

CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSINHO POPULAR

*Welber de Barros Pinheiro **

*Marcelo Ricardo Pereira ***

RESUMO: O artigo se propõe a pensar a importância de uma formação de professores orientada pela psicanálise. Destaca as particularidades vividas e demandadas aos docentes e futuros docentes em cursinhos populares, seus desafios e contradições. Apesar da marcante e fundamental importância em estabelecer espaços de fala que acolha a subjetividade dos futuros professores, compreendemos que esses espaços devem atuar também na política da instituição, um espaço que acolha demandas para além de subjetividades individuais.

PALAVRAS CHAVES: Formação de professores. Psicanálise. Cursinho popular. Inclusão.

CONTRIBUTIONS OF PSYCHOANALYSIS TO TEACHER TRAINING IN A COMMUNITY PREPARATORY COURSE

ABSTRACT: This article is aimed at pondering on the importance of psychoanalysis-guided teacher training. It highlights the particularities experienced by and demanded of teachers and future teachers in community preparatory courses, including their challenges and contradictions. In spite of the striking and fundamental importance of establishing spaces of speech that welcome the subjectivity of future teachers, we understand that these spaces must also act on the institution's policy, a space which welcomes demands beyond individual subjectivity.

KEYWORDS: teacher training; psychoanalysis; community preparatory course; inclusion.

* Mestre em Educação pela FAE/UFMG. E-mail: welberbarros@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3222-9788>

** Pós-doutorado pela USP e Aix-Marseille Université. Professor da faculdade de educação da UFMG. E-mail: marcelorip@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0977-9124>

Introdução

Este artigo é resultado de um dos pilares teóricos de uma dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. Junto às inquietações de um trabalho prévio de intervenção, nossa pesquisa teve origem em um cursinho popular, onde observamos que muitos futuros professores pareciam estar repetindo em suas práticas pedagógicas o descaso pela educação que eles próprios experimentaram, seja na universidade ou em sua vida escolar anterior.

A psicanálise destaca a relevância do não-saber inconsciente na prática educativa. A associação dessa relevância do não-saber à prática docente e o reconhecimento do impossível estrutural permitem uma discussão sobre as contribuições da psicanálise para a formação docente, o que impactaria positivamente nos cursinhos populares. Buscamos elucidar o papel fundamental da psicanálise na construção de dispositivos de escuta que permitiriam, especialmente aos professores em formação, expressar verbalmente seu mal-estar, possibilitando a superação de queixas e da sensação de impotência inerentes à natureza impossível da tarefa educacional. Nesse sentido, as reflexões promovidas pela psicanálise sobre a atuação docente permitem lidar com os desafios da educação e fortalecer a formação docente nos cursinhos populares.

Apontamentos sobre a prática docente no contexto dos cursinhos populares

Os cursinhos populares sempre estiveram presentes no processo de luta pela democratização do ensino superior, desempenhando um importante papel combativo e crítico. O campo dos cursinhos populares apresenta diversas peculiaridades, principalmente em relação à prática dos professores, o que robustece nossa convicção de que esse campo poderia se beneficiar de uma formação de professores orientada pela psicanálise. Vejamos algumas dessas especificidades.

Ao professor do cursinho é delegada a responsabilidade de recuperar a autoestima de seus alunos, propor discussões que abarquem a realidade dos discentes, promover uma relação professor-aluno acolhedora e próxima, sustentar o desejo por uma educação popular, servir como um modelo a ser seguido e oferecer aos estudantes condições reais de ingresso no ensino superior. Acometidos por uma série de ideais a serem cumpridos, parece que a experiência dos professores no cursinho popular não os permite perceber e vivenciar sua implicação pedagógica em sua prática docente. A identificação forçada com o professor "Salvador" parece dificultar a possibilidade de o docente se envolver na cena educativa. Conforme apontamos em nossa pesquisa (Pinheiro, 2023), notamos como o discurso militante, em alguns cursinhos populares, pode encobrir e acomodar esse futuro professor na luta pela democratização do ensino superior, que possivelmente recebe pouco investimento em si e na docência.

A atuação dos futuros professores deveria extrapolar as necessidades acadêmicas e proporcionar apoio para que os alunos superem uma série de desafios que vão além da esfera educacional. A construção

imaginária de um aluno a ser salvo pelo professor representa um dos achados de nossa pesquisa (Pinheiro, 2023). Nas falas dos futuros docentes, os alunos são retratados como indivíduos que necessitam de cuidado, atenção e proteção contra frustrações adicionais, além de terem a oportunidade de vivenciar uma relação professor-aluno próxima, da qual possivelmente não desfrutaram durante o ensino médio. Todavia, na prática, esse discurso pode cristalizar o aluno a uma condição pré-determinada, perpetuando a ideia de que o discente é “alguém sem alguma coisa”.

Como adverte Voltolini (2018, p. 41), “a presença do dispositivo assistencial como compensador da falta de sustentação do laço costuma funcionar mal quando faz reforçar o excluído como alguém sem alguma coisa.” Isso pode contribuir para “[...] um discurso vitimizante que em nada colabora com a superação do problema que, aliás, ele mesmo instaura.” Escutamos uma falta de suposição de saber nos alunos, que é disfarçada pelo assistencialismo e pelo discurso da inclusão (Pinheiro, 2023). Isso não significa que devemos ignorar os efeitos prejudiciais da exclusão social dos sujeitos marginalizados. No entanto, como ressalta Voltolini (2018), transformar essa realidade em um estandarte exacerbado da causa pode agravar o problema, ao sustentar uma espécie de metapsicologia do excluído que desconsidera a situação concreta desses indivíduos. Essa situação não é determinada apenas pelas questões materiais de privação, mas também pelas implicações subjetivas dessa posição social. Tal entendimento é reforçado pela convicção de que os alunos possuem uma baixa autoestima e que os cursinhos populares deveriam ter a responsabilidade de restaurá-la, mesmo que, para isso, os alunos tenham que sacrificar seu principal objetivo de ingressar no ensino superior.

O lugar do aluno, visto como um sujeito desprovido de condições pedagógicas e materiais, coloca em dúvida o conhecimento do professor em formação, assim como o alto índice de evasão dos alunos. Esses aspectos parecem indicar uma falha no conhecimento desse professor, ou melhor, desse futuro professor, que, desde já, parece iniciar sua carreira docente questionando sua identidade como educador. Para esses sujeitos, “é sua identidade de professor que ele vê ameaçada, algo, portanto, no campo de seu saber, daquele saber que suporta as bases de qualquer laço social” (Voltolini, 2018, p. 42).

De acordo com Voltolini (2018, p. 43), “não adiantaria muito fomentar competências em um professor quando ele sente que sua função com determinado aluno se encontra em suspensão. Como na vida, na profissão, o ser também vem antes do ter.” De fato, de pouco valeria investir no desenvolvimento de competências de um sujeito se ele acredita que sua principal missão, diante de um aluno em uma condição social de invisibilidade, é resgatá-lo antes que possa alcançar o que deseja. A formação técnica e política desse futuro professor poderia ter pouco impacto se não houver a suposição de conhecimento tanto no aluno quanto na própria educação popular. Dessa forma, a ideia de “salvar” esses alunos em situação vulnerável se torna quase inalcançável, uma vez que parecem condenados desde o início.

Os professores em formação assumem uma posição peculiar nesse contexto segregativo dos cursinhos populares. Além de vivenciarem o peso da proletarização de seu papel como futuros educadores, uma condição neoliberal que está constantemente ameaçada, eles também têm que lidar com

uma exclusão que muitas vezes vem das próprias instituições e da sua não escolha pelo curso de graduação. Nesse sentido, Pereira (2019) questiona se o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), tão fomentado por governos de esquerda e mantido pelos subsequentes como mais um esforço para democratizar o acesso ao excludente ensino superior brasileiro, não tem corroborado para o ingresso de uma massa de alunos, sobretudo das licenciaturas, desidentificados com a profissão docente. “Isso pelo simples e desastroso fato de ser essa a única chance de acesso desses candidatos ao ensino público superior de qualidade; ensino historicamente seletivo e excludente” (Pereira, 2019, p. 339).

Os cursos de licenciatura acabam se tornando uma opção real para um grande número de alunos que desejam ingressar no ensino superior, mas não necessariamente pela carreira docente. Para Pereira (2019, p. 339), não seria surpreendente que diversos estudantes “[...] que atravessaram sua escolarização com sérios problemas pedagógicos e de aprendizagem tendam a buscar cursos de licenciatura com menos exigência para o ingresso no ensino superior.” A escolha pelos cursos de licenciatura frequentemente se apresenta como a única opção viável para a entrada no ensino superior por uma gama de alunos que enfrentaram dificuldades pedagógicas ao longo de sua escolarização. Portanto, a decisão de optar por um curso de licenciatura parece estar mais relacionada à acessibilidade ao ensino superior, sobretudo nas instituições públicas, do que a uma escolha de uma área de atuação. Isso sugere que a democratização do acesso ao ensino superior ainda possui uma etapa subsequente, que é a escolha do curso e a permanência na graduação, a qual continua restrita a um grupo de privilegiados.

Além disso, eles podem ser suscetíveis a aderir a causas que possuem um forte reconhecimento social, como ocorre em alguns cursinhos populares. A ideologia da instituição ou sua posição político-pedagógica podem servir para mascarar a falta de escolha de alguns professores em formação. Os cursinhos populares, especialmente aqueles que valorizam o ativismo, acolhem os professores, desde que estes adotem as pautas da educação popular como prioridade, mesmo que essas pautas existam apenas no papel. Todavia, pouco se preocupam com o desejo do professor em relação ao conteúdo do ativismo. Notamos que o discurso militante, em alguns cursinhos populares, pode encobrir e acomodar o professor indeciso, que provavelmente investe pouco em si mesmo e em sua função docente (Pinheiro, 2023).

Investidos com uma série de expectativas a cumprir, parece que a experiência dos futuros professores nos cursinhos populares não tem lhes possibilitado compreender e vivenciar sua implicação pedagógica no processo de ensino. A identificação com o “Salvador” parece obstruir a possibilidade de que o professor se envolva subjetivamente na cena educativa.

Reflexões sobre psicanálise e formação de professores

Segundo Freud ([1937]/2017a), a psicanálise sustenta que o docente lida com aquilo que foi nomeado como impossível. Tanto governar, psicanalisar quanto educar ocupam o lugar do impossível, uma vez que uma cota contingente de fracasso é inerente e inseparável desses ofícios. Além disso, o

impossível não deve ser confundido com o inexecutável, mas compreendido como algo estruturalmente inalcançável (Voltolini, 2011). A falta de reconhecimento desse impossível estrutural na prática dos professores tende a levar os profissionais que exercem essas atividades a experimentá-las como impotência. Segundo Pereira (2016, p. 202),

Um professor, na realidade, vive essa angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências, das pulsões, das manifestações da sexualidade de si e do outro, das invariantes diagnósticas, das irrupções de violência, da apatia e do desinteresse discente; além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos.

Destacamos que essa falta de reconhecimento do impossível estrutural nos cursinhos populares opera de forma particular. O impossível estrutural se soma a uma série de impossibilidades que são demandadas aos sujeitos que ocupam a função de professor. Para além do impossível estrutural da educação, deparamo-nos com diversas impossibilidades nesse campo que parecem ressaltar ainda mais sua condição de impossibilidade. Salvar os alunos de um mecanismo educacional que os exclui do ensino superior é o principal objetivo político-pedagógico dos cursinhos populares, dando ênfase à politização em detrimento do sucesso em alcançar uma vaga no ensino superior. O pilar estrutural e político dos cursinhos possui, em sua concepção, um grande entrave, vivenciado como impossibilidade em muitos cursinhos: o desejo do aluno de acessar o ensino superior, não necessariamente sua politização.

Ao professor em formação é destinada uma série de ideais que, na prática, parecem estar bem distantes do que é desejado pelos cursinhos. Esse ideal institucional, acrescido de uma falta de suposição de saber nos alunos e na própria educação popular, contribui para fixar ainda mais os alunos na condição de “pobres alunos”, além de impedir que o futuro professor se posicione na cena educativa a partir de sua subjetividade. Essa série de entraves parece impossibilitar que o sujeito construa um saber que consiga contornar a impossibilidade estrutural de seu campo, além de assumir toda a responsabilidade pelo fracasso de seus alunos.

A psicanálise traz a noção de um sujeito dividido em contraste com o sujeito pedagógico, que é considerado o sujeito da razão cartesiana. Para Diniz (2011, p. 7), “o ofício de educar lida com o saber em sua dupla dimensão: o conhecimento científico (parcela consciente do saber) e o não saber (inconsciente).” Na sala de aula, o professor lida diariamente com aquilo que escapa e ultrapassa sua consciência. O incontrolável, aquilo que vai além do planejado, surge “daquilo que ultrapassa sempre, assintoticamente, a capacidade de planejamento e controle do real” (Voltolini, 2020, p. 87). O abismo entre o sujeito estudado pela pedagogia e aqueles que se apresentam em sala de aula é enorme.

No encontro da sala de aula, o professor precisa lidar com elementos que fogem ao planejamento, pois ele não sabe e nem consegue prever como será afetado pelo contato com o aluno (Voltolini, 2018). Os alunos nos cursinhos populares parecem desafiar a capacidade de planejamento da educação popular, deslocando o principal objetivo dos cursinhos para a politização em segundo plano. Diante desse aluno,

desejoso por uma vaga no ensino superior, percebemos o recuo e a impotência de alguns futuros professores em lidar com esse elemento fora do planejado: o desejo dos alunos.

Em sala de aula, os professores se deparam com um sujeito aluno muito distante daquele hipotetizado pelo discurso pedagógico ou pela visão de uma educação popular. Na cena real¹ da sala de aula, os alunos são atravessados por seu conhecimento inconsciente, o que pode gerar tensões significativas, eventualmente explosivas e potencialmente patogênicas. Essa tensão constante e sutilmente ruidosa na sala de aula tem como pano de fundo o professor e os ideais pedagógicos que moldaram sua formação (Voltolini, 2018). Além disso, considerando a dinâmica dos cursinhos populares, os futuros professores também precisam atender a uma série de ideais impostos pelo campo da educação popular. Esses ideais retratam a figura do professor como responsável por “salvar” seus alunos. Entretanto, os próprios alunos frequentam os cursinhos com o objetivo de aumentar suas chances de ingresso no ensino superior, e não com a expectativa de serem “salvos”. Talvez essa divergência seja a principal fonte da tensão constante e ruidosa em uma sala de cursinho popular.

É importante notar como a imposição de um professor “Salvador” pode afastar, além da subjetividade do aluno, a subjetividade de alguns futuros professores da cena educativa. Nesse contexto, a psicanálise desempenha um papel crucial ao problematizar o discurso hegemônico presente em alguns cursinhos populares, abrindo espaço para a emergência do não-saber inconsciente e permitindo que o sujeito professor possa expressar sua própria voz. Partindo da evasão — vista como um grande dilema nos cursinhos — um espaço de formação de professores, segundo Voltolini (2018), que valorize a subjetividade pode proporcionar deslocamentos de identificações cristalizadas, que corroboram apenas uma repetição sintomática que impede o professor de elaborar seu sintoma.

Outra contribuição significativa da psicanálise para a formação de professores é o conceito de transferência. Freud ([1912]/1996a) definiu a transferência como a reedição de fantasias experimentadas na relação atual com o analista. O autor enfatizou que a transferência é inerente ao tratamento analítico e não pode ser evitada, pois seu papel é auxiliar o paciente a não trazer à consciência o que o tratamento busca. A relação transferencial é uma dinâmica que ocorre sempre que existe interação entre pessoas. Contudo, a diferença está na obrigação do analista de reconhecer e discutir essa transferência com o paciente. Freud também enfatizou a importância de uma postura ética por parte do analista, especialmente no que se refere ao amor transferencial. Esse amor se projeta no analista ao longo do tratamento, mas não deve ser interpretado como uma demanda pessoal dirigida ao analista. Em vez disso, deve ser visto como um produto da relação terapêutica, que precisa ser administrado adequadamente para que o tratamento atinja seus objetivos (Freud, [1915]/1996d).

Freud ([1912]/1996a) explicou que os indivíduos seguem padrões repetitivos na vida erótica, chamados de clichês estereotípicos. Esses clichês resultam da combinação entre predisposições do

¹ “O real a que aqui fazemos referência é exatamente aquilo que se revela nessa desadaptação estrutural na qual todos nós, os seres falantes, estamos constituídos” (Voltolini, 2020, p. 96).

indivíduo e as influências sofridas durante os primeiros anos de vida. Eles conferem ao sujeito uma maneira peculiar de se conduzir na vida erótica e são denominados clichês estereotípicos. A capacidade de amar que cada indivíduo possui é construída pela reedição de seus clichês, os quais determinam as qualidades dessa capacidade. Nessa mesma lógica, o analista (ou o professor) também é influenciado pelos clichês estereotípicos do paciente (aluno).

De acordo com Freud ([1912]/1996a), isso significa que todas as relações amistosas, de amizade e de confiança, nas quais nos apoiamos em nossas interações com outras pessoas, possuem, necessariamente, um vínculo sexual. Esses laços se desenvolvem por meio de uma amenização de seus objetivos sexuais. Mesmo que não estejamos conscientemente cientes disso, “originalmente, conhecemos apenas objetos sexuais, e a psicanálise nos demonstra que pessoas que, em nossa vida cotidiana, são simplesmente admiradas ou respeitadas, podem ainda ser objetos sexuais em nosso inconsciente” (Freud, 1996a, p. 117).

Diferentemente de Freud, Lacan ([1960-1961]/1992a) introduz uma nova perspectiva para o entendimento da resistência no contexto da transferência. Segundo ele, não é a transferência que impulsiona a resistência, mas sim o que está presente no discurso do sujeito e que resiste à significação. Lacan ([1960-1961]/1992a) argumenta que a transferência é uma consequência da relação analítica e, por esse motivo, não pode ser considerada apenas como uma repetição ou atualização de padrões infantis.

A contribuição mais significativa da obra de Lacan para o conceito de transferência refere-se à função do sujeito-suposto-saber. Nessa dinâmica, o analisando supõe que o analista detém todo o conhecimento necessário para curar seu sofrimento. Entretanto, essa suposição é falsa, pois o analista não possui esse conhecimento absoluto, mas deve sustentar esse lugar de sujeito-suposto-saber sem se apropriar dele, permitindo que o analisando expresse seu desejo (Lacan, [1960-1961]/1992a).

Ao trazer a perspectiva de Kupfer (2000) para o campo da educação, podemos observar que a transferência no processo de ensino ocorre quando o desejo de saber do aluno se vincula a um aspecto específico da figura do professor. Nesse processo, o aluno é capaz de imaginar simpatias e antipatias em relação ao professor, que possivelmente não correspondem à realidade. A partir desse momento, a figura do professor é preenchida pelas fantasias inconscientes do aluno, o que pode gerar uma ambivalência de sentimentos, como amor e ódio, crítica e respeito, oriundos de experiências emocionais estabelecidas precocemente na vida do aluno. Na dinâmica transferencial, o professor assume uma tarefa de extrema importância, pois passa a representar o objeto da transferência confiado a ele. É por meio dessa dinâmica que o professor adquire autoridade, autonomia e influência dentro da sala de aula.

Kupfer (2000) ressalta a importância de o professor, ao ser alvo da transferência por parte de seus alunos, evitar ocupar e responder a partir do lugar do Ideal do Eu. Entretanto, como observa a autora, é bastante comum que o professor, mesmo inconscientemente, assuma essa posição na qual o aluno o coloca. Nesse cenário, o professor é percebido como o detentor absoluto do conhecimento, encarnando a figura daquele que possui algo que falta ao aluno, e espera-se que ele possa preencher essa lacuna. Como

consequência, o aluno pode ficar preso ao desejo do professor, renunciando ao seu próprio desejo em favor do que o professor espera.

Voltolini (2018, p. 69) destaca o caráter estrutural da transferência, o que implica afirmar que ela está presente na relação professor-aluno, independentemente de estar evidente ou não:

Aliás, por intermédio do conceito de transferência, vemos também explicado o fato de existirem, por parte do professor, preferências, animosidades, rivalidades, simpatias e antipatias diversas em relação aos alunos, quase sempre escondidas por trás da afirmação política e pedagogicamente correta de que toda criança merece a mesma atenção.

O conhecimento da dinâmica da transferência pode representar para o docente uma ferramenta fundamental no entendimento de sua relação com o aluno. Isso inclui perceber que parte da animosidade ou da admiração que os alunos transferem aos docentes não diz respeito ao professor como sujeito, mas sim à posição que os alunos atribuem a eles. A partir desse lugar de sujeito-suposto-saber, o professor poderá, ao não ocupar o lugar de mestre, despertar no aluno o desejo de saber. Contudo, na realidade dos cursinhos populares, a relação transferencial pode estar comprometida. O lugar de suposição de saber parece dar lugar aos ideais hegemônicos impostos por uma interpretação da educação popular. O professor, visto como “Salvador”, e o aluno, como um sujeito a ser salvo, parecem ser as únicas possibilidades. Nessa equação, a educação popular assume a posição de detentora absoluta do conhecimento, deixando de fora alunos e professores.

Ao ensinar, o educador transmite não apenas os conteúdos pedagógicos, mas também as marcas de sua singularidade, seus fantasmas, suas identificações e sua posição subjetiva. Na realidade, embora fale sobre matemática, o professor está, na verdade, falando de si mesmo por meio de sua matemática pessoal (Blanchard-Laville, 2005). Freud ([1914]/1996c, p. 248), a partir da perspectiva do aluno, escreveu que “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou pela personalidade de nossos mestres.”

Da mesma forma, o aluno também traz consigo sua subjetividade e seu saber inconsciente na relação educacional. Além do ato de ensinar, há uma dimensão inerente a essa relação que envolve aspectos inconscientes que afetam tanto o professor quanto o aluno. Logo, a experiência educacional inclui inibições, resistências, amor e ódio despertados pela transferência, bem como os momentos criativos de cada sujeito envolvido (Diniz, 2011).

Voltolini (2018) menciona “a caixa preta da sala de aula”, descrevendo a intensa e fervorosa tensão da relação transferencial no encontro (ou desencontro) entre professor e aluno, abrangendo elementos de romance e drama que compõem o roteiro desse vínculo. Nesse contexto, cabe questionar: quais marcas os professores dos cursinhos populares transmitem aos seus alunos? Seriam marcas de um professor engajado em uma causa social e preocupado em recuperar a autoestima de seus alunos? Assim como o alto índice de evasão nos cursinhos, ponderamos que essas marcas transmitidas estariam mais próximas do assistencialismo, que mascara a falta de suposição de saber nos alunos e na educação popular. Talvez

as marcas de um ideal de inclusão institucional sirvam mais a um discurso de inclusão do que à verdadeira criação de um novo laço social com os alunos incluídos.

O interesse de um aluno por um conteúdo ou por uma aula está menos ligado ao domínio teórico que o professor tem desse conteúdo e muito mais atrelado à forma como esse professor lida e se relaciona com o que está sendo ensinado. É o desejo do professor que despertará o desejo de saber no aluno (Diniz, 2011). A relação educativa possibilita ao adulto que ocupa o papel de professor a reviver os conflitos que ele próprio enfrentou quando alguém ocupou o cargo que ele ocupa agora, mesmo que não tenha consciência desse conflito. “Por essa via, podemos dizer que a profissão de professor é a única profissão à qual ninguém chega sem uma experiência prévia” (Voltolini, 2018, p. 69).

O que comumente se observa no cotidiano escolar são professores que desconhecem seu estilo e uma formação docente que pouco valoriza sua subjetividade (Diniz, 2011). Possivelmente, os cursinhos populares buscam construir um modelo de professor adequado às demandas de sua realidade. Contudo, parece que esse modelo imposto, baseado em um ideal hegemônico, pode comprometer a subjetividade do professor. Além disso, no dia a dia dos cursinhos populares, sobretudo nos cursinhos pesquisados (Pinheiro, 2023), encontramos professores que desconhecem seu estilo e têm poucas oportunidades de receber uma formação pedagógica que inclua sua subjetividade e a matriz ideológica de uma educação popular.

Formação de professores: das práticas reflexivas ao sujeito da psicanálise

Ao longo da história, a formação de professores tem priorizado um modelo de atuação técnico-pedagógica pautado no desempenho escolar e, em certa medida, na figura do professor proletário. Nessa perspectiva, o fracasso escolar é interpretado como uma falha no processo de ensino-aprendizagem. Caso os alunos não aprendam, cabe ao professor buscar e implementar metodologias e estratégias de ensino mais eficazes. Essa abordagem pressupõe que a transmissão do conhecimento opera a partir de questões técnicas, e qualquer obstáculo ou dificuldade nessa transmissão é visto como uma necessidade de ajustes metodológicos e técnicos no ensino (Bastos, 2018).

A formação de professores passou a assumir um papel de destaque frente aos problemas da educação, sendo um fator determinante para o sucesso ou fracasso dos alunos. Essa abordagem coloca uma carga de culpabilização sobre os professores, retratando-os como profissionais incapazes de exercer sua função. A formação de professores é um processo contínuo e inacabado, devido à natureza do ofício. Por isso, a formação tende a ser sempre insuficiente, mas é importante para promover a elaboração, o aperfeiçoamento e o acúmulo de experiência (Voltolini, 2018).

Bastos (2018) menciona uma série de estudiosos, tanto do campo educacional quanto do campo da sociologia (como Nóvoa, Bondía, Tardif, Charlot e Perrenoud), que problematizam esse modelo normativo e tecnicista de formação pedagógica e buscam enfatizar a importância da reflexão por parte

dos professores ao longo de sua formação. Eles destacam a necessidade de uma prática reflexiva e de uma relação com o saber que ultrapasse os modelos meramente metodológicos. A dimensão reflexiva na formação de professores é influenciada diretamente pela postura pedagógica conhecida como “escola ativa”, que defende que os docentes devem assumir um papel ativo, semelhante ao dos alunos, como agentes do conhecimento. A capacidade de refletir, portanto, é valorizada, tornando-se o principal aspecto na formação docente (Voltolini, 2018).

Consideramos que a formação de professores oferecida pelos cursinhos populares se situa no modelo das práticas reflexivas. Além das questões pedagógicas, os cursinhos priorizam uma formação de forte aporte crítico e político para os professores. Eles promovem encontros regulares, geralmente uma vez por mês, com uma pauta predefinida. Espera-se que os professores reflitam sobre questões didáticas, dificuldades pontuais com algumas turmas e pautas políticas.

Contudo, conforme constatamos em nossa pesquisa, é nítido que muitos futuros professores têm uma participação frágil nessas formações, embora haja esforços e possíveis punições para aqueles que não participam ou que justificam a ausência. Acompanhamos algumas formações que não conseguiram avançar além das queixas relacionadas a problemas administrativos e à frágil participação dos professores em formação. No entanto, em outros momentos de formação, mesmo com uma participação geralmente baixa, ocorreram discussões importantes sobre o papel do cursinho na sociedade, na universidade que os contempla como projeto de extensão e sobre as dificuldades práticas encontradas em sala de aula. Apesar dos desafios, a formação reflexiva pode levar à construção prática de como os futuros docentes podem lidar com sua realidade nos cursinhos populares. No entanto, chamou nossa atenção a quase inexistente matriz ideológica da educação popular no contexto das formações pedagógicas (Pinheiro, 2023).

Considerar a prática reflexiva do professor enfatiza a racionalidade de seu trabalho, mas deixa de lado sua relação com o saber inconsciente. Freud ([1915]/1996d) alertou sobre nossa alienação em relação a esse saber, que permanece desconhecido para cada um de nós. Portanto, a formação docente deve possibilitar que o professor, um sujeito dividido, construa um saber que se valha de sua verdade inconsciente. O sujeito reflexivo deve dar espaço ao sujeito do inconsciente, permitindo o resgate de sua dimensão subjetiva. A formação de professores orientada pela psicanálise traz a presença sutil e determinante do inconsciente na cena educativa (Voltolini, 2018). Além disso, a psicanálise visa preservar a noção de sujeito no campo pedagógico, partindo da ideia de um sujeito dividido, em contraste com o sujeito da razão cartesiana.

Reconhecer o limite da capacidade reflexiva na formação docente é o que possibilitará o reconhecimento do fator inconsciente e, conseqüentemente, da importância da psicanálise. Os limites da capacidade reflexiva surgem quando analisamos o ato diário do professor em sala de aula, indo além do mero planejamento. Existe algo em sua prática cotidiana que ultrapassa o campo da consciência. É nesse impasse ou limitação do campo reflexivo que Voltolini (2020) identifica a entrada da psicanálise no âmbito da formação de professores.

Como exemplo do limite da capacidade reflexiva na formação docente dos cursinhos pesquisados, decorrentes de suas experiências diárias como professores, apontamos a seguinte baliza reflexiva: por que alguns futuros professores, que afirmam compartilhar a identificação com os alunos e com a causa da educação popular, em muitas ocasiões, adotam práticas docentes completamente distintas do que dizem acreditar? Essa questão ultrapassa a reflexão racional, pois exige que o sujeito se implique na resposta.

Outro exemplo dos limites da reflexão, apontados em nossa pesquisa (Pinheiro, 2023), é a ausência da discussão sobre a evasão dos alunos na formação dos professores. Quando esse tópico era abordado, a reflexão se concentrava apenas em um indicativo administrativo para os coordenadores, indicando que havia chegado o momento de convocar uma nova chamada de alunos. Quando finalmente discutido em algumas formações, a reflexão levou os professores em formação a construir um saber racional sobre a evasão, apontando, em grande medida, fatores externos aos cursinhos para justificar essa situação. Os principais fatores citados foram: carga horária de trabalho que desmotiva e inviabiliza a continuidade do aluno no cursinho; dificuldade pedagógica em acompanhar algumas aulas; distância física do cursinho; falta de recursos tecnológicos adequados; necessidade de ajudar a família financeiramente; dificuldade em criar uma rotina de estudos; falta de objetivos e, até mesmo, a aprovação em algum vestibular. Entretanto, o que está além da capacidade reflexiva nesse contexto são questões como: qual é o papel dos professores e da instituição na causa da evasão? O que eles fazem ou deixam de fazer que pode contribuir para a evasão dos alunos? Essas questões demandam que os sujeitos se impliquem nas respostas, colocando sua subjetividade na construção de um saber singular sobre a evasão na busca por soluções.

Considerar o estilo ou o fator inconsciente do professor na formação docente significa possibilitar a construção de um saber singular a partir da experiência do próprio professor. A formação universitária docente geralmente se concentra em conhecimentos referenciais e pouco experienciais, negligenciando a vivência individual do educador. Muitas vezes, a formação é focada na resolução prática de problemas, o que tende a deixar de lado a subjetividade do docente. A premissa é que a formação de professores raramente possibilita que eles “elaborem os frutos de sua experiência” — como experienciam a evasão dos alunos? — e se apropriem de seu estilo a partir de uma escuta que acolha plenamente sua palavra, sem estar subordinada a nenhum saber preestabelecido, exceto à palavra do próprio professor. O objetivo é passar do sofrimento ao enigma e do enigma ao conhecimento, tornando essa abordagem o cerne do processo de formação (Voltolini, 2018, p. 13).

Voltolini (2018) propõe um modelo de “antiformação docente” que se baseia em uma escuta atenta, considerando a realidade psíquica, mesmo que o sujeito não esteja ciente das implicações subjetivas de sua fala. Segundo o autor, “não saber o que se sabe inconscientemente é uma presença que age inercialmente no psiquismo, com consequências também para a dinâmica do conhecimento e das aprendizagens” (Voltolini, 2018, p. 13). Tal modelo proposto, de uma escuta atenta à realidade psíquica do professor, teria uma vasta aplicação nos cursinhos populares. Além das formações pedagógicas, a

escuta atenta e direcionada ao sujeito do inconsciente poderia ocorrer nos diversos espaços proporcionados pelo cursinho, sejam eles formais ou informais.

Voltolini (2020) destaca que a ênfase no “real da formação docente” é a contribuição mais importante da psicanálise ao campo da formação de professores. Fora desse enfoque, a psicanálise seria apenas mais uma entre outras abordagens teóricas que tratam dos fatores psíquicos envolvidos na formação docente. Desse modo, a psicanálise correria o risco de ser considerada uma “ideologia psicanalítica” e não como psicanálise (Voltolini, 2020, p. 90). Se isso acontecesse, a psicanálise como ideologia poderia ser equiparada a uma “cosmovisão”, ao lado de outras ciências que compõem o conhecimento da pedagogia. Para evitar esse equívoco, Voltolini (2020) nos convida a analisar como Freud ([1933]/1996f) abordou esse conceito em seu texto “A questão de uma Weltanschauung” e a compreender os riscos que a psicanálise enfrenta ao ser convocada pela pedagogia para oferecer respostas definitivas ao mal-estar na educação. Da mesma forma, a educação popular corre o risco de se tornar uma “cosmovisão” quando convocada pelo campo dos cursinhos populares a construir respostas e saberes hegemônicos para lidar com a complexa realidade da democratização do ensino superior.

Freud ([1933]/1996f) considera que a psicanálise seria incapaz de criar uma cosmovisão, e isso não é necessário para se sustentar como ciência. Diferentemente da filosofia e da religião, a psicanálise tem suas limitações e incompletudes, não buscando criar sistemas abrangentes que englobem todos os aspectos da existência humana. Em relação ao texto de Freud, Voltolini (2020) destaca a atração do ser humano por uma cosmovisão como a principal questão. Essa visão de mundo poderia oferecer consolo e respostas para o sofrimento e as dúvidas humanas de forma muito mais poderosa do que as verdades científicas. Ao incorporar o saber da psicanálise, a pedagogia torna-se uma ideologia psicanalítica que influencia o campo da formação de professores e promove a ilusão de uma educação ideal e universal. Do mesmo modo, ao incorporar o saber da educação popular, o campo dos cursinhos populares torna-se uma ideologia de educação popular que influencia a formação de professores e promove a ilusão de uma educação que possa incluir a todos da mesma forma.

Para a psicanálise, a verdade é não-toda, o que significa que não há saber que possa esgotá-la completamente. Nesse sentido, Voltolini (2020) utiliza o termo “caixa-preta” como uma metáfora capaz de revelar a “outra cena”, ou seja, o inconsciente que permeia as relações em sala de aula. Assim como a caixa-preta na aviação, que possui um conteúdo indestrutível e revelador, o inconsciente na sala de aula guarda mensagens e verdades que não podem ser plenamente compreendidas pelas luzes da ciência. A “caixa-preta” representa o real ou o desconhecido da formação docente em sala de aula. Nesse contexto, as respostas não são imediatamente óbvias e podem ser ouvidas e compreendidas, oferecendo uma nova perspectiva para a compreensão do processo educativo (Voltolini, 2020).

Entendemos que considerar o sujeito do inconsciente, alicerçado no “real da formação docente”, pode permitir a construção de um saber singular a partir da experiência docente e do estilo de cada

professor. Seguindo a sugestão de Bastos (2018, p. 132), a psicanálise aplicada à formação de professores como um dispositivo de trabalho grupal

[...] possibilita que a angústia perante o trabalho não se torne paralisante, na medida em que oferece uma possibilidade de fazer-dizer aquilo que é da ordem do mal-estar na educação e possibilita que os professores saiam do lugar de “queixa” e impotência e acedam aquilo que é da ordem do impossível na educação, porém realizável, dentro de uma perspectiva menos idealizada sobre o papel do professor.

A pesquisa-intervenção e a clínica orientada ao sintoma

A formação de professores e a prática diária dos educadores poderiam se beneficiar do método clínico desenvolvido por Freud, associado à pesquisa-intervenção orientada clinicamente, superando os padrões tradicionais de uma clínica psicanalítica convencional de consultório. O método psicanalítico não deve ser rígido, mas, sim, intervencionista e crítico, e deve abordar as ambivalências como componentes essenciais do processo de trabalho (Pereira, 2020).

Ao convocar a psicanálise como teoria e método de intervenção no campo da educação, algumas considerações são indispensáveis. Freud ([1913]/1996f) nos alertou que devemos sempre adotar a perspectiva do caso único, evitando assim a tentação dogmática de criar uma técnica padrão e rígida. A analogia com o jogo de xadrez se encaixa bem nessa perspectiva, pois, nas partidas de xadrez, apenas o início e o fim são previsíveis, enquanto o intervalo entre eles é permeado por inúmeras possibilidades. Isso implica que todo aquele que deseje utilizar a psicanálise como uma metodologia de intervenção deverá, em certa medida, desenvolver sua própria metodologia de pesquisa.

Pensando no contexto dos cursinhos populares e levando em consideração o alerta de Freud ([1913]/1996b) sobre a necessidade de criar um modelo de escuta-intervenção que seja adaptado a cada caso específico, exploramos como a pesquisa-intervenção de orientação clínica poderia ser aplicada na realidade da formação de professores nesses cursinhos. A complexa dinâmica dos cursinhos demanda de nós uma invenção metodológica que permita escutar os sujeitos em seu sofrimento. Os cursinhos populares possuem características de funcionamento bem particulares e extremamente relevantes, o que nos motiva a propor um método de escuta-intervenção adaptado a esses espaços específicos.

De modo geral, os cursinhos apresentam uma equipe administrativa² e docente³ majoritariamente formado por voluntários. Isso significa que o tempo disponível para o projeto costuma ser limitado, e os integrantes da equipe dificilmente conseguiriam participar de atividades extras além das já demandadas pelo trabalho docente. Esse dado, obtido a partir do referencial teórico e das entrevistas clínicas

² Geralmente composta pelos docentes que dividem suas funções com funções administrativas.

³ O corpo docente dos cursinhos populares é composto, em sua maioria, por professores em formação, sobretudo das licenciaturas, professores já graduados e professores temporários, com formação em licenciatura ou não, mas que não atuam profissionalmente como professores e nem pretendem atuar.

conduzidas (Pinheiro, 2023), é fundamental para a elaboração de estratégias eficazes de escuta-intervenção nesses contextos.

Além do caráter voluntário do corpo docente e administrativo dos cursinhos, também observamos uma alta rotatividade entre os futuros professores, o que é comum em projetos de extensão. Além disso, notamos uma evasão expressiva entre os professores em formação. Diante dessa realidade, entendemos que a escuta-intervenção, seja na formação dos professores ou em outros espaços, deveria funcionar, inicialmente, como uma ferramenta complementar dentro das atividades já existentes no cronograma do cursinho. Dessa forma, sem alterar o cronograma do projeto acrescentando mais encontros, teríamos a oportunidade, além de iniciar a escuta-intervenção, de possibilitar a construção de um laço transferencial com a equipe. Esse laço precisaria ser sustentado e renovado a cada semestre, quando há uma grande entrada e saída de participantes.

Outra característica importante nos cursinhos é que seus professores são, na sua maioria, alunos dos últimos anos de licenciatura. Isso implica afirmar que o impacto de uma formação de professores psicanaliticamente orientada teria um duplo efeito: primeiro, no futuro professor e no trabalho realizado no cursinho; segundo, na carreira docente do professor fora do cursinho.

A pesquisa-intervenção de orientação clínica difere das abordagens de pesquisa-ação e pesquisa-participante, uma vez que seu foco está nas singularidades discursivas. No campo da educação, a orientação clínica busca atuar de forma transformadora na realidade subjetiva, não se limitando apenas a compreendê-la. Assim, ela promove intervenções singulares e micropolíticas na experiência social. A orientação clínica, na perspectiva do sujeito, se baseia em recordar, repetir e elaborar, enquanto, do ponto de vista do profissional que conduz o trabalho, foca em fazer o sujeito falar, intervir e promover desidentificações, dessubstancializações ou deslocamentos subjetivos (Pereira, 2016).

Os instrumentos metodológicos dessa pesquisa-intervenção são os espaços de fala, as entrevistas clínicas de orientação psicanalítica e as observações de singularidades coletivamente denominadas “micropolítica da fala”. Os espaços de fala são “lugares de vida” ou momentos de ampla circulação e direito à palavra, geralmente em grupo, onde cada participante pode expressar-se livremente sobre questões pessoais ou impasses institucionais (Mannoni, 1977). A circulação livre da palavra tem a capacidade de conduzir o sujeito a equívocos, tropeços e verdades, manifestando-se em falhas discursivas que são escutadas pelos demais. O objetivo é levar o sujeito a falar e, assim, a se lembrar e se perceber, alcançando uma elaboração subjetiva (Pereira, 2016).

Nesses espaços, a condução ocorre em quatro níveis de intervenção. O primeiro deles é a queixa, no qual o sujeito externaliza suas reclamações e problemas em relação ao outro. Em seguida, passa-se para o nível da implicação, em que o sujeito se questiona sobre sua responsabilidade na situação que está a reclamar. A etapa seguinte é a das microssoluções, nas quais o professor compartilha como lida com seus impasses cotidianos, inspirando o grupo. Por fim, busca-se a politização de soluções, visando a um bem comum e à elaboração de questões compartilhadas (Pereira, 2020).

Nos cursinhos populares, os espaços de fala poderiam ocorrer tanto nas formações pedagógicas agendadas quanto em outros ambientes institucionais. Mesmo que não haja uma regularidade nos encontros, nem mesmo entre os participantes, esse instrumento metodológico daria ao professor em formação do cursinho o direito à fala, tanto para se posicionar pessoalmente quanto para expressar dificuldades e questões relacionadas à docência e à própria política de inclusão dos cursinhos populares. Esse instrumento possibilita que o professor se desloque de sua queixa, implicando-se nela e construindo saídas que poderão servir aos demais professores que ainda farão parte do projeto no cursinho. Além disso, essa metodologia poderia permitir uma construção acumulativa sobre o fazer docente no contexto dos cursinhos populares, promovendo questionamentos, reflexões e possíveis deslocamentos sobre o papel do cursinho popular como uma política que visa reparar o acesso desigual ao ensino superior.

Outro importante instrumento da micropolítica da fala são as entrevistas clínicas de orientação psicanalítica – espaços individuais nos quais é possível delinear melhor a localização subjetiva e o sintoma psíquico derivado dessa localização no contexto em que o sujeito se insere (Pereira, 2020). Essas entrevistas clínicas seguem a regra fundamental da psicanálise: a associação livre; as intervenções seguem o princípio da técnica freudiana de recordar, repetir e elaborar. Nesse sentido, o instrumento das entrevistas clínicas consiste em oferecer a palavra ao sujeito, possibilitando que ele traga questionamentos sobre seu lugar em relação ao que está sendo dito (Pereira, 2016). As entrevistas clínicas podem ser utilizadas como um desdobramento dos espaços de fala, viabilizando a escuta individual de determinados professores.

A observação de singularidade também é um potente instrumento de micropolítica da fala. Diferentemente das pesquisas sociais, na psicanálise, o foco recai menos sobre as regularidades discursivas e mais sobre suas especificidades singulares. Essa observação, que não é necessariamente participante e assistemática, tem como objetivo destacar as particularidades do objeto investigado (Pereira, 2016). Poderíamos afirmar que a observação de singularidade é, talvez, o instrumento micropolítico da fala mais adequado ao contexto de funcionamento dos cursinhos populares. Há diversos espaços e encontros na dinâmica dos cursinhos, incluindo a sala de aula, que possibilitariam a aplicação desse instrumento.

Independentemente da ferramenta metodológica de micropolítica da fala a ser utilizada, a clínica orientada ao sintoma, aplicada no cursinho popular, possui detalhes importantes que a diferenciam da clínica psicanalítica tradicional *stricto sensu*. Enquanto no consultório psicanalítico o analista pode se valer de um laço transferencial mais elaborado e dispor de mais tempo, na clínica que propomos para a educação não são utilizadas interpretações, mas sim intervenções pontuais. “Promovemos, para isso, uma escuta apurada com intervenções mínimas – nunca longas – sempre um pouco atrás, de modo a fazer a palavra circular em francos espaços de fala” (Pereira, 2020, p. 54).

Essas intervenções são colocadas no nível da citação e não do enigma (Lacan, [1969-1970/1992b]), para escandir o sujeito ao nível dos furos do discurso, dos lapsos e equívocos que o próprio

sintoma tende a recobrir. Esse tipo de abordagem é chamado de direcionamento clínico-reflexivo no sentido social da psicanálise, e não terapêutico. O termo “clínico” não se restringe às práticas estritas de consultórios, mas refere-se a uma conduta clínica (Cifali, 2001), que permite ao sujeito da intervenção um constante movimento de reflexão e implicação em suas ações. Em um contexto dinâmico como o dos cursinhos populares, qualquer intervenção que desconsidere a conduta clínica — que não possibilite ao professor refletir e se envolver em sua prática — corre o risco de contribuir para a construção de uma ideologia da educação popular.

Análise da prática profissional de professores

O dispositivo de análise da prática de ensino desenvolvido e aplicado por Blanchard-Laville (2005, 2007) ao longo de anos de trabalho clínico apresenta algumas particularidades, além de contribuições pontuais de outros autores. A autora propõe uma análise da prática profissional de professores a partir da escuta clínica com base psicanalítica, oferecendo mais uma possibilidade de intervenção clínica na formação de professores em cursinhos populares. De acordo com Blanchard-Laville (2007, p. 214), seu esforço teórico e clínico possibilita que ela esteja “[...] engajada em uma construção teórica – além da transposição de conceitos psicanalíticos – que permite tornar inteligíveis os fenômenos psíquicos ligados às práticas docentes e formadoras nos espaços de ensino e formação.” Isso é particularmente interessante para a realidade dos cursinhos, pois se trata de uma intervenção destinada a construir um saber que vai além dos conceitos da educação popular, abordando especificamente os fenômenos psíquicos relacionados à prática docente.

A autora destaca que o método grupal de análise da prática de ensino que desenvolveu foi influenciado pelo método de formação conduzido por Michaël Balint (1896-1970) em grupos médicos, por trabalhos realizados com Salomon Resnik (1926-2016) e também por sua formação clínica, que recebeu intensas influências de Wilfred Bion (1897-1979). Esse dispositivo grupal de acompanhamento clínico de professores possibilita avaliar, a partir da fala dos docentes, “[...] como nossas intenções didáticas nos induzem a agir” (Blanchard-Laville, 2005, p. 121), mesmo que grande parte dessas intenções não esteja acessível conscientemente ao professor. No entanto, essas intenções exercem fortes influências em suas ações. O manejo do grupo deve possibilitar aos participantes “[...] remover um pouco desses obstáculos, cuja origem nos escapa na vida cotidiana e que nos trazem enorme aflição, mesmo contra a nossa vontade, em nossa atividade profissional” (Blanchard-Laville, 2005, p. 121).

A análise das práticas profissionais dos professores está fundamentada na premissa de que as vidas profissional e pessoal do educador estão interligadas. Dessa forma, a dimensão profissional é inseparável da dimensão pessoal e é influenciada por fatores que incluem aspectos organizacionais, institucionais e sociais (Almeida, 2009). Portanto, trata-se da análise de um sujeito no exercício de sua

profissão, considerando a influência mútua entre sua vida pessoal e profissional, em vez de se limitar apenas a examinar a prática profissional.

A verbalização dos professores em grupo tem o potencial de testemunhar e reconhecer certos aspectos de sua prática concreta, que muitas vezes diferem das concepções pedagógicas ideais ou das aspirações pessoais. Existe uma grande discrepância entre o que o professor gostaria de realizar em sala de aula e o que realmente consegue executar, devido a pressões de fatores internos desconhecidos (Blanchard-Laville, 2005). Para os sujeitos dos cursinhos populares, essa discrepância entre o idealizado e o factível é ainda mais acentuada devido aos ideais da educação popular. Esses ideais podem exacerbar a divergência entre o que o professor deseja realizar e o que consegue efetivamente executar.

O papel de um grupo de análise da prática com abordagem clínica é tentar compreender e revelar algumas dessas questões em níveis mais profundos. Blanchard-Laville (2005) defende que o grupo de formação deveria proporcionar aos professores participantes a possibilidade de reconhecer, em suas práticas, atos e ações que escapam ao controle da razão e à previsão no contexto da sala de aula. Os relatos em grupo são motivados por incidentes ou impasses na prática docente, e a construção de sua narrativa ocorre durante os encontros. Esses encontros são regulares, com data e hora fixas, e requerem um tempo razoável de trabalho, com duração de duas a três horas. Não há preparação prévia para as sessões, nem são exigidos relatos escritos. A dinâmica do grupo facilita o estabelecimento de vínculos de trabalho entre os participantes, e a assiduidade e a ampla participação dos professores são essenciais para manter o funcionamento do grupo. Com exceção do tempo médio de duração dos encontros, as demais características se adequam bem à realidade dos cursinhos. Motivados por outra característica dos cursinhos populares e considerando a incipiente experiência desses futuros professores, a heterogeneidade das turmas engendra uma série de impasses e incidentes que poderiam ser altamente beneficiados pelos grupos descritos por Blanchard-Laville (2005).

O grupo é alimentado pelos relatos pessoais de cada membro, e a sensação de obrigatoriedade impulsiona cada um, em seu tempo, a trazer experiências que contribuem para o andamento do trabalho do grupo. A autora faz um alerta importante sobre os objetivos dessa proposta de trabalho. Segundo ela,

Essa forma de trabalho não deve mesmo desembocar em psicologização do ensino, mas, antes, na medida em que esse trabalho leva o professor a desprender sua problemática profissional das malhas libidinais em que ela corre o risco de se ver presa, por menos que ele o deseje, o professor se vê mais livre, mais à vontade para exercer o seu ofício magisterial, por meio do contato relacional complexo mas inevitável que constitui a relação pedagógica (Blanchard-Laville, 2005, p. 122).

O animador ou a pessoa que conduz o grupo ocupa uma posição de trabalho diferente dos demais integrantes. Sua função é semelhante à do analista em seu ofício, não se posicionando como aquele que detém um saber absoluto capaz de fornecer respostas para os questionamentos e impasses pedagógicos e pessoais do grupo. Em vez disso, cada participante é encorajado a explorar sua própria trajetória e sua verdade particular (Blanchard-Laville, 2005). Evitar a posição de “superpedagogo” normativo é essencial

para o sucesso do trabalho proposto. O animador não deve sufocar a busca da verdade dos participantes impondo suas próprias ideias ou normas, como o saber hegemônico da educação popular, mas sim identificar, nos relatos dos professores, os significantes equívocos, os lapsos e os atos falhos — ou seja, os momentos em que o sujeito falante revela sua verdade. Dessa forma, o animador pode, dentro dos limites de sua própria escuta, abrir novas perspectivas de sentido para o outro (Blanchard-Laville, 2005).

Vale ressaltar que, embora o direcionamento desse trabalho de análise da prática dos professores seja clínico, esse dispositivo não tem o objetivo de ser terapêutico, na concepção clássica do termo, que busca curar o sofrimento individual do professor, livrá-lo de seus sintomas e interpretar seus atos. O objetivo desse dispositivo é levar o professor a refletir e pesquisar sobre suas dimensões subjetivas, psicossociais, institucionais e relacionais que compõem a realidade material e psíquica na qual ocorrem as práticas educativas, incluindo a dimensão inconsciente do professor-sujeito (Almeida, 2009).

Nesse contexto, Almeida (2009) ressalta a importância de evitar duas tendências por parte daqueles que conduzem o dispositivo: a tendência à interpretação "selvagem" e a tendência às prescrições ou "receitas" pedagógicas. Esses não são objetivos fáceis de serem alcançados, e talvez apenas uma minoria consiga promover uma reconstrução e ressignificação de suas práticas, que são elementos essenciais para o ofício de professor e exigem reflexão constante sobre os aspectos imprevisíveis do ato educativo. Entretanto, essas reflexões podem ajudar os professores a minimizarem o impacto e os efeitos — tanto pessoais quanto profissionais — do confronto com a realidade da educação, cujo cerne consiste na impossibilidade de um sucesso total do ato educativo.

Considerações finais

Em suma, abordamos algumas contribuições da psicanálise para a formação de futuros professores no contexto dos cursinhos populares. Discutimos a impossibilidade estrutural do ato de educar, a noção de sujeito dividido em contraste com o sujeito da razão pedagógica, a importância da transferência na relação professor-aluno e a noção de transmissão do saber, bem como a figura do sujeito do inconsciente. Além disso, destacamos algumas particularidades exigidas dos futuros professores na realidade dos cursinhos, com o intuito de demonstrar como uma formação de professores psicanaliticamente orientada poderia contribuir para o fortalecimento do campo dos cursinhos populares, bem como possibilitar que o professor reconheça seu estilo em sua prática, dentro e fora dos cursinhos.

Objetivamos posicionar a psicanálise como um dispositivo relevante para a formação de professores de cursinhos populares, enfatizando sua posição específica de escuta do “real da formação docente” ou, mais precisamente, do “real” dos cursinhos populares, evitando ser reduzida a uma mera ideologia psicanalítica a serviço da pedagogia da educação popular. Reconhecemos a importância e as especificidades que a psicanálise traz à formação de professores, mas sustentamos que essas, isoladamente, pouco efeito terão na macrorrealidade de uma política pública de inclusão. Sem questionar

e refletir sobre o lugar de exclusão promovido por políticas compensatórias ou reparatórias de inclusão social, a formação de professores seria inócua. Enfatizamos uma formação de professores que, para além de dar espaço e abordar a subjetividade dos educadores, possibilite que eles construam saídas micropolíticas que também toquem e modifiquem a macroestrutura política de desigualdade social à qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. F. C. Desafios na formação clínica de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. *In: PROCEEDINGS OF THE 7TH FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E A CRIANÇA-SUJEITO*, 7., 2009, São Paulo. **Proceedings online**. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100006&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 25 abril 2023.
- BASTOS, M. B. Sobre a escuta de professores na formação docente. *In: VOLTOLINI, R. (org.). Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 125-138.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. **Os professores: entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Loyola, 2005.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. Em defesa de uma clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. XII, n. 22, p. 208-223, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2023.
- CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. *In: PERRENOUD, P. et al. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 103-118.
- DINIZ, M. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. *In: MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R.* Belo Horizonte: Fino Traço, Fapemig, 2011. p. 7-20.
- FREUD, S. A dinâmica da transferência. *In: FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 109-133. (Trabalho original publicado em 1912)
- FREUD, S. Sobre o início do tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise I). *In: FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 137-158. (Trabalho original publicado em 1913)
- FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. *In: FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. p. 243-250. (Trabalho original publicado em 1914)
- FREUD, S. O inconsciente. *In: FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. p. 165-227. (Trabalho original publicado em 1915)

FREUD, S. Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III). *In*: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996e. p. 175-188. (Trabalho original publicado em 1915)

FREUD, S. A questão de uma Weltanschauung. *In*: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996f. p. 155-177. (Trabalho original publicado em 1933)

FREUD, S. A análise finita e a infinita. *In*: FREUD, S. **Fundamentos da clínica psicanalítica**. Tradução: Claudia Dornbusch. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a. p. 315-364. (Obras incompletas de Sigmund Freud, 6) (Trabalho original publicado em 1937)

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

LACAN, J. **O seminário**, livro 8: **A transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992a. (Trabalho original publicado em 1960-1961)

LACAN, J. **O seminário**, livro 17: **O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992b. (Trabalho original publicado em 1969-1970)

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, Fapemig, 2016.

PEREIRA, M. R. Será mesmo que o magistério atual é formado pela - seleção dos pésimos? **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 333-347, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8650480>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650480/19353>. Acesso em: 22 setembro 2022.

PEREIRA, M. R. A Psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. *In*: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. (orgs.). **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020. p. 45-61.

PINHEIRO, W. B. **De herói épico a herói trágico: uma análise da prática docente em cursinho popular**. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VOLTOLINI, R. **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VOLTOLINI, R. A psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: sujeito e saber. *In*: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. (orgs.). **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020. p. 81-103.

VOLTOLINI, R. **Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2022.

*Recebido em: 21 de fevereiro de 2024.
Aprovado em: 19 de agosto de 2024.*