

Contribuições da Psicanálise para a formação de professores

JOÃO BATISTA MARTINS
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Introdução

Para colocar em discussão o processo de formação de professores é necessário estabelecermos, em primeiro lugar, o sentido que damos para a palavra formação. No campo da educação formal, segundo Marin (1995), esse termo, quando utilizado para caracterizar a "capacitação de pessoas para atuar no âmbito educacional", sempre esteve vinculado a vários outros, tais como, "capacitação", "treinamento", "reciclagem", etc.¹

Marin (1995) procura esclarecer as diferenças entre os vários termos que designam a formação continuada no âmbito da educação². Em sua proposta chamou-nos a atenção a forma como ela situa o termo treinamento. Para a autora, este termo tem como referente o tornar destre, apto, capaz de realizar tarefas, onde o foco principal incidiria sobre a modelagem de comportamentos. Rejeitando esta postura, a autora afirma:

Penso que, em se tratando de profissionais de educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamento quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das **manifestações inteligentes**, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo **uso da inteligência** e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou gestos. (Marin, 1995, p. 15 - assinalamentos nossos).

Nossa compreensão de treinamento aproxima-se da de Marin. Entendemos, no entanto, que o treinamento é uma modalidade de formação que subsidia várias práticas de formação cuja ênfase está localizada no domínio das técnicas, das ferramentas, das estratégias de ensino, o que nos remete, sob uma perspectiva psicológica, a localizar o processo de formação em termos de competência e habilidades³. Em outras palavras, este tipo de formação — o treinamento — situa-se nas ordens de um saber (conhecimento) e de um saber-fazer (prática), que em alguns momentos são concomitantes, em outros, dissociados⁴.

¹ Para uma abordagem da trajetória da formação/qualificação docente, demarcando suas principais características na história da educação brasileira, ver Macedo, 2003.

² Ver também Menezes, 2003.

³ Para uma discussão sobre essa dimensão do processo de formação, ver Souza, 2006.

⁴ Sobre essa relação entre teoria e prática na formação dos professores, ver análise de Freitas (1992).

No âmbito da educação escolar, este tipo de abordagem se reflete no processo de aprendizagem dos estudantes: da mesma forma em que o professor foi treinado a ministrar aulas — o aluno é treinado a ler, a escrever, a contar, a fazer contas, a memorizar.

Em sua manifestação contra a utilização do termo treinamento para designar o trabalho de educação continuada, Marin nos aponta um elemento que a caracterizaria enquanto tal, qual seja, o uso da inteligência, o que pressupõe uma educação pautada na razão. Finalizando seu texto, ela localiza o conhecimento como o centro tanto da formação inicial ou básica como da formação continuada. Segundo ela: "É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades." (Marin, 1995, p. 18).

Esta dimensão do processo de formação — enfatizado sob a dimensão de certa racionalidade — recai numa concepção de formação docente que se organiza em torno de uma "racionalidade técnica" que valoriza o "saber técnico", cuja prática pedagógica é tida como uma transposição de preceitos teóricos e de métodos didáticos de trabalho, enfatizando-se assim a dicotomia entre teoria e prática.

Se de um lado, no contexto da literatura educacional, que trata da questão da formação de professores, encontramos várias formas de denominação que caracteriza tal prática, o que nos remete para uma diversidade de concepções políticas e ideológicas, vamos encontrar também várias tendências teóricas que a subsidiam, o que nos aponta a necessidade de pensar a formação de professores a partir de uma análise que nos possibilite refletir sobre as ações de formação e em que medida podemos caminhar na superação da dicotomia a que nos referimos anteriormente.

Fusari (1997), em um estudo bastante detalhado sobre as representações acerca da educação contínua, apresenta uma análise das tendências em formação continuada no Brasil. Neste trabalho ele identifica algumas tendências e/ou movimentos que estão presentes na educação brasileira e que influenciaram sobremaneira programas de formação continuada.

Dentre as tendências analisadas por Fusari, temos aquela denominada de tendência tradicional que se caracteriza por ações que objetivam a aquisição do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades específicas e de atitudes. Tais atividades são desenvolvidas a partir de situações como aulas expositivas, painéis, sínteses de textos discutidos a partir de folhas-tarefas. Para essa tendência a aquisição do conhecimento por si só levaria à mudança de atitude na prática.

Outra tendência identificada por Fusari (1997) é a tendência tecnicista. Tal tendência aponta como elemento principal da atividade docente a organização racional dos meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino. Assim, os processos de formação docente devem priorizar o desenvolvimento de competências que possibilitem ao professor planejar seu trabalho, executá-lo com controle e avaliá-lo segundo critérios previamente estabelecidos.

Dois tendências ainda são consideradas pelo autor, a tendência crítico-reprodutivista que se organiza a partir das denúncias às desigualdades produzidas no âmbito do sistema capitalista e quanto ao papel ideológico da escola ao promover a manutenção desse ideário. Outra tendência é a crítica, que supera a articulação mecanicista entre educação e sociedade presente na tendência anterior, uma vez que considera essa relação dialética e contraditória, apontando para a possibilidade de transformações no quadro educacional e social.

Fusari ao analisar tais tendências sob a perspectiva da relação entre a teoria e a prática nos assinala que cada uma delas, à sua maneira, não consegue propor a superação de tal dicotomia, pelo contrário, mantém-na.

Cabe registrar ainda que o debate sobre formação docente acirrou-se sobremaneira no início dos anos 1990 quando tivemos contato com a contribuição de autores e de pesquisas que nos possibilitaram repensar as práticas formativas, possibilitando avanços e ampliações, porém, com novas dúvidas e indagações.

Nessa época, foi difundido no Brasil o livro *“Os professores e sua formação”*, organizado por Antonio Nóvoa (1997), que apresenta textos de vários autores, tais como, Donald Schön, Carlos Marcelo Garcia, Thomas S. Popekewitz, Angel Perez Gomes. Esses autores e outros, como Gimeno Sacristán, Maurice Tardiff, Philipp Perrenoud, Bernard Charlot, tiveram uma influência significativa na produção teórica sobre formação docente.

De um modo geral, esses autores discutem o processo de formação de professores tendo como ponto de partida o trabalho docente, as relações sociais que se estabelecem no contexto escolar, e a vinculação entre formação docente e as práticas escolares tais como currículo, didática, avaliação e gestão de sala.

Se por um lado estes estudos têm trazido uma contribuição importante para a educação em geral e para a formação continuada especificamente, eles também são fonte de muitas dúvidas e questionamentos. Segundo Altenfelder (2005):

Pesquisadores como Schön, Nóvoa e Perrenoud, entre outros, ao discutirem em suas obras a importância de se romper com a racionalidade técnica, que privilegia a teoria em detrimento da prática, podem inspirar ações que invertam o pêndulo e caiam no que alguns autores chamam de praticismo, pragmatismo, ou até mesmo correr o risco de levar os educadores a desconsiderar as importantes contribuições que os aportes teóricos podem trazer à reflexão.

Em sua análise, Altenfelder (2005) pôde constatar que “uma das principais questões apontadas em relação às teorias que postulam um professor reflexivo refere-se exatamente ao entrelaçamento entre teoria e prática” e que “a superação dessa dicotomia ainda é um desafio a ser vencido e que ainda são necessários, apesar dos vários avanços, estudos mais aprofundados nesse campo”

Tal discussão por sua vez, deve ser ampliada, pois entendemos que, apesar de considerarmos bastante importantes a consideração das dimensões da teoria (o saber) e da prática (o saber-fazer) no processo de formação dos professores, estas dimensões ainda não contemplam a complexidade do fenômeno em pauta — o processo de formação docente. Para uma compreensão efetiva deste processo — inicial e contínuo — devemos aproximar desta discussão uma dimensão do vivido, do acompanhamento da experiência, da escuta dos sentidos (conscientes e inconscientes) que perpassam as relações pedagógicas, aspectos que vão caracterizar uma dimensão do saber que é a do saber-ser⁵.

⁵ Ardoino (2000c, p. 130) afirma que o processo educacional não se restringe às dimensões de um saber ou à tradição de saber fazer (quando pensamos numa formação profissional), implicando numa transmissão e uma aquisição de competências predominantemente cognitiva que aí se desenvolve. Junto a essas dimensões uma outra deve ser considerada, a do saber-ser uma

Tal perspectiva, como veremos mais à frente, acentua a possibilidade de trocas que extrapolam a dimensão exclusivamente da razão: a relação em si mesma, à medida que se estrutura na dialogicidade, passa a ser o ponto de partida para a compreensão dos processos inerentes à dinâmica da formação.

Todavia, não pressupomos com essa posição, um abandono do aprimoramento teórico-didático, mas pretendemos, ao defendê-la, caracterizar o quefazer pedagógico a partir de outras dimensões, dando-lhe um novo significado, enfatizando-o como um espaço apropriado para a emergência da diferença, dos ritmos próprios, dos processos particulares daqueles que nele estão envolvidos.

Antes de aprofundarmos essa discussão, no entanto, faz-se necessário explicitar nossos pontos de partida, para que o leitor possa compreender nossas argumentações e proposições.

Da educação

A educação será entendida aqui como o conjunto das estratégias culturais que se estruturam nas sociedades e que tem por objetivo assegurar sua continuidade material e sociocultural. Assim, para a consecução deste objetivo são criadas várias instituições, tais como a família, a escola, a igreja, etc.

Nesse sentido, Ardoino (1995) nos esclarece que a:

[...] educação aparenta, hoje, como uma função social global, intimamente associada à idéia de cultura, presa dentro de sua acepção antropológica mais ampla, visando desenvolver a transformação e o progresso social, (...), mais que a adaptação e a integração, (...) exercidas por numerosas e variadas instâncias. Porque ela é aculturação, através da tradição de conhecimentos e da aquisição de um saber-fazer e de um saber-ser; e ela expressa, o que é mais fundamental ainda, "visões de mundo", uma "cosmogonia" [...] (Ardoino, 1995, p. 6).

No plano macro-social, portanto, a educação está vinculada ao suceder histórico das culturas, à sua continuidade. No entanto, pelo fato de a educação situar-se no âmbito da transmissão e, por conseguinte, implicar pelo menos duas pessoas (um adulto e alguém mais jovem), ela também se inscreve no plano das micro-relações; e estas, por sua vez, colocam em jogo aspectos da convivência humana sobre os quais nós não temos controle — tratam-se dos elementos que dizem respeito às nossas vontades, aos nossos desejos, os quais se inscrevem na ordem do inconsciente.

A escola, especialmente aquela que se organiza sob uma perspectiva tradicional⁶, enquanto instituição que se propõe transmitir um saber e um saber fazer, assume a ideia da universalidade do conhecimento cientificamente estabelecido, distinguindo-o da *doxa*⁷, da opinião. Isto significa dizer que as noções são as mesmas em todo o tempo e em todo lugar, que elas resistem às mudanças sociais, culturais assegurando, através de certos mecanismos institucionais, certa homogeneidade nas atitudes, nas deliberações, nas concepções de conhecimento, aprendizagem, desenvolvimento. A vantagem dessa

vez que o educar também está articulado com processos mais temporais, relacionais, intersubjetivos, implicando a afetividade e o registro libidinal (e, portanto, inconsciente).

⁶ Conforme Mizukami (1986).

⁷ Segundo o Dicionário Escolar de Filosofia, *doxa* é um termo grego que significa "crença", "opinião", ou ainda "o que se diz". Platão foi um dos primeiros filósofos a colocar, no diálogo *Teeteto*, o problema da distinção entre a *doxa* e a *episteme*, isto é, entre opinião ou crença e conhecimento.

posição científica é que ela é ao mesmo tempo política, porque é uma garantia contra o arbitrário, pois a verdade que pré-existe é única (que se trata de encontrar pelo trabalho científico) e é a mesma para todos.

Este modelo, na perspectiva de Ardoino (2000c), vê-se confrontado quando nos aproximamos da formação de adultos, da formação profissional contínua. Neste domínio não nos situamos mais sob o signo da universalidade, mas sob o signo da particularidade e da singularidade, à medida que estes estudantes trazem já uma experiência prévia, têm seus valores estabelecidos. Esta aproximação promove mudanças importantes no âmbito da educação escolar, principalmente em seus pressupostos epistemológicos, pois educadores, teóricos da educação, etc., se veem às voltas com questões relativas às dimensões temporal, cultural e histórica, dimensões estas que passam a ser consideradas como intrínsecas ao processo educacional.

Tais dimensões não se referem, no entanto, ao tempo quantitativo, aquele contado em número de horas de aula, em número de semanas de aulas, ou número de anos. Trata-se de uma "duração", de um tempo vivido, do ritmo próprio de cada um. Tempo esse que se estabelece a partir de nossos preconceitos, de nossos prismas, de nossos "filtros" e de nossa temporalidade própria. A escola, todavia, geralmente atua "como se isso não existisse." (Ardoino, 1998b).

Além disso, o reconhecimento de tais dimensões leva-nos a localizar o processo educativo como algo que se situa na ordem do inacabado, e a reafirmar seu aspecto relacional, pois, tanto o educador como o educando, encontram-se vinculados na atividade educacional, ocupando, obviamente, lugares diferentes, mas numa mesma situação de implicação. Assim, os aprendizes não são mais percebidos a partir de uma perspectiva sócio-econômica — aquela que os localiza exclusivamente por sua classe ou renda familiar — nem psicológica — aquela que os classifica através das medidas de idade mental ou quociente de inteligência, mas a partir das interações que estabelecem no contexto escolar.

Isto pressupõe que o processo não será mais abordado a partir de atributos, ou estabelecido sob o caráter das pessoas envolvidas, mas sim enquanto relação, onde os efeitos, eles mesmos, alteram-na, isto é, dão-se mudanças promovidas pelo próprio jogo dessas interações. Pensar a educação sob essa ótica pressupõe um redirecionamento, principalmente no que tange às intencionalidades das práticas educativas.

De uma forma geral, tais práticas sempre localizaram a aprendizagem por parte dos aprendizes na ordem de um saber (*savoir*) e de um saber-fazer (*savoir-faire*). O primeiro está relacionado com o conhecimento em si mesmo, já o segundo está relacionado com as capacidades de resolução de problemas, utilização de materiais, etc. Não existe, de imediato, uma preocupação com a formação do indivíduo — o que Ardoino denomina de saber-ser (*savoir-être*) (Ardoino, 1971, 1973).

No entanto, cabe salientar que as relações que se estabelecem no âmbito da educação sob a perspectiva exclusiva de um saber e/ou saber-fazer estão estruturadas a partir dos pressupostos do que se denominou na literatura de "educação tradicional" (Mizukami, 1986). Apesar das mudanças curriculares, das novas teorias sobre o ensino, dos novos esclarecimentos psicológicos sobre o processo de conhecimento, etc., ainda encontramos em nossas salas de aula uma relação que se estrutura verticalmente, onde o professor detém o poder do conhecimento e o aluno é aquele que recebe e incorpora tal conteúdo⁸.

⁸ Paulo Freire (1974, 1979), denomina este modelo de "educação bancária".

Além disso, as relações que se estabelecem no âmbito da escola estão, geralmente, subsidiadas por uma inteligibilidade que privilegia as metodologias, os conteúdos, as grades curriculares, a organização burocrática etc. desconsiderando-se aspectos não lógicos, senão irracionais⁹, como os afetos, a emoção, as expressões do inconsciente, etc.

O não reconhecimento por parte dos educadores destes elementos, como inerentes à relação educativa, nos remete à hipótese de que eles não estabelecem uma relação mais profunda com aqueles que estão trabalhando diretamente — os estudantes. De certa forma os professores se "ausentam" nessas relações, principalmente quando os estudantes apresentam dificuldades em sua vida acadêmica (geralmente acompanhadas por problemas comportamentais).

Tendo em vista que as relações que ocorrem no âmbito escolar são circunscritas por critérios que obedecem a determinada lógica (a da inclusão/exclusão, a da aprovação/reprovação, etc.), o envolvimento profissional que contempla outras dimensões (geralmente definidas como "não lógicas"), as vicissitudes da subjetividade, as expressões do inconsciente, etc. — necessário para o processo de formação do indivíduo — fica desqualificado, quem sabe abortado, pois o subjetivo é localizado na ordem do "não confiável", do "não mensurável".

O que queremos dizer com isso é que a educação deve se subsidiar não mais na:

[...] tradição de um "saber" ou de um "saber-fazer", mas da comunicação de uma "experiência", da aquisição de um "saber viver" ou de um "saber-ser". A ação formativa [deve] produzir aqui um "conhecimento experimental" dos problemas, que se pode opor ao conhecimento intelectual... (Ardoino, 1971, p. 70)¹⁰.

O "saber ser", "saber viver", como pressupõe Ardoino, implica necessariamente a presença do outro. É através do outro que o indivíduo chega a saber ser, a saber tornar-se. É na interação, portanto, que o indivíduo "sabe-se sendo", é na troca, no vivido que aprende a "saber-ser": eis aqui o principal fundamento da educação.

Educação e implicação

As considerações anteriores nos remetem para uma discussão mais aprofundada da relação que se estabelece entre professor e aluno. Num primeiro momento, cabe salientar que esta relação é uma relação de implicação — assim como todas as relações humanas. Isso significa dizer que há, por parte do professor e do aluno, um:

[...] engajamento pessoal e coletivo ... em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade. (Barbier, 1985, p. 120).

⁹ "...não lógico ou irracional não querem dizer aqui que escapam a toda lógica e que são irreduzíveis a toda racionalidade, mas antes que dependem de outras lógicas ou de outros tipos de racionalidade, uma vez que nossas óticas aristotélicas ou cartesianas familiares não permitem integrá-los realmente nem explicá-los eficazmente..." (Ardoino, 1971, p. 66, n. 77)

¹⁰ Ardoino refere-se ao caráter do experiencial, do vivido da prática educativa.

A ideia de implicação nos sugere que o processo educacional coloca em ação vários elementos, conjugando-os, elementos esses geralmente desconsiderados nos processos de formação, quais sejam: as motivações mais profundas dos envolvidos no processo (muitas vezes inconscientes), seus desejos, suas projeções pessoais, suas identificações, suas experiências pessoais, etc.

Além disso, a noção de implicação pressupõe interatividade, inscrevendo a relação educativa na ordem da intersubjetividade, ou seja, estrutura-se a partir de um processo de "negociação" entre as múltiplas referências que compõem o conjunto das representações de cada indivíduo envolvido no processo, ou seja, instaura-se a partir da/na heterogeneidade¹¹.

Nessa direção, Green e Bigum (1995), observando a realidade escolar através do universo da ficção científica, levam-nos a pensar nesta questão. Eles partem da ideia de que está surgindo uma nova geração, com uma constituição radicalmente diferente, em função do desenvolvimento da chamada cultura da mídia, o que traz alguns problemas para os educadores, tendo em vista que estes últimos não dominam a mesma "tecnologia" que os jovens dominam. Assim, eles nos dizem:

Os alienígenas da ficção científica são criaturas de outros mundos. Em nosso presente e emergente ecologia digital, existem muitos desses mundos que estão aparentemente fora do alcance de ciborgs mais velhos, mas no interior dos quais os/as jovens ciborgs estão ocupados, neste exato momento, na tarefa de moldar e fabricar suas identidades. As escolas podem perfeitamente se tornar locais singulares, como mundos próprios nos quais ciborgs geracionalmente diferentes se encontram e trocam narrativas sobre suas viagens na tecno-realidade — desde que nós nos permitamos reimaginá-los e reconstruí-los de uma forma inteiramente nova, em negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar. (Green & Bigum, 1995, p. 240).

Devemos compreender aqui que o processo de "negociação" não se estabelece entre adversários, pelo contrário, dá-se entre "parceiros necessários", pois quando alguém se envolve numa negociação necessita do "outro" para poder negociar (Ardoino, 2000a), há certa complementaridade entre eles, ambos são faces de uma mesma moeda.

A citação de Green e Bigum nos coloca também diante de um problema que quase não levamos em consideração na análise dos processos educacionais: o da substituição de uma geração por outra, o da continuidade social.

Se um dia assumimos ou assumiremos os lugares de nossos pais — os cyborgs mais velhos — um dia os adolescentes, os jovens - os cyborgs mais novos — assumirão nossos lugares. Isto significa que somos ou estamos ficando "velhos"; significa que às vezes as nossas respostas para as demandas da juventude não suprem suas necessidades; significa que nós não temos todas as respostas e que eles podem nos ajudar, e muito, a compreender este mundo de rápidas e constantes mudanças e transformações. Por outro lado, apesar de nós, adultos, sermos chamados de "quadrados", "babacas", "velhos", etc. pelos mais jovens, eles necessitam da nossa presença para poderem se inserir no universo do adulto, no universo social¹².

¹¹ Tal heterogeneidade leva Ardoino a propor a abordagem multirreferencial como uma forma de assegurar a complexidade dos fenômenos educativos, quando estes estão sob o escrutínio científico. Mais detalhes ver Ardoino (1998a).

¹² Aberastury (1980) e Aberastury & Knobel (1981), esclarecem esta questão sob uma perspectiva psicanalítica.

A definição de implicação anteriormente mencionada, no entanto, não diz respeito somente aos processos cognitivos individuais, mas também aos processos afetivos e emocionais que afetam as pessoas e, conseqüentemente, a própria relação.

Cabe notar, todavia, que esses processos — os referentes à afetividade, à emoção, etc. — muitas vezes são da ordem do inconsciente, ou seja, apesar das habilidades técnicas, das expectativas embasadas numa determinada racionalidade, a relação educativa é permeada pelo inesperado, pelo incontrolável, pelo inconsciente.

Se de um lado, professores, formadores e educadores naturais exercem seu papel (e correspondente poder) assegurados pela instituição em que estão vinculados: família, escola, etc., por outro, simultaneamente, estes personagens "são objetos de desejos, de manifestações transferenciais, de "projeções" e de investimentos afetivos, mais ou menos inconscientes, através das "demandas" de seus parceiros". (Ardoino, 2000b, p. 200). Ou seja:

O diálogo do educador e da criança é duplo. Ele se expressa sobre dois planos: inconsciente e consciente, que se ignoram mutuamente. **É, portanto, de fato, um diálogo a quatro vozes.** A energia psíquica dos desejos que permanece inconsciente entre os adultos e a criança determina a natureza de sua relação mais profundamente, o que não pode tornar o diálogo verbalizado. (Mauco, 1967, p. 249 - destaques no original).

Esta consideração de Mauco nos remete a mais uma dimensão da relação educativa implicada. Trata-se dos conteúdos inconscientes que são aí depositados, mecanismo este descrito pela psicanálise como transferência.

O termo transferência será aqui utilizado de acordo com as proposições da psicanálise. Este termo foi utilizado por Freud pela primeira vez no livro *Interpretação dos Sonhos*, de 1900. Segundo ele, alguns acontecimentos que ocorriam durante o dia eram transferidos para o sonho; tais conteúdos por sua vez eram modificados pelo trabalho do próprio sonho.

Mais tarde, Freud observou que, no âmbito do processo terapêutico, a figura do analista também funcionava como um "resto diurno", sobre o qual o paciente "trabalhava", transferindo para ele imagens que se relacionavam com antigas vivências do paciente com outras pessoas. Assim, por exemplo, um paciente, a partir de um determinado momento do processo terapêutico, relacionava-se com Freud como se ele fosse seu pai, com medo da autoridade.

O fato de nenhum paciente perceber este movimento de transferência fez com que Freud considerasse esse fenômeno como uma manifestação do inconsciente, que constitui, por isso, um bom instrumento para a análise do inconsciente.

Freud observa ainda que a transferência também ocorre nas diferentes relações estabelecidas pelas pessoas no decorrer da vida. Entendida como "a repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuadas" (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 669), a transferência pode se dirigir tanto ao analista — aqui no âmbito do processo psicoterapêutico — como a qualquer outra pessoa. Nesse sentido, podemos dizer que estamos diante de um fenômeno que permeia qualquer relação humana, o que nos possibilita compreender a relação professor x aluno também sob essa perspectiva.

Freud assim define as transferências:

São novas edições, ou fac-símiles, dos impulsos e fantasias que são criados e se tornam conscientes durante o andamento da análise; possuem, entretanto, essa particularidade, que é característica de sua espécie: substituem uma figura anterior pela figura do médico. Em outras palavras: é renovada toda uma série de experiências psicológicas, não como pertencentes ao passado, mas aplicadas à pessoa do médico no momento presente. (Freud, 1901[1975], p. 113).

Assim, um professor — tal como o analista — poderá tornar-se a figura a quem serão dirigidos os interesses do aluno porque é objeto de transferência. E o que se transfere — nas relações — são as experiências vividas primitivamente com os pais. Ou seja, a transferência é uma reedição dessas experiências.

Miller (1987), em sua leitura do termo transferência na obra de Freud, especialmente quando esse termo aparece na *Interpretação dos Sonhos*, aponta que o que ocorre na transferência é, na verdade, uma transferência de sentido. O desejo do sonho opera um deslocamento: utiliza formas estranhas a ele, apodera-se delas e infiltra-as com seu próprio sentido, dotando-as de uma nova significação. Nesse sentido, transfere-se, desloca-se algo (sentido) de um lugar a outro.

A transferência de sentido que ocorre entre os restos diurnos e os elementos do sonho ocorre igualmente em relação ao analista e, de modo análogo, em relação ao professor. Miller afirma que a transferência, no sentido psicanalítico, produz-se quando o desejo se aferra a um elemento muito particular, que é a pessoa do analista. Podemos dizer o mesmo no que diz respeito à relação professor x aluno: a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra à pessoa do professor.

Cabe salientar ainda que o desejo inconsciente busca aferrar-se a "formas" (os restos diurnos, o analista, o professor) para esvaziá-las de seus sentidos, para em seguida atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. Ou seja, instalada a transferência, tanto o analista como o professor, tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Em função dessa "posse", tais figuras assumem uma importância especial, importância essa que emana do poder sobre o indivíduo, ou seja, em razão dessa transferência de sentido operada pelo desejo, ocorre também uma transferência de poder.

Além disso, se o analisando ou o aluno dirigem-se ao analista ou ao professor, atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, então essas figuras passarão a fazer parte de seu cenário inconsciente. Isso significa que o analista ou o professor, colhidos pela transferência, não são exteriores ao inconsciente do sujeito: o que quer que digam será escutado a partir desse lugar em que estão colocados. Sua fala deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada através dessa posição especial que ocupa no inconsciente do sujeito.

A idéia de transferência — no âmbito da relação professor x aluno — nos indica que o professor pode ser investido pelo desejo do aluno, e será a partir desse investimento que a palavra do professor ganhará poder. Esse processo se dá no plano do inconsciente e o aluno não quer que o professor saiba do desejo que o move (nem mesmo pode saber dele, já que se está falando do desejo inconsciente).

O que esse aluno demanda, na verdade, é que seu professor suporte este lugar em que ele o colocou. Para o professor, tal posição é incômoda, pois aí seu sentido enquanto pessoa é esvaziado, desconsiderado, para dar lugar a outro sentido que ele desconhece.

Sob essa situação, o professor encontra-se diante de um paradoxo, qual seja:

O paradoxo do educador consiste talvez nisto: tira seu ser de sua função de fazer ser ou, melhor ainda, de ajudar a ser mais. Se compreende bem o seu papel e a sua missão, ele não o é, verdadeiramente, através de seu sucesso educativo, ao terem o menino ou o discípulo conquistado efetivamente sua maturidade e sua autonomia relativas, e sim quando, tornado inútil, ele não é mais, não existe mais, para esse menino ou para esse discípulo, da mesma maneira que antes, a qual muitas vezes era a única possível, ou a única válida para eles. E, justamente, o menino ou o discípulo não podem ser verdadeiramente sem quebrar o laço educativo, para romper a dependência, e ir ora em diante sozinhos à conquista da autonomia. Aqui, como em outra parte, afirma-se negando, ao menos provisoriamente, outra coisa: nós nos pomos, em nos opondo. (Ardoino, 1971, pp. 98-99).

Para superá-lo bastaria dizer que cabe a ele — professor — renunciar ao modelo que construiu para si mesmo e aceitar o modelo que lhe confere o aluno; suportar a importância daí emanada e conduzir seu aluno em direção à superação dessa importância; eclipsar-se para permitir que esse aluno siga seu curso: ele deverá "morrer" para que o aluno "viva".

Mas, assevera Kupfer,

O problema é que, com esse poder em mãos, não é fácil usá-lo para libertar um "escravo" que se escravizou por livre e espontânea "vontade". A História mostra que a tentação de abusar do poder é muito grande. No caso do professor, abusar do poder seria equivalente a usá-lo para subjugar o aluno, impor-lhe seus próprios valores e idéias. Em outras palavras, impor seu próprio desejo, fazendo-o sobrepor àquele que movia seu aluno a colocá-lo em destaque. (Kupfer, 1989, p. 93).

Caso o professor exerça seu "poder" impondo seus desejos sobre os estudantes, o poder almejado destes últimos cessará (o que poderá transformar-se em violência). Sendo assim, a tarefa do professor será compreendida como uma contribuição à formação de um ideal que tem, na verdade, uma função reguladora, normatizante, a partir da qual ele fundará sua autoridade. Tomará como missão submeter os estudantes à sua figura de mestre. Aqui o aluno poderá aprender conteúdos, gravar informações, espelhar fielmente o conhecimento do professor, mas provavelmente não sairá dessa relação como sujeito autônomo e pensante (Kupfer, 1989).

No entanto, devemos reconhecer que o professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função que exerce. Por isso, o jogo que se institui na relação professor x aluno traz em si mesmo uma grande complexidade: só o desejo do professor justifica que ele esteja ali, mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo, em função do desejo do outro.

Estas considerações nos sugerem que a relação professor — aluno, por ocorrer na tangência de dois arcos — um que enuncia o desejo de ensinar e outro que enuncia o desejo de saber — implica um inesperado jogo, do qual só temos as regras e o local, mas nunca teremos a certeza prévia de seu resultado.

Assim, ao invés de o ensino ocorrer por meio de uma apropriação que o professor possa fazer do aluno, do tipo "eu sei o que você deve saber", ele se dará em um espaço vazio, onde impera o acaso, pois o professor não sabe o que o aluno deseja saber, mas o aluno supõe que o saber que ele busca está no professor. O enunciado do saber produzido pela enunciação do desejo de ensinar criará uma oferta que

estabelecerá um porto onde ocasionalmente o desejo de saber do aluno poderá atracar, pois ele pode (consciente ou inconscientemente) exercer sua negatividade¹³ na relação que estabelece com o professor.

Tal perspectiva nos sugere que, na relação pedagógica, a posição de aluno é uma posição de ignorância, mas a ignorância de quem verdadeiramente interroga e não aquela de quem pergunta apenas para ser confirmada a sua resposta. A ignorância radical sustenta a situação de ensino à medida que faz faltar no professor o saber. A posição que o professor ocupa na relação com o estudante é a daquele que sabe, o aluno atribui isso a ele. Entretanto, tal fato não livra o professor da ambivalência própria da relação humana, que é circunscrita por afetos tão contraditórios, tal como vimos anteriormente. Isto significa dizer que a relação educativa traz à tona o seu próprio avesso, ou seja, o que é da ordem da descontinuidade, de rupturas, de confrontos, etc.

Posto isto, resta reconhecer que estas relações são transpassadas por outras referências, para além do instituído jurídica e legalmente. Elas se tecem em diversas dimensões: psicológicas, sociais, econômicas, políticas, etc.; expressam-se, às vezes, de maneiras incompreensíveis; tornando-se intocáveis, resistentes, opacas.

Da formação de professores: algumas indicações

Freud, em suas *Novas Conferências*, afirma que o educador jamais deixará de se defrontar com a constituição pulsional da criança — que por si só já é rebelde. Logo, para que o professor possa dar conta de seu trabalho, ele deverá ser capaz de "... reconhecer a particularidade constitucional do educando, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que está se passando na mente imatura daquele, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade." (Freud, 1932[1975a], p. 183).

Isto não significa que o professor deva assumir o papel de "analista"¹⁴ na relação que estabelece com seus estudantes, aplicando-lhes o método psicanalítico para esclarecer o papel do inconsciente em suas vidas acadêmicas. O que Freud nos sugere é que este profissional deva ter uma postura de "escuta clínica" para as demandas que seus estudantes depositem na relação que estabeleçam com ele, postura esta que pressupõe uma implicação-distanciamento, o que lhe possibilitará estar efetivamente co-presente na situação, sem perder sua especificidade e sua competência.

Tal perspectiva por sua vez possibilitará ao professor reconhecer elementos até então desconsiderados em sua prática pedagógica, possibilitando-o uma re-apropriação da experiência pela abertura ao desconhecido, pela disponibilidade para a alteração (e como consequência para a heterogeneidade), para a escuta do inefável.

¹³ "quero dizer com isso ... a capacidade que o outro possui sempre de poder dismantelar com suas próprias contra-estratégias aquelas das quais se sente objeto." (Ardoino; Barbier; Giust-Desprairies, 1998, p. 68) . Talvez aqui esteja a razão de tantos fracassos por parte de professores que dominam as técnicas pedagógicas com perfeição.

¹⁴ Sobre a questão da transmissão da psicanálise para educadores, ver também Almeida (2006).

Para Ardoino há nessa escuta, como na interpretação que a acompanha, uma primeira forma de multirreferencialidade "é a língua do outro, sua indexabilidade¹⁵ que é necessário apreender e falar, para encontrar os fios de sua pré-história e os avatares de seu desejo: [na relação educativa] o discurso não tem necessidade de ser explícito, pois ela joga essencialmente no nível do subentendido". (Ardoino, 1990, p. 40).

Esta posição de Ardoino remete o professor às questões que estão subjacentes aos comportamentos de seus estudantes, ao jogo dos sentidos que sustentam as posições de cada um no que fazer pedagógico, jogo esse perpassado por conflitos, contradições, exasperações, agressões, conflitos inevitáveis e necessários para que os jovens possam exercer sua autonomia.

Martins (1998), discutindo questões relativas à relação pedagógica, utiliza duas metáforas para a ela se referir. A primeira, denominada de "metáfora da vidraça", entende esta relação como um encontro entre uma "pedra" e uma "vidraça". Nós, adultos, somos a vidraça e eles — os mais jovens — têm as "pedras" nas mãos. Esta metáfora nos leva a pensar sobre o exercício da contestação. E, sob esta perspectiva, o "atirar as pedras" é fundamental, mesmo que, às vezes, aqueles que as atiram não tenham critérios muito claros e sua ação seja acompanhada de certa dose de sadismo.

O exercício de tal posição — a da contestação — é muito importante para o processo de autonomia dos estudantes, pois será a partir dele que eles construirão sua singularidade, seu "autorizar-se".

A segunda metáfora que Martins utiliza para entender a relação pedagógica é a da "pescaria da traíra". A traíra é um peixe que quando morde um anzol nada rapidamente, puxando a linha com certa força, tentando se desvencilhar daquilo que a prendeu. Se o pescador não tiver paciência de trazer o peixe, soltar a linha, trazer o peixe, soltar a linha, trazer o peixe... quantas vezes forem necessárias, corre o risco de perdê-lo.

Podemos pensar a relação professor e aluno a partir dessa imagem, pois o professor, ao "fiscar", ou melhor, ao estabelecer um vínculo com o aluno, estará sujeito a testes, contestações, agressões, projeções, etc.; e se não tiver "paciência", não souber assegurar o espaço de expressão para as demandas que ali são depositadas, correrá o risco de perdê-lo. Em termos práticos isto significa, por exemplo, deixar a matéria prevista para uma aula e enredar-se numa conversa mais informal; escutar; abrir-se; negociar, etc.

Ora, essas metáforas trazem em si uma série de dificuldades e dificilmente o professor estará disponível para colocar-se no lugar de uma "vidraça", expondo-se aos "ataques" de seus estudantes, ou mesmo terá "paciência" aguardando seus estudantes "atracarem em seu porto do conhecimento".

Bom, entendemos que o processo de formação de professores, deve começar exatamente por aqui: na criação de uma disponibilidade para o "outro", para a diferença, para a heterogeneidade.

Assim, os cursos que promovem a formação de professores (licenciaturas, cursos de magistério, etc.) devem incluir em seus programas atividades que remetam os aprendizes a uma reflexão acerca de suas experiências educacionais, aos sentidos que eles atribuem à profissão de educador, ou seja, ao vivido

¹⁵ Este termo é utilizado por etnometodólogos para indicar a incompletude natural de uma palavra, de uma expressão, que só ganha o seu sentido completo no seu contexto de produção, quando são indexadas a uma situação de intercâmbio linguístico. (Coulon, 1995, p. 33).

e suas vicissitudes, além dos conteúdos próprios que dizem respeito aos conhecimentos teóricos e práticos relativos à profissão.

Considerando que as escolhas profissionais são marcadas também por processos inconscientes (cf. Bohoslavsky, 1991), cabe aos promotores de tais cursos proporcionarem aos seus estudantes em formação (inicial e contínua) espaços de reflexão sobre suas escolhas, de tal forma que possam ter clareza quanto aos motivos que os levaram a escolher a profissão de professor, ou a atuarem dessa ou daquela forma. As escolhas sempre trazem em si algo de opaco: sentidos que, à medida que se caracterizam como conteúdos inconscientes, não são percebidos pelos indivíduos em situação de escolha.

Como apontamos acima, temos clareza de que o papel do professor, não é o de analista, nem de psicólogo, mas este profissional pode usufruir dos conhecimentos que são desenvolvidos nestas duas áreas de conhecimento — e em tantas outras — para compreender um pouco melhor as vicissitudes de sua prática. Isto não significa, por outro lado, psicologizar seu quefazer profissional, mas sim abordá-lo sob as mais diversas perspectivas — nos termos de Ardoino, multirreferencialmente, o que lhe possibilitará pautar sua prática a partir de uma ética que tem como princípio básico o respeito e a convivência, o múltiplo e o pluri — seja em termos individuais ou culturais — assegurando uma com-vivência no espírito da democracia.

Bibliografia

- ABERASTURY, Arminda, e KNOBEL, Mauricio (1981): *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ABERASTURY, Arminda (1980): *Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ALMEIDA CONTE, Sandra Francesca (2006): "Transmissão da psicanálise a educadores: do ideal pedagógico ao real da (trans)missão educativa". En: *Estilos da Clínica*, 11(21), pp. 14-23.
- ALTENFELDER, Anna Helena (2005): "Desafios e tendências em formação continuada". In: *Construção Psicopedagógica*. [online]. Vol. 13, N.º 10 [citado 04 Dezembro 2008]. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso>.
- ARDOINO, Jacque (1998b): *A formação do educador e a perspectiva multirreferencial*. Mini-Curso ministrado na Universidade Federal de São Carlos - Departamento de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, no período de 15 a 16.10.
- (1971): *Psicologia da educação: na universidade e na empresa*. São Paulo: Herder: Edusp.
- (1973): "Apprendre a être". In: *Cahiers Pédagogiques*, mars: pp. 18-31.
- (1990): "L'analyse multiréférentielle des situations sociales". En: *Psychologie Clinique*, 3, pp. 33-49.
- (1995): "Education". In: *Le directeur et l'intelligence de l'organisation: Repères et notes de lecture*, pp. 5-6. Ivry: ANDESI.
- (1998a): "Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas". In: BARBOSA, Joaquim. G. (coord.): *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*, pp. 24-41. São Carlos: Editora da UFSCar.
- (2000a): "La negociation comme procès dialectique, ses conditions". In: *Les avatars de l'éducation*, pp. 30-39. Paris: PUF.
- (2000b): "Autorisation". In: *Les avatars de l'éducation*, pp. 199-202. Paris: PUF.
- (2000b): "Éducation et politique aus regards de la pensée complexe". In: *Les avatars de l'éducation*, pp. 109-134. Paris: PUF.

- ARDOINO, Jacques; BARBIER, Rene, e GIUST-DESPRAIRIES, Florence. "Entrevista com Cornelius Castoriadis". In: BARBOSA, Joaquim. G. (coord.): *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*, pp. 50-72. São Carlos: Editora da UFSCar.
- BARBIER, René (1985): *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo (1991): *Orientação vocacional: a estratégia clínica* (8 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- BRAGA, Carla. M. (1998): *Stress, nervosismo e ansiedade: como os adolescentes vivenciam a época do vestibular? Uma análise psicanalítica*. Londrina. (Dissertação) Programa de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina.
- COULON, Alain (1995): *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes.
- Dicionário Escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano. Versão online: <http://www.defnarede.com/a.html>.
- FREIRE, Paulo (1974): *Uma educação para liberdade* (4 ed.). Porto: Dinalivros.
- (1979): *Pedagogia do oprimido* (7 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, Luis Carlos (1992): "Em direção a uma política para a formação de professores". In: *Em Aberto*, Brasília, 54, pp. 3-22.
- FREUD, Sigmund (1901[1975]): "Análise fragmentária de uma histeria". In: *Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud*, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago.
- (1932[1975a]): "Novas conferências em psicanálise". In: *Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud*, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago.
- FUSARI, José C. (1997): *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)*. São Paulo. Tese (Doutora do) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- GREEN, Bill, e BIGUM, Chris (1995): "Alienígenas na sala de aula". In: TADEU DA SILVA, Tomaz (org.): *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, pp.208-243. Petrópolis: Vozes.
- KUPFER Machado, Maria Cristina (1989): *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.
- LAPLANCHE, J., e PONTALIS, J-B. (1967): *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- MACEDO, Jussara Marques (2003): "Origem e transformações da qualificação docente no Brasil". In: *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 12(20), pp. 413-430.
- MARIN, Alda Junqueira (1995): "Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções". In: *Cadernos Cedes*, 36, pp. 3-20.
- MARTINS, João Batista (1998): "Adolescentes no contexto escolar: perspectivas de intervenção". In: *II Congresso Iberoamericano de Psicologia*. Madrid: Colégio Oficial de Psicólogos: Universidade Complutense de Madrid : Sociedade Interamericana de Psicologia. (CD Rom).
- MAUCO, Georges (1967): *Psychanalyse et éducation*. Paris: Aubier Montaigne.
- MENEZES, Cecília Maria de Alencar (2003): "Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais". In: *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 12(20), pp. 311-320.
- MILLER, Jacques-Alain (1987): *Percurso de Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. N. (1986): *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- NÓVOA, António (org.) (1997): *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote 1997.
- SOUZA, Denise Trento Rebello (2006): "Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência". In: *Educação e Pesquisa*, 32(3), pp. 477-492.