportar as impossibilidades dos métodos, das técnicas e da prática pedagógica, sobretudo, ao manter a crença da impossível adequação entre o sujeito e o objeto de estudo. Diante dessa ilusão, sustenta-se um ideal de completude e de pleno desenvolvimento cognitivo assegurado pela ação educativa e pelos métodos de ensino para contemplar o sucesso escolar. Palhares (2011) adverte que este ideal gera mal-estar que se soma ao mal-estar na civilização e exclui do sujeito a possibilidade ou a visão do profissional em relação à sua singularidade.

Vorcaro e Veras (2011, P. 174) advertem que, “[...] o laço escolar é atravessado pelo figamento pulsional”, pois a relação com o saber se inscreve em relações fantasiosas de natureza psíquica diversa. Portanto, as garantias de controle do aprendizado do aluno são subvertidas pela ordem do não saber. As autoras afirmam que ao contrário do aluno interessar-se pelo programa pedagógico oferecido em uma didática preconizada, opta pelas artimanhas que lhe permitiram operar sobre esse jogo enigmático social da aprendizagem.

Monteiro (2005, p. 16) entende que do ponto de vista da psicanálise, o processo de ensino e aprendizagem não pode ser pensado alheio “[...] à transferência e, nessa perspectiva, a idéia de ensino sem efeitos (universitário ou não) não se sustenta.” Portanto, pensar a formação docente, na perspectiva da psicanálise, nos impele a levar em conta o conceito de transferência como compreensão da constituição da subjetividade fora da relação tradicional psicanalista e paciente.

Safra (2011) considera que, ao longo da história da psicanálise, o conceito de transferência vai se lapidando, passando do campo da resistência

para o lugar do acontecimento, ou seja, da fundação psíquica. Não mais entendido somente numa perspectiva representacional, negativo à análise, mas, sobretudo como um movimento anacrônico, um lugar de emergência do novo, acontecendo sempre no (des)encontro com o Outro e marcado pela experiência intersubjetiva.

Ainda para este autor, o fenômeno transferencial é universal, trata-se de um evento psíquico que fundamentalmente possibilita o acesso à constituição humana. Assim, sublinha a importância da figura do analista como alguém que permite uma nova experiência pelo que representa para o outro.

Ao mesmo tempo, indagamos se seria a presença acrítica do professor que estaria marcando, no ato educativo, e propiciando ao outro (aluno) criar?

Reforçando essa ideia do campo transferencial como lugar de acontecimento e da constituição do humano, Monteiro (2005) compreende que apesar das especificidades do campo analítico, a estrutura do encontro entre os sujeitos no campo educativo é a mesma da análise. “Ela ocorre quando o sujeito supõe a outro o saber sobre o desejo (a transferência)” (p.16), pois, seja na clínica ou no processo educativo, a singularidade do encontro está acima da teoria.

Safra (2011) nos fala de um “terceiro lugar”, “um entre”, no campo transferencial que não pertence nem ao analista e nem ao analisando. Um evento constituído de encontros subjetivos e intersubjetivos em que, inevitavelmente, o passado se repete, mas há emergência do inédito neste processo.

Assim, entendemos que é nessa relação que se favorecem as condições específicas para o sujeito criar, é nesse vazio do espaço transferencial que vai acontecer o aprendizado. Cabe, então, ao professor permitir ao sujeito (aluno) ser criativo, se escutar, se ouvir, numa busca conjunta de um saber (inconsciente), que o aluno não sabe que possui e busca na figura do professor.

Em Voltolini (2011, p. 242) temos uma observação importante. A relação professor-aluno não deve ser pensada dentro de uma perspectiva de “adequação”, pressupondo um ideal “[...] daquilo que ‘é a criança’, para

encontrar aquilo que, então, ‘deve ser o professor’.” Isso nos leva a pensar o ato educativo como um trabalho contínuo de revelação do saber, experiência na qual o professor deve reconhecer que ele não detém a chave do conhecimento, mas que vai se constituindo no processo transferencial, como também demarcando os limites presentes no campo do aluno, do professor e do saber.

Neste sentido, Monteiro (2005) pontua que os desejos e fantasias do educador implicam na ação educativa. O narcisismo do professor pode levá-lo à tentação de pretender modelar a criança em função de seus próprios ideais, portanto, a criança passa a ocupar o lugar do desejo do docente. Assim, “[...] reconhecida na mesma proporção em que é destituída de si mesma, cabe à criança apenas o lugar da alienação” (MONTEIRO, 2005, p. 148).

Dessa forma, entendemos que o professor deve abster-se do conhecimento *a priori*, da pretensão de ocupar um lugar de autoridade intelectual, uma vez que “[...] o lugar que o educador ocupa é o de semblante de saber, isto é, o lugar de Mestre, não o do dogma, mas como não todo”, afirma Monteiro (2005, p. 158).

Trata-se portanto de construir uma disposição interna, uma posição subjetiva, tanto para o aluno como para o professor, receber e suportar esse lugar de produção de conhecimento pelo outro, como pontua Pechberty (2011, p. 67), que “[...] a presença real e simbólica do professor, adulto, portador de exigências, sustenta o aprendizado.”

Assim pensamos que a presença do professor no processo transferencial vai criar um espaço vazio como possibilidade de o aluno produzir o seu próprio conhecimento. Ainda em Pechberty (2011, p. 58), “[...] as situações educativas mobilizam afetos, em que se misturam as reações pessoais, os fenômenos de grupo e as relações com o saber”, ou seja, o ato educativo acontece exatamente nesse des(encontro), no desarranjo psíquico que o aluno interpõe no ato transferencial.

Nesse contexto, é legítimo que as angústias do professor sejam representadas por palavras de modo que ele possa se tornar agente das possíveis mudanças e transformações no cenário educativo; como acrescenta

Sandra Almeida (2011, p. 28-29), os dispositivos de formação de professores devem se apoiar “[...] na concepção de que o professor-sujeito se constitui, dinâmica e dialeticamente, como efeito de uma configuração subjetiva e de relações interpessoais e sociais”, tecidas ao longo de sua história de vida pessoal e profissional.

Assim, talvez seja possível pensar que a formação docente atravessada pelo saber psicanalítico permita ao professor discutir os fatores subjetivos e intersubjetivos que permeiam a construção da identidade docente, essencialmente o reconhecimento dos fenômenos inconscientes implicados nas relações educativas, “[...] cujos efeitos subjetivos podem surpreender, posto que o inconsciente dos sujeitos, em relação, subverte a ordem, as aparências e as intenções estabelecidas, já que não se deixa capturar pelo controle da razão”, conforme Sandra Almeida (2011, p. 35). Isso provoca o ressignificar das metas idealizadas que tentam reduzir a condição estruturante dos sujeitos (professor-aluno) faltantes, a uma posição contrária de tudo poder no campo educativo.

(IN)CONCLUINDO...

Abordar a formação continuada, sob a ótica psicanalítica, talvez ajude na mudança da concepção de aprendizagem e de ensino, em particular, destacando o caráter inatingível da educação, ou seja, o ineducável do sujeito – o *desejo*. Reafirmamos com Sandra Almeida (2000), ao tratar do ato educativo no qual vários inconscientes se comunicam, não ser possível controlarmos as subjetividades, os desejos dos alunos e nem dos professores.

Enfim, analisar a formação continuada sob a luz da psicanálise não significa tomá-la como um parâmetro pedagógico, mas como um campo teórico que permite ao professor a compreensão da existência de processos psíquicos inconscientes no ato educativo, reconhecendo a sua importância, em especial, a inevitável “torção” que a mesma provoca, ou seja, para além do modelo: a CRIAÇÃO e (TRANS) formação das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ALMEIDA, Inês Maria M Zanforlin Pires de; OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. Educação integral e/ou jornada ampliada no ensino fundamental: uma leitura psicanalítica.. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. **Anales eletrônicos...** São Paulo: Ed. USP, 2008. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100039&lng=es&nrm=abn>. Acesso em: 2 jun. 2010.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Sintomas do mal-estar na educação: subjetividade e laço social. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA, 2., 2000, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Ed USP, 2000. Disponível em:
<<http://proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 2 jun. 2010.
- _____. Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In:_____.; KUPFER, Maria Cristina machado. (Org.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- CAMARGO, Ana Carolina Correa Soares de. **Educar: uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre a ensinar e o aprender**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CASTIEL, Sissi Vigil. **Sublimação: clínica e metapsicologia**. São Paulo: Escuta, 2007.
- FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. In: OBRAS psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1900.
- _____. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: OBRAS completas de Sigmund Freud. Volume XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1914.
- _____. **Projeto para uma psicologia científica**. In: OBRAS psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, (1950[1895]).
- GADDOTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Freire, 2009.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.
- KESSLER, Carlos Henrique. A educação e o lugar dos ideais. In:

RODRIGUES, Fátima; GURSKI, Roselene (Org.). **Educação e função paterna**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAZZARINI, Eliana Rigotto. **Emergência do narcisismo na cultura e na clínica psicanalítica contemporânea**: novos rumos, reiteradas questões. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

MACEDO, Lino de; ASSIS, Bernardete Amêndola de. (Org.). **Psicanálise e pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MARTINS, Francisco. **O aparentar, o dever, o pensar e o devir**: ensaios analítico-existenciais sobre figuras exemplares do cinema e da literatura. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 2007.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **Sobre uma especificidade do ensino da psicanálise na universidade**: a formação de educadores. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

_____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. O regresso de professores. In: CONFERÊNCIA: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, 1., 2007, Lisboa. **Comunicações....** Lisboa: Ed. FPCE : UOE : HEEC, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

PALHARES, Odana. A psicopedagogia do terceiro tempo e o avesso do especialista. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; KUPFER, Maria Cristina Machado (Org.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**: no avesso do especialista. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PECHBERTY, Bernard. Entre o tratamento e a formação: conflitos identificatórios na relação pedagógica. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; KUPFER, Maria Cristina Machado (Org.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**: no avesso do especialista. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O avesso do modelo**: bons professores e a psicanálise. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. A impostura do mestre. Belo Horizonte: ARGUMENTVM, 2008.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SAFRA, Gilberto. **Transferência: a evolução do conceito**. Aula 1: a contribuição de Sandor Ferenczi ao estudo da transferência. São Paulo: Sobornost, 2011. 1 CD ROM.

VOLTOLINI, Rinaldo. Poder, impotência e impossível no discurso pedagógico. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; KUPFER, Maria Cristina Machado (Org.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

Relato de Experiência recebido em: 17/05/2015
Aprovado em: 12/10/2015