

Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

A PSICANÁLISE EM CURSOS DE PEDAGOGIA

André Júlio Costa

Belo Horizonte
Agosto de 2013

ANDRÉ JÚLIO COSTA

A PSICANÁLISE EM CURSOS DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientador: Professor Doutor Marcelo Ricardo Pereira

Faculdade de Educação/UFMG

Belo Horizonte

Agosto de 2013

ANDRÉ JÚLIO COSTA

A PSICANÁLISE EM CURSOS DE PEDAGOGIA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Marcelo Ricardo Pereira– Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Professora Dra. Ana Maria Moraes Fontes
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Professor Dra. Raquel Martins de Assis
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Belo Horizonte

Agosto de 2013

Para minha melhor amiga, Rosane.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Marcelo Ricardo Pereira, pelo envolvimento em cada palavra, pela confiança e apoio em todos os momentos, sempre respeitando o meu particular processo de construção intelectual. Você marcou sua presença de uma maneira especial em minha vida.

À minha mãe, Rosane, que me mostrou que ser professor é aceitar o desafio de se confrontar diariamente com as incertezas. As palavras escritas aqui representam um pouco do que aprendi com sua vida de professora. Com alegria e sensibilidade, você ergueu meus ânimos em momentos que nem mesmo eu acreditava que eles existiam. Sem você, nada disso seria possível!

À “família” Coyote, Ziza, Lucas e Paula, que sempre estiveram ao meu lado e vivenciaram junto comigo os melhores momentos e também os mais difíceis. A presença de vocês atenuou todo o caminho até aqui. As risadas e as conversas foram imprescindíveis para a escrita deste trabalho.

À minha irmã Annelise, por me mostrar que, independente da concepção teórica, devemos sempre apostar na prática do um a um.

Aos meus amigos, que, com muita diversão, suavizaram o caminho. À Virgínia por levar minhas forças a falar mais alto. Ao meu querido amigo e companheiro de mestrado, André Cunha, que muitas vezes me emprestou seus ouvidos.

À minha prima Clara pela atenta leitura deste trabalho. Ao meu avô Juca que semanalmente me enviava uma remessa de pão de queijo.

Aos companheiros do grupo Panóptico que, com seus devaneios, me convidavam a interrogar o meu lugar de sujeito, a minha ética.

Aos professores que gentilmente concederam entrevistas para a pesquisa. Suas honrosas palavras foram fundamentais para a construção do trabalho.

Ao CNPq, que patrocinou parte desta pesquisa.

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração,
Juventude e fé.*

Wagner Tiso e Milton Nascimento

RESUMO

As ideias psicanalíticas vêm ocupando espaço no âmbito educacional e nos processos educativos das crianças. Assim, torna-se necessário entender a importância da psicanálise para a vida do pedagogo, e a formação que é oferecida para este profissional. Os números crescentes de pesquisas vêm se mostrando como uma prova de que o campo dos estudos psicanalíticos está cada vez mais sedimentado dentro da educação. Esta sedimentação pode ser percebida quando detectamos que a psicanálise está ocupando espaço nas discussões do campo da formação de professores e dentro do próprio currículo dos cursos de pedagogia em forma de disciplinas. A ideia de se levar a psicanálise para a formação de pedagogos não é propor que o educador tenha a função de analista *stricto sensu*, mas sim oferecer um dispositivo para interrogar as concepções totalizantes de educar em benefício de uma intervenção que privilegie a singularidade. Buscamos, na história da psicanálise, identificar como se deu a relação com a educação e também com a formação de professores. Diante do objetivo de compreender a inserção da psicanálise nos cursos de pedagogia, analisamos as disciplinas, obrigatórias e optativas, de Psicanálise e Educação de três universidades públicas brasileiras localizadas na região Sudeste. Além de analisar todo o programa das disciplinas, entrevistamos os professores responsáveis por elas. As entrevistas procuraram compreender as disciplinas e sua elaboração, mas também a trajetória dos professores, os espaços e resistências da Psicanálise dentro das faculdades de educação e ainda a percepção que os professores tinham a respeito de seus alunos. As análises dos dados mostram que as disciplinas de psicanálise estão muito preocupadas em mostrar aquilo que não é de sua alçada, aquilo que a psicanálise não faz, sendo demasiadamente marcadas por discussões conceituais, principalmente sobre a infância. Porém, apresentam poucas implicações do lugar que o professor ocupa no ensino e na aprendizagem. A psicanálise é convocada a fazer parte do currículo de pedagogia a partir de suas contribuições a respeito da constituição infantil e da relação do pedagogo com seu próprio projeto pessoal, sendo que o segundo tem uma maior relevância para a formação e a prática docente. Então, como uma proposta para os cursos de pedagogia, trazemos as discussões do método clínico como uma das possibilidades para se trabalhar as teorias psicanalíticas dentro da formação de professores.

.

Palavras-chave: Pedagogia; formação de professores; Psicanálise e Educação.

ABSTRACT

The psychoanalytic ideas have been occupying space in the educational circuit and in the educational processes of children. So it becomes necessary to understand the importance of psychoanalysis for the life of a pedagogue, and the training that is offered for this professional. The increasing numbers of research it as a proof showing that the field of psychoanalytic studies is increasingly sedimented within education. This sediment can be perceived when we detect psychoanalysis occupying spaces in the discussions of the field of teacher education and within their own curriculum of pedagogy in the form of disciplines. The idea of bringing psychoanalysis to train educators is not to propose that the teacher has the role of analyst *strict sense*, but rather to provide a device to interrogate the totalizing conceptions of education for the benefit of an intervention that favors uniqueness. We seek in the history of psychoanalysis identify how these were related to education, and with the training of teachers. Given the objective of understanding the integration of psychoanalysis courses in pedagogy, we analyze the disciplines, mandatory and optional, Psychoanalytic Education and three Brazilian public universities located in the Southeast. In addition to analyzing the entire program of courses, we interviewed the teachers responsible for such. The interviews sought to understand the disciplines and their development, but also the trajectory of teachers, space and resistance of psychoanalysis within faculties of education, beyond the perception that teachers have about their students. Analyses of the data show that the disciplines of psychoanalysis are very concerned to show what is not within his authority, what psychoanalysis does not, being too marked by conceptual discussions, especially on children, but with few implications of the place that teacher occupies in teaching and learning. Psychoanalysis is called to be part of the curriculum of pedagogy from his contributions on the formation of children and respect the teacher with your own personal design, while the second has a greater relevance to the training and teaching practice. So, as a proposal for pedagogy courses bring the discussions of the clinical method as one of the possibilities to work within the psychoanalytic theories of teacher education.

Keywords: Pedagogy; Teacher education; Psychoanalysis e Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Disciplinas de Psicanálise e Educação -----	87
Tabela 2: Bibliografias -----	92

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO 1 Formação de professores e a Psicanálise	21
1.1 O pensamento prático reflexivo na formação de professores	24
1.2 O professor reflexivo no Brasil: Profissional crítico-reflexivo.....	28
1.3 A psicanálise e o professor reflexivo	31
1.4 Uma conduta clínica para a formação de professores	35
CAPÍTULO 2 Uma perspectiva histórica da Psicanálise na formação de professores --	47
2.1 Psicanálise e Educação a partir dos anos 80: Uma “releitura”	59
CAPÍTULO 3 Situação atual do curso de Pedagogia: Disciplinas de Psicanálise e Educação	70
3.1 Formação e trajetória.....	72
3.2 Espaço e resistência.....	75
3.3 Elaboração das disciplinas e os programas curriculares.....	85
3.4 Os alunos.....	98
CAPÍTULO 4 A psicanálise em cursos de Pedagogia	104
4.1 Uma proposta para os cursos de Pedagogia.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
APÊNDICES	134
Apêndice A: Carta de Apresentação e Convite para participar de projeto de pesquisa em Psicanálise e Educação.....	135

APRESENTAÇÃO

DAS MINHAS MOTIVAÇÕES

Meu interesse pela psicanálise já data de alguns anos e, ao concluir o curso de pedagogia, inquietava-me não ter estudado de modo satisfatório as questões psicanalíticas que proporcionam uma compreensão da criança, população educacional a quem os pedagogos se destinam e, principalmente, as suas contribuições para o lugar que o docente ocupa na educação desses pequenos. Assim, o objetivo deste projeto surgiu durante minha graduação, quando comecei a me interessar pelos estudos psicanalíticos e a pesquisar experiências escolares que tiveram grande influência da psicanálise, como a Escola de Summerhill, na Inglaterra, e os jardins de infância *The White Nursery* e o Lar-Laboratório de Infância de Moscou, ambos localizados na Rússia. Desse modo, me deparei com um tipo de professor muito diferente do dito tradicional.

Esse estudo me rendeu uma bolsa de Iniciação Científica pelo CNPq e minha monografia, cujo desenvolvimento me permitiu concluir que, apesar dos limites da psicanálise aplicada à educação, o professor orientado pelas teorias psicanalíticas poderia ter uma postura diferente frente a crianças, possibilitando, assim, reconhecer os pequenos enquanto sujeitos de desejos e dotados de um inconsciente. Em outras palavras, um professor que estaria disposto a falar *com o* aluno e não mais *sobre o* aluno.

Tendo essas ideias em mente, me surgiram algumas indagações: Quais as contribuições da psicanálise à formação de pedagogos? Como tem sido a formação em psicanálise nos cursos de formação destes profissionais? Quais são os conceitos psicanalíticos trabalhados no curso de pedagogia? E, será que os pedagogos de hoje conseguem perceber tal teoria como aplicada ao ofício docente, ou seja, a psicanálise é vista como um dispositivo a ser usado na vida escolar?

Atualmente, no Brasil, a temática “Psicanálise e Educação” não é muito presente nos cursos de pedagogia, de forma que poucas universidades têm disciplinas específicas direcionadas para os estudos das teorias psicanalíticas relacionadas à educação. Assim, este projeto se justifica por buscar compreender o espaço da psicanálise nos cursos de formação de pedagogos, nos dias atuais, quanto à receptividade dos estudantes e das contribuições dos estudos psicanalíticos para a formação de professores, uma vez que, hoje, a psicanálise, ainda que enfrentando resistências, vem paulatinamente ocupando seu espaço dentro das faculdades de educação e dos cursos de pedagogia.

Portanto, este trabalho busca, através das disciplinas e da história referente à Psicanálise e Educação, investigar a formação de professores dos primeiros anos escolares, tendo em vista as contribuições que os conhecimentos da psicanálise podem trazer para este profissional. Neste sentido, a pesquisa se baseia no entendimento de que a proposição das teorias psicanalíticas, desde Freud, não é se restringir aos ambientes fechados dos consultórios, mas escutar o homem e suas transformações, seja onde ele estiver.

DAS QUESTÕES METODOLÓGICAS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Diante do desejo de compreender e analisar a inserção da psicanálise nos cursos de pedagogia, foi proposto fazer um estudo sobre as disciplinas, obrigatórias e optativas, de Psicanálise e Educação de três universidades públicas brasileiras localizadas na região Sudeste do país. A escolha por essa região específica se deve ao fato de que nela se encontra a maior concentração de publicações no âmbito da Psicanálise e Educação¹.

O propósito fundamental desta pesquisa qualitativa foi a compreensão, explanação e especificação do fenômeno da apropriação de conhecimentos referentes à Psicanálise e Educação. Existia, ainda, a intenção de ouvir o que os estudantes, que já haviam cursado tais disciplinas, tinham a dizer sobre suas formações. Assim, esse estudo se justificava por buscar compreender o espaço da psicanálise nos cursos de formação de pedagogos, já que, hoje, as teorias psicanalíticas podem ser consideradas como uma realidade de algumas faculdades de educação espalhadas pelo Brasil. Essa relação entre os estudos psicanalíticos e a educação tem se tornado alvo de uma parcela expressiva de professores e profissionais de diversos âmbitos educacionais, que interrogam os modos de constituição e sexuação do sujeito, as formas contemporâneas de transferência, de manifestação pulsional, da diversidade e da necessidade de inclusão social.

Com isso, a pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira parte consistia na coleta de dados que visava analisar as disciplinas atuais. Coletei os programas analíticos, as bibliografias e, ainda, realizei entrevistas com os professores responsáveis por lecionar o conteúdo da psicanálise. Para um segundo momento, tinha em mente fazer grupos focais com alguns dos estudantes de cada uma das universidades, com o intuito de investigar as questões referentes à psicanálise como parte do currículo do curso de pedagogia. O foco desta análise e do grupo focal seria o de tentar entender o tipo de formação que o estudo da psicanálise pode

¹ Ver PEREIRA, M.R. ; KUPFER, M. C. ; SOUZA, M. C. J. ; FIDELIS, K. A. B. *Estado da Arte em Psicanálise e Educação* (de 1987 a 2012). São Paulo: USP, 2013 (Estado da Arte).

proporcionar aos futuros pedagogos. Digo *seria*, no passado, pois abandonei essa empreitada por motivos que serão esclarecidos um pouco mais à frente.

Iniciei o trabalho identificando as disciplinas que existiam nas três universidades. As disciplinas que foram pré-requisitos não precisariam necessariamente ter o nome de Psicanálise e Educação, mas deveriam constar ementas e conteúdos baseados nos estudos psicanalíticos. Foram detectadas 6 (seis) disciplinas, sendo 4 (quatro) obrigatórias e 2 (dois) optativas. Como já dito, além de buscar dados nos programas das disciplinas, foram feitas entrevistas com os professores responsáveis por lecionar o conteúdo da Psicanálise nos cursos de pedagogia das universidades já referidas. Assim, entrevistei um total de 4 (quatro) professores para essa parte da pesquisa. O número de professores não corresponde ao número de disciplinas, pois alguns dos entrevistados lecionavam em mais de uma disciplina em sua respectiva universidade. As entrevistas procuraram entender não somente as disciplinas e sua elaboração, mas também a trajetória dos professores, os espaços e resistências da psicanálise dentro das faculdades de educação, além da percepção dos docentes a respeito de seus alunos.

Para direcionar o trabalho, optei por entrevistas semiestruturadas. Segundo Bogdan & Biklen (2010), a entrevista é utilizada para coletar dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, dados esses que permitem ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos, no caso os professores de Psicanálise e Educação, interpretam aspectos da sociedade em que estão inseridos. Fiz essa escolha metodológica, pois não buscava respostas objetivas e específicas, mas sim ofertar a palavra aos professores, objetivando ouvir o que eles tinham a dizer sobre esse cenário em que a psicanálise é parte integrante. O roteiro das entrevistas balizava investigar as disciplinas, mas possibilitava deslocar a conversa para temas como o espaço da psicanálise dentro da faculdade de educação em que o professor lecionava e desenvolvia suas pesquisas, por exemplo.

A entrevista semiestruturada, apesar do roteiro elaborado para investigar o contexto das disciplinas de Psicanálise e Educação, permitiu certa liberdade para desenvolver as respostas dos professores segundo a direção que considerei adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que avaliei como mais relevantes para a composição dos dados da pesquisa. De uma forma geral, posso dizer que, nas entrevistas com esses docentes, foi possível discutir temas como suas trajetórias, as resistências que a psicanálise encontra dentro do curso de pedagogia, os conteúdos e bibliografias utilizadas nas disciplinas, entre outros.

Durante o processo de categorização dos dados coletados nas entrevistas, me deparei com diversas informações sobre os professores, sendo que algumas delas não faziam parte do

recorte proposto inicialmente pela pesquisa, mas muito me chamaram a atenção. Observei que os entrevistados têm como ponto em comum a questão de que suas formações (graduação e/ou pós-graduação) coincidem em um mesmo momento histórico: o final da década de 80 e início da década de 90. Essa época marcou uma mudança no campo da Psicanálise e Educação, na qual os estudos psicanalíticos deixaram de ser uma teoria que fala *sobre* a educação e se colocaram no embaraço de processos educativos, dentre os quais estão as manifestações da sexualidade, o entendimento da criança-sujeito, o exílio adolescente e a subjetividade do professor (KUPFER *et al.*, 2010). Outro ponto interessante, no que diz respeito aos entrevistados, foi constatar que, ao analisar suas trajetórias, a área da História da Educação se mostrou presente ao lado da Psicanálise, seja na figura de um orientador ou na figura de um antecessor na universidade em que hoje trabalham.

Exatamente nesse ponto, me ocorreu a hipótese de que talvez a História da Educação pudesse ter sido uma disciplina importante para esse novo impulso da Psicanálise e Educação no Brasil, ao final da década de 80. Por se tratar de algo que muito me intrigou, resolvi debruçar sobre essa questão, desviando-me de nossa intenção inicial de abordagem de estudantes. Apesar da mudança, continuei investindo esforços na análise das disciplinas e de como, na visão dos professores entrevistados, os estudantes as vivenciam.

Busquei ainda, na história da psicanálise, identificar como se deu a relação com a educação, e também com os cursos de formação de professores. Os estudos bibliográficos procuraram reconhecer o elemento histórico da psicanálise a partir do seu funcionamento nas suas relações históricas, tendo em vista quando e como esse elemento foi inscrito no campo da educação e da formação de professores.

Traçados novos objetivos, fui atrás dos estudos feitos sobre o movimento histórico da psicanálise, e conseguimos identificar alguns professores que, sendo do campo da História da Educação, fizeram suas trajetórias em consonância com as ideias psicanalíticas justamente naquela época. A partir da identificação desses professores, selecionei 2 (dois) para averiguar mais substancialmente sobre essa hipótese. Com esses professores, também optei por fazer entrevistas semiestruturadas, porém o roteiro não era mais norteado pelas disciplinas, que já não faziam sentido, uma vez que esses 2 (dois) entrevistados, hoje aposentados, não lecionam mais no curso de pedagogia.

Com esse segundo grupo de professores entrevistados, focalizei na compreensão do período histórico do final da década de 80 e início dos anos 90. Àquela época, tais professores figuravam no quadro de docentes do curso de pedagogia. No entanto, somente um dos entrevistados lecionava conteúdos de psicanálise. Com esses docentes que vivenciaram o

início dos anos 90, não me guiei pelas disciplinas propriamente, para poder privilegiar alguns aspectos da história. Optei por professores que operavam com as teorias psicanalíticas dentro do contexto da faculdade de educação. As entrevistas procuraram identificar principalmente a realidade da psicanálise nas faculdades de educação, visando destacar os conflitos e as resistências. Dentre os novos objetivos, busquei fazer um estudo sobre a psicanálise no Brasil nas décadas de 80 e 90, partindo não só das referências bibliográficas, mas também das informações obtidas nas entrevistas desses dois professores, principalmente, por suas trajetórias e pesquisas desenvolvidas.

Depois de feita a coleta dos dados das disciplinas e das entrevistas com os 6 (seis) professores, escolhi trabalhar com o material a partir da análise de conteúdo. Minayo (2003, p. 74) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culmine em descrições numéricas de algumas características do corpo do texto, esta pesquisa não se mostrou preocupada com tal quantificação. Quando é feita a referência a conteúdos, quero dizer que procuro identificar os “tipos”, as “qualidades” e as “distinções” das falas dos professores e dos dados dos programas analíticos das disciplinas. Bardin (1977, p. 42) conceitua a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Na análise de conteúdo, o ponto de partida é a mensagem, mas devem ser consideradas as condições contextuais de seus produtores e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem (PUGLISI; FRANCO, 2005).

Enfim, ao final dessa etapa consigo entender melhor as palavras de um professor que certa vez me disse que o processo da pesquisa tem que ser encarado como se fosse uma viagem de expedição a uma floresta ainda não explorada. Com essa metáfora, ele mostrava à classe que as pesquisas são cheias de surpresas e imprevistos, e que traçar um caminho fixo ou até mesmo um ponto de chegada já estabelecido pode resultar em fracasso.

DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Atualmente, o mundo muito tem discutido sobre a educação, inclusive o Brasil. As pesquisas têm vislumbrado que a educação carrega um enorme potencial nos processos de transformação social, já que a história nos mostrou que educar pode ser um meio fundamental

para a consolidação das civilizações, além de possibilitar a perpetuação da cultura hegemônica.

Em nosso tempo, percebemos que a sociedade está imersa em um contexto de mudança constante, já que os pressupostos antes estabelecidos agora estão fragmentados. Questões como gênero, valores, modos de produção, costumes, sexualidade, etnia, subjetividade, raça, nação e cultura, que antes eram dispositivos mais sólidos onde os indivíduos podiam se apoiar, hoje não conseguem referenciar o sujeito em sua totalidade. Logo, ele não é portador de uma identidade fixa, já que esta é transformada continuamente em relação às formas pelas quais este sujeito é representado ou interpolado pelos sistemas culturais. Essa crise do sujeito racional aposta que as identidades estão localizadas na relação entre tempo, espaço e as relações de poder. Assim sendo, as identidades ocupam um lugar sempre provisório, que constantemente escapa à referência.

Em meio a essas fragmentações, a educação e a formação de professores não ficaram imunes. Essas transformações ajudam a compor o quadro explicativo das mudanças e crises pelas quais passa a educação na atualidade. No entanto, neste trabalho serão privilegiadas as questões relativas à formação de professores, sem esquecer que esta não deve se colocar em posição de exterioridade em relação à educação, ou seja, entendo que a formação de professores e a educação devem ser compreendidas como um processo global.

A formação docente, nas últimas décadas, vem buscando se atualizar frente a essas transformações, essas crises de identidades. Algumas discussões vêm mostrando que, a partir do momento em que se considera os sujeitos presentes na educação como fragmentados, não é justificável se deter somente nas formulações técnicas e metodológicas da educação, que colocavam professores na função específica de transmissão de um conhecimento, uma disciplina. Assim, muitos debates sobre a formação destes profissionais estão sendo abordados a partir da temática da crise da identidade docente, isto é, o professor perdeu o sentido de sua prática, já que o seu lugar de sujeito, por mais que fragmentado, está esvaziado. Esta crise faz emergir discussões sobre os sentidos da educação na atualidade e aponta para uma falta de sincronia entre as expectativas e demandas da sociedade sobre a função da escola em meio a um contexto social conturbado.

Dadas às condições da educação e da formação, temos percebido que nos últimos anos vem ocorrendo uma efervescência de estudos e discussões acerca da formação pedagógica de professores, que almejam novos cenários, novas realidades. Parece existir uma consciência que aponta que a instituição, no caso a escola, só poderá passar por transformações se os profissionais mudarem seu posicionamento. Então podemos dizer que, em certa medida, a

falta de sentido na educação e na docência muito tem a dizer sobre as posturas demasiadamente técnicas dos professores em meio as suas práticas escolares, adotadas ao longo do século XX.

Esse cenário demonstrou que a complexidade da prática docente lida frequentemente com os mais diversos saberes. Com efeito, somos levados a acreditar que o professor está cada vez mais longe de ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas. A complexidade aponta que não se pode pensar em educação sem considerar aspectos relacionais e afetivos. Ora, admitir a relação e a afetividade entre os sujeitos é assumir também que os processos de ensino e aprendizagem lidam com o confronto, as incertezas, isto é, a relação entre sujeitos singulares não pode ser previamente descrita.

Portanto, alguns debates atuais no campo da formação de professores têm ratificado a importância da dimensão relacional no contexto educativo, embora eu acredite que o tema seja ainda incipiente na produção acadêmica. O professor tem sido convocado, cada vez mais, a intervir como mediador, facilitador, ou ainda como promotor da aprendizagem. Nessa condição, a qualidade da relação que ele estabelece com o aluno pode ser o fator determinante na interlocução e construção do conhecimento. Enfim, a formação dos profissionais da educação deve considerar a preparação daqueles demandados pela sociedade brasileira, em sua configuração atual, para atuarem na organização e na gestão de todos os segmentos do sistema nacional de ensino.

Como o foco desse trabalho é a especificidade dos cursos de pedagogia, podemos dizer então que essa complexidade da prática educativa coloca os pedagogos como os responsáveis por construir, junto aos seus alunos, saberes sobre a vida, as relações sociais, a linguagem e, em consequência, as marcas de desejo. Parece-me que o distanciamento da racionalidade técnica desloca o pedagogo de um simples “ensinador” de conteúdos e modos de socialização às crianças e o convida a assumir seu lugar enquanto um profissional encarregado da educação – no sentido amplo do termo. Isto é, a de ser responsável pela formação inicial de sujeitos, em uma etapa da vida na qual as marcas simbólicas ganham expressiva importância.

Nesse sentido, e a partir das minhas motivações, acredito ser essencial fazer um debate acerca da psicanálise aplicada ao campo pedagógico, em especial, à formação de pedagogos que lidam com sujeitos em tenra idade. Esse período da vida dos pequenos, que coincide com o próprio momento do trabalho e intervenção do pedagogo, foi de grande importância para o desenvolvimento das teorias de Freud (1996 [1905]), que, ao longo de sua vida, debruçou-se sobre o tema “sexualidade infantil”, fundamento essencial da psicanálise.

Ao determinar o interesse pelos trabalhos concebidos na interface psicanálise e educação, notei que cada vez mais a primeira se encontra empenhada em discutir os “fenômenos” e as complexidades presentes na educação hoje, mesmo que muitas vezes enfrentando resistências. No entanto, não pretendo afirmar com isso que a psicanálise, no campo da formação de pedagogos, proponha que o profissional ocupe o lugar do analista, *stricto sensu*. As teorias psicanalíticas se apresentam como um dispositivo² ou um recurso teórico-metodológico para interrogar as racionalidades, em contrapartida, a favor de uma intervenção que privilegie a prática do um a um, que reconheça que o aluno não pode se descolar de sua dimensão única de sujeito.

Por assim ser, a contribuição que a psicanálise pode proporcionar à formação de pedagogos segue na contramão daquilo que o discurso pedagógico, muitas vezes, valoriza e ambiciona. A psicanálise institui um corpo teórico que permite à educação uma “outra forma de pensar”, que almeja esvaziá-la da incessante busca pelo conhecimento absoluto *sobre* a criança e pelo domínio da ação educativa. Podemos entender então que a psicanálise, quando em transmissão aos pedagogos, não deve ser limitada a uma contribuição, mas pode dar condições para que a educação e os profissionais nela envolvidos se resgatem de certo imobilismo que vemos comumente surgir na prática educativa. Assim, a teoria psicanalítica não é apenas uma contribuição autêntica à educação, como também necessária, quando o sentido da educação é encoberto pelas ilusões de um controle da prática educativa que alimentam o discurso pedagógico hegemônico. Sendo assim, a psicanálise propõe um compromisso ético e político sobre essa fragmentação característica de nosso tempo.

Partindo dessa introdução, busco no presente trabalho analisar a psicanálise nos cursos de pedagogia. Optei por fazer um caminho que não fosse restrito somente aos dados coletados nas disciplinas atuais, por isso procuro também considerar as discussões próprias do campo da formação de professores e da história da psicanálise, principalmente nos pontos que a primeira cruzou os caminhos da educação. Desta forma, o trabalho foi dividido em quatro capítulos.

No Capítulo 1, exponho uma discussão a respeito das teorias sobre a formação de professores e as aproximações que estas fizeram com as questões próprias da psicanálise. Assim, identificamos que tanto a perspectiva do *professor reflexivo* quanto a da *conduta*

² Durante todo o trabalho usarei a terminologia *dispositivo* para tratar da psicanálise na formação e na prática dos pedagogos. Busquei esse termo das discussões foucaultianas, assim o dispositivo, por sua função estratégica, estabelece a relação entre os elementos heterogêneos que compõe tanto a formação, como a prática dos pedagogos.

clínica se aproximaram da psicanálise, principalmente quando admitem que a prática docente é dotada de uma imensidão de incertezas e que, se não for abordada pela dimensão da singularidade, estará fadada à ineficiência. Essas perspectivas parecem apontar um caminho interessante, que consistiria em tratar da psicanálise não a partir da infância e da adolescência, mas sim pela lógica da ação e da postura do professor.

No Capítulo 2, apresento um levantamento histórico da psicanálise, priorizando como se estabeleceu sua relação com a educação. Para entender o cenário do qual a psicanálise faz parte, julguei ser necessário lançar mão de alguns elementos da história para verificar as mudanças desse corpo teórico ao longo do tempo. Priorizei os elementos da história que alinhavam a psicanálise enquanto um corpo teórico dentro da formação de pedagogos, por isso busco identificar o modo como a psicanálise era abordada nos cursos de pedagogia desde sua criação em 1939 até os dias atuais. Com o intuito de complementar o estudo bibliográfico, como já dito anteriormente, foram entrevistados dois professores, hoje aposentados, que atuavam com a psicanálise no início dos anos de 1990, período este fundamental, pois nele a psicanálise deixa de ser uma teoria que fala *sobre* a educação e se coloca no embaraço de processos educativos. Esta virada que as teorias psicanalíticas sofrem em sua extensão à educação foi importante para as discussões no âmbito da formação de pedagogos que se afastavam da racionalidade técnica e que ansiavam devolver ao professor o poder da reflexão sobre sua prática, reconhecendo as incertezas como ponto crucial de sua profissão.

O Capítulo 3 trata das discussões das disciplinas atuais de psicanálise e educação. Para melhor apresentar a transmissão da psicanálise a pedagogos, procurei compreender, nos cursos de pedagogia, como as teorias psicanalíticas figuravam as disciplinas, obrigatórias e optativas, de Psicanálise e Educação, de três universidades públicas brasileiras localizadas na região Sudeste. Além de analisar todo o programa das disciplinas (conteúdos, principais temas e bibliografias), entrevistei 4 (quatro) professores responsáveis por elas, logo, eles são docentes que ainda estão em atuação. Os dados foram discutidos a partir da própria psicanálise e educação, tendo como ponto balizador às discussões inerentes a formação de pedagogos.

Feito este percurso, que perpassa a história, os estudos da formação de professores e as disciplinas atuais dos cursos de pedagogia, no Capítulo 4, defendo que a psicanálise em sua transmissão a pedagogos deve se distanciar de um mero curso *sobre* a infância e se oferecer como um dispositivo para que o pedagogo recupere o sentido mesmo da transmissão no exercício da docência. Para tanto, ousou fazer uma proposta para a transmissão das teorias de

psicanálise nos cursos de pedagogia. Aposto não só no rigor, mas no caráter atual que as discussões do *Método Clínico*, proposto por Diniz (2005), podem trazer para a formação e prática do pedagogo. Acredito que o *Método Clínico* traz algo da psicanálise que, além de estar alinhado com as atuais discussões sobre a formação de professores, aponta para o (re)estabelecimento do *savoir-faire* da profissão do pedagogo, visando o esclarecimento da sua prática pedagógica. O *Método Clínico* pode proporcionar uma reflexão sobre o saber, sem nunca criar a ilusão de que o pedagogo pode ter o controle sobre os efeitos que produz em seus alunos.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PSICANÁLISE

A formação docente, nas últimas décadas, vem sendo analisada na perspectiva de ser retraduzida, tendo em vista a acelerada transformação que afeta a sociedade, a educação e a escola propriamente dita. Essa (re)tradução aconteceu com o advento dos anos de 1980, quando a formação, e também a profissionalização, de professores emergiu no quadro das reformas educacionais que estavam associadas a uma reestruturação na produção e na política. Logo, como se pensava em reformas na educação, não se poderia deixar de lado o principal profissional responsável por tal, o professor. Consequentemente, foi necessário se debruçar sobre sua formação, já que muitas das discussões creditavam a responsabilidade pelo fracasso escolar à falta de coerência teórica do professor nas disciplinas e no processo de aprendizagem. Dessa forma, surgiu uma preocupação em redefinir a função do professor a partir de sua prática.

Neste período, começaram a aparecer estudos que apontavam para uma formação de professores que não se restringisse a uma mera transmissão de técnicas pedagógicas, concepções. Portanto, tornou-se fundamental compreender a relação entre os elementos que compunham todo o cenário educacional (professores, alunos, conteúdo de ensino, pais, etc.) e as condições sociais que o condicionam.

Essa discussão teórica, que considera a formação relacionada à prática docente, surgiu originalmente nos EUA, e tinha como objetivo contrapor a perspectiva tecnicista, predominante, principalmente, nos anos 70. Herdeira do positivismo, a perspectiva técnica na formação de professores propunha o ensino como uma ciência aplicada, logo, o professor seria meramente um técnico e sua atividade uma aplicação rigorosa de teorias e metodologias científicas. Habermas (1987) apontava que essa racionalidade tecnológica restringe a prática a uma mera atividade instrumental, não levando em consideração a especificidade dos problemas morais e políticos da finalidade de toda ação profissional que pretende solucionar problemas humanos. Rebatendo essa lógica da técnica, vemos despontar nos anos de 1980 um novo paradigma para a formação de professores que se baliza pela racionalidade prática: o profissional reflexivo.

O modelo da racionalidade prática desloca o professor do papel de técnico para dar ênfase ao seu caráter autônomo, como um profissional que reflete, cria e que está em meio a uma prática, que é agora entendida como complexa, instável, dotada de conflitos e incertezas

e, principalmente, singular. Deste modo, o professor reflexivo, sobretudo, é um pesquisador em um constante processo de investigação. A investigação seria, segundo Perrenoud (1993, p. 121):

Vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos ocultos, causas, interdependências; trabalho aberto, criativo, de resultados incertos; mistério estimulante, aventura intelectual; invenção ou adaptação de métodos de observação e de análise; confronto de pontos de vista, resolução de conflitos sócio-cognitivos.

No entanto, quando falamos dessa rescisão com os modelos que priorizavam as questões teóricas em detrimento da prática, não se deve, de maneira nenhuma, adotar uma postura que supervalorize a prática e descarte a formação teórica: “a teoria funciona como grelha de leitura da experiência. Sem permitir que se preveja e controle tudo, ajuda a dar sentido, a formular hipóteses interpretativas” (PERRENOUD, 1993, p. 149). Deve-se reconhecer que as práticas pedagógicas não estão desobrigadas dos conhecimentos teóricos científicos, mas que estes últimos estão em constante (re)significação quando confrontados com a realidade da escola.

O paradigma da racionalidade prática teve uma repercussão mundial, conquistando um enorme número de adeptos ao apresentar a prática como o lugar da reflexão, da singularidade e da construção de novos conhecimentos, não mais como uma aplicação de modelos pedagógicos. Porém, ainda hoje percebemos que a formação de professores é demasiadamente influenciada pela racionalidade técnica. Além de se mostrar inadequada, não dá conta das complexidades que se apresentam na prática docente.

No momento em que se admitiu a prática do um-a-um na sala de aula, alguns estudos, a respeito da formação de professores, chegaram às formulações da psicanálise que convergiam para a mesma questão. É importante enfatizar que muitas áreas do conhecimento também deram suas contribuições à formação de professores, dentre elas, destacamos aqui a psicanálise, mas não negamos, em momento algum, a relevância da sociologia, antropologia, história, filosofia, psicologia, entre outras, para o desenvolvimento do campo.

Acredito que, a princípio, esses estudiosos da formação de professores não tiveram a intenção de buscar na psicanálise apoio para sustentar a racionalidade prática, mas por apresentar alguns pontos comuns com a educação, como as questões referentes a práticas sob uma perspectiva da particularidade, as teorias psicanalíticas acabaram sendo acolhidas.

A psicanálise afasta o sujeito dos modelos científicos e devolve a ele sua singularidade, fazendo-o autor de suas palavras e colocando seus desejos em um confronto constante com a realidade. Desde Freud, observamos uma valorização dos processos

inconscientes e seus desdobramentos nos pensamentos e nas ações. O sujeito, a partir de então, é dotado de um inconsciente e de desejos que exercem uma grande influência nos pensamentos e nas ações deste. Justamente por trazer à tona as particularidades e o inconsciente do sujeito, questões essas que caminham no sentido oposto das propostas que privilegia técnicas de intervenção na realidade, a psicanálise ofereceu suas contribuições para um constante “retorno a si mesmo”, princípio fundamental para a reflexão sobre a prática.

De maneira alguma, nesse encontro da psicanálise com a formação de professores, buscou-se, na primeira, técnicas ou métodos pedagógicos a partir de uma lógica completamente aquém da prática. Assim, as contribuições trazidas pela psicanálise, cujas origens como teoria encontram-se na prática clínica, não devem ser analisadas pela dimensão da aplicabilidade. A importância da psicanálise está em colocar o professor em um lugar de constante questionamento e reflexão de sua prática, considerando, principalmente, sua relação com os alunos. Então, nesta perspectiva da formação de professores em torno da prática, a psicanálise se apresenta como um dispositivo para esta reflexão, que contribui para a compreensão das complexidades que são inerentes aos processos de ensino e aprendizagem, além de colaborar na construção de novos conhecimentos a partir da realidade da sala de aula.

Principalmente a partir dos anos 80, buscou-se, nas pesquisas em formação de professores, apreender os subsídios que apregoam toda a complexidade da relação entre a educação (especialmente a escolar) e a sociedade, tendo esta última uma enorme repercussão na prática pedagógica. Temos, portanto, observado a efervescência de estudos e discussões acerca da formação e da prática pedagógica de professores desde meados do século XX, com o crescimento da escolarização. Com o aumento de matrículas na escola, foi necessário aumentar drasticamente o número do professorado no Brasil e, em consequência, foi necessário repensar a formação dos docentes, uma vez que os cursos normais, que até então eram os responsáveis pela formação destes profissionais, não estavam mais conseguindo cumprir suas atribuições. Com efeito, Gatti (2009, p.55) aponta que “em um período muito curto do tempo, o *locus* de formação docente no país se deslocou inteiramente para o ensino superior”. Mudanças como estas geraram diversas consequências, e, com elas, várias indagações acerca da formação de professores no Brasil.

Por mais que exista um consenso a respeito da ineficiência da racionalidade técnica nos currículos de formação de professor, acredito que este modelo ainda não foi completamente superado em nosso país. Segundo Pereira (1998), as universidades brasileiras ainda não conseguiram articular as disciplinas teóricas com as questões práticas dos cursos,

sendo que o contato que os alunos em formação têm com a realidade escolar só acontece num curto espaço de tempo, no final dos cursos, e completamente desarticulado em relação às questões teóricas abordadas previamente. A formação de professores no Brasil, por ainda não ter superado o modelo tecnicista, em tese, não alcançou as potencialidades do professor reflexivo. Como consequência desta não superação, ainda hoje vemos que a escola e os professores têm como barreira o desenvolvimento de suas atividades com grupos heterogêneos de crianças.

A capacidade de reflexão sobre as ações e os pensamentos, principalmente em um contexto social, ainda se mostra muito distante. Para que essa mudança aconteça de forma efetiva, não basta somente uma alteração paradigmática. Os formadores de educadores têm que assumir uma postura investigativa diante da sua própria prática, ultrapassando a mera função de mediador entre a ciência, com produto de uma pesquisa, e o aluno que está se licenciando. Assim, estando um pouco mais distante das determinações da racionalidade técnica, o professor começa a entender que sua função é muito maior do que somente ensinar às crianças conteúdos e modos de socialização. Como um profissional encarregado da educação – no sentido amplo do termo –, seu papel é o de ser responsável pela formação inicial de sujeitos, em uma etapa da vida na qual as marcas simbólicas ganham expressiva importância.

Abordarei aqui estudos do campo da formação de professores que buscaram contribuições na psicanálise, principalmente no desenvolvimento de uma postura reflexiva para a docência. Assim, identifiquei nas teorias do *profissional reflexivo* e da *conduta clínica* as marcas desse encontro da formação docente com as teorias psicanalíticas, justamente naquilo que acredito ser a interseção entre eles: a *constante* interrogação da sua prática, ou seja, a (re)invenção da prática, a cada dia e a cada experiência.

1.1 PENSAMENTO PRÁTICO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O que temos de fazer é desenvolver nossa compreensão sobre o sistema para que possamos explorar os meios de o melhorar. A precedência histórica não significa um modelo futuro; quer dizer algo a ter em conta no futuro, algo a reter na memória quando tentamos uma nova abordagem. Mas é arriscado tentar algo de novo, é preciso possuir autoconfiança, desenvolvida a partir de uma consciência interior e da autoestima. (SCHÖN, 1995, p. 86).

O professor reflexivo deve ser um profissional crítico e autônomo na sua prática docente, propondo uma (re)construção do conhecimento a partir de suas experiências e

articulado a um conhecimento ou teoria a fim de que sua prática tenha um caráter emancipador. Contudo, o professor deve admitir as incertezas e estar disposto para o enfrentamento das situações singulares que não são descritas pela “literatura científica”.

Schön³ (2000) propõe que a formação de professor seja baseada em uma epistemologia da prática. Esta valorização da prática teria como objetivo explorar as peculiaridades do pensamento do profissional, possibilitando-lhe “responder” às situações de incertezas e singulares a partir de uma prática refletida, ou como o próprio autor denominava, mediante uma *reflexão na ação* ou *sobre a ação*. Schön resgatou a teoria da indagação e o conceito de *experiência compreendida* de John Dewey para formular suas análises sobre a reflexividade. Apoiado pelo trabalho de Dewey, Schön propunha uma reflexão que não seria meramente uma sequência, mas sim uma *consequência*, de forma que cada ideia se projeta na seguinte, do mesmo que se apoiou na antecessora. O professor reflexivo, na concepção do autor, seria a competência do profissional de ver a sua prática sob uma perspectiva crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reinventando, criativamente, sua prática com o fim de solucionar os conflitos.

A reflexão seria precisamente esse processo construção e reconstrução do papel de professor no seu exercício profissional, ou seja, a reflexão seria a imersão do professor nas suas experiências, lugar este repleto de valores, trocas afetivas, interações sociais e de um grande embate político. Porém, a reflexão requer um esforço consciente e voluntário de tornar inteligível a ação, apresentando, conseqüentemente, um método e uma intenção: “A reflexão é um processo de transformação de determinado material primitivo de nossa experiência, oferecido desde a história e a cultura e mediado pelas situações que vivemos”. (KEMMIS, 1985, p. 148).

Schön só conseguiu trazer estas contribuições para a formação de professores quando se descolou de uma visão que determinava que a prática docente pudesse ser completamente prevista, de modo que os métodos técnicos dariam conta de todo o processo de ensino e aprendizagem. Talvez a grande relevância do trabalho de Schön seja admitir que a prática profissional do professor se caracterize por apresentar situações de instabilidades, únicas e conflituosas, as ditas *zonas indeterminadas da prática*, que nem sempre são solucionadas pelo profissional, pois seu repertório de saberes não dá as respostas exigidas no dia-a-dia do exercício da profissão. Estas situações são justamente as que supõem a mobilização de

³ O norte-americano Donald A. Schön é o principal formulador das questões conceituais do professor reflexivo, porém não se resume só a ele. Trabalhos de pensadores e educadores tais como, Isabel Alarcão, António Nóvoa, J. Gimeno Sacristán, Angel Pérez Gómez, dentre outros, também projetaram sobre o profissional reflexivo, além de pensarem esse modelo para a formação de professores.

saberes e de competências que ultrapassem os conhecimentos técnicos apreendidos nos processos formativos.

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios. No entanto são exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional (SCHÖN, 2000, p. 17-18).

O “pensamento prático” proposto por Schön (1983) para a formação de professores pode ser dividido em três momentos que compõem o conceito mais amplo da epistemologia da prática. O primeiro momento é o *conhecimento na ação*, que se caracteriza pelo saber-fazer, constituindo-se no conhecimento tácito que é implícito na atividade prática. Mesmo tratando das peculiaridades da prática, Schön não exclui o conhecimento acadêmico, teórico, científico. Ao contrário, ele é de grande importância e se integra significativamente à prática, ou seja, é um conhecimento contaminado pela própria experiência do professor. O segundo momento seria, propriamente dito, o pensamento prático, ao qual se nomeia de *reflexão na ação* (representante da racionalidade prática) e que pode se traduzir como a reflexão sobre o conhecimento na ação. Nessa situação, o conhecimento teórico deixa de ser interno e se projeta para fora, torna-se explícito, examina-se criticamente. É válido destacar este processo em especial para a formação de professores, pois é nele que se situa o diálogo com as situações problemáticas e é ele que possibilita a construção do conhecimento. A *reflexão sobre a ação* e sobre a *reflexão na ação*, terceiro momento do pensamento prático, seria a descrição, a análise e a avaliação que são feitas posteriormente a partir das características, das percepções e dos processos da ação, ou seja, a reflexão sobre as escolhas tomadas diante das incertezas. Para Schön, esse triplo movimento deve ser discutido nas ações do professor, à medida que representa a sua própria prática refletida. Estes processos, embora diferentes, não devem ser considerados separadamente – eles estão inter-relacionados, se completam entre si, constituindo assim o pensamento prático reflexivo.

Os três momentos descritos por Schön, segundo Pérez Gómez (1992, p. 110), marcam a importância do pensamento prático para a prática docente e ainda demonstram que o “o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional”, transcendendo os modelos trazidos pela racionalidade técnica. Schön (1992, p.

89) propõe uma formação de professores que possibilite ao docente ser capaz de refletir na e sobre sua prática, além de defender um processo no qual o professor aprende no exercício da sua profissão. Assim, ele começa a praticar, juntamente com os que estão na mesma situação, antes mesmo de compreender racionalmente o que está a fazer: “Num *practicum* reflexivo, os alunos praticam, na presença de um tutor que os envolve, um diálogo de palavras e desempenhos”.

Porém, persiste uma confusão em relação à utilização da terminologia “reflexão”. Todo ser humano apresenta uma prática reflexiva *espontânea* frente aos obstáculos, aos problemas, à tomada de decisão, ao fracasso, enfim, a qualquer que seja a resistência aos seus atos. Não é esta reflexão que foi proposta por estudiosos do pensamento prático. A prática reflexiva, derivada do pensamento de Schön, é metódica e coletiva, devendo ser usadas em situações problemáticas onde os objetivos não foram alcançados. Desta forma, o artifício da reflexão não seria apenas uma determinação biológica ou psicológica, pois também seriam consideradas as relações sociais, os valores, etc.

[...] a reflexão [...] é uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. (ALARCÃO, 1996, p.175).

Seguindo os caminhos já traçados por Schön, Pérez Gómez (1997), ao tratar do lugar da construção do pensamento prático do professor em sua formação, aponta que esta formação não deveria ser um lugar onde prevalecesse a autonomia do conhecimento e das decisões. De fato, ela precisaria considerar sua íntima relação com a escola, o ensino, o currículo de cada tempo:

A partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função docente como profissional na escola e na aula. [...] Cada uma dessas imagens ou metáforas tem subjacente: uma determinada concepção de escola e do ensino; uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem; uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.95-96).

A formação do professor, a partir de Pérez Gómez (1997), é um processo preparativo que possibilita a compreensão da dinâmica, dos métodos e das técnicas da realidade de uma sala de aula e, ainda, deveria desenvolver competências que serão exigidas no exercício da docência. Enfim, “ao criar uma nova realidade a prática abre um novo espaço ao conhecimento e à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão e à diferença” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.112). O professor, ao admitir e “conversar” com as incertezas, consegue extrair novas estratégias para reduzir a distância entre as dinâmicas da didática e do

movimento pedagógico de experiência. A partir desta lógica, a prática passa a ser entendida como o eixo norteador dos currículos de formação de professores, negando, no entanto, uma separação ilusória entre a teoria e a prática no âmbito da atuação docente. Assim, a teoria (conhecimento científico) só terá valor integrado à prática e em função da prática.

Pérez Gómez (1997) aponta que esta construção do conhecimento se dá de forma idiossincrática. Logo, a prática é mais um campo de investigação do que um contexto de aplicação, e, por assim ser, traz algo de singular para cada sujeito que esteja ali participando e ultrapassando os limites descritos pela racionalidade técnica. Portanto, segundo a concepção autor, o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, porém pode ser aprendido. O pensamento prático reflexivo propõe que o professor aprenda a ensinar e, conseqüentemente, ensine porque aprendeu. Desta forma, é preciso que ele ensine não como um meio de substituir, nem muito menos de impor, a compreensão de seus alunos, mas com o intuito de fazer uma intervenção facilitadora para que os alunos também desenvolvam suas próprias reflexões. Na prática reflexiva, o educador deve aprender a construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e novos modos de definir e enfrentar os problemas.

1.2 O PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL: PROFISSIONAL CRÍTICO-REFLEXIVO

A proposta de Schön fascinou uma legião de pesquisadores interessados pela educação, principalmente na Europa. No clima no Brasil não foi diferente. No entanto, todas essas discussões acerca do professor reflexivo chegam em terreno brasileiro somente nos anos 90. Porém, segundo Libâneo (2002), muitos dos trabalhos feitos no país, ao abordarem a temática das reflexões, são marcados por uma lógica reducionista em relação à terminologia “professor reflexivo”. O autor considera que as produções brasileiras, muitas vezes, não conseguem ultrapassar uma perspectiva de reflexão marcada somente pela busca de soluções para os problemas imediatos. Em sua análise, destaca que a atitude reflexiva extrapola as paredes da sala de aula:

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

Pimenta (2002, p. 18), contribuindo com o debate sobre a questão do reducionismo da terminologia em torno da questão do professor reflexivo, aponta que, nas pesquisas do início

da década de 1990, muito se confundiu a reflexão enquanto um adjetivo, “como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente”. Segundo a autora, os cursos de formação de professores fazem uma apropriação do “professor reflexivo” de uma forma acrítica, desse modo, não se desenvolve nenhum tipo de análise, investigação e avaliação acerca dessa perspectiva. Contrapondo isso, ela propõe a existência de um profissional intelectual crítico, além de reflexivo, ou seja, além de ser um profissional capaz de propor mudanças, produzir conhecimento e de estar constantemente revendo seus princípios teóricos, ele ainda estaria comprometido com o contexto mais amplo em que suas práticas estariam inseridas, exercendo sua profissão tendo como forte balizadora uma transformação social. Entretanto, essa perspectiva do pensamento reflexivo-crítico, sendo abordada como um mero adjetivo, pode produzir um profissional individualista (reflexão volta para dentro de si) que descartaria toda a dimensão social que a perspectiva reflexiva traz consigo.

Ao trazer a *crítica* para as discussões do pensamento prático, a autora faz uma espécie de indicação, no sentido de se repensar o uso da terminologia “professor reflexivo”, evitando o risco do seu esvaziamento conceitual. Ela ainda assinala que transcender a crítica da prática e a resolução dos problemas do dia-a-dia da sala de aula implica, além de um posicionamento reflexivo, um intercâmbio entre as práticas da escola e seu contexto sociocultural mais amplo, demonstrando, assim, a necessidade de compreender que o ensino, enquanto prática social, é o exercício da docência a partir do seu viés político.

Desta forma, a reflexão evidenciaria uma análise da prática pedagógica levando em consideração as condições sociais em que ela acontece. A partir da análise crítica do conceito do professor reflexivo, Pimenta (2002) acredita ser possível ultrapassar as limitações, além de considerá-lo como um conceito político-epistemológico. No entanto, a pesquisadora clama por um suporte de políticas públicas para sua concretização.

Pensando propriamente na formação inicial de professores, Pimenta (2002, p. 44), aponta que é de se “considerar um desenvolvimento profissional como resultante da combinação entre a formação inicial, o exercício profissional (experiências próprias e dos demais) e as condições concretas que determinam a ambos”. Pensando na formação de professores, ela afirma que:

Os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio (PIMENTA, 2002, p. 20).

Pimenta (2001, p. 76) traz o estágio como o espaço/tempo no currículo dos cursos de formação de professores, destinado às atividades que devem ser realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional. Neles, os alunos devem fazer a leitura da realidade, o que exige competências para “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção”. Assim, a autora propõe compreendermos o estágio, que é requisito obrigatório nos cursos de formação de professores no Brasil, como um elemento da articulação teoria-prática, uma vez que, por vias do estágio, os estudantes terão a oportunidade de, ao mesmo tempo em que participam da formação científica, ter um contato com a realidade educacional desenvolvida nas escolas. Como é a supervisão para o futuro psicanalista, o estágio seria, para o futuro professor, o lugar onde a teoria se confrontaria com a prática, a partir da reflexão.

Enfim, Pimenta (2001) buscou no estágio um meio para trazer à tona a relevância de se considerar o estudante em sua formação, num processo de (auto)formação, de reestruturação dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, já que grande parte de suas ações em sala de aula não serão previstas em nenhuma cadeira de universidade. Assim, como afirma Nóvoa (1992), a formação do professor não acontece somente nos espaços institucionais destinados, mas também, a partir das experiências pessoais e de sua vivência nos ambientes escolares.

Como já dito anteriormente, o conceito do professor reflexivo fez, e ainda faz, muito sucesso no Brasil, de modo que até os órgãos governamentais adotaram este discurso do entrecruzamento da teoria com a prática. No entanto, percebemos que isso se tornou apenas uma retórica do governo:

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países (PIMENTA, 2002, p. 45)

Com base nas críticas apontadas, podemos concluir que o professor reflexivo, no Brasil, ainda não é um profissional presente nas escolas, já que a “reflexão” parece estar apenas nos livros. Talvez seja necessário (re)pensar os cursos de formação de professores alinhados às políticas públicas. Segundo Gatti e Barreto (2009), as licenciaturas no Brasil ainda apresentam currículos tradicionais, nos quais vigora uma dissociação entre teoria e prática. É evidente que existe uma ideia predominante de que, primeiro, é preciso que o

estudante adquira a formação teórica para, só depois, via uma instrumentalização, aplique o que aprendeu. Considerando a realidade atual da educação brasileira, as propostas curriculares deveriam questionar os futuros docentes. As atividades de refletir e analisar são inerentes ao ofício da docência.

O profissional reflexivo deve comparecer à escola, não devendo ficar somente preso aos livros e às pesquisas. Segundo Gatti (1997), existe a carência de uma visão integradora na formação de professores, deixando-se de lado a complexidade do espaço da sala de aula. O que se percebe é que os estudantes não estão gozando de formações que forneçam competências para uma ação na prática. Então, de nada adianta que as pesquisas e o conceito de reflexão da prática dominem o cenário, já que as licenciaturas não superarem a dicotomia entre a teoria e a prática. Neste sentido, vale resgatar Contreras (2002, p.135), que é enfático quando delata que o conceito de professor reflexivo no Brasil “[...] acabou-se transformando, na prática, em um slogan vazio de conteúdo”.

1.3 A PSICANÁLISE E O PROFESSOR REFLEXIVO

Na lógica do profissional reflexivo, o lugar do formador (instrutor ou supervisor⁴) também é fundamental, já que este irá contribuir para a formulação de projetos de investigação-ação e se responsabilizar pela aprendizagem da reflexão-na-ação dos professores. No livro *Educando o profissional Reflexivo*, Schön (2000) descreve situações nas quais as atividades de ensino prático reflexivo se figuram de diferentes formas, mostrando essa relação que o instrutor cria com o estudante. Em um destes exemplos, o autor traz uma situação de supervisão psicanalítica⁵. O profissional reflexivo e a psicanálise apresentam semelhanças, porém diferem em um ponto crucial: o pensamento prático, proposto por Schön, não consegue dar conta das questões referentes ao desejo e ao inconsciente, ambos presentes na relação professor-aluno. O que não é o mesmo que dizer que não se admite sua existência.

Schön (2000, p. 65) traz o modelo de supervisão da psicanálise como uma *demonstração* da possibilidade em que, segundo o autor, a reflexão sobre a prática se faz presente: “Quando estudamos como uma pessoa aprende a tornar-se um psicanalista, estudamos como ela aprende a prática à luz dessa teoria geral”. A preocupação de Schön não é discutir a psicanálise propriamente dita; seu interesse é somente o modelo de supervisão que a psicanálise adota. Claro que algumas das atribuições conceituais da psicanálise serão

⁴ Terminologias usadas por Schön (2000).

⁵ A supervisão psicanalítica será abordada a partir do trabalho de Schön (2000), pois o interesse aqui não é debater sobre a formação em psicanálise, mas sim buscar o que dessa prática pode contribuir para a formação do profissional reflexivo.

discutidas, porém o objetivo é meramente situar o leitor no interior da lógica analítica para a formação de um psicanalista. Assim, é como se Schön estivesse dialogando com o modelo de formação da psicanálise, e não com a psicanálise.

A supervisão em psicanálise se apresenta como um instrumento analítico para auxiliar o terapeuta, em fase de formação, a adquirir os conhecimentos teóricos e práticos necessários para que desempenhe a função de analista, por isso apresenta uma profunda semelhança com prática psicanalítica. A supervisão psicanalítica não deve se tornar um processo de imitação do terapeuta em formação em relação ao supervisor, mas sim um processo criativo:

Quando um residente de *psiquiatria*⁶ assume a tarefa de aprender a tornar-se uma psicanalista, ele deve tentar entrar em um universo que muitas vezes parece, inicialmente, estranho, opaco e incoerente. E, para ajudá-lo, o supervisor deve encontrar uma forma de conectar-se ao universo do residente. Quando o processo de aprendizagem e instrução tem sucesso, isto é, quando um residente começa, em sua visão e na de seu supervisor, a pensar a agir como um analista, há a qualidade de reflexão recíproca sobre a concepção (SCHÖN, 2000, p.172).

Em psicanálise, cada paciente compõe um universo único, assim “o analista só pode aprender a entender o padrão único de experiência de um paciente, aprendendo a escutar de uma forma especial, ‘com atenção suspensa’, os pensamentos e os sentimentos livremente verbalizados do paciente” (SCHÖN, 2000, p. 165). Portanto, psicanalista e paciente estabelecem uma relação interpessoal que, por meio de sessões, irá construir um caminho para desvendar os conflitos do segundo. Justamente por ser assim é que na “psicanálise o processo é mais complicado pelo fato de que a prática a ser aprendida é, além de tudo, um processo de entrar no universo de uma outra pessoa” (SCHÖN, 2000, p.172).

Assim como propõe Schön para o profissional reflexivo, o supervisor está em uma constante busca de mostrar aos estudantes que é fundamental que as concepções do problema dos pacientes e do papel do analista, mesmo que partindo de uma teoria geral, se encontrem num processo de constante reconstrução – ou seja, a cada novo paciente, novas concepções. O supervisor, ao seu estilo próprio de analista, se coloca no lugar de demonstrar como é a forma de pensar de um psicanalista, a partir da apresentação do material clínico e da abordagem teórica utilizada pelo estudante. Sempre se colocando no lugar de analista, o supervisor procura entender e promover no estudante a percepção do que não sabe do processo e o que precisa aprender. A partir deste lugar que assume, o supervisor demonstra aos alunos que:

⁶ Grifo meu. Como uma forma de contextualização, é importante destacar que nos EUA e no Canadá a psicanálise foi muito difundida junto aos médicos, com isso sua prática, nesses países, acabou sendo quase exclusiva desses profissionais durante o século XX.

[...] a investigação começa com uma teoria geral, mas não a aplica de forma mecânica [...] Os analistas constroem o significado do material recolhido em sua forma especial de ouvir seu paciente, produzem novas compreensões e testam interpretações de várias - em última análise, pela eficácia d suas intervenções. Em seu uso da teoria psicanalítica, agem mais como artistas do que como técnicos [...] a psicanálise não lhes pode ser ensinada, mas pode-se apenas ajuda-los a aprendê-la (SCHÖN, 2000, p. 183).

O trabalho de supervisão se encontra precisamente na interseção entre teoria e clínica, e é justamente neste ponto que Schön precisa a psicanálise como um dispositivo de reflexão da prática. No entanto, me parece haver um certo reducionismo das teorias psicanalíticas e da própria supervisão. Falo em reducionismo, pois acredito que Schön não lida com a psicanálise em toda a sua complexidade, ou melhor, em seu posicionamento político. O texto do autor me parece pouco preocupado com o que está em jogo quando discutimos a psicanálise e a formação do analista: o inconsciente, o *saber-não-sabido*. Então, abordar a supervisão a partir da lógica da epistemologia da prática do profissional me parece simplório demais.

Pondero neste reducionismo, pois entendo que Schön (2000) busca na supervisão em psicanálise um tipo de aprendizagem prática. Então, a supervisão se apresenta somente como um modelo para se pensar a formação profissional. Segundo o autor, as teorias psicanalíticas podem ser entendidas por uma tendência *construcionista*, já que na prática clínica "os analistas são ouvintes ativos que constroem os significados do material de seus pacientes e tentam construir um relacionamento especial que conduza aos distintos usos psicanalíticos da transferência" (SCHÖN, 2000, p.27):

A vantagem do ponto de vista construcionista é que ele é adequado à nossa experiência de desenvolvimento mútuo, pois ajuda-nos a entender o fato de que muitas vezes, quanto mais trabalhamos na tentativa de entender uns aos outros, mais profundamente experimentamos as diferenças entre nossas maneiras de ver as coisas. E a imagem da entrada no universo do outro, através da reflexão sobre a concepção, sugere a experiência (muito menos frequente) de passar do desentendimento ao entendimento mútuo (SCHÖN, 2000, p.172).

Por assim ser, o autor vem nos dizer que a investigação em psicanálise apresenta um caráter de *design*, pois, apesar de partir de uma teoria geral, não tem uma aplicação instrumentalizada. O analista, então, seria aquele que, na prática, parte com a consciência de que a teoria será construída de uma maneira específica, a partir das demandas da circunstância, da dinâmica dos embates, da singularidade do paciente. Assim, não existe uma forma única de escutar cada sujeito em análise, já que diversos meios deverão ser testados pelo analista. Deste modo, ao anunciar isso, Schön (2000) vem apontar que ser psicanalista é testar versões, experimentar, reelaborar a teoria a cada caso e a cada situação, levando o

profissional a ter uma vivência fundamentalmente criativa e estética. Com isso, os futuros analistas aprenderão a psicanálise a partir do confronto com as incertezas.

Schön vai buscar na supervisão psicanalítica as questões relativas à singularidade, à problematização das concepções teóricas e das relações, à reconstrução de princípios gerais para situações específicas e à escuta, para apontá-las como noções essenciais para a profissionalização e formação do educador. Em meio ao percurso de se tornar um o educador, é preciso problematizar as teorias tácitas e se posicionar criticamente frente às disciplinas e às técnicas, para assim manter um postura reflexiva. Esta é a aproximação de Schön com a psicanálise.

Como vemos, as questões referentes ao inconsciente não são consideradas por Schön. As ditas *zonas indeterminadas da prática* pouco se aproximam das expressões inconscientes, do *saber-não-sabido*. Elas seriam quase que atitudes não previstas pelos modelos de aprendizagem. Então, por mais que aborde a supervisão em psicanálise, o profissional reflexivo de Schön não impetra os processos inconscientes que permeiam as relações durante o ensino e aprendizagem.

A própria supervisão psicanalítica fica reduzida, já que falar de supervisão é necessariamente tocar nos pressupostos da formação psicanalítica, uma vez que está sempre associada ao tripé fundamental do processo formativo do psicanalista: análise pessoal, estudo teórico e supervisão. Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 746) a “supervisão refere-se, de um lado, à análise que o supervisor faz da contratransferência do supervisionando para seu paciente, e de outro, à maneira como se desenrola a análise do paciente”. A contratransferência pode ser entendida como as expressões do inconsciente do psicanalista em relação à transferência⁷ do seu paciente. Então, como vemos, não é função do supervisor ensinar psicanálise, nem é função dos estudantes tentar extrair das teorias psicanalíticas o conhecimento justo e totalizante a ser aplicado à sua prática para ajudá-lo a resolver problemas insolúveis. Ou seja: o supervisor não é um professor, ele é um analista que se coloca no lugar da escuta. A supervisão é uma ocasião privilegiada para suscitar efeitos analíticos, a partir de pontos contratransferências; deste modo, o analista em formação se reconhece em sua própria fala a partir da sessão com seu paciente (RUSCHEL, 2008). Logo, a

⁷ A transferência acontece quando o desejo de saber do paciente se liga a um elemento particular, que nesse caso seria o analista. Assim o paciente irá revestir a figura do analista por um sentido especial, movido pelo desejo. Quando o paciente endereça ao psicanalista uma resposta, é porque, inconscientemente, supõe que ele saiba algo do seu próprio desejo, ou seja, justamente por causa dessa suposição que a transferência se instaura. A transferência via que a psicanálise acredita ser possível fazer existir o inconsciente. E, ao fazer existir o inconsciente, saber próprio das teorias psicanalíticas, é que se abre para o sujeito a possibilidade de constituir uma relação simbólica com o Outro.

supervisão se cominaria ao futuro analista por efeitos de sua análise. O sujeito deixaria de estar alienado aos modelos, convocando para si a responsabilidade de assumir os riscos de sua prática.

Longe de querer esgotar este debate da supervisão psicanalítica, acredito que com esta breve explanação é possível perceber os limites nos estudos de Schön. Em certa medida, podemos dizer que o autor identificou que a atividade de supervisão, para além de sua função formativa, pode ser uma via privilegiada de pesquisa e investigação clínica. No entanto, me parece que a questão do inconsciente é muito esvaziada. Não é a intenção “descartar” a relação entre o profissional reflexivo de Schön e a psicanálise, mas é preciso entender que esta relação é marcada por limitações.

O esclarecimento que as teorias psicanalíticas trazem para o campo da educação afasta qualquer ideia de admissão do racionalismo que reflete e deduz a educação de uma criança. A psicanálise segue um caminho contrário para dizer que o que se faz ato na educação não se relaciona com o acúmulo de saber, mas assenta-se naquilo que se transmite sem saber. Transmite-se, portanto, o *não-sabido*.

1.4 UMA CONDUTA CLÍNICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As discussões de Schön sobre o professor reflexivo, trazidas à luz nos anos 80, foram de grande valia para as discussões no campo da formação de professores, já que rompiam com uma racionalidade técnica que apontava para uma formação que privilegiava habilidades técnicas do conhecimento em detrimento das questões relativas à prática docente e da relação professor-aluno. A partir de então, pensar a formação de professores significava, indissociavelmente, pensar as práticas pedagógicas (PERRENOUD, 1993). Isso não significa dizer que os cursos de formação de professores têm que dar conta de toda a prática docente. Relacionar a teoria e a prática caminha no sentido de se ter consciência de que o debate sobre os mais diversos métodos e procedimentos didáticos, a partir de uma lógica meramente técnica, não é o suficiente para dar conta das situações que se apresentam na prática, ou seja, não existe conhecimento suficiente que garanta uma prática exata, previamente descrita. O trabalho docente se encontra em constante transformação, já que as práticas se reelaboram e, com isso, novos métodos de aprendizagem estão sempre vindo à tona. Porém, isso não quer dizer que os cursos de formação têm que focar somente em práticas, “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p.27).

Como já dito anteriormente, o professor reflexivo, de Schön, e mesmo o professor intelectual crítico-reflexivo, de Pimenta, não alcançam o inconsciente que perpassa a relação professor–aluno; inconsciente este que é inegável para quem trabalha em profissões relacionais. Assim, ainda nos anos 80, a partir do professor-reflexivo e considerando que relação professor-aluno é permeada pelo inconsciente, Philippe Perrenoud (sociólogo) e Mireille Cifali (psicanalista), ambos da *Université de Genève*, começam a pensar uma formação de professor pautada a partir de uma *conduta clínica*⁸.

Esta aproximação com a psicanálise deve-se em especial ao privilégio que os aspectos afetivos e relacionais assumem nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, a formação de professores, enquanto uma formação pessoal, deve caminhar para o desenvolvimento de dispositivos que permitam que o profissional enfrente as incertezas da sua prática.

Quando a formação considera o inconsciente como parte da dinâmica da sala de aula, o exercício da docência deixa de ser determinado por métodos descritivos universalmente. A formação de professores, nessa perspectiva, adota também uma postura de formação pessoal, já que se encarrega de desenvolver os dispositivos para que ele se confronte diariamente com as dificuldades da sala de aula, principalmente em relação ao conhecimento de si, à sua própria história pessoal, seus afetos e seus valores (CIFALI, 2007). Desta forma, o ato de ensinar deixa de ser um gesto técnico, e coloca o professor como refém do impossível de educar.

Freud, em 1937, no texto *Análise terminável e interminável*, a espelho do que fizera em 1925, anuncia a existência de três ofícios impossíveis: curar, educar e governar. No entanto, tal afirmação foi feita à sombra de um mistério, já que o autor não desenvolveu uma discussão mais extensa que conseguisse fazer entender esta passagem. Por este motivo, os ofícios impossíveis de Freud acabaram provocando diversas interrogações, sendo a margem de interpretação muito extensa. É bem provável que Freud tenha se baseado em Kant para proferir tal afirmação, pois o filósofo já considerava a arte de educar ao lado da de governar como “dificílimas” (KANT, 1996). Freud parece não só realçar tal observação, mas concede ainda às referidas atividades o caráter de “impossíveis”, acrescentando a elas a arte que ele mesmo inventou: a de curar; arte própria à psicanálise.

Mas por que curar, educar e governar seriam ofícios impossíveis, segundo Freud? Para compreender tal impossibilidade, é preciso primeiramente analisar o ponto comum destas

⁸ Nos textos desses autores é comum encontramos terminologias como procedimento clínico, postura clínica, processo clínico, conduta clínica, posição clínica e até mesmo mantendo o original do francês, *démarche clinique* e *modele clinique*.

profissões. Todas são ocupações relacionais nas quais alguém busca exercer coerção sobre um outro, ou seja, existe sempre um poder nu, direto, sobre o campo do Outro (CIFALI, 2009). No entanto, coagir o outro ao nosso modo de pensar não é viável, uma vez que a subjetividade daquele que coage está bem distante da esperada. São impossíveis, portanto, porque se tratam de profissões que fazem uso da linguagem, de modo que o poder se dá através da palavra, em que os empenhos vão na direção da tentativa de excitar os ouvintes via discurso. Enfim, por não se conseguir exercer uma coerção por completo do corpo do outro, é que curar, educar e governar são ofícios impossíveis.

A realidade do inconsciente já mostrou que as palavras estão sempre escapando ao falante. A fala está fadada a se perder, indo na direção oposta àquela que o eu havia determinado. A palavra sempre submete o sujeito que a profere ao seu próprio desejo inconsciente. Assim, o político, o educador e o analista não conseguem calcular o impacto de sua influência.

Porém, o impossível para Freud é bem diferente da impotência de ação. Como aponta Voltolini (2011), o impossível estaria tendendo muito mais para um “inalcançável estruturante”. Assim, todos aqueles que quiserem se aventurar na cura do inconsciente, na harmonização dos moradores de uma cidade ou na busca pelo ideal educativo de uma criança, terá de lidar com a frustração. No entanto, afirmar o impossível não é o mesmo que afirmar a irrealização!

A afirmação de Freud não deve ser entendida como um comentário negativo, mas sim como uma análise de grande força teórica. Educação, na noção clássica, é formar uma pessoa que se adeque às necessidades sociais, é formar uma pessoa que não se desvie de um padrão esperado na cultura, e isto é impossível, porque não se adentra o desejo. O impossível de educar postulado por Freud nos leva a acreditar que a educação está consolidada com base num fracasso, melhor dizendo, num insucesso constitutivo, pois um processo educativo pode parecer não ser falho, mas sempre existirá a falta de êxito quanto aos objetivos alcançados. É preciso ter cuidado ao dizer que a educação tem em sua estrutura um insucesso constitutivo, pois isto vem sendo muito utilizado para justificar a falta de preparo dos professores perante seus alunos. Assim, concordar com o fracasso da educação seria um conformismo. Por esse motivo, Cifali (2009) opta por usar a expressão “sucesso insuficiente”.

Tendo em vista o campo de pesquisa da educação, percebemos que se está sempre na busca por modos de como maximizar os efeitos educativos sobre a criança (adolescente, jovem ou adulto) na direção em que se deseja. Como já foi dito anteriormente, desde Freud, a

partir de onde foi possível dimensionar o campo do inconsciente, sabemos que o controle pleno do outro não é possível, já que o real sempre escapa à simbolização. Com a afirmação da impossibilidade do ato de educar, a psicanálise objetiva desconstruir a racionalidade técnica imposta muitas vezes pela pedagogia, que na busca incessante pela eficiência, acabou privilegiando as questões didático-metodológicas, suprimindo as questões relacionais (relação professor-aluno) do trabalho docente.

Assim sendo, educar é tratar de uma profissão impossível, e conseqüentemente de um sucesso insuficiente, já que é marcada pela presença do inconsciente. A educação de crianças não pode tratar esses (des)encontros apenas por meio de técnicas, pois, deste modo, acabaria caindo na armadilha da aplicação de regras e excluiria o lugar do aluno enquanto sujeito desejante. Desejo este que não cessa de não se inscrever. No ato de educar, o insucesso é constitutivo e a técnica não é garantia de nenhuma prática de êxito, já que as rupturas estão sempre se manifestando. Tendo esse cenário em vista, o professor não deve recuar frente a seu ofício e, sim, esvaziar o lugar do ideal metodológico e da racionalidade técnica, aceitando o lugar da “contingência radical da experiência” (PEREIRA, 2003, p. 172).

Antes de voltar propriamente para a discussão da conduta clínica na formação inicial de professores, é preciso caracterizar o que é a *clínica*, já que esta palavra é de uso corriqueiro, principalmente em relação às questões médicas. A clínica, na perspectiva aqui abordada, é sustentada pelos conhecimentos da psicanálise. Para isso, trago as palavras de Huberman & Perrenoud (1987, p. 3-4):

Clínica? O termo evoca a medicina ou a psicologia: patologia, diagnóstico, terapia. Para quê utilizar esta noção? Para comparar a ignorância a uma doença e o ensino a uma terapia? Ou para transformar os professores em psicólogos clínicos? De forma alguma! O que ecoa deste termo é um modelo de funcionamento intelectual: o clínico é o que perante uma situação problemática complexa, possui as regras e dispõe dos meios teóricos e práticos para: a) avaliar a situação; b) pensar numa intervenção eficaz; c) pô-la em prática; d) avaliar a sua eficácia aparente; e) “corrigir a pontaria”. Ensinar não consiste em aplicar cegamente uma teoria nem a conformar-se com um modelo. É, antes de mais nada, resolver problemas, tomar decisões, agir em situações de incertezas e, muitas vezes, de emergência. Sem para tanto afundar no pragmatismo absoluto e em ações pontuais.

É importante destacar que Perrenoud, ao abordar o procedimento clínico na formação de professor, de maneira alguma abandona a dimensão da reflexividade, de modo que, para o autor, esta ainda se mostra como a principal competência no exercício do docente: “é importante direcionar as formações temáticas, transversais, tecnológicos, didáticas e mesmo disciplinares (sobre os saberes a ensinar) para uma prática reflexiva, transformando-a num fio

condutor de um procedimento clínico de formação presente do início ao fim do curso” (PERRENOUD, 2002, p.23). Quando o autor propõe um procedimento clínico na formação de professor, em termos curriculares, ele aponta que se deve abrir mão de um excesso de disciplinas demasiadamente teóricas e metodológicas. Esta proposta anuncia muito mais do que um “preparo” em relação às possíveis respostas das citações de incertezas, de modo que, via o procedimento clínico, que propõe um confronto direto com a singularidade, os estudantes em formação poderão ter recursos para uma reflexão e, com isso, poderão desenvolver seus próprios esquemas e ajustes necessários para a prática. A clínica convoca os estudantes a uma reflexão diária e efetiva, porém nunca deve ser confundida com um processo mecânico.

A conduta clínica, atrelada à prática e à formação de professores, não deve ser apreendida como um dispositivo terapêutico, e nem muito menos tem essa finalidade. A definição clássica desta terminologia, não visa a “cura”. O que deve ser o ponto norteador é a reflexão, a investigação; ações que permeiam o cuidado, o ensino e a aprendizagem. O procedimento clínico, aplicado à prática e à formação docente, não se refere ao exercício da psicanálise *strictu senso*, por mais que apresente uma relação indissociável com as teorias analíticas. Assim, a conduta clínica em nenhum momento propõe ao professor uma aplicação *selvagem*⁹ da psicanálise por meio de interpretações ou construções diagnósticas.

Quando se faz referência ao procedimento clínico na formação de professores, de forma alguma se exclui as questões teóricas. Ao contrário, elas são fundamentais se forem associadas aos saberes da experiência docente, ou seja, os saberes científicos têm seu valor se estiverem enraizados na prática, que deve ser pessoal. Deste modo, a conduta clínica não só admite os conflitos e os insucessos em toda sua complexidade, mas também faz uso destes, atravessados por uma teorização para refletir e construir novos conhecimentos, dando ao professor a capacidades de, partindo do geral, fazer surgir o particular, encontrando, assim, meios para estar sempre reinventado a cada situação singular e tornando-se um crítico analista da própria prática. Portanto, o professor acolhe, no exercício de sua profissão, o impossível anunciado por Freud, e não só aceita as incertezas, como passa a entender que muitas vezes “ensinar significa assumir por vezes um sentimento de insucesso parcial e em alguns

⁹ Destaco o termo *selvagem* para fazer referência ao texto de Freud de 1910, intitulado “Psicanálise Silvestre”, em que o mesmo faz uma crítica sobre a aplicação da psicanálise através de uma situação clínica a respeito da questão do diagnóstico precoce, que favorece a formulação de interpretações selvagens, influenciadas por uma racionalização causalista, com base em um raciocínio hipotético-dedutivo, em considerar a formação de compromisso envolvida no sintoma.

domínios ou algumas aulas, uma sensação de completa impotência” (PERRENOUD, 1992, p. 112).

A formação inicial de professores, que favoreça um procedimento clínico, convoca os docentes a deixarem de lado seus temores e assumir os riscos da sua profissão quando propõe o enfrentamento diário. Ora, para que o professor consiga refletir sobre sua prática, é preciso que ele seja ousado em suas escolhas, indo além dos métodos e das teorias. A educação de crianças nos dias atuais não deve eleger a técnica como verdade absoluta, pois a mesma pode privar o sujeito da reflexão sobre sua prática, ou seja, elevar a técnica ao *status* de máxima pode privar o professor do principal condicionamento da educação, que é o (des)encontro com a criança. É preciso deixar claro que não estamos menosprezando o valor da técnica. Ela é crucial para o trabalho docente, mas esta não deve aparecer como finalidade, e sim como o caminho da prática dos acontecimentos (PEREIRA, 2003).

A conduta clínica na educação dos pequenos devolve ao professor o saber-fazer da profissão docente sob a forma do esclarecimento de sua prática, da renúncia às atividades demasiadamente programadas, estabelecidas, controladas com rigor obsessivo. Com isso, ele (re)aprende o poder da reflexão sobre o saber, admite a falta de controle que produz em seus alunos e, principalmente, reconhece as incertezas como ponto crucial de sua profissão. Segundo Cifali (2001, 125), “trata-se de conceber uma formação inicial autorizando a construção de uma atitude clínica face à classe, à instituição, a uma criança; uma formação na base de uma atitude de intervenção e de pesquisa a ser desenvolvida ao longo do tempo de trabalho, que permite tanto a produção de conhecimento quanto a sua transmissão”.

Em decorrência de um exercício diário de tomada de decisão, a formação de professores deve preparar os alunos para agir e reagir na incerteza, sempre com o objetivo de sair dessas situações. Se assim for compreendida, a conduta clínica se focaliza a partir de uma dimensão subjetiva e, principalmente, por relações interpessoais puras, sem a existência de nenhum mediador. Justamente nesse ponto, da relação pura e subjetiva, é que o inconsciente se apresenta. Assim, o campo relacional deve estar no centro da prática docente, conseqüentemente, da formação de professores, já que é pelas relações que se busca apreender os sujeitos.

Como afirma Cifali (2001, p. 286), na conduta clínica “importa, sobretudo, um trabalho sobre si em relação com um outro em torno de um saber mediador”. Porém, é justamente por este “trabalho sobre si” que a formação para a conduta clínica se torna complexa, já que requer uma implicação do professor enquanto sujeito desejante, assim como

as situações que vai enfrentar, singular. O procedimento clínico, embasado nas teorias psicanalíticas, possibilita que o professor reflita sua prática e altere os pressupostos fixados, principalmente por teorias que evidenciam somente a eficácia, na sua formação, permitindo que identifique a criança como um sujeito de desejo, singular, uma a uma; e não uma criança generalizada, modelada, abstrata e longe das experiências reais da prática diária. Isto pode levá-lo a uma nova visão e um novo entendimento de sua prática educativa.

Para tanto, o professor que assumir esta conduta clínica terá de rever seus princípios, suas práticas, suas concepções, formação e ética, pois tal orientação, em muitos momentos, colocará em suspensão práticas morais que só reconhecem indivíduos prontos, formatados, normalizados e abstratos. Isso requererá de si o mais além da própria pedagogia, o mais além da razão educativa. Neste sentido, a psicanálise, na sua interface com a formação de professores, pode representar ao docente um conflito que, para muitos, será difícil experimentar. Desta forma, podemos entender que a conduta clínica funciona como uma postura ética frente à prática educativa, pois ciente das suas implicações psíquicas no exercício da profissão, o professor consegue operar com suas limitações e com limitações próprias do processo de ensino e aprendizagem.

Cifali (2001) vai investigar a conduta clínica figurada a partir do dispositivo da escrita da história pessoal, conseqüentemente da profissional. Nessa investigação ela afirma que os relatos escritos são espaços teóricos no interior das práticas, de modo que "esta escrita próximo da literatura, que a história e a etnologia também conhecem, poderia ser vista como um dos modos da inteligibilidade das situações da criatura viva" (p. 131). Assim, "uma teoria do relato escrito é indissociável de uma teoria das práticas, como sua condição e ao mesmo tempo em que sua produção", como já havia dito Michel de Certeau (*apud* CIFALI, 2001, p. 131).

A autora vai apostar em práticas de escrita (relato autobiográfico, diários, narrativa de vida, etc.) na formação de professores como uma das formas de se trabalhar a conduta clínica. Apoiando-se na psicanálise Cifali (2001, p. 131) vai dizer que:

Todo sujeito se constrói através dos fragmentos de sua história: o processo analítico parte de rudimentos, de acontecimentos descontínuos e sem ligação aparente, de lacunas, para construir uma continuidade, uma coerência e, finalmente, na história de vida, na qual o sujeito se encontra sem, com isso, ser capaz de compreendê-la.

A prática da escrita pessoal pode proporcionar um processo de interação não só com as questões psíquicas, do desejo e do inconsciente que serão materializadas no texto, mas também um intercâmbio com os elementos dos conteúdos das disciplinas, que é o que traz o

estudante para o processo de aprendizagem. Assim, segundo Cifali (2001, p. 134-135) "nele [relato pessoal] escreve-se o acessório necessário à construção de um saber em que o sujeito não é separado de seu objeto. Desejo com isto desenvolver tais práticas de escrita como modo de construção da experiência e, sobretudo, preservar em cada um o gosto pela escrita".

A conduta clínica propicia, mediante uma análise da prática profissional, uma (re)elaboração do seu lugar enquanto professor, fazendo uma (re)significação da sua prática docente, enxergando de maneira diversa e menos idealizada as várias formas de manifestação do processo de constituição subjetiva da criança, compreendendo como as vicissitudes do processo de aprendizagem se efetivam nas particularidades de cada sujeito e admitindo que a subjetividade atravessa o ofício da docência. O procedimento clínico na formação de professores se apresenta como um caminho para as elaborações reflexivas, a partir das incertezas. Traz, ainda, a construção de uma nova relação com a singular, que tem como principal marca o sujeito do desejo. É importante destacar que a conduta clínica não é só um dispositivo para a prática profissional, ela também se coloca à disposição para o desenvolvimento pessoal do professor ao elucidar o confronto com o real da educação, ao impossível de educar que resulta num sucesso insuficiente.

Como já assinalado anteriormente, o profissional reflexivo de Schön não dá conta de abranger as questões relacionais e inconscientes, mesmo com a aproximação com a supervisão psicanalítica feita pelo autor. A conduta clínica não escamoteia a tarefa de que ser professor é lidar com uma profissão complexa, ou melhor, uma profissão impossível. Enquanto em Schön a psicanálise seria um modelo de aprendizagem baseado na prática, a conduta clínica traz as teorias psicanalíticas como um dispositivo para resgatar a figura do professor como um sujeito refém do inconsciente, mas ciente das incertezas sobre o saber. A dimensão da impossibilidade possibilita o advento de uma ética do singular.

Por mais que Schön e a conduta clínica usem da mesma terminologia, no caso, "reflexão", não podemos reconhecê-la como tendo o mesmo sentido para estes estudos. No primeiro caso, podemos representá-la através de um processo ativo, que demanda uma reflexão na ação e implica a refletir sobre os conhecimentos tácitos a partir do enfrentamento das situações conflituosas. No segundo caso, podemos falar em uma reflexão sobre o saber, sobre o trabalho de si, que considera inclusive os processos inconscientes e admite a falta de controle sobre o processo de aprendizagem dos alunos, reconhecendo, principalmente, as incertezas como ponto crucial de sua profissão. Portanto, refletir estaria para além da compreensão da situação e mais distante ainda da busca por resoluções. Assim, acredito que a conduta clínica avança um pouco mais que formulações de Schön, pois promove e acolhe os

pequenos sujeitos, que ocupam a posição de alunos, mas isto não acontece sem que o professor coloque um pouco de si. Então, mesmo se pudéssemos dizer de um sucesso no ofício de educar isso pouco importaria, porque o está em voga não é a busca pelo sucesso, mas a manutenção do desejo de saber, do saber-não-sabido. A grande questão, a meu ver, é fomentar processos que permitam o acolhimento do sujeito na condição de aluno pelo professor, o que não ocorre sem que se coloque um pouco de si, como busquei indicar a partir dos pequenos extratos acima apresentados.

Por mais que estes estudos pareçam atuais, não podemos esquecer que eles datam dos anos 80 (sendo que só chegaram ao Brasil na década de 1990). Não desconsiderando a legitimidade da conduta clínica, é válido perguntar: E hoje, o que podemos dizer sobre a clínica na formação de professores? Avançamos? Não sei se posso afirmar com propriedade que avançamos, mas acredito que alguma coisa foi feita. Para ilustrar esta constatação, trago os recentes estudos de Pereira (2012) sobre a *Orientação clínica de trabalho*, que assim como as formulações de Cifali sobre a conduta clínica, também apostaram nas teorias provenientes do campo da psicanálise. No entanto, é preciso fazer uma observação: o autor descreve a orientação clínica de trabalho fora do campo da formação de professores, já que sua preocupação é o trabalho do psicanalista e do psicólogo aplicado à educação.

Assim, por acreditar que em muitos pontos essa perspectiva se aproxima, em certa medida, da conduta clínica, tive a ousadia de fazer uma transposição para o campo da formação docente. Procurei alinhar as proposições de Pereira (2012), salvaguardando ao máximo a originalidade dos estudos e a especificidade das profissões.

Na orientação clínica, observo a manutenção não só da psicanálise, mas também da noção de clínica e de uma aposta de que compreensão de si, enquanto parte do processo educativo, pode ser um caminho produtivo para o sujeito. No entanto, Pereira (2012, p.31), não mais parte do impossível, o que de modo algum quer dizer que o escamoteie, mas o autor toma a orientação clínica a partir do:

[...] dispositivo que aplica ao campo social o princípio freudiano *Erinnern, wiederholen, durcharbeiten* (Lembrar, repetir, perlaborar), de seu artigo de 1914. Com efeito, uma intervenção na esfera da educação, através da orientação clínica, deve ser capaz de (1) fazer falar, (2) fazer repetir e (3) fazer perlaborar. Em outras palavras, fazer falar, para que o sujeito não só lembre e relate sua própria experiência, mas tenha a chance, ao repeti-la em sua própria fala, de teorizá-la de modo singular, de responsabilizar-se pelo que fala; e, quem sabe, de elaborar-se subjetivamente.

Fazendo um paralelo, acredito que o *fazer perlaborar* proposto aqui tem uma função semelhante àquela apresentada pelo relato pessoal proposto por Cifali. Ambos podem ser

entendidos como tentativas de colocar o sujeito em um constante enfretamento de si, para que assim possa emergir com sua singularidade. No entanto, não digo de um enfrento banal, de coisas pequenas. Ocupar a singularidade é se posicionar eticamente e se implicar em tal empreitada, mas ser e falar a partir de sua particularidade é se responsabilizar por ela. A responsabilização do sujeito pode proporcionar um câmbio do olhar exterior para o próprio interior, como uma forma de praticar a prudência contínua do que acontece nos pensamentos, ou seja, implica em ações exercidas de si para consigo que marcam maneiras de ser, possibilidades de reflexão a partir das práticas.

Longe de aceitar o lugar de método totalizante, a orientação clínica aposta na interrogação das situações, e propõe aos sujeitos “a reflexão de sua prática, de suas ações, de seus saberes, além de compreender fenômenos e fomentar soluções” (PEREIRA, 2012, p. 31). A noção de clínica admite a mesma caracterização feita anteriormente, ou seja, diante de circunstâncias conflituosas, a clínica possui uma fundamentação teórica, alinhada a uma competência prática, que permite a instauração de um processo avaliativo, de uma intervenção, de uma execução e uma análise do que foi feito (PERRENOUD, 1993).

A perspectiva da *orientação clínica* defende a relação que o sujeito deve estabelecer consigo mesmo, no sentido de uma constante interrogação; deve ser balizada pelo enfrentamento da complexidade da educação, da situação não previamente programada. Somente quando o sujeito se coloca constantemente confrontado com a singularidade, marcada por situações de surpresa, de confusão, de incertezas, é que podemos dizer ser um processo clínico. Mas por que a necessidade de marcar o lugar da confusão, da incerteza, dos deslizos? Porque é exatamente nas falhas que observamos emergir o sujeito em sua singularidade, ou seja, a partir da tensão que é produzida no embate entre o universal e o particular é que vemos brotar o modo singular de vivenciar e de se sujeitar (PEREIRA, 2012).

Então, mediante as situações descritas anteriormente e baseado no ato de lembrar, repetir e perlaborar, espera-se que se abra um caminho para que o sujeito compreenda um pouco mais de si em meio às “suas repetições, seus truques de manipulação institucional, seus tiques, manias, deslizos verbais, cóleras, seus momentos de sadismo ou de pânico, suas incoerências, ambivalências, despolitizações, padecimentos, suas reações de defesa e embaraço, de fragilidade e dúvida” (PEREIRA, 2012, p. 32). Pensando no ofício da docência, esta seria a perspectiva que o professor poderia estabelecer com seu projeto pessoal, mas não se resume só a ele.

Frente às crianças, o professor vai se deslocar do ato de lembrar, repetir e perlaborar para uma prática do *fazer falar, fazer repetir e fazer perlaborar*. Assumir esta posição é se

esvaziar do lugar de especialista, é não aceitar as teorias como evangelhos. Educar uma criança significa dirigir-lhe a palavra, conversar *com* ela, e não *sobre* ela, como o faz o especialista. Ao se falar *com* ela, os resultados nunca são os esperados, sempre estarão além ou aquém do previsto, de modo que a criança nunca se apresenta da forma como o professor a idealiza em sua prática. Por esta perspectiva, “a orientação clínica de trabalho baseia-se essencialmente em fazer o sujeito falar a partir de suas lembranças, em intervir, tendo em foco suas possíveis repetições, e em produzir ou propiciar novas posições de sujeito, através de sua própria perlaboração” (PEREIRA, 2012, p. 32).

Criar condições para a escuta e a garantia de dar voz, tanto ao professor quanto aos alunos, são critérios essenciais que considero para o resgate do lugar de cada sujeito no processo de ensino e aprendizagem. Quando o professor ocupa este lugar de ofício, arrisco-me a dizer que ele está criando condições para que os pequenos possam se enunciar a partir do seu próprio lugar.

Em suma, independentemente da perspectiva, a orientação clínica almeja que o sujeito esteja em uma constante revisão de si, alterando e deslocando, possibilitando assim uma infinidade de “posições de sujeito, pois, nesse sentido, a subjetividade é destino - e não algo cartesiano, dado a priori” (PEREIRA, 2012, p. 32).

Acredito que as proposta clínicas descritas aqui trazem uma pista significativa sobre a relação entre a psicanálise e a formação de professores. Os autores parecem apostar que formação de professor solicita que o processo não aconteça somente pela transmissão de conhecimentos e pelo simples esclarecimento sobre os mecanismos do inconsciente. O inconsciente por si só é um pista. Cabe a nós seguirmos essa pista para entrarmos em contato com saberes e tensões. Sendo assim, torna-se fundamental ressaltar a importância da dimensão relacional implicada nos espaços regulares e sistemáticos de troca, onde os professores poderão reconhecer-se como sujeitos e elaborar os conteúdos mobilizados no cotidiano a partir da relação com os alunos. Penso que talvez exista nos cursos de formação de professores a necessidade de construir processos constitutivos que escapem da repetição em busca da criação, da invenção.

Enfim, a postura clínica coloca que o professor deve aceitar o impossível e admitir os insucessos, porém não deseja desencorajar a formação de professores. Ao contrário, a clínica faz um convite para que diante dessas situações o profissional atue de forma ativa, como disse Cifali (1986, p. 154): "Ninguém reduzirá no futuro esta impossibilidade, nosso progresso somente será de entendê-la não como uma infelicidade, mas como constitutiva da nossa relação ao outro-sujeito." O impossível de educar, ou o sucesso insuficiente, não devem ser

usados como justificativa para o descaso com os pequenos. O professor não pode recuar frente às atribuições de seu ofício, mas sim, a partir de uma postura clínica, reconhecer e delimitar os limites de sua ação no processo de ensino e de aprendizagem, pois “reconhecer nossas implicações psíquicas na nossa profissão nos faz menos nocivos” (CIFALI, 2001, p. 122).

Encarar o ato de educar é compreender a singularidade das crianças, de si e a prática do um a um. O procedimento clínico permite esta reflexão, uma vez que não escamoteia os obstáculos e os impasses daí decorrentes. Como diz Winnicott: (1997, p. 81) “[...] como é grande a sua responsabilidade quando assumem um trabalho numa escola [...] Por favor, desistam da ideia se se sentirem incapazes de lidar com isso”.

CAPÍTULO 2

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA PSICANÁLISE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo deste capítulo sobre a história da psicanálise é buscar na formação de professor e no curso de pedagogia quais foram os caminhos percorridos pelos ideais teóricos de Freud e seus seguidores. Logo, não será foco construir, propriamente, a história da psicanálise e da educação, por mais que muitas vezes essas trajetórias se coincidam. O curso de pedagogia só foi instituído no ano de 1939, porém antes disso já detectamos alguns movimentos cujo foco eram os educadores e professores, movimentos estes que serão importantes para a compreensão de como a psicanálise se apresentou nos cursos de formação de pedagogos, principalmente no início.

A psicanálise desembarca em território brasileiro pela primeira vez no ano de 1899, na ocasião de uma aula ministrada pelo professor e médico baiano Juliano Moreira, na qual eram abordadas as neuroses, fazendo referências aos estudos de Sigmund Freud (PERESTRELLO, 1986). Moreira não só é o primeiro a falar da psicanálise no Brasil, como também foi o primeiro estudioso da área.

A história da psicanálise no Brasil, principalmente até os anos 50, apresenta uma abundante produção sobre a relação entre as teorias psicanalíticas e a educação. Embora a grande maioria dos estudiosos de Freud que figuravam neste cenário histórico fosse da área das ciências médicas, a educação esteve presente em muitos textos, caracterizando uma das possíveis interações das ideias de Freud com a prática educativa. Desde esta primeira citação até 1920, algumas menções aos trabalhos psicanalíticos apareceram em várias teses e dissertações, principalmente no campo das ciências médicas. Mas foi só a partir dos anos vinte que a psicanálise emplacou vários nomes da medicina, especialmente psiquiatras, já versados nos temas freudianos (MOKREJS, 1993).

É válido destacar que apesar de manifestar preocupações com a educação durante toda sua obra, Freud não a pensou de forma sistemática. No entanto, muitos de seus discípulos tentaram aplicar a psicanálise dentro do processo educacional. Nos escritos de Freud, não é possível encontrar um único volume que aborde questões educacionais. Não foi uma exclusividade dos estudiosos brasileiros de psicanálise encontrar na educação um campo fecundo para o desenvolvimento de pesquisas. No início do século XX, já se observava alguns seguidores de Freud buscando levar a psicanálise para o campo da educação. Dentre eles,

podemos destacar Oskar Pfister, August Aichhorn, Hans Zulliger, Vera Schimdt e Sabina Spielrein, entre outros.

Nos anos de 1920, como várias outras disciplinas das ciências humanas e sociais, a psicanálise encontrou solo fértil em território nacional quando a sociedade brasileira estava vivendo profundas transformações culturais e sociais. Porém, é importante deixar claro que a vinda da psicanálise é um efeito secundário das mutações que estavam acontecendo no Brasil. A modernidade proporcionou o aparecimento de projetos iluministas, e, com isto, as teorias freudianas encontraram seu espaço no âmbito da educação escolar, principalmente na compreensão dos problemas de aprendizagem.

O movimento da Escola Nova, que foi o responsável pelas principais transformações na educação nas primeiras décadas do século XX, trazia algo novo, uma mudança no paradigma educacional. Agora, não eram mais o professor e as formas de ensino que estavam em evidência, e sim a criança e suas formas de aprender. O ideário liberal da Escola Nova trouxe uma política educacional que apontava a escola como uma instituição fundamental para a construção de uma sociedade próspera, que por sua vez seria encarregada pelo desenvolvimento do sujeito, principalmente através da valorização do indivíduo. Esta atenção dada ao progresso social através do desenvolvimento da sociedade foi fruto de um momento histórico em que o Brasil se encontrava. No início do século XX, podemos observar um crescimento industrial e uma expansão do cenário urbano, panorama em que só seria alcançado o “progresso” por vias da “ordem”. Logo, a educação se apresenta como uma ferramenta importante.

Este deslocamento feito pelo movimento escolanovista só foi possível porque educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, dentre outros, beberam das teorias do norte-americano John Dewey, que tinha um caráter político-filosófico da educação, defendendo uma educação calcada na liberdade e na democracia. O conceito de liberdade, para Dewey, que não significa *laissez-faire*, se aproxima da ideia de que a criança deve aprender a partir de seus próprios meios e suas próprias experiências, e não a partir de um currículo já preestabelecido. Dewey pensava uma educação que proporcionasse o desenvolvimento integral da criança, ou seja, o desenvolvimento físico, emocional e intelectual.

Porém, as ideias de Dewey e o referido movimento de renovação só tomaram proporções nacionais após a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* no ano de 1932. Tal escrito objetivava trazer à tona uma nova forma de se pensar a organização do Estado brasileiro partindo do ponto de vista da educação, tendo como meta romper com a

pedagogia tradicional, até então vigente no país. É importante salientar que foi o movimento escolanovista que possibilitou a psicanálise, bem como a psicologia, a vir a ocupar um lugar de autonomia no campo do conhecimento científico educacional, deixando assim de ser produzida no interior de diferentes áreas do saber. Com isso, não pretendo inferir que psicanálise tenha se tornado o principal meio para as mudanças educacionais propostas pela Escola Nova – contudo, muitos teóricos viram nos ideais freudianos a formação de uma segura estrutura para o desenvolvimento de uma nova prática na educação de crianças (ABRÃO, 2008).

Como consequência, diversas obras são publicadas no Brasil sobre a psicanálise. Embora os primeiros estudos da psicanálise tivessem sido a partir das ciências médicas, de modo análogo ao que aconteceu na Europa, uma das primeiras obras dedicada à psicanálise foi o livro do pedagogo Deodato Moraes¹⁰, intitulado *A psychanalyse na Educação*, datado do ano de 1927. Essa obra de Deodato Moraes foi fundamental para a difusão da psicanálise em território nacional, já que até então existiam somente sete artigos publicados, sendo que todos eram dedicados às questões médicas (MOKREJS, 1990). Este livro se apresenta não só como a primeira obra de Psicanálise e Educação, mas também como a primeira tentativa de levar as teorias freudianas para dentro da escola. As questões discutidas neste trabalho, além de serem uma forma de difundir a psicanálise no âmbito escolar, tinham como público alvo os professores primários, segundo as palavras do próprio Deodato Moraes.

O referido livro de Moraes ainda não pensava em formas práticas de aplicar a psicanálise dentro da escola, mesmo porque isto ainda não era claro nem para os estudiosos desta época. Nas palavras do próprio autor: “[...] não é e nem pretende ser original. Limitamo-nos apenas em traduzir vários trechos, principalmente de Freud, Regis et Resmard e Ernest Jones.” (MORAES, 1927, p 8). Assim, o livro tem como finalidade a familiarização dos professores com essa nova teoria, a psicanálise, seus conceitos e sua forma de conceber a criança. Observa-se, no livro, um cuidado do autor no trato dos conceitos. Ele se preocupa não só em fazer uma exposição conceitual da psicanálise, mas também em ter cuidado ao desfazer equívocos, devido à semelhança de alguns termos da psicanálise com termos recorrentes do cotidiano.

No ano seguinte ao lançamento do livro *A psychanalyse na Educação*, em 1928, aconteceu, no Rio de Janeiro, na sede da Associação Brasileira de Educação, um curso

¹⁰ Deodato de Moraes nasceu em 22 de outubro de 1885. Diplomou-se em 1906 pela antiga Escola Complementar de Itapetinga e foi professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Casa Branca antes de se tornar superintendente de ensino no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro) desde 1924. Moraes foi um dos fundadores (1929) da Sociedade Brasileira de Psicanálise.

intitulado “Psicanálise aplicada à educação”, coordenado pelo educador Deodato de Moraes e pelo médico Júlio Pires Porto-Carreiro, que teve sua aula inaugural dia 20 de abril. O curso teve uma duração de 21 aulas entre os meses de abril e julho, e todo o programa pode ser encontrado no livro de Porto-Carreiro, intitulado *Ensaio de Psychanalyse*, publicado em 1929. Este programa, inclusive, muito se aproxima das temáticas abordadas no livro de 1927 escrito por Deodato de Moraes (ABRÃO, 2001).

Claro que Deodato de Moraes e Porto-Carreiro não foram os únicos a publicar trabalhos sobre a psicanálise e educação. Autores como Arthur Ramos e Durval Marcondes também figuram nesta lista dos mais importantes estudiosos que tinham a psicanálise como um sistema teórico passível de ser aplicado à educação, tendo também escrito importantes textos para a época.

Justamente neste período, o Brasil viveu o movimento higienista, que teve uma enorme influência na educação, uma vez que também se encarregou de tratar as dificuldades escolares das crianças. Naquele momento, entre os anos 20 e 30, os que faziam uso da psicanálise não tinham como fim compreender a criança enquanto um sujeito de desejo, mas apresentavam-na como modo de intervenção de natureza profilática e adaptativa. A psicanálise aparecia menos como uma alternativa à psiquiatria organicista, classificatória, do que como um método integrante às diferentes técnicas de cura até então existentes. A preocupação era que a criança tivesse um desenvolvimento sexual saudável.

Este movimento quase profilático pode ser observado, principalmente, nos trabalhos do médico alagoano Arthur Ramos na Seção Ortofrenia e Higiene Mental do Departamento de Educação da cidade do Rio de Janeiro¹¹. É importante destacar que Ramos desenvolveu estes estudos fora do ambiente escolar. No seu trabalho enquanto médico, identificou uma série de questões, percebendo que estas poderiam ser melhor tratadas dentro da escola se os professores fizessem uso da psicanálise. Ele era chefe da Seção Ortofrenia e Higiene Mental¹² (esta seção foi criada como parte das reformas educacionais de Anísio Teixeira), lugar ocupado graças ao convite feito por Anísio Teixeira, onde a mesma era um órgão vinculado ao Departamento de Educação do Distrito Federal¹³. A principal função da Seção Ortofrenia e

¹¹ Departamento de Educação corresponde hoje a Secretaria de Educação do estado.

¹² Seção Ortofrenia e Higiene Mental era serviço de assistência aos alunos das escolas públicas considerados pelos professores e diretores como indivíduos incapazes de aprender. As crianças seriam submetidas a uma série de testes (médicos, psicológicos, vocacionais e outros) que teriam a função de dar um diagnóstico preciso sobre seu comportamento, ou mesmo indicar algum problema de natureza orgânica que estivesse inviabilizando o desenvolvimento intelectual. O termo Higiene Mental corresponde ao que entendemos hoje como Saúde Mental. A mudança foi sugerida pela OMS (Organização Mundial da Saúde) em 1949. Ortofrenia constitui-se o ramo da psiquiatria que se ocupa da reeducação dos doentes mentais.

¹³ O Distrito Federal do Brasil, na época era a cidade do Rio de Janeiro.

Higiene Mental era prevenir distúrbios e recuperar as crianças afetadas. Foi nesta seção que Ramos concebeu um modelo de atendimento a crianças, no qual os problemas escolares eram compreendidos por diferentes perspectivas, podendo ser pedagógicos, sociais e psicológicos.

As experiências na Seção Ortofrenia e Higiene Mental renderam a Arthur Ramos uma rica compreensão sobre o trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem, o que resultou num de seus mais famosos livros, *A Crianças Problema*¹⁴, de 1939, trabalho que foi considerado pelo próprio Anísio Teixeira, àquela época, "um dos maiores livros de educação" (BARROS, 2003).

Ainda pensando nas relações que eram feitas em psicanálise e educação neste período dos anos 30, podemos observar a obra *Educação e Psychanalyse* (1934), também escrita por Arthur Ramos. O livro começa apontando que a finalidade do mesmo seria a vulgarização da psicanálise no país e ainda aponta a obra como um manual para o educador, pelo fato de ter uma carga teórica, porém com a intenção de ser um auxiliador para entender o comportamento das crianças dentro da sala de aula. O texto procura conciliar os conceitos psicanalíticos com os ideários escolanovistas, o que, segundo Arthur Ramos, permitia sustentar uma gestão educacional calcada em uma visão progressista do ensino (ABRÃO, 2006). Ramos argumenta que ao educador preparado pela psicanálise caberia a tarefa de ajudar o aluno com dificuldades, deixando os casos mais graves para os psicanalistas. Para exercer este trabalho dentro da própria escola, Ramos julga indispensável a preparação dos educadores, e acredita que eles deveriam receber uma formação analítica adequada para conseguirem lidar com a psicanálise no campo da educação, além de poderem se guiar pela psicanálise em sua prática pedagógica e realizar as ações que lhes são atribuídas. Ramos (1934, p. 161) aponta que, para uma "orientação pedagógica de base psychanalytica, é indispensável a correta formação mental do próprio educador". Por quase todo o livro, o autor já argumentava sobre a inclusão do freudismo dentro das novas correntes educacionais. O livro *Educação e Psychanalyse* (1934) pode ser entendido como um livro-argumento destinado a promover a adesão dos leitores às teses psicanalíticas (SIRCILLI, 2006). Nas palavras de Arthur Ramos (1934, p.16):

A grande ajuda da psychanalyse á pedagogia está na investigação da vida psychica profunda, do inconsciente. Ella esclarece os moveis recônditos que vêm sendo o desespero de todas as psychologias e onde os tests fracassam redondamente. O que

¹⁴ É importante lembrar que o termo "criança problema" foi desenvolvido por Ramos para afastar a ideia, muito comum na época, de "anormal". Segundo o autor a criança problema é o fruto das precárias condições sociais e culturais que o meio exerce sobre a personalidade dos menores.

muitas vezes se julga um atraso mental, um apoucamento da inteligência revelou-se como sendo inibições escolares, em consequência de conflitos.

Quando Arthur Ramos publicou esta obra, o cenário educacional brasileiro encontrava-se diante um debate onde a educação pública era colocada contra a iniciativa privada, além das discussões sobre o ensino religioso e as metodologias. Por quase todo o livro, Ramos argumenta sobre a inclusão do freudismo dentro das novas correntes educacionais, nas quais ele demonstra certa afinidade com os princípios de John Dewey. Assim, percebe-se que a obra tinha como finalidade atingir os educadores, principalmente os escolanovistas, ou seja, aqueles que estavam a favor das reformas que Anísio Teixeira estava realizando no campo educacional brasileiro.

Ao longo do livro, citado acima, Ramos utilizou a expressão "Pedanalise"¹⁵. Esta não tem como significado o que poderíamos chamar de "pedagogia analítica". De fato, este termo foi introduzido pelo pastor suíço Oskar Pfister com o intuito de designar a psicanálise de crianças. No entanto, a expressão foi interpretada de forma ambígua pelos autores brasileiros, hora para referir-se à psicanálise aplicada à educação, hora para abordar o tratamento psicanalítico de crianças.

O trabalho desenvolvido por Ramos foi de extrema relevância para o movimento da Psicanálise e Educação no Brasil, pois o autor desenvolvia seus trabalhos com crianças que possuíam situações pedagógicas "difíceis", e, segundo ele, insolúveis sem o auxílio da Psicanálise. O pesquisador se destacou neste campo, conseguindo levar a Psicanálise, de forma ativa, para a prática, por meio de seus atendimentos com as bases fundamentais da psicanálise. A repercussão dos trabalhos de Ramos se deu pela ousadia do mesmo de pesquisar a psicanálise e extrapolar os textos de Freud. Enquanto os textos nacionais dedicados a esta temática só faziam referências aos trabalhos de Freud, Ramos fez referência a autores como Anna Freud, Melanie Klein, Oskar Pfister, citados inúmeras vezes no livro *Educação e Psychanalyse*, de 1934.

No entanto, a teoria de Freud aplicada à educação era vista, por Ramos, a partir do seu valor profilático. Justamente por adotar a psicanálise como profilática que, como apontou Patto (1990), a perspectiva higienista, adotada por Arthur Ramos, se equivocou no uso dos princípios da psicanálise freudiana. Mesmo assim, o médico confirmou a versatilidade e a consistência teórica da psicanálise ao mostrar por meio de diferentes teóricos como pode se formar uma segura estrutura para o desenvolvimento de uma prática baseada na psicanálise de

¹⁵ Não só Arthur Ramos utilizava a terminologia "pedanalise", também Deodato de Moraes e Porto-Carreiro fizeram uso dela nos livros já citados anteriormente.

crianças (ABRÃO, 2008). Vale ressaltar que as contribuições de Ramos para a formação de professores têm de ser apreciadas por seu valor teórico e prático, contextualizado historicamente em uma determinada época. Ele acreditava que, para formar professores aptos a trabalhar com a psicanálise e educação, segundo suas concepções, a preparação mental adequada era um ponto fundamental.

Entender este movimento que a psicanálise e a educação fazem entre os anos de 1920 e 1940 é fundamental para que se tenha uma noção de qual é a psicanálise que vai chegar às faculdades de educação, e conseqüentemente aos cursos de Pedagogia na primeira metade do século XX.

O curso de pedagogia, por sua vez, teve seu início a partir do Decreto Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, em meio ao movimento da Escola Nova, no qual uma das bandeiras era a formação dos professores. O movimento escolanovista fez uma cisão com o que até então era vigente no Brasil, impulsionando assim a profissionalização dos professores. A preocupação com a formação de professores se tornou uma questão importante em decorrência dos fins propostos pela Escola Nova, ou seja, a educação passa a ser vista como o lugar de diversa resolução dos problemas sociais. Assim, a criação do curso de pedagogia ocorre como uma espécie de responsabilização da universidade pela formação profissional.

Herdeira do curso normal, o curso de pedagogia teve como principal objetivo, e finalidade, formar para ensinar. Seguindo uma influência normativa da época, a pedagogia se alinhou às demais licenciaturas a partir do “esquema 3+1”. Este formato foi assim nomeado, pois eram 3 (três) anos de bacharelado e 1 (um) ano de licenciatura. Os primeiros anos eram dedicados aos fundamentos e teorias da educação, porém com maior prevalência das psicologias da educação. As questões comportamentais e cognitivistas sempre foram pautas nos cursos de formação de pedagogos. A estrutura do curso de pedagogia proporcionava uma dissociação entre o campo da ciência Pedagogia (e das outras ciências que compunham a currículo, como Psicologia, Antropologia, Sociologia, Biologia, História, etc.) com o campo da didática. Observando as concepções dos currículos da época da consolidação do curso de pedagogia, percebemos que a formação se balizava por duas questões: a psicologia (lugar em que a psicanálise era tratada) e a didática. Isto, no entanto, não acontecia, pois, apesar de adquirir o nome Pedagogia, pouco se diferenciava do curso Normal. Assim, o objetivo ainda era formar professores para ensinar as crianças. No Brasil, a partir do século XX, a educação e a psicologia passaram a ser mutuamente constituintes. O último ano destinava-se aos estudos da Didática e das Práticas de Ensino (SAVIANI, 2008).

Observando a forma como a psicanálise era abordada no início do curso de pedagogia, percebemos uma semelhança muito grande com o curso de 1928 ministrado por Deodato de Moraes e por Porto-Carrero, já citado anteriormente. Esta relação pode ser percebida quando identifico que os fins para os quais a psicanálise era proposta não estavam muito claros, quase que como não se soubessem como levar a psicanálise para o *saber-fazer* da profissão docente. Detectei entre os conteúdos eleitos para a graduação em pedagogia, e para o curso de 1928, a definição de libido, sublimação, a diferenciação ente genital e sexual, explicações sobre o inconsciente freudiano, e, claro, o desenvolvimento sexual infantil. Por se tratar de um público (professores e educadores) que tinha como preocupação o trabalho com crianças, existiu foco nas teorias sexuais infantis, principalmente nas fases do desenvolvimento sexual.

Como já dito anteriormente, é na disciplina de Psicologia da Educação, sendo abordada como se fosse um capítulo, que a psicanálise vai ser “colocada” nos cursos de pedagogia. Talvez, ainda hoje, este seja seu lugar em muitas instituições. Porém, por influência dos estudos da medicina, já que até então a grande maioria dos estudos de psicanálise e educação vinham de autores do campo das ciências médicas, a psicanálise vai ser tratada, principalmente, sob seu viés da teoria do desenvolvimento sexual infantil. Logo, os estudos psicanalíticos consistiam, basicamente, na compreensão de questões teóricas como: Fase Oral, Fase Anal, Fase Fálica, Período de Latência, Fase Genital, Complexo de Édipo, Libido, etc., ou seja, a preocupação era em saber qual das fases do desenvolvimento sexual a criança se encontrava, para que, assim, o pedagogo conseguisse lidar com os pequenos no processo de aprendizagem.

A psicanálise nunca foi uma teoria hegemônica no campo da educação, nem muito menos possui uma aceitação por parte de todos. Esta, talvez, não seja sua pretensão, porém, entre os anos de 1920 e 1940, o Brasil viveu uma fase de considerável produção na área. Mesmo que a grande maioria dos entusiastas seja da área médica, ainda assim as produções tinham como fim a educação, principalmente na escola pública, já que a temática era pauta garantida entre aqueles que discutiam a educação no país.

A psicanálise, nos cursos de formação de pedagogos, permanece nesses moldes até o início dos anos 50, principalmente em decorrência do fim da 2ª Guerra Mundial, fato que traz à luz uma nova apreensão em relação aos rumos da sociedade. Até o final dos anos de 1940, percebe-se uma forte influência da higiene mental e de um certo *saber-fazer* com a psicanálise em extensão à educação. Assim, a visão maturacional se tornou o melhor caminho a ser seguido tendo em mãos as concepções psicanalíticas do desenvolvimento sexual infantil. A partir dos anos 40, a psicanálise perde sua expressão dentro do contexto da educação, ficando

muito à margem nas discussões e muitas vezes sendo “engolida” pelo discurso da psicologia desenvolvimentista. Acredito que a grande expressão que a psicanálise alcançou entre os anos de 1920 e 1940 só ressurgiu no final dos anos 90, desse modo que ela ocupou um lugar marginal no campo da educação entre os anos de 50 a 70.

Com o fim da 2ª Guerra Mundial, o mundo viveu tempos de uma grande preocupação com a saúde da população, principalmente em relação à saúde mental. Viviam-se um constante medo de se explodir novamente uma nova guerra. Deste modo, vimos surgir um interesse pelos estudos da família, da criança, das relações sociais, estudos que muitas vezes estavam diretamente relacionados à saúde mental e à formação do indivíduo. Mediante os acontecimentos da grande guerra, seria arriscado demais não começar a se preocupar com as questões psíquicas da sociedade. Mais uma vez aqui, como no movimento da Escola Nova, nos deparamos com uma preocupação social. Logo, a educação é convocada para dar sua contribuição, assim como a formação de pedagogos.

A “vitória” dos norte-americanos e dos ingleses na guerra, bem como a imigração dos judeus¹⁶ para estes países, também deu a eles o poder de influenciar o mundo de diversas formas, inclusive academicamente. Assim, o Brasil e outros países da América Latina passaram a consumir autores e teorias advindas destas nações. Conseqüentemente, a psicanálise começa a viver um novo momento no território brasileiro. Começa-se a consumir os chamados pós-freudianos de origem inglesa e americana. Agora, Anna Freud, Erik Erikson, Melanie Klein, Winnicott e autores da chamada Psicologia do Ego passam a ser as leituras obrigatórias de qualquer pessoa que se dedique aos estudos psicanalíticos. Seguindo o mesmo fluxo, os cursos de pedagogia também se adaptaram às novas “bíblias” da psicanálise.

Esta influência dos pós-freudianos¹⁷ norte-americanos e ingleses trazem algumas questões fundamentais para entendermos de onde a psicanálise falava nessa época. A Psicologia do Ego desloca o inconsciente do lugar de conceito fundamental e passa a considerar o chamado “ego consciente”, que está integrado pelo *self* e pela autonomia, como seu conceito fundamental (HARTMANN, 1962). Conseqüentemente, com a menor ênfase nas questões do inconsciente e da pulsão, as questões cruciais para as discussões psicanalíticas acabou sendo ofuscada. Um caráter que permaneceu foi em relação às questões desenvolvimentistas, ou seja, o desenvolvimento sexual da criança ainda era muito abordado,

¹⁶ Freud foi um desses judeus. Ele refugiou-se na Inglaterra no ano de 1938 em decorrência da perseguição dos judeus feita pelos nazistas.

¹⁷ É válido ressaltar que em momento algum é feita uma crítica às questões teóricas desenvolvidas pelos autores e teorias citados acima. A crítica é direcionada ao fato de como a pedagogia e o discurso pedagógico buscavam na psicanálise técnicas, métodos, soluções, enfim, formas de aplicação no campo da educação.

porém agora de uma forma ainda mais enfática. Com relação aos psicanalistas ingleses, é possível perceber que a pedagogia fez quase que uma apreensão dogmática dos estudos de Melaine Klein e Winnicott, por exemplo.

A educação buscava, nestes teóricos, formas de uma aplicação direta da psicanálise no âmbito escolar. Assim, muitas vezes, a psicanálise que era ensinada nos cursos de pedagogia funcionava como uma espécie de pragmatismo psiquiátrico. Talvez por uma influência da psicologia, que tinha uma grande expressão no campo da educação, é que a pedagogia interpretou a psicanálise a partir da lógica maturacional do organismo, de influência biológica, ou seja, se pensar a criança com pretensões de um sujeito que se desenvolve, de um sujeito que deverá vir-a-ser. Quando o discurso pedagógico hegemônico da época assume a postura de que a chave da aprendizagem está dada na lógica do maturacionismo orgânico, supõe-se que o pedagogo possui o poder de balizar os efeitos dos métodos que utiliza. Conseqüentemente, quando uma criança não apresenta o desenvolvimento desejável, em outras palavras, quando uma criança não se mostra “normal”, surgem os diversos diagnósticos, classificações, nosografias e quadros de dificuldade de aprendizagem, bem ao sabor do ideário médico – padrão que se tornou policalesco em nossos dias. Assim, o processo de aprendizagem, a obtenção de conhecimentos preconcebidos, deveria admitir uma lógica de normalidade que, como descrita por vários autores – inclusive os consagrados – estabelece numerosas séries definidas por estágios de desenvolvimento.

Nos anos de 1960, a psicanálise serviu de aporte teórico para condenar a sociedade que reprimia em excesso – logo homens e mulheres eram considerados como vítimas de um recalque da sexualidade. Por isso, neste período, as teorias psicanalíticas foram abordadas a partir de uma perspectiva que colocava o sujeito em relação direta com as demandas simbólicas da sociedade, isto é, os ideais, a moral, as normas. Dessa forma, a psicanálise passou a ser adotada como um dispositivo pelo qual os sujeitos iriam elaborar sua subjetividade conforme os ideais, porém sempre se considerando parte de um extrato social.

Estes embates chegam à formação de pedagogos, pois neste período os saberes sobre a infância cresceram consideravelmente, surgindo com isso a preocupação com a adaptação escolar das crianças. A psicanálise vai então levar para os cursos de formação de professores suas contribuições a respeito da sexualidade e da relação familiar, porém estas aparecerão sob uma perspectiva da prevenção, isto é, de se pensar um desenvolvimento sexual saudável para os pequenos.

É válido ressaltar que, durante este momento, a psicanálise falava de um lugar extremamente crítico e politizado. A crítica se endereçava aos discursos totalitários e às

tentativas fracassadas do socialismo, o que não quer dizer que assumiam um discurso liberal. O capitalismo foi muito atacado nessa época, já que a tecnologia e a ideia de lucro a qualquer custo alienavam os sujeitos, tirando a possibilidade de uma suposta liberdade. Marcuse¹⁸, por exemplo, apontava que a sociedade capitalista, muito preocupada com o desenvolvimento industrial, tirou do sujeito o poder de se enunciar enquanto tal. Marcuse convida as massas a se revoltarem contra a ordem social e a buscar o lugar da ética, ou seja, o autor fala de retomar o “poder de negação à força de se submeter aos imperativos de uma falsa consciência” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 500).

Já o curso de pedagogia permaneceu no “esquema 3+1” até 1969. Nesse ano, como a publicação do Parecer CFE nº. 252, que dispunha da organização e o funcionamento do, o curso indicava como objetivo formar profissionais da educação e ainda garantir a de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. O título de especialista apareceu devido à instituição das habilitações no curso de pedagogia. As habilitações¹⁹ eram orientação educacional, administração escolar, supervisão e inspeção de escolas e sistemas de ensino. Com isto, este Parecer anulava a formação em bacharelado e licenciatura, apontando para um curso de duração de 4 (quatro) anos e somente na modalidade de licenciatura.

Nos anos 70, sob a influência da psicologia comportamental, a formação de pedagogos passou por um período em que a preocupação era a transmissão dos conteúdos escolares. Nesta época, a grande preocupação do curso de pedagogia passa a ser quase que se constituir em um curso de instrumentalização técnica. Enfim, o paradigma tecnicista caracterizava-se por uma organização racional e mecânica, alicerçada pela eficiência, produtividade e desenvolvimento da nação. Este período se caracterizava pela forte repressão governamental, já que o Brasil vivia em plena Ditadura Militar.

O tecnicismo pregava para os pedagogos que o saber-fazer da prática docente se encontra na exterioridade do seu campo de atuação. Com isso, as teorias da psicologia e, conseqüentemente, a psicanálise (já que seu lugar de expressão era no interior da psicologia) criariam a possibilidade de um domínio da formação e prática docente. Compreender o desenvolvimento cognitivo dos alunos, a forma como eles aprendem, os métodos mais eficientes de alfabetização, entre outras coisas, deixaram os pedagogos sedentos pela psicologia. Creditava-se à psicologia, nesta época, o posto da ciência que mais se aproximava da educação, a solução para todos os problemas, de modo que seria ela a ciência que traria a

¹⁸ Herbert Marcuse buscou uma reflexão a respeito das produções culturais em meio a sociedade dominada pela racionalidade técnica. Seus trabalhos tiveram grande repercussão entre os jovens estudantes que, nos anos 60, estavam em plena momento de revolta (ROUDINESCO e PLON, 1998).

¹⁹ As habilitações foram instituídas pela Lei da Reforma Universitária 5.540, de 1968.

razão e a modernidade para a escola, motivo que não só no Brasil, mas em várias outros países, levou os governos militares a adotarem a psicologia²⁰ como principal orientação do ideário pedagógico. Neste período, tínhamos o Behaviorismo como teoria hegemônica no campo da educação; com isso, aquele que se interessasse em dizer algo sobre a educação, teria de fazê-lo dentro desse âmbito. Além da psicanálise, diversas outras correntes do campo *psi* tiveram que se “adequar” aos modelos que priorizavam o desenvolvimento (SOUZA, 2005).

No entanto, não vamos crucificar as teorias do desenvolvimento. Segundo Antunes (2007), neste período a psicologia da educação (incluindo também a psicanálise) sofreu o que a autora chama de “hipertrofia”, que muitas vezes culminou em um reducionismo em meio à formação de professores. A pedagogia incorporou em seu currículo muito conhecimentos psicológicos que priorizavam a dimensão individual da criança e, principalmente, seus problemas. Neste período, a formação de professores admitiu uma psicologia da educação (incluindo também a psicanálise) a partir de uma lógica clínico-terapêutica. Isto só levou a psicologia a sofrer um reducionismo que também trouxe uma tendência à patologização. Este movimento foi criticado tanto por psicólogos quanto por educadores:

Criticava-se a utilização dos testes e a interpretação de seus resultados, que atribuía ao aluno a determinação de seus “problemas”, desconsiderando as condições pedagógicas; o encaminhamento de alunos com deficiência que, sob a justificativa de lhes proporcionar uma “educação especial”, relegava-os a condições aligeiradas de ensino e sem solução de continuidade, reforçando estigmas e preconceitos e produzindo social e pedagogicamente a deficiência intelectual; as interpretações e ações supostamente fundamentadas na psicologia, por educadores e psicólogos, calcadas em fatores como: atraso no desenvolvimento, distúrbios de atenção, motores ou emocionais (estes em geral relacionados estritamente às condições intrínsecas da criança ou da família). Uma das consequências apontadas por essas críticas era a desconsideração dos determinantes de natureza social, cultural, econômica e, sobretudo, pedagógica; daí falar-se em reducionismo (ANTUNES, 2008, p. 472).

Acredito que as mudanças curriculares vividas pelo curso de pedagogia (Lei n.º. 4024/1961, Parecer CFE n.º. 251/1962, Parecer CFE n.º. 252/1969), fizeram a manutenção para que a psicanálise continuasse influenciada pelos pós-freudianos ingleses e americanos no final dos anos 70, já que estabeleciam o saber do especialista, ou seja, as habilitações. Consequentemente, ainda era atribuído um caráter desenvolvimentista às teorias psicanalíticas. Isto acontecia porque a educação e a formação de professores buscavam na psicologia, e também na psicanálise, meios psicoterápicos aplicáveis a escola, ou seja, a

²⁰ Psicologia aqui basicamente se remete ao Behaviorismo (SOUZA, 2005).

formação de professores fazia quase que uma instrumentalização das teorias psicanalíticas e psicológicas.

Também nos anos de 70, vivenciamos uma divulgação da psicanálise inspirada em Wilhelm Reich, que foi muito bem acolhido pela educação. Essa aceitação, por parte da educação, acredito, deve ser creditada em parte à experiência de Summerhill²¹, idealizada por Alexander Neill, que muito bebeu da psicanálise a partir do princípio reichiano²². Em Reich, “o corpo passou a ser símbolo da subjetividade e o sexo, o campo central da comunicação de diferenças” (SOUZA, 2005, p. 133). Assim, quando os educadores buscaram a psicanálise nos trabalhos de Reich, acontecia uma manutenção da fiação do desenvolvimento sexual infantil, de modo que se difundia mais a esperança de que a educação seria a solução para o problema das neuroses, como afirmou Freud no texto “Moral sexual ‘cultural’ e a doença nervosa moderna” (1909). Reich foi leitor assíduo deste texto, e “concorda com a ideia de que a moral sexual ‘cultural’ seria a grande responsável pelo aumento das doenças nervosas, investindo, por consequência, na necessidade de modificações em prol da possibilidade de profilaxia das neuroses” (MATTHIESEN, 2005, p. 53).

2.1 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO A PARTIR DOS ANOS 80: UMA “RELEITURA”

A psicanálise permaneceu assim no Ocidente até fins dos anos 1960 (e nos países periféricos até início dos anos de 1980, como é caso do Brasil). Nesta década, se viveu de novo, como em 1930, mudanças nas estruturas sociais. Estas mudanças fragmentaram questões como gênero, sexualidade, etnia, subjetividade, raça, nação, cultura, que antes eram pontos sólidos nos quais os indivíduos podiam se apoiar. Agora, o sujeito passa a ser conceituado como não tendo mais uma identidade fixa, a identidade do sujeito torna-se a “celebração do móvel” (HALL, 2011), de modo que este sujeito passa a se apresentar, para as ciências humanas, a partir de uma infinidade de identidades. Nos anos 80, no cenário brasileiro, desconstruiu-se aquela ideia de um sujeito centrado, unificado, dotado de razão e, principalmente, consciência. Para muitos autores, o sujeito deixou o cartesianismo e entrou na

²¹ Para os interessados na experiência de Summerhill ver os livros de Alexander Neill *A Liberdade sem Medo* (1980) e de Helena Singer *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência* (1997).

²² É válido ressaltar que, ainda hoje, tanto Summerhill quanto Reich ainda são usados como principal ponto de intercessão da psicanálise e educação. No livro “*A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*” (2010), dirigido por Gauthier e Tardif, Freud e a psicanálise figuram um tópico dentro das discussões sobre Alexander Neill e a experiência de Summerhill.

chamada pós-modernidade²³. Pensando na educação escolar, podemos dizer que a pós-modernidade “tirou o chão” de professores, pedagogos e alunos, de modo que estes não conseguiram reconhecer o sentido da escola, ficando sem ter onde falar e do que falar.

Em meio aos anos de 80 e 90, o cenário educacional brasileiro começa a apresentar a discussão que caminhava no sentido de reconhecer a diversidade que compunha a realidade escolar:

A partir das mudanças manifestas no campo social, cultural e educacional, intensificadas na década de 1990, surgiram questões que colocam os profissionais que atuam diretamente com o público que frequenta esses espaços em situações embaraçosas. A partir da pluralidade de manifestações comportamentais, religiosas, políticas, sexuais, estéticas, de pensamento e inúmeras outras, os profissionais da educação têm se perguntado: o que fazer? Como agir em relação a essas diferenças? Como lidar com os diferentes sujeitos que manifestam e querem manifestar-se de formas variadas no tecido social e conseqüentemente na escola? (DINIZ, 2011, p. 40-41).

Na formação de professores, ocorreram também mudanças drásticas. Foi deixado de lado o paradigma tecnicista e incorporado o paradigma político, ou seja, a partir dos anos 80, os cursos de pedagogia começaram a interrogar questões como a identidade profissional, a própria formação, os métodos de aprendizagem, a educação brasileira, a criança, a sociedade, etc. Neste período, a pedagogia e a educação construíram concepções avançadas sobre a formação de professores, privilegiando, principalmente, o caráter sócio-histórico desta formação, apontando para a necessidade de proporcionar a compreensão da realidade de seu tempo, a partir do desenvolvimento de um pensamento crítico. Nesta época, o Brasil viveu um período intenso de lutas sociais: movimentos de resistências às reformas em um contexto de luta contra a ditadura, lutas pela redemocratização e institucionalização das demandas educativas.

Vemos então surgir um novo tipo de profissional que estava preocupado em colocar os temas educacionais no centro das preocupações políticas, para que a educação pudesse constituir-se como um mecanismo propulsor para o exercício da cidadania (PEREIRA, 2000). A partir das demandas do momento histórico (início dos anos 80), várias universidades realizaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental. Como sempre,

²³ A pós-modernidade poderia caracterizada pela noção de descentralização, pela perda de identidade. Se antes a sociedade era organizada em estruturas de socialização, na pós-modernidade estas são destituídas, com isso se perde a autoridade. As grandes ideologias não mais se sustentam e toda dimensão histórica é desconsiderada e descartável. O sujeito moderno, ou sujeito cartesiano, deixou de existir, a noção de razão e consciência não foi mais suficiente para explicar o sujeito. O sujeito que antes era centrado, consciente, racional, passa agora a não ser todo explicado por definições biológicas. A pós-modernidade traz um sujeito sem um lugar em que ele possa se referenciar, se sustentar, se contradizer, isto é, o sujeito perdeu o sentido de si. (HALL, 2011).

no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas. Assim, houve um aumento nos estudos no campo da formação de professores (onde a pedagogia era incluída) e a interrogação do modelo racionalista de ciência trouxe à luz novas teorias e novas formas de pensamentos.

Neste tópico, serão usadas duas entrevistas feitas com professores do curso de pedagogia que vivenciaram este período e também operaram com a psicanálise. Eu digo que “também operavam”, pois a psicanálise não foi o principal campo de atuação destes professores. Um dos entrevistados desenvolveu seus trabalhos no campo da historiografia, e o outro no campo da psicologia da educação e da história. Respeitando a lógica desta pesquisa, os entrevistados fizeram parte do quadro de professores das universidades selecionadas para este trabalho²⁴. Fizeram, no passado, pois hoje os dois são aposentados.

Nas entrevistas, houve a preocupação, principalmente, com o espaço e as resistências que as teorias psicanalíticas sofriam dentro das suas respectivas faculdades de educação. Também foram observados aspectos da recepção das pesquisas que tinham como questão orientadora a psicanálise. Os dois entrevistados têm formação em cursos de pedagogia e desenvolveram suas trajetórias sempre com uma proximidade com as teorias psicanalíticas. No entanto, somente um dos entrevistados foi professor de Psicanálise e Educação²⁵ no curso de pedagogia. A escolha de entrevistar esses professores se deu por pensar que eles poderiam, através de suas trajetória e experiências, ajudar a compor o cenário da psicanálise e educação nas faculdades de educação no final da década de 80 e início dos anos 90.

Exatamente neste período, a psicanálise vai passar por uma “releitura”, que mostrou as ideias freudianas a partir de uma lógica diferente da que então vinha sendo desenvolvida no Brasil. A psicanálise estava impelida a fazer um retorno à originalidade de Freud, “sem se fixar tanto na miopia instalada pelos modelos ortodoxos, biomédicos, calcados numa monotonia interpretativa – sempre um pouco metafísica – que imperou em boa parte da prática psicanalítica do século passado [Século XX]” (PEREIRA, 2012, p. 8). Acredito que esta “releitura” da psicanálise não acontece somente em decorrência da força do próprio campo da teoria das ideias freudianas. Nos anos 80 e 90, vemos na formação de professores e de pedagogos um intenso movimento teórico. As discussões no âmbito da formação docente intensificaram-se no início dos anos 90, quando pesquisadores do país tiveram contato com autores que procuravam repensar as práticas docentes. Foi justamente neste movimento

²⁴ Não foi possível entrevistar um professor de cada universidade, pois em uma das instituições o curso de pedagogia não existia nessa época. Por esse motivo só foram entrevistados dois professores.

²⁵ Digo Psicanálise e Educação para designar ao conteúdo, já que a disciplina no curso de Pedagogia existia, à época, com o nome de Psicologia do Desenvolvimento, porém a psicanálise figurava em seus conteúdos.

teórico, trazido principalmente por pesquisadores como Schön, Nóvoa e Perrenoud, que as teorias psicanalíticas encontram espaços para ofertar algumas contribuições para a educação. Neste período, também surge uma preocupação no campo da educação e, conseqüentemente, dentro da formação de pedagogos, que desloca o “*como ensinar*” para um lógica do “*para quem ensinar*”. Assim, a educação enquanto fim se torna permeável a todas as demandas sociais, e a compreensão de quem é a criança se torna fundamental para os cursos de formação de pedagogos.

A psicanálise coopera quando vem dizer que a infância deve ser entendida enquanto um período de constituição psíquica de um sujeito do inconsciente dotado das mais diversas pulsões (LEVY, 2008). As investigações surgiram quando foi constatado que os métodos eram muito genéricos e que algo sempre escapa à relação professor-aluno. Falar *sobre* a criança não era mais o suficiente, era preciso começar a falar *com* a criança. Tendo este cenário, a psicanálise se apresenta como um dispositivo interrogador da prática do pedagogo e da infância.

Acredito que seja precisamente nesta movimentação que a psicanálise é convocada. Além dela, são também retomadas teorias de autores como Foucault, Marx, Certeau, etc. Nos anos 80, ciências como a Sociologia, Antropologia, História, entre outras, também foram convidadas para dar suas contribuições para a educação. Quando a educação e a pedagogia trazem à tona, principalmente, debates sobre a infância e subjetividade, as questões psicanalíticas são convidadas a “dar sua palavra”.

Porém, a psicanálise aqui não mais se mostra como uma teoria do desenvolvimento, mas como um possível dispositivo de aplicação e, ao mesmo tempo, de interrogação da educação. No entanto, é importante frisar que de forma alguma penso que isso representou uma adesão massiva aos ideais psicanalíticos, apenas aponto que neste período (década de 80) a psicanálise volta a fazer parte, mesmo que numa pequena parcela, do leque de teorias a serviço da educação.

Nesta época, no Brasil, observamos uma psicanálise menos influenciada pelos norte-americanos e pelos ingleses, e mais próxima da escola francesa e dos estudos de autores como Jacques Lacan, Maud Mannoni, Françoise Dolto, entre outros. Esta “mudança de continente” dá uma nova roupagem para as teorias psicanalíticas, completamente ao avesso do desenvolvimento maturacional e do pragmatismo psiquiátrico que era, até então, a forma como a psicanálise era tratada no país. Observa-se uma psicanálise que deixa de ser uma teoria que fala *sobre* a educação e se coloca no embaraço de processos educativos, dentre os quais se encontram as manifestações da sexualidade, o entendimento da criança-sujeito, o

exílio adolescente e a subjetividade do professor. Ou seja, nota-se a existência de uma psicanálise que fala *com* a educação (KUPFER *et al.* 2010). A psicanálise desta época buscou ficar mais próxima da originalidade de Freud.

Porém, não nos apressemos em dizer que a psicanálise mudou completamente. Como disse um dos entrevistados: “Nos anos 80 a psicanálise ainda não era muito forte [...], existiam alguns esboços que apontavam para essa mudança”. Segundo ambos os professores com quem conversei, a expressão da psicanálise dentro de suas respectivas faculdades de educação era quase inexistente, figurando-se somente dentro da psicologia, basicamente, dentro das disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e/ou Psicologia da Educação: “[...] mas era psicologia, não era psicanálise de maneira nenhuma” (fala de um dos entrevistados). Quando um dos entrevistados usa a palavra “esboço”, me parece que ele fazia referência ao tamanho da expressão da psicanálise dentro de sua faculdade de educação. Com isto, ele procura mostrar uma realidade que ainda não apresentava nenhum estudo sistemático “naquilo que a psicanálise podia incidir sobre a educação, principalmente, na prática,”²⁶ ocorrendo nas faculdades de educação. Pelos relatos, observamos que estes esboços só tomaram consistência e expressão consideráveis no início dos anos 90. Os entrevistados ainda relataram que professores psicanalistas só entraram na faculdade de educação a partir dos anos 90: “nessa época [final dos anos 80] não havia nenhum psicanalista”. Estes esboços também podem ser entendidos como uma falta de pesquisas, dentro das faculdades de educação, próprias da Psicanálise e Educação.

A psicanálise nunca foi o principal objeto de pesquisa dos professores entrevistados, mas se apresentou muitas vezes como um forte operador na interior dos seus estudos. Coincidência ou não, na trajetória desses professores, principalmente no final dos anos 80 e início dos anos 90, a psicanálise muito se alinhou com as questões da história da educação e da história da própria psicanálise. Pesquisas estas que entendo como sendo os *esboços* disso que aqui estamos chamando de uma “releitura” da psicanálise, já que no caso dos entrevistados a psicanálise era apenas um orientador de leitura: “Eu fiz aproximações entre psicanálise e educação, porém dentro da historiografia, que é a área que eu gosto” (fala de um dos entrevistados). Porém, isso não aconteceu em um cenário favorável à psicanálise, “A resistência eu acho que é uma coisa inerente à psicanálise [...] A resistência que houve foi da parte dos campos da própria educação [...] tudo foi muito clandestino, porque se acontecia alguma coisa em relação à psicanálise dentro do departamento, eu não ficava sabendo porque

²⁶ Fala de um dos entrevistados.

eu não era da psicologia e isso era domínio da psicologia [...] mas era psicologia, não era psicanálise” (fala de um dos entrevistados).

Acredito que um dos mais relevantes *esboços* desta “releitura” seja a publicação do livro, de Maria Cristina Machado Kupfer²⁷, *Freud e a Educação: o mestre do impossível*, no ano de 1987. Este livro foi, e ainda é, um *best-seller* no campo da educação, e é vastamente utilizado nos cursos de pedagogia. No entanto, além disso:

Se a sequência de publicações sobre "Psicanálise e Educação" no Brasil vem marcada pela descontinuidade (alguns escritos nas décadas de trinta e quarenta e uma edição em 1963), constitui um evento digno de nota a apresentação do livro de Maria Cristina Kupfer, em 1988. (MOKREJS, 1990 p. 179).

O livro de Kupfer traz novos ares a partir de Freud e algum de seus seguidores, diferente do desenvolvimentismo, para aqueles que desejavam estudar a psicanálise. A autora faz um “retorno a Freud” e procura detectar nesses textos associações com a educação. Acredito que a importância dessa publicação seja por devolver para a psicanálise, com o devido rigor conceitual e sem aligeiramentos, o lugar no intercâmbio com a educação, principalmente, a partir do lugar do educador. Segunda a própria autora, o livro serviu a “para educadores, alertando-os, porém, para a impossibilidade de aplica-lo, ao menos diretamente, como instrumento de trabalho em suas lides com os alunos” (KUPFER, 1999, p.15).

Pouco tempo antes do lançamento do livro de Kupfer, foi publicado, no Brasil, o livro *Freud Antipedagogo* (publicado originalmente no ano de 1987) da psicanalista francesa Catherine Millot. Essa obra, que se tornou tradicional no país, tem como principal objetivo responder a pergunta: “A psicanálise tem uma metodologia para oferecer à educação?”. A autora responde esta pergunta com a seguinte frase: “A Psicanálise não pode interessar à Educação salvo no próprio campo da Psicanálise, isto é, pela Psicanálise do educador e da Criança” (MILLOT, 1987, p. 157). A autora realiza um percurso dentro das teorias para responder a essa questão e, mais do que isso, ela ainda se dedica a apontar os limites da relação entre a psicanálise e educação. Segundo Kupfer (1999), “o livro de Millot veio obedecer a palavras-de-ordem que imperavam, na época, no interior do Campo Freudiano na França. Cumpria velar pela ortodoxia da letra freudiana e em especial pela ortodoxia lacaniana”, ou seja, não se pode perder de vista os motivos que levaram à publicação do livro.

Acredito que os trabalhos de Kupfer e Millot tiveram uma enorme relevância para esta “releitura” que a psicanálise sofria no final dos anos 80. Marco o período, pois não é minha intenção reduzir a relação entre Psicanálise e Educação a estes dois livros. Como

²⁷ É importante destacar que esse livro foi produzido a partir da dissertação de mestrado de um programa de Psicologia Escolar, localizado no interior de uma faculdade de psicologia.

mesmo diz Maria Cristina Kupfer (1999, p. 19) em uma análise de sua obra feita “dez anos depois”: “[...] uma Educação psicanaliticamente orientada pode ir além das leituras do ato educativo (bem) iluminadas pela Psicanálise”. O objetivo da autora é mostrar que o campo da Psicanálise e Educação não pode ser reduzido a uma formação do pensamento do educador, como foi feito nos livros de sua própria autoria (*Freud e a educação*) e no livro de Millot. Enfim, como diz Kupfer (1999, p.25), os livros foram importantes para a época da (re)leitura, porém o fato é que “podemos ver, hoje, que a clínica e a prática escolar cotidiana, aliadas ao incoercível do desejo, empurram muitos psicanalistas e educadores”.

Observando algumas das produções no campo da psicanálise e educação, nos anos 80, no Brasil (PEREIRA; KUPFER; SOUZA; FIDELIS; 2013), percebemos que há uma tendência às questões conceituais da psicanálise, assim como o livro anteriormente citado, de Kupfer (1999). As pesquisas se apresentam quase que como um resgate, algumas vezes da própria história da psicanálise. Como exemplo, pode-se citar o livro de Elisabete Mokrejs (fruto da tese de doutorado que foi defendida em 1986), intitulado *A psicanálise no Brasil: as origens do movimento psicanalítico* (1993). Este trabalho foi importante por divulgar as primeiras teses psicanalíticas no país, preocupado principalmente com as produções da psicanálise e educação na primeira metade do século XX.

Vemos então que, neste período, existiu uma preocupação em “tirar” a psicanálise deste lugar de mera teoria do desenvolvimento sexual. Logo, a “releitura”²⁸, sob forte influência da escola francesa, colocava as teorias psicanalíticas não mais em condição de exterioridade. A psicanálise, a partir de então, buscou se colocar junto das interrogações que a educação estava fazendo nessa época, ou seja, do lugar que o professor e o pedagogo ocupam nos processos de ensino e aprendizagem.

No início dos anos 90, seguindo o fluxo do final da década anterior, vemos que a psicanálise não só se mantém no caminho de se desprender do desenvolvimento sexual, porém, mais do que isso, este movimento se intensifica. Esta intensificação não acontece só em decorrência das produções, mas, como dito por um dos entrevistados: “Quando fulana²⁹ fez concurso pra faculdade de educação e entrou, é que alguma coisa de fato começou a acontecer” (fala de um dos professores entrevistados). O referido professor, além de psicólogo, tem sua formação no campo da psicanálise. Na realidade dos dois entrevistados, vemos que a mesma coisa acontece: no início dos anos 90, psicanalistas começam a “aterrissar” nas faculdades educação, e justamente neste movimento, segundo os

²⁸ Kupfer *et al.* (2010, p. 286) usa a expressão “ressurgimento na década de 80”.

²⁹ Por questões de sigilo e ética omite-se o nome citado.

entrevistados, é que a psicanálise ganha força e também toma consistência enquanto área específica, principalmente nas pesquisas, dentro das faculdades de educação.

Sobre estes professores psicanalistas que chegam às faculdades de educação no início dos anos 90, é válido dizer que entraram nas faculdades para ocuparem a vaga da chamada “Psicologia da Educação”. Porém, já trazem para suas disciplinas, nos cursos de formação de pedagogos, uma psicanálise diferente daquela herdeira do desenvolvimento sexual. Trazem, com efeito, uma psicanálise muito mais preocupada com o lugar do professor e do aluno a partir do reconhecimento do desejo e das particularidades dos pequenos. Quando dizemos aqui que a psicanálise ganha espaço nos 90, sobretudo nas universidades brasileiras mais bem conceituadas e centrais, não significa o mesmo que dizer que a ela teve uma total adesão no âmbito da escola ou da educação, até porque, ainda nos dias atuais, vemos a psicanálise, muitas vezes, sendo tratada nos cursos de pedagogia como uma teoria do desenvolvimento e como um capítulo dentro da psicologia.

Segundo a pesquisa de Pereira, Kupfer, Souza e Fidelis (2013), observamos que de 5 (cinco) trabalhos publicados entre os anos de 1980, passamos para 64 (sessenta e quatro) entre os anos de 1990 no campo da psicanálise e educação, aumento bastante significativo. Porém, percebemos também alguns efeitos disso que aqui estamos chamando de “releitura”.

No início dos anos 90, dois trabalhos de grande importância são publicados no Brasil, o livro *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens* (1992), de Leandro de Lajonquière; e a pesquisa de Eliane Marta Teixeira Lopes intitulada *Da Sagrada Missão Pedagógica* (1991). Em ambos os trabalhos, percebemos expressivas discussões no interior do campo da psicanálise e educação, com ampla repercussão, de modo que o livro de Lajonquière se tornou um *best-seller* entre os pedagogos que desejam estudar a psicanálise aplicada ao campo da educação. É válido destacar que estes trabalhos foram desenvolvidos no interior de faculdades de educação. Marco essa informação, pois até então a maioria dos trabalhos de psicanálise e educação eram oriundos das faculdades de psicologia.

Assim, nos anos de 1990, percebemos uma maior consolidação do campo com o aumento do número de pesquisas. Com isso, a psicanálise é trazida de vez para os cursos de pedagogia e para as faculdades de educação de universidades referentes, ainda que considerada como um capítulo da psicologia da educação. Em alguns casos específicos, todavia, constata-se não mais os estudos psicanalíticos como parte integrante da psicologia, mas como uma área específica. No entanto, mesmo recusando o lugar de uma “aplicabilidade” meramente racional, a psicanálise ainda encontra resistências consideráveis no que se referem aos currículos, práticas e discursos pedagógicos. Muitas destas resistências apontam a

psicanálise como teoria ultrapassada e sem nenhuma serventia. Parece-me ainda resistir um discurso pedagógico muito limitado a respeito das teorias psicanalíticas, que pode ser traduzido em uma psicanálise que nada mais é do que um *bê-á-bá* freudiano.

Se repararmos, os estudos do campo da formação de professores que muito se alinharam a psicanálise³⁰, percebemos que sua chegada ao Brasil datam da mesma época, ou seja, no início dos anos 90. Ao reconhecer o movimento que a psicanálise realizou durante este período, não me parece sem razão que alguns estudiosos apostem que, em se tratando de uma profissão relacional, os elementos da psicanálise, em certa medida, serão fundamentais para se pensar uma formação e uma prática do pedagogo. Ouso dizer o procedimento clínico muito têm a dizer sobre a releitura, o “retorno a Freud” que aconteceu com a psicanálise nos anos 80. A conduta clínica proposta por Cifali, por exemplo, interroga a tradição, até então da racionalidade técnica, e indica a existência do inconsciente que interfere diretamente nas relações do professor, assim como fez Freud ao questionar a tradição e as autoridades de sua época.

Acredito que, até o final dos anos 90, a relação entre a psicanálise e a educação ainda acontecia a partir de pesquisas, principalmente nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado): “Durante os anos 90 eu recebi quatro alunos no mestrado” (fala de um dos entrevistados). A pesquisa, sobretudo na pós-graduação, se mostrou como a maior frente de luta nessa época. Foi só no final dos anos 90 que a psicanálise ocupou seu espaço dentro das faculdades de educação, dos cursos de formação de pedagogos, do âmbito educacional e dos processos educativos da criança, à maneira que o pedagogo e a própria infância se mostram não todo explicados, não toda capturada pelos significantes escolares. Neste período, começaram a surgir eventos, periódicos e grupos de pesquisas³¹ específicos sobre a psicanálise e educação. Estas ações tiveram um importante papel na difusão e na consolidação da psicanálise e educação em todo o território nacional, já que até então a grande produção do campo se encontrava na região sudeste do país.

Não é minha intenção afirmar, com isto, que hoje é possível encontrar a psicanálise circulando livre de resistências dentro das faculdades de educação. Contudo, precisamos reconhecer que, nas últimas décadas, temos presenciado um panorama em que as teorias psicanalíticas já encontram uma maior adesão no campo da educação. Esta realidade pode ser ilustrada pelos mais de 600 trabalhos publicados nos últimos 12 anos, sem contar teses,

³⁰ Capítulo 1: A formação de professores e a psicanálise.

³¹ Segundo o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, hoje, existem aproximadamente de 43 grupos registrados.

dissertações e monografias (PEREIRA; KUPFER; SOUZA; FIDELIS; 2013). Outro fato que muito chama atenção nos últimos anos é a presença de psicanalistas nas faculdades de educação e, conseqüentemente, nos cursos de formação de pedagogos. Hoje existem professores que foram efetivados a partir de vagas para o trabalho específico com o campo da psicanálise e educação. Claro que esta não é a realidade de todas as universidades do país; aliás, é notada na minoria. Porém, ela pode ser identificada nas universidades que exercem bastante influência no meio acadêmico brasileiro e que podem apontar para uma tendência, a exemplo da USP, da UFMG, da UFRGS, da UNIFESP, da UFRJ e da UNB, entre outras. Isto mostra que a relação entre os estudos psicanalíticos e a educação tem se tornado, paulatinamente, alvo de uma parcela expressiva de professores, pedagogos e profissionais de diversos âmbitos educacionais, que interrogam os modos de constituição e sexuação do sujeito, as formas contemporâneas de transferência, de manifestação pulsional, da diversidade, da necessidade de inclusão social e, inclusive, interrogam a própria formação de pedagogos:

São vários os autores atuais que fazem tal aposta; autores de peso que reinauguram esse debate numa visada fundamentalmente contemporânea e que, ao mesmo tempo, reinscrevem a radicalidade do gesto freudiano. Isso vem ocorrendo em diversas e expressivas universidades, instituições psicanalíticas e outros órgãos de pesquisa de várias partes do mundo (PEREIRA, 2012, p. 9).

Observamos, então, que a psicanálise, hoje, ainda que muitas vezes como parte integrante da psicologia e sofrendo muitas resistências, é uma realidade na formação de pedagogos. Percebemos que, cada vez mais, os estudos no campo da psicanálise e educação procuram se distanciar desse lugar de conhecimento justo e totalizante a ser aplicado à escola para ajudá-la a resolver problemas insolúveis, por mais que ainda permaneçam vestígios de tempos passados.

Por isso, atualmente, segundo Voltolini (2002), podemos falar na existência de duas tendências das pesquisas em psicanálise e educação: uma que pode ser entendida a partir da lógica da aplicabilidade e outra focando na implicação dos sujeitos. Esta diferenciação feita pelo autor mostra que entender a história não é simplesmente dizer o que fizemos no passado. Com isto, percebo que hoje, mesmo estando “estudando e praticando a psicanálise aplicada à educação de maneira muito mais substancializada” (PEREIRA, 2012, p. 9), ainda parece resistir uma memória na formação de pedagogos que conserva a marca da história.

A partir dos anos 80, a psicanálise na formação de pedagogos caminha no sentido de se apresentar como um possível dispositivo para a prática docente, objetivando ser um meio de devolver ao professor seu *savoir-faire* por meio de esclarecimentos sobre sua prática

pedagógica, renunciando a atividades excessivamente programadas, instituídas, controladas com rigor obsessivo. Ele aprende que pode fazer uma reflexão do saber; no entanto, não tem controle sobre os efeitos que produz em seus alunos, sabendo que é um modelo para os mesmos. Ou, como acredita Amorim (2006), isto faz com que o pedagogo não atribua tanta importância ao conteúdo e aos métodos que são transmitidos, mas passa a vê-los como a “ponta de iceberg” que vai muito mais fundo, de tal maneira, imperceptíveis aos seus olhos.

CAPÍTULO 3

SITUAÇÃO ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: DISCIPLINAS DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

A discussão sobre a formação do professor e do pedagogo sempre foi uma constante na área de estudos pedagógicos, em que, muitas vezes, se credita a responsabilidade pelo fracasso escolar à falta de coerência teórica do profissional nas disciplinas e no processo de aprendizagem (AMORIM, 2006). Porém, é fundamental se ter consciência de que as pesquisas na área da formação de pedagogos devam buscar capturar, partindo da percepção dos interlocutores e das proposições para os cursos, os elementos que consigam expressar a compreensão da relação que a educação faz com a sociedade e a forma como isto repercute nas práticas pedagógicas. Isto significa que a discussão acerca da tal formação deve extrapolar os aspectos simplesmente curriculares e racionais, indo em direção às atuais questões que possibilitem uma análise mais abrangente, apta a apreender as relações sociais na sua totalidade (VEIGA *et al.*, 1997). Podemos dizer que pensar o curso de pedagogia meramente como formação de professores pode ser muito simplista e reducionista, pois o pedagogo não se ocupa somente da formação racional e escolar de crianças, tendo sua atuação uma amplitude bem maior, ou seja, ela extrapola a transmissão do conhecimento contexto de aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2001). Nóvoa (1995) defende a ideia de que a formação do pedagogo não se dá por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica a partir das práticas e de uma (re)construção constante da identidade pessoal. Este processo de formação atende a uma dimensão pedagógica de uma forma dinâmica, visto que atende conjuntamente a produção de saberes agregada a uma rede de significados, numa troca dialógica entre os professores. A consolidação dos saberes emergentes da prática profissional proporciona um meio de socialização dos saberes produzidos entre os professores – desenvolvendo, assim, uma nova cultura entre o corpo docente, além de favorecer a construção de uma autonomia consistente na referida classe.

A educação não consiste apenas em receitas já formuladas. Existem valores, moral, proibições, além de saberes já planejados que devem ser trabalhados durante todo o processo educacional. O pedagogo ocupa um lugar fundamental na vida das crianças de zero a dez anos. É exatamente nesta fase que apreendemos e adquirimos as primeiras e mais marcantes concepções de viver em sociedade, de estar em constante relação com o outro, em franco

processo de constituição subjetiva. Este período da vida dos pequenos coincide com o próprio momento do trabalho e intervenção do pedagogo. Esta atuação materializa-se no dia a dia com o que chamamos aqui de ofício de educar. Desde a psicanálise, o ofício do professor, ou seja, o ofício de educar, consiste em transmitir as marcas simbólicas que criem possibilidades para que as crianças gozem de um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, sendo que é por meio deste campo que ela irá lançar-se como ser desejante; ou, como defende Lajonquière (2009, p. 44), lançar-se aos “impossíveis do desejo”.

A ideia de se levar a psicanálise para o campo da formação de pedagogos não é, de forma alguma, propor que o profissional tenha a função de analista *stricto sensu*, mas sim oferecer aos pedagogos um dispositivo para interrogar as racionalidades, as concepções totalizantes e os modos universais de educar em benefício de uma intervenção que privilegie a particularidade, a singularidade, a prática do um a um. Isto vai de encontro a efeitos educacionais segregativos, porque se demite de tratar o aluno pela via dos ideais ou do padrão universal, fazendo aqueles que se acham próximos do ideal segregarem os que não o são (ou os que assim não se acham). Portanto, a psicanálise, além de um dispositivo, ainda pode proporcionar outro olhar, um olhar crítico que possibilite ao professor enxergar de forma mais distinta os diversos comportamentos dentro do processo de desenvolvimento da criança. Mas vale ressaltar que se o pedagogo desejar “beber na fonte” da psicanálise, como sugere Kupfer (2007), ele deverá rever seus conceitos e sua postura ética sobre como utilizará estes conhecimentos em sua prática educativa. Por este motivo, é preciso preparar o mesmo para seu trabalho em sintonia com a psicanálise.

As ideias psicanalíticas, cada vez mais, vêm ocupando espaço no âmbito educacional e nos processos educativos das crianças. Assim, torna-se necessário entender a importância da psicanálise para a vida profissional do pedagogo e a formação que é oferecida para este profissional. Os números crescentes de pesquisas vêm mostrando que o campo dos estudos psicanalíticos está cada vez mais sedimentado dentro da educação, na medida em que busca uma constante interrogação das formas de subjetividade, da inclusão social e das diversidades que mais se apresentam, ou seja, dos diversos estilos contemporâneos de manifestação das diferenças. Esta sedimentação pode ser percebida não só pelas produções na área, mas por detectar que a psicanálise está ocupando espaços dentro do próprio currículo dos cursos de pedagogia, em forma de disciplinas obrigatórias e optativas. Disciplinas estas que, inclusive, foram um dos focos desta pesquisa.

Quando foi proposto analisar as disciplinas de Psicanálise e Educação dos cursos de pedagogia de três universidades públicas, localizadas na região Sudeste do país, percebi que o

trabalho com base nos conteúdos e nas bibliografias não seria suficiente para dar conta dos objetivos escolhidos. Assim, fui atrás dos professores responsáveis por tais disciplinas para escutar o que eles tinham a dizer. As entrevistas procuravam entender não só as disciplinas e sua elaboração, mas também a trajetória dos professores, os espaços e resistências da Psicanálise dentro das faculdades de educação, além da percepção que os professores tinham a respeito de seus alunos. É preciso deixar claro que em momento algum o objetivo dessa pesquisa foi comparar as disciplinas de modo a “escolher” qual é a melhor ou dizer qual o melhor professor; nem muito menos afirmar que estas disciplinas escolhidas para a pesquisa são mais qualificadas que outras que não foram selecionadas. O objetivo foi analisar as disciplinas de Psicanálise e Educação (ou afins), buscando identificar como as teorias psicanalíticas são trabalhadas nos cursos de formação de pedagogos.

3.1 FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA

De uma forma geral, a formação acadêmica dos entrevistados não é heterogênea, sendo que todos são doutores e suas trajetórias estão e estiveram relacionadas com as questões da educação, passando sempre pelos olhares da psicanálise. Porém, é exatamente na trajetória de pesquisa de cada professor que se pode detectar a particularidade das disciplinas analisadas. Dos 4 (quatro) professores que entrevistei, 3 (três) são psicólogos, sendo todos psicanalistas, e 1 (um) pedagogo. Os entrevistados são os atuais professores das disciplinas³².

Chama-me a atenção o fato de um dos professores não ser psicólogo, nem psicanalista. A trajetória do professor formado em pedagogia não tem a psicanálise como foco, porém percebe-se que ela perpassa todas as suas discussões no campo da educação. É interessante observar como o contato com a psicanálise, no caso desse professor, vai acontecer a partir da união de dois campos de estudos: história da educação e sociologia. Segundo ele, a contato com a psicanálise aconteceu em seu trabalho no mestrado quando o mesmo estudava a trajetória histórica de uma pré-escola. Ele foi buscar a psicanálise após se deparar com discussões que não se esgotavam somente pela sociologia e pela história.

Enfatizo em especial a trajetória deste docente, pois acredito que ela foge à regra de que a psicanálise é parte integrante da psicologia, implicando que lecioná-la seria de encargo de psicólogos ou psicanalistas. É importante trazer também a seguinte informação: mesmo que em poucas situações, as faculdades de educação estão contratando professores com a formação em psicanálise propriamente dita. Este pensamento, que é uma novidade, faz frente

³² As entrevistas dos outros dois entrevistados que contribuíram para as questões da história não figuram nessa análise.

ao que até então era regra, ou seja, a psicanálise ficaria sob responsabilidade do professor contratado para trabalhar com a psicologia da educação. Um dos entrevistados foi contratado a partir dessa nova oportunidade que se apresenta nos dias de hoje.

O fato de um dos professores não ser psicólogo, nem psicanalista, mostra que os estudos em psicanálise não são mais de uso exclusivo de psicólogos e/ou psicanalistas. Se observamos dentro da amostragem de 4 (quatro) professores, somente 1 (um) não tem sua formação inicial em psicologia, nem é psicanalista. Isto nos leva a pensar que talvez o campo da psicanálise, dentro das faculdades de educação, ainda é de domínio de psicólogos.

Na trajetória deste professor, a psicanálise nunca foi o cerne de seus estudos, de modo que ela funcionava como uma espécie de luneta que o permitia olhar para a história da educação e a filosofia da educação com outros olhos. Segundo ele, sua “formação” se deu a partir do contato com os textos de Freud e Lacan e de grupo de estudos. Analisando as entrevistas, percebo que, no diálogo com este professor, que tem a formação em pedagogia, termos como *escola pública, prática docente, o trabalho do pedagogo, a função da psicanálise na vida do pedagogo* são muito recorrentes, sendo que, em contra partida, quase não ouvi isso, ou nada parecido, nas conversas com os psicanalistas, que frisavam mais questões referentes ao campo próprio da psicanálise. Isto me parece algo relevante a se considerar.

Tenho a impressão de que, muitas vezes, segundo as entrevistas com os psicanalistas, a psicanálise “engole” a escola e a própria prática docente. Inegavelmente, estas questões são um dos focos dos cursos de formação de pedagogos, já que a formação precisa assumir a papel de transcender o ensino enquanto uma mera atualização conceitual e didática para possibilitar a criação de espaços para a reflexão sobre o ofício de educar (IMBERNÓN, 2004). Não estou afirmando que o entrevistado com a formação em pedagogia desempenha uma melhor contribuição, apenas aponto que talvez ele contextualize de forma mais explícita quais são as contribuições que a psicanálise pode dar para a prática docente. Por exemplo, a disciplina ministrada pelo entrevistado de formação em pedagogia privilegia discussões como inclusão, o cotidiano escolar, o fracasso na escola e a manifestação da sexualidade dentro da escola³³.

Em todos os casos, o interesse pela psicanálise surgiu na formação inicial. Já o desejo de pesquisa no campo da educação aparece a partir das práticas profissionais. Um era professor dos anos iniciais do ensino fundamental, outro da educação infantil, outro lecionava

³³ Todos esses temas foram retirados do programa da disciplina.

no ensino superior, outro trabalhava com terapia psicomotora junto a crianças com problemas de aprendizagem. Enfim, o trabalho com a psicanálise e educação, nas palavras de um dos entrevistados, “foi um modo de juntar duas paixões [...] partindo do interesse nas discussões que a área de educação trazia pra campo da psicanálise”.

Os entrevistados fizeram suas formações iniciais nos anos 80. Esta informação se torna relevante a partir dos resultados que as pesquisa de Kupfer *et al.* (2010) apontaram. Foi exatamente neste período que a psicanálise deixou de ser um campo que falava sobre a educação e ditava receitas de seu bom funcionamento e começou a falar com a educação, a se colocar no embaraço dos estudos educacionais. Então, é exatamente neste momento que vemos a psicanálise, no campo da educação, se descolar do pragmatismo psiquiátrico e das teorias desenvolvimentistas da psicologia e partir para a discussão próxima à originalidade de Freud (1996 [1927]), quando o mesmo propõe uma “educação para a realidade”, uma educação para a realidade psíquica do sujeito. Tal proposição é feita à luz da discussão em que Freud disserta sobre a educação religiosa de seu tempo. A educação para a realidade faria oposição ao discurso pedagógico hegemônico do início do século XX, esse que por sua vez era sustentado por uma moral religiosa.

A educação para a realidade anunciada por Freud em *O futuro de uma ilusão* (1996 [1927]) pode ser traduzida como uma educação para o desejo, o que demanda consideramos não apenas a realidade cotidiana, mas também a do desejo. Freud procura dizer que a educação deve enfrentar a impossível conciliação humana com seu desejo, ou seja, com o conteúdo do inconsciente. Ele diz que reconhecer a realidade do desejo pode ter uma função pacificadora. Porém, isto não significa que ele, o desejo, tem que ser de todo satisfeito (até porque isso não é possível). Este é o dilema do processo educativo, ou seja, a educação deve prover um equilíbrio entre o *laissez-faire* e a frustração, nas palavras do próprio Freud (1996 [1932], p.182): “A educação tem de escolher seu caminho entre Cila da não interferência e o Caríbdis da frustração”.

Outra questão sobre este período tem relação com a teoria lacaniana e os psicanalistas franceses, que ganham espaço na América Latina nesta época, principalmente devido ao fim dos regimes militares. Até os anos 70, sob influência do paradigma tecnicista, a psicanálise, no campo da educação, se apresentava enquanto uma teoria desenvolvimentista. A partir da apreensão dogmática dos estudos de Melaine Klein, por exemplo, a psicanálise funcionava como uma espécie de pragmatismo psiquiátrico. Porém, nos anos 80, começou-se a questionar algumas estruturas sociais, políticas e econômicas. Neste momento, houve um aumento significativo nos estudos das diversas áreas, além de uma interrogação dos modelos

racionalistas de ciência, que trouxeram à luz novas teorias e novas formas de pensamento. Precisamente neste instante que a psicanálise foi convocada: não mais como um pragmatismo psiquiátrico que ditava as normas para a educação, mas sim como uma teoria que se colocava ao lado da educação, não mais acima dela.

Dentro da trajetória de cada professor entrevistado, percebemos as ênfases dos estudos nas diferentes áreas, da educação e da psicanálise, que cada um deles se debruçou para estudar, como o sintoma, a infância, a adolescência, os problemas de aprendizagem, a inclusão, o mal-estar docente, a relação professor-aluno, a transmissão, etc. Serão justamente estas escolhas de cada professor que vão ditar os conteúdos e as bibliografias das disciplinas. Isto anuncia algo que foi crucial para eu conseguir compreender as disciplinas de Psicanálise e Educação dos cursos de pedagogia das diferentes universidades: as disciplinas não possuem uma espécie de “currículo básico comum”. Cada disciplina diz respeito ao professor que a leciona. Vemos aí uma sobrevivência do passado de cada docente em suas atuais disciplinas, como disse um dos professores: “O conteúdo dessas disciplinas não pode ser pensado de forma separada do meu estilo de dar aula [...] transmito para meus alunos algo da minha experiência analítica”.

3.2 ESPAÇO E RESISTÊNCIA

A psicanálise, ainda que enfrentando resistências, vem paulatinamente ocupando seu espaço dentro do âmbito educacional e dos processos educativos da criança, de maneira que a própria infância se mostra não toda explicada, não toda capturada pelos significantes escolares. Hoje, estando um pouco mais distante das determinações da racionalidade técnica, o pedagogo começa a entender que sua função é muito maior do que somente ensinar às crianças conteúdos e modos de socialização – como um profissional encarregado da educação, no sentido amplo do termo, é a de ser responsável pela formação inicial de sujeitos, em uma etapa da vida na qual as marcas simbólicas ganham expressiva importância.

Partindo das entrevistas, observo que a psicanálise foi construindo e estabelecendo seu lugar, principalmente a partir das pesquisas, já que ela não teve desde sempre seu espaço garantido dentro da pedagogia, mesmo que, historicamente, observamos que ela foi uma constante dentro dos currículos da psicologia da educação. Porém, talvez este espaço não seja garantido até hoje. Percebemos, nas entrevistas, que as pesquisas se tornaram o carro chefe da psicanálise nos cursos de pedagogia e, também, nas faculdades de educação. Para exemplificar a importância da pesquisa para a construção do espaço da psicanálise, um professor me relatou que foi em decorrência de um trabalho a ser feito dentro das escolas

públicas, que foi encomendado pela secretária de educação do seu estado, que ele conseguiu o reconhecimento dentro da sua faculdade de educação. Tal reconhecimento foi crucial e ilustrado pelo exemplo da manutenção do nome “Psicanálise” como parte do título de uma das linhas de pesquisa. Segundo o entrevistado, esta pesquisa funcionou como uma espécie de apresentação da psicanálise como um dos possíveis campos de trabalho, em meio a vários outros, dentro da faculdade de educação em que trabalha. É válido apontar que esta pesquisa foi realizada na primeira metade dos anos de 1990, mesmo período em que começa a surgir um maior número de trabalhos na área.

Neste caso, é importante destacar que talvez a força política tenha sido mais intensa do que a própria pesquisa em si. Digo força política, pois o trabalho surgiu a partir de uma demanda governamental e com repercussão em todo um município. No entanto, neste mesmo momento da entrevista, uma frase dita pelo entrevistado me chamou a atenção: “uma pesquisa ser solicitada nesse campo [no caso, a escola] tem um certo reconhecimento”. Observando as entrevistas, percebo que os trabalhos e pesquisas têm como campo de estudo principalmente as questões clínicas e teóricas, mais do que a própria escola em si. Questões sobre o atendimento clínico pedagógico, a infância, o discurso pedagógico, a adolescência, dentre outras temáticas, são temas recorrente dentre as pesquisas em psicanálise e educação, porém muitas vezes elas se apresentam longe da realidade que figura na escola. É claro que estas questões são fundamentais para a educação, inclusive para a prática docente, mas, pelas entrevistas, observo que a psicanálise se mantém, muitas vezes, quase que do lado de fora da prática escolar, propriamente dita. Não sei ao certo se este movimento de “entrar” na instituição escolar acontece em decorrência da própria psicanálise ou se deve a uma resistência da escola.

A situação trazida pelo entrevistado me parece marcar a existência de um *curto-circuito* no campo de intersecção entre a psicanálise e a educação. Como mostrou a situação, foi somente a partir de uma encomenda governamental que a faculdade percebeu que a psicanálise poderia oferecer suas contribuições, ou seja, mesmo dentro da educação, a psicanálise não tem sido percebida como um saber que compõe as discussões sobre a complexidade da prática escolar. Será que a educação ainda não reconheceu as contribuições da psicanálise? Será que as discussões psicanalíticas não estão conseguindo fazer o caminho do consultório até a escola? Creio que seria leviano de minha parte responder a estas perguntas. Acredito que ainda resista um discurso na educação que aponta a psicanálise somente pela lógica da terapêutica; logo, suas contribuições estariam ultrapassadas em se tratando da escola. Por outro lado, acredito que ainda existam resquícios de uma arrogância

em muitas pesquisas no campo da psicanálise, por querer, sempre, demarcar o lugar da clínica psicanalítica. Enfim, talvez exista um fechamento dogmático, que no fim das contas só prejudica a relação entre os dois campos. Assim, eliminando as controvérsias, elimina-se também qualquer possibilidade de uma (re)significação. Existindo ou não esse *curto-circuito*, talvez caiba uma interrogação sobre como a educação vem estabelecendo sua relação com a psicanálise, e vice-versa.

Porém, mesmo com as muitas pesquisas direcionadas às questões clínicas e teóricas, não é possível desconsiderar sua importância para a construção do lugar da psicanálise dentro das faculdades de educação. Segundo os relatos obtidos nas entrevistas, os espaços coincidem com as trajetórias dos professores, nas palavras de um deles: “[...] minha entrada aqui coincide com um antes e um depois”. Dois dos relatos marcam o aparecimento de uma psicanálise diferente da que até então vinha sendo trabalhada nas universidades. Acredito que, não por coincidência, esses professores conseguiram emplacar essa “nova” psicanálise no início dos anos 90. Penso que isto não é uma coincidência, pois, como já dito anteriormente, foi exatamente neste período que a psicanálise ganhou uma nova força, quando, aplicada à educação, se descolou do pragmatismo psiquiátrico para se colocar como um possível dispositivo fundamental para interrogar as racionalidades, as concepções totalizantes e os modos universais de educar em favor de uma intervenção que privilegie a particularidade, a singularidade, a prática do um a um. Logo, os esforços empreendidos por esses professores foram de grande valia, não só para a conquista do espaço das teorias psicanalíticas dentro de suas universidades, mas também em todo o território nacional. O que quero dizer é que foram justamente estes professores os responsáveis por “criar” o espaço da psicanálise. No entanto, as entrevistas mostram que as disciplinas foram apenas uma das suas várias “frentes de luta” (expressão usada por um dos entrevistados), e que a grande força vinha, e ainda vem, das pesquisas desenvolvidas.

Nas entrevistas, as resistências se mostram claras em vários momentos, mesmo nas faculdades onde a psicanálise tem uma “situação privilegiada” (terminologia utilizada por um dos entrevistados). Assim, como nos disse um deles: “Ter ou não ter uma área [a psicanálise, no caso] é uma questão política”. Como afirmou um dos professores, é preciso perguntar, antes de analisar qualquer coisa, “até que ponto as resistências são endereçadas para a psicanálise ou a alguém com nome e sobrenome”.

Todos os entrevistados abordaram, com bastante ênfase, a relação do enquadramento da psicanálise como capítulo da psicologia do desenvolvimento. Dentre as três Universidades em que foram realizadas as pesquisas, em duas delas os estudos psicanalíticos figuravam com

nome próprio, e, na outra, ela aparecia como uma unidade da disciplina da Psicologia da Educação, isto no caso das disciplinas obrigatórias. Já as disciplinas optativas são todas exclusivamente psicanalíticas, por mais que os temas sejam diversos.

Em uma das entrevistas, me foi relatado um acontecimento que ilustra muito bem esta questão da psicanálise enquanto parte integrante da psicologia. Nesta faculdade, a psicanálise tinha uma disciplina obrigatória exclusiva, mas, em razão de algumas mudanças curriculares dentro da faculdade, as quais não me cabem relatar aqui, foi proposto que o conteúdo da disciplina fosse misto – no caso, a psicanálise dividiria a carga horária com o estudo do construtivismo. O argumento mais forte a favor desta mudança era que a psicanálise poderia ser um conteúdo da psicologia do desenvolvimento, pois seria mais um lugar que facilitaria o diálogo com outras áreas. Esta discussão perdurou por muito tempo e chegou a envolver professores e alunos. Ao final do debate, foi decidido que a psicanálise permaneceria com uma disciplina própria. De tudo isto que me foi relatado, o que mais me chama a atenção é que a decisão foi tomada levando em conta o grande esforço feito por parte dos alunos. Segundo o entrevistado que me narrou este acontecimento, foi o depoimento dos estudantes de pedagogia, que já haviam feito a disciplina em períodos passados, que deu forças para a manutenção da psicanálise com a carga horária completa, já que a grande maioria dos professores tendia a acreditar que a psicanálise poderia muito bem fazer parte da Psicologia da Educação. A fala do estudante foi no sentido de dizer que a psicanálise é um importante campo para a reflexão da prática, e que ela traz muitas discussões, principalmente referentes à infância, que outras teorias não trazem³⁴. Como disse um dos entrevistados: “Há sempre que se considerar a psicanálise como parte da psicologia, e não como um corpo de saber. Então, toda tentativa de marcar a diferença encontra obstáculos [...] É obvio que trata também sobre o psiquismo, mas a perspectiva é outra e é importante manter [a disciplina de Psicanálise e Educação] para que não seja engolida pela psicologia”.

Muito disto é reflexo da psicanálise, pensada no campo da educação, que vinha sendo trabalhada desde os anos 30. Na época, a psicanálise, no Brasil, por influência principalmente do movimento higienista, se figurava a partir das suas teorias sobre o desenvolvimento sexual das crianças, e objetivava fazer com que este ocorresse de forma saudável. Como afirmou um dos professores entrevistados: “Os antigos professores davam uma psicanálise às vezes muito clínica ou uma psicanálise que teve como resquício o que se entendeu como transmissão da

³⁴ Essa discussão foi travada na ocasião de uma reunião do departamento, reunião essa que tinha como principal objetivo a questão da dissolução, ou não, da disciplina intitulada “Psicanálise e Educação”. É importante deixar claro que por motivos de sigilo da universidade não foi possível ter o contato com a ata da reunião, logo, não foi possível trazer de forma exata o que foi dito pelo estudante.

psicanálise para a educação, que é o desenvolvimento da criança segundo a perspectiva psicanalítica [...] Estudar o desenvolvimento oral, anal, genital é um resquício da formação da disciplina da psicanálise nos cursos normais”. Ainda nos dias de hoje, é comum encontramos as teorias psicanalíticas reduzidas a um mero desenvolvimento sexual-biológico, disposto a partir das fases citadas acima pelo entrevistado.

Voltolini (2011) diz que a psicanálise ocupou o lugar de parte integrante da psicologia graças às discussões do campo da educação que buscaram conceitos nas teorias psicanalíticas; porém, na grande maioria das vezes, estes referidos conceitos aparecem diluídos da própria teoria. Consequentemente, a psicanálise se apresenta a mercê do que ela realmente propõe. Este lugar que a psicanálise ocupou e, de certa forma, ainda ocupa dentro da psicologia tem sua influência na própria história da psicologia, dentro dos cursos de formação de professores. Não podemos esquecer que até mesmo Freud fez uso da terminologia “psicologia”³⁵. No entanto, como diz Voltolini (2012, p.18):

O mínimo olhar sobre o desenvolvimento de sua teorização, entretanto, basta para constatar que a adesão ao termo psicologia não representa adesão às teses psicológicas presentes na época, até porque a maioria delas, pelo menos as que exercem hoje algum impacto no campo, ainda estavam por vir. Tudo parece indicar que o termo psicologia servia à Freud como uma espécie de terra prometida, que o permitia sair dos limites estreitos da biologia, terra original de sua indagação, para interrogar a natureza de sua descoberta.

Em se tratando de Brasil, podemos dizer que a psicologia foi uma teoria que se desenvolveu mutuamente com a educação, ou seja, a constituição do campo de estudo da psicologia esteve muito atrelada a questões como o processo de aprendizagem, por exemplo. Em decorrência da visão da psicanálise aplicada à educação, que se tinha no início do século, foi que as teorias do desenvolvimento sexual de Freud encontraram seu espaço nas disciplinas de psicologia do desenvolvimento. Não vou atribuir “culpa” somente à história, já que não podemos desconsiderar as questões políticas. Enquadrar a psicanálise enquanto uma psicologia retira o debate, de modo que, assim, ele se torna refém de um discurso hegemônico. Logo, “a inclusão é uma forma de fazer participar das malhas do poder e romper com o elo crítico em relação a essas mesmas malhas” (VOLTOLINI, 2012, p. 18-19).

Após ouvir este depoimento do entrevistado, fico me perguntando: Seria o nome da disciplina responsável por essa percepção da psicanálise enquanto uma teoria desenvolvimentista? Seria o alojamento da psicanálise nas disciplinas de psicologia do desenvolvimento o grande vilão? Acredito que não! Percebo, a partir das conversas com os

³⁵ Projeto de uma psicologia científica (1996,[1895]); Psicologia de grupo e análise do eu (1996 [1921]).

professores, que expressões como “marcar a diferença”, “criar espaço”, “apresentar a psicanálise”, estão muito atreladas à questão do nome (título). Parece existir uma “necessidade” em mostrar, desde o nome da disciplina, a marca da psicanálise.

A teoria psicanalítica, principalmente por não ter uma metodologia e por muitas vezes se colocar em posição de desmontar a pedagogia e se alocar justamente no seu *avesso*³⁶, não é percebida como uma teoria para auxiliar na prática docente. Um dos motivos apontados pelos entrevistados é que as ideias de Freud não são contextualizadas. Quando se propõe que os pedagogos procurem inter-relacionar as teorias psicanalíticas com a educação e sua prática, é preciso compreender que inter-relacionar não quer dizer usar tais teorias como guia infalível das fases do desenvolvimento sexual, ou elevar o complexo de Édipo a um conceito fixo e *a priori* das teorias de Freud (PEREIRA, SANTIAGO E LOPES, 2009); mas sim divisar que a psicanálise entende a constituição da subjetividade humana como impossível de conhecer alguma razão.

Sobre esse lugar da psicanálise na formação de pedagogos, Kupfer aponta um caminho interessante na conclusão do seu livro *Freud e a Educação* (2007, p. 97):

A psicanálise pode transmitir ao educador (e não à pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho.

Em decorrência da vulgarização de certos termos analíticos, como Complexo de Édipo, Ego, Id, Superego, etc., é preciso ter um cuidado a respeito das teorias freudianas, para que elas possam ser úteis e não interpretadas de forma equivocada por pedagogos que tentam adaptar e fazer dela uma metodologia de suas específicas situações do dia-a-dia da profissão docente. Porém, este cuidado com o rigor teórico da psicanálise muitas vezes me parece ser excessivo, de modo que, muitas vezes se apresenta como uma generalização do profissional e/ou do estudante: “A colaboração da psicanálise não é metodológica, mas eles [os estudantes de pedagogia] tendem a transformar em metodológico”. Segundo os entrevistados, isto tem se mostrado como um grande problema na inserção da psicanálise dentro da prática docente, já que “os pedagogos tem se baseado em leituras parciais ou até mesmo insuficientes da obra de Freud” (fala de um dos entrevistados). Não sei até em que medida esta generalização dos estudantes é verdadeira; digo isto com base na tendência a transformar a psicanálise em método. Fico com a impressão de que ainda resta certo receio, oriundo de outras épocas em

³⁶ “Mas, de que avesso falamos? Falamos do coração mesmo do aspecto relacional da ligação professor-aluno que admite o inconsciente freudiano. O avesso, pois, é ele mesmo o inconsciente, é a subversão da racionalidade, é a falência do sentido formal” (PEREIRA, 2003, p.76).

que as teorias psicanalíticas estavam submetidas à psicologia. Entre o papel social da psicanálise na educação e a manutenção do rigor das teorias, os entrevistados me parecem preocupados com o segundo. Por isto, não percebi a psicanálise sendo colocada em “risco” e se posicionando na complexidade da prática docente. Não sei até que ponto isso é uma preocupação com a fidelidade às teorias psicanalíticas ou é uma demanda do curso de pedagogia, já que ainda hoje é muito comum observar a busca por uma aplicação direta, uma metodologia da psicanálise no contexto da escola.

Os entrevistados se mostraram preocupados com este equívoco que, segundo um deles, é muito comum nos dias atuais: “hoje em dia existe uma vulgarização de certos termos analíticos, uma vulgarização de certas anedotas psicanalíticas”. Em decorrência desta “vulgarização de anedotas psicanalíticas”, corre-se o risco de fazer quase que uma espécie de “pedagogização” da psicanálise; esta sendo entendida como fazer uso das teorias psicanalíticas de forma a pensá-las fora de seu arcabouço teórico próprio, da sua posição política. A preocupação dos entrevistados se apresenta através dos conteúdos trabalhados e das bibliografias das disciplinas³⁷, quando observamos a prevalência de discussões que vão mais em direção do campo conceitual da psicanálise, no sentido de marcar o rigor teórico.

Se formos à literatura, identificaremos que a necessidade deste cuidado na formação deve-se ao fato de que o discurso pedagógico hegemônico, nos dias atuais, está repousado no que Lajonquière (1999) chamou “ilusões (psico)pedagógicas”. Este princípio ilusório pode ser entendido como o irrefutável processo de psicologização do discurso e da reflexão pedagógica. Isso ocorre quando as teorias psicológicas são interpretadas a partir da lógica maturacional do organismo, de influência biológica, ou seja, quando se pensa a criança com pretensões de um sujeito que se desenvolve. Estes equívocos acontecem, por exemplo, quando se busca nas leituras freudianas um trajeto cronológico através do qual todos os pequenos devem percorrer para vir-a-ser como tal (LAJONQUIÈRE, 1995). Eis o que poderíamos denominar *tiranía da normalidade*.

No entanto, esta leitura rasa não é uma exclusividade das teorias psicanalíticas. Um dos entrevistados levanta a hipótese de que o curto tempo faz com que as diversas vertentes da psicologia e a psicanálise, trabalhadas nos cursos de pedagogia, acabem sendo tratadas como nada mais que um amontoado de conceitos: “Eu tenho feito essa pergunta a vários dos meus colegas que ministram psicologia do desenvolvimento nos cursos de pedagogia pelo Brasil, e todo mundo fala a mesma coisa: fica como uma salada. E claro, [cada um dos

³⁷ A discussão acerca dos conteúdos e das bibliografias das disciplinas será detalhada no tópico seguinte.

professores] não colocam a mesma questão nos ingredientes. [...] creio que ai há um problema grave na transmissão e na formação de professores”.

Entendo que, quando os entrevistados mostram esta preocupação, eles não têm a intenção de dizer que o curso de pedagogia deveria formar um pedagogo/psicólogo ou um pedagogo/psicanalista, mas acredito que esta “salada” vulgariza estes campos de conhecimento a meros conceitos isolados que, quando relacionados a práticas, acabam sendo reduzidos a um receituário. “É claro que a gente não pode transmitir tudo, fazer o que, [...] mas que pelo menos o que a gente transmitir, transmita com uma certa dignidade” (fala de um dos entrevistados).

Sobre a atual situação dos cursos de pedagogia, Favacho (2011, p. 25) diz que “os enunciados do presente da pedagogia estão iluminados demais, gozam de luz em excesso, têm respostas para quase tudo”. A estrutura do curso de pedagogia tem enraizada em suas diretrizes a máxima anunciada por Comênio, em seu livro *Didática Magna* (1997 [1638]): ensinar tudo a todos. Partindo deste “dogma” da Didática, a formação de professores incorporou como objetivo culminante o desafio de acolher todas as demandas sociais. Conseqüentemente, vemos cursos inflados de teorias, fazendo com que a formação de professores seja um curso de pequenas formações. Gatti e Barreto (2009) confirmaram isto a partir de uma pesquisa realizada em mais de 71 cursos de pedagogia espalhados por vários cantos do país. Segundo as autoras e com base na análise das ementas das disciplinas, “predominam enfoques que buscam fundamentar conhecimentos de diversas áreas, mas poucos exploram seus desdobramentos” (GATTI E BARRETO, 2009, p.121).

O curso de pedagogia, não só ele, mas as formações de professores em geral têm como objetivo, segundo Perrenoud (1993), proporcionar uma competência para a *ação* na prática pedagógica, sendo que esta é regulada pelo ensino e pelos sistemas educativos. Como consequência, percebemos que os cursos atribuem grande importância às ditas metodologias de ensino, já que muito se prega que o *saber fazer* do pedagogo está na sua competência de refletir sobre sua prática com o objetivo de um aperfeiçoamento técnico. Gatti e Barreto (2009) mostraram que 24,1%³⁸ das disciplinas obrigatórias estão direcionadas às questões do “como” ensinar. Assim, um ponto de resistência que as teorias da psicanálise enfrentam tem relação com sua instrumentalização, sua aplicabilidade. Já é sabido que a psicanálise não oferece nenhuma metodologia de ensino e, por este motivo, esta talvez seja uma das grandes dificuldades de assimilação em relação à psicanálise. Tendo em vista o campo de pesquisa da

³⁸ Nesse número englobam disciplinas obrigatórias de didática geral, didática específicas, metodologias e práticas de ensino.

educação, percebemos que se está na busca por *modos* de como maximizar os efeitos educativos sobre a criança (adolescente, jovem ou adulto) na direção em que se deseja. Desde Freud, a partir de onde foi possível dimensionar o campo do inconsciente, sabemos que o controle pleno do outro não é possível, já que o real sempre escapa à simbolização. Com a afirmação da impossibilidade do ato de educar, a psicanálise objetiva desconstruir a racionalidade técnica imposta pela pedagogia que, na busca incessante pela eficiência, acabou privilegiando as questões didático-metodológicas, suprimindo as questões relacionais (relação professor-aluno) do trabalho docente.

Percebemos que, nos dias atuais, a fixação por métodos específicos vem sendo cada vez mais presente no âmbito da sala de aula. A todo instante, surge uma nova forma de alfabetizar, de ensinar matemática, de ensinar física, etc. Esta fixação com a forma e com modelos tira do professor qualquer possibilidade de percepção frente à sua ação pedagógica, e está fadada a um sentimento de fracasso, já que as crianças não podem ser traduzidas em modelos.

Quando se elege a melhor forma³⁹, acaba-se consolidando um modelo de educação, uma norma que dita o jeito de ensinar. Consequentemente, cria-se uma ilusão de que o processo educativo é passível de ser controlado, caminho este contrário ao que a psicanálise faz dentro de suas reflexões e críticas sobre a pedagogia e a educação. Os estudos de Freud propiciaram um profundo conhecimento do homem; no entanto, a psicanálise tem consciência dos limites e das dificuldades de sua aplicação como solução e cura. Sendo assim, não haverá resultados se for feito uso prático da mesma dentro da escola. Como concluiu Millot em seu livro *Freud Antipedagogo* (2001), não seria possível termos o que se tentou chamar ao longo do século XX de Pedagogia Analítica, que seria uma espécie de metodologia de ensino baseada na psicanálise. Porém, pondera Voltolini (2008) em seu artigo “Psicanalisar e educar ou psicanálise e educação?”, a psicanálise não ter um método a oferecer à pedagogia não é o mesmo que dizer que ela nada tem a dizer à educação.

Não são poucos os métodos pedagógicos (método Paulo Freire, método construtivista, método de projetos, entre vários outros) que se apoiam na racionalidade científica e nos conhecimentos *sobre* a criança para reafirmarem qual é o saber adequado, a medida certa para educá-la. Esta fixação à forma e aos modelos tira do professor qualquer possibilidade de

³⁹ Percebemos que nos dias atuais a fixação por métodos específicos vem sendo cada vez mais presente no âmbito da sala de aula. A todo instante surge uma nova forma de alfabetizar, de ensinar matemática, de ensinar física etc., e mesmo com os mais diversos e avançados recursos metodológicos, as mais criativas propostas pedagógicas, as inúmeras pesquisas realizadas sobre o processo de aprendizagem e as competências dos pedagogos não são suficientes para garantir que o aluno aprenda. (CAMARGO, 2006).

percepção frente à sua ação pedagógica. O uso de qualquer que seja o método como um receituário, ou seja, a partir de uma lógica reducionista de aquisição dos conhecimentos pelo desenvolvimento de uma sequência definida por estados, coloca o professor no papel de um técnico. Isto é o que denominamos “saber do especialista”: um saber *sobre* algo ou alguém. Desta forma, privilegiam-se as questões didático-metodológicas, suprimindo as questões relacionais (relação professor-aluno) do trabalho docente. A instrumentalização da teoria, figurada nos métodos de aprendizagem, tem sido uma temática muito discutida dentro do campo da formação de pedagogos desde a década de 1980. Autores como Donald Schön, Antônio Nóvoa e Philippe Perrenoud, entre outros, discutem em suas obras a importância de se romper com a racionalidade técnica, que privilegia a teoria em detrimento da prática. Segundo estes autores, os métodos, que não poderiam ser tomados como bíblias que teriam o suposto poder de garantir o sucesso na aprendizagem, deveriam servir de aporte teórico que teria como fim levar os professores a fazerem reflexões partindo das especificidades da prática.

Mas todo pedagogo – como também todo especialista – prevê de antemão que um saber ou conhecimento dessa natureza não existe plenamente, pois não é possível se ter o controle dos resultados do ato de educar, tampouco chegar-se a um sucesso suficiente, como foi dito anteriormente. A psicanálise reconhece a constante tensão que a busca pelo equilíbrio causa, e ainda afirma que este mal-estar é estruturante. No entanto, isto não é uma afirmação que objetiva desanimar os profissionais da educação, nem funcionar de maneira determinista. Educar teve e continuará tendo um espírito conflituoso, já que o ato é pautado pela decisão na prática. Segundo Perrenoud, (1993, p. 21) a prática profissional do pedagogo deve estar baseada no que o autor chama de “improvisação regulada”, ou seja, uma “prática entre rotina”. *Rotina* seriam aqueles momentos da reprodução, de transmissão da informação; no entanto, tudo o que acontece em uma sala de aula não pode ser previsto de previamente, momento da ação *prática*. A formação de professores tem uma influência determinada por certos limites e condições, já que muitas vezes, na prática, as decisões terão que ser tomadas no improviso, sem ter um tempo hábil para buscar explicações ou soluções na sua formação racional. Isto significa que a partir do momento em que os pedagogos admitem as expressões do inconsciente como parte do processo educativo, reconhecem os sujeitos como um, eles reconhecem sua falta de controle em alguns pontos da profissão, principalmente no resultado do seu ato de educar. Assim, o impossível de educar de Freud se manifesta nas incertezas e

nas discontinuidades presentes nas salas de aula e em qualquer processo educativo. Nas palavras do próprio autor (PERRENOUD, 1993, p 24.):

Qualquer teoria da prática docente depende, num certo sentido, de uma aproximação psicanalítica, devida às fortes componentes relacionais e afetivas da profissão, mas também a tensão entre um ideal de maestria, de integridade, de coerência e de competências e uma realidade concreta com nuances muito distintas.

Em uma das entrevistas, ficou muito claro que existe um esforço para marcar a psicanálise enquanto uma teoria que não oferece uma metodologia educacional quando um dos entrevistados disse: “Então geralmente algum aluno me pergunta: ‘E isto [referindo-se a psicanálise], pra que serve?’ Ao qual geralmente eu digo que para nada. Absolutamente para nada. Por quê? A pergunta é feita a partir de certo ideário muito mesquinho, do que é alteridade, o que é a formação prática do professor”. Como foi apontado pelo professor, a psicanálise encontra uma resistência por esbarrar nas questões da aplicabilidade. Vemos, então, a partir das entrevistas, que a psicanálise sofre certa pressão discursiva para que ela se encaixe nessas categorias preestabelecidas a priori: “[...] isso é uma coisa interessante de observar do ponto de vista do efeito por aquilo que Freud já tinha notado sobre a pasteurização da peste, que é a maneira como os americanos ouviram a psicanálise, de um modo, tentando encaixar no *American way of life*. Pedagogia ou qualquer outro lugar onde a psicanálise vá se pronunciar, ela vai sofrer essa tensão na direção do vício discursivo em jogo, no nosso caso, é o vício discursivo da pedagogia” (fala de um dos entrevistados).

A questão da aplicabilidade da psicanálise foi uma questão abordada em todas as entrevistas, sendo apontada por todos os professores como um dos principais pontos de resistência que as teorias psicanalíticas encontram nas faculdades de educação e nos cursos de pedagogia. Em muitas das vezes, tenho a impressão de que a psicanálise se inscreve nessas realidades mais por aquilo que ela não é do que por aquilo que ela realmente traz de efetivo para a formação de pedagogos. Quero dizer com isso que, partindo das falas dos professores entrevistados, me parece que a psicanálise constrói seu espaço e suas contribuições para a prática docente pela via da desconstrução. A psicanálise, enquanto uma psicoterapia ou até mesmo no tratamento clínico pedagógico, me pareceu ser bem aceita e reconhecida. Quando faz o caminho até escola, ela encontra uma dificuldade em se apresentar enquanto um dispositivo para a prática docente, que teria como função oferecer recursos que possibilitassem ao professore rever seus princípios, suas práticas, seus pressupostos, suas concepções, formação e ética, uma vez que tal orientação, em muitos momentos, colocará em suspensão práticas morais que só reconhecem indivíduos prontos, formatados, normalizados e abstratos.

3.3 ELABORAÇÃO DAS DISCIPLINAS E OS PROGRAMAS CURRICULARES

A ideia de se levar a psicanálise para o campo da formação de pedagogos não é propor que o educador tenha a função de analista *stricto sensu*, mas sim propor ao professor um dispositivo fundamental para interrogar as racionalidades, as concepções totalizantes e os modos universais de educar em favor de uma intervenção que privilegie a particularidade, a singularidade, a prática do um a um. O pedagogo orientado pela pedagogia deve tratar o universal; orientado pela psicanálise, ele tratará o particular em detrimento deste universal, fazendo emergir a singularidade.

Antes de começar propriamente a discussão com as disciplinas, é preciso esclarecer que o objetivo da psicanálise dentro da universidade, neste caso, no curso de pedagogia, não é oferecer uma formação em psicanálise *stricto sensu*, mas sim trazer *algo sobre* a psicanálise que possibilite uma postura reflexiva, não no sentido de questionar a prática objetivando um ajuste, mas uma reflexão que estaria muito mais para o caminho de uma *inteligência da desordem*, que desconfiasse do seu desejo (IMBERT, 2001). A reflexão trazida pela psicanálise, para o curso de pedagogia, propõe uma (re)significação da atuação do pedagogo frente a seus alunos.

Monteiro (2005) aponta que, para trabalhar a respeito do ensino de psicanálise, é preciso considerar a existência de uma diferenciação entre informação e formação. A visão de informação aproxima-se do contexto de ensino, no estilo acadêmico; conseqüentemente, não forma psicanalista. A formação do analista ainda englobaria a supervisão e a análise pessoal. Freud (1996 [1918], p. 189) discutiu sobre isso no texto “Sobre o Ensino da Psicanálise nas Universidades”. Na ocasião, fala sobre o ensino da psicanálise no curso de medicina:

A formação universitária não equipa o estudante de medicina para ser um hábil cirurgião; e ninguém que escolha a cirurgia como profissão pode evitar uma formação adicional, sob a forma de vários anos de trabalho no departamento cirúrgico de um hospital.

O quadro abaixo, que traz informações curriculares referentes às disciplinas analisadas, permite uma visão geral de como estas unidades curriculares se organizam. Todos os dados contidos na tabela foram retirados somente dos programas disponibilizados pelas universidades. Foram analisadas 6 (seis) disciplinas divididas entre as 3 (três) universidades com que trabalhamos: 4 (quatro) obrigatórias e 2 (duas) optativas.

Tabela 1: Disciplinas de Psicanálise e Educação

	Natureza	C. H./Período	Temática central (ementa)
Disciplina 1	Optativa	60 h/ A partir do 4º	Discurso pedagógico Impossível de educar Infância
Disciplina 2	Obrigatória	75 h/ 5º	Conceitos fundamentais Infância na escola Inclusão escolar
Disciplina 3	Obrigatória	60 h / 3º	Conceitos fundamentais Infância Adolescência
Disciplina 4	Obrigatória	60 h / 3º	Conceitos fundamentais Infância Adolescência
Disciplina 5	Obrigatória	30 h/ 3º	Conceitos fundamentais Sintoma na Infância Romance familiar
Disciplina 6	Optativa	60 h/ A partir do 4º	Cotidiano escolar Discurso pedagógico Fracasso escolar

É válido destacar que a Disciplina 5, que traz como tema central as questões relativas aos sintomas na infância, apresenta uma carga horária menor que as outras, pois ela é única em que a psicanálise não é o conteúdo exclusivo da disciplina. No caso, as teorias da psicanálise dividem a carga horária com os estudos de Psicologia Social, sendo 30 horas de psicanálise e 30 horas de Psicologia Social.

Quando interrogados sobre a seleção dos temas, mesmo uma disciplina sendo diferente da outra, os entrevistados foram enfáticos ao responder que eles os escolhem partindo do pressuposto de que os conteúdos não têm como objetivo oferecer um método ou uma forma de ensinar. O desígnio dos conteúdos se dá a partir de uma “análise paradigmática da relação psicanálise e pedagogia, ou psicanálise e educação. Uma análise paradigmática quer dizer que a gente tenta depurar da psicanálise quais são as contribuições *pertinentes*⁴⁰ ao campo da pedagogia e da educação” (fala de um dos professores). Faço um destaque na palavra “pertinente”, pois é justamente aí que creio que se localiza o problema da interpretação equivocada que a psicanálise recebe.

Quando se trabalha com psicanálise aplicada à educação, não significa dizer que a clínica psicanalítica será deslocada para a sala de aula, “há questões que são do campo pedagógico que a psicanálise tem uma palavra a dar”⁴¹, e nem tudo da clínica pode ser

⁴⁰ Grifo meu.

⁴¹ Fala de um dos professores entrevistados

transposto para a educação. As entrevistas mostraram dois tipos de eleição a respeito de quais seriam os conteúdos pertinentes: 1) partindo das leituras próprias da psicanálise, selecionar aquilo que poderia vir a contribuir para a formação docente; 2) a partir do campo específico da prática docente, buscar na psicanálise discussões que possam somar no exercício da profissão.

Existe um predomínio da primeira opção entre os psicanalistas, sendo que somente o professor formado em pedagogia se orienta pela segunda alternativa. Nas palavras do professor com formação em pedagogia: “A escola é foco, [a disciplina] tinha que envolver a Psicanálise e Educação com a escola”. Observando a Tabela 1, percebemos que, dentre as disciplinas obrigatórias, a única que aponta a preocupação explícita com a prática e é balizada pela escola, a partir da análise da ementa, é a Disciplina 2, cujo tema central são os conceitos básicos da psicanálise a partir dos estudos da infância, que é de responsabilidade do entrevistado que faz sua formação na pedagogia. Nas outras disciplinas obrigatórias, nem a educação e nem a escola aparecem como foco central da unidade curricular.

Claro que sabemos que a infância é uma temática de total interesse e importância para o aluno que está cursando o curso de pedagogia. No entanto, quando o estudo da infância, no curso de pedagogia, fica desatrelado da prática docente a partir da reflexão trazida pela psicanálise, corre-se o risco da psicanálise se tornar uma lente idealista que, segundo Filloux (1999), retomaria a psicanálise aplicada à educação sob uma perspectiva de decifragem do trato dos alunos.

Dentre as disciplinas que são lecionadas por psicanalista, percebo que paira um imperativo de apresentar a psicanálise como uma área específica do conhecimento, e, a meu ver, muitas vezes de deixar de lado o que deveria ser o ponto norteador da disciplina: a psicanálise *aplicada* à educação como um dispositivo para (re)significação da prática docente. Logo, a *savoir-faire* do ofício do pedagogo se torna uma questão secundária. Seria quase como se a psicanálise “emprestasse” os conceitos para o professor, sem nenhum interesse de transpor as barreiras da clínica para adentrar as discussões da escola.

Mesmo se sairmos dos programas e formos às entrevistas dos professores psicanalistas, percebemos que a educação, a escola e a postura do pedagogo têm muito mais a função de delimitar o *algo* da psicanálise que será trabalhado no curso do que propriamente trazer uma discussão psicanalítica com base na prática docente: “No curso de pedagogia trabalhamos a apresentação da psicanálise, a infância, a relação da criança, nas as diversas fases, com a aprendizagem e com os sintomas que podem aparecer [...]”. Claro que há referência às questões da postura do pedagogo frente à ação reflexiva proposta pela

psicanálise, no entanto de uma forma pouco realista; mas muitas vezes falta o movimento de fazer com que o arranjo do campo teórico, já preestabelecido, faça uma leitura e sirva de lente para analisar as experiências docentes. Se partirmos da lógica já descrita anteriormente, a formação de pedagogos precisa manter uma relação estreita com a prática: Seria possível conceber um dispositivo e um currículo de formação inicial sem se preocupar com a profissão docente e a prática pedagógica? (PERRENOUD, 1993). Não está sendo desconsiderada, de forma alguma, a função da teoria e sua importância para a formação. Contudo, não se pode ignorar que o objetivo da psicanálise nos cursos de formação de pedagogos estaria na contribuição para o saber-fazer da profissão docente, trazendo *um além da pedagogia* sob a forma do esclarecimento de sua prática, da renúncia às atividades demasiadamente programadas, estabelecidas, controladas com rigor obsessivo (COSTA, 2012).

No entanto, as Disciplinas 1 e 6, que se balizam pelas críticas ao discurso pedagógico, me parecem estarem pautadas por discussões mais próximas à realidade da escola e da educação. No caso das disciplinas optativas citadas, entendo que a psicanálise não se coloca em posição de exterioridade, mas sim de justaposição com o campo da educação. Nestas disciplinas, parece existir uma menor preocupação com o estatuto epistemológico da psicanálise. Com isto, observo, nas ementas, as discussões a respeito do lugar claudicante que o pedagogo deve ocupar, lugar este trazido pelas discussões psicanalíticas.

Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL/CNE, 2006), a psicanálise faz parte do conjunto de conteúdos intitulado de “Núcleo de Estudos Básicos”. Este representa o que se julgou ser o conjunto teórico fundamental para o exercício da função do pedagogo, ou seja, estas teorias têm como objetivo oferecer capacidades que permitiriam fazer com que o licenciado em pedagogia opere na prática. Sendo assim, estes conteúdos são trabalhados nos dois primeiros anos do curso. Se voltarmos às DCNs do curso de graduação em pedagogia, observaremos que o *substantivo* psicanálise não é citado em momento algum do texto. A psicanálise é convocada a fazer parte do currículo da pedagogia a partir de suas contribuições a respeito do conhecimento sobre a constituição infantil e sobre a relação do pedagogo com seu próprio projeto pessoal, sendo que, de acordo com Filloux (1999,) o segundo tem uma maior relevância para a prática docente. Concordo com o autor por acreditar que a psicanálise em extensão à educação não deve ser confundida com cursos de curta duração sobre a infância, já que seu objetivo não é se apresentar como um tratamento dos pequenos. As discussões da infância são relevantes para se pensar as relações que o pedagogo estabelece com as crianças, logo, a criança só será reconhecida como sujeito a partir de uma construção do próprio profissional.

Segundo Filloux (1999), o motivo pelo qual a psicanálise figura nas discussões atuais no campo da educação seria justamente a relação que ela propõe ao educador e ao saber de si, principalmente em se tratando da formação de educadores. Focando nas questões do projeto educativo dos educadores, a psicanálise deixa de ser uma substituta da pedagogia. As teorias psicanalíticas, por falarem de algo para além da pedagogia, seriam um dispositivo que aposta na construção do saber que se dá na prática.

Esta informação a respeito da colocação dentro do tempo do curso se faz relevante, pois as disciplinas de Psicanálise e Educação são alocadas no início da formação, o que, segundo um dos entrevistados, pode representar um problema. Esta realidade, de acordo com os entrevistados, se apresenta como um empecilho, principalmente na compreensão da psicanálise enquanto um campo que “oferece uma espécie de perturbação das certezas pedagógicas e não uma teoria aplicativa”. Para um dos profissionais com quem conversei, o estudo da psicanálise exige “alguns pré-requisitos de formação racional e epistêmica [...] Se você não tem bem instalado esses pré-requisitos, isso dificulta bastante”. Nas universidades que foram analisadas, as disciplinas obrigatórias aparecem no terceiro e no quinto período. Entendo que a compreensão desta fala do entrevistado caminha no sentido de entender a construção epistemológica (e sua legitimidade) que a psicanálise faz para se posicionar no *avesso* da pedagogia (não da educação).

É importante marcar a diferença entre pedagogia e educação. Quando digo pedagogia, estou falando de uma predominância das questões metodológicas, ou seja, a psicanálise não oferece uma técnica de alfabetização, por exemplo. Já a educação seria a transmissão de marcas simbólicas que possibilitam ao sujeito se enunciar no campo da palavra (LAJONQUIÈRE, 2009). Assim, acredito que este depoimento mostra a pretensão do professor em querer resguardar a psicanálise a partir do seu posicionamento frente à torção que ela faz, se deslocando de um ideal educativo para um sucesso insuficiente.

Fico com a impressão de que este resguardo decorre do discurso pedagógico, tão mencionado por todos os entrevistados, de forma que (não só na ocasião desta fala específica), em alguns outros momentos durante as entrevistas, os professores psicanalistas mostraram que enxergam a pedagogia ainda como sendo idêntica à educação que Rousseau propôs a seu Emílio, ou seja, a partir de um ideal de pensar o melhor modo para conduzir a criança. Não estou aqui querendo salvar a pedagogia, e muito menos pretendo afirmar que a psicanálise deva ceder à lógica da pedagógica enquanto técnica. Apenas constato que, talvez, partindo de um pré-conceito sobre a pedagogia, a psicanálise “jogue fora” todos os pedagogos.

Os professores apresentam uma psicanálise que luta contra a pedagogia, contra o método, e que a todo instante precisa marcar o seu lugar e seu estatuto epistemológico. Parece-me que o pré-conceito está necessariamente ligado à técnica, logo, o território pedagógico seria a discussão das questões metodológicas, do modo de ensinar. Não estou dizendo que este pré-conceito é fruto da imaginação dos psicanalistas. A pedagogia, enquanto curso de formação de professores para as séries iniciais, tem uma memória histórica, já que a própria criação do curso, em 1939, se pautou por uma lógica que reconhecia o pedagogo como “ensinador” de crianças, sendo seu único objetivo fazer com que as crianças aprendessem. Por este motivo, as questões metodológicas foram privilegiadas em detrimento das outras (LIBÂNEO, 2001).

A psicanálise já fez suas críticas a respeito da fraqueza inerente à pedagogia ao se pautar por técnicas, pela lógica positivista. No entanto, não vejo esforços para o (re)estabelecimento de uma relação com o pedagogo, e acredito que existam caminhos para essa filiação. Não estou afirmando que as críticas devam parar, até porque elas são de extrema importância tanto para a educação, como para a pedagogia. De fato, penso simplesmente que as críticas, por si só, não propõem o debate. Talvez fosse necessário (re)afirmar a relação, pois não acredito que a psicanálise, em extensão à educação, só tem a contribuir com críticas.

No caso das disciplinas optativas, este cenário é um pouco diferente. Na maioria das vezes, estas disciplinas são colocadas em períodos (semestres) mais próximos da conclusão do curso e, com isto, os estudantes veem com uma carga teórica que, segundo estes professores, possibilitaria que os conteúdos das disciplinas fossem mais próximos propriamente da prática docente e menos em torno dos conceitos fundamentais da psicanálise. Não podemos esquecer que as disciplinas optativas só podem ser cursadas a partir do 5º período, como mostra a Tabela 1, por terem como pré-requisito a disciplina obrigatória de psicanálise e educação. Isto faz com que a disciplina aprofunde mais os debates sobre as temáticas da psicanálise e educação, não se prendendo às questões de apresentação da psicanálise e dos conceitos fundamentais. Se voltarmos a Tabela 1, podemos observar que as ementas trazem discussões menos conceituais como: Discurso pedagógico e fracasso escolar. Isto não quer dizer que nas disciplinas optativas não se utilizam os textos “clássicos”. Pelo contrário, os trabalhos de Freud e Lacan, principalmente, aparecem com grande incidência.

Esta diferença entre a construção das disciplinas obrigatórias e das optativas é natural devido à própria construção do currículo do curso de pedagogia. As obrigatórias fazem parte de um conjunto teórico básico para todos os pedagogos, e sua função é apresentar as teorias psicanalíticas como uma das possíveis teorias com as quais estes profissionais podem se

enveredar; assim, não se pode exigir que todos saibam tudo. Já no caso das optativas, a realidade é outra. Segundo um dos entrevistados, as disciplinas optativas são frequentadas, em sua maioria, por quem quer, já que cabe ao aluno escolher a forma como vai comprimir sua carga horária de optativas. Outro ponto importante para esta característica das disciplinas optativas é que, como dito acima, elas têm como pré-requisito a disciplina obrigatória de psicanálise. Deste modo, muitas das escolhas, não todas, estão alinhadas a uma vontade do estudante de querer “emprestar seus ouvidos para ouvir falar de algo da psicanálise” (fala de um dos entrevistados). Isto não quer dizer que todos os estudantes que cursam estas disciplinas têm interesse em seguir os passos da psicanálise.

A “calibragem das disciplinas” (expressão usada por um dos entrevistados) é perceptível quando se observa a bibliografia das disciplinas obrigatórias. Como já foi dito anteriormente, elas privilegiam textos que trabalham os conceitos da psicanálise, não só os ditos textos “clássicos”, mas também as publicações mais atuais da área. Percebe-se, então, que a “calibragem das disciplinas” é feita com o propósito de introduzir a psicanálise, de marcar sua diferença em relação às psicologias, de anunciar o sujeito concebido pela teoria psicanalítica.

O quadro abaixo apresenta um panorama de como as bibliografias se organizam nas disciplinas. A tabela 2 apresenta 3 tipos de textos: textos específicos da psicanálise, textos escritos por Freud e textos do campo da psicanálise e educação⁴².

Tabela 2 – Bibliografias

	Natureza	Psicanálise	Textos de Freud	Psicanálise e educação
Disciplina 1	Optativa	0	1	9
Disciplina 2	Obrigatória	3	2	11
Disciplina 3	Obrigatória	8	9	3
Disciplina 4	Obrigatória	6	7	2
Disciplina 5	Obrigatória	5	10	2
Disciplina 6	Optativa	0	2	11

As disciplinas são bem heterogêneas, principalmente no quesito bibliografia, já que seus conteúdos e textos acompanham as trajetórias de pesquisa de cada professor no interior da psicanálise. No entanto, elas apresentaram como ponto em comum à orientação lacaniana no trato dos conteúdos. Em uma das entrevistas, isto foi enunciado de forma explícita: “a ementa tem muito da perspectiva de Lacan”. Porém, os textos do próprio Lacan são quase inexistentes, aparecendo somente em 3 (três) ocasiões: Disciplina 2 (*O Seminário – Livro 7: A*

⁴² Foram considerados textos de Psicanálise e Educação quando apresentavam como principal grande área a Educação. A numeração das disciplinas foi mantida de acordo com a Tabela 1.

ética da psicanálise) e Disciplina 5 (*Os complexos familiares na formação do indivíduo e Duas notas sobre a criança*). Sobre esta quase ausência dos textos de Lacan, um dos entrevistados justifica: “Quando é Freud, [os estudantes] digerem bem. Quando é Lacan, já é um problema [...] acho que é um problema que o próprio texto do Lacan oferece. Ser denso, ser complexo”. No entanto, textos de Jacques-Alain Miller, Eric Laurent, Oscar Massotta, Maud Mannoni, Charles Melman, Françoise Dolto, Élisabeth Roudinesco, Luciano Elia e Joël Dor, autores de orientação lacaniana, fazem parte das bibliografias.

Observando a Tabela 2, percebemos que somente a Disciplina 2, que apresenta as discussões da psicanálise a partir do cotidiano escolar, possui um número maior de textos específicos de psicanálise e educação, dentre as obrigatórias. Cabe lembrar, como já abordado anteriormente, que esta disciplina é de responsabilidade do professor formado em pedagogia. A bibliografia se apresentou alinhada às proposições da ementa ao trazer questões mais inseridas no contexto da educação e da prática docente. Nesta disciplina, os textos específicos da psicanálise se fazem presente somente em um primeiro momento de apresentação de Freud e do inconsciente, sendo que os demais conceitos serão abordados em alguma discussão próprias do campo da psicanálise e educação. Este tipo de discussão, acredito, favorece o debate voltado para aquilo que a psicanálise tem a contribuir para a formação de pedagogos. Sem necessariamente se apresentar a partir da lógica da construção e explanação de um conceito, mas sem perder este último de vista, a psicanálise é tratada diluída nas discussões referentes ao conteúdo proposto. Por exemplo, vemos na bibliografia que, para trabalhar a questão da infância, o professor optou pelo texto *Infância e Ilusões (psico)pedagógicas: Escritos de psicanálise e educação* (1999) de Lajonquière.

Por outro lado, a Disciplinas 3 e a Disciplina 4, sendo que ambas trazem como tema central os conceitos fundamentais e a infância e são ministradas pelos professores psicanalistas, apresentam bibliografias quase que exclusivamente compostas por textos específicos da psicanálise. Justamente nestas disciplinas, percebemos um grande número de textos de Freud. Estas leituras, aliás, serão norteadoras para todas as temáticas das disciplinas. Observamos que os escritos de Freud, independente do conteúdo, são sempre uma referência, principalmente nas discussões referentes à infância: *A organização genital infantil: Uma interpolação na teoria da sexualidade* (1923), *A dissolução do complexo de Édipo* (1924), *Três ensaios sobre a sexualidade infantil* (1905), *O esclarecimento sexual das crianças* (1907) são alguns dos textos de Freud mais trabalhados para os debates relativos a esta etapa da vida. Estas disciplinas ainda apresentam bastante semelhança nas discussões teóricas (se repararmos nas temáticas centrais veremos que as ementas são iguais). Os textos de Freud

aparecem no início das discussões de cada tópico, porém o desdobramento dos conceitos, por exemplo, aparece geralmente de uma leitura de orientação lacaniana. Seria como se os conceitos de Freud fossem, e são, pré-requisitos para as problematizações. Para ilustrar esta lógica, trago a Disciplina 3 como exemplo. O primeiro ponto de discussão da disciplina é intitulado de “Uma introdução à psicanálise”. Os primeiros textos serão *Cinco lições de Psicanálise* (1909), *Uma nota sobre o inconsciente na psicanálise* (1912) e *Um estudo autobiográfico* (1925), todos de Freud. Estes textos abordam os caminhos seguidos por Freud até chegar ao método analítico e os principais conceitos, como inconsciente, transferência, repressão, entre outros. Somente após a finalização destes textos que serão introduzidos dois pequenos livros, ambos balizados pelos trabalhos de Lacan: *O conceito de sujeito* (2004), de Luciano Elia e *O comprovante da falta* (1989), de Oscar Masotta, leituras que também tratam de conceitos fundamentais.

Já a Disciplina 5, que tem os sintomas da infância como ponto balizador, traz uma outra peculiaridade. Esta unidade curricular se apresenta como uma vertente voltada para a clínica, tendo como foco os sintomas da infância e os problemas de aprendizagem. Assim, após uma contextualização histórico-clínica e de uma apresentação da infância, baseada nos textos de Freud, a disciplina faz o seu percurso pela discussão, tendo como ponto norteador o diagnóstico clínico-pedagógico através do estudo de casos. Logo, questões como os sintomas da infância, problemas de aprendizagem e intervenções sobre as inibições se desenrolam no interior dos debates. Nesta disciplina, vemos que as questões relativas à docência são desconsideradas. Este professor em específico tem uma forte relação com a clínica psicanalítica propriamente dita. Ele foi o único que manifestou exercer seu ofício de analista. Mesmo nas suas pesquisas no interior do campo da educação, a clínica é muito marcada.

Um fato que muito me chama a atenção a respeito da bibliografia da Disciplina 1 e da Disciplina 6, as optativas que discutem a questão das críticas psicanalíticas ao discurso pedagógico, é que vigoram um anacronismo e uma autocentrção explícitos na abordagem dos conteúdos destas disciplinas. Quero dizer, aqui, que nestas disciplinas os professores debatem com eles mesmos. Para se ter uma ideia do que estou dizendo, vamos tomar a Disciplina 1 como exemplo: dos 10 textos que compõem a bibliografia, 1 é de Freud, 6 são de autoria do próprio professor, 2 são de autores que foram orientados por este professor e 1 é parte de um livro do qual este professor também escreveu um capítulo. No caso da Disciplina 6, observamos uma situação semelhante. Acredito que, neste tipo de circunstância, a discussão se concentra demais na lógica de pensamento de um único autor, logo, o debate se

fecha nele mesmo. As disciplinas ficam quase parecidas com uma exposição da trajetória do professor via suas pesquisas e publicações.

Nenhum texto aparece em todas as disciplinas, mas dentre os que são usados com maior frequência, entre obrigatórias e optativas, podemos citar *Cinco Lições de psicanálise*, de Freud (1910[1909]), e *Freud e a Educação: O mestre do impossível* de Kupfer (2007). O primeiro texto, além de trazer questões relevantes à história da psicanálise, trabalha com alguns conceitos fundamentais para a compreensão do método psicanalítico. O segundo livro traz um estudo sobre as ideias de Freud sobre a Educação, no qual a autora se preocupou em tratar, conceito por conceito, os pontos de associação entre psicanálise e educação, discutindo convergências, paradoxos e limites deste campo de atuação das teorias freudianas. Os dois textos apontados acima são marcados por algumas semelhanças, o que acredito ser o motivo de sua maior incidência nas disciplinas: os fatores históricos para a consolidação da psicanálise e a exploração de conceitos. Cruzando as falas dos professores entrevistados com os programas das disciplinas obrigatórias, percebo que a escolha dos textos tem como principal objetivo a apresentação dos conceitos fundamentais da psicanálise. Ambos são textos não tão complexos, porém abordam quase todo o campo teórico psicanalítico fundamental para a construção das bases dos outros conteúdos. São leituras que pouco se prendem às questões do desenvolvimento sexual infantil ou às classificações patológicas, que são as temáticas que mais sofrem com as leituras rasas e com os equívocos. Além da apresentação conceitual, os textos também são usados por suas contribuições com relação aos fatores históricos da psicanálise e da vida de Sigmund Freud. “As disciplinas falam sobre como a psicanálise foi inventada e, de como essa invenção tem a ver, embora não se reduza a saga de um sujeito com nome e sobrenome, com a vida Sigmund Freud” (fala de um dos professores entrevistados).

Quando se pensa na construção de uma disciplina, não se pode deixar de considerar o estilo que cada professor tem para lecionar suas aulas. Muito me chama a atenção à semelhança entre os docentes e a forma de se ministrar as aulas. Assim como Freud, que “pretendia ensinar [a psicanálise], exatamente como um pedagogo clássico” (KUPFER, 2007, p. 96), dois dos entrevistados (professores psicanalistas) também declararam optar por “aulas expositivas” (termo usado por um dos entrevistados) como forma de enunciação do conteúdo, no caso das disciplinas obrigatórias, sendo um segundo momento da aula reservado para sanar as dúvidas referentes aos textos propostos para cada aula. Outro professor (formado em pedagogia) diz conduzir suas explanações a partir do que os alunos trazem sobre as leituras prévias, ou seja, em um primeiro momento são levantadas as dúvidas e os comentários e,

partindo deles, o professor trata do conteúdo. Apesar de fazer um caminho inverso ao dos outros dois docentes citados acima, esta não deixa de ser uma aula expositiva.

Porém, é preciso ter um cuidado com esta informação para não cairmos no vício de pensar que as aulas dos professores são iguais devido à semelhança na escolha metodológica. Resgatando o conceito lacaniano de *estilo*, podemos compreender melhor esta questão. A psicanálise admite a vertente do *estilo* como instrumento de singularização, de expressão da particularidade de cada sujeito (de desejo), e, como tal, submetido às leis do inconsciente⁴³.

Evoco aqui a questão do *estilo* para aludir à relação singular que cada professor tem com as questões da sua transmissão, ou seja, o professor vai construir seu *estilo* a partir da sua própria prática. Disto, podemos concluir que a transmissão é a convocação para um *estilo*. Conseqüentemente, a ideia de um estilo singular joga ao chão qualquer ilusão pedagógica de que existe um modelo, um jeito certo de ser professor, de ensinar, de transmitir, já que cada sujeito, na sua singularidade e com sua história, tem o seu *estilo* de ser professor (MONTEIRO, 2005).

Assim, mesmo a metodologia sendo idêntica, no caso dos professores e das disciplinas analisadas, percebemos que o ensino-transmissão da psicanálise nos cursos de pedagogia passa pelos caminhos da experiência de cada docente: “O conteúdo dessas disciplinas não pode ser pensado de forma separada do meu estilo de dar aula [...] transmito para meus alunos algo da minha experiência analítica” (frase de um dos entrevistados, já citada anteriormente). Por isto, vemos nas disciplinas coordenadas por professores psicanalistas questões mais marcantes da epistemologia freudiana; e, nas disciplinas de professores com formação em pedagogia, a psicanálise diluída dentro das discussões eminentes do campo da prática docente e da escola.

Trabalho com o par ensino-transmissão, pois o entendimento destas duas terminologias, com base nos princípios psicanalíticos, muito tem a dizer sobre o modo de se lecionar e apre(e)nder a psicanálise. Este par foi trazido à tona por um dos docentes quando o mesmo diz: “A gente [professores que trabalham com a psicanálise] tende a trocar o par que é caro ao discurso pedagógico que é o ensino-aprendizagem pela par ensino-transmissão”. Tenho que concordar com o professor quando ele afirma que o par ensino-aprendizagem é muito caro para o discurso pedagógico, já que é a partir dele que se desenvolvem as questões relativas ao ensinar.

⁴³ As questões do estilo com a expressão da singular relação que o professor apresenta com o saber serão discutidas mais adiante no Capítulo 4: A Psicanálise em cursos de Pedagogia.

No interior da pedagogia e da didática, as discussões a respeito do ensino-aprendizagem são muito recorrentes quando, em um dado momento histórico⁴⁴, o estudo do desenvolvimento infantil, feito pela principalmente pela psicologia, apresentou suas contribuições para os processos de construção do conhecimento e da cognição, por exemplo. Porém, as questões referentes ao ensino-aprendizagem figuram desde a modernidade. A psicologia, por sua vez, somente intensificou o debate no século XX.

Tomás Tadeu da Silva (2005, p.115) mostrou que, desde a era moderna, os currículos eram entendidos como uma eleição de conteúdos e conhecimentos que se pondera serem necessários para que o aluno adquira a razão e o progresso: "ele é linear, sequencial, estático". Nesta concepção moderna, o par ensino-aprendizagem pode ser entendido como causa e consequência. Muito em decorrência desta visão moderna, é que ainda hoje observamos a racionalidade técnica se apresentando nos processos educativos.

Vamos pensar, agora, o par ensino-aprendizagem a partir da concepção etimológica. Ensinar deriva do latim, *insignare*, e significa colocar em signos (símbolos), apontar, indicar; ou seja, ensinar seria a ação de lançar a palavra. Aprendizagem, também derivada do latim, *apprehendere*, significa compreender, no sentido de apropriação. Logo, vemos pela própria etimologia das palavras que ensino e aprendizagem estão longe de apresentar uma relação de causa e consequência. No entanto, o significado atribuído às palavras varia de acordo com as práticas de uma sociedade. Assim, temos que hoje o ensino "corresponde a ações, meios e condições para a realização da instrução", sendo a Didática a ciência que se ocupa dele. (LIBÂNEO, 1994). Já a aprendizagem ficou sob a responsabilidade, principalmente, da psicologia. Uma criança, então, irá aprender de acordo com seus estágios do desenvolvimento. Esta lógica levou a crer que seria possível balizar o quê, o como e o quando isso ou aquilo vai ser ensinado e/ou apreendido. Isto se torna um problema para o trabalho docente, pois se cria a ilusão de que a prática pedagógica é completamente planejada e consciente. A realidade, por outro lado, se apresenta de uma forma muito menos racional do que se espera (PERRENOUD, 1993).

A psicanálise não só substitui a aprendizagem pela transmissão, mas também acrescenta o inconsciente e a singularidade de cada sujeito nesta relação. Ensinar passa sempre por um saber teórico-conceitual, por uma instrução teórica. A transmissão, que é a grande novidade trazida pela psicanálise, diz respeito ao que o sujeito (do desejo) fez com este saber teórico, ou seja, seria a implicação do sujeito com a causa, neste caso, a causa

⁴⁴ Segundo Antunes (2007), esse momento histórico, em se tratando de Brasil, aconteceu na ocasião do movimento da Escola Nova, que se iniciou nos anos de 1920.

psicanalítica. A transmissão dá voz à experiência particular, ao estilo e à relação singular que o professor tem com a psicanálise. O ensino sem a transmissão seria “letra-morta”. Lajonquière (2011, p. 129) diz que o ensino sem a transmissão seria a relação onde o “receptor recebe – de forma invertida – do emissor simplesmente uma perturbação ou, se preferirmos, uma mensagem incômoda que o lança à conquista daquele suposto (Ihe) dizer (respeito)”.

Por estarem engajados com a transmissão, os professores mostram que, mesmo trabalhando com os conceitos centrais, não estão preocupados em ensinar de forma extremamente balizada as teorias psicanalíticas. Penso que levar a noção de transmissão, trazida pela psicanálise, para os cursos de formação de pedagogos seria uma forma de reconhecer o inconsciente e a singularidade nesta relação de professor-aluno. Talvez aí se estivesse apresentando umas das mais importantes contribuições da psicanálise para a formação de pedagogos: deslocar os processos educativos universais, balizados pela racionalidade técnica, para fazer emergir a prática do um a um, da particularidade.

3.4 OS ALUNOS

Durante a entrevista, os professores foram indagados sobre as percepções em relação ao recebimento da psicanálise por parte dos alunos. Segundo eles, a psicanálise, como qualquer outra área do conhecimento, “não tem um recepção homogênea”. Alguns gostam e outros não: “Os alunos que assim desejam [continuar os estudos psicanalíticos] vêm para fazer as disciplinas optativas, TCC⁴⁵ [...] alunos [os que desejam seguir nos estudos na psicanálise e educação] os quais, ou tem feito mestrado ou doutorado comigo ou com outros colegas”. Até aí um fato perfeitamente normal em se tratando de educação, onde existem as mais diversas correntes de pensamento e as mais diferentes ‘pedagogias’. Acredito que estranho seria se os ideais freudianos fossem acolhidos por todos! “Não estou preocupado com a quantidade, assim como já disse Freud, a psicanálise não é para todos” (fala de um dos entrevistados).

Porém, me chamou a atenção quando um dos professores entrevistados contou a respeito da primeira impressão da disciplina de psicanálise e educação. Segundo ele, a psicanálise “oscila entre dois polos *extremos*, que seriam o extremo do *fascínio* e o extremo da *recusa*”. Entre os dois polos, reside aquele grupo de aluno médio, que nem ama nem odeia. Ele está somente ali para comprimir os compromissos curriculares da disciplina, já que ela é

⁴⁵ Trabalho de conclusão de curso.

obrigatória: “passando por essas duas posições [fascínio e recusa], existe o grupo de alunos que ficaram na dúvida, e que não ‘sacaram’, que dizem assim: ‘Escuta, isso não encaixa na perfeitamente bem na coisa prática’. E ficam nisso. [...] Esses não parecem muito se importarem com a aula” (fala de um dos professores).

Seria muita pretensão desejar que todos os alunos se interessassem pela psicanálise. Mas, seguindo a fala do professor e analisando os programas das disciplinas, parece haver uma falta de contextualização das teorias psicanalíticas aplicadas ao campo da educação. Esta falta de inserção, partindo do próprio depoimento do professor, parece-me se apresentar como uma resistência. Acredito que seria muita ambição julgar as contribuições da psicanálise somente pelo fato dela fazer parte do currículo do curso, sendo necessário excluir a aproximação deste campo com as práticas educativas.

O pólo do fascínio diz respeito à psicanálise como a teoria “mais completa de todas sobre a humanidade”. Seria como se os alunos dissessem “Ah! Explica-me! Agora sei porque sou assim”. É justamente no pólo da fascinação que encontramos alguns vícios, como: “Então vou tentar entender a fase oral do meu aluno”. No pólo da fascinação, é interessante perceber que a psicanálise captura os estudantes através da questão do consumo próprio. No fascínio, vemos surgir resquícios da psicanálise enquanto uma mera teoria do desenvolvimento sexual.

Segundo um dos professores, é no ponto do fascínio que os alunos começam a pensar nas relações deles com o mundo, com as pessoas que eles conhecem; enfim, vão trazendo a psicanálise para sua própria história. “[...] eu diria que é quando se perdem e manifestam que estão se perdendo eu fico contente porque penso ‘Está funcionando!’ E quem não fica quando começa uma análise? [...] Enfim, quando o aluno diz isso na segunda aula, eu tenho a sensação de que o negócio [a transmissão da psicanálise] começou a funcionar”. Esse “estar perdido” me parece convergir com as questões da (re)significação da prática docente, mas não o entendo como sendo o foco escolhido por alguns dos professores entrevistados. Esta assimilação é feita por uma interpretação minha, e a faço considerando que o “estar perdido” muito tem a ver com a renúncia do lugar do mestre que tudo sabe *sobre* as crianças. Se perder é se interrogar, é refletir, é não ser tudo.

No outro pólo, temos a recusa, que, segundo um dos entrevistados, “se manifesta, sobretudo na forma de crítica, contestação. Quer dizer, antes de entender a teoria já começam os posicionamentos contrários. Freud chegou a dizer que acusam a psicanálise por aquilo que ela não diz [...] Pedagogia ou qualquer outro lugar onde a psicanálise vá se pronunciar, ela vai sempre sofrer essa tensão na direção do vício discursivo em jogo, no caso daqui [o curso de pedagogia], é o vício do discurso pedagógico”. Este apontamento feito por um professor

justifica, em certa medida, aquilo que no tópico anterior foi chamado de “calibragem das disciplinas”.

Como já dito anteriormente, me parece que a psicanálise se apresenta pelas vias da desconstrução, ou seja, ela se apresenta por aquilo que ela não é e por seus limites no campo da educação, daí o foco nas questões conceituais dado por alguns professores. Porém, esta “calibragem das disciplinas” não me parecer iludir os docentes em relação aos efeitos da psicanálise na formação dos alunos: “Usamos as discussões em sala de aula para reverter esses tipos de distorção [...] Agora, isso tem um limite [...] é o limite da análise pessoal das pessoas, quer dizer, tem alguma coisa que o mero entendimento racional não vai reverter”. (fala de um dos entrevistados). Em alguns momentos, fico com a impressão de que há um certo preciosismo em relação à psicanálise. Parece existir uma preocupação muito maior em marcar o lugar que a psicanálise ocupa do que, propriamente, em apresentá-la como uma teoria que tem “uma palavra a dar para a pedagogia”. Como já citado, vemos esta “necessidade” desde a apresentação da psicanálise pelo nome⁴⁶.

Cientes do *impossível de educar*⁴⁷ postulado por Freud, os professores mostram que a preocupação não é com aprendizagem dos alunos, no sentido de esperar um retorno imediato do que foi apreendido: “[...] eu não me preocupo com aquilo que eles [os alunos] fazem. Eu, em princípio, me engajo na transmissão, na tentativa de poder passar por essa experiência de transmissão e poder dizer no final que fiz o que devia ser feito, ou seja, eu tento ser o mais honesto possível com o desejo que me anima na tarefa” (fala de um dos entrevistados). A dimensão da impossibilidade na educação proporcionou a este professor reconhecer que o ensino da psicanálise, no caso, não se sustenta na ilusão de elidir o abismo existente entre saber e verdade; bem como reconhecer as vicissitudes das aprendizagens como processos individuais. Isto não é outra coisa senão pensar a partir do campo de desejos contraditórios estruturado na linguagem, ou seja, a partir do campo do Outro⁴⁸.

Devido ao seu engajamento com a transmissão, este professor acredita que alguns alunos, gostando ou não da psicanálise, “têm a sensação de que não perderam seu tempo ao

⁴⁶ Essa questão foi abordada no tópico “Espaço e Resistências”

⁴⁷ O impossível de educar em Freud se apresenta no reconhecimento do real da educação, ou seja, considerar que no ofício de educar, enquanto uma profissão relacional que lida com os sujeitos, existe uma parcela de fracasso intrínseco (já que a satisfação plena é inexistente), tendo em vista que os resultados da transmissão não são passíveis de previsão, deixando assim o esperado sempre aquém ou além do proposto. Seja com for, se se admite o sujeito do inconsciente com parte da educação, independentemente dos métodos pedagógicos, “não é possível fixar uma relação de causalidade entre os meios e os efeitos obtidos” (DINIZ, 2011, p.130).

⁴⁸ O termo Outro permite fazer alusão ao inconsciente, notado na psicanálise de orientação lacaniana. O Outro é o lugar do código, da convenção significante, daquilo que está além dos sujeitos falantes envolvidos num diálogo. É justamente neste lugar que o sujeito pode colocar, para si, as questões de sua existência, ou seja, um lugar de questionamento, mas que provem de um saber inconsciente. (KAUFMANN, 1996).

emprestarem os ouvidos” (fala de um dos entrevistados). O professor afirma, com uma enorme exatidão, esta questão da “sensação de que não [os alunos] perderam seu tempo” a partir do momento em que considera a frequência nas aulas como sendo fator determinante deste interesse. A questão da frequência, inclusive, só foi abordada por este professor: “minhas aulas não são de frequência obrigatória”. Talvez, este aspecto isolado não consiga justificar a certeza de que, só porque estão na sala, os alunos não perderam seu tempo. Outro indicativo usado pelo docente tem relação com os estudantes que o procuraram para fazer TCC, mestrado, doutorado. Somente 1 professor, dentre os 4 entrevistados, não se posicionou a respeito do retorno dos alunos. Retorno este creditado à transferência que se estabeleceu durante o tempo das disciplinas de Psicanálise e Educação. Marco aqui as disciplinas como um “divisor de águas” entre o antes e o depois da psicanálise, pois não me foi relatado nenhum caso de alunos do curso de pedagogia que, mesmo antes das disciplinas, já apresentavam interesses pela psicanálise. Enfim, os professores se mostraram satisfeitos com os efeitos que a psicanálise tem provocado em seus alunos. Eles relataram, ainda, que o número de estudantes interessados em “beber da fonte” da psicanálise vem crescendo com o passar do tempo.

Não acredito, no entanto, que a psicanálise tenha todo este espaço que me foi relatado. Claro que, se compararmos com outras épocas, hoje, no cenário brasileiro, a produção no campo é muito mais expressiva comparada com outras épocas. Esse panorama pode ser observado a partir do “Estado da Arte em Psicanálise e Educação (de 1987 a 2012)” (PEREIRA; KUPFER; SOUZA; FIDELIS; 2013). Dentre os mais de 600 artigos listados, mais da metade foi publicada a partir do ano de 2007, ou seja, a produção dos últimos 6 anos foi maior, em números, do que em vinte anos (de 1987 a 2007), no que concerne ao cenário brasileiro. Penso que a satisfação dos professores diz mais a respeito do espaço que a psicanálise tem hoje dentro da educação do que propriamente aos números de TCC, dissertações e teses, já que, comparada com outras áreas, a produção ainda é muito inferior⁴⁹. Apesar disso, percebemos que, comparado com a época em que os professores começaram seus estudos, o número de publicações nos dias atuais é infinitamente maior. Trago estes números pois acredito que, mesmo com um cenário bem mais favorável do que em outras épocas, no que tange às universidades pesquisadas, a psicanálise ainda está alicerçando seu lugar no campo da educação, principalmente dentro dos cursos de formação de pedagogos.

⁴⁹ Em pesquisa feita por André *et al.* (1999), entre os anos de 1990 e 1996, entre teses e dissertações, foram 284 trabalhos sobre a formação de professores. Nesse mesmo período foram encontrados somente 19 trabalhos no campo da psicanálise e educação.

Como já dito anteriormente, a adesão da psicanálise não é unânime, mas todos os professores se dizem satisfeitos com os retornos dados pelos alunos. Segundo os entrevistados, este retorno está muito relacionado com a prática, principalmente a docente. Isto é algo marcante em todas as entrevistas. A operatividade da psicanálise dentro dos estudos da educação está diretamente atrelada à prática docente, à atuação do pedagogo perante seus alunos, por mais que a psicanálise não ofereça uma metodologia de ensino aos pedagogos. Pelas entrevistas, tenho a impressão de que é justamente quando vão para a prática que os pedagogos percebem a psicanálise enquanto uma teoria que traz “uma perturbação crônica das certezas pedagógicas”⁵⁰. De fato, é precisamente pela relação que a transmissão da psicanálise estabelece com a prática docente que durante as entrevistas alguns casos me foram relatado. Nestes casos, alunos, quando encontram seus antigos mestres, dizem que a psicanálise muito os tem ajudado no dia-a-dia da sala de aula e que, verdadeiramente, só no exercício da profissão eles perceberam a real função da psicanálise para o campo da educação: “Eu não sei se eles [os estudantes] conseguem avaliar, nesse momento [durante as disciplinas], a operatividade da psicanálise, essa aplicação da psicanálise na educação imediatamente. Eu recebo retorno quando começa a trabalhar” (fala de um dos entrevistados).

Essa questão do contexto da prática docente parece ser um ponto importante a se considerar no ensino da psicanálise nos cursos de formação de pedagogos. Segundo um dos entrevistados, é comum observar que os estudantes que já estão inseridos no exercício da profissão têm uma maior facilidade em avaliar a psicanálise enquanto um dispositivo: “Os [alunos] que já têm uma prática em sala de aula ficam muito mais ligados, mais interessados”. Outro caso sobre esta questão da prática surgiu a partir de uma comparação feita, por um dos entrevistados, entre os alunos dos cursos de pedagogia e dos cursos das outras licenciaturas⁵¹: “Os estudantes das outras licenciaturas vêm fazer as disciplinas com uma formação mais sólida, eles já passaram pelos estágios, eles têm uma discussão sobre o paradigma da ciência. Eles tendem a perceber com maior frequência do que os pedagogos que não é uma teoria aplicativa, que ela oferece uma espécie de perturbação às certezas pedagógicas” (fala de um dos professores).

Porém, quando trago aqui a discussão da prática como um fator a ser considerado no ensino da psicanálise, não estou querendo dizer que as disciplinas devem estar atreladas a estágios, ou que elas só podem ser cursadas por estudantes com experiência em sala de aula.

⁵⁰ Esse dado diz respeito a estudantes que após a formação foram atuar com professores. Não estou considerado relatos de estudantes que depois da graduação em pedagogia fizeram a pós-graduação.

⁵¹ Nessa faculdade os alunos de outras licenciaturas fazem disciplinas sobre de psicanálise e educação no final de seus cursos. A disciplina de Psicanálise e Educação é comum à pedagogia e as demais licenciaturas.

Por outro lado, procuro apontar o que vem sendo estudado e defendido, desde os anos 80, pelos estudiosos da formação docente:

Construir ou reconstruir o currículo da formação de professores para favorecer a mudança da escola, significa assim navegar à vista entre o realismo conservador e otimismo ingênuo, procurar a distância ideal entre a formação e as condições efetivas da prática (PERRENOUD, 1993, p. 101).

CAPÍTULO 4

A PSICANÁLISE EM CURSOS DE PEDAGOGIA

Antes de começarmos propriamente as discussões desse capítulo, acho importante tratar alguns pontos. Este trabalho, em momento algum, buscou apontar a psicanálise como a ciência que “salvaria” a educação e/ou a formação de pedagogos. Ou seja, apesar de defender a psicanálise como um dispositivo ou um efetivo recurso teórico-metodológico no exercício da profissão, não considero que para ser um “bom” pedagogo estes conhecimentos sejam necessários, e nem que somente eles seriam o caminho do ensino. Acredito, sim, que existam profissionais bem sucedidos que não comungam dos ideais psicanalíticos. Não foi o objetivo, também, defender a “pureza” das teorias psicanalíticas no contexto dos cursos de pedagogia. Ao contrário disso, discuto a psicanálise para o campo da educação, pois, assim como Freud, acredito que o debate, a (re)invenção e a reflexão são fatores que poderiam colocar as teorias psicanalíticas em um constante processo de (re)construção de si mesmas, da educação, da formação de pedagogos e da prática docente. Abordo aqui a psicanálise *como uma das possibilidades* para um olhar crítico, para enxergar de maneira diversa e menos idealizada as várias formas de manifestação do processo de constituição subjetiva da criança, compreendendo como as vicissitudes do processo de aprendizagem se efetivam nas particularidades de cada sujeito e, principalmente, o lugar que o pedagogo ocupa dentro deste processo. Faço um destaque nas palavras acima, pois não é meu propósito desconsiderar a relevância dos outros campos do conhecimento. Sei que só a psicanálise não faz a educação, já que a *práxis* docente lida com os mais diversos saberes. As discussões da sociologia, da psicologia, da antropologia, da filosofia, da história, entre outras, também são fundamentais para a prática do pedagogo, porém aqui me ocupei em discutir a psicanálise.

Durante todo o texto, procurei apresentar a psicanálise como um *dispositivo* para a prática docente, nunca como um método ou uma técnica; muito menos a partir de uma visão “religiosa”. A opção pelo uso da palavra “dispositivo” não foi aleatória. Busquei esta terminologia dentro das discussões foucaultianas. Assim, entendo dispositivo como um conjunto de *estratégias* que se apresentam para operar na prática, principalmente em momentos em que se precisa decidir na urgência, sendo que estas estratégias podem estar no campo do discurso ou das práticas, das ações. Segundo Revel (2005), o dispositivo ainda se caracteriza por estabelecer uma relação entre os elementos que constituem a prática. Admitir, por exemplo, que para operar na prática não se pode excluir as questões institucionais, os pressupostos teóricos, as leis, as determinações administrativas, a moral, os valores, as

medidas administrativas e, inclusive a organização arquitetônica. Desta forma, “o próprio dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 1999, p.137).

Neste sentido, quando apresento a psicanálise como um dispositivo para a prática docente, estou propondo um conjunto de estratégias que possibilite ao professor fazer uma revisão dos princípios práticos, formativos e éticos; isto considerando o conjunto de elementos presentes no complexo processo de ensino e aprendizagem.

Faço estas ressalvas sobre o trabalho, mas tenho plena consciência de que uma concepção teórica não é inocente, nem muito menos neutra; ainda mais por se tratar de uma discussão no campo das ciências humanas. Os debates sobre a psicanálise, a história e a formação de professores, trazidos no decorrer desta pesquisa, apresentam um posicionamento perante a realidade, além de propor mudanças, sendo que estas últimas estão diretamente relacionadas à psicanálise como um dispositivo para a prática docente. Traduzindo isso, poderia dizer que sei que todas essas discussões falam de um lugar específico, a partir de uma ideologia.

Voltemos às discussões centrais deste trabalho, no caso, a psicanálise no curso de formação de pedagogos!

Como bem sabemos, os cursos de pedagogia devem equipar os alunos com competências para que, quando em atuação, consigam agir em situações muitas vezes fora de esquemas teóricos, situações não previstas, sendo que estas podem ocorrer dentro e fora da sala de aula. Além disso, a formação deve convocar os estudantes para uma prática reflexiva e autônoma, de modo que o pedagogo não seja somente um docente, mas também um pesquisador, dedicando-se à construção do conhecimento. Encorajar a autonomia é convidar o pedagogo a declinar de seu lugar de técnico.

Ao recorrer aos estudos próprios da formação de pedagogos, pensando nas contribuições feitas pela psicanálise, observo que não é suficiente tratar da formação sem considerar sua estreita relação com a prática, tornando-se também necessário considerar as relações sociais que os pedagogos estabelecem ao longo do exercício de sua profissão. Vemos então que, nestas teorias, a psicanálise não aparece com o objetivo de adotar um discurso dominante, a fim de buscar seu “lugar ao sol” em território pedagógico. As teorias psicanalíticas figuraram os estudos de pesquisadores como Schön, Cifali, Perrenoud, entre outros, com o intuito de responder às demandas, principalmente, da formação de pedagogos que até então priorizavam a racionalidade técnica. Por mais que estes pesquisadores estivessem preocupados com as exigências de sua época, não podia deixar de “ouvir” o que

eles tinham a dizer sobre essa empreitada de assumir o inconsciente e a psicanálise na formação de pedagogos. Porém, estas teorias apontavam uma forma de responder aos desafios colocados pela prática pedagógica daquele período. E hoje, quais são os desafios colocados atualmente para a formação de pedagogos que porventura venham a evocar a psicanálise para examiná-los?

Hoje, penso que estamos um pouco mais distantes das discussões daquele tempo. Segundo Souza (2002; 2005), a educação, principalmente na escola, está vivendo um processo de “*anomia*” em questões referentes às identidades do pedagogo, do aluno e, conseqüentemente, da própria instituição escolar. Se buscarmos no dicionário a palavra anomia, veremos o seguinte significado: “Desorganização pessoal que resulta numa individualidade desorientada, desvinculada do padrão do grupo social” (HOUAISS, 2001). Logo, dizer de uma anomia na identidade do pedagogo é marcar que este profissional está longe da sua tradição, da sua raiz política, ou seja, de ser aquele que ensina, que professa algo sobre sua crença em uma verdade, em uma ciência, em uma arte, em uma disciplina.

O cenário atual mostra uma crescente hegemonia nos métodos ativos, muito em decorrência do grande acesso às novas tecnologias, criando, assim, a ilusão de que os saberes necessários para a prática docente são exteriores ao profissional. Conseqüentemente, nos aproximamos da racionalidade técnica, e tiramos do pedagogo o sentido de sua profissão, já que o lugar do ensino tem sido atribuído muito mais as questões metodológicas. Assim, acredito que a demanda hoje seja a de devolver ao pedagogo o *savoir-faire* do exercício da docência, e possibilitar a construção de um sentido no ofício de educar, que há tempos foi perdida.

Encarando que a psicanálise é histórica em sua essência, ou seja, ela carrega um caráter de ser alterada e alterante (CERTEAU, 2011), julguei ser necessário buscar um pouco da história deste encontro das teorias da psicanálise com a educação, principalmente com a formação de pedagogos, para só assim poder chegar às disciplinas dos dias de hoje. Deste modo, os dois primeiros capítulos, sobre a história e a formação de professores, ambos relacionados ao que concerne à psicanálise, serviram para que aqui fosse possível pensar a psicanálise nos cursos de pedagogia, inserida no contexto atual, cientes de que ela sofreu, durante sua jovem existência de pouco mais de cem anos, influências políticas e históricas:

Refletir sobre lugares e fronteiras na relação entre psicanálise e educação é passar por uma história marcada por ilusões e desilusões, mas ao mesmo tempo, ou talvez exatamente por este processo, um percurso revolucionário e criativo que modificou profundamente tanto a psicanálise quanto a educação (SOUZA, 2005, p.143).

Estas modificações na psicanálise e na educação seriam exatamente as propulsoras para a empreitada de pensar as teorias psicanalíticas como um dispositivo que consiga devolver o pedagogo para o seu lugar, e que também me inquietaram: Estariam disciplinas de psicanálise “ofertando sua palavra” para este resgate do real sentido do ofício de educar?

A psicanálise em extensão, quando aplicada à educação, ainda assim não se separa da sua prática analítica, porém, neste caso, ela deve estar além do enquadramento clínico, do espaço de um consultório, da relação entre paciente e psicanalista. Logo, não está sendo proposto “criar” uma psicanálise específica para o campo da educação, até porque a psicanálise é só uma, independente do seu exercício social. Não é à toa que quando nos referimos a esse campo dizemos “Psicanálise e Educação”, e não “Psicanálise da Educação”. Quando discuto sobre a psicanálise no campo da formação de pedagogos e professores, estou falando da mesma teoria das instituições de psicanálise; ou seja, não existe uma psicanálise que serve exclusivamente para o pedagogo, uma pedanálise (RAMOS, 1934) ou uma pedagogia analítica (ZULLIGER, 1966). No entanto, percebo que, nesse caminho do consultório até a escola, as teorias psicanalíticas foram usadas, em muitos momentos da história⁵², e ao lado de diversos outros campos de conhecimento, como um saber de especialista, ou seja, um saber *sobre*.

Pareceu-me um consenso, entre os professores entrevistados, que a psicanálise não é a salvação da educação, porém ela muito tem a contribuir para a prática do pedagogo. Contudo, o “cuidado com a formação” me parece preocupar os entrevistados, pois o discurso pedagógico hegemônico, nos dias atuais, está repousado, no que o Lajonquière (1999) chamou “ilusões (psico)pedagógicas”. Este princípio ilusório pode ser entendido como o irrefutável processo de psicologização do discurso e da reflexão pedagógica. O discurso pedagógico hegemônico se ampara na ilusão de que saber é poder, logo, aquele que tem em mãos as leis da aprendizagem consegue balizar os efeitos das metodologias que colocam em ação. Fico me perguntando se este “cuidado com a formação” não estaria acompanhado de um tom de arrogância ou até mesmo de conservadorismo. Considerando que a maioria das disciplinas se apresentou basicamente através de estudos dos conceitos fundamentais e da criança, chego a refletir se os professores de hoje estariam apegados a uma nostalgia da antiga relação entre a psicanálise e a educação, já que no passado as teorias psicanalíticas carregaram a crença de servir-se como uma profilaxia ou como um receituário nosográfico de psicopatologias.

⁵² Não desconsidero o *hoje* com um momento da história.

Fico com a impressão de que, de certa forma, essa preocupação com o discurso pedagógico paralisa os professores ao assumirem os riscos da relação entre a psicanálise e educação. As análises dos dados, de uma forma geral, mostraram que as disciplinas ainda se apresentam muito calcadas pelos estudos da infância e pelas inúmeras críticas que a psicanálise faz à pedagogia e ao seu apego aos métodos de ensino.

Por outro lado, a psicanálise tem sido hoje muito bombardeada por acusações, que muitas vezes a taxam de ultrapassada. A análise das disciplinas⁵³ mostrou que as resistências são muito marcadas, de modo que trabalhar com psicanálise nas faculdades de educação me parece ser aceitar a missão de que, em algumas oportunidades, as teorias psicanalíticas serão percebidas a partir da lógica da aplicabilidade, ou seja, como uma mera teoria do desenvolvimento sexual. Por mais que já exista uma longa produção a respeito dos limites da psicanálise na educação, ainda é possível encontrar resquícios de uma educação que busca sua legitimidade nas concepções teóricas da psicanálise e psicologia, como aconteceu em um determinado período histórico, década de 70, no período da ditadura militar. Assim, examino estas questões, pois, quando me deparei com as disciplinas de psicanálise dos cursos de pedagogia e com muitos trechos das conversas com os professores destas disciplinas, tive a impressão de que elas, as disciplinas, estariam ali com a finalidade de dizer que a relação que a psicanálise e a educação mantiveram, por muito tempo, foi equivocada.

Em muitos momentos da coleta dos dados, observei que a pedagogia é tratada como sendo o ensino, ou seja, a pedagogia seria o modo de ensinar, seria o metodológico, o modo de fazer. Por isso, algumas vezes, os entrevistados de formação analítica se mostraram atrelados a um pré-conceito com relação à transmissão da psicanálise nos cursos de pedagogia. Claro que não pretendo apontar culpados, nem muito menos eximir a culpa da histórica psicologização do discurso pedagogo, mesmo porque o próprio curso de pedagogia, desde a sua criação, foi pensado com o objetivo de formar aquele que ensina através da didática; e muitos ainda hoje se mantêm presos a essa prática. Também tenho ciência de que muito disso pode ser decorrente das questões políticas e burocráticas que cercam a universidade e as faculdades de educação, mas permanece a impressão de que não existe uma aposta muito segura de que os pedagogos poderão fazer da psicanálise um dispositivo efetivo. Em razão disto, nas disciplinas analisadas no capítulo anterior, me pareceu pairar certa vontade de salvaguardar a psicanálise e de demarcar seu lugar, principalmente o lugar da clínica *stricto sensu*. É importante enfatizar que não estou afirmando aqui que os professores

⁵³ Sobre a análise dos dados e uma descrição detalhada das disciplinas ver Capítulo 3 – Situação atual do curso de Pedagogia: Disciplinas de Psicanálise e Educação.

acreditam que a psicanálise infantil pode ocupar o lugar da educação, ou vice-versa. Ora, se as disciplinas compõem um quadro curricular de um curso de pedagogia, por que não encontramos, em nenhuma das disciplinas, as discussões oriundas do campo da formação de professores, onde a psicanálise se apresentou como um importante componente? Não identifiquei nas disciplinas os estudos de Cifali e Perrenoud, por exemplo. A preocupação com o rigor conceitual parece adotar um tom imperial.

As disciplinas obrigatórias de Psicanálise e Educação, nos cursos de pedagogia aqui pesquisadas, se mostraram demasiadamente preocupadas com as questões da infância e da adolescência e suas vicissitudes. Acredito que possa residir aí um problema: Como podem se mostrar preocupados com a aplicação direta da psicanálise na pedagogia, mas ainda assim insistirem em apresentá-la sob a égide, por exemplo, dos sintomas da infância ou sobre as fases do desenvolvimento sexual - como demonstra a maioria das disciplinas analisadas? Creio que aí existe um risco: tratar da psicanálise apenas pelo estudo da infância pode ser um caminho muito frágil, distante do posicionamento político. Mesmo assim, fico com a impressão de que, ainda hoje, a psicanálise que figura nos cursos de pedagogia segue o caminho da elucidação sobre a infância. Tenho a sensação de que as disciplinas seriam uma espécie de “prestação de contas” com o passado, já que por muito tempo a psicanálise foi usada sob uma perspectiva maturacional a partir do desenvolvimento sexual. Então, ainda que existam críticas à psicanálise de outrora, percebo que hoje, mais uma vez, as teorias psicanalíticas ainda parecem ser uma teorização sobre a infância, por mais que atualizada pela “releitura” dos anos 80. Os professores, nos dias atuais, estariam muito mais “preocupados” em apontar o que é a psicanálise do que propriamente pensá-la como um conteúdo integrante de um currículo de um curso de formação de professores.

Se a psicanálise muito tem a contribuir para a educação, para o pedagogo, principalmente convocando-o a consentir com um lugar claudicante, que é próprio de seu ofício, por que então insistir em sempre querer demarcar o que é a psicanálise e insistir, negativamente, em dizer aquilo que ela não faz? Acredito que aí se apresenta certo receio nesta extensão da psicanálise, muito em função da história da psicanálise e educação⁵⁴, já que, por muito tempo, os pressupostos freudianos serviram com receituários para um desenvolvimento sexual saudável.

Caminhando num sentido contrário ao das psicologias, que estão na busca de prever, descrever e apontar o resultado desejável para a educação de crianças, a psicanálise traz a

⁵⁴ Sobre a história da psicanálise e educação ver o Capítulo 2 - Uma perspectiva histórica da Psicanálise na formação de professores.

noção da singularidade, das incertezas, da impossibilidade, da constante (re)significação da prática. É exatamente neste ponto que as disciplinas pouco têm se apoiado. Não estou dizendo que é só assim que a psicanálise pode dar sua palavra para a educação, já que são também muito importantes os estudos desenvolvidos por Freud e outros psicanalistas sobre a infância, sobre quem são as crianças presentes na sala de aula. Porém, concordo quando Filloux (1999) defende que a relação que o professor mantém com seu projeto pessoal seja mais relevante para a prática docente e para a formação de pedagogos.

Não estão sendo descartadas as inúmeras formulações sobre a infância empreendidas pela psicanálise; estou, apenas, fazendo o esforço de alinhá-la com os desafios impostos pela prática na atualidade. Logo, as discussões da infância só têm sentido para as questões do *savoir-faire* do pedagogo, se estas não forem descoladas da complexidade que cerca o ofício. Em outras palavras, quando se pensa na psicanálise para os cursos de formação de professores, isto nada mais é do que propor a psicanálise como um dispositivo para a prática docente, e não como uma conceituação da infância, um receituário das fases do desenvolvimento sexual.

A psicanálise pode melhorar a vida das crianças e jovens, num sentido amplo e num sentido restrito, trabalhando junto aos professores para que recuperem a dignidade e o significado do trabalho, muito mais do que multiplicando cursos sobre a infância e a adolescência na sua formação (SOUZA, 2002, s/p).

Para compreendermos essa lógica de trabalhar a infância junto ao lugar que o professor ocupa no processo de ensino e de aprendizagem, vejamos a tese de Lajonquière (2010) sobre a educação de um estrangeiro, um selvagem ou um extraterrestre. Segundo o autor, precisamos receber os pequenos como se fossem “estrangeiros”, sobre os quais supomos fazer parte de um outro mundo e com coisas para nos contar, para falar a nossa língua, para entrar no nosso mundo e comungar de uma transmissão possível. A situação inversa seria tratar a criança como um “selvagem”, ou seja, uma “criatura” em relação a qual o civilizado procura manter certa distância. Se se considera um *bom* selvagem, então, objetiva-se pesquisá-lo de forma meticulosa para assim compreender a medida precisa da diferença que há entre ambos – selvagem e civilizado – e, desta maneira, aniquilar o mistério que tanto anima um quanto angustia o outro. Contrariamente, quando se trata de um *mau* selvagem, o civilizado buscará eliminar a estranheza a partir da organização de uma campanha de extermínio. Da mesma forma, há o “extraterrestre”. No fundo, nada se quer dele saber, tão-somente se quer manter sempre a mesma distância que permita adorá-lo, sonhá-lo, como também fugir dele, caso lhe ocorra aproximar-se um pouco mais de si. Se as crianças

nos parecem, com certa facilidade, com selvagens e extraterrestres, então há algo que não está funcionando bem. Não há educação possível se o pequeno sempre for estigmatizado pelas marcas da selvageria ou da extraterritorialidade. Assim, para que as crianças tenham a possibilidade de buscar um lugar para sua existência, é preciso que o professor esteja atento aos detalhes e às palavras dos pequenos e, assim, possa dar ouvidos ao que esse pequeno estrangeiro (e não um selvagem ou extraterrestre) tem a nos dizer sobre sua realidade. “Devemos nos dar o tempo para dar tempo ao tempo do estrangeiro reviver o familiar. Esse é nosso dever, ao menos até que os pequenos de hoje consigam conquistar para si um pouco de velhice” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 175).

A discussão do estrangeiro, do selvagem e do extraterrestre seria, então, suficiente? Não sei, poderia ser desde que ela estivesse vinculada ao lugar do pedagogo no processo de ensino. Destaco o lugar do pedagogo, pois, se as formulações de Lajonquière (2010) só vierem dar uma palavra *sobre* a criança, estaríamos apenas repetindo muito do que se criticou no passado. Então, estaríamos vivendo nada mais do que uma atualização do saber do especialista. De nada adianta reconhecer o estrangeiro se isso não se traduzir em uma renúncia à arrogância do discurso da onipotência. Com isto, estou querendo dizer que de nada adianta teorizar sobre a criança se isto não estiver atrelado a um posicionamento político do pedagogo, ao lugar da claudicância. Reconhecer o estrangeiro, o selvagem e o extraterrestre sem nenhum tipo de implicação do pedagogo seria apenas uma variação atualizada da perspectiva da decifragem.

Mas então como pensar a transmissão da psicanálise nos cursos de formação de pedagogos?

Ora, quem melhor para discutir sobre as incertezas da prática docente do que aquele que vive isso, aquele que dá testemunho desse lugar? Quem melhor para ensinar/transmitir o impossível de educar do que aquele que, quando o faz, também se confronta com ele? É preciso ter em mente que, quando se pensa as discussões da transmissão da psicanálise a pedagogos, parte-se do pressuposto de que aquele que o faz se sustenta numa posição de claudicância; logo, parto mais de uma concepção orientada pelo campo da ética do que por uma instrução conceitual:

[...] é, ao mesmo tempo, pessoal e profissional, na medida em que essas dimensões se enlaçam mutuamente; e é, ainda, balizada pelo desejo e não pelo gozo, constituindo-se em um estilo singular e criativo de ensino e de transmissão no campo da formação de professores (ALMEIDA, 2009, s/p).

É claro que aqui não assumo uma posição de idealizar a transmissão da psicanálise nos cursos de pedagogia. Mas não posso exatamente negar essa postura que coloca o formador frente às complexidades da sua própria prática docente, convocando-o a ocupar um lugar ético, um lugar de reflexão e implicação de si. Ou seja, o formador terá que falar para os estudantes sobre o lugar que ele ocupa quando se engaja na transmissão da psicanálise. Conseqüentemente, observo que a transmissão da psicanálise não acontece somente pelo ensino dos conceitos, de modo que ela precisa estar alinhada por uma experiência, pelo enfrentamento do impossível e do inconsciente. Se bem repararmos aquilo com o que o formador vai se confrontar, perceberemos que ele carrega o mesmo confronto que a psicanálise traz para suas conversas com os pedagogos e professores. Isto seria uma particularidade na transmissão da psicanálise, já que, para além das teorias psicanalíticas, existe sempre uma (re)invenção do próprio sujeito na sua realidade.

As escolhas profissionais da prática docente também são marcadas por processos inconscientes. Assim, cabe aos cursos de formação dar condições e espaços para a reflexão, e, conseqüentemente, um esclarecimento não só de sua prática, mas também dos motivos que levaram à opção pelo ofício da docência. No entanto, as decisões no processo educativo não devem ser feitas de forma aleatória, mas objetivar um equilíbrio entre o *laissez-faire* e a frustração. Nas palavras de Freud (1996 [1932], p.182): “A educação tem de escolher seu caminho entre Cila da não interferência e o Caríbdis da frustração”. O dilema da escolha se torna uma constante no ato do educar. Portanto, estas escolhas são acompanhadas por uma parcela de saber opaco, *não-sabido*. A psicanálise oferece-se então como um dispositivo que possibilita uma compreensão um pouco melhor das vicissitudes do processo de ensino e aprendizagem, além da escolha profissional. É exatamente este movimento que possibilita uma prática balizada por uma ética da convivência e do reconhecimento da singularidade.

A psicanálise, pautada pelo impossível postulado por Freud, aposta que educar é uma profissão que carece ser tratada muito mais por seu caráter relacional. Deste modo, não se deve privilegiar os métodos e as técnicas com o objetivo de mensurar o que seria um *bom professor* (PEREIRA, 2003). Conseqüentemente, os dispositivos que podem possibilitar essa formação, focada nos aspectos relacionais, são clínicos, se apoiando numa concepção de que o pedagogo se constitui, em um nível subjetivo, a partir das relações interpessoais durante a carreira profissional e a vida pessoal.

Ponderando todas as discussões feitas ao longo desse trabalho, ousou apresentar uma proposta para a transmissão da psicanálise nos cursos de formação de pedagogos. Para chegar a essa proposta, não levei em consideração apenas as especificidades do ensino da psicanálise,

mas me baseei também nos atuais estudos da formação de professores, sem perder de vista a memória histórica. Acrescento ainda a estes fatores minha análise das atuais disciplinas de psicanálise em cursos de pedagogia, e me arrisco a dizer que talvez seja necessário (re)afirmar os pontos comuns entre as teorias psicanalíticas e sua transmissão aos futuros pedagogos, principalmente em relação às questões relacionais. Então, como uma proposta para os cursos de pedagogia, aponto as discussões do *Método Clínico* proposto por Diniz (2005), oriundo do campo da psicanálise, como uma das possibilidades para se trabalhar as teorias psicanalíticas dentro da formação de pedagogos.

Antes de começar a debater propriamente sobre o Método Clínico, é importante ressaltar que não há a ilusão de pensar que ele vem para anunciar a “boa nova” para a educação e/ou a formação de professores. Na verdade, ele se apresenta como uma das muitas possibilidades para se trazer o debate para a educação atual. Até porque uma imposição, neste trabalho, jogaria abaixo toda a crença na singularidade, no poder de reflexão e nas escolhas de cada sujeito. O método também não é apresentado com o intuito de condenar o trabalho dos professores das disciplinas analisadas nesta pesquisa.

A aposta, que será feita aqui, se baseia principalmente na crença de que a formação de pedagogos deve convocar o estudante para uma reflexão de sua atitude, além, é claro, no fato de entender que o Método Clínico carrega um rigor conceitual sobre as discussões psicanalíticas que apontam para uma (re)significação da prática e dá condições de alterações de conjecturas previamente estabelecidas, permitindo, assim, que o pedagogo, por exemplo, identifique a criança e a si próprio como sujeitos de desejo. Admitindo que o inconsciente se faz presente em todo o processo de ensino e de aprendizagem, apostamos que o pedagogo, antes de tudo, deve educar a si próprio.

(Re)afirmar essa filiação seria uma forma de não fechar a psicanálise em seu papel social e em suas discussões com as questões exteriores. Em psicanálise, o esclarecimento não seria a única forma de oferecer ao pedagogo as competências para o acolhimento de pequenos sujeitos. A bagagem teórica que os cursos de formação oferecem é imprescindível, mas, para que ela tenha forças para impulsionar as mudanças, é preciso considerar o sujeito pedagogo, antes mesmo de considerar o sujeito aluno.

4.1 UMA PROPOSTA PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA

Somente os sujeitos poderão enunciar, algum tempo depois, se a formação produziu algum efeito, embora eu possa verificar no cotidiano alguns de seus traços. Parto do pressuposto de que posso falar um pouco mais do meu estilo de ensinar. Ao experimentar o método clínico em sala de aula, não visio que o/aluno/a o reproduza

como modelo, nem tampouco que reproduza a teoria que escutou de mim como sua professora. O mote é o meu próprio consentimento de que o conhecimento a ser transmitido por mim, a partir da disciplina que leciono não se constitui em uma verdade. O meu trabalho visa que ele/a possa elucidar algo do que se apropriou, aquilo que lhe tenha sido significativo, do que transmiti, mesmo sem o saber. (DINIZ, 2006, p.13)

O método clínico se apresenta na contramare da maioria dos cursos de formação de pedagogos, já que estes pouco discutem as dificuldades, as falhas e os fracassos. A partir do momento em que não se admite estes elementos que compõem a complexidade da prática docente, o inconsciente que tangencia todo este processo passa a ser desconsiderado. Por ser a contramare, a escolha do método clínico se justifica justamente por operar essa complexidade. Não somente reconhece o inconsciente, mas parte dele para se pensar as intervenções nos processos de ensino e aprendizagem. Estou considerando, aqui, que o inconsciente não só se faz presente, mas também é um importante componente a ser operado na prática docente. Como já dito anteriormente, esta perspectiva é de orientação psicanalítica, mas não deve ser confundida com um processo terapêutico. Assim, antes de qualquer definição, é importante marcar que o método clínico está alinhado a uma investigação, a uma pesquisa, e não a um tratamento. Por assim acreditar, Diniz (2005) vai buscar as definições para tal perspectiva, principalmente a partir definição dois autores, André Lévy e Françoise Hatchuel. Ambos vão fazer suas definições seguindo uma orientação psicanalítica.

Levy (2001) vem apontar este método como uma possibilidade de abordar as questões relacionais (sendo estas do sujeito com ele mesmo e com os outros), a partir do *approach* de pesquisa, considerando, principalmente, a subjetividade como questão central dessas relações. Já Hatchuel (2005) faz um caracterização partindo especificamente do campo da educação. A autora aponta que o método clínico seria a construção do conhecimento a partir de momentos em que a singularidade do sujeito se faz presente, ou seja, a particularidade de cada um – formador e formando – seria exatamente o ponto de partida para a teorização.

As discussões do método clínico trazem uma marca fundamental do referencial psicanalítico: a noção de incompletude. Esta marca não só é fundamental para a postura clínica, mas também é o lugar crucial na construção do saber. Quando assinalo o lugar da construção do saber, estou me referindo ao inconsciente, ou seja, a um lugar desconhecido que seria como um *saber-não-sabido*: “um processo que somos obrigados a supor que ele está sendo ativado *no momento*, embora *no momento* não saibamos nada a seu respeito” (FREUD, 1996 [1933], p. 90; grifos do autor).

Assim, nesta perspectiva, o pedagogo deve se reconhecer como um sujeito que carrega uma divisão em se tratando de sua subjetividade e que, ao mesmo tempo, se confronta com

outros “pequenos” sujeitos que, assim como o pedagogo, também apresentam uma divisão subjetiva. O método clínico faz uma virada na lógica da concepção de aluno, fazendo o deslocamento de uma posição de objeto para ser reconhecido como sujeito.

Antes de trazer o debate conceitual, é válido apontar que essa proposta de transmissão da psicanálise para os cursos de pedagogia via método clínico não se ilude em pensar que estaria sendo ensinada uma atitude, uma ética. A postura de admitir o *saber-não-sabido* não pode ser ensinada, de modo que ela só pode ser vivida. Logo, esta proposta se pauta por apresentar a psicanálise, a partir das discussões do impossível, da incompletude, acreditando que assim não estaríamos colocando alguns “pedaços” da psicanálise, mas sim marcando e construindo uma definição norteadas pelo seu posicionamento político. Quero dizer que, para se discutir a respeito do método clínico, é preciso que a psicanálise apresente suas elucidações sobre sujeito, inconsciente, transferência, relação com o saber, o impossível de educar, etc., questões estas que, quando *associadas*, marcam o referido posicionamento político da psicanálise.

O método clínico se apresenta de uma forma diferente das pesquisas acadêmicas tradicionais, já que sua preocupação não é a de traçar um caminho e segui-lo fielmente, mas a de defender um olhar para o presente e o passado, propondo interrogações éticas à trajetória do sujeito. Desta forma, o pedagogo é considerado como sujeito influente e influenciado de todo o processo de ensino. Não que isso tenha sido dito explicitamente, mas, se bem repararmos, toda a forma de operação do método clínico se fundamenta a partir da noção de sujeito e de suas inter-relações, uma vez que, a todo momento, estou marcando a importância da singularidade e do inconsciente. Assim, cabe dizer aqui a qual sujeito estou me referindo. Dada a sua orientação psicanalítica, o sujeito que aqui trato é aquele que está constantemente submetido ao desejo do seu inconsciente. Logo, é o sujeito da falta, que está sempre na busca de um saber que dê conta do seu desamparo. Em psicanálise, o conceito de sujeito se atribui à experiência, de modo que, segundo Elia (2004), este não nasce e sim se constitui, se desenvolve.

É válido dizer que Diniz (2005) só vai chegar às formulações do método clínico para operar com o sujeito da experiência e do inconsciente após se deparar com as discussões trazidas pelo *paradigma indiciário*. Assumir este paradigma é aceitar que algumas questões, referente ao campo do conhecimento, não podem ser respondidas totalmente. Desse modo, a autora traz o paradigma indiciário como uma possibilidade de interrogar as incertezas e tensões, problematizando, ainda, essa incompletude que faz frente com a construção do

conhecimento⁵⁵. Foram as contribuições trazidas pelo paradigma indiciário que fizeram com que Diniz (2011) buscasse um método que traduzisse os elementos do inconsciente, capaz de considerar a incompletude do saber na formação de pedagogos.

Desta forma, tomando o paradigma indiciário como base, a autora chegou ao método clínico com o objetivo de pensar um dispositivo preocupado com a construção do saber a partir da prática, que possibilitará que o sujeito se implique nas relações. Assim, na perspectiva do método clínico aplicada ao campo da formação de pedagogos, o profissional deve ser entendido como um pesquisador que é ousado frente à sua prática. Ousadia, aqui, não quer dizer risco descompromissado. Pelo contrário, é fundamental que se reconheça os limites, de modo que essa ousadia só será elucidada quando o profissional conhecer e avaliar sua prática, sabendo se posicionar sempre entre o que se sabe e o que não se sabe.

Esta lógica entre reconhecer a existência do saber e do não-saber é que dá condições para a formulação de perguntas, questionamentos. No entanto, como aponta Diniz (2005), o método clínico não propõe a tentativa de respondê-los, mas sim de sustentar o desejo de saber. Segundo a autora, este processo de reconhecimento, descrito anteriormente, seria justamente o trabalho de implicação do sujeito, ou seja, não podemos falar de método clínico se o sujeito não se pensar como parte do processo e, conseqüentemente, das perguntas, de modo que ele não só se vê diante dos momentos de incertezas ou fracassos, mas também é parte integrante dos mesmos. Em outras palavras, podemos dizer que a implicação do sujeito, que é convocada pelo método clínico, seria exatamente um convite para que o pedagogo acolha o desejo, o amor, o ódio e o “erro” como elementos ativos dentro do processo de ensino e de aprendizagem.

A implicação do sujeito está diretamente pautada pela relação que o sujeito tem com o saber. Como já dito anteriormente, o saber a que estamos nos referindo não é o mesmo que conhecimento. Diniz (2006, p. 8) vem dizer que o saber “é uma posição que move o sujeito ainda que este não saiba nomeá-la. Neste sentido, o saber é efeito do desejo inconsciente”. Por assim ser caracterizada, podemos então entender que a relação do sujeito com seu saber se constitui com o objetivo de tamponar sua *falta*, seu *saber-não-sabido*, que não cessa de não se inscrever. É a partir desta noção que o método clínico, proposto pela autora, irá encontrar o

⁵⁵ Acredito ser válido fazer uma diferenciação entre conhecimento e saber. O conhecimento diz respeito a algo que é acessível pela cultura, logo apresenta uma forma sistemática e legítima de se apresentar. O saber está para além das questões objetivas, e seria o modo com o qual o sujeito toma para si o conhecimento e o transforma, podendo assim mover ou o paralisar a produção ou apreensão do conhecimento. Por assim ser, o saber carrega também a dimensão inconsciente do sujeito. (DINIZ, 2005).

caminho para se apresentar como um dispositivo de compreensão e análise da relação que se estabelece entre o conhecimento e o saber.

Tudo isto dito até aqui só terá sentido se buscarmos o apoio da psicanálise e suas formulações. Segundo as teorias psicanalíticas, a vivência do sujeito está diretamente ligada à construção de um saber. Por exemplo, é o confronto com a angústia, resultando da descoberta da diferença sexual, que faz com que a criança queira responder (saber) questões como: De onde vim? Para onde vou? (KUPFER, 2007). Consequentemente, a existência do Outro é o que condiciona a existência do sujeito. O Outro pode ser entendido como o lugar de onde surgem, para o sujeito, questões a respeito de sua sexualidade, sua existência, seu desejo, sua morte, etc. Assim, por esta ótica, o saber se torna um efeito do desejo, não esquecendo que este último é sempre inconsciente. Com isto, a psicanálise aponta que o que ampara o ato de ensinar do pedagogo é seu próprio desejo, exatamente por esse caráter de pesquisador.

Resgatando o sujeito da psicanálise, ou seja, o sujeito da falta, percebemos que o motor dessa relação que se estabelece com o saber é sempre norteadada pela falta. Desta maneira, Diniz (2011, p. 135), trazendo estas discussões para a prática docente, aponta a importância do conhecimento, aquilo que ela chama de uma “dupla dimensão da relação do saber”:

Inventar uma experiência de ensino congruente com o consentimento do inconsciente colocaria o sujeito não só em relação com o saber diferente daquele que se produz no ensino acadêmico, uma vez que este não considera as emergências do inconsciente, mas também, e por isso mesmo, em relação aos efeitos de verdade.

A relação com a verdade diz respeito à constante busca que o sujeito empreende para alcançar a plenitude, já que, enquanto sujeito faltoso, está carregando sempre uma incompletude. Assim, a verdade, na psicanálise, seria o posicionamento tomado pelo sujeito frente ao mundo. Estamos falando, portanto, da singularidade que cada sujeito porta. Então, ao propor a elucidação a respeito da relação com o saber, Diniz (2005) diz que os pedagogos estão sendo convocados a se enunciarem a partir do seu lugar particular, do seu *estilo* de ser professor, a se implicarem na causa de ser professor.

A ideia de se pensar o processo de ensino e aprendizagem a partir do *estilo* contraria muitos discursos do campo da formação de pedagogos, que pregam modelos de bons profissionais, já que fazem o convite para que, mediante sua singularidade e munido dos elementos teóricos, o pedagogo fundamente sua prática. Como se pode ver, os modelos pedagógicos rejeitam o *estilo*. Desta forma, o “ser pedagogo” não parte de um discurso externo que muitas vezes é extremamente instrumental e técnico. O *estilo*, estabelecido pela

psicanálise, se constitui a partir da relação que o sujeito cria com o conhecimento, logo, o produto só poderá ser *estilos* particulares.

A questão do *estilo* foi abordada no Capítulo 3, que trata das discussões das disciplinas atuais de Psicanálise e Educação, e foi muito bem ilustrada pela fala de um dos entrevistados: “O conteúdo dessas disciplinas não pode ser pensado de forma separada do meu estilo de dar aula [...] transmito para meus alunos algo da minha experiência analítica”. Ao apresentar a disciplina com este pronunciamento, acredito que o professor marca a sua relação particular estabelecida com a transmissão. Logo, aquela disciplina só poderia ser sua, pois, desde o conteúdo, ela já traz traços da sua singularidade. Admitir o *estilo* é reconhecer que os modelos do “bom professor” não dão conta da complexidade da prática e que o professor não pode ser descolado da sua prática, uma vez que é nela que se desenvolve a construção do seu *savoir-faire*.

No entanto, não estou aqui eximindo da formação de pedagogos toda a bagagem teórica. Estou, sim, tentando pensá-la a partir do singular, que é um caminho contrário ao que muitas vezes se encontra nos cursos de pedagogia. Os elementos da formação teórica só terão sentido quando estiverem relacionados aos efeitos da subjetividade de cada sujeito, para assim serem capturados e enunciados; deste modo, apenas os sujeitos poderão dizer dessa formação a partir de sua prática, de sua vivência. Exatamente por assim ser é que se torna imprescindível a admissão da dupla dimensão da relação com o saber: conhecimento e saber não podem ser dissociados.

Esta implicação do sujeito, isto é, sua relação com o saber, coloca o pedagogo em uma posição de constante “diálogo” consigo mesmo, fazendo-o ciente de sua falta, solicitando, assim, que o mesmo ocupe o lugar do mestre-não-todo, do mestre que reconhece seu fracasso, admite as incertezas e não é portador da verdade toda. Porém, para que seja possível que o pedagogo faça este movimento, é fundamental lhe oferecer os conhecimentos (elementos teóricos) necessários para tal, já que só em mãos do conhecimento é que cada sujeito poderá elaborar seu próprio saber, nunca esquecendo que sempre existirá uma parte de não-saber, intrínseca a qualquer relação permeada pelo inconsciente.

Aliado à noção da implicação do sujeito, Diniz (2005) vai apontar que o método clínico muito se aporta no conceito da transferência. Esta noção, a partir da relação que o professor cria com seu aluno, foi discutida por Freud na ocasião do texto de 1914, intitulado *Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar*. Neste trabalho, Freud diz que a relação que o alunos constituem com seu professor estaria condicionada aos tipos de relação que a criança instalou no seu processo de saída do período edípico. Desta forma, admiração, apego, amor e

ódio, quando dirigidos ao professor, seriam transferências dos exatos sentimentos vividos na passagem pelo complexo de Édipo⁵⁶. Assim, a transferência não se refere à pessoa, mas ao lugar que ela representa. Ela é concebida no plano das relações e dos afetos, constituindo-se uma estrutura que balizaria o (des)encontro dos sujeitos em suas relações sociais. Por isso, a transferência, na montagem educacional, demonstra que as diferentes repercussões de sua transmissão serão estabelecidas pela posição subjetiva do pedagogo.

Então, não se trata de “ajustar” o ensino à realidade do aluno-modelo, previamente estabelecida, mas de se indagar sobre aquilo que os pequenos representam. A noção da transferência, assim como a do impossível, convoca o pedagogo a lidar com o mal-estar inerente das práticas pedagógicas, já que ele perceberá que sua influência é limitada. Em termos gerais, o pedagogo só será ouvido se estiver revestido, por seu aluno, de uma importância fundamental que o faça se tornar alvo de investimento desse aluno.

Finalmente, a transferência, como um conceito psicanalítico, aponta para a impossibilidade de controlar os efeitos que as práticas educativas produzem; desta forma, o que poderia ser um encontro, acaba muitas vezes sendo um desencontro. Tizio (2003) chega a defender que a condição para essa relação ocorrer é a transferência, de modo que não há educação sem transferência, logo, é imprescindível causá-la. É através da transferência que o aluno produz seu saber. O pedagogo orientado pela psicanálise estará atento aos investimentos dos seus alunos por meio de suas falas ou de suas ações, e até mesmo pelos lugares em que se colocam. Deste modo, se o processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionado a uma identificação com o pedagogo, “sua advertência contra o orgulho educativo vem lembrar quanto essa tarefa comporta de favorecimento à autonomia” (VOLTOLINI, 2010, p. 68).

Segundo o método clínico, então, a educação seria o (des)encontro de um sujeito da falta que “supõe a um outro o saber sobre o desejo (a transferência), portanto, atribuindo-lhe o poder de revelar aquilo que lhe falta que o coloca na posição desejante” (MONTEIRO, 2005, p.17). É esta posição de dependência que cria as condições para que o sujeito se apresente implicado na sua transmissão.

A partir da sua orientação psicanalítica, o método clínico se apresenta como um dispositivo para que cada pedagogo se enuncie na sua própria singularidade, avisado de suas limitações, bem como ciente de um *estilo* que acolhe o mal-estar. Isto não quer dizer que o método clínico ensine um *estilo*, muito pelo contrário. Por assim ser, Diniz (2011), considera

⁵⁶ O Complexo de Édipo pode ser entendido como a base da relação que o sujeito estabelece com a cultura, ou seja, o momento em que a criança se depara com a obrigação de submeter a sua sexualidade às restrições impostas pela sociedade. Assim, para a Psicanálise, será pela interdição do incesto que a criança vai se estruturar como sujeito, inserindo-se nas relações sociais estabelecidas pela cultura (ZACCHE, 2012).

que é exatamente a tensão entre conhecimento e saber, em sua dimensão consciente e inconsciente, que cria a possibilidade do professor se enunciar a partir da sua própria singularidade. A noção de *estilo*, em psicanálise, não pode ser dissociada da prática e da singularidade; logo, o *estilo* só poderá se fazer na prática e para a prática, quando o pedagogo se permitir lidar com suas próprias questões e as questões de seus alunos em meio ao processo de ensino e aprendizagem:

Ao experimentar o método clínico em sala de aula, não viso que o/aluno/a o reproduza como modelo, nem tampouco que reproduza a teoria que escutou de mim como sua professora. O mote é o meu próprio consentimento de que o conhecimento a ser transmitido por mim, a partir da disciplina que leciono não se constitui em uma verdade. O meu trabalho visa que ele/a possa elucidar algo do que se apropriou, aquilo que lhe tenha sido significativo, do que transmiti, mesmo sem o saber (DINIZ, 2011, p. 13).

O método clínico se alinha com a postura do professor-pesquisador de sua prática, uma vez que esta seja operada diretamente com as perguntas do sujeito e aceite o desafio de enfrentar as incongruências da prática. Ou seja, a noção de implicação subjetiva do sujeito coloca o pedagogo em posição de pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa (DINIZ, 2005). Desta forma, posso afirmar aqui que o método clínico se coloca como um dispositivo de constante reflexão da prática a partir do momento em que considera a fluidez que configura o processo de ensino e aprendizagem e coloca o pedagogo no lugar do mestre-não-todo. Quem ensina, faz isso em nome próprio, sob influência do conteúdo, no entanto, não tem o controle total da situação e nem o conhecimento total da causa.

Antes de encerrar o argumento desta proposta, acredito que cabe aqui fazer um paralelo com a *conduta clínica* anunciada no primeiro capítulo⁵⁷. Ouso dizer que Diniz (2005), ao trazer as discussões sobre a implicação do sujeito, em outras palavras, sua relação com o saber, faz uma espécie de atualização⁵⁸ da *conduta clínica*, idealizada por Cifali, e do *procedimento clínico* na formação de professores, proposto por Perrenoud. De forma alguma pretendo desmerecer o árduo trabalho destes pesquisadores, mas não podemos nos esquecer de que ambas as formulações datam dos anos 80 e se alinhavam aos debates travados no período. Que avanço teríamos, então, em relação à *conduta* e ao *procedimento clínico*?

As proposições de Diniz (2005) seriam, na verdade, muito mais do que se pensar um jeito, um procedimento ou uma conduta para a transmissão da psicanálise nos cursos de pedagogia, já que, via método clínico, estou me referindo ao profissional como um sujeito que reconhece o sentido do ofício de educar e sua implicação, enquanto sujeito, como um

⁵⁷ Ver Capítulo 1 – A formação de professores e a psicanálise.

⁵⁸ O método clínico proposto por Diniz (2005) não é a única “atualização” das teorias de Cifali e Perrenoud.

caminho para a construção de uma crítica às ilusões e às ingenuidades pedagógicas. Isto ocorre porque, avisado da tensão entre o conhecimento e o saber, o pedagogo poderá se confrontar diariamente com os discursos totalitários oriundos do campo da ciência.

Enfim, quando aqui se propõe um convite à empreitada da psicanálise, também acredito que práticas, como o método clínico, buscam lidar com a complexidade por elas mesmas colocada. Assim, quando aposto no método clínico como uma das possibilidades de transmissão da psicanálise para os cursos de formação de pedagogos, estou apostando na psicanálise como um dispositivo, ainda que não relacionado ao estudo da infância propriamente, que será responsável por compor toda esta discussão de uma reflexão na prática.

O *savoir-faire* proposto pelo método clínico está intimamente relacionado à posição política da psicanálise. Logo, não deve servir a uma lógica da aplicabilidade que se pauta pelo conhecimento “científico”. Quando falo em posição política da psicanálise, me refiro àquela que considera o inconsciente como parte integrante do todo, isto é, àquela que assume que o conhecimento não é todo. No entanto, o método clínico não se alinha somente com as questões de orientação psicanalítica, já que não podemos esquecer que ser pedagogo também é assumir um lugar político, o lugar do mestre, por mais que seja não-todo. Quando a docência é feita a partir de um nome e um sobrenome, ela afirma o direito à transmissão, mesmo que com os diversos percalços, fazendo frente a todas as previsões de futuro para os alunos já pré-fixados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os anos 80, o debate sobre a formação docente foi muito intenso no Brasil. Das discussões desta época, podemos destacar a difusão, no país, do livro intitulado *Os professores e sua formação* (1995), organizado pelo professor português Antônio Nóvoa. A obra traz uma compilação de textos de autores como Donald Schön, Carlos Marcelo Garcia, Thomas S. Popkewitz e Angel Perez Gomes. Estes e outros autores, como Gimeno Sacristán, Maurice Tardiff, Philipp Perrenoud e Bernard Charlot, tiveram uma influência significativa na produção teórica do campo da formação docente. Os trabalhos destes estudiosos possibilitaram o reconhecimento de que pedagogos e professores exercem uma atividade genuinamente prática que, por assim ser, demanda uma postura ética, além da capacidade de decisão na urgência e dispositivos para atuação. Acredito, no entanto, que a grande relevância seja retirar o professor do lugar do técnico para constatar que, em se tratando do processo de ensino e aprendizagem, há uma relação, existem sujeitos, existem incertezas. Ao admitir esta complexidade dos processos educativos, os cursos de licenciatura tiveram que expandir seus horizontes. Assim, abriram portas para outros campos do conhecimento, como a psicanálise, a sociologia, a filosofia, etc., com o intuito de desenvolver uma prática reflexiva e investigativa e profissional interdisciplinar. As investigações surgiram quando foi notado que os métodos eram muito genéricos e que algo sempre escapa à relação professor-aluno. Falar *sobre* a criança não era mais o suficiente, era preciso começar a falar *com* a criança.

Neste sentido, os cursos de pedagogia devem se ocupar de todas as problemáticas educativas na sua complexidade e historicidade, enfatizando uma reflexão sistemática a partir da educação e sobre as práticas. Antes disto, porém, é preciso que os docentes assumam sua missão pedagógica. Assumir esta missão está longe de ser a prática de acumular uma grande gama de conhecimentos sobre a criança – na verdade, isto só diminuiria o potencial de decisão em consonância com as demandas da situação. A partir do momento em que se estuda a prática pedagógica, admitindo as incertezas e as discontinuidades, a psicanálise se apresenta como um dispositivo importante tanto na formação quanto na prática docente. Não é, no entanto, o único dispositivo, mesmo que muitos ainda insistam em dizer que as teorias psicanalíticas aplicadas à educação estão superadas.

Mas será que a psicanálise está realmente com o prazo de validade vencido? Em *Por que a Psicanálise?*, Elisabeth Roudinesco (2000) aponta que as teorias psicanalíticas, hoje, têm sido apresentadas pelas discussões socioculturais (inclusive nestas discussões o discurso pedagógico hegemônico) sob uma perspectiva ultrapassada, completamente ineficaz. Segundo

a autora, muito disso vem acontecendo na sociedade em decorrência de fatores como a compreensão do indivíduo a partir da lógica capitalista, o crescente desenvolvimento da indústria dos psicofarmacológicos, a vulgarização das ciências cognitivas e a divulgação das psicoterapias. O mundo capitalista, no qual estamos inseridos, transformou as relações de encontro de sujeitos em competição, na qual o único fim aceitável é a vitória, o sucesso – que estão muito atrelados à aquisição material – e, enquanto tal, podem ser vendidos nas melhores lojas de todo o país. Consequentemente, vemos que este movimento retirou do homem o seu bem mais precioso, seu desejo⁵⁹.

A exigência do sucesso chega a ser tão forte que é muito comum, atualmente, ouvirmos as pessoas dizerem coisas como: “Eu não tenho tempo nem pra mim mesmo”. A “falta de tempo” chega a ser tão gritante que o sujeito não mais se reconhece enquanto tal quando não têm em mãos suas posses: “Ora, se eu sou um celular, ou um carro, alguém precisa dizer sobre minha condição humana”. Sim, ainda temos uma terra fértil para o cientificismo, que prega a solução de todos os problemas, e tudo isto num curto espaço de tempo, até porque, tempo é dinheiro. Qual o preço pago por isto? Uma cegueira generalizada em relação a qualquer concepção teórica que se preocupe com o sujeito, o desejo, a história, a subjetividade, as relações, etc..

Trazendo esta discussão de Roudinesco (2000) para o campo da educação e da formação de pedagogos, vemos que estes fatores citados acima criam a ilusões de um sucesso quase que imperativo, reforçando assim a máxima de Comênio: “Ensinar tudo a todos, em um tempo determinado”. Vemos, hoje, que a escola perdeu muito de seu sentido, já que o conhecimento e o saber não são necessariamente garantias de uma ascensão social. Assim, os alunos não reconhecem mais o sentido da educação e a recusam. Logo, se a escola não faz sentido para os alunos, já que o que importa é o *ter* e não o *ser*, ela também não fará sentido para o pedagogo.

Então, seria a educação a salvação desta cegueira em relação ao *ter*? Não creio, mas, assim como Lopes (2003), acredito que ela é uma aposta: “só o que sabemos é que ensinar a ignorância não se sustenta enquanto direito” (SOUZA, 2002, s/p). Por isto, aposto em uma educação que privilegie a circulação das palavras, uma educação que crie possibilidades para que a criança goze de um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, sendo que é por meio deste campo que será possível que ela se lance como ser desejante. Afirmar o desejo, logo, afirmar o inconsciente, é negar que o destino do sujeito já está previamente

⁵⁹ “Proponho que a única coisa da qual se possa ser culpado, pelo menos na perspectiva analítica, é de ter cedido de seu desejo” (Jacques Lacan – Seminário 7: A Ética da Psicanálise. 1997 [1959-1960], pág. 382).

traçado pelo discurso do consumo. E, como estou apostando na educação, não poderia deixar de estar depositando minhas fichas no pedagogo. Não podemos esquecer de que o pedagogo ocupa um lugar fundamental nos processos educativos. Arrisco-me a dizer que só posso estar falando da psicanálise neste trabalho porque uma boa escola e bons professores desencadearam um processo subjetivo em um pequeno judeu de Viena: “Eles [os professores] provocavam nossa mais energética oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça” (FREUD, 1996 [1926], p. 18).

Assim, as discussões propostas aqui tentam fazer emergir um debate que não só admite o desejo, mas também reconhece os insucessos que acompanham a educação. Aposto que o inconsciente pode carregar uma pista extremamente valiosa para a formação de pedagogo, e acredito que é preciso resistir ao imperativo de criar crianças-modelo, seguindo o caminho do um-a-um. Mas seguir as pistas do inconsciente é reconhecer que:

A psicanálise também não é tudo, mas pode atuar como uma disciplina (tomo aqui a palavra nos dois sentidos: organização e matéria escolar) antiideal, que permita constatar as idealizações paralisantes e as identificações que atormentam os sujeitos. A psicanálise não tomará o poder, não dará a quem quer que seja nenhum poder, mas poderá participar do debate democrático contra todas as formas de segregação, ajudando na construção de uma ética da educação e de novas formulações pedagógicas que minem as identificações que sustentam os delírios de ideal e as sujeições identitárias, o verdadeiro pesadelo da educação e da pedagogia contemporâneas (LOPES, 2003, s/p).

(Re)afirmar a transmissão da psicanálise nos cursos de pedagogia, a partir dos desafios da atualidade, é dizer que agora não mais partimos de uma sobreposição, mas de uma filiação entre os dois campos, que espero culminar em uma prática educativa preocupada com os sujeitos do desejo que nela estão envolvidos. A psicanálise nos cursos de formação de pedagogos deve oferecer um meio de devolver ao pedagogo sua esperança no seu *savoir-faire*, através de esclarecimentos sobre sua prática pedagógica e da renúncia às atividades excessivamente programadas, instituídas, controladas com rigor obsessivo. O pedagogo aprende que pode fazer uma reflexão do saber, no entanto, não tem controle sobre os efeitos que produz em seus alunos, sabendo que é um modelo para os mesmos; isto acontece por admitir que a transmissão e o saber que é transmitido estão entrelaçados com o inconsciente.

Por fim, estou aqui apostando, assim como Pereira (2003), que o *bom professor* seria aquele que, ao admitir o impossível e as incertezas de sua prática, além de não recuar, é ousado em suas escolhas, não separando o pensar do seu fazer. Assim, ele deixaria de apostar nos modelos, reconhecendo a “contingência radical da experiência”, e passaria a depositar todas as suas fichas no seu próprio *estilo*.

Acredito que a discussão aqui realizada convida os pedagogos a recuperarem o significado social de sua atividade docente, isto é, a assumirem a missão de fazer o impossível: educar. Ser pedagogo é negar o direito à ignorância e assumir o lugar do mestre, do perito, por mais que não se tenha o controle e não seja possível prever o futuro do processo. Eu escolhi apostar na psicanálise neste processo de (re)afirmação do sentido da transmissão na docência por acreditar que "ninguém reduzirá no futuro esta impossibilidade, nosso progresso somente será de entendê-la não como uma infelicidade, mas como constitutiva da nossa relação ao outro-sujeito." (CIFALI, 1986, p. 154).

Após passar pela história, pelos estudos da formação de professores e pelas disciplinas de psicanálise atuais, considero importante responder à pergunta que me moveu durante este trabalho: Ora, então quais são as contribuições da psicanálise para o campo da formação de pedagogos?

Neste ponto, eu poderia desenvolver outra dissertação para rebater este questionamento, mas acho que a melhor resposta para ele é: “Não sei, mas vou continuar apostando, especulando e (re)construindo as relações com meu saber, porque, se há alguma contribuição que a psicanálise traz para a educação é a noção de que a adequação de toda a bagagem teórica e prática não cessa de se interrogar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, J. L. F. *A história da psicanálise de crianças no Brasil*. São Paulo: Escuta. 2001. 240 p.

_____. A Introdução das Idéias relativas à psicanálise de crianças no Brasil através da obra de Arthur Ramos. *Memorandum* (Belo Horizonte), 2008. vol. 14, p. 37-51,

_____. As Influências da Psicanálise na Educação Brasileira no Início do Século XX. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, Brasília, vol. 22, n. 2, p. 233-239, 2006.

ALARCÃO, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, S. F. C. Desafios na formação clínica de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In: *Anais do 7º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100006&lng=en&nrm=abn>. Acessado em: 10 de Maio de 2013.

AMORIM, W. O que a psicanálise nos ensina, como transmiti-lo aos educadores? In: *Psicanálise, Educação E Transmissão* 2006, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100073&lng=en&nrm=abn>. Acessado em: 05 de Janeiro de 2013.

ANDRE, M. E. D. A. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, vol. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANTUNES, M. A. M. . Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. In: *VIII CONPE - Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, São João Del Rey. 2007.

BARDIN, L.. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.

BARROS, L.O.C. Um projeto de modernização do Rio de Janeiro: A contribuição de Arthur Ramos (1933-1949). In: WEYRAUCH, C. S. LIMA, G.C. ARNT, H. (org.), *Forasteiros construtores da modernidade*. Rio de Janeiro: Terceiro tempo 2003.

BOGDAN, R. E BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Resolução 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura. Maio de 2006.

CAMARGO, A. C. C. S. *Educar: uma questão metodológica?* Petrópolis: Vozes, 2006.

CERTEAU, M. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 256 p.

CIFALI, M. Conduta Clínica, formação e escrita. In: Paquay, L; Perrenoud, P; Altet, M; Chalié, É. (orgs). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2. ed., 2001, p. 103-117.

_____. L'infini éducatif: mise en perspectives. In: FAIN, M; ENRIQUEZ, E; CORNUT, J; CIFALI, M (Éd.). *Les trois métiers impossibles: V Rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence*. Paris: Les Belles Lettres, 1986, p. 99-161.

_____. *Le lien éducatif: ontre-jour psychanalytique*. Paris, PUF. 2007.

_____. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, v. 25, n. 01 Abril 2009, p. 149 – 164.

COMÊNIO, J. A. [1638] *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONTRERAS, J. A *autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. J. O pedagogo orientado pela psicanálise. In: PEREIRA, M. R. *A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. Belo Horizonte: Fino Traço/ FAPEMIG, 2012.

DINIZ, M. O método clínico e a formação docente. In: MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R.; RAHME, M. *Psicanálise, educação e diversidade*. Belo Horizonte: Fino Traço/ FAPEMIG, 2011.

_____. O Método Clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: Contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer. In: *29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)*, 2006.

_____. *O método clínico na investigação da relação com o saber para quem ensina: a tensão entre conhecer e saber*. Tese de doutorado. FAE-UFMG. 2005.

ELIA, L. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FAVACHO, A. M. P. Desafios da Pedagogia na contemporaneidade. In: *IV Fórum Nacional de Pedagogia*, Belo Horizonte, 2011. vol. 1. p. 20-28.

FILLOUX, J.-C. Psicanálise e Pedagogia ou: sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico. *Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – FEUSP*, 1999, p. 9-42.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1999.

FREUD, S. [1905] *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. [1908] Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. 1996, vol. 9.

_____. [1918] Sobre o ensino da Psicanálise nas universidades. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. 1996, vol. 17.

_____. [1914] Algumas considerações sobre a psicologia do escolar. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. 1996, vol. 13.

_____. [1925] Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. 1996, vol. 19.

_____. [1926] Um Estudo Autobiográfico. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. 1996, vol. 20.

_____. [1927] O futuro de uma ilusão. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. 1996, vol. 21.

_____. [1932]. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. 1996, vol. 22.

_____. [1933]. Conferência XXXI: A dissecação da personalidade psíquica. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. 22.

_____. [1937]. Análise terminável e interminável. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. 23.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARTMANN, H. *La psicología del Yo y el problema de la adaptación*. México: Pax-Mexico, 1962.

HATCHUEL, F. *Savoir, Apprendre, transmettre: Une approche psychanalytique du Rapport au savoir*. Paris, La Découverte, 2005.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0.1 [CD-ROM]. 2001.

HUBERMAN, M. & PERRENOUD, P. *Restructuration de la formations des enseignants primaires*. Sept Principes de base. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education. 1987.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4ªed. São Paulo, Cortez, 2004.

IMBERT, F. *A Questão da Ética no Campo Educativo*. 1ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KAUFMANN, P. *Dicionário enciclopédico: O legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

KEMMIS, S. Action Research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH; WALKER, D. *Reflection: turning experience into learning*. London, Kogan Page, 1985.

KUPFER, M. C. M. Freud e a Educação, dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, 1999, v. 1, n.16, p. 14-26.

_____. *Freud e a Educação: O mestre do impossível*. São Paulo: Editora Scipione, 3ª Ed, 2007.

KUPFER, M. C. M. *et al.* A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. *Estilos da Clínica*. 2010, vol.15, n.2, p. 284-305.

LAJONQUIÈRE, L. A mestria da palavra: isso duro de roer na formação de professores. IN: PEREIRA, M. R. & MRECH, M. L. (org.). *Psicanálise, Transmissão e Formação de Professores*. São Paulo: Fino Traço. 2011.

_____. *De Piaget A Freud: Para Repensar As Aprendizagens. A Psicopedagogia Entre O Conhecimento e O Saber*. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Figuras do infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *Freud, a Educação e as Ilusões (psico) Pedagógicas*. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, n. 16, p. 27-38, 1999.

_____. *Infância e Ilusões (psico) pedagógicas: escritos de psicanálise e educação*. 4. Ed- Petrópolis, RJ: Vozes 2009.

Lacan, J. [1959-1960]. *O Seminário*. Livro 7: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997.

LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEVY, A. *Ciências clínicas e organizações sociais*. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2001.

LEVY, R. *O infantil na psicanálise: O que entendemos por sintoma na criança*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

LIBÂNIO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José C.. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, 2001, v. 17, p. 153-176.

LOPES, E. M. T. A educação (não) é tudo. *Estilos da Clínica*. São Paulo, 2003, n. 15, p. 112-123.

_____. *Da sagrada missão pedagógica*. Tese apresentada em concurso para professor titular à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

_____. (org.) *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MATTHIESEN, S. Q. *A educação em Wilhelm Reich: da psicanálise à pedagogia econômico-sexual*. São Paulo: UNESP, 2005.

MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1987.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOKREJS, E. . Freud e Educação. O mestre do Impossível de Maria Cristina Kupfler-Resenha. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, 1990. p. 179 - 181.

_____. *A psicanálise no Brasil*. Petrópolis: Vozes. 1993.

_____. Deodato de Moraes e W. S. Jonas Speyer: duas contribuições para o estudo da "psicanálise e educação" no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. 1990, vol.16, n.1-2, pp. 23-37.

MONTEIRO, E. A. *Sobre uma especificidade do ensino da psicanálise na universidade: a formação de educadores*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

MORAES, D. *A psychanalyse na educação*. Rio de Janeiro: Mendonça, Machado & Cia. Editores. 1927.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

_____. A formação de professores nas licenciaturas: Velhos problemas, novas questões. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 9. Anais II, v. 1/2. Águas de Lindóia, 1998, pp. 341-357.

PEREIRA, M. R. (org.). *A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2012.

_____. A orientação como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: PEREIRA, M. R. (org.). *A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2012.

_____. *O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PEREIRA, M.R.; KUPFER, M. C.; SOUZA, M. C. J. ; FIDELIS, K. A. B. *Estado da Arte em Psicanálise e Educação* (de 1987 a 2012). São Paulo: USP, 2013 (Estado da Arte).

PEREIRA, M. R.; LOPES, E. M. T.; SANTIAGO, A. L. B. Apresentação do Dossiê Psicanálise e Educação. *Educação em Revista*, 2009 v. 25/1, p. 140-149.

PERESTRELLO, M.. Primeiros encontros com a psicanálise no Brasil (1899-1937). *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 1986.

PÉREZ GOMEZ, A. I. Qualidade no ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. In: *V Simpósio Paulista de Educação Física*, São Paulo, 1997.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PERRENOUD, P.. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RAMOS, A. *Educação e psychanalyse*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1934.

REVEL, J. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROUDINESCO, E. & PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

- ROUDINESCO, E. *Por que a Psicanálise?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- RUSCHEL, V. R. G. *A situação de supervisão psicanalítica de tratamentos como escuta infinita*. Dissertação de Mestrado - Porto Alegre, UFRGS. 2008.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- _____. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, Basic Books INC Publishers, 1983.
- SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SIRCILLI, F. *A argumentação de Arthur Ramos a favor da Psicanálise na Educação: análise retórica de um livro-argumento*. 2006 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.
- SOUZA, M. C. C. C. A psicanálise e a depressão dos professores: notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente. In: *Anais do III Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300012&lng=en&nrm=abn>. Acessado em: 10 de Maio de 2013.
- _____. Os professores escutaram a Psicanálise: mas quais foram os efeitos? In: MRECH, L. M. (org.) *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: AVERCAP, 2005.
- TIZIO, H. (coord.) *Reinventar el vinculo educativo: aportaciones de la pedagogia social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- VEIGA, I. *et al.* Licenciatura em pedagogia: das propostas a realidade. In: *Educação Brasileira*, Brasília, 1997, v. 19, n. 39, p. 161-184, jul./dez.
- VOLTOLINI, R. A Pedagogia como técnica: psicanálise e a rentabilização dos saberes. *Revista Espaço Acadêmico* (UEM), v. 11, p. 17-24, 2012.
- _____. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In: *Anais III Colóquio do LEPSI*, São Paulo, SP: LEPSI IP/FE-USP. 2002, pp. 267-272.
- _____. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2011.
- _____. Psicanalisar e educar ou psicanálise e educação? In: LEITE, N.; TROCOLI, F. (Org.). *Um retorno à Freud*. Campinas: Mercado de Letras, 2008, v. 1, p. 325-337.
- WINNICOTT, D. W. *Pensando sobre a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ZACCHÉ, K. S. Adolescência e infração: questão da modernidade? In: PEREIRA, M. R. (org.). *A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2012.

ZULLIGER, Hans. Oskar Pfister. In: ALEXANDER, F. EISENTEIN, S. GROTHJAHM, M. (org.). *Psychoanalytic Pioneers*. New York: Basic Book. 1966.

APÊNDICES

Apêndice A: Carta de Apresentação e Convite para participar de projeto de pesquisa em Psicanálise e Educação

Ao Sr. _____

Faculdade de Educação da Universidade _____

Apresentamos pela presente o projeto de pesquisa “*A Psicanálise nos cursos de Pedagogia*”, que vem sendo desenvolvido por mim, André Júlio Costa, aluno do Mestrado, do Programa de Pós-Graduação de Educação da UFMG, sob a orientação do professor Doutor Marcelo Ricardo Pereira. Essa carta é também um convite para que o senhor venha participar do projeto, uma vez que o consideramos como uma eminente referência do campo Psicanálise e Educação no Brasil.

O Projeto pretender pesquisar os efeitos da formação em disciplinas de psicanálise realizada pelos estudantes do curso de pedagogia. Para isso, a pesquisa será realizada em três universidades públicas do país, de referência, e que ofertam disciplinas de Psicanálise e Educação (ou afins).

A participação do senhor se reduzirá a uma conversa/entrevista em seu ambiente de trabalho acerca do Plano de Curso e do histórico das disciplinas de Psicanálise e Educação que o senhor vem ofertando ao longo de sua carreira docente junto à Faculdade de Educação.

Justificamos a realização desta pesquisa por constatarmos a crescente oferta de disciplinas no campo, sendo estas cada vez mais apartadas e independentes da tradicionalmente estabelecida Psicologia do Desenvolvimento. Buscamos, com isso, compreender como se dá a formação em psicanálise que os estudantes de pedagogia estão tendo em seus cursos de graduação, e que efeitos tais disciplinas geram nesses estudantes, bem como nas práticas docente e pedagógica de uma forma geral.

Evidentemente, cuidaremos para que os padrões profissionais e éticos de sigilo sejam assegurados de modo que nem o senhor nem tampouco os alunos do curso de pedagogia que participarão da pesquisa sejam identificados.

Ressaltamos que a sua honrosa participação será para nós fundamental, e esperamos desde já que o senhor aceite nosso convite. Estamos disponíveis, a qualquer momento, para esclarecer as dúvidas que possa ter em relação a este projeto. Sendo o caso, pedimos por gentileza contatar-nos.

Mui cordialmente, agradecemos.

Prof^a. Dr Marcelo Ricardo Pereira
E-mail: marcelorip@hotmail.com
Telefones: (31)3409.6350/(31)3293.3834

Mestrando André Júlio Costa
E-mail: ajulicosta@hotmail.com
Telefones: (31)9784.1689/(37)99537896

Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG

Av. Pres. Antonio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar - Sala 2005

Cep: 31270-901 – BH – MG. Telefax (31)3409-4592 email: coep@prpq.ufmg.br

Assinatura do orientador da pesquisa

Prof^a. Dr. Marcelo Ricardo Pereira

Assinatura do pesquisador co-responsável

André Júlio Costa

ACEITE DO CONVITE: ____/____/2012

Professor Dr. XXXX