UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA GABRIELA GUIDUGLI PEDREIRA

Para além do professor reflexivo: um professor implicado.

A *démarche* da psicanálise na formação de professores.

SÃO PAULO

2021

MARIA GABRIELA GUIDUGLI PEDREIRA

Para além do professor reflexivo: um professor implicado.

A *démarche* da psicanálise na formação de professores.

Versão original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite – CRB-8/8204

G371p

Guidugli Pedreira, Maria Gabriela
Para além do professor reflexivo: um professor implicado - A démarche da psicanálise na formação de professores / Maria Gabriela Guidugli Pedreira; orientador Rinaldo Voltolini. -- São Paulo, 2021.
108 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Psicanálise. 2. Formação de Professores. 3. Educação. I. Voltolini, Rinaldo, orient. II. Título.

PEDREIRA, Maria Gabriela Guidugli. **Para além do professor reflexivo: um professor implicado. A *démarche* da psicanálise na formação de professores.** Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. São Paulo, 2021.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos meus *abuelos*, Cesar (*in memoriam*) e Lenise, a quem devo, com muito amor, por quase tudo.

Aos meus filhos, Rafael e Alexandre, por me ensinarem que o amor mora nas coisas mais simples da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Rinaldo Voltolini, pela transmissão sempre generosa e pela confiança com que se dispôs a caminhar ao meu lado nessa grande aventura intelectual. Sua parceria, apoio e incentivo foram fundamentais. Muito obrigada!

Ao Daniel Revah pelas inúmeras contribuições que deu a este trabalho não apenas durante o exame de qualificação e defesa, mas em todas as oportunidades nas quais pudemos debater as idéias aqui apresentadas.

À Maralice Neves por se dispor tão gentilmente a contribuir com sua leitura atenta e comentários feitos sobre essa pesquisa na defesa.

A Sandra Francesca Almeida pelas sugestões valiosas que deu a este trabalho durante o exame de qualificação.

Ao José Sérgio Fonseca de Carvalho pela transmissão, cheia de afeto, do pensamento de Hannah Arendt, e mais ainda, por suscitar em mim uma verdadeira paixão pela escrita. Nossas conversas sempre me instigaram a transformar em texto o que antes se encontrava apenas no plano das idéias.

Ao Leandro de Lajonquière por todo aprendizado e por abrir um caminho possível para todos nós no campo da interface entre Psicanálise e a Educação.

À Marise Bastos pela escuta atenta e muito carinhosa, fundamental para a construção de minha clínica e deste trabalho.

Aos colegas do LEPSI pelas trocas e debates sempre fecundos e pela possibilidade de estar em rede. Um agradecimento em particular à Luisa B. Moscalcoff, cujos laços se estendem para muito além da vida acadêmica.

Aos professores e estudantes de pedagogia da FE USP que aceitaram participar, com entusiasmo, do grupo de estudos coordenado por mim sobre a Educação na Obra de Freud. Os debates gerados em nossos encontros foram essenciais para dar vida a essa pesquisa.

Aos professores: Alcione, Odila, Reinaldo, Tania, Helô e Diogo. Este trabalho carrega um pouco da relação tão especial e profunda que cada um de vocês, de modo único, tem com a educação. As marcas que vocês deixaram na minha vida e/ou na vida de meus filhos ultrapassam as da convivência escolar.

Às minhas queridas amigas Juliana, Carla, Mary e Márcia, por vibrarem junto comigo diante de cada pequena conquista e por sempre me oferecerem uma palavra acolhedora nos momentos difíceis. Como sempre digo, vocês são a família que escolhi!

A minha analista, Maria Laura Cury Silvestre, pela aposta e disponibilidade em sustentar o desejo de análise quando, muitas vezes, eu mesma ainda não era capaz de fazê-lo por conta própria.

Aos meus pais, Guido e Laura, à minha madrasta Sandra e aos meus irmãos, Caio e Theo, pelo incentivo e apoio de sempre. Um agradecimento especial à minha irmã, Juliana, com quem partilho as alegrias e angústias da profissão em comum, pela leitura rigorosa e minuciosa que fez deste trabalho, trazendo a ele contribuições fundamentais para sua conclusão.

Por fim e, em especial, ao Ricardo, meu grande parceiro de vida, por topar embarcar nos meus sonhos sempre com tanto amor, generosidade e compreensão, e pela maneira carinhosa e incansável com que se dedica a nossa vida familiar.

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

PEDREIRA, Maria Gabriela Guidugli. **Para além do professor reflexivo: um professor implicado. A *démarche* da psicanálise na formação de professores.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

Este trabalho tem sua origem em um interesse, oriundo de uma experiência clínica, acerca de como a psicanálise poderia contribuir para a formação do professor. Nas últimas décadas, o tema da formação de professores tem ocupado um lugar de destaque nos debates educacionais, sendo motivo de preocupação e investimento dos governos de diversos países. A partir da análise de uma reportagem publicada em 2016 pela revista britânica, *The Economist*, a respeito da formação docente, sob o curioso título "Como fazer um bom professor", procuramos traçar como a formação de professores vem sendo concebida pela discursividade hegemônica pedagógica: uma formação essencialmente técnica e instrumental delineada a partir de determinadas características que definiriam um professor ideal universal. Nessa concepção de formação observamos um esvaziamento da experiência formativa em prol da *fabricação*, no sentido arendtiano do termo, do "Bom Professor". Não estaria essa discursividade hegemônica sobre a formação docente, em nome de fabricar o "Bom Professor", silenciando o "estilo" próprio do professor? Que efeitos uma concepção de formação docente, regida predominantemente pela lógica da fabricação, teria sobre a transmissão e a implicação do professor no ato educativo? Essas foram as perguntas que nortearam esse trabalho. Diversos autores das ciências da educação vêm alertando para a problemática desta formação essencialmente técnica e instrumental, alertando que em um ofício que lida com o humano, como o educar e o analisar, além dos procedimentos e conhecimentos teóricos, é fundamental considerar o saber fazer e sua subjetividade do professor em sua formação. A preocupação com a subjetividade e o saber fazer do professor levam uma nova proposta para dentro do campo das teorias de formação docente: a formação do professor reflexivo. Procuramos, então nessa pesquisa, a partir da perspectiva psicanalítica, promover uma discussão a respeito dessas duas concepções de formação docente: de um lado a formação do "Bom Professor" e de outro lado, a proposta de formação do professor reflexivo, tal como defendida por Philippe Perrenoud. Conforme a psicanálise, há algo no acesso ao saber que se passa no laço social entre professor

e aluno, algo do “estilo” do professor que lhe escapa e que é da ordem do inconsciente. A este “estilo” que se passa na relação transferencial, a psicanálise dá o nome de *transmissão.* O saber é resultado de uma operação do sujeito do inconsciente e trata da experiência do sujeito do desejo com o saber inconsciente. Assim, longe de pretender oferecer uma proposta ideal de formação, ou definir as características de um “professor ideal”, procuramos delimitar a *démarche* específica através da qual a psicanálise pode ter algum valor para o campo da formação dos professores. Cabe a ela recuperar na formação do professor a dimensão do sujeito do inconsciente e sua relação intrínseca com o saber.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Formação de Professores. Formação Docente.

ABSTRACT

PEDREIRA, Maria Gabriela Guidugli. **Beyond the reflective teacher: an implicated teacher. The démarche of psychoanalysis in teacher training.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

This work has its origin in an interest, derived from a clinical experience, about how psychoanalysis could contribute to teacher training. In the last decades, the theme of teacher training has occupied a prominent place in educational debates, being a matter of concern and investment by the governments of several countries. From the analysis of a report published in 2016 by the British magazine, The Economist, about teacher training, under the curious title "How to make a good teacher", we seek to outline how teacher training has been conceived by hegemonic pedagogical discourse: an essentially technical and instrumental training outlined based on certain characteristics that would define a universal ideal teacher. In this conception of formation, we observe an emptying of the training experience in favor of manufacturing, in the Arendtian sense of the term, of the “Good Teacher”. Isn't this hegemonic discourse about teacher education, in the name of fabricating the “Good Teacher”, silencing the teacher’s own “style”? What effects would a conception of teacher training, oriented predominantly by the logic of manufacturing, have on the transmission and involvement of the teacher in the educational act? These were the questions that guided this work. Several authors of the educational sciences have been warning about the problem of this essentially technical and instrumental formation, warning that in a job that deals with the human, such as educating and analyzing, in addition to theoretical procedures and knowledge, it is essential to consider the know-how and his subjectivity of the teacher in his education. This concern take a new proposal into the field of theories of teacher education: the formation of the reflective teacher. We then sought in this research, from the psychoanalytic perspective, to promote a discussion about these two conceptions of teacher education: on the one hand the formation of the “Good Teacher” and on the other hand, the proposal for the formation of the reflective teacher, as defended by Philippe Perrenoud. According to psychoanalysis, there is something about access to knowledge that takes place in the social bond between teacher and student, something about the “style” of the teacher that escapes him and that is of the order of the unconscious. To this “style” that takes place in the transferential relationship, psychoanalysis gives the name of

transmission. Knowledge is the result of an operation by the subject of the unconscious and deals with the subject's experience of desire with unconscious knowledge. Thus, far from intending to offer an ideal training proposal, or to define the characteristics of an “ideal teacher”, we seek to delimit the specific démarche through which psychoanalysis can have some value for the field of teacher training. Psychoanalysis recover in the teacher training the dimension of the subject of the unconscious and its intrinsic relationship with knowledge.

Key words: Psychoanalysis. Education. Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

MÉTODOLOGIA 21

1. A PEDAGOGIA PENSA A FORMAÇÃO DOCENTE 25

1.1 A centralidade da formação docente na contemporaneidade: razões pedagógicas, econômicas e políticas 25

1.2 Pedagogia e formação docente: a fabricação do "Bom Professor" 31

1.3 O lugar de proletário reservado ao professor 38

1.4 O esvaziamento da experiência formativa 40

2. O PROFESSOR REFLEXIVO: EXPLICA OU IMPLICA O SUJEITO? 43

2.1 Profissional reflexivo: um conceito 44

2.2 A formação do professor reflexivo 48

2.3 A *démarche* clínica na formação do professor 53

2.4 O sujeito da formação reflexiva 61

3. A PSICANÁLISE IMPLICA O PROFESSOR EM SUA FORMAÇÃO 67

3.1 Um "estilo" que se transmite na relação professor-aluno 69

3.2 Ofício impossível: o imprevisível e o incontrolável estrutural do ato educativo 73

3.3 Do "Bom Professor" da moral pedagógica à ética do sujeito 77

3.4 Da certeza absoluta de um discurso à possibilidade de um enigma e de uma implicação do professor em sua formação 84

CONSIDERAÇÕES FINAIS 94

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 103

INTRODUÇÃO

> *"A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum."*
>
> (ARENDT, 2014, p. 247)

Em meu percurso, essencialmente clínico, a educação sempre esteve de alguma forma presente. Quando se está com crianças, no meu caso como analista de crianças, como mãe e como voluntária em um abrigo para menores, é impossível não ser tocado pelas questões da educação. No entanto, não foi pela via da criança-aprendiz que minha aproximação com a educação de fato se deu. Lembro de uma experiência clínica com uma analisanda, professora recém-formada em Pedagogia, que realizava comigo sua análise há alguns anos, e que iniciava seu trabalho em sala de aula na educação infantil, primeiro como "auxiliar de sala" e, posteriormente, como professora. Neste período, a temática de suas sessões de análise girava em torno da relação que estabelecia com seus alunos e, em particular, das dificuldades que vinha enfrentando com eles. Durante o processo analítico, ela foi se dando conta de que muitos de seus impasses na relação com seus alunos, as crianças, tinham um vínculo estreito com as próprias dificuldades que ela, como sujeito, tinha em ocupar o lugar de mestria e de autoridade como se a ela estes lugares não lhe fossem permitidos. Esta paciente-professora pôde então, a partir de sua análise, repensar as suas questões enquanto sujeito e, a partir daí, se reposicionar como professora na relação com seus alunos.

Foi, portanto, a partir desta experiência em consultório que a educação e, em particular, o tema da formação do professor foi assumindo maior destaque em minha trajetória profissional. No caso clínico relatado acima, a experiência pessoal de análise daquela analisanda permitiu um deslocamento de suas angústias que, muitas vezes a mobilizavam a ponto de a impedir de realizar seu trabalho, para um reconhecimento e uma autorização dela própria em ocupar o lugar de professora, ao reestabelecer uma nova relação com seu trabalho,

com seus alunos e com o próprio saber. Apesar de não ser o objetivo final de uma análise, nesse caso em particular, a experiência de análise parece ter exercido na vida profissional dessa professora também algum efeito formativo.

Sabemos, no entanto, que a grande maioria dos professores não está em análise pessoal, e, de fato, a experiência analítica não é uma exigência para que um sujeito possa vir a exercer o ofício de professor. Como poderia, então, a psicanálise contribuir para a formação do professor que não está em processo de análise? De que serviria a psicanálise à formação de professores? É com essa escuta clínica e com as perguntas que surgem a partir daí sobre o tema da formação do professor que dou o pontapé inicial nesse trabalho no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

***

Muito se fala da existência de uma relação direta, embora não exclusiva, entre a melhoria da educação escolar e uma formação docente de qualidade. Desde a década de 80, com a entrada das lógicas de eficácia e qualidade, bem como da importância do desempenho escolar no futuro profissional e social dos alunos, o tema da formação de professores passou a se destacar na agenda educativa. As razões para o lugar central que a formação docente foi ocupando no discurso social não é apenas pedagógica, mas também econômica e política.

Devido à insatisfação de grande parte da sociedade com a “performance” da escola, atestada pelos instrumentos nacionais e internacionais de avaliação dos estudantes (PISA, SAEB, Prova Brasil, etc.), a preocupação com a formação e profissionalização dos professores passou a estar no centro das reformas educativas dos governos de diversos países tanto na Europa como na América. No Brasil, a formação de professores também aparece como pauta prioritária na educação. Em outubro de 2017, o Ministério da Educação e Cultura, apresentou uma proposta da nova política de formação de professores, cuja intenção era lançar uma Base Nacional Comum da Formação Docente a fim de sustentar a Base Nacional Curricular Comum. Em 2019 foi homologada, pelo ministro substituto do Ministério da Educação, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (CNE, 2019).

Certamente não podemos falar em professores com pouca formação; os docentes estão não apenas entre os profissionais que mais procuram cursos de formação continuada, como

também entre os que possuem maior grau de instrução, muitos com mestrado e doutorado. No entanto, o que vemos em nosso país nos últimos anos é que a preocupação e o investimento feitos pelos governos na formação de professores estão vinculados ao desempenho insatisfatório dos alunos brasileiros nos exames e provas nacionais e internacionais de avaliação do sistema de ensino. Temos um modelo de avaliação baseado na lógica da competitividade e da eficácia que privilegia os resultados quantitativos a fim de estabelecer um ranking de desempenho dos alunos e das instituições escolares.

Se até a década passada, a preocupação em torno do "fracasso escolar" estava centrada na figura do aluno e das dificuldades de aprendizagem, atualmente percebemos um deslocamento para a figura do professor. Em busca do "melhor desempenho", os olhares atentos dos gestores escolares e do Estado passam, então, a "mirar" o professor e o que ele faz em sala de aula. É, portanto, pela via da responsabilização do professor pelo insucesso escolar de seus alunos que a atual formação docente vem sendo pensada.

Em meados de 2016, ouvindo um programa de educação veiculado semanalmente por uma rádio de notícias, tive acesso a uma reportagem de uma tradicional revista britânica sobre a formação de professores. Em sua edição de junho daquele ano, a revista *The Economist*[1] deixava de lado os assuntos econômicos e políticos para trazer à tona, como destaque de capa, uma discussão a respeito da formação de professores, com o título: "*How to make a good teacher*"[2]. Dois aspectos chamaram a minha atenção: 1) o fato de uma revista econômica de grande circulação estar tão interessada na formação dos professores, a ponto de trazer esta discussão para sua reportagem de capa; 2) o título da reportagem, "Como fazer um bom professor", sem interrogação ao final da frase, que parecia indicar a "fórmula mágica" para solução de todos os problemas a respeito da formação docente.

Apesar de não circular com frequência dentro dos meios pedagógicos, os pontos apresentados pela reportagem da revista retratam muito bem a problemática atual em torno da formação dos professores. De um lado, o destaque dado à formação docente por uma revista especializada em noticiar assuntos econômicos nos indica como os grandes grupos econômicos têm se interessado pelas discussões a respeito da formação dos professores. E de outro lado, o título e o conteúdo da reportagem parecem representar como a discursividade pedagógica

---

[1] THE ECONOMIST. *How to make a good teacher.* Edição de 11 de junho de 2016. Londres, 2016. Disponível em: https://www.economist.com/news/leaders/21700383-what-matters-schools-teachers-fortunately-teaching-can-be-taught-how-make-good

[2] "como fazer um bom professor" – tradução minha.

hegemônica concebe a formação docente. Em sua base, observamos um reducionismo no conceito do próprio termo "formação", compreendido, quase exclusivamente, em sua dimensão tecnicista e prescritiva. Dentro dessa perspectiva, o objetivo da formação docente seria o desenvolvimento de habilidades necessárias para que qualquer professor possa tornar-se um "Bom Professor", um professor abstrato ideal que garantiria o "sucesso escolar" de seus alunos e uma boa qualificação no ranking educacional.

É inegável que a preocupação sobre a questão da formação dos professores representa um avanço diante do antigo mito de que as qualidades dos bons professores seriam inatas. O professor não nasce com "dons" que o predestinam e o qualificam a ser um bom professor; é preciso sim uma formação adequada. No entanto, o que vemos é um discurso[3] pedagógico hegemônico sobre a formação docente centrado na crença de um saber técnico que visa instrumentalizar o professor com a pretensão de prescrever procedimentos e rigorosos critérios avaliativos para serem aplicados em seu ofício. Esta concepção não apenas representa o modo como se pensa a atual formação docente, como é também predominante. O professor é formado e avaliado em termos quantitativos com o objetivo de, supostamente, melhorar o seu "desempenho". Entendemos que tal discursividade pedagógico não vem pensando a formação do professor, e sim a ***fabricação***, no sentido arendtiano do termo, do "Bom Professor".

Seria a *fabricação* do "Bom Professor" mais um produto derivado da *ilusão (psico)psicopedagógica*? Assim como Lajonquière (2010) nos ajuda a compreender como em nome do suposto bom desenvolvimento d*A-Criança*, o discurso pedagógico hegemônico articula o ajuste de toda intervenção escolar; estaria também este mesmo discurso "ajustando" a formação do professor, de modo a produzir o "Bom Professor" e assim garantir o "sucesso" escolar de seus alunos? Se assim for, teremos, como resultado da ilusão (psico)pedagógica, uma cena educativa que trata não mais da relação entre um adulto e uma criança, de carne e osso, aqueles que encontramos em sala de aula, mas sim de um ajuste supostamente "perfeito" entre *A-Criança* e o *Bom Professor*. Ou seja, assim como o discurso pedagógico hegemônico acredita ser possível através de intervenções escolares "perfeitas" garantir um bom desenvolvimento do aluno, também essa mesma discursividade estaria apostando na formação do professor como um meio para se alcançar "O Bom Professor". Em ambos os casos, subentende-se que permanece a velha ilusão pedagógica de que a relação professor-aluno é uma relação simétrica

[3] Discurso aqui entendido como uma discursividade, difere, portanto, do sentido que Lacan dá ao discurso em sua teoria sobre os 4 discursos.

e inequívoca, entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende, e, portanto, passível de controle e previsão.

No entanto, a partir da psicanálise sabemos da impossibilidade de qualquer tentativa de controlar os efeitos da ação educativa, isto é, não há nada capaz de prever e/ou garantir o sucesso da educação, ao contrário, ela estará sempre fadada a "resultados insatisfatórios". Temos, portanto, de um lado uma formação docente prescritiva e técnica que busca encontrar a melhor "receita" para se "fazer O Bom Professor", e de outro, professores de carne e osso, diante dos impasses de um adulto frente a uma criança.

Apesar de Freud não ter se dedicado em particular à questão da tarefa dos educadores, podemos encontrar em sua obra muitas indicações a respeito da educação que podem nos ajudar a compreender como o autor pensava a formação e prática docentes. De acordo com Millot (1987), a questão da educação na obra de Freud é abordada através de uma outra perspectiva mais geral que abarca as relações entre o indivíduo e o que ele chamou de 'civilização'. Se em um primeiro momento, Freud depositava suas esperanças em uma educação que pudesse ter um papel decisivo na profilaxia das neuroses, propondo uma *pedagogia psicanalítica*, a partir do desenvolvimento da noção de "pulsão de morte", ele abandona esta ideia e separa de vez o trabalho educativo da intervenção psicanalítica, enfatizando a natureza particular da educação e sugerindo aos educadores uma formação iluminada pela psicanálise, ou no melhor dos casos, que o educador pudesse ele mesmo ser submetido à experiência analítica.

Em 1925, Freud faz pela primeira vez referência aos 3 ofícios impossíveis: educar, analisar e governar, mas é, apenas alguns anos mais tarde, em *Análise Terminável e Interminável* (1937), que nos fornecerá pistas sobre os 3 ofícios e sua relação com o impossível:

> Quase parece como se análise fosse a terceira daquelas profissões 'impossíveis' quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo. (FREUD, 1937, p. 265)

Se a psicanálise aponta para a impossibilidade inerente ao ato educativo, isto é, estarmos certos de antemão de que não chegaremos a resultados satisfatórios, a educação moderna visa justamente o oposto: rechaçar esta impossibilidade (LAJONQUIÈRE, 1999).

Autores como Cifali (1999), Lajonquière (1999) e Voltolini (2002) nos contam que a marca distintiva do discurso pedagógico é a promoção e a sustentação de um ideal de homem, trata-se de uma idealização não apenas da profissão, mas também da própria personalidade

suposta a um bom professor: um "'deva-ser' atribuído tanto àquele que ocupa o lugar de aluno como àquele que ocupa o lugar de professor". (VOLTOLINI, 2002, p. 270).

O que a psicanálise na interface com a educação pretende, como nos esclarece Voltolini (2011), é substituir este ideal educativo (como fazer "O Bom Professor"; qual a melhor metodologia a ser aplicada; como ajustar as intervenções escolares de modo a garantir o bom desenvolvimento "dA Criança"; etc.) por uma discussão a respeito das condições de possibilidade da educação escolar.

Em *"Sobre a psicologia do colegial"* (1914/2012b), Freud, por conta da comemoração do jubileu da escola onde estudara, já nos falava sobre a importante influência da personalidade do professor para seus jovens alunos. O que a psicanálise tem a nos dizer é que há algo no acesso ao saber que se passa no laço social entre professor e aluno, algo do "estilo" do professor que lhe escapa e que é da ordem do inconsciente. A este "estilo" que se passa na relação transferencial, a psicanálise dá o nome de *transmissão.* Para a psicanálise existe uma diferença radical entre o saber e o conhecimento. Se o conhecimento tem sua origem no racional e instrumental, como a informação produzida através da ciência, o saber é resultado de uma operação do sujeito do inconsciente, é da ordem de um saber que não se sabe e trata da experiência do sujeito do desejo com o saber inconsciente. Na escola, o ensino é condição necessária para que a transmissão ocorra, porém isso não quer dizer que estes dois termos sejam sinônimos. O que o professor transmite, para além do ensino, no laço educativo é o próprio testemunho de sua relação com o saber, com o desejo e com a castração. A transmissão de um saber não sabido.

No entanto, essa discursividade pedagógica hegemônica sobre a formação docente, ao pretender através da formação "fabricar" o "Bom Professor" acaba por apagar o "estilo" próprio do professor, excluindo de sua formação não apenas aquilo que é considerado "negativo" pela pedagogia, como o conflito, a falta, os insucessos, e a própria impossibilidade inerente ao ofício, como também o que é da ordem do desejo e do inconsciente. Assim, resta ao sujeito responder ao impossível de como uma impossibilidade concreta em que não há nada a ser feito. Não é raro ouvirmos dos professores relatos sobre a sensação de impotência diante do próprio ofício:

> E caminha-se na direção de profissionais que tem tanto medo de serem 'maus', que não ousam mais arriscar-se no encontro, na confrontação, ao risco de tirar o outro dali onde ele está. (CIFALI, 1999 p. 147).

Chegamos, então, à questão que orienta este projeto: Quais os efeitos dessa concepção de formação docente, regida predominantemente pela lógica da fabricação, sobre o professor de carne e osso? Esta discursividade hegemônica sobre a formação docente não estaria, em nome de "fabricar" o "Bom Professor", silenciando o "estilo" do professor e com isso esvaziando o próprio ato educativo? Que efeitos uma formação essencialmente centrada na noção de sujeito cartesiano e sujeito epistêmico, e que deixa à margem de sua formação o sujeito do inconsciente, tem sobre a transmissão e a implicação do professor no ato educativo?

Diversos autores das ciências da educação vêm alertando para a problemática do domínio desta formação essencialmente racional, tecnicista e prescritiva, dentre os quais Donald Schön, Philippe Perrenoud, Bernard Charlot, Maurice Tardiff e Antônio Nóvoa são alguns de seus representantes. O que estes autores têm discutido a respeito dessa formação essencialmente tecnicista é que ela desconsidera a impossibilidade estrutural de se estabelecer procedimentos padrão para a ação educativa e, além disso, também apontam para a importância de se considerar a subjetividade do professor como peça central da formação docente: "uma profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor." (NÓVOA, 2009). Denunciam ainda que em um ofício que lida com o humano, como o educar e o analisar, em sua formação além dos procedimentos, métodos e conhecimentos teóricos, é fundamental levar em conta o saber fazer do professor e a sua subjetividade.

Justamente o que o campo de interface da psicanálise com a educação pretende ao adentrar na questão da formação docente é recolocar a noção de *sujeito* no centro da formação de professores. Entretanto, a noção de sujeito implícita nas discussões dos autores das ciências da educação não nos parece ser a mesma da psicanálise: o *sujeito* da psicanálise é "um sujeito livre, dotado de razão, mas cuja razão vacila no interior de si mesma" (ROUDINESCO, 2000). É o sujeito do inconsciente, um sujeito dividido, que é um efeito da linguagem.

Esta preocupação com a subjetividade do professor leva uma nova proposta para dentro do campo das teorias de formação docente: a formação do professor reflexivo, que visa oferecer ao professor uma postura e uma prática reflexivas a respeito de si mesmo e de sua própria atuação:

> A formação em uma prática reflexiva (...)oferece algumas ferramentas e estimula uma forma de sensatez, a qual consiste em abandonar as certezas, os problemas definitivamente resolvidos e os pareceres egocêntricos. (PERRENOUD, 2002 p. 63)

Retomando, então, a nossa pergunta de pesquisa, acima mencionada, qual a concepção de sujeito implícita na proposta de formação do professor reflexivo? Estaria o sujeito do inconsciente abarcado na formação do professor reflexivo?

Temos, então, como objetivo para esta pesquisa, em primeiro lugar, promover uma discussão a respeito dessas duas concepções de formação docente: de um lado aquela que aqui nomeio de a formação do "Bom Professor", e que compõe uma discursividade hegemônica dentro dos meios pedagógicos sobre a formação docente; de outro lado, a proposta de formação do professor reflexivo, tal como defendida por Philippe Perrenoud. De que modo essas teorias de formação consideram aquilo que é da ordem de um "estilo" do professor? Quais seus pontos de divergência? Há algum ponto de convergência entre elas?

Pretendemos ainda verificar se há na proposta de formação do professor reflexivo, como Perrenoud a concebe, alguma articulação possível com o sujeito do inconsciente. E por fim, traremos para a discussão aquela que é a *démarche* da psicanálise ao adentrar no campo da formação do professor, procurando elementos que possam ampliar o nosso debate a respeito da relação que as duas concepções de formação, anteriormente apresentadas, estabelecem com o saber e a transmissão.

METODOLOGIA

Entre 1874 e 1876, uma série de artigos sobre a autoria da pintura italiana vinham sendo assinados por um desconhecido russo, Ivan Lermolieff. Os artigos propunham um novo método para distinguir as cópias e os originais de forma segura, baseando-se no exame dos pormenores mais negligenciáveis de um quadro, tais como os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés, e, assim, "devolver cada quadro a seu verdadeiro autor" (GINZBURG, 1989). Alguns anos mais tarde se revelou que Lermolieff era o pseudônimo usado pelo médico Giovanni Morelli. Este método ficou conhecido como método Morelliano, ou método indiciário, e é utilizado até hoje como método de pesquisa. Trata-se de um método de pesquisa da qual a psicanálise é, em certos aspectos, descendente.

A relação entre o método Morelliano e a psicanálise é estabelecida pelo próprio Freud, em *O Moisés de Michelangelo*:

> Muito antes de eu ouvir falar em psicanálise, soube que um conhecedor de arte russo, Ivan Lermolieff, cujos primeiros ensaios foram publicados em alemão entre 1874-1876, havia causado uma revolução nas galerias da Europa (...). Ele chegou a isso deixando de lado a impressão geral e os grandes traços de uma pintura e sublinhando a importância característica de detalhes secundários, de pequenas coisas como o desenho das unhas, dos lóbulos das orelhas, das auréolas dos santos e outros pormenores não considerados, que o copista descuida ao imitar e que, no entanto, cada artista executa de maneira própria. (...) Foi de grande interesse para mim, então, saber que por trás do pseudônimo russo se escondia um médico italiano chamado Morelli. (...) Acredito que seu procedimento era bastante aparentado à técnica da psicanálise médica. Também essa costuma adivinhar coisas secretas e ocultas a partir de traços menosprezados ou não notados, a partir da escória – do 'refuse' (refugo) – da observação. (FREUD, 1914/2012a p. 390-391)

Não deixa de ser interessante, como aponta Ginzburg (1989), que este ensaio de Freud, também foi escrito de forma anônima, em um primeiro momento, demonstrando a influência de Morelli sobre ele, numa fase "anterior à descoberta da psicanálise". Para Ginzburg, toda esta declaração de Freud reserva a Morelli "um lugar especial na história da formação da psicanálise.". O que representou para Freud a leitura dos ensaios de Morelli? O próprio Freud o indica: "a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores.". (GINZBURG, 1989 p. 149-150).

Como já mencionado anteriormente, foi a partir da minha escuta clínica que cheguei a esta pesquisa e nela sigo assumindo o lugar de uma pesquisadora que não a abandona. Assim, ao longo do meu percurso nesta pesquisa, será recolhendo pistas e indícios, ou como diria Freud os "traços menosprezados", encontrados no campo: uma reportagem de uma revista de grande circulação, um trecho de um caso clínico, uma fala de um professor em uma conversa cotidiana, um debate entre um grupo de professores, um trecho de uma obra literária em que o autor faz referência clara a seu professor, etc.; peças reunidas a partir de uma escuta clínica e que juntas representam e me ajudam a circunscrever a discursividade predominante nos meios pedagógicos sobre a formação docente e que aqui chamo, algumas vezes, de o "discurso hegemônico de formação docente".

É também com essa mesma escuta que me debruço sobre o material bibliográfico com o qual me encontro para analisar a proposta de formação do professor reflexivo, a partir da obra de Perrenoud. Não se trata, portanto, apenas de uma investigação teórica sobre o assunto de interesse, mas também de usar a escuta clínica sobre esse material, constituindo, assim, um método que é próprio às pesquisas psicanalíticas. Se nas pesquisas dentro do campo das ciências naturais há uma distinção clara e um afastamento necessário entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa, em psicanálise sabemos que tal propósito não apenas não é possível, como também não o é desejável. Utilizar a escuta clínica como parte do método de pesquisa exige do pesquisador que se deixe nela uma parte de sua própria carne.

Desde o início desta pesquisa, tive uma grande preocupação em manter um olhar cuidadoso e ético para poder dialogar com um campo de conhecimento que, originalmente, não é o meu. Este cuidado precisa ser redobrado especialmente quando nosso objeto de pesquisa "está na moda", como é o caso da formação de professores, e inserido em qualquer discurso referente à educação. Assim, parafraseando Nóvoa (1999), há um excesso de discursos que não desejamos transformar em uma pobreza de reflexão.

Partimos então, inicialmente de uma investigação bibliográfica acerca dos conhecimentos relativos ao campo da formação docente, através da contribuição de autores das ciências da educação, procurando traçar um breve contexto no qual está inserida a centralidade que a formação docente vem ocupando na agenda pedagógica. Em seguida, apresento uma reportagem sobre a formação docente, publicada na Revista The Economist, que parece representar a concepção de formação que está na base da discursividade predominante nas discussões pedagógicas a respeito da formação de professores. Analisamos a reportagem relacionando-a à concepção de "fabricação" em Hanna Arendt, com o intuito de ajudar na

compreensão do reducionismo do conceito de formação observado dentro da concepção predominante de formação docente, que aqui nomeamos de a formação do "Bom Professor", bem como, o lugar sintomático que ela reserva ao professor. Assim está composto o **Capítulo 1** desta dissertação, intitulado **"COMO A PEDAGOGIA PENSA A FORMAÇÃO DOCENTE"**. Apoiam-me nesta discussão os autores: Antônio Nóvoa, Tardif & Lessard, Bernard Charlot, Rinaldo Voltolini e José Sérgio de Fonseca Carvalho.

Iniciamos o **Capítulo 2, "O PROFESSOR REFLEXIVO: EXPLICA OU IMPLICA O SUJEITO?"**, delimitando o conceito, introduzido por Donald Schön, de profissional reflexivo. Na sequência, a partir da obra *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*, de Philippe Perrenoud, discutimos como o autor concebe a formação do professor reflexivo, quais os objetivos dessa formação e de que modo ela se diferencia da concepção de formação apresentada no capítulo anterior. Mais adiante, apresentamos como Perrenoud, aproximando-se da psicanálise, leva para dentro da formação do professor reflexivo, a *démarche* clínica, colocando, assim, a subjetividade do professor no centro de sua formação. Por fim, analisamos qual a noção de sujeito implícita na concepção de formação do professor reflexivo, procurando nela alguma possível articulação com a noção de sujeito do inconsciente, tal como inaugurada por Freud e conceitualizada por Lacan. Neste capítulo, além de Philippe Perrenoud, também nos ajudam em nossa análise: Mireille Cifali, Maria Cristina Kupfer, Rinaldo Voltolini e Jorge Larrosa.

Se a psicanálise, diferentemente da pedagogia, não tem nada a propor para a formação do professor, isso não significa que ela não tenha nada a dizer. É através de uma *démarche* específica que a psicanálise pode ter alguma contribuição possível para o campo da formação do professor. E é essa *démarche* da psicanálise que vamos desenhando no **Capítulo 3, "A PSICANÁLISE IMPLICA O PROFESSOR EM SUA FORMAÇÃO"**. Começamos nossa tarefa a partir da discussão do conceito de "transmissão", segundo a perspectiva psicanalítica, para através dele demonstrar a importância do "estilo" do professor em sua implicação com o ato educativo. Em seguida, recorremos à Freud para compreender do que se trata o impossível estrutural de toda educação, tal como o autor nos indicava já em 1937, e mostramos como esse impossível é vivido atualmente pelos professores no registro da impotência. Junto com Mireille Cifali apostamos na via da ética como uma forma de lidar com o impossível estrutural do ofício do professor, e como uma saída da impotência vivida por ele. Levamos então nossa discussão por esse caminho, e baseando-nos na obra de Francis Imbert, *A questão da ética no campo educativo*, procuramos discutir de que modo as duas concepções de formação apresentadas nos

capítulos anteriores se posicionam frente à moral pedagógica e à ética do sujeito. Por fim, e como um passo a mais nesta pesquisa, proponho buscar pistas na discursividade pedagógica hegemônica sobre a formação docente do lugar que o saber ocupa para, a partir da teoria dos 4 discursos de Lacan, indicar como a experiência analítica pode nos apontar para uma outra possibilidade de relação com o saber. Além de Mireille Cifali e Francis Imbert, já mencionados, também nos ajudarão nessa empreitada os autores: Rinaldo Voltolini e Leandro de Lajonquière.

CAPÍTULO 1

A PEDAGOGIA PENSA A FORMAÇÃO DOCENTE

> *"Se for comprovado o divórcio entre o conhecimento (...) e o pensamento, então passaríamos a ser, sem dúvida, escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas quanto de nosso conhecimento técnico, criaturas desprovidas de pensamento à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja.".*
>
> (ARENDT, 2017, p. 04)

1.1 A centralidade da formação docente na contemporaneidade: razões pedagógicas, econômicas e políticas

O ensino escolar representa há quase três séculos o principal meio de socialização e formação nas sociedades modernas. Apesar da docência ser uma das mais antigas ocupações, que remonta à Grécia Antiga, a atuação do professor contemporâneo deve ser pensada sob perspectivas muito diferentes daquelas dos gregos de Platão. Não é possível pensar na formação do professor sem considerar as transformações econômicas, sociais e culturais que vêm afetando as instituições educacionais e, portanto, o ofício do professor nos últimos anos.

O século XX representou, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, um significativo avanço no campo educacional. Até a década de 50, a função da escola primária era basicamente transmitir conhecimentos e valores elementares que deveriam ser compartilhados entre todos para a construção da nação, tinha, portanto, uma função "civilizatória". As obras de Tardiff & Lessard (2008) e de Charlot (2013) nos ajudam a compreender uma importante mudança que ocorre, a partir da década de 60, na qual a escola passa a ser pensada dentro de uma lógica socioeconômica. As novas políticas educacionais colocam a educação a serviço do desenvolvimento econômico da nação. De um lado, a ampliação dos anos de escolaridade obrigatória possibilita a formação de uma mão de obra mais qualificada para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a democratização do acesso ao ensino básico e superior promove a esperança, em especial nas classes populares, de ocupar novas posições sociais. A educação escolar, portanto, adquire um papel fundamental tanto na inserção profissional como na possibilidade de ascensão social dos alunos.

Segundo Charlot (2005, 2013), a abertura do ensino para novas classes sociais somada ao vínculo, cada vez mais estreito, entre o nível de escolarização do indivíduo e seu nível de

inserção profissional, e a exigência dos pais e do poder público de um sucesso escolar para todos os alunos, trazem para dentro da instituição escolar algumas contradições que desestabilizam a função docente. A escola passa a ser espaço de concorrência entre as crianças que precisam ter um desempenho escolar melhor que os demais alunos para conquistar as melhores oportunidades profissionais e ocupar as posições sociais mais prestigiadas. Assim, o sucesso ou fracasso escolar do aluno deixa de ser apenas um problema pedagógico e começa a ser visto como um problema que pode afetar o desenvolvimento profissional e social daquele indivíduo, tornando, assim, a relação entre alunos, pais, escola e professores mais tensa.

Além disso, o aumento do número de estudantes que passam a ter acesso ao ensino básico e superior traz para dentro da sala de aula um novo desafio aos professores: a heterogeneidade dos estudantes (ZABALZA, 2004; CHARLOT, 2005, 2013). Os professores se veem diante de alunos com diferentes condições sociais, culturais e econômicas, capacidade intelectual, preparação acadêmica, motivação e expectativas com relação aos estudos, etc.

Charlot destaca, ainda, a mudança que ocorre na relação entre a escola e o saber. Segundo o autor, estes novos alunos que chegam à escola trazem comportamentos, atitudes e relações com o sistema de ensino, que colocam em questão a tradição e até a própria função escolar. Os alunos não vão mais à escola em busca de conhecimento, ou da construção de um saber, mas visam, através da escola, garantir seu futuro no mercado de trabalho:

> A novidade é que um número crescente de alunos, particularmente nos meios populares, vão à escola somente para ter um bom emprego no futuro, estando a idéia de escola desvinculada da aquisição do saber. (...) Em outras palavras, o uso do saber desapareceu então completamente, não há mais senão o valor de troca do diploma no mercado de trabalho. (CHARLOT, 2005, p. 83)

Ainda segundo Charlot (2013), a partir da década de 80, somam-se a todas estas transformações dos anos 60 e 70 pelas quais a escola passou, importantes mudanças sociais decorrentes da lógica neoliberal. Diante de uma crise que coloca em risco a rentabilidade do capital é preciso uma reestruturação no modo de produção que deve seguir as lógicas de qualidade, eficácia e diversificação, com o objetivo de garantir produtos mais atraentes e, assim, com o auxílio das novas tecnologias, proporcionar ao mesmo tempo o aumento da escala de produção, a diversificação de produtos e uma economia mais produtiva. A lógica da eficácia e qualidade exige uma sociedade que esteja em constante transição, a chamada *sociedade do conhecimento*, ou *Knowledge Society*, que é marcada pelo uso intensivo e competitivo dos conhecimentos e pela revolução tecnológica, isto é, pela rápida velocidade entre a aquisição de

um conhecimento e sua aplicação tecnológica. Na sociedade do conhecimento, a informação, regida pelo mercado financeiro, prevalece sobre o próprio conhecimento. Assim, se até então o conhecimento era considerado como algo estável e próprio da escola, em nossa sociedade contemporânea, o conhecimento não é tido como algo permanente tampouco é patrimônio da instituição escolar (CHAUÍ, 2003; ZABALZA, 2004; CHARLOT, 2005, 2013; TARDIF & LESSARD, 2008).

Conforme os princípios da ideologia neoliberal, a "lei de mercado" é o melhor meio para se alcançar a eficácia e a qualidade desejadas. Assim, os governos, pressionados por contextos econômicos, passam a considerar a educação escolar como um investimento que deve ser rentável, levando à racionalização das organizações escolares e enxugamentos dos orçamentos. Multiplicam-se as privatizações do ensino (fundamental, médio ou superior) o que acarreta, de modo geral, em uma redução na atuação do Estado sobre a educação (CHAUÍ, 2003; TARDIF & LESSARD, 2008; CHARLOT, 2013):

> Este (o Estado) não desiste do seu objetivo, que continua sendo o desenvolvimento, mas ele renuncia à ação econômica direta e se dedica à regulação das normas fundamentais e à manutenção dos equilíbrios sociais básicos: o Estado Regulador substitui o Estado Desenvolvimentista. Essa mudança do Estado não pode deixar de incidir sobre a escola, seja ela pública ou particular. (CHARLOT, 2013, p. 44)

Segundo Tardif & Lessard (2008), a organização da escola tem sido concebida, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo. Dessa forma, vemos a escola e o ensino serem invadidos por controles burocráticos e prescritivos característicos dos modelos de gestão e de execução de trabalho das organizações econômicas e do contexto industrial. O problema, conforme os autores, é pensar o trabalho docente dentro da mesma lógica que domina o trabalho, reduzindo, assim, toda a subjetividade humana à categoria de objeto. Tardif & Lessard (2008) nos lembram que a presença de um "objeto humano" modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. A interação humana leva para a relação com o objeto de trabalho questões inerentes à toda relação que estabelecemos com o outro, como a afetividade, a ética e o poder, e que vão muito além da transformação objetiva, técnica e instrumental do próprio trabalho. Não podemos nos esquecer que a docência é, antes de tudo, uma atividade das relações humanas: "ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos." (p. 31).

As normas e os padrões que passam a reger as organizações escolares são inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual. Charlot (2005) ressalta que a lógica da administração não é a mesma da educação e do ensino:

> Gerir é prever, organizar, racionalizar, categorizar, submeter a critérios homogêneos. O ideal da gerência é o da perfeita transparência e do total domínio. Ora, por sua natureza, o ato de ensino implica em uma outra lógica: o professor não pode gerir racionalmente um ato cujo sucesso depende da mobilização pessoal do aluno, mobilização cujas forças são sempre um tanto obscuras. (p. 78)

Tardif & Lessard (2008) apontam para o lugar fundamental que os agentes escolares ocupam nas sociedades modernas avançadas. Os autores baseiam-se em dados sobre a educação apresentados pela OCDE em 1996 e 2002 segundo os quais os agentes escolares do ensino primário e secundário representam em média 5,5% de toda a população ativa e que os países membros da OCDE destinam em média 4% de seu PIB ao ensino primário e secundário e 8,3% de seus gastos públicos para essas mesmas categorias de ensino:

> ... é evidente que o impacto do ensino sobre a sociedade não se limita a variáveis econômicas, na medida em que a escolarização está mais do que nunca no coração do processo de renovação das funções sociotécnicas, como também da distribuição e a partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade. **A importância econômica do ensino caminha a par de sua centralidade política e cultural.** (p. 23. Grifos meus.).

Todas estas transformações econômicas e sociais pelas quais a escola vem passando desde a década de 60, nos ajudam a compreender e delimitar o novo contexto no qual estão inseridos os professores no mundo contemporâneo. Uma vez que os resultados escolares dos alunos ganham uma importância não apenas para o futuro deles, como também para o desenvolvimento do Estado, os professores, devido a sua função e competência, adquirem um novo *status* de importância social, assim como, viram alvo de novas pressões sociais. Deste modo, o tema da formação de professores ganha as atenções e passa a ser destaque não apenas dentro do discurso científico pedagógico, com o aumento significativo de pesquisas em torno desta temática, como também dentro dos meios políticos, através das principais organizações mundiais (tais como OCDE, Unesco, União Europeia etc.), levando seus países membros a promover e investir em políticas e reformas que visam a formação docente (TARDIF & LESSARD, 2008; SAVIANI, 2011; CHARLOT, 2013).

Segundo Nóvoa (1999), muitos dos especialistas em educação (geralmente grupos privados) se interessam pela formação dos professores pois encontram neste campo a oportunidade de um grande negócio. Devido a seu número e sua importância, bem como a própria maneira como a educação e a formação docente é pensada pelas principais organizações econômicas mundiais (OCDE, FMI, Banco Mundial, OMC, Unesco), desenvolve-se um verdadeiro "mercado da formação docente":

> Na Europa, os 4 milhões de professores constituem um 'mercado' altamente cobiçado. Não espanta, por isso, que a coberto dos mais diversos argumentos (racionalização, eficácia, flexibilidade, excelência, etc.) se esteja, simultaneamente, a desmantelar as escolas superiores e universitárias de formação de professores e a tentar colocar sob 'gestão privada' a oferta de formação dos centros de professores. (NÓVOA, 1999, p. 5).

Do ponto de vista político, os trabalhos de Nóvoa (1999, 2009), Zabalza (2004), Tardif & Lessard (2008) e Saviani (2011) nos ajudam a compreender a relação entre a profissionalização docente e a formação docente. Conforme o os autores, a partir do momento em que a docência passa a ser entendida como uma atividade profissional complexa que requer uma formação específica, vemos surgir uma série de proposições que buscam melhorar a formação dos professores e a atividade docente, como um meio de valorizar a profissão, recuperar o prestígio social e adquirir uma certa "autonomia profissional":

> Com efeito, por um lado o entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo o caráter consensual do enunciado de que uma boa formação se constitui como premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente. (SAVIANI, 2011, p. 17)

Tardif & Lessard (2008), no entanto, alertam que apesar das proposições que tem sido feitas em direção à profissionalização da atividade docente, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores acabam levando a uma proletarização do trabalho docente, ou, ao menos, a uma "transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não tem nenhum vínculo com as decisões que os afetam." (p. 27). Os autores defendem ser necessário relacionar a questão da profissionalização à questão mais ampla do trabalho docente e dos modelos que regem a própria organização escolar.

Procuramos até aqui, de forma suscinta, desenhar o cenário no qual se encontra atualmente a formação docente, levando em consideração suas razões pedagógicas, econômicas e políticas, bem como as contradições que estão em jogo quando abordamos o tema da formação de professores. Entendemos que é preciso estar atento sobre a forma como a "centralidade do papel do professor e sua formação" vem ganhando terreno nas discussões a respeito da educação. Mas o que nos interessa para este trabalho é, acima de tudo, compreender aquilo que Voltolini (2018), em sua obra "*Psicanálise e formação de professores: antiformação docente"*, chama de "o lugar sintomático" que a formação docente ocupa no cenário educativo contemporâneo, o *pathos* que a constitui.

O autor nos indica que uma primeira marca estrutural na formação docente é o controle pelo Estado, tanto administrativo quanto ideológico. Esta marca surge a partir do momento em que o Estado, em substituição ao papel que a Igreja tinha até então, entende que é preciso se ocupar e tutelar o ensino para planejar o progresso da sociedade.

Ainda segundo Voltolini (2018), o segundo traço desta formação que faz sintoma é o da *heteronomia formativa.* Isto quer dizer que a formação é concebida e planejada não pelos próprios professores, mas por profissionais vindos de outras áreas, os especialistas, ou ainda pelo Estado. Estes "especialistas" são entendidos como aqueles que compõem o saber necessário à formação do professor. Surgem, então, diversas propostas de formação baseadas a partir do delineamento das competências necessárias para que o professor possa, supostamente, desempenhar bem o seu papel. Essa falta de autonomia em sua formação, conforme o autor, contribui para o declínio de prestígio social do professor.

No entanto, destaca o autor, a maior transformação na imagem contemporânea do professor está relacionada com uma mudança em torno da questão do fracasso escolar. Como dissemos anteriormente, o fracasso escolar dos alunos deixa de ser apenas um problema pedagógico e passa a ser visto como uma questão importante que pode afetar o desenvolvimento profissional e social do aluno. Assim, se antes, a preocupação em torno do "fracasso escolar" estava centrada na figura do aluno e de suas dificuldades de aprendizagem, atualmente há um deslocamento da atenção para a figura do professor, que visto como mal formado ou formado de maneira insuficiente, acaba sendo responsabilizado pelo fracasso escolar de seus alunos:

> A concepção de que o fracasso do aluno que não aprende se devia a questões idiossincráticas desse aluno, seu estado psicológico, neurológico, familiar, etc. foi substituída hegemonicamente pela concepção de que se o aluno não

> aprende é porque o professor e a escola não evidaram todos os esforços necessários. (VOLTOLINI, 2018, p. 49)

Assim, de acordo com o autor, a formação docente tem sido concebida de modo a reparar esta formação “falha”, uma formação que seria reparatória ao invés de emancipatória. É, portanto, pela via da culpabilização do professor em torno do “fracasso escolar” de seus alunos que a formação docente passa a ocupar um lugar de destaque na agenda pedagógica. A formação dos professores é, portanto, concebida a partir de uma crença de que se o professor estiver bem formado, será capaz de resolver o problema do “fracasso escolar” de seus alunos.

Se por um lado, gestores pedagógicos, o Estado e a própria sociedade transferem a responsabilidade em torno do “fracasso escolar" para a figura do professor, de outro lado, e a partir de tal responsabilização do professor, Voltolini (2018) aponta para o surgimento do que ele chama de *“perversão da demanda”* na formação docente. Nesta perspectiva, o professor, responsável pelo “fracasso" de seus alunos, transfere ao Estado a responsabilidade por sua formação: “pede-se o que não se quer, mesmo sabendo que se precisa, mas para que o outro ofereça algo que não será muito bem recebido porque o que se quer, de verdade, o outro realmente não pode oferecer.” (p. 50).

Por fim, ainda em sua análise sobre o *pathos* da formação docente nos dias atuais, o autor nos adverte para o “lugar de proletário” que vem sido atribuído ao professor em razão de todo este contexto histórico que marcou sua profissionalização e também sua formação. Iremos discutir mais a frente, ainda neste capítulo, o que Voltolini (2018) pretende ao nos indicar este “lugar de proletário” reservado ao professor, bem como as consequências disso para o mesmo, no entanto, cabe aqui dizer que o essencial da proletarização do professor reside na ideia de como o professor foi, aos poucos, sendo desapropriado de seu saber por essa discursividade pedagógica hegemônica sobre a formação docente.

1.2 Pedagogia e formação docente: a fabricação do “Bom Professor”.

No Brasil, Azanha já em 2004 nos indicava sobre como as discussões a respeito da formação docente estavam caminhando na direção da necessidade de uma “política nacional de formação dos professores”, fato este que se confirmou em 2018 com a entrega do MEC ao Conselho Nacional de Educação, de uma Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica.

O que o autor nos aponta é como essas discussões sobre formação docente têm sido construídas a partir do delineamento de um perfil profissional desses professores através de um "arrolamento de competências cognitivas e docentes que deveriam ser desenvolvidas pelos cursos formadores.". O autor destaca que estas discussões captam duas tendências sempre presentes no tema da formação de professores: "o vezo centralizador das normas gerais e a fixação na figura individual do professor." (AZANHA, 2004, p. 369).

Sobre a primeira tendência, o autor adverte que, em um país com grandes diferenças econômicas, sociais e políticas, como o Brasil, uma política nacional de formação de professores deveria apenas indicar rumos, como já feito pela própria LDB, caso contrário corre-se o risco de levar "à formulação de um modelo abstrato inviável na ampla variedade da situação nacional." (Ibid., p. 369).

Para ele, no entanto, a segunda tendência constitui-se como a mais grave nas propostas de bases teóricas da formação docente, que visam focalizar a figura individual do professor, dotado de determinadas qualidades, como sendo um ideal de formação: "traçar o perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes, é um exercício pedagógico para esboçar um 'retrato imaginado' do que seria o professor universal.". (Ibid., p. 371).

Neste sentido, concordamos com Azanha (2004) ao localizar que as discussões atuais sobre a formação docente se aproximam da concepção apresentada por Comênio (1657) em sua famosa obra *"Didática Magna"*, segundo a qual "o bom professor seria aquele capaz de dominar a arte de ensinar tudo a todos". Comênio, pai da pedagogia moderna, almejava a transposição da concepção baconiana de método científico para a educação, no qual, através de um método de ensino, seria possível codificar a arte de ensinar em um conjunto de prescrições.

Foi, então, procurando cientificizar-se, que a pedagogia, desde Comênio, e ainda nos dias atuais, tornou-se essencialmente prescritiva. Por esta forma peculiar de apropriação dos saberes científicos pela pedagogia, Voltolini (2018), propõe pensarmos o funcionamento da pedagogia enquanto dispositivo, no sentido foucaultiano do termo, ou seja, uma pedagogia que visa construir um conjunto de saberes e estratégias destinados a exercer um controle sobre a cena educativa. Desta forma, o interesse da pedagogia por seu sujeito estaria apenas naquilo que ela pode operar sobre ele.

É, portanto, na esteira dessa cientificização, que o debate pedagógico sobre a formação docente tem se centrado, isto é, apoiado na crença de um saber técnico que visa instrumentalizar

o professor com a pretensão de prescrever procedimentos e rigorosos critérios avaliativos para serem aplicados em seu ofício.

***

Em junho de 2016, a tradicional revista britânica *The Economist*[4] traz à tona uma reportagem dedicada ao tema da formação dos professores, cujo título, curiosamente sem ponto de interrogação ao final, é: "*How to* ***make*** *a good teacher*"[5] (ver fig. 1). Esta reportagem, destaque de capa em uma revista especializada da área de economia, chama a atenção não apenas por ser representativa de como as discussões a respeito da formação docente vem despertando o interesse de determinados grupos econômicos, como também por ser exemplar do modo como esta formação vem sendo pensada e discutida nos meios pedagógicos.

A discussão levantada por esta reportagem baseia-se em torno de como a formação docente poderia transformar os "*professores médios*" em "*ótimos",* uma vez que, conforme a matéria, os "*professores ruins"* saem do sistema educacional naturalmente: *"a ideia de melhorar o professor médio pode revolucionar toda a profissão"*[6] (THE ECONOMIST, 2016 sem numeração.). Em seu conteúdo é possível encontrar ainda algumas "receitas" de como os professores *"precisam aprender a preparar as mentes dos jovens para receber o conhecimento"* (Ibid.).

A reportagem segue, então, delineando determinadas características que definiriam o "Bom Professor", tais como: *"estabelece metas claras, aplica altos padrões de comportamento e gerencia o tempo da lição com sabedoria"* (Ibid.). Compreendido desta forma, o objetivo, segundo tal concepção de formação docente, passa a ser criar instrumentos que possam supostamente garantir que qualquer professor tenha condições, através de sua formação, de se tornar o "Bom Professor":

> A premissa de que a capacidade de ensinar é algo que você tem ou não está equivocada. Uma nova geração de formadores de professores está fundando uma rigorosa ciência da pedagogia. O objetivo é fazer com que os professores comuns sejam ótimos, da mesma forma que os treinadores esportivos ajudam os atletas de todas as habilidades a dar o melhor de si. Feito corretamente, isso

[4] THE ECONOMIST. *How to make a good teacher*. Edição de 11 de junho de 2016. Londres, 2016.
[5] "como **fazer** um bom professor" – tradução e grifos nossos.
[6] Tradução livre.

> revolucionará as escolas e mudará vidas[7]. (THE ECONOMIST, 2016, sem numeração)

A reportagem ilustra bem como a formação dos professores é pensada por esse discurso pedagógico hegemônico, entendido aqui como uma discursividade predominante dentro dos meios pedagógicos a respeito da formação docente. Há um esvaziamento do conceito de formação, que passa a ser compreendido apenas em sua dimensão instrumental, técnica e prescritiva. O professor é formado e avaliado em termos quantitativos, com o objetivo de supostamente melhorar o seu "desempenho". Trata-se de uma concepção que visa o desenvolvimento de habilidades ou competências necessárias para que o professor possa atingir o ideal do "Bom Professor", e assim garantir o "sucesso escolar" de seus alunos e, consequentemente, uma boa qualificação no ranking educacional. Esta concepção não apenas representa o modo como se pensa a atual formação docente, como é também predominante.

Dentro desta perspectiva de formação, creio que seja possível afirmar que o objetivo do discurso pedagógico hegemônico não tem sido pensar a formação do professor, e sim a sua ***formatação***, ou para sermos fiéis ao pensamento de Hannah Arendt, a sua ***fabricação.***

Segundo Arendt (2005, 2017), a fabricação, a obra do *homo faber*, é uma das três atividades humanas fundamentais da *vita activa*, sendo as outras duas: o trabalho e a ação. A fabricação consiste no processo em que o homem, através de suas próprias mãos, viola e transforma a natureza para construir tudo aquilo que se constitui como o artifício humano. Sua obra garantiria ao homem objetividade e durabilidade no mundo, ultrapassando com isso, o seu próprio caráter mortal, instável e imprevisível. É característica do processo de fabricação ter não apenas um começo definido, como também um fim definido e previsível. E assim, o *homo faber* cria o seu próprio mundo, comportando-se como *senhor e mestre* de toda a Terra, "não apenas porque se estabeleceu como o mestre de toda a natureza, mas também porque é senhor de si e do que faz." (ARENDT, 2005, p. 186).

O processo de fabricação é determinado pelas as categorias dos meios e do fim, segundo as quais "tudo é julgado em termos de adequação e serventia [usefulness] em relação ao fim desejado, e a nada mais." (ARENDT, 2017, p. 190). Eis a filosofia do *homo faber*: o utilitarismo.

---

[7] Tradução livre.

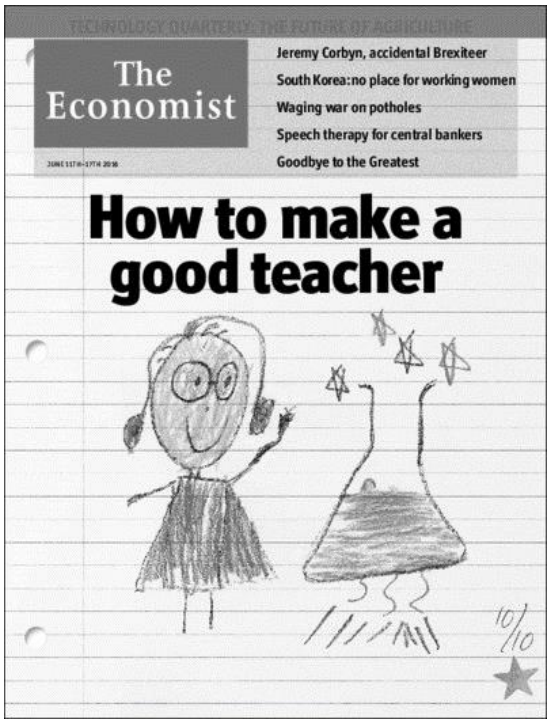
O que pretendemos ao afirmar que essa discursividade pedagógica hegemônica concebe a formação docente dentro da lógica da fabricação, tal como conceitualizada por Arendt, é destacar o seu caráter instrumental:

> A experiência mais fundamental que temos da instrumentalidade surge do processo de fabricação. Aqui é realmente verdade que o fim justifica os meios; ele faz mais, ele os produz e os organiza. (...) Por conseguinte, tudo e todos são julgados aqui em termos de adequação e de utilidade para o produto final desejado, e nada mais. (ARENDT, 2005, p. 187)

Já no título da reportagem *"How to make a good teacher"* encontramos indícios acerca da pretensão utilitária presente nas entrelinhas dessa discursividade ao fazer uso do verbo "to make", cuja tradução seria "fazer, criar", para abordar a formação do professor. Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que o "Bom Professor", figura ideal e abstrata, seria o produto final esperado e desejado nessa concepção de formação docente e que supostamente seria capaz de controlar toda a intervenção escolar e, assim, garantir o bom desenvolvimento da criança e o "sucesso" escolar de seus alunos.

Vejamos como as características descritas nos parágrafos anteriores acerca de como o discurso pedagógico hegemônico concebe a formação do professor encontram-se representadas na imagem escolhida para ilustrar a capa da reportagem (ver fig. 1).

Fig. 1 – Capa da Revista THE ECONOMIST (edição de junho/2016)



O primeiro elemento que nos chama a atenção é a escolha de um verbo vinculado diretamente à "fabricação" de objetos para referir-se à formação do professor e que aparece como destaque no título: *"Como **fazer** um professor".* A seguir, observamos na ilustração uma imagem em destaque, um tubo de ensaio, que parece ilustrar bem a nossa hipótese de como a instrumentalização e a cientificização formam a base desse tipo de concepção de formação professor, tal como discutimos anteriormente. Por fim, um outro elemento parece representar a crença numa correspondência biunívoca entre o que o "Bom Professor" ensina e o que aluno aprende, retratado na imagem pelo desenho de uma "estrela"[8] no canto inferior, supostamente dado pelo professor ao desenho do aluno, juntamente com a avaliação da produção do aluno *"10/10"*. Afinal, seguindo a lógica desta concepção de formação, o "Bom professor" é aquele que garante o "aluno nota 10".

Novamente recorreremos à Arendt para nos ajudar a analisar quais os efeitos dessa concepção de formação que visa fabricar o "Bom Professor" sobre o professor de carne e osso. Nossa hipótese é de que uma formação docente centrada na lógica instrumental e utilitária da fabricação, que tem por objetivo *"fazer com que os professores comuns sejam ótimos"* (The Economist, 2017), e assim, supostamente, garantir o máximo de aprendizado do aluno, corre o risco de substituir o professor de carne e osso do ato educativo, esse "alguém" singular, portador de um saber e de uma história, por um "algo", nomeado aqui de o "Bom Professor", uma imagem idealizada e abstrata, como dito anteriormente:

> Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano (...). Essa revelação de 'quem', em contraposição a 'o quê' alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que se podem exibir ou ocultar -, está implícita em tudo o que esse alguém diz ou faz. Só no completo silêncio e na total passividade pode alguém ocultar quem é, mas seu desvelamento quase nunca pode ser alcançado como um propósito deliberado... (ARENDT, 2017, p. 222)

Entendemos assim que uma formação docente, quando pensada dentro da lógica da fabricação, esvaziaria a ação e o discurso do professor, desprezando tudo o que é da ordem de

[8] É comum os professores da Educação Infantil utilizarem uma estrela, através de um adesivo, um carimbo ou de um desenho, quando querem elogiar a produção do aluno, ou quando ela é acima do esperado.

um “estilo” do professor e de uma transmissão[9]. Sem o desvelamento do agente no ato, nos lembra Arendt (2017), “a ação perde seu caráter específico e torna-se um feito como outro qualquer. Na verdade, passa a ser apenas um meio de atingir um fim, tal como a fabricação é um meio de produzir um objeto.” (p. 223). É através dessa substituição do professor de seu lugar de agente no ato educativo, que o discurso pedagógico de formação docente hegemônico vai, aos poucos, retirando o professor-sujeito da própria sala de aula.

Somos lembrados por Carvalho (2017) acerca do risco que toda experiência escolar corre ao ser colocada na lógica econômico-utilitarista:

> É claro que não se pretende que um sistema educacional se desvincule das necessidades da vida ou da capacidade humana de fabricar instrumentos úteis. (...) Mas, cabe-lhes, igualmente a criação de vínculos de pertencimento e de amor ao mundo, o que não significa a aceitação acrítica de sua ordem, mas a responsabilidade política de nele vir a se inserir como agente e não simplesmente de usufruir dele como consumidor. (...) **para que a serventia (usefulness) das coisas não tome o lugar do significado (meaningfulness) das ações humanas**. (p. 29. Grifos meus.).

Em *A crise na educação*, Hannah Arendt (2014) aponta para o duplo compromisso do educador: de um lado, amar o mundo a ponto de se responsabilizar por ele, e de outro amar as crianças de modo a não abandoná-las e com isso dar a elas a oportunidade de iniciar alguma coisa nova e imprevista por nós e, assim, renovar o mundo comum.

É através de seus atos e de seu discurso que o professor, representante do mundo dos adultos, revela às crianças o seu compromisso com a natalidade e com o mundo, acolhendo os novos e iniciando-os em nossa herança simbólica comum e pública. A educação, no entanto, não deve ser confundida com a fabricação de indivíduos uma vez que a tarefa do professor “implica a interação com uma pluralidade de sujeitos singulares cujas respostas a nossos atos e palavras são da ordem do imprevisível.” (CARVALHO, 2017, p. 106). E, justamente, ao aceitar e acolher esta pluralidade de sujeitos únicos, o professor assegura às crianças a possibilidade de que estas nos surpreendam com algo novo e imprevisto por nós: eis aí o *milagre* da renovação do mundo, em seu compromisso com a liberdade.

Assim, ao esvaziar o ato e o discurso do professor, como dissemos há pouco, uma formação concebida dentro da lógica da formação também torna a tarefa do professor de revelar

[9] Transmissão aqui deve ser entendida tal como a psicanálise a compreende. Apresentaremos essa discussão mais adiante no capítulo 3.

às crianças seu compromisso com a natalidade e a renovação de um mundo comum, aqui entendido como um representante do mundo adulto, uma tarefa de difícil acontecimento.

Cabe ao professor, em nome da responsabilidade e do compromisso que assumiu com o mundo e com as crianças, quando de sua escolha a ocupar este lugar, "imprimir um sentido público à formação escolar, rejeitando sua sujeição a imperativos de adaptação e conformação a um processo de desertificação do mundo". (Ibid., p. 107)

Podemos, então, dizer que, apesar do ofício do professor ocorrer num espaço pré-político, já que o encontro entre adultos e crianças não é um encontro entre iguais, a ação do professor, tal como concebida por Arendt, é política: "a ação política não é uma necessidade humana, mas a frágil invenção de um modo de vida 'cujo impulso brota do desejo humano de estar na companhia dos outros, do amor ao mundo e da paixão pela liberdade.". (Ibid., p. 110).

Desse modo, entendemos que qualquer proposta de formação docente que tenha como pretensão fabricar o "Bom Professor" para assim controlar e prever o encontro entre o adulto e a criança, ao esvaziar os atos e as palavras do professor de carne e osso, retirando do ato educativo a política inerente ao ofício do professor, através do qual os professores, revelam sua responsabilidade e o seu compromisso com o mundo comum, acaba por arrancar também das crianças a possibilidade de operar o milagre da renovação do mundo comum.

1.3 O lugar de proletário reservado ao professor

Como apresentado anteriormente, um dos efeitos que enxergamos em uma concepção de formação que visa fabricar o "Bom Professor" sobre o professor de carne e osso, é o risco de substituir esse "alguém" singular, portador de um saber e de uma história, por um "algo", o "Bom Professor".

Ainda pensando sobre os efeitos dessa formação utilitária sobre o professor, encontramos em Voltolini (2018) uma discussão, desenvolvida a partir das marcas que regeram historicamente a profissionalização dos professores e sua formação, a respeito do lugar de *"proletário"* que tem sido reservado ao professor. O autor retoma o sentido romano da origem da palavra *proletário*, atribuída àquele que é reduzido à função de genitor, um mero intermediário, sem valor próprio, para destacar o essencial daquilo que ele nomeia como a proletarização do professor: a desapropriação de seu saber.

O autor então, inspirado pelo discurso do capitalista e pelo lugar ocupado pelo *proletário*, conforme a teoria dos discursos de Lacan, nos indica como a partir da entrada da lógica da máquina, que define o modo de fabricação, a figura do antigo escravo, dotado de um saber, é substituída pela figura do operário, entendido como aquele que está destituído do saber da construção da máquina, mas que a opera. O saber necessário ao operário é puramente técnico e repetitivo, podendo inclusive ser absorvido, graças à tecnologia, pela própria máquina.

O discurso do capitalista e o conceito de mais-de-gozar revelam não apenas como ocorre a substituição do escravo pelo operário, como também como há um deslocamento do saber das mãos do mestre para as mãos do sistema, já que o próprio capital passa a ocupar o lugar do mestre:

> ...o que se opera entre o discurso do senhor antigo e o do senhor moderno, que se chama capitalista, é uma modificação no lugar do saber. (...) é por ter sido despossuído de algo – antes, obviamente, da propriedade comunal - que o proletário pode ser qualificado com esse termo despossuído. (...) Seu saber, a exploração capitalista, efetivamente o frustra, tornando-o inútil. Mas o que lhe é devolvido, em uma espécie de subversão, é outra coisa – um saber de senhor. E é por isso que ele não faz mais do que trocar de senhor. O que sobra é exatamente, com efeito, a essência do senhor – a saber, o fato de que ele não sabe o que quer. (LACAN, 1969-70/1992, p. 32)

O que pretende Voltolini ao apontar para o lugar de proletário que vem sendo reservado ao professor, peça central na compreensão do *pathos* da formação docente atual, é destacar que:

> Aquém de qualquer nome, ele é peça de engrenagem, de uma engrenagem que depende dele, mas não dele em particular (...) apenas do exercício de uma função que ele está aparentemente apto a realizar. Sua adesão ao funcionamento da máquina é o que o priva de seu saber, de seu saber inconsciente, daquele que o permite situar-se em relação a seu ato. (VOLTOLINI, 2018, p. 53)

Ainda conforme o autor, no caso do professor a desapropriação de seu saber se dá em várias esferas: institucional, pedagógica e tecnológica. Voltolini destaca a heteronomia formativa e a composição de saber docente no meio das ciências humanas, como bons exemplos dessa desapropriação. Acrescentamos aos exemplos do autor, um termo que vem sendo utilizado atualmente com frequência nas discussões pedagógicas para designar a função do professor: o “professor mediador”. É comum ouvirmos dentro dos debates pedagógicos, frases como “graças ao Google, o conhecimento está à disposição do aluno 24 horas por dia a um clique de distância, cabe ao professor ajudar o aluno a garimpar o conteúdo de qualidade”. Para

nós, o “professor mediador” constitui mais um exemplo dessa desapropriação do saber do professor, legitimando assim a constatação de Voltolini, a respeito de como essa discursividade pedagógica hegemônica acerca da formação docente vai atribuindo ao professor um lugar de mero operador do processo educativo dos alunos. No caso do “professor mediador”, o saber próprio do professor não constitui parte importante no ato educativo, ao contrário, destituído de seu saber, o único valor atribuído a ele é o de servir como um instrumento intermediário entre o aluno e o saber.

Para Voltolini (2018) qualquer oferta de formação docente que não levar em conta essa condição de proletário vivida pelo professor estaria arriscada a corroborar com seu mal-estar e a atingir efeitos paradoxais: “não há verdadeira profissionalização sem implicação subjetiva, aquém de algum nome, sem alguém que possa dizer o que faz.” (p. 54).

1.4 O esvaziamento da experiência formativa

Se é verdade que nos últimos anos a formação de professores vem sendo motivo de preocupação, bem como atraindo investimentos por parte dos governos e da sociedade em geral, isto não quer dizer que ela corresponda à *“intencionalidade declarada”,* e nem que represente o verdadeiro “sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais”, como bem apontados por Antônio Nóvoa (1999). Há um excesso de oferta de cursos de formação que constituem um verdadeiro “mercado” de formação docente, no entanto, o que encontramos em muitos destes cursos é uma preocupação maior em servir como “contabilizador de créditos” para o currículo do professor, do que uma preocupação genuína com a experiência formativa em si. Contribui com esse mercado, rico em oferta e pobre no que diz respeito à experiência formativa, a ausência de questionamento por parte dos próprios professores sobre o sentido e o valor que determinado curso terá para a sua formação, onde o que importa é a conquista de mais um certificado para expor no currículo; ou seja, não apenas o discurso de formação opera pela lógica do mercado, como muitas vezes os próprios professores também pensam a sua formação a partir desta lógica.

Quando baseada dentro da lógica da fabricação, o sentido próprio da noção de formação também fica reduzido a sua dimensão técnica-instrumental. Esse esvaziamento do sentido do processo formativo pode ser compreendido como resultante da generalização da fabricação:

> No mundo do homo faber, onde tudo deve ter seu uso, isto é, servir como instrumento para a obtenção de outra coisa, o próprio significado pode mostra-

> se apenas como um fim ‘um fim em si mesmo’ (...). Passa a ser então um objeto entre objetos, ou seja, foi acrescentado ao enorme arsenal de coisas dadas do qual o homo faber seleciona livremente os meios de atingir seus fins. O significado, ao contrário, deve ser permanente e nada perde de seu caráter, quer ele seja alcançado ou, antes, encontrado pelo homem, quer o homem fracasse e o perca. O homo faber, na medida em que é apenas um fabricante de coisas e em que pensa somente em termos dos meios e fins que decorrem diretamente da obra, é (...) incapaz de compreender o significado (...). (...) a significação desse mundo, que realmente está fora do alcance do homo faber, torna-se para ele o paradoxal ‘fim em si mesmo’. (ARENDT, 2017, p. 192)

Apesar de toda formação envolver aprendizagem, nem tudo que aprendemos implica em formação. Segundo Carvalho (2016), o processo formativo envolve sempre algo da dimensão subjetiva daquele que aprende e também uma relação de sentido com o mundo. Por estas duas características, ao contrário da fabricação, na qual todo fim é previsível e determinado de saída, a experiência formativa é sempre imprevisível e incontrolável:

> Uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma como nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo. (...)Trata-se, pois, de um encontro entre um evento, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha em direção à constituição de sua própria vida interior. Por este caráter de encontro constitutivo, os resultados de uma experiência formativa são sempre imprevisíveis e incontroláveis. (CARVALHO, 2016, p. 100-101)

É preciso, portanto, um olhar cuidadoso sobre o sentido que a palavra “formação” vem adquirindo desde o fim do século XIX. Apesar de toda formação envolver aprendizagem, nem tudo que aprendemos implica em experiência de formação. Vimos que houve certo esvaziamento em relação ao significado da ideia de formação e que esta vem sendo reduzida à simples aquisição de informação ou ao desenvolvimento de uma nova habilidade, ou seja, à sua dimensão profissional. Identificamos certas distorções na interpretação sobre o sentido que tem sido dado ao termo formação pelos meios pedagógicos, confundindo formar com modelar, ou formar com conformar. Interessante notar como os termos usados por diversos autores para descrever a formação docente e o trabalho do professor estão, frequentemente, vinculados à lógica organizacional: *“profissionalização do professor”, “professor proletário”*, *“fabricação do professor”*, *“competências”*. O que para nós constitui uma evidência da invasão do mundo organizacional sobre o ambiente escolar, assim como sobre a formação docente.

Para Zabalza (2004), a importância da formação está em sua vinculação ao *crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas.* Este autor critica a visão de outros autores que fazem uma separação entre a formação e a educação, na qual a formação seria um processo mecânico em que a prática repetida possibilitaria a aprendizagem, e a educação seria "um processo mais amplo menos padronizado e mais direcionado a atingir a dimensão pessoal dos indivíduos." (p. 40). Segundo ele, esta separação reduz a formação a um processo puramente instrumental e adaptativo que não resulta em desenvolvimento pessoal. O autor insiste na ideia de que a "formação deve servir para qualificar as pessoas" e acredita que qualquer proposta que pretenda de fato ter efeitos formativos, deveria integrar as seguintes dimensões (conteúdos formativos): novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores, além de enriquecimento das experiências.

Charlot (2005) promove uma discussão semelhante entre uso moderno da palavra "formação" e sua vinculação restrita à formação profissional. Conforme o autor, se temos de um lado o ensino, o qual implica um saber a transmitir, e de outro uma ideia de formação, relacionada à aquisição de certas competências, isso não significa que o ensino deva ser compreendido como simples transmissão do saber, pois ele é também portador de uma intenção cultural, bem como a formação não é simples aprendizagem de práticas, ela é também acesso a uma cultura específica. Assim, ressalta Charlot, a formação deve ser compreendida em um sentido mais amplo que o da eficácia de uma tarefa, deve-se estender a ideia de formação profissional àquela de cultura profissional. Esta concepção implica em uma forma de individualidade, bem como, estabelece uma relação de sentido com o mundo:

> O que está, então, em jogo na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de 'ler' as coisas, as pessoas e os acontecimentos. Compreende-se que há aqui um ponto capital para se interrogar sobre a formação profissional de professores. (CHARLOT, 2005, p. 95)

CAPÍTULO 2

O PROFESSOR REFLEXIVO: EXPLICA OU IMPLICA O SUJEITO?

No capítulo anterior vimos que a formação docente está vinculada a uma perspectiva de profissionalização do ofício do professor. A partir do momento em que a docência passa a ser entendida como uma atividade profissional que requer formação específica, vemos surgir uma série de propostas formativas como um meio de valorizar a profissão e desenvolver no professor uma "autonomia profissional". Apresentamos também uma concepção de formação docente, que é predominante dentro do que chamei nesta pesquisa de "discurso hegemônico sobre a formação docente". Como exemplar dessa discursividade sobre a formação de professores, trouxe para a discussão uma reportagem da Revista The Economist a respeito da formação dos professores, cujo título pode ser traduzido por "Como fazer um bom professor". Tal reportagem apresenta algumas "receitas", prescritivas e normativas, a respeito de como deve ser a formação, ou ainda, a fabricação do "Bom Professor", produto resultante deste modelo de formação. Assim, a partir da discussão dessa reportagem, o discurso de formação hegemônico sobre a formação docente foi ganhando contorno: uma discursividade que concebe a formação do professor a partir de uma lógica prescritiva, instrumental e tecnicista, e que visa a fabricação do "Bom Professor", figura abstrata que supostamente garantiria o sucesso escolar dos alunos. Apesar desse modelo de formação ser predominante e compor uma discursividade sobre a formação do professor, evidentemente não é o único que podemos encontrar.

Ainda dentro do contexto de profissionalização e desenvolvimento de certa "autonomia profissional" começam a surgir uma série de críticas a esse modelo hegemônico de formação técnica-instrumental, marcada predominantemente pelo acúmulo de conteúdos disciplinares do tipo universitário. Donald Schön, Phillipe Perrenoud, Maurice Tardiff, Bernard Charlot e Antônio Nóvoa são apenas alguns dos nomes que compõem a lista de autores críticos a esse tipo de formação.

Essas críticas reconhecem a impossibilidade estrutural de que um procedimento e/ou conhecimento técnico-científico, apesar de necessários à formação do professor, por si só, sejam capazes de dar conta daquilo que se passa no encontro entre um professor e um aluno em sala de aula. Além disso, apontam para a importância de uma formação que considere não apenas o *saber teórico-proposicional* como também aquilo que o professor vivencia em sua prática e que é da ordem de um *saber fazer*. Nem todos os desafios que o professor encontra

em sua prática podem ser conhecidos e previstos de antemão, como quer acreditar a formação essencialmente técnica, há também um saber construído pelo próprio professor que se dá no momento exato em que as situações se apresentam, ou seja, há um saber que surge na contingência e na experiência.

Admitir esse *saber fazer* do professor implica em reconhecer a própria subjetividade do professor como parte integrante do processo educativo:

> A educação supõe uma relação com o Outro, já que não há educação sem algo de externo àquele que se educa. (...) Assim, o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica). (CHARLOT, 2005, p. 77)

Dentre as novas propostas de formação que vemos surgir a partir de tais críticas, está aquela que é alvo desta pesquisa e que privilegia a formação para a prática reflexiva. Tal proposta, desenvolvida a partir de 1990, tem como principal formulador o norte-americano Donald A. Schön. Entretanto, suas ideias foram rapidamente apropriadas e ampliadas para diversos países, especialmente por países que se encontravam dentro de um contexto de reformas educacionais nas quais se questionavam a formação de professores dentro de uma perspectiva tecnicista, assim como o próprio papel dos professores nas reformas educacionais (PIMENTA, 2012). Dentre os principais autores que propagaram e desenvolveram as ideias de Schön, destacam-se: Antônio Nóvoa, Bernard Charlot e Phillipe Perrenoud.

Neste capítulo, iremos analisar a proposta de *formação do professor reflexivo*, desenvolvida por Perrenoud com base nas ideias de Schön, procurando nela encontrar e discutir pontos de divergência e convergência em relação à concepção de formação do “Bom Professor”, bem como verificar alguma possibilidade de articulação com o sujeito do inconsciente.

2.1 Profissional reflexivo: um conceito

Se é verdade que todos nós, seres humanos inseridos num determinado contexto histórico e social, temos a capacidade de refletir sobre as situações que se apresentam diante de nós, é preciso diferenciar tal atributo do conceito de *profissional reflexivo*. O que pretendo

analisar neste capítulo é o modelo de formação que se baseia no conceito de *professor reflexivo* e não na reflexão casual e cotidiana que todos os professores fazem em seu dia a dia

No início dos anos de 1990, como parte de um movimento de valorização da formação e profissionalização do ofício do professor, o norte-americano Donald Schön, influenciado por seus estudos sobre John Dewey, inaugura uma proposta de formação profissional baseada numa epistemologia da prática que se dá através da *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação*. Segundo Schön, o profissional formado nos moldes de uma formação tecnicista, instrumental e normativa, apoiada essencialmente em conhecimentos teóricos-científicos, não conseguirá responder às situações que surgem em seu dia a dia.

Como destaca Ghedin (2012), Schön introduz um questionamento a respeito do alcance desse tipo de formação: "quando se esgota o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe lidar com a situação" (p. 151). Perrenoud (2002), seguindo o pensamento de Schön, ressalta o caráter singular das situações com as quais os professores precisam lidar em sua prática, o que lhes exige uma certa dose de "invenção", para muito além da aplicação de "receitas prontas", tal como faz crer o discurso hegemônico de formação docente, através daquilo que está na base de sua proposta: uma formação essencialmente técnica e prescritiva.

Assim, reconhecendo que uma formação não se esgota na aquisição e aplicação de conhecimentos científicos e procedimentos técnicos, próprios ao positivismo pragmático, Schön apresenta uma proposta formativa que privilegia a capacidade de refletir sobre a prática, uma vez que, a seu modo de ver, a prática reflexiva prepara o profissional para responder às situações novas e imprevistas que surgem em sua prática. Para Ghedin (2012), a proposta de Schön constitui uma importante contribuição para o campo da formação docente pois torna possível, tanto a nível teórico quanto prático, "um novo modo de ver, perceber e atuar na formação dos professores". Perrenoud (2002) também destaca a importância da capacidade de *refletir na* e *sobre a ação* para o exercício de uma profissão na qual se almeja a autonomia e responsabilidade profissional.

Schön (1997) elabora um modelo de formação que envolve saberes diferentes do *saber escolar*, dominante na epistemologia da Universidade. O *saber escolar* é um tipo de conhecimento o qual se supõe que os professores devam possuir e transmitir aos alunos. Segundo o autor, o saber escolar tem duas características principais: 1) baseia-se na crença de respostas exatas; 2) está estruturado em categorias, isto é, numa progressão dos níveis

elementares para os níveis mais avançados. No entanto, para ele, se o professor quer ir ao encontro do aluno e entender o seu processo de conhecimento, que muitas vezes ocorre de forma intuitiva e experimental, é preciso que desenvolva um tipo de *saber fazer* baseado na *reflexão na* e *sobre* a sua prática*:*

> Assim, a referência ao profissional reflexivo é apresentada como uma forma de realismo e humildade: nas profissões, o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, mas não é suficiente. A formação atribui-lhe, equivocadamente, a parte do leão, pois explicita pouco os *savoir-faire* e os funcionamentos mentais exigidos pelas situações 'clínicas' complexas. (PERRENOUD, 2002, p. 15)

Schön desenvolve sua proposta de formação para uma prática reflexiva a partir de diversos exemplos comparativos com outras profissões. Em oposição à formação baseada em currículos normativos do tipo universitário, o autor sugere uma formação que se aproximaria da formação das tradições da educação artística. Assim como nas artes, a formação do profissional reflexivo implica em um tipo de aprender fazendo, em que o aluno é inserido numa prática, feita em conjunto com outros que estão em situação idêntica à sua, antes mesmo de compreender racionalmente o que está a fazer, ou como bem diz Meirieu: "aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer." (*apud* PERRENOUD, p. 18).

Perrenoud (2002) alerta para a problemática da perspectiva comparativa com diversos campos profissionais (urbanismo, terapia, design, etc.), presentes na abordagem de Schön, pois, apesar de sua inegável contribuição, ele não se aprofunda nas questões específicas do ensino. Ressalta ainda que uma prática reflexiva não pode ser universal: "ela deve considerar a realidade de cada profissão, o trabalho prescrito e a possível autonomia cotidiana, assim como a concepção dominante da responsabilidade e do controle." (p. 16).

A prática reflexiva, para Schön, inclui dois processos distintos: a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação.* No entanto, Perrenoud (2002) nos adverte que separar esses dois processos, de forma clara e simples, só é possível quando consideramos ações que duram apenas "alguns instantes antes de se extinguir". Para ele, os processos se misturam, sugerindo muito mais uma continuidade e um encadeamento do que etapas claramente distintas: "se a situação for definida por sua causa e seus desafios mais que por uma unidade de tempo e lugar, ela pode se desenrolar de forma intermitente, as vezes em múltiplos cenários." (PERRENOUD, p. 32).

O processo de *reflexão na ação* é uma reflexão que acontece durante a ação. Tal reflexão nos indica a "melhor tática" ou os "riscos que corremos" e nos ajuda a seguir com a ação. Num certo sentido, assemelha-se à expressão corriqueira: "pense antes de agir".

> O processo de reflexão-na-ação (...) pode ser desenvolvido numa série de momentos (...). Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; (...). Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. (SCHÖN, 1997, sem numeração)

No entanto, sabemos que dentro da sala de aula, o professor nem sempre tem esse tempo para a reflexão, no sentido mais amplo sugerido por Schön, antes de prosseguir com a ação. Há momentos em que há uma urgência e o profissional reflexivo é requisitado a "inventar" e agir no improviso. Em algumas situações, mais simples, o professor toma pequenas decisões, muitas vezes sem nem chegar a tomar consciência de sua reflexão. Em outras, pode haver uma reflexão, feita durante a ação, que serve como guia para o professor dar continuidade à ação sem a necessidade de interrompê-la. Entretanto, há ainda situações nas quais o professor pode decidir não intervir imediatamente para que possa refletir com mais tranquilidade em outro momento. Percebemos, assim, que o equilíbrio entre a reflexão e a ação nem sempre pode ser o mesmo, como nos faz pensar a expressão corriqueira que mencionamos acima. Para decidir sobre a urgência de uma decisão ou a necessidade de seu adiamento, como ressalta Perrenoud (2002), "os profissionais devem desenvolver uma capacidade reflexiva que possa ser mobilizada 'na urgência e na incerteza'." (p. 34).

O segundo processo da prática reflexiva é a *reflexão sobre a ação.* Conforme Schön (1997), nela o profissional tem um olhar retrospectivo sobre a própria ação, tomando-a como objeto de reflexão com a intenção de "compreender, aprender e integrar" o que se passou. Se a *reflexão na ação* não exige o uso de palavras, justamente por ser da ordem da contingência, da "invenção" e do imprevisível, por outro lado, a *reflexão sobre a ação,* se caracteriza por "uma ação, uma observação e uma descrição" e exige o uso da palavra.

Perrenoud (2002) lembra que apesar da *reflexão sobre a ação* possuir um caráter retrospectivo, uma vez que implica uma análise e uma crítica feitas sobre a ação, ela também possui um caráter prospectivo, pois, com frequência, ao estabelecer uma "relação com regras,

teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga" (p. 31), permite o planejamento de uma nova atividade e/ou a antecipação de uma situação problemática ou de um acontecimento.

A esses dois processos da prática reflexiva propostos por Schön, Perrenoud acrescenta um terceiro: *a reflexão sobre o sistema de ação.* Tal processo se constitui pela reflexão sobre as estruturas estáveis, ou seja, tomar consciência de situações e ações que se repetem. Esse processo permite ao profissional reconhecer seu *habitus*, isto é, "um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca constituir em princípios explícitos" (PERRENOUD, 2012, p. 39). Para o autor, a *reflexão sobre o sistema de ação* leva não apenas o profissional a agir de outro modo quando uma situação semelhante se apresentar novamente, mas também a transformar-se em um "alguém diferente":

> Vimos que da reflexão no calor da ação, mais centrada no sucesso de curto prazo, passamos, através de sucessivas etapas, a uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, sobre sua história de vida, sobre sua formação, sobre sua identidade pessoal ou profissional e sobre seus projetos. (IBID., p. 40)

A *reflexão sobre a ação* e *sobre o sistema de ação* promovem uma reflexão sobre os relacionamentos nos quais o professor está inserido: relação com alunos, gestores, outros professores, etc., e assim, constitui-se também como uma "fonte de sentido e um modo de ser no mundo.".

2.2 A formação do professor reflexivo

Vimos até aqui como a prática reflexiva difere da reflexão cotidiana que todos nós fazemos. Trata-se de uma prática que exige um trabalho constante e uma postura que inclui não apenas uma reflexão sobre si mesmo e sobre as próprias ações, como também requer a interação com outros saberes e com outros profissionais.

Como dissemos no início deste capítulo, a proposta de formação do professor reflexivo, surge dentro de um movimento de valorização e profissionalização do ofício do professor. Dentro deste contexto e partindo de Schön, Perrenoud, em sua obra *"A prática reflexiva no ofício do professor"* (2012), se propõe a discutir a prática reflexiva dentro da formação e atuação específicas do professor. Segundo ele, para formar professores reflexivos é preciso que

tanto a formação inicial quanto a formação contínua, ambas constituídas predominantemente pelos saberes disciplinares e instrumentais, abram espaço para uma aprendizagem prática da reflexão (a prática reflexiva é conquistada através da prática), oferecendo aos alunos e profissionais a possibilidade de articulação entre o tempo da intervenção e o tempo de análise da experiência.

Para Perrenoud (2002) uma formação orientada para a prática reflexiva tem como objetivos: **a) compensar a superficialidade da formação inicial; b) favorecer a acumulação de saberes oriundos da experiência**; c) propiciar uma evolução rumo à profissionalização; d) preparar o professor para assumir uma responsabilidade política e ética; e) possibilitar ao professor enfrentar a crescente complexidade de tarefas; **f) ajudar o professor a vivenciar um ofício impossível**; **g) oferecer os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo**; **h) estimular para enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz**; i) aumentar a cooperação entre os professores colegas de trabalho; j) aumentar as capacidades de inovação.[10]

Não é o objetivo deste trabalho analisar de forma pormenorizada cada um dos objetivos apontados por Perrenoud a respeito da importância da postura e prática reflexivas na formação dos professores, no entanto, proponho analisarmos alguns destes objetivos, procurando aprofundar nosso olhar sobre a concepção que está na base desse tipo de formação.

Como mencionado acima, um dos objetivos de uma formação orientada para a prática reflexiva seria, conforme Perrenoud, justamente compensar a superficialidade da formação inicial. Sobre isso, vejamos o que diz o autor:

> Sem criticar nesse momento, as formações profissionais mais superficiais (...) seria absurdo esperar que uma formação inicial, por mais completa que fosse, pudesse antecipar todas as situações que um professor encontraria em algum momento do exercício de sua profissão e oferecer-lhe todos os conhecimentos e as competências que algum dia poderiam ser úteis a ele. Em diversos estágios, todos os professores são autodidatas, condenados, em parte, a aprender seu ofício na prática cotidiana. Uma postura e uma prática reflexivas fazem com que essa aprendizagem seja experienciada de forma positiva, ativamente organizada, abnegando da simples sobrevivência. (PERRENOUD, 2002, p. 50)

Retomando a discussão apresentada no capítulo anterior, a partir de Azanha (2004) e Voltolini (2018), vimos duas tendências presentes nos debates a respeito da formação docente: 1) pensar a formação do professor de modo reparatório, isto é, a formação teria como objetivo

[10] Grifos meus.

“corrigir” uma formação inicial falha; 2) propostas de formação concebidas a partir do delineamento de um perfil do professor, universal e idealizado, dotado de determinadas competências cognitivas e docentes.

Perrenoud reconhece o “absurdo” de uma formação que venha a ser TODA, isto é, uma formação sem lacunas, e admite que saber disciplinar nenhum e tampouco uma metodologia são capazes de antecipar e prever o que pode acontecer no encontro de um professor com o seu aluno. Nesse sentido, percebemos uma consonância entre os pensamentos de Perrenoud, Voltolini e Azanha ao criticar propostas de formação que se baseiem numa tentativa de idealização que venha obturar uma insuficiência.

No caminho inverso às propostas de formação que operam de modo reparatórias, tal como aquela apresentada por uma discursividade hegemônica a respeito da formação docente, Perrenoud alerta ao professor de carne e osso sua “condenação” a uma formação sempre incompleta, e que ocorre também no cotidiano de seu ofício, ou seja, para além de uma formação essencialmente prescritiva, técnica e instrumental. Seguindo o mesmo caminho, Voltolini (2018) nos lembra que a formação do professor é “estruturalmente continuada”, e acrescenta “não porque isso ateste sua suposta incapacidade, mas porque a natureza do saber que sustenta seu ofício é interminável. Toda formação será sempre insuficiente, mas deve permitir uma elaboração, uma lapidação, um ganho de experiência.”. (p. 51)

Se a formação do “Bom Professor” está baseada quase que exclusivamente em oferecer ao professor uma formação do tipo universitária, a proposta de Schön traz à tona a importância da prática na formação profissional. A questão sobre a articulação entre a teoria e a prática é um tema sempre presente nas discussões a respeito da formação dos professores e diversos são os autores das ciências da educação que se dedicaram a abordar esta problemática.

Carvalho (2011) nos recorda que a relação entre o *saber teórico-proposicional* e o *saber fazer* remonta ao próprio início da tradição filosófica e aponta para a forma como os discursos pedagógicos contemporâneos vêm tratando a questão através de “fórmulas retóricas vazias”. Trata-se de uma relação complexa que não pode ser compreendida da mesma forma em campos distintos: “há casos em que a excelência no desempenho de uma prática pouco tem a ver com a posse ou o domínio prévio de uma teoria a ser ‘aplicada’ em um contexto específico.” (p. 308). O autor exemplifica essa complexidade a partir de duas situações de nosso cotidiano: qual seria a importância da teoria do cômico *(saber proposicional)* para aquele que quer apenas ser engraçado *(saber fazer)*?

Ao abordar a questão do humor e do *saber fazer* próprio ao humorista, recordo da relação que Freud (1905) estabelece entre o chiste e o inconsciente. Para Freud os chistes são, assim como os lapsos e os sonhos, formações do inconsciente. Através do chiste, os conteúdos inconscientes encontram meios (fusão, modificação de palavras ou ainda pelo duplo sentido) de se expressar, os quais, muitas vezes, não poderiam ser expressos e/ou vir à consciência de outro modo. Assim, o saber necessário para que o cômico exerça seu ofício não se resume, como bem aponta Carvalho, exclusivamente a um *saber proposicional*, inclui também um *saber fazer*. E com Freud podemos ampliar nossa compreensão a respeito desse *saber fazer* do humorista: um saber que tem relação direta com o inconsciente.

Retomando a discussão de Carvalho, a partir de um outro exemplo do cotidiano, quem negaria a importância para um médico de conhecer as proposições teóricas acerca da anatomia ou da fisiologia humana? Mas também não poderíamos negar a esse mesmo médico que a precisão de seus gestos cirúrgicos com o bisturi não deriva diretamente das "verdades teóricas" aprendidas pelo cirurgião. E alerta, "qualquer reflexão acerca das relações entre teoria e prática que desconsidere a complexidade e a pluralidade de formas pelas quais elas se vinculam, correm o sério risco de veicular uma visão abstrata do problema." (CARVALHO, 2011, p. 308).

Ainda sobre essa questão, Ghedin (2012) destaca que a dissociação entre teoria e prática dificulta o processo de construção do conhecimento, e acrescenta: "teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética." (p. 152).

Nesse aspecto é inegável o avanço da proposta de formação para a postura reflexiva frente à concepção de formação do "Bom Professor", tal como discutida no capítulo 1 a partir da reportagem da Revista The Economist. Se nesta última há o predomínio, quase exclusivo, do *saber proposicional*, em que se oferece ao professor uma formação essencialmente instrumental, prescritiva e tecnicista; vemos que a formação do professor reflexivo, tal como proposta por Perrenoud, não apenas reconhece o *saber fazer* do professor como também admite a estreita relação entre o *saber proposicional* e o *saber fazer*, sem negar nem a um, nem a outro.

> A experiência singular só produz aprendizagem se ela estiver estruturada em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade. (...) Por outro lado, um profissional reflexivo nunca deixa de se surpreender, de tecer vínculos, porque o que ele observa alude aos seus marcos conceituais, que podem provir de uma longa prática reflexiva pessoal e de saberes privados, que ela permitiu ser construída ao longo dos anos. (PERRENOUD, 2002, p. 52)

Mas a proposta de Perrenoud vai além. Não apenas revela a importância de um *saber fazer* do professor, como também admite a impossibilidade estrutural do ato educativo, tal como já nos indicava Freud em 1925, ao incluir a educação entre os três ofícios impossíveis. Iremos nos debruçar sobre esta relação entre o impossível e o educar, tal como assinalado por Freud, mais adiante no capítulo 3. Entretanto, cabe neste momento dizer que estes ofícios impossíveis compartilham entre si o fracasso estrutural em sua finalidade, ou seja, a despeito de nossos esforços, sabemos de partida que não atingiremos o resultado pretendido. Frequentemente vemos os professores vivenciarem tal impossibilidade como impotência, assumindo em seu discurso um certo fatalismo em relação à própria profissão, em que nada pode ser feito. É contra "a tentação do fatalismo" e como uma forma de "tomar distância com relação a seus fantasmas de onipotência ou de fracasso" (PERRENOUD, 2002, p. 58) que o autor destaca que a formação para a prática reflexiva contribui para que o professor possa lidar melhor com a impossibilidade estrutural de seu ofício.

Se o discurso de formação hegemônico, inserido na lógica instrumental e utilitarista da fabricação, parte da crença de uma correspondência biunívoca entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende para estabelecer seus ideais de formação, a formação para a prática reflexiva novamente representa um avanço em relação a esta concepção, uma vez que reconhece a relação transferencial entre um professor e um aluno como parte do processo educativo.

Freud, em 1914, já nos indicava a presença do jogo amoroso que se estabelece entre professores e alunos:

> Agora entendemos a nossa relação com os professores do colégio. Esses homens, que nem eram todos pais de família, tornaram-se para nós sucedâneos do pai. (...) Nós transferíamos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente da infância, e nos púnhamos a tratá-los como nossos pais em casa. (...) Sem levar em conta as vivências infantis e a vida familiar, nossa conduta ante os professores seria incompreensível, mas tampouco seria desculpável. (FREUD, 1914/2012b, p. 422-423)

A psicanálise aponta não apenas para a presença da dinâmica transferencial no ato educativo, como também destaca a importância da "personalidade" do professor apontando que há algo no acesso ao saber que se passa no laço social entre professor e aluno. Iremos discutir a *démarche* da psicanálise para a formação do professor mais adiante no cap.3, no entanto, para

este momento cabe assinalar tal importância para, então, poder apresentar a diferença entre as concepções de formação apresentadas até aqui.

O que faz a concepção de formação do “Bom Professor” ao esvaziar a ação e o discurso do professor, no sentido arendtiano do termo, em nome da formação técnico-instrumental, é substituir este “alguém” singular portador de um “estilo” por um conceito idealizado e abstrato, representado pela figura do “Bom Professor”.

Em contraposição a esse esvaziamento da ação e do discurso do professor, a concepção de formação para a prática reflexiva, tal como apresentada por Perrenoud, considera a subjetividade do professor como parte importante de sua formação. O autor, inspirado pela psicanálise e pela sociologia, acredita que uma formação para a prática reflexiva oferece ao professor “meios para trabalhar sobre si mesmo”, através dos quais o professor pode reconhecer atitudes e práticas “das quais não é consciente e que, inclusive, se esforça para ignorar.”.

> Quando refletimos sobre a nossa prática também trazemos à reflexão a nossa história, nossos *habitus*, nossa família, nossa cultura, nossos gostos e nossas aversões. (...) A formação deve acrescentar ao *olhar sobre si mesmo* um pouco de sociologia e psicanálise, dando-lhe sobretudo, um *status profissional*, claro e positivo. Nem narcisismo, nem autodesvalorização: deve-se buscar a compreensão de onde vêm nossas relações com os outros. (PERRENOUD, 2002, p. 60-61)

Perrenoud esclarece que os objetivos de uma formação para a prática reflexiva podem ser resumidos em torno da ideia de uma “construção do sentido, seja do trabalho, da escola, seja da própria vida”. Reconhece que esta proposta de formação não responde a todas as transformações pelas quais o ofício do professor e a escola vem passando, no entanto, acredita que ela “permite suscitar o problema, oferece algumas ferramentas e estimula uma forma de sensatez, a qual consiste em abandonar as certezas, os problemas definitivamente resolvidos e os pareceres egocêntricos.” (Ibid., p. 63).

2.3 A *démarche* clínica na formação do professor

Conforme Perrenoud (2002), a formação para a prática reflexiva requer um treinamento intenso e diversos são os dispositivos que podem ser usados para tal fim, como grupos de análise de práticas, oficinas de escrita clínica, grupos de reflexão sobre problemas profissionais,

estudos de caso ou de histórias de vida, etc. Entretanto, o autor ressalta que só é possível formar profissionais reflexivos por meio de uma *démarche* clínica.

Em sua origem médica, o termo *clínica* indica "inclinar-se sobre o paciente". No entanto, a *démarche* clínica não se restringe ao campo da medicina e podemos encontrá-la também no campo da psicologia, psicanálise, ciências humanas e sociologia. Para Cifali (2001), o uso do termo "clínica" pode qualificar a formação que se requer um ofício que lida com o ser humano, tal como o do professor:

> ...o procedimento clínico não pertence a uma única disciplina, nem é um terreno específico; é uma abordagem que visa a uma mudança, atém-se à singularidade, não tem medo do risco e da complexidade e co-produz um sentido do que se passa. Ela se caracteriza por: um envolvimento necessário; um trabalho a justa distância; uma inexorável demanda; um encontro intersubjetivo entre seres humanos que não estão na mesma posição; a complexidade da criatura viva e a mistura inevitável do psíquico e do social. (CIFALI, 2001, p. 102)

Em um ofício que trabalha com outro ser humano é necessário um envolvimento, uma presença. Cifali (2001) nos lembra que o aluno é portador de um nome e de uma história e, portanto, o encontro entre um professor, também único e singular, e esse aluno, de carne e osso, será sempre diferente daquela que qualquer teoria pode descrever. Durante o encontro somos tocados por esse outro e, assim, para além de qualquer teoria e conhecimento prévio, nossa subjetividade passa também a servir como guia para nossas ações: "reconhecer nossos envolvimentos psíquicos em nosso ofício torna-nos menos nocivos. Uma teoria, por mais elaborada que seja, por si só não nos resguarda de derrapagens, de tomadas de poder, de rejeitar um outro que nos decepciona." (Ibid., p. 103).

Conforme Voltolini (2018), o termo *clínica* quando empregado na formação de professores visa: 1) ressaltar a dimensão do singular sobre a dimensão do geral; 2) privilegiar a ideia de "relação com o não saber" /produção de saber, em comparação com a ideia de conhecimento; 3) diminuir a alienação, mais do que aumentar conhecimento; 4) valorizar a interpretação como procedimento, mais do que a explicação conceitual.

Entretanto, privilegiar a dimensão singular, como adverte o autor, não significa "resgatar nenhuma posição humanista de valorização da pessoa e sua singularidade. Isso seria novamente psicologizar um conceito psicanalítico. Singular aqui quer dizer o caso, que é algo sempre da ordem da transferência." (VOLTOLINI, 2018, p. 81). Ela visa a construção de uma

ética a partir dessa experiência, única e singular, que surge no encontro com o outro, e na qual a nossa relação com esse outro é constantemente questionada.

A *démarche* clínica propõe à formação do professor, de um lado, uma renúncia a supremacia da racionalidade técnica e a crença de um saber totalizante e, de outro, "curvar-se ao valor da experiência, visar a construção de um saber da experiência, em lugar de aplicar genericamente uma teoria sobre as situações concretas." (Ibid., p. 80). Uma formação orientada por uma *démarche* clínica promove, portanto, uma articulação entre os saberes constituídos previamente (saber proposicional) e os saberes provenientes da experiência, aquele que surge a partir do encontro, na relação transferencial, entre professor e aluno. Em um movimento de idas e vindas, os saberes proposicionais-teóricos servem como chave inicial de leitura para a ação, sem, no entanto, desprezar o que surge no momento mesmo do encontro, ao contrário, é ali na própria situação do encontro que essa teoria pode ser confrontada com a realidade da experiência (saber *da* experiência), diferenciando-a e enriquecendo-a em relação ao saber teórico previamente constituído.

No cotidiano os próprios professores muitas vezes percebem esse saber próprio, produzido no encontro com seu aluno, que ultrapassa o conhecimento (saber proposicional) obtido em sua formação tradicional composta por um currículo normativo de estilo predominantemente universitário. Num dos encontros que acompanhei, como parte da pesquisa, de um grupo de escuta aberto à professores acerca dos impasses vividos em sala de aula com os alunos de educação inclusiva, oferecido pelo Lugar de Vida - Centro de Educação Terapêutica, surgiu, durante a discussão, o seguinte questionamento vindo dos professores: *"a gente sai da faculdade acreditando que não pode de jeito nenhum usar a cartilha 'Caminho Suave', mas na prática percebemos que com aquele determinado aluno deveríamos usar a cartilha. No fim parece que temos que jogar fora tudo o que aprendemos, pois só assim conseguiremos trabalhar."*.

Neste trecho, os professores parecem perceber não apenas que a teoria não é suficiente para dar conta do encontro (*"a gente sai da faculdade acreditando que não pode de jeito nenhum usar a cartilha 'caminho suave', mas na prática..."*), como também reconhecem um saber próprio (saber que não se sabe) que surge a partir de um envolvimento e daquilo que se passa na experiência com o aluno (*"percebemos que com aquele determinado aluno deveríamos usar a cartilha."*). Reconhecem que, em algumas situações, é preciso abdicar da teoria em nome da contingência. Para nós, esse só é um movimento possível quando se está implicado pela e na contingência.

É esse saber da experiência e essa implicação que são deixados de lado pelo discurso hegemônico de formação docente na forma como concebe a formação essencialmente instrumental e tecnicista. Nessa proposta de formação, tal como discutimos no capítulo 1, a sala de aula serve apenas como lugar de aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos previamente pelo professor em sua formação, desconsiderando o que se passa no encontro entre um professor e um aluno, e que é da ordem da experiência, do envolvimento e da transferência, assim como deixa de lado o saber próprio do professor que surge a partir daí.

A formação do professor reflexivo ressalta a importância de se considerar o próprio professor (sua capacidade de dar sentido ao mundo, de estimular o trabalho, de envolver-se com os alunos, de integrar saberes, de atuar na contingência, etc.) como instrumento principal para a prática pedagógica. Assim, diz Perrenoud, é necessário ao professor em sua formação realizar um trabalho sobre si mesmo, propiciado pela *démarche* clínica:

> Um professor reflexivo aprende, em particular, pelo procedimento clínico, a analisar os mecanismos simbólicos e os incidentes práticos de uma perturbação, a entender por que e a que ele reage, onde isso o afeta, em que nível, e se ele deve proteger seu planejamento, preservar sua auto-imagem ou defender-se contra o mal-estar gerado por determinados temas ou por certos alunos. Ele é capaz de rever as hipóteses mais evidentes, confrontá-las com a situação e, se isso não for suficiente, construir outras, pedindo ajuda ou recorrendo à documentação adequada. (PERRENOUD, 2002, p. 113).

É sob essa perspectiva da *démarche* clínica que enxergo na proposta de Perrenoud um aperfeiçoamento e um cuidado em relação a uma certa tendência, apontada por Zeichner, de massificação do conceito de professor reflexivo, confundido com “práticas e treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. (...) reduzindo-as a um fazer técnico.” (*apud* PIMENTA, 2012, p. 27).

A respeito dessa massificação conceitual sobre o professor reflexivo, recordo-me de uma conversa que tive com um grupo de professores sobre o uso do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) nas escolas. A intenção deste horário, garantido por uma portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP nº 01/96), é oferecer um espaço em serviço para a formação dos professores, favorecendo a troca de práticas e de reflexões entre os profissionais de uma escola. Naquela conversa, uma das professoras fez um relato pessoal sobre como o HTPC é usado em sua escola: *“Como cada professor pensa de um jeito, não nos sentimos confortáveis para nos colocar. Acabamos optando por ficar só nos instrumentos para não correr riscos.”*. Apesar do HTPC ser uma grande conquista para a formação do professor,

vemos, a partir desta fala, como no cotidiano da escola, muitas vezes, este horário passa a ser "consumido", sendo reduzido pelos próprios professores a um espaço para "*ficar só nos instrumentos*" e *"não correr riscos"*.

Mas, como bem nos lembra Cifali (1999), "não existe vida sem riscos, vida sem morte, não existe si mesmo sem o outro, não existe paz sem confrontação. (...) Correr riscos para si é se deixar afetar pelo outro, e não manter distância protegido por nosso saber.". (p. 148). E assim, permanecemos nutrindo nossa ilusão de que um homem que pensa é necessariamente racional e bom. Descartamos o que pode surgir no encontro vivo entre os sujeitos, e que é da ordem do inconsciente e de uma negatividade. Conforme a autora, experimentar esta negatividade é necessário, uma vez que todo encontro exige uma confrontação e afrontamento. Para ela, ao evitar o negativo, o confronto, a oposição e a falta, nos tornamos *"friorentos"* e somos tomados por uma ilusória lógica de segurança.

A meu ver é a introdução da *démarche* clínica na proposta de Perrenoud que o permite escapar dessa tendência de massificação do conceito de professor reflexivo e operar uma mudança importante, tal como sugerida por Ghedin (2012), de uma epistemologia da prática para uma epistemologia da práxis:

> ... pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. (...) Mas a ação, puramente consciente da ação, não realiza em si uma práxis. A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação entre teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. (...) ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se, em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. (GHEDIN, 2012, p. 153)

Uma formação orientada por uma *démarche* clínica, como a formação do professor reflexivo defendida por Perrenoud, representa, portanto, uma mudança significativa em relação à concepção de formação instrumental e tecnicista, ao privilegiar, como dissemos anteriormente, o encontro singular, a relação transferencial entre professor e aluno, e o saber produzido ali. Há não apenas o reconhecimento de que os saberes proposicionais não abarcam toda a realidade do encontro vivo, como nos faz crer o discurso pedagógico hegemônico sobre a formação docente, como também valida o saber da experiência.

Vale destacar que Perrenoud não faz nenhuma diferença entre conhecimento e saber. Para o autor, saber e conhecimento são "representações organizadas do real" que, através de conceitos ou imagens mentais são capazes de "descrever e, eventualmente, explicar (...) de maneira mais ou menos estruturada, fenômenos, estados, processos, mecanismos observados na realidade ou inferidos a partir da observação." (2001, p. 18-19). Assim, o que Perrenoud considera obter a partir da prática reflexiva como um *saber da experiência* está próximo ao que poderíamos chamar de um conhecimento, uma representação, que se produz a partir da experiência do encontro entre um professor e um aluno. Apesar de reconhecer que algo está em jogo na relação transferencial e que algo se produz a partir disso, com efeitos significativos sobre o ato educativo, esse saber produzido a partir da reflexão, e que alimenta o saber universitário, estaria mais próximo daquilo que Voltolini (2018) propõe chamar de *saber sobre a experiência*, e difere radicalmente do saber que se revela em uma análise[11], ou seja do *saber do inconsciente*. Esse saber que se decanta da experiência analítica não é da ordem do conhecimento ou da representação.

Encontramos também uma diferença entre o *saber da experiência* a que se refere Perrenoud e o *saber de experiência* descrito por Jorge Larrosa (2002). Para Larrosa, assim como para a psicanálise, esse *saber* não é sinônimo de um conhecimento ou representação obtido a partir da prática. A meu ver, há uma diferença entre esses dois autores não apenas no modo como enxergam o par saber-conhecimento, como também na própria conceituação sobre o termo *experiência*.

Perrenoud (2001) contrapõe o *saber da experiência* ao *saber erudito*; se este último é caracterizado pelo saber adquirido em formação e está vinculado aos saberes científicos e universitários, o primeiro constitui-se graças à experiência. O autor alerta, no entanto, que é preciso tomar cuidado a que nos referimos quando falamos de *experiência*, pois poderia dar a entender que os outros saberes não se constroem a partir de nenhuma experiência, o que seria para o autor um absurdo. Ressalta que o *saber erudito* também se baseia num tipo de experiência, a experiência produzida em laboratório, por exemplo, mas distante do *saber da experiência*. Para ele, o *saber da experiência* estaria mais próximo do que ele chama de *saber de senso comum*, um saber do cotidiano, proveniente da experiência pessoal ou coletiva, que não se baseia em "saberes eruditos nem científicos, mas em uma constatação pragmática: 'isso funciona!'." (2001, p. 155). A noção de *experiência*, para Perrenoud, portanto, é ampla e pode

[11]Iremos nos deter sobre o saber inconsciente no Cap. 3 deste trabalho.

se referir tanto a uma experiência induzida em laboratório, que faz parte do *saber erudito*, como também à experiência pessoal do cotidiano, à prática particular de cada um, que pode vir a produzir um saber (uma constatação sobre o que funciona), e que constitui o *saber da experiência*, ou o *saber de senso comum.*

Ao contrário de Perrenoud, para Larrosa (2002) a noção de *experiência* é muito mais restrita. O autor traz uma discussão na qual aponta para uma confusão feita entre *logos* e *ratio* acerca da definição de Aristóteles do homem: *zôon lógon échon*. Tal confusão conduz a pensar o homem como "dotado de razão" (*ratio*), quando sua tradução correta seria "o homem é um vivente com palavra" (*lógon*): "O homem (...) está tecido de palavras. (...) Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece.". (p. 21). Ao que nos passa, nos acontece e nos toca, o autor chama de "*experiência"* e, a partir do par experiência e sentido propõe ampliar a compreensão sobre a educação em uma perspectiva existencial e estética.

Larrosa (2002) observa que apesar de muitas coisas acontecerem, a experiência, atualmente, tem sido cada vez mais rara. Para ele, o sujeito moderno é um sujeito que sabe muitas coisas, que emite uma opinião própria e crítica sobre o que quer que seja, que é "fabricado e manipulado" pelos aparatos da informação e da opinião, um consumidor voraz e insaciável de notícias e novidades, mas é também um sujeito incapaz de experiência, de que algo lhe aconteça. Para o autor é preciso separar o *saber de experiência* do *saber sobre coisas.* Aponta, ainda, como o excesso de trabalho e a confusão feita entre experiência e trabalho também tem tornado a experiência mais rara. Essa confusão se dá pelo fato de que o sujeito dos dias atuais se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da atividade, do fazer e do produzir. Sobre essa distinção, o autor enfatiza que há uma certa tendência no meio educacional a converter a experiência em créditos, reduzindo, assim, a experiência à categoria de mercadoria.

Segundo o autor, a palavra "experiência" carrega em si mesma duas dimensões inseparáveis: travessia e perigo, e a partir daí, resgata de Heidegger a noção de "experiência":

> (...) fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em 'fazer' uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, 'fazer' significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim

> transformados por tais experiências de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987 *apud* LARROSA, 2002, p. 25)

No capítulo 1 deste trabalho apresentamos como a discursividade pedagógica hegemônica sobre a formação docente, ao apoiar-se na lógica da fabricação e reduzindo a formação à sua dimensão instrumental, promove um esvaziamento da própria experiência formativa. Larrosa (2002) em consonância com as ideias de Charlot (2005) e Carvalho (2016), discutidas anteriormente no capítulo citado, enfatiza que a experiência implica uma relação de sentido com o mundo: "o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana." (LARROSA, 2002, p. 26). E nesse sentido, o *saber de experiência* difere tanto do saber científico como do saber da informação (*saber sobre coisas*), e sua práxis nada tem a ver com a da técnica e do trabalho. O autor esclarece que ao tomarmos o conhecimento a partir de seu significado contemporâneo, isto é, vinculado essencialmente à ciência, à tecnologia e a seu caráter instrumental, acabamos por transformar a experiência em experimento, em puro método, sem a necessidade de um sujeito, um alguém. Assim como, se tomarmos a vida pela via puramente biológica (necessidades do corpo), essa relação entre conhecimento e vida não passaria de uma apropriação instrumental de nossas necessidades cotidianas. E alerta: não é disso que se trata o saber da experiência, mas sim do sentido daquilo que nos acontece. A experiência, renegada por este discurso, é não apenas aquilo que nos passa, como também aquilo que, ao nos tocar, nos forma e nos transforma:

> Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou o sem-sentido do que nos acontece, (...) trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (...) **O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira irrepetível**. (...) Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura (...) uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso também, o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, **ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria**. (LARROSA, 2002, p. 27. Grifos meus)

Se, como dissemos anteriormente, notamos uma diferença entre o *saber da experiência* em Perrenoud e o *saber de experiência* em Larrosa, assim como da própria noção de experiência que cada um destes autores carrega, encontramos aqui um ponto de convergência entre eles.

Reconhecemos na proposta de formação de Perrenoud uma verdadeira preocupação com a experiência formativa. Ambos os autores concordam que uma formação deve ir além da aquisição de conhecimentos técnicos, teóricos e instrumentais, admitem que há um saber que se constitui na prática e na relação com o outro, assim como também entendem que uma experiência formativa se constitui como uma "fonte de sentido e um modo de ser no mundo".

2.4 O sujeito da formação reflexiva

Até aqui vimos que a formação para a prática reflexiva, a partir da proposta de Perrenoud, representa um avanço importante em relação à concepção de formação essencialmente prescritiva e tecnicista, ilustrada pela reportagem da Revista The Economist. A formação do professor reflexivo considera o contingente e a relação professor-aluno como parte importante da formação de um professor, levando em conta não apenas o *saber fazer* do professor como também a própria relação entre o *saber da experiência* e o *saber proposicional*. Mais ainda, reconhece que em um ofício que lida com o humano, como o educar, é necessária uma formação que vá além dos procedimentos, métodos e conhecimentos teóricos, incluindo, como peça central da formação, a subjetividade do professor.

O que o campo de interface da psicanálise com a educação visa, ao adentrar nas discussões a respeito da formação de professores, é justamente recolocar a noção de *sujeito* como elemento central. Entretanto, como nos lembra, Kupfer (2010) são diversas as noções de sujeito presentes nas concepções e teorias pedagógicas. Será que o sujeito para o qual se dirige a proposta de Perrenoud é o mesmo para o qual se volta a psicanálise?

Retomando, então, nossa pergunta de pesquisa e os objetivos aqui propostos nos resta verificar qual a ideia de sujeito implícita na formação do professor reflexivo e analisar se há nesta proposta formativa, e na concepção de sujeito a ela vinculada, alguma possibilidade de articulação com o sujeito do inconsciente, aquele com o qual a psicanálise trabalha.

Vejamos mais alguns trechos da obra de Perrenoud procurando encontrar neles algumas pistas sobre a noção de sujeito implícita nesta proposta de formação. Diz Perrenoud:

> Para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo**, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução**, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência. (...) **Tem-se como objetivo uma prática e uma postura cujo desenvolvimento possa ser estimulado tanto por meio da orientação da análise e do trabalho sobre si mesmo quanto por meio de**

> **procedimentos de formações** mais globais e de uma relação com o saber inspirados na clínica. (PERRENOUD, 2002, p. 24. Grifos meus)

Esse sujeito da prática reflexiva, descrito por Perrenoud como aquele "capaz de dominar sua própria evolução", parece distante da ideia aristotélica de *subjectum.* Tradução latina para a palavra *hupokeimenon,* o *subjectum* de Aristóteles porta a noção de um sujeito assujeitado e submetido: "é um campo em repouso, mas não muito em repouso, um campo que está furtivamente embaixo, que exige provocação da palavra para se manifestar." (KUPFER, 2010, p. 267).

Com o advento da filosofia moderna vemos surgir uma preocupação em torno do sujeito do conhecimento: aquele que busca conhecer ele próprio, "sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto do pensamento. A ideia implícita é a de que a consciência está sujeitada a ela mesma para conhecer a si própria." (Ibid., p. 267). Esse é o sujeito do cogito cartesiano, "penso, logo sou", um sujeito consciente de seus atos, centrado sobre si mesmo e autônomo, um sujeito que "pode afirmar sua existência, sua força e sua liberdade" (Ibid.).

Reconhecemos esse sujeito cujo pensamento está no comando de suas ações, próprio ao sujeito cartesiano, em outro trecho de Perrenoud:

> Um **treinamento mais intensivo e controlado permitiria aumentar**, em tempo real, **a regulação cognitiva da ação pedagógica e propiciaria uma reflexão mais distanciada depois da ação**. Na verdade, é bastante difícil refletir sobre uma ação totalmente automatizada, que é insignificante para o próprio sujeito. Iniciada no calor da ação, no caso de uma regulação deliberada, **a tomada de consciência poderia continuar em um momento mais propício**, quando as crianças estivessem ocupadas em outra atividade ou tivessem voltado para casa; **dessa forma, o professor poderia assistir outra vez com calma, o filme dos acontecimentos**. (PERRENOUD, 2002, p. 36. Grifos meus.)

Voltolini (2018) destaca que esse sujeito da prática reflexiva, da tomada de consciência, é um sujeito capaz de tomar a realidade como um objeto pensável. Como lembra o autor, a episteme (em oposição à *doxa*) é retomada na ideia de sujeito epistêmico para marcar o conjunto de operações conceituais que possibilitam ao sujeito certo domínio da realidade. Assim, a noção de sujeito em questão, na formação do professor reflexivo, se aproxima da noção de sujeito cartesiano, bem como do sujeito epistêmico. Apesar dessas duas concepções não serem equivalentes, elas carregam uma ideia comum: um sujeito consciente e centrado em si próprio, "dono" de seus pensamentos e de suas ações.

Como dissemos anteriormente, a formação do professor reflexivo representa um avanço importante em relação à formação essencialmente instrumental, prescritiva e tecnicista do "Bom Professor"; e ao recolocar a subjetividade no lugar central da formação, entendendo que é a partir dela que o processo educativo ganha forma, se aproxima da *démarche* psicanalítica. Exemplificamos, a seguir, como essa ênfase é colocada na obra de Perrenoud:

> **Para aceitar fazer parte do problema, o professor deve ser capaz de reconhecer em si mesmo atitudes e práticas das quais não é consciente e que, inclusive, se esforça para ignorar**. Não é agradável admitir que não controlamos todos os nossos atos e todas as nossas atitudes, e é ainda mais desagradável perceber que o que ignoramos nem sempre é aceitável. (...). (PERRENOUD, 2002, p. 59-60. Grifos meus.)

Entretanto, neste outro trecho, podemos também perceber o ponto em que a noção de sujeito implícita na formação do professor reflexivo diverge da noção de sujeito em psicanálise. Perrenoud mantém a ilusão, assim como a formação da racionalidade técnica do "Bom professor", de uma indistinção entre Eu (Ego) e sujeito.

> Não basta refletir para que as dificuldades concretas da profissão se dissipem. No entanto, **a reflexão permite transformar o mal-estar, as revoltas e os desânimos em problemas, os quais podem ser apresentados e resolvidos com método**. Uma prática reflexiva autoriza uma relação mais ativa que queixosa com a complexidade. A prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade. (IBID., p. 56-57. Grifos meus.)

No trecho acima, vemos como Perrenoud, apesar de reconhecer que a reflexão não é capaz de cessar todo o "mal estar" da profissão, mantém a crença de que esse mesmo "mal estar" possa ser transformado pela reflexão e pela tomada de consciência em um "problema" a ser "resolvido com método". Sabemos, desde Freud, que o sujeito da psicanálise não deve ser confundido com o sujeito do cogito cartesiano e tampouco com o sujeito epistêmico (o indivíduo da psicologia). Essa concepção de sujeito centrado, autônomo, consciente de si mesmo, agente de suas ações e de seu discurso, presente tanto no sujeito cartesiano como no sujeito epistêmico, estaria mais próximo do que a psicanálise localiza do lado do Eu (Ego) freudiano.

Para a psicanálise, o sujeito é sempre um sujeito dividido e não se confunde com o Eu freudiano. Sobre a divisão própria ao sujeito, Freud, em 1917, num suposto diálogo entre a psicanálise e o Ego, e dirigindo-se a este, diz:

> Nada vindo de fora penetrou em você; uma parte da atividade da sua própria mente foi tirada do seu conhecimento e do comando de sua vontade. (...) E nem mesmo é a parte pior ou menos importante das suas forças mentais que se tornou, desse modo, antagônica e independente de você. A culpa, sou forçado a dizer, está em você mesmo. Você superestimou sua força quando achou que podia tratar seus instintos sexuais da maneira que quisesse e ignorar absolutamente as intenções desses instintos. O resultado é que se rebelaram e assumiram suas próprias vias obscuras para escapar a essa supressão; estabeleceram seus direitos de uma forma que você não pode aprovar. O modo pelo qual conseguiram isso e os caminhos que tomaram não chegaram ao seu conhecimento. (...) **O que está em sua mente não coincide com aquilo de que você está consciente; o que acontece realmente e aquilo que você sabe, são duas coisas distintas**. (FREUD, 1917/1996, p. 151-152. Grifos meus.)

Freud destaca que o Ego não apenas desconhece sua parte inconsciente como tampouco está no comando de suas próprias vontades. Há, portanto, uma diferença radical entre o sujeito inaugurado por Freud e a noção de sujeito implícita na formação do professor reflexivo, cuja base se apoia tanto na noção de sujeito cartesiano como na de sujeito epistêmico. Enquanto para Perrenoud, o sujeito da prática reflexiva é um sujeito "dono" de seus pensamentos e de seus atos, e a reflexão um modo que permite ao indivíduo, consciente de si, "transformar o mal-estar, as revoltas e os desânimos em problemas, os quais podem ser apresentados e resolvidos com método" (PERRENOUD, 2002, p. 56); para a psicanálise, apesar de o Ego se "comportar como um governante absoluto", ele já não é mais o "o senhor da sua própria casa". Com isso, Freud coloca em evidência a divisão subjetiva e destaca a impossibilidade de as pulsões sexuais serem "inteiramente domadas" (FREUD, 1917/1996, p. 153).

Nesse sentido, concordamos com Voltolini (2018) que a formação do professor reflexivo, ao colocar em destaque à tomada de consciência e dar ênfase ao Ego, permanece abdicando de sua formação as questões referentes à sexualidade e ao inconsciente.

Aqui, novamente, recorremos a Larrosa (2002), pois entendemos que ele dá um passo além de Perrenoud em direção à *démarche* da psicanálise, ao propor a noção de sujeito da experiência. O sujeito da experiência pode ser definido por sua disponibilidade e receptividade em deixar que algo lhe aconteça, lhe toque, uma "passividade feita de uma paixão, de padecimento, de paciência" (LARROSA, 2002, p. 24). Permitir ser tocado pela experiência, implica ao sujeito estar exposto à vulnerabilidade e ao risco do acontecimento e do encontro vivo:

> O sujeito da experiência (...) **é um sujeito alcançado, tombado, derrubado**. Não um sujeito que permanece em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo

> que quer; **não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera**. (...) seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (IBID., p. 25. Grifos meus)

Ao contrário da noção de sujeito implícita na formação reflexiva, esse sujeito centrado, autônomo e que possui o domínio de si, o sujeito da experiência é um sujeito vulnerável, tombado e sujeitado à experiência, ou como destaca Larrosa no trecho acima, "um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera". Assim como o sujeito da experiência, e em oposição ao sujeito cartesiano e ao sujeito epistêmico, o sujeito da psicanálise também está assujeitado.

Roudinesco (2000) nos ajuda a compreender o paradoxo próprio ao sujeito freudiano: um sujeito livre e dotado de razão, e, ao mesmo tempo, um sujeito sem domínio de sua própria interioridade, sujeitado ao inconsciente:

> ...um sujeito habitado pela *consciência de seu próprio inconsciente*, ou ainda pela *consciência de seu próprio desapossamento*. Em outras palavras, o sujeito freudiano só é possível por pensar na existência de seu inconsciente: no que é *próprio* de seu inconsciente. Do mesmo modo, só é livre porque concorda em aceitar o desafio dessa liberdade restritiva e porque reconstrói sua significação. (p. 70. Grifos do autor).

Lacan (1953/1998; 1960/1998) amplia a descoberta freudiana acerca do desconhecimento do ego de sua parte inconsciente, ou seja, da divisão própria do sujeito, e traz à tona uma discussão em torno da problemática da relação, no sujeito, da linguagem com a fala para, enfim, conceitualizar a noção de sujeito do inconsciente.

Para Lacan, o sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante, é, portanto, efeito da linguagem, isto é, se constitui na e pela linguagem.

> O sujeito do inconsciente foi formulado por Lacan como um lugar, uma função, que ao se revelar à revelia do Eu, denuncia um desejo desconhecido por esse Eu que *suporta* essa subjetividade. Não designa, portanto, nenhuma personalidade ou ser.
>
> O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser. O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais, e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de Outro. Esse Outro é propriamente a estrutura da qual a

> criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos como os quais construirá a sua subjetividade. (KUPFER, 2010, p. 270)

O autor propõe, ainda, uma separação entre o eu do discurso (*moi)* e sujeito do inconsciente (*je*). O primeiro é aquele que fala, o eu do enunciado que, por efeito do recalcamento, desconhece a respeito de sua própria divisão. Por sua vez, o sujeito do inconsciente é o sujeito da enunciação, que é, como diz Lacan, "o sujeito é mais falado do que fala", um sujeito que ao Isso está submetido.

> É sempre, portanto, na relação do *eu* do sujeito com o (eu) de seu discurso que vocês precisam compreender o sentido do discurso, para desalienar o sujeito. Mas, vocês não conseguirão chegar a isso, caso se ativerem à idéia de que o *eu* do sujeito é idêntico à presença que lhes fala. (LACAN, 1953/1998, p. 305).

Se, como apontamos anteriormente, a formação do professor reflexivo apoia-se nas noções de sujeito cartesiano e epistêmico, ou seja, na ideia de um sujeito centrado, autônomo e "dono de si", podemos dizer, em termos lacanianos, que a prática reflexiva se dirige ao eu do enunciado, uma vez que mantém a crença numa indistinção entre eu e sujeito, e, assim, permanece deixando à margem de sua formação o sujeito do inconsciente, isto é, esse sujeito da enunciação, descentrado e assujeitado à linguagem. Nesse sentido, entendemos, junto com Lajonquière (2011), que embora o exercício reflexivo seja necessário, "ele nada tem a ver com colocar em questão a própria implicação do sujeito na formação." (p. 861).

CAPÍTULO 3

A PSICANÁLISE IMPLICA O PROFESSOR EM SUA FORMAÇÃO

"Reconhecido ou negado, o inconsciente encontra-se na classe e fala. Em vez de suportá-lo é preferível ouvi-lo.".

(VASQUEZ & OURY, 1971 apud IMBERT, 2001, p. 83)

No primeiro capítulo deste trabalho analisamos como a discursividade pedagógica hegemônica vem pensando a formação dos professores a partir da lógica da fabricação, oferecendo-lhes uma formação predominantemente instrumental, prescritiva e normativa, com o objetivo de controlar o ato educativo e assim, supostamente, garantir o sucesso escolar de seus alunos. Em seguida, no capítulo dois, vimos como, a partir da crítica dessa primeira concepção de formação, surge uma nova proposta de formação, baseada na reflexão do professor *na* e *sobre* a ação.

Se a pedagogia tem sempre algo a propor, o mais recente e inovador método capaz de fazer com que os alunos aprendam, a psicanálise, por sua vez, não tem nenhuma receita ou proposta milagrosa a oferecer à formação dos professores. Isso não significa, no entanto, que a psicanálise nada tenha a dizer.

É por uma *démarche* específica que a psicanálise pode ter algum valor para o campo da formação dos professores. Longe de pretender oferecer qualquer proposta ideal ou prescrever o que o professor deve fazer, é pela via da *interpelação ética* que a psicanálise entra no campo da pedagogia, ou seja, situando-a de suas condições de possibilidade, caso contrário, a própria psicanálise correria o risco de vir a se transformar na mais nova 'receita pedagógica' (VOLTOLINI, 2018). Sua contribuição é a de tomar o discurso pedagógico pelo avesso, colocando em crise aquilo que a pedagogia acredita sustentar o ato educativo: o controle, a previsibilidade e o ajuste perfeitamente simétrico entre "A-criança" e o "Bom Professor", figuras abstratas e idealizadas para as quais o discurso pedagógico hegemônico dirige todo o seu esforço.

Voltolini (2018) destaca que é através de dois eixos conceituais importados da psicologia, adaptação e desenvolvimento, que a pedagogia inclui a psicanálise em seu campo. Essa inclusão (ou seria exclusão?) da psicanálise pela pedagogia, como parte de uma psicologia da educação, tem efeitos reveladores das próprias características do discurso pedagógico.

Apoiada na noção de sujeito epistêmico, a empreitada pedagógica toma a criança como aquela que está sempre apta a aprender e cujo desenvolvimento normal caminharia em direção ao progresso. Deixa de fora, entretanto, tudo aquilo que é da ordem do desejo, bem como do próprio caráter desviante de todo humano, ou seja, desconsidera os elementos ético e erótico do sujeito.

Se essa discursividade predominante concebe a formação docente essencialmente a partir do conhecimento técnico-instrumental, reduzindo a noção de sujeito ao sujeito cartesiano e epistêmico; cabe à psicanálise, recuperar na formação do professor a dimensão do sujeito do desejo, sujeito do inconsciente, e sua relação intrínseca com o saber:

> Considerar o epistêmico como a essência do sujeito é desconsiderar a subordinação desse elemento ao ético. Mas é desconsiderar também o elemento erótico, aquele que transforma o ato de pensar em algo que circula no campo do prazer. O que é a curiosidade senão a ligação pela via do prazer ao conhecimento? Pode ser bastante útil conhecer os mecanismos pelos quais o sujeito lida epistemicamente com seu objeto, mas desconectar essa reflexão dos campos ético e erótico do sujeito é reduzir demasiadamente a compreensão do humano. (VOLTOLINI, 2018, p. 24-25)

Enquanto a discursividade pedagógica hegemônica estrutura a formação docente como um campo de respostas fechadas e totalizantes, e fomenta a identificações com belas imagens (“o bom aluno”, “o bom professor”, “o professor nota 10”, etc.), a psicanálise, por sua vez, promove uma abertura e a instauração de um enigma em torno do saber totalizante e um descolamento das identificações em torno do Eu magistral.

Não se trata de propor mais um modelo de formação, mas como indica Voltolini, de “desvelar essa trama sintomática partindo do real da formação docente, crendo que esse desvelamento pode ajudar aqueles que nela se envolvem a encontrar outros caminhos, mais significativos para uma formação que de todo modo é estruturalmente continuada”. (Ibid., p. 51).

É, portanto, numa *démarche* específica que a psicanálise pode ter alguma contribuição para a formação dos professores:

> Que a psicanálise implique a educação significa dizer ao educador que nenhum conhecimento científico, embora todos eles possam ser bastante úteis, pode substituir seu ato, feito sempre em relação a um aluno ou grupo, num dado momento, implicando os conflitos, desejos e angústias envolvidos no encontro. E que para esse ato ele deve estar apto a responder, pois isso é o que constitui exatamente sua responsabilidade. (VOLTOLINI, 2016, p. 29)

3.1 Um "estilo" que se transmite na relação professor-aluno.

Albert Camus, escritor e filósofo, após ganhar o Prêmio Nobel de Literatura, escreve uma carta a seu professor primário, Monsieur Guerlain, na qual demonstra sua gratidão pela "mão afetuosa" com que o professor lhe acolheu. Em sua obra póstuma, *"O primeiro homem"* (2005), podemos saber um pouco mais acerca deste professor:

> Nas outras classes, ensinavam-lhes sem dúvidas muitas coisas, mas um pouco como se entopem os gansos. Apresentavam-lhes um alimento pronto pedindo que o comessem. Nas aulas de M. Guerlain, pela primeira vez sentiam que existiam e que eram objeto da mais alta consideração: julgavam que eram dignos de descobrir o mundo. (CAMUS, 2005, sem numeração.)

O relato de Camus é apenas um, entre tantos outros, que indicam a importância do "estilo" do professor para os alunos. Basta pedir a qualquer adulto para que se lembre de um professor que marcou sua vida de estudante, todos, sem exceção, terão um romance para contar no qual esse "estilo" do professor, seja porque lhe agradava ou desagradava, será relembrado em detalhes, prevalecendo, inclusive, sobre o conhecimento aprendido.

Em 1914, Freud, por conta da comemoração do jubileu da escola onde estudara, também nos dava o seu próprio testemunho de como a personalidade do professor tem grande importância na vida dos jovens alunos:

> Não sei o que mais nos absorveu e se tornou mais importante para nós: as ciências que nos eram apresentadas ou as personalidades de nossos professores. De todo modo, esses eram objeto de um contínuo interesse paralelo, e, para muitos de nós o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores. (FREUD, 1914/2012b, p. 420)

Mas o que acontece no encontro entre um professor e um aluno?

Já dissemos no capítulo anterior sobre o jogo amoroso que se estabelece na sala de aula entre professores e alunos. É na relação transferencial que, conforme aponta Freud, algo do "estilo" do professor, que lhe escapa e que é da ordem do inconsciente, se passa entre professor e aluno e que tem efeitos sobre o acesso ao saber. A este "estilo" que se passa na relação transferencial, a psicanálise dá o nome de *transmissão.*

Para a psicanálise existe uma diferença radical entre saber e conhecimento, entre o ensino e a transmissão. Se o conhecimento tem sua origem no racional e instrumental, como a informação produzida através da ciência, o saber é resultado de uma operação do sujeito do

inconsciente, é da ordem de um saber que não se sabe e trata da experiência do sujeito do desejo com o saber inconsciente.

A etimologia latina da palavra transmissão é junção de dois significados: *trans* (para além de) + *mittere* (enviar). Transmissão não diz respeito a um objeto ou uma pessoa, mas a uma operação de passagem de um para o outro, implica, portanto, uma relação entre duas pessoas. Este é o conceito geral da palavra, utilizado inclusive pelas teorias da comunicação.

Em psicanálise, o termo transmissão faz referência à formação de analistas, conforme o tripé enunciado por Freud: análise pessoal, supervisão e estudo teórico. Lacan, em *"A psicanálise e seu ensino"* (1957/1998), ressalta essa ligação íntima entre ensino, transmissão e formação. Segundo ele, a formação do analista se dá a partir de sua experiência pessoal de análise, na qual a relação que o analista tem com a própria psicanálise é o que é transmitido ao analisando. Transmissão em psicanálise é, portanto, um "estilo" que se transmite, ou seja, a marca da relação do analista com o seu desejo, a sua castração e com a própria psicanálise, através de uma relação transferencial. O que está em jogo na transmissão da psicanálise não é o ensino de um saber teórico, mas a possibilidade de se continuar a transmitir a experiência do inconsciente, a experiência da própria análise, e sua singular relação com a psicanálise.

Almeida (2006) ainda destaca a condição necessária do desejo de analista e analisando para que a transmissão da psicanálise possa ocorrer. Segundo a autora:

> Ao conceber a formação do analista pela via da transmissão de um estilo, Lacan aponta para a eficácia desse dispositivo que, pela sua peculiaridade, permite a recriação da psicanálise e sua transmissão, por herança e sucessão, colocando em ato o desejo do analista e do analisando, ambos implicados na experiência da transferência. (ALMEIDA, 2006, p. 17)

Ao contrário da psicanálise, a pedagogia, por sua vez, finca suas bases na crença de uma correspondência biunívoca entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende, desprezando com isso qualquer "estilo" do professor e aquilo que pode ser da ordem de uma transmissão. Se, como vimos acima, a transmissão em psicanálise está ligada diretamente ao "estilo" do analista, que "estilo" é este que o professor transmitiria na relação com seus alunos?

A transmissão do saber na escola passa pela relação professor-aluno e, apesar do ensino escolar ser condição necessária para que a transmissão ocorra, isso não quer dizer, como acredita o discurso pedagógico, que estes dois termos sejam sinônimos: "ensino nenhum – nem

presencial, nem à distância – garante uma transmissão e uma formação, sejam quais forem." (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 860).

O que o campo de interface da psicanálise com a educação visa ao adentrar na discussão sobre a formação do professor é enfatizar a importância de se levar em conta o inconsciente no processo de ensino e aprendizagem. Se, como já dito anteriormente, o discurso pedagógico hegemônico centra a formação docente no campo do conhecimento e da instrumentalização, cujo objetivo seria preencher as lacunas de uma formação "deficitária" do professor, a psicanálise, por sua vez, nos demonstra que há algo do *saber* inconsciente que marca presença no campo do conhecimento.

Considerar o inconsciente significa entender que não se trata somente de respeitar as marcas de singularidade na produção do aluno, mas também reconhecer que o professor também deixa suas marcas nesta transmissão. Para além do conhecimento, através de seus atos e de seu discurso, é o próprio testemunho de sua relação com o saber, com o desejo e com a castração que o professor transmite no laço educativo, eis o que aqui chamo de "o estilo" do professor.

Ambos, professor e aluno são ativos nesta relação com o saber. Para além do ensino, mas através dele, em sua transmissão, o professor autoriza o aluno a adquirir um saber do qual é herdeiro e que o inclui socialmente neste mundo compartilhado, e que não se encerra no conhecimento técnico. Toda transmissão, implica, portanto, um lugar de filiação e de transmissão simbólica, ou seja, a partir dela professor e aluno passam a partilhar algo em comum: "o conhecimento transmitido é um embrulho de uma marca de pertinência ou um traço identificatório. Em outras palavras, trata-se de uma marca que em si mesma carrega uma dose de existência, uma cota de saber fazer com a vida, ou seja, um savoir vivre." (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 168)

Lajonquiére (2009, 2011) nos lembra do *"esqueleto"* de toda transmissão: *"dever pagar por aquilo que não pode ser dado"*, ou seja, a marca de uma dívida simbólica que diz respeito a própria existência do sujeito. O que o professor transmite é uma amostra da dívida simbólica que contraiu com um outro, anterior a ele, que também lhe transmitiu a sua própria relação com o saber e com a dívida simbólica, e que com esta transmissão o inseriu dentro de uma tradição. Ao reconhecer a dívida para com seu mestre, o professor dá provas de sua castração aos alunos, e atesta que ele próprio não possui TODO o saber e nem TODO conhecimento.

Se o professor-transmissor é aquele que abre a possibilidade para que a transmissão de uma experiência qualquer ocorra, o aluno-receptor, por usa vez, deverá tomar a experiência para si e assim, refazê-la em nome próprio, ocupando um lugar de enunciação e permitindo a continuidade da transmissão da experiência. O ato educativo carrega, portanto, ao mesmo tempo um traço de semelhança, um lugar de pertencimento, e, como disse anteriormente, um lugar de filiação, mas também porta um traço de diferença, que nos possibilita ir além da simples reprodução daquilo que nos foi transmitido.

Como não há uma correspondência simétrica entre o que professor ensina e o que o aluno aprende, será justamente o resto nessa comunicação que fará "um furo na linha do horizonte da enunciação para, então, retornar na forma de uma pergunta: o que quer de mim esse aí que assim me fala?" (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 862). É, portanto, pelo desejo que se instaura no endereçamento da palavra de um adulto a uma criança, e pelo modo com que toda criança irá se situar diante da demanda educativa, que a aprendizagem ocorre:

> Com efeito, ter certeza sobre o que o outro quer de mim obriga-me a pagar a dívida com a própria existência; entretanto, se o outro nada quer de mim, então, não há existência alguma a ser devida senão, apenas, vida a ser vivida ou gozada na sua solidão pulsional. O chamado desejo é precisamente o eco da natureza não conclusiva dessa pergunta. (LAJONQUIÉRE, 2009, p. 169-170)[12]

Apesar de nosso objetivo principal de pesquisa não ser a relação do professor/adulto com o seu aluno/criança, o que pretendemos destacar com essa discussão que fazemos a respeito daquilo que o professor transmite na relação professor aluno é indicar que aquilo que chamamos de "estilo" do professor tem importância no ato educativo. Qualquer proposta formativa que vise apagar esse estilo, esvazia também não só o ato educativo como também dificulta a implicação do professor em seu próprio ofício e formação. A discursividade pedagógica hegemônica exclui de sua formação o estilo do professor colocando em seu lugar uma imagem idealizada e abstrata do "Bom Professor", ou como dito anteriormente, substituindo esse alguém singular por um algo, característica que é própria à lógica da fabricação.

Nos últimos anos, com a presença cada vez maior da tecnologia dentro das escolas, tem sido comum ouvirmos que o conhecimento está disponível 24 horas por dia, graças aos avanços tecnológicos, e que caberia ao professor apenas auxiliar o aluno a acessar e depurar o conhecimento obtido através da tecnologia. Essa é uma ideia que vem ganhando força dentro

[12] Grifos meus.

dos meios pedagógicos: a do professor mediador, ou seja, aquele cuja função seria apenas ser um mediador ou facilitador para o acesso ao conhecimento. De fato, o professor tem uma função de intermediar o acesso ao conhecimento e ao saber, mas esta função passa também pela transmissão simbólica. O professor ali está como um adulto representante de uma tradição, sendo assim seu "estilo próprio", ou seja, a demonstração que dá aos alunos de sua própria relação com a castração e com sua dívida simbólica, é indispensável para que o aluno se lance ao jogo educativo. Ao não convocar o professor a falar em nome próprio esvazia-se o próprio ato educativo, dificultando aos alunos o acesso simbólico ao saber e ao conhecimento. Um ensino, do que quer que seja, só terá efeito formativo, enquanto houver transmissão, ou seja, enquanto houver implicação tanto por parte daquele que ensina, como por aquele que ainda está na condição de aprendiz. Negar a importância da transmissão, prova viva que o professor dá aos alunos de sua própria relação com o saber, é deteriorar o próprio ato educativo.

Assim, a psicanálise nos demonstra que no encontro entre professor e aluno há algo do *saber* inconsciente, um *saber que não se sabe* mas que marca presença no campo do conhecimento, e que está, portanto, fora do planejamento e do controle de qualquer sujeito. A empreitada pedagógica, por sua vez, pretende através da formação, mas não apenas por meio dela, prever e controlar os efeitos do ato educativo, missão primeira da pedagogia, e assim silenciar e apagar o "estilo" do professor, que nada mais é do que a sua própria relação com o desejo, a castração e o saber inconsciente. É justamente *"Isso"* que uma formação docente, essencialmente técnica e instrumental, tenta excluir. O que vemos é uma degradação do próprio ato educativo.

3.2 Ofício impossível: o imprevisível e o incontrolável estrutural do ato educativo

Em 1925, no texto elaborado para o prefácio do livro de August Aichhorn, Freud relaciona o educar, o analisar e o governar, pela primeira vez, como ofícios impossíveis:

> Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estádio, aceitei o bon mot que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar -, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho por aqueles de meus amigos que se empenham na educação. (FREUD, 1925/1996, p. 307)

Como podemos ver, neste momento, Freud não deixa claro a razão do alinhamento das 3 profissões e sua relação com o "impossível". Será apenas alguns anos mais tarde, em 1937, que o autor nos fornecerá alguma pista a respeito desta relação:

> É como se analisar fosse a terceira daquelas profissões 'impossíveis', em que de antemão se sabe que o resultado será insatisfatório. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são educar e governar. (FREUD, 1937/2018, p. 319)

O que quer dizer Freud ao relacionar estes três ofícios com o impossível? Estaria ele dizendo aos profissionais que se ocupam destes ofícios que não há nada a ser feito e os aconselhando a desistir do próprio ofício? Certamente não, afinal, o próprio Freud se ocupa de um deles. Mas curiosamente é exatamente esta leitura, colocada aqui de modo provocativo, que encontramos muitas vezes dentro dos meios pedagógicos.

O que Freud nos indica ao relacionar os três ofícios com o impossível é que os mesmos fracassam em sua finalidade. Apesar de não termos garantias sobre o seu fim, sempre imprevisto por nós, sabemos de partida, e a despeito de nossos esforços, que os resultados serão sempre insuficientes. O impossível é, portanto, estrutural, isto é, está no cerne de cada uma destas 3 profissões.

Com frequência vemos uma certa confusão feita nos meios pedagógicos na qual o impossível, do qual nos fala Freud, é lido na chave da impotência. Tal leitura autorizaria os professores a incrementar sua já corriqueira dose de pessimismo, em que nada pode ser feito frente a tal "crise da educação". Notamos ainda que, muitas vezes, essa impotência vem acompanhada de um gesto de renúncia por parte do professor diante do impossível estrutural de seu ato: o número bastante elevado de faltas e pedidos de afastamento por parte dos docentes, o pessimismo em relação à educação e a vitimização portam um traço deste gesto de renúncia. Mas como sair desta posição de renúncia e impotência frente ao impossível?

Cifali (2009) nos ajuda a pensar a questão de modo a encontrar algum contorno possível para a nossa ação:

> Confrontar-se com ele (impossível) não é criar uma oportunidade para ir além do que é que se pensa ser capaz de alcançar? Então entre "nada é impossível", que significa a nossa onipotência, e "nada é possível", que assinala nossa impotência, continua a ser uma área em que se possa compreender e agir. (CIFALI, 2009, p. 150)

A autora propõe compreender esta relação com o impossível a partir de 3 perspectivas: a do poder, da clínica e da ética.

Segundo ela, há um aspecto comum aos três ofícios: estes profissionais possuem um certo poder, uma vez que seu ato pode vir a representar um domínio sobre o outro. Trata-se de um poder sem mediação, ou como diz Cifali, um *"poder nu"*. No entanto, ao mesmo tempo, há também uma fragilidade constitutiva ao ato, uma vez que o agente destas três profissões depende daquele que é objeto de sua ação para que o sucesso da finalidade de seu ato possa ser alcançado. Por esta dependência em relação ao outro, os resultados esperados nunca podem coincidir com aquilo que se pretende no início. No caso da educação, por exemplo, a intenção do professor ao ensinar é estruturalmente assimétrica em relação ao que de fato o aluno aprende:

> Continuamos a tomar o poder, mas sempre o abandonamos quando ele forçosamente não nos conduz aos resultados esperados. Trata-se, portanto, de buscar outras legitimidades, credibilidades e sabedorias. Na sua institucionalização, como na relação intersubjetiva, a escola, o governo e a cura são forçados a se confrontar com o que os impede de exercer sua influência. (IBID., p. 155)

Assim, ressalta a autora, trata-se nestes ofícios de construir uma autoridade ligada ao debate, ao lugar da palavra, a uma ética da palavra. É, portanto, tendo como horizonte o poder da palavra, que a psicanálise se relaciona com os outros dois ofícios e pode a partir daí ter algo a dizer.

Se a psicanálise nos fala sobre essa fragilidade constitutiva ao ato educativo, o discurso pedagógico hegemônico, ao contrário, baseia sua empreitada na crença de uma relação simétrica entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende. É a partir desta crença, inclusive, que se pensa a formação do professor. A preocupação e os investimentos feitos em formação docente no Brasil, estão intimamente vinculados ao desempenho insatisfatório dos alunos nos instrumentos, nacionais e internacionais, de avaliação do sistema educacional (PISA, SAEB, Prova Brasil, etc.). Assim, como discutido no capítulo 1 deste trabalho, uma vez que o professor é visto, pelo discurso pedagógico hegemônico, como o responsável pelo fracasso escolar de seus alunos, sua formação passa a ser concebida de modo reparatório. Neste caso, portanto, o "Bom Professor", figura idealizada do discurso pedagógico e produto final dessa formação predominantemente instrumental e prescritiva, seria aquele capaz de tornar essa simetria almejada, entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende, um fato concreto.

No entanto, Cifali (2009) nos lembra que nenhum saber técnico-científico é capaz, exclusivamente, de dar garantia e sustentação ao ato dos ofícios que se moldam ao estilo do artesão. Eis o segundo aspecto do qual compartilham os três ofícios: seu caráter "artesanal". A subjetividade e a implicação daqueles que se aventuram a encarar tais profissões também são fundamentais. E aponta que o impossível, neste caso, pode ser interpretado como o "nosso pesar por não ter tais atos sempre garantidos cientificamente.".

A autora ressalta que, apesar da importância de certos saberes construídos a partir da teoria ou do experimento do laboratório, nestes três ofícios eles jamais podem reduzir o *encontro vivo* entre os homens. Ao invés de tentarmos controlar os nossos atos, é preciso construir um saber que surge a partir daquilo que vivemos e experienciamos na presença do outro, nesta relação que se faz a dois, e que, portanto, carrega sempre uma dose de imprevisibilidade, incerteza e acaso.

Cifali (2009) assinala que é através de uma *démarche* clínica na formação do professor que podemos "assumir o 'impossível' como um bem precioso para não nos fixar num estado de teoria que se pode tomar como uma verdade atemporal." (p. 158). Uma *démarche* clínica, discutida por nós no capítulo 2, é aquela que considera o encontro entre dois sujeitos, que estão em uma relação assimétrica, mas na qual um envolvimento é necessário para co-produzir um sentido a respeito do que se passa.

> Ser clínico é precisamente partir de algo dado, de expectativas, de referências prévias e, mesmo assim, aceitar ser surpreendido pelo outro, inventar na hora, ter intuição, golpe de vista, simpatia: inteligência e sensibilidade do momento, trabalho na relação, envolvimento transferencial de onde um dia, nesse minuto, nesse acompanhamento, poderá emergir uma palavra ou um gesto que terá efeito, podendo ser apreendida pelo outro, porque ele está pronto para ouvi-la. (CIFALI, 2001, p. 104).

O ofício do professor é um ofício que se dá no encontro, sendo, portanto, inevitável que se assumam riscos, afinal, não há como se relacionar com um outro ser humano e não ser surpreendido por este. Apesar dos saberes prévios e do conhecimento científico adquirido é através do reconhecimento daquilo que surge no momento próprio do encontro, ali enquanto me relaciono com este outro, que o professor pode construir uma ética na qual o laço social seja considerado e onde suas ações possam ser constantemente questionadas. Para se referir ao que se passa nesse encontro vivo entre o aluno e o professor, Cifali (2009) propõe o termo *"inteligência do instante".* Seguindo essa mesma direção, Voltolini (2018) utiliza-se do termo

"engenhosidade do professor" para destacar não apenas que o professor tem que lidar com o imprevisível do encontro, sempre impossível de ser antecipado por qualquer saber prévio, mas também para ressaltar que o que se passa no jogo amoroso entre um professor e um aluno, e, portanto, dentro do campo transferencial, deve ser levado em conta pelo professor engenhoso.

Assim, na *démarche* clínica a implicação e a subjetividade do professor constituem a própria base de investigação e levam a uma relação particular com o saber construído:

> Não se pode, aliás, descobrir um outro sem passar por si mesmo, esperar conhecê-lo sem trabalhar o saber de si. (...) Isso quer dizer também que não sairemos incólumes; estamos engajados, modificados por nossa démarche. Não podemos procurar impunemente o saber sem sermos afetados pelos sujeitos encontrados. (CIFALI, 2009, p. 157)

Entendemos que qualquer proposta de formação, que se pretenda formativa, deve levar em conta a engenhosidade do professor. Nesse sentido, como já dissemos anteriormente, encontramos na proposta de formação do professor reflexivo, um grande avanço em relação à formação do "Bom Professor". O que a discursividade pedagógica hegemônica rechaça ao propor uma formação essencialmente instrumental e estabelecer como produto final desta formação o "Bom Professor", aquele que pode ser fabricado e que supostamente garantiria o "sucesso escolar" de seus alunos, é justamente o imprevisível do encontro vivo entre o professor e o aluno, de carne e osso. Indo na direção oposta, as propostas formativas baseadas na *démarche* clínica, tal como a formação do professor reflexivo defendida por Perrenoud, recolocam no cerne de sua formação a engenhosidade do professor e o saber que se produz a partir do encontro entre um professor e um aluno.

Considero, juntamente com Cifali, que é em direção a uma ética que podemos encontrar alguma possibilidade diante do impossível estrutural dos três ofícios. A dimensão ética indica que nossa ação contém uma certa dose de arbitrariedade, que devemos deixar um pouco de lado o controle, as teorias e as ações totalizantes, para nos lançarmos ao risco da experiência com o outro, aceitarmos que nossas ações são da ordem do imprevisível e do contingente.

3.3 Do "Bom Professor" da moral pedagógica à ética do sujeito

De que ética estamos falando? Seria a mesma ética do código de ética, tal como regulamentado por algumas profissões? Se sim, bastaria estabelecer um código de ética do professor para assegurar a tal implicação e "engajamento ético"?

É preciso assinalar desde já que a ética que proponho aqui, como aquela que possibilitaria ao professor uma via de saída do campo da impotência diante do impossível estrutural de seu ofício, não é a ética regulada por nenhum código de ética profissional, mas sim uma ética que está ligada intimamente ao sujeito. Trata-se de uma ética da qual a psicanálise pode servir como um norte, uma ética do sujeito que nos força a lidar com o conflito e a dar lugar à palavra, que nos exige um engajamento e uma *inteligência do instante,* no qual nos vemos obrigados a nos situar como sujeito em relação a outros sujeitos no momento mesmo do encontro.

Pensar a formação do professor pautada por uma visada ética é sustentar que caminhamos na contramão do discurso hegemônico de formação docente, regido pela lógica da fabricação e do qual o sujeito do inconsciente fica à margem.

Em sua obra, *"A questão da ética no campo educativo",* Francis Imbert (2001) se propõe a discutir se haveria um lugar para o questionamento e engajamento éticos dentro do campo pedagógico, e se vale, como eixo central para o debate que promove, da distinção entre moral e ética. Esta obra nos servirá de ponto de partida para discutirmos como a formação do professor vem sendo pensada por essa discursividade pedagógica hegemônica com base em um ideal moral. Em seguida iremos apresentar como a démarche da psicanálise promove um deslocamento da formação para o campo da ética. Para Imbert, e também para nós, a distinção entre moral e ética importa na medida em que ética e implicação subjetiva divergem radicalmente de qualquer tentativa de fabricação, formatação e de moralização.

Conforme o autor, se a ética diz respeito aos princípios norteadores de um discurso ou de uma conduta, a moral, por outro lado, corresponde às necessidades desses princípios. A moral baseia-se na aquisição de hábitos, na fabricação dos "bons hábitos", das "boas formas" e das "boas imagens". Aproxima-se, portanto, do *éthos* de Aristóteles. Pertence ao campo da moral tudo o que é da ordem do controlável, do previsível e da obediência, e deixa de fora, portanto, aquilo que diz respeito ao desejo e ao engajamento.

Imbert nos lembra como de Platão à Durkheim, de Durkheim à Chevènement[13], a escola é marcada pela pretensão de se constituir como um espaço e tempo da aquisição de "bons hábitos". A moral, segundo ele, constitui a própria essência da empreitada pedagógica. É sob a

[13] Jean-Pierre Chevèment, ex Ministro da Educação da França durante o governo de François Mitterrand, é citado por Francis Imbert por sua atuação explícita em prol da reafirmação da função civilizadora da escola. (ver Imbert, 2001, p. 22).

égide deste *éthos*, e das leis-código que o regulam, que o educador visa a produção dos bons hábitos.

A regra (lei-código), princípio constitutivo dos hábitos e das formalizações, encontra-se na base da moral. Ela tende a manter o todo unido, visa o estabelecimento de um Eu magistral e a fabricação de uma imagem. Assim, como tudo aquilo que se constitui com base nas regras da moral, a empreitada pedagógica visa a fabricação de boas formas e belas imagens: "o bom aluno" de um lado, e "o Bom Professor" de outro. Ambas são imagens abstratas idealizadas para as quais se dirigem todo o esforço do discurso pedagógico hegemônico.

Uma pedagogia essencialmente moral e, portanto, fincada exclusivamente no campo do imaginário, rechaça qualquer sinal de ruptura e descolamento destas imagens e dos discursos que as sustentam; veda, portanto, todo e qualquer processo de singularização que diga respeito a uma enunciação e a um desejo. Como diz Imbert (2001): "a relação imaginária revela-se como o melhor meio – sem dúvida, um meio puramente ilusório – de não correr riscos; de não se aventurar fora dessa "lua" na qual está enclausurado o Eu." (p. 78).

A discussão que trazemos para este trabalho acerca da formação dos professores segue nesta mesma direção. Procuramos evidenciar como essa discursividade pedagógica predominante na formação docente tem desconsiderado a dimensão do sujeito na formação do professor, em nome da fabricação de uma imagem idealizada e abstrata. Segundo Imbert, "temos motivos para dizer que atualmente a Mestria, tende a ser da alçada do Eu e do Eu Ideal (Ideal-Ich), ou seja, do narcisismo e de uma identificação imaginária, e não tanto do Ideal do Eu e de uma identificação simbólica." (ibid., p. 75).

Conforme aponta Lajonquière, a identificação imaginária é da alçada do Eu Ideal e carrega em si mesma um *"dever de ser"*, uma certeza a respeito daquilo que complementaria narcisicamente a falta do sujeito. Por outro lado, a identificação simbólica está relacionada ao Ideal do Eu e não visa a "formatação da falta do/no sujeito". Segundo o autor, "quando o ideal é simbólico, o saber veiculado é um saber não-sabido, pois, embora no horizonte se recorte uma razão de ser, o sujeito nunca virá a saber certamente a diferença entre o 'ser' e 'dever ser' o ideal, no seio da qual aninha-se o desejo." (LAJONQUIÉRE, 2009, p. 172). Na identificação imaginária, o saber sobre o desejo é considerado um saber de fato sabido, e é da ordem de um gozo e não de um desejo.

Retomando a discussão feita no primeiro capítulo a respeito da reportagem da Revista THE ECONOMIST, *"Como fazer o bom professor",* não basta aos professores, de carne e osso,

serem médios, é preciso que a formação os transforme em “ótimos”. É deste modo que o discurso pedagógico hegemônico sobre a formação docente acaba direcionando o professor a se identificar com essa imagem idealizada do “Bom Professor”. Aquele que seria capaz de garantir o sucesso escolar de seus alunos, também idealizados, através de uma suposta correspondência biunívoca entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende.

Dissemos no capítulo anterior que a formação do professor reflexivo representa, sem dúvida, um avanço em relação à concepção de formação tecnicista e instrumental do “Bom Professor”, no entanto, ao apoiar-se nas noções de sujeito cartesiano e epistêmico, ela mantém a ilusão de uma indistinção entre Eu e sujeito, dirigindo-se ao eu do enunciado. Sendo assim, apesar de não promover em sua formação qualquer imagem idealizada pré-definida por uma discursividade ou teoria qualquer, ela permanece sustentando o professor em seu enclausuramento ao redor do Eu, alienado, portanto, de sua própria divisão.

Quais seriam os efeitos dessa identificação imaginária sobre o professor de carne e osso frente a imagem desse Eu-Magistral? Ao professor não resta nada além de ficar preso em torno de um “dever ser”, seja ele definido por uma discursividade cuja imagem ideal é definida como sendo a do “Bom Professor’, ou ao redor de seu próprio Eu Ideal imaginário, como a própria prática reflexiva acaba por perpetuar. Em ambos os casos, o que se deixa à margem da formação é o próprio sujeito do inconsciente e o acesso simbólico ao saber.

Há ainda uma terceira distinção, entre *práxis* e *poiesis*, extraída de Aristóteles e feita por Imbert (2001), que nos ajudará a ampliar nossa compreensão em torno da problemática de uma formação docente pensada dentro da lógica da fabricação.

As atividades baseadas pela *poiesis* dependem da ação fabricadora, cuja obra se realiza no exterior do agente. Nesse caso, a atividade termina tão logo sua finalidade seja alcançada. São atividades que “representam meios e não fins que permaneceriam imanentes à ação”. Já a *práxis* é um ato (*enérgeia),* uma ação cujo “fim último não é senão o uso e o próprio exercício” (IMBERT, 2001, p. 30). Essa ação, portanto, não termina com a produção de uma obra, mas ao contrário, “dura enquanto o sujeito viver”. Se a *poiesis* (fabricação) se realiza no exterior do agente, a *práxis* (ação) se identifica com o próprio agente.

Para Imbert, a empreitada pedagógica é definida pelas regras e pela generalização de sua atividade enquanto *poiesis*. Visa a formalização, a arrumação e, acima de tudo, a fabricação de uma infância regulada por bons hábitos e a produção correlata do Eu-Mestre. Eis o paradigma educativo em torno do qual a pedagogia contemporânea se desenvolve: de um lado

um adulto-mestre, pleno e maduro, e de outro a criança-aprendiz, imatura e em desenvolvimento, que precisa ser modelada, educada, para vir a alcançar a mesma plenitude e maturidade do adulto-Mestre: “a concepção fabricadora-manipuladora da educação expressa, de alguma forma, o grau zero das práticas pedagógicas, seu menor denominador comum.” (Ibid., p. 80).

É justamente a produção desse Eu-Mestre pelo discurso pedagógico hegemônico de formação docente que procuramos discutir nesse trabalho. Já dissemos anteriormente, que a crença que está na base desse discurso é de que a formação do professor é ruim ou insuficiente e, portanto, seria necessário repará-la. Assim, se pretende, através de uma formação essencialmente técnica e prescritiva fabricar esse Eu-Mestre ideal, ou o “Bom Professor”, aquele que seria capaz de garantir o “máximo” de aprendizado do aluno.

Imbert (2001) nos lembra que a educação, assim como a análise e a política, é uma atividade prático-poiética, isto é, sua finalidade não pode ser reduzida a uma produção e tampouco ao simples exercício da atividade, tal como pretende a pedagogia contemporânea:

> Existe realmente produção, poiesis, e não simples repouso sem a imobilidade do ‘ato’; no entanto, essa produção não é produção de objetos – o objeto Eu-Mestre ou o objeto criança-submissa – mas autoprodução de sujeitos, por essência, inacabada e inacabável; como tal, ela tem a ver com a práxis. (IBID., p. 31)

O que esse discurso de formação predominante na pedagogia faz é desconsiderar o próprio caráter desviante do sujeito, justamente onde a psicanálise nos serve como bússola, ao estilhaçar o paradigma criança-imaturidade/adulto-maturidade e nos confrontar com a persistência das formações infantis na vida adulta, isto é, com a continuidade da psique infantil na psique do adulto.

O principal risco que a atual pedagogia corre, segundo Imbert (2001), é de “constituir, sobretudo, um ‘método’ destinado a se proteger da ‘angústia’ e não uma verdadeira resposta à pergunta formulada pelos impasses de um ‘mundo sem lei.”. (p. 63). Para o autor, apesar da escola estar impregnada de regras e regulamentos, ela evita formular a questão da “lei”, e assim não consegue responder à questão do sujeito:

> Para além das necessidades e regulamentos, como simples meios de manter o todo unido, de ligar e controlar – com o objetivo-efeito de captação imaginária -, a lei inscreve o lugar, articulado no registro simbólico, de um Outro, de um terceiro, garantia do desejo e da fala, do ‘trabalho e do compromisso’. Se as regras – ou ainda melhor, a moral, visam a ‘boa forma’ da instituição e dos

> indivíduos, por sua vez, a lei, ao inter-dizer, dizer entre, estabelecer a separação e a diferenciação, enuncia o projeto – projeto especificamente ético – de uma ex-sistência fora das 'boas', assim como das 'más', formas, fora das imagens já fixadas e dos discursos já desgastados. (IBID., p. 65-66)

Apesar dessas regras não fazerem a lei, o discurso hegemônico de formação de professores as utiliza para dar forma e fabricar a imagem sedutora do Eu-Mestre Ideal, aqui representado pelo "Bom Professor". No entanto, Imbert alerta para os efeitos limitados de sedução das belas imagens: "uma espécie de **máquina destinada a ensinar**, reduzida a seu mais simples funcionamento: máquina em que todas as relações são funcionalizadas; máquina fria, ausente, desprovida de qualquer desejo." (idem, p. 84.). Eis o esvaziamento da experiência formativa, resultante da generalização do processo de fabricação, que apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho: uma formação pensada a partir de uma lógica instrumental com o objetivo de se produzir uma imagem idealizada do professor e que em nada lhe serve para o dia a dia em sala de aula. Muitas vezes o que vemos, é um excesso de oferta de cursos de formação que não representam uma experiência formativa significativa para o professor, consistindo apenas em um certificado a mais para expor em seu currículo.

Se a discursividade predominante na pedagogia pensa a formação docente a partir do campo da moral, ou seja, de uma identificação imaginária com o "Bom Professor", nós pretendemos mostrar como a *démarche* da psicanálise, como já antecipamos algumas páginas atrás, leva a discussão a respeito da formação dos professores para o campo da ética.

A ética rompe com qualquer ideal de ordem, fabricação e conformização, próprios da moral e do *éthos* aristotélico, e o substitui pela perspectiva do sujeito, da palavra e do desejo singulares. É na medida em que rompe com a Mestria proveniente do paradigma educativo (maturidade/imaturidade, adulto-Mestre completo / criança-aprendiz incompleta) que a psicanálise faz sua aposta num projeto ético, capaz de "contribuir para a ex-sistência do desejo inconsciente, recalcado ininterruptamente pela submissão 'normal' às prescrições morais veiculadas pelo paradigma." (IMBERT, 2001, p.46).

Enquanto a moral apoia-se nas regras (lei-código), a perspectiva ética está baseada na lei simbólica, que se opõe a qualquer tentativa de totalidade e de fabricação de uma imagem, e inscreve, a partir da interdição do incesto, uma separação que "diferencia, desliga e liberta o sujeito", promovendo uma autonomia do sujeito que não poderia ser definida por nenhuma teoria ou formalismo.

> ... o projeto ético reinscreve, no campo das práticas, o reconhecimento da liberdade e singularidade essenciais do sujeito; e, de modo mais preciso, porque, às regras que criam ligações e subjugam, ele opõe a eficácia da lei que é a origem das separações, das castrações simbólicas produtoras da palavra e do desejo. (IBID., p. 26)

Assim, uma formação orientada pela ética é aquela que promove um descolamento das belas imagens, o "Bom Professor" da formação tecnicista, e introduz a questão do sujeito: "o reconhecimento de sua essencial singularidade, de seu poder essencial de ex-sistir fora de quaisquer matrizes pulsionais, narcísicas, institucionais, ideológicas, nas quais ele poderá vir a enclausurar-se.". (Ibid., p. 66).

A lei simbólica, a qual está relacionada a ética, é uma lei que interdiz e que promove separação ao questionar todo enclausuramento que a moral, através das regras, propõe ao sujeito. É neste sentido que a ética do sujeito, encontra-se na contramão de qualquer código de ética profissional. Se a primeira, como dissemos, está relacionada à lei simbólica, o segundo baseia-se na lei-código, próprio da moral.

Retomando a questão que abriu este capítulo, sobre o que significaria considerar o sujeito do inconsciente na formação de professores, podemos agora indicar que este sujeito só pode aparecer quando desvinculado de qualquer tentativa moral de conformização, regularização e instrumentalização. A ética promove um *"desligamento, abertura e articulação"* de todos os moldes e ideais imaginários, trata-se de não se esquivar à existência de uma fala e de um desejo, o que implica, conforme Imbert, não se esquivar à 'atualização da lei':

> A atualização da lei, através da qual se realiza o projeto ético, não poderia consumar-se no âmbito do restabelecimento de grandes Figuras e de grandes Imagens identitárias, restauradoras do UM totalidade social; que a atualização da lei subverte, precisamente, a parcela do imaginário que ameaça lastrear exageradamente todo Ideal do Eu; por fim, que é a fala e o desejo singulares que constituem o projeto-objetivo do engajamento ético e não a identificação a um modelo Único. (IMBERT, 2001, p. 93)

Introduzir a questão ética do sujeito na formação de professores, implica o reconhecimento de que a tanto a relação professor-aluno como a própria formação do professor são da ordem do imprevisível, do inesperado e do inacabável. E ao promover um descolamento das imagens identitárias, e introduzir uma falha onde se crê a totalidade do UM, ou seja, ao

considerar a divisão do sujeito e a separação, tal como Lacan formaliza entre eu e sujeito, a ética abre um campo de criação e libertação:

> O sujeito não é o Eu (Moi), ou seja, o conjunto de imagens nas quais o Eu (Je) se aliena (imagens do Mestre, do adulto maduro; imagens do 'bom' e do 'mau' aluno, etc.). Para nós, o surgimento do sujeito verifica-se no movimento de libertação, de ex-sistência, que estilhaça o orbe dos enclausuramentos imaginários; ele é correlato ao risco de 'se perder'; à perda 'do que se julga possuir na representação da própria imagem, por mais que esta seja horrível, ridícula... ou triunfal.'. (IBID., p. 96)

Assim, a dimensão ética substitui a lógica da fabricação por uma perspectiva praxista, na qual o "fazer" se descola de qualquer possibilidade de completude a partir de uma bela imagem ou boa forma, ultrapassa o campo do imaginário, articulando-se a um Outro simbólico. Para Imbert, essa perspectiva praxista "consiste em conduzir a uma política da autonomia; uma política cuja avaliação deverá ser feita a partir de sua capacidade, maior ou menor, em não recalcar a questão ética.". (Ibid., p. 101)

3.4 Da certeza absoluta de um discurso à possibilidade de um enigma e de uma implicação do professor em sua formação.

No início deste capítulo abordamos a questão da transmissão em psicanálise e como ela nos indica que há algo do saber inconsciente que marca presença na relação entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende. Discutimos ainda como o discurso de formação docente predominante procura silenciar o "estilo" do professor, isto é, sua relação com o desejo, a castração e o saber inconsciente. Acreditamos que onde não há estilo do professor, não há implicação do sujeito e, portanto, qualquer possibilidade de transmissão se torna algo de difícil acontecimento. Na sequência abordamos o imprevisível do ato educativo e a necessidade de uma formação que leve em conta aquilo que é da ordem de uma *inteligência do instante* e de uma *engenhosidade do professor*. Analisamos também como a discursividade pedagógica hegemônica concebe a formação do professor apoiando suas bases na moral e na fabricação das boas imagens: o bom aluno e o "Bom Professor". Por fim, apontamos, a partir da psicanálise, para uma formação que vai na direção de uma ética do sujeito, uma perspectiva que visa o descolamento de qualquer imagem identitária. E acreditamos que é pela via de uma *démarche* clínica que podemos deslocar a formação do professor da lógica da fabricação, essencialmente poiética, para incluir em sua formação uma perspectiva praxista.

Dando um passo a mais na pesquisa, proponho analisarmos, a partir da teoria dos 4 discursos de Lacan (1969-70/1992), a relação que essa discursividade pedagógica hegemônica que pensa a formação do “Bom Professor” estabelece com o saber, e indicar uma outra possibilidade de relação com o saber, tal como aquela que se estabelece no cerne da própria experiência analítica.

A partir dos ofícios impossíveis de Freud, Lacan desenvolve sua teoria sobre os laços sociais, acrescentando uma quarta impossibilidade: o fazer desejar. A essas formas de laços sociais, o autor as nomeia de discursos.

> O discurso como laço social é um modo de aparelhar o gozo com a linguagem, já que o processo civilizatório exige do sujeito uma renúncia pulsional no estabelecimento das relações, ou dito de outra forma, todo laço social implica um enquadramento da pulsão e resulta em perda de gozo. Todo discurso é, portanto, um aparelho de gozo. (MARTINHO, 2002)

Voltolini (2018) destaca que na formação docente predominam as formas universitárias do saber, o que não quer dizer que a formação do professor se encerre dentro dos limites da Instituição Universitária, mas sim que sua formação tem características específicas desse tipo de saber. O autor recorre a formulação de Lacan sobre o discurso universitário para destacar quais são estas características que definem a relação que se estabelece com o saber: a) a obrigação de universalidade desse saber; b) o carácter prescritivo desse saber; c) e a tendência à construção de certeza com o saber (VOLTOLINI, 2018).

Vamos relembrar a estrutura proposta por Lacan para o discurso universitário (1969-70/1992):

$$\frac{S_2}{S_1} \longrightarrow \frac{a}{\cancel{S}}$$

O discurso universitário é uma forma particular de enunciação que não está restrita aos limites da instituição universitária, mas que é assim nomeado por Lacan por ser o discurso sobre o qual a ciência moderna se alicerça. Podemos ver que neste discurso o lugar do agente, ou dominante, a partir do qual o discurso se ordena, é ocupado pelo saber (S_2). Quando este lugar de agente é ocupado pelo o saber (S_2), este se específica como TODO-SABER, o saber da totalidade. Para Lacan, esse discurso, que parte de um saber do senhor/mestre, mas escapa ao

mesmo, é de natureza semelhante à da matemática e se sustenta a partir da redução do sujeito a seu próprio significante. No entanto, lembra o autor, o fato de um significante ser capaz de significar a si mesmo compreende uma "infração à regra em relação à função do significante, que pode significar tudo, salvo, certamente a si mesmo." (LACAN, 1969-70/1992, p. 95). Neste sentido, podemos dizer que o saber do discurso universitário é entendido como signo e não como significante, ou de modo ainda mais usual, o saber é aqui entendido como sinônimo de conhecimento. Para se sustentar na lógica significante, o discurso universitário precisa rejeitar e excluir a própria dinâmica da verdade, de modo tal que, independentemente do valor verdadeiro ou falso das proposições elementares, as proposições sejam ordenadas para que sejam sempre verdadeiras. Eis a verdade absoluta sobre a qual as ciências modernas baseiam toda a sua estrutura.

Não é nossa pretensão afirmar que a discursividade pedagógica hegemônica pensa a sua formação exclusivamente a partir da estrutura do discurso universitário. Há sempre uma alternância entre os discursos. Entretanto, neste caso, pretendemos assinalar, a partir de nossa discussão, que há uma predominância do discurso universitário nessa discursividade sob a qual se pensa a formação do "Bom Professor". Mais ainda, queremos destacar que a relação estabelecida entre essa discursividade pedagógica sobre a formação docente e o saber é aquela encontrada na base do discurso universitário: relação de saber como sinônimo de conhecimento, saber das certezas científicas e da totalidade.

A questão, aponta Lacan (1969-70/1992), é que neste discurso, o saber mítico é recalcado e aquilo que retorna do inconsciente é excluído do discurso. O saber é então tomado com um fato: "essa ciência feita, quer dizer, factícia, não pode desconhecer o que lhe aparece como artefato, é verdade. Só que lhe é vedado, justamente por ser ciência do mestre, colocar-se a questão do artesão, e isso fará o feito ainda mais fato." (p. 96).

O estabelecimento de um Eu Magistral e a fabricação de uma imagem, que como vimos há pouco são característicos do discursividade pedagógica hegemônica baseado essencialmente nas regras da moral, também é próprio ao discurso universitário:

> O Eu, na medida em que é transcendental – mas também em que é ilusório. Esta é a operação raiz, última, aquela justamente em que se sustenta irredutivelmente o que designo da articulação do discurso universitário. O Eu transcendental é aquele que qualquer pessoa que de uma certa maneira enunciou um saber contem como verdade, é o S1, o Eu do mestre. (...) O mito do Eu ideal, do eu que domina, do Eu pelo qual alguma coisa é pelo menos idêntica a si mesma, a saber, o enunciador, eis precisamente o que o discurso universitário não pode eliminar do lugar onde se acha a sua verdade. De todo

> enunciado universitário (...) surge irredutivelmente a Eu-cracia. (LACAN, 1969-70/1992, p. 65)

Uma formação que tenha como pretensão fabricar o "Bom Professor", como discutido no capítulo 1 dessa pesquisa, mantém a crença de que todo professor deve responder à demanda educativa a partir do lugar daquele que tudo sabe. Preso a essa identificação imaginária proposta como ideal de formação, fica difícil que algo do sujeito possa emergir. Nesse sentido, uma formação, como tal, rechaça o que é da ordem de um estilo próprio do professor, de seu saber inconsciente e de sua implicação. Mas os efeitos dessa identificação não se restringem à implicação do professor em sua formação, promovem também reflexos em sala de aula. O professor de carne e osso, uma vez colado a esta imagem idealizada do "Bom Professor" e acreditando ser o detentor de todo-saber, dificulta ao aluno que este possa vir a ocupar um lugar próprio de enunciação.

Um bom exemplo desse professor identificado no lugar daquele que possui TODO SABER é retratado por Jacques Rancière, em sua obra *"O mestre ignorante"* (2018), através da figura do mestre explicador. O autor ressalta que a arte do explicador reside na "arte da distância" entre o saber do mestre e a ignorância do aluno. Assim se constitui, segundo ele, o "mito da pedagogia", ou seja, "a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos." (p. 23 - 24). O mestre explicador é, portanto, aquele que "tudo sabe" e que está sempre a dizer ao aluno que este "nada-sabe":

> A cada etapa, cava-se o abismo da ignorância que o professor tapa, antes de cavar um outro. Fragmentos se acrescentam, peças isoladas de um saber do explicador que levam o aluno a reboque de um mestre que ele jamais atingirá. O livro nunca está inteiro, a lição jamais acabada. O mestre sempre guarda na manga um saber, isto é, uma ignorância do aluno. (RANCIÈRE, 2018, p. 41)

O aluno, neste caso, é visto a partir de sua ignorância e reduzido, pelo mestre explicador, a ela. É preciso que o aluno compreenda e para isso, o mestre deve fornecer-lhe explicações cada vez melhores. No entanto, compreender significa para o aluno que nada compreenderá a não ser que o mestre lhe explique. Essa é a lógica que constitui para o autor a "hierarquia do mundo das inteligências". O aluno é assim, como diz Rancière, levado a reboque pela inteligência do mestre explicador, desconsiderando qualquer inteligência outra. O aluno visto a

partir desse lugar, é o próprio $\not{S}$ do discurso do universitário, quando no lugar da produção, ou seja, aquele a quem se promete que um dia virá a saber, virá a se tornar um alguém.

Essa mesma distância entre o mestre e o aluno também é apontada por Imbert (2001), segundo o qual, para obter um "saber sobre" a criança, a pedagogia moderna, apoiada na psicologia do desenvolvimento, supõe uma "superioridade" do adulto e subestima na criança tudo o que é aptidão para a autonomia e para a independência.

O professor "sabe tudo" e o mestre explicador são figuras que representam o "Bom Professor", produtos dessa formação instrumental e tecnicista concebida pela discursividade pedagógica hegemônica. Uma "boa" formação seria aquela que promove TODO saber e que estaria a serviço de "reparar" a formação deficitária do professor.

O professor é visto por essa discursividade pedagógica hegemônica, tal qual o aluno carregado a reboque denunciado por Rancière, como aquele desprovido de um saber. Eis a condição de proletário vivida pelo professor, indicada por Voltolini (2018) e discutida no Capítulo 1 deste trabalho.

Retornando à estrutura do discurso universitário, podemos observar que o lugar da verdade é ocupado pelo significante-mestre (S_1):

> É impossível deixar de obedecer ao mandamento que está aí, no lugar do que é a verdade da ciência – *Vai, continua. Não para. Continua a saber sempre mais.* Precisamente por este signo, pelo fato de o signo do mestre ocupar esse lugar, toda pergunta sobre a verdade é, falando propriamente, esmagada, silenciada, toda pergunta precisamente sobre o que este signo – o S1 do mandamento '*Continua a saber'* – pode velar, sobre o que este signo, por ocupar esse lugar, contém de enigma, sobre o que é este signo que ocupa tal lugar. (LACAN, 1969-70/1992, p. 110)

Eis o imperativo desse discurso: *'continua a saber'*. Ali no lugar do trabalho, só há o imperativo, não há a necessidade de um alguém, por isso é representado na estrutura do discurso pelo objeto *a*. Este é o verdadeiro sujeito da ciência, um sujeito abstrato, sem nome, sem história, sem desejo. Este lugar é ocupado pelos estudantes, ou como diz o Lacan brincando com o objeto *a* que os representa no discurso, pelos "*astudados"*, isto é, aqueles que estão ali simplesmente para que se continue a produzir alguma coisa. "O mal estar dos *astudados*, entretanto, não deixa de ter relação com o seguinte – apesar de tudo, solicita-se que eles constituam o sujeito da ciência em sua própria pele.". (LACAN, 1969-70/1992, p. 111).

Essas duas características do discurso universitário, isto é, o imperativo para que sempre se produza mais algum saber e o fato de não haver a necessidade de um alguém no lugar do trabalho, nos ajudam a ampliar a nossa compreensão a respeito de algumas das características discutidas por nós no capítulo 1 a respeito daquilo que se revela na discursividade sobre a formação docente aos moldes da formação do "Bom Professor". Dissemos anteriormente que o campo da formação docente vem se tornado um verdadeiro "mercado de formação". Não seria esse um efeito desse imperativo universitário que não permite descanso? É preciso saber sempre mais, é preciso acumular créditos e certificados, um mercado de formação que pouco tem se preocupado com o verdadeiro sentido da experiência formativa, mas que, ao contrário, transforma a formação em simples mercadoria de troca. Um certificado a mais aqui, uma formação a mais acolá, mas o que de fato os professores estão aprendendo? Como diz Camus, citado no início deste capítulo, "ensinavam-lhes sem dúvida muitas coisas, mas um pouco como se entopem os gansos." (2005, sem numeração).

Agora sabemos com Lacan que esse imperativo não exige a presença de um alguém ocupando o lugar do trabalho, ao contrário, é ali que está o objeto *a* indicando que não há a necessidade de um "alguém portador de um estilo e de uma história própria". No caso da formação docente, quando concebida essencialmente a partir da lógica da fabricação, no lugar dos *astudados* temos o professor proletário, destituído de saber, identificado à imagem e semelhança com a figura abstrata e idealizada do "Bom Professor". Um professor a quem não se exige qualquer tipo de implicação em sua formação, uma vez que essa nada quer saber da divisão do sujeito, do sujeito do inconsciente e do saber, aquele que não se sabe e que não é da ordem da representação, do conhecimento e tampouco do saber da totalidade. Uma formação que exige do professor apenas uma coisa: que continue a operar a máquina educativa com excelência. Pois, como lembra Coutinho Jorge (*apud* MARTINHO, 2002), "no discurso universitário, o outro silencia para que o saber cristalizado fale." (p. 154).

***

A partir de Lacan (1969-70/1992) sabemos que a experiência analítica coloca em xeque justamente esse saber da totalidade sob o qual essa discursividade hegemônica da pedagogia se baseia, não apenas para pensar a formação dos professores, mas também toda a experiência educativa. Eis a diferença radical entre o lugar que o "saber" ocupa, predominantemente, na pedagogia e o saber que se decanta da experiência analítica.

> O saber, então é posto no centro, na berlinda, pela experiência psicanalítica. (...) Para dizer de uma vez, a idéia de que o saber possa constituir de algum modo, ou em algum momento, mesmo que seja de esperança no futuro, uma totalidade fechada – eis o que não tinha esperado pela psicanálise parecer duvidoso. (LACAN, 1969-70/1992, p. 31).

A esse saber, Freud chega conduzido pelas histéricas dentro da experiência analítica, pois é o discurso da histérica que nos mostra o "traçado em zigue-zague onde repousa esse mal entendido que, na espécie humana, as relações sexuais constituem." (LACAN, 1969-70/1992, p.34). Lacan indica que é a histerização do discurso, isto é, a introdução estrutural, em condições artificiais, do discurso próprio à histérica, que constitui a essência da experiência analítica. Vejamos como se estrutura tal discurso e do que se trata:

$$\frac{\cancel{S}}{a} \longrightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

A histérica é aquela que dá a palavra ao outro para que este, por sua vez, trabalhe para produzir o saber que ela lhe pede (S_1 do lado do outro). Assim vemos a histérica fabricar um homem movido pelo desejo de saber. No entanto, ao mesmo tempo, o discurso da histérica revela a relação do senhor/mestre com o saber enquanto gozo, e lhe indica que saber nenhum esgota a sua própria verdade: "porque, como objeto *a*, ela é queda, queda do efeito de discurso, por sua vez quebrado em algum ponto." (IBID.., p. 35). Ao interrogar a relação que o senhor/mestre estabelece com o saber, ela desmascara a própria função do mestre.

Assim, a experiência analítica, através da histerização do discurso do sujeito, faz dele "um sujeito a quem se solicita que abandone qualquer referência que não seja a das quatro paredes que o envolvem, e que produza significantes que constituam a associação livre soberana, em suma, do campo" (LACAN, 1969-70/1992, p. 35). O saber que decanta de uma análise, como nos lembra Lacan, não é da ordem do conhecimento e nem da representação, mas ao contrário, é a partir da produção da cadeia de significantes, que se ligam numa relação de razão, que irrompe um saber que não se sabe, o saber do inconsciente. Ou seja, o saber é posto no centro de toda experiência analítica para que daí possa advir o sujeito do inconsciente:

> Trata-se precisamente (na experiência analítica) de algo que liga, em uma relação de razão, um significante S_1 a um outro significante S_2. (...) É em tal relação, no entanto, e justamente na medida em que ela não se sabe, que reside a base do que se sabe, do que se articula tranquilamente como um senhorzinho, como um *dândi*, como *eu*, como aquele que sabe um bocado sobre o assunto.

> Mesmo assim vejo, de quando em quando, que isso enguiça. Ali está a irrupção de toda a fase de lapsos e tropeços em que se revela o inconsciente.". (IBID., p. 30)

O que pretendemos ao trazer a teoria dos 4 discursos para a discussão desse trabalho, é não apenas apontar as características que estruturam o discurso pedagógico hegemônico sobre a formação docente, tal qual o discurso universitário, mas também indicar, tendo como norte uma ética do sujeito, uma formação que possa operar para além da predominância do discurso universitário; introduzindo também algo da histerização do discurso, e assim possibilitando uma interrogação e abertura diante de um discurso que se coloca como TODO-SABER e do enclausuramento em torno de uma imagem qualquer, seja a do "Bom Professor" ou a do *mestre explicador*.

Retomando o trecho citado anteriormente neste capítulo, a respeito da fala de um grupo de professores sobre os impasses vividos em sala de aula com alunos de educação inclusiva, novamente ele nos parece exemplar da discussão que proponho aqui. Naquela fala, num primeiro momento, os professores pareciam estar identificados com o TODO-SABER de uma formação estruturada sob o discurso universitário, e que encerra qualquer possibilidade de acesso a um saber que lhes é próprio: *"a gente sai da faculdade acreditando que* ***não pode de jeito nenhum*** *usar a 'cartilha caminho suave'"*[14].

No entanto, em seguida, e vale dizer que não em qualquer lugar, já que aquela conversa surgiu dentro de um grupo de escuta, os professores parecem conseguir inserir um enigma em torno desse discurso totalizante, tal como a histérica faz com a sabedoria do mestre: *"parece que temos que* ***jogar fora tudo o que aprendemos****, pois só assim conseguiremos trabalhar."*, reconhecendo que sua própria formação não é capaz dar conta por completo (e nunca será) dos desafios surgidos no encontro vivo entre um professor e um aluno. E, assim, ao promover alguma abertura nesse discurso, autorizam-se a ocupar um lugar próprio de enunciação e fazer um deslocamento em torno do saber, algo que não trata do conhecimento, mas de um saber que não se sabe e no qual estão implicados: "*na prática percebemos que com aquele determinado aluno deveríamos usar a cartilha".*

Recuperando a analogia feita com a obra de Rancière entre o discurso universitário e a posição do *mestre explicador*, talvez possamos localizar a histerização do discurso, promovido

[14] Grifos meus.

pela experiência analítica, como mais próxima da interrogação promovida pelo *mestre ignorante* em torno do saber.

> Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro. E, isto, somente o fará bem aquele que, de fato, não sabe mais do que o seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele, o mestre ignorante. (...) Ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo que se ignora. (...) O ignorante pode tudo perguntar, e somente suas questões serão, para o viajante do país dos signos, questões verdadeiras, a exigir o exercício autônomo de sua inteligência. (RANCIÈRE, 2018, p. 52-53)

Como vimos anteriormente, tanto a formação do professor como a explicação do mestre explicador são concebidas de modo a reparar uma falha em torno do saber. A correspondência que procuramos fazer entre a histerização do discurso e a interrogação promovida pelo mestre ignorante é justamente a possibilidade de incluir um enigma e uma interrogação sobre o saber da totalidade. Essa abertura, que coloca em xeque o saber totalizante, não aponta, como faz acreditar a discursividade pedagógica hegemônica sobre a formação do professor e o mestre explicador, para uma falha do saber, mas ao contrário, como o saber é sempre incompleto, ela é indicativa de uma falta. A interrogação promovida pelo mestre ignorante encontra-se, portanto, no avesso do mestre explicador.

Vale ressaltar que a analogia que aqui fazemos com a abertura provocada pelo mestre ignorante não diz respeito ao método que Jacotot emprega com seus alunos, tampouco pretendemos discutir o lugar do professor e do aluno na visão de Rancière. Nosso único interesse é ilustrar de um lado a relação que mestre explicador e a formação do “Bom Professor” estabelecem com o saber (TODO SABER), e de outro a interrogação que tanto o mestre ignorante como a histerização do discurso promovem justamente em torno desse saber.

Se, como dissemos anteriormente, para Imbert (2001) a ética no campo educativo abre para um campo de libertação e criação, para Rancière ensinar tem a ver com emancipação: “quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender, ele aprenderá o que quiser, nada, talvez.” (RANCIÈRE, 2018, p. 37). A emancipação parte do princípio da igualdade intelectual entre mestres e alunos, posição contrária à instrução do mestre explicador, que como dissemos baseia-se na arte da distância. A igualdade intelectual, base da emancipação proposta por Rancière, não trata de opor a inteligência dos instrumentos e a do operário, mas de “reconhecer que não há duas inteligências, que toda obra da arte humana é a realização das mesmas virtudes

intelectuais. (...) permanece embrutecido aquele que opõe a obra das mãos operárias e do povo que nos alimenta às nuvens da retórica.” (p. 61).

A emancipação proposta pelo mestre ignorante, assim como também a experiência analítica, favorecem uma inversão do que está na base da discursividade pedagógica hegemônica, isto é, a inversão do próprio cogito cartesiano: “eu penso, logo sou”. Essa inversão, como lembra Rancière, “inclui o sujeito homem na igualdade do cogito. O pensamento não é um atributo da substância pensante, mas um atributo da *humanidade*.” (Ibid., p. 60). Assim, para o autor, só a partir de uma inversão do cogito cartesiano uma “humanidade do sujeito” pode emergir.

Como discutimos anteriormente, a formação é pensada por essa discursividade pedagógica de modo a reparar uma falha na formação inicial do professor. Estruturada predominantemente ao modo do Discurso Universitário, acredita que o professor deve TUDO SABER, pois só assim poderá tornar-se um “Bom Professor”, figura ideal que supostamente garantiria o sucesso escolar de seus alunos. Entendemos que é preciso que o professor renuncie ao lugar de “professor sabe tudo”, não apenas porque sua formação será sempre incompleta, mas essencialmente porque, sendo um ofício impossível, é da natureza do trabalho do professor fracassar em sua finalidade, a despeito de seus esforços.

É justamente para promover um descolamento do professor com essas figuras idealizadas do “professor sabe tudo” ou do “Bom Professor” que acreditamos na importância de uma formação, apoiada principalmente sobre o Discurso da Histérica. Como já dissemos anteriormente, a histerização do discurso introduz na formação do professor uma abertura e possibilita a instauração de um enigma em torno do saber totalizante. Essa interrogação a respeito de TODO SABER não aponta para uma falha do saber, mas ao contrário, ela é indicativa de uma falta, uma vez que o saber é sempre incompleto. Nesse sentido, junto com Martinho (2002), entendemos que é o “desvelamento da falta que propicia a transmissão do desejo de saber.” (p. 163).

Ela promove ainda um descolamento das identificações em torno do Eu magistral: seja a figura ideal da formação concebida pela discursividade pedagógica hegemônica, o “Bom Professor”; seja da idealização em torno do eu centrado, autônomo de si e dono de suas ações, da proposta de formação reflexiva. Em nossa visão, esse é o passo além que a *démarche* da psicanálise dá ao trazer para o debate de formação do professor, a histerização do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu de um interesse, oriundo de uma experiência e escuta clínica, sobre como poderia a psicanálise contribuir para a formação do professor. Vimos como o tema da formação dos professores, nos últimos anos, tem ocupado um lugar de relevância nos debates educacionais, sendo motivo de preocupação e investimentos dos governos de diversos países, tanto na Europa como na América. Minha inquietação acerca do tema ganha contorno de pergunta de pesquisa quando me deparo com uma reportagem sobre a formação docente, abordada como destaque de capa de uma das revistas de economia de grande circulação, a *The Economist*. Além do próprio fato da formação do professor ser alvo de tamanho interesse em uma revista de economia, desperta a minha atenção, o curioso título da reportagem que traduzido para o português pode ser lido assim: "Como fazer um bom professor" (sem ponto de interrogação ao final). Tal reportagem me pareceu ilustrativa de uma discursividade predominante dentro dos meios pedagógicos sobre a formação do professor.

Buscamos em nossa pesquisa compreender e delinear como essa discursividade concebe a formação do professor. Nossa hipótese é de que essa concepção de formação, essencialmente técnica e instrumental, tem como objetivo fazer/fabricar o "Bom Professor", e com isso, silencia o "estilo" do professor de carne e osso. Quais os efeitos, então, que uma concepção de formação docente, regida predominantemente pela lógica da fabricação, teria sobre a transmissão e a implicação do professor no ato educativo? Essas foram as questões sobre as quais nos debruçamos ao longo desse trabalho.

Observamos como a centralidade que a formação docente adquire na contemporaneidade tem, além de razões pedagógicas, também razões políticas e econômicas. A partir do início da década de 60, a escola passa a ser pensada dentro de uma perspectiva socioeconômica, e, assim, a educação escolar ganha um papel fundamental tanto na inserção profissional como na possibilidade de ascensão social dos alunos. Com a entrada da lógica neoliberal, na década de 80, multiplicam-se as privatizações no ensino e há uma redução na atuação do Estado sobre a educação. Concebidas conforme os modelos organizacionais do trabalho produtivo, as instituições de ensino são invadidas por controles burocráticos e prescritivos. Compreender essas transformações pelas quais a educação escolar passou, nos possibilitou circunscrever o contexto em que estão inseridos os professores no mundo contemporâneo. Por sua função e competência, estes profissionais adquirem um novo *status* de

importância social, e com isso, o tema da formação de professores fica em destaque não apenas dentro do discurso científico pedagógico, com o aumento significativo de pesquisas em torno desta temática, como também dentro dos meios políticos, levando muitos países a promover e investir em políticas e reformas que visam a formação docente.

A partir de Voltolini (2018), procuramos entender sobre o lugar sintomático que a formação docente ocupa no cenário educativo. Descobrimos que na última década houve um deslocamento importante em torno da figura do professor, agora responsabilizado pelo "fracasso escolar" de seus alunos. A formação é concebida, assim, de modo a reparar uma suposta má formação, ou uma formação insuficiente, inicial do professor.

Apesar de vinculada à profissionalização do professor e à busca de uma autonomia profissional, a formação docente se caracteriza por uma heteronomia formativa, ou seja, é concebida por especialistas de outras áreas que delineiam as supostas competências necessárias para que o professor possa desempenhar bem o seu papel. Mais ainda, constatamos uma tendência nas propostas de formação em traçar o perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes, com o objetivo de esboçar um retrato do que seria o professor "ideal". Dentro dessa perspectiva analisamos a reportagem da Revista *The Economist,* intitulada "How to make a good teacher"[15], considerando-a exemplar de uma discursividade pedagógica hegemônica sobre a formação docente.

A partir do conceito de fabricação em Arendt (2005, 2017), analisamos como essa discursividade pedagógica hegemônica concebe a formação do professor: uma formação, essencialmente instrumental e utilitarista, que visa a fabricação de um professor ideal. A essa figura abstrata idealizada, produto final dessa concepção de formação, demos o nome de "Bom Professor". E alertamos para o risco que essa formação, concebida dentro da lógica da fabricação, corre: substituir esse alguém singular, portador de uma história e de um saber, por um "algo" abstrato, o "Bom Professor", esvaziando, assim, a ação e o discurso do professor de carne e osso.

Nesse sentido, consideramos, junto com Voltolini (2018), que essa discursividade pedagógica sobre a formação docente, reserva ao professor o lugar de "proletário", isto é, destituído de seu saber, o professor torna-se apenas um mero operador do processo educativo. E, concordamos com o autor que qualquer oferta de formação docente que desconsidere essa condição de proletário vivida pelo professor, arrisca-se a corroborar com seu mal-estar e a

[15] Como fazer um bom professor – tradução minha.

atingir efeitos paradoxais: “não há verdadeira profissionalização sem implicação subjetiva, aquém de algum nome, sem alguém que possa dizer o que faz.” (2018, p. 54).

Além disso, para nós fica claro que se faz necessária uma reflexão a respeito do próprio sentido que a noção de formação vem adquirindo dentro dos meios pedagógicos, notamos uma certa tendência a converter a experiência formativa em créditos a serem utilizados para compor um currículo vitae, reduzindo a experiência à categoria de mercadoria. Acreditamos que sem uma profunda reflexão sobre o sentido da experiência formativa para o professor, corremos o risco de perder de vista o próprio sentido da educação.

A partir da década de 90, e ainda dentro do contexto de profissionalização e desenvolvimento de certa “autonomia profissional”, surge uma série de críticas a esse modelo hegemônico de formação técnica-instrumental, marcada predominantemente pelo acúmulo de conteúdos disciplinares do tipo universitário. Contrárias à concepção que está na base da formação do “Bom Professor”, tais críticas reconhecem a impossibilidade estrutural de que um procedimento e/ou conhecimento técnico qualquer, apesar de necessário à formação, seja capaz por si só de dar conta do que se passa no encontro entre um professor e um aluno e apontam para a importância de uma formação que considere, além do saber teórico proposicional, também aquilo que o professor vivencia em sua prática, ou seja, o saber fazer do professor, um saber que surge na experiência.

Dentre as propostas de formação que surgem a partir dessas críticas, analisamos a formação, inaugurada por Schön, para a prática reflexiva. Diferenciamos a reflexão cotidiana do conceito de profissional reflexivo e procuramos compreender a base dessa proposta de formação: uma epistemologia da prática que se dá através da reflexão *na* e *sobre* a ação.

Partindo de Schön, Perrenoud (2002) se propõe a discutir a formação para a prática reflexiva dentro da atuação específica do professor. Sobre essa proposta de formação concentramos os nossos estudos buscando os pontos de divergência e/ou convergência em relação à concepção de formação do “Bom Professor”.

Constatamos que a proposta de formação para a prática reflexiva representa um importante avanço em relação à formação do “Bom professor”, tal como concebida pela discursividade pedagógica hegemônica sobre formação docente. Se na formação do “Bom Professor”, o saber que surge no encontro entre o professor e o aluno é deixado à margem e a sala de aula serve apenas como lugar de aplicação do saber teórico constituído anteriormente; a formação para a prática reflexiva leva para dentro da formação o saber fazer do professor,

promovendo uma articulação entre esse saber que surge na contingência e o saber teórico constituído previamente, sem negar nem a um nem a outro.

Além disso, se a discursividade pedagógica hegemônica pensa a formação docente de modo reparatório, ou seja, opera de modo a reparar uma formação inicial insuficiente; a proposta de Perrenoud reconhece a impossibilidade de uma formação sem lacunas. Nesse sentido, encontramos uma consonância entre as idéias de Perrenoud (2002), Azanha (2004) e Voltolini (2018), os autores criticam qualquer proposta de formação que pretenda de maneira idealizada suprir todas as insuficiências, pois, como bem aponta Voltolini, é da natureza do saber que sustenta o ofício do professor, ser interminável.

Caminhando na direção oposta dessa formação essencialmente prescritiva e técnica, apoiada na crença de uma relação biunívoca entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende, a formação do professor reflexivo leva em consideração, como parte importante dela, a relação transferencial que se estabelece entre um professor e um aluno.

E numa aproximação com a psicanálise, Perrenoud apoia a formação para a prática reflexiva na *démarche* clínica. Tal *démarche* implica que se renuncie à exclusividade da racionalidade técnica-instrumental e a crença num saber totalizante, privilegiando na formação do professor aquilo que é da ordem do singular: a relação transferencial entre professor e aluno, e o saber que surge no encontro.

Retomando o objetivo proposto por nós para essa pesquisa, analisamos a concepção de sujeito implícita na proposta de formação do professor reflexivo, buscando verificar se há na proposta de Perrenoud alguma articulação possível com o sujeito do inconsciente. E apesar de representar um considerável avanço em relação à concepção de formação do “Bom Professor”, constatamos que a formação para a prática reflexiva mantém a crença em um sujeito consciente de seus atos, centrado sobre si mesmo e que possui domínio da realidade. Apoia-se, portanto, nas concepções de sujeito cartesiano e epistêmico.

Se na proposta de Perrenoud, há uma indistinção entre o Eu (ego) e o sujeito, para a psicanálise, o sujeito não se confunde com o Eu freudiano. O sujeito da psicanálise é sempre um sujeito dividido e submetido ao Isso, um sujeito que é falado mais do que fala. Enquanto a proposta reflexiva dirige-se ao eu do enunciado, o sujeito da psicanálise é aquele da enunciação.

Longe de pretender oferecer uma proposta ideal de formação, ou definir as características de um “professor ideal”, vimos que é por uma *démarche* específica que a

psicanálise pode ter algum valor para o campo da formação dos professores. Cabe à psicanálise, recuperar na formação do professor a dimensão do sujeito do inconsciente e sua relação intrínseca com o saber.

Considerar o inconsciente implica reconhecer o "estilo" próprio do professor, isto é, para além do conhecimento, é o próprio testemunho de sua relação com o saber, com o desejo e com a castração que o professor transmite no laço educativo. Vimos ainda que um ensino do que quer que seja só terá efeito formativo, enquanto houver transmissão, ou seja, enquanto houver implicação tanto por parte daquele que ensina, como daquele que ainda está na condição de aprendiz. Assim, para nós qualquer proposta formativa que deixe o "estilo" do professor à margem, esvazia não só o ato educativo como também dificulta a implicação do professor em seu próprio ofício e formação.

Com Freud (1937) compreendemos que o impossível é estrutural à educação, assim como ao governo e à análise. Nos três ofícios impossíveis sabemos de partida, e a despeito de nossos esforços, que os resultados serão sempre insuficientes. Na educação constatamos que frequentemente esse impossível estrutural é vivenciado pelos professores como impotência, em que nada pode ser feito frente a tal "crise da educação".

Sabemos que o ofício do professor ocorre no encontro com seu aluno, portanto, é inevitável que se assumam riscos, afinal, não há como se relacionar com um outro ser humano e não ser surpreendido por este. O ofício do professor é da ordem do imprevisível e do contingente. É preciso, portanto, uma *inteligência do instante*, como propõe Cifali (2009), e uma dose *engenhosidade*, conforme Voltolini (2018), para que o professor possa lidar com o imprevisível que surge no encontro vivo com o aluno. Entendemos que qualquer proposta de formação que se pretenda formativa deve levar em conta essa *inteligência* e *engenhosidade* do professor. Nesse sentido, como já dissemos anteriormente, encontramos na proposta de formação do professor reflexivo, um grande avanço em relação à formação do "Bom professor". O que a discursividade pedagógica hegemônica rechaça ao conceber a formação do professor na lógica instrumental da fabricação é justamente o imprevisível que surge nesse encontro vivo entre o professor e o aluno. Indo na direção oposta, as propostas formativas baseadas na *démarche* clínica, tal como a formação do professor reflexivo defendida por Perrenoud, recolocam no cerne de sua formação a engenhosidade do professor e o saber que se produz a partir do encontro.

Nosso trabalho procurou demonstrar como a discursividade pedagógica predominante na formação docente tem desconsiderado a dimensão do sujeito na formação do professor, em nome da fabricação de uma imagem idealizada e abstrata. Mostramos ainda que a concepção de formação do "Bom Professor", regida pela lógica da fabricação e na qual o sujeito do inconsciente é deixado à margem, baseia-se essencialmente sobre as regras da moral. Essa figura abstrata do "Bom Professor", para a qual a discursividade pedagógica hegemônica sobre a formação docente dirige seus esforços, é exemplar de uma formação fincada essencialmente sobre o campo do imaginário, que visa a fabricação de boas formas e belas imagens, e com isso rechaça qualquer possibilidade de ruptura e descolamento destas imagens e dos discursos que a sustenta, veda, portanto, todo e qualquer processo de singularização que diga respeito a uma enunciação e a um desejo.

Levamos então nossa discussão para o campo da ética. Acreditamos numa formação do professor pautada por uma visada ética. Trata-se de uma ética da qual a psicanálise pode servir como guia, uma ética do sujeito que nos força a lidar com o conflito e dar lugar à palavra, na qual devemos deixar um pouco de lado as teorias e ações totalizantes para nos lançarmos ao risco da experiência com o outro. Uma formação centrada sobre a ética implica o reconhecimento de uma *inteligência do instante* e *engenhosidade*, e nos exige um engajamento e uma implicação, na qual nos vemos obrigados a nos situar como sujeito em relação a outro sujeito no momento mesmo do encontro. Uma ética que rompe com qualquer ideal de fabricação ou conformização e promove um descolamento das belas imagens, substituindo-os pela perspectiva do sujeito, da palavra e do desejo. Eis a *démarche* da psicanálise ao adentrar nas discussões sobre a formação de professores.

Por fim, e dando um passo a mais em nossa pesquisa, analisamos, a partir da teoria dos 4 discursos de Lacan (1969-70/1992), a relação que a discursividade pedagógica hegemônica que concebe a formação do "Bom Professor" estabelece com o saber e, indicamos uma outra possibilidade de relação com o saber, tal como aquela que se estabelece no cerne da própria experiência analítica.

Observamos uma predominância do Discurso Universitário nessa concepção de formação do "Bom Professor". Neste discurso, o saber mítico é recalcado e aquilo que retorna do inconsciente é excluído do discurso. A relação que se estabelece com o saber é aquela em que o saber é tomado como um fato, como sinônimo de conhecimento, o saber das certezas científicas e da totalidade. Também é próprio ao Discurso Universitário o estabelecimento de

um Eu Magistral e a fabricação de uma imagem, características, que como vimos em nossa pesquisa, encontram-se na base dessa concepção de formação.

Analisamos ainda como outros dois aspectos do Discurso Universitário, o imperativo para que sempre se produza sempre mais e o fato de não haver a necessidade de um alguém no lugar do trabalho, revelam-se nessa concepção de formação docente. De um lado, vemos como esse imperativo de saber sempre mais acaba por transformar a experiência formativa em mercadoria de troca: um curso a mais para o currículo, créditos para progressão na carreira docente, etc. De outro lado, nesse discurso, no lugar do trabalho encontramos o objeto *a*, indicando que não há a necessidade de um "alguém portador de um estilo e de uma história própria". Assim, no caso da formação docente, quando concebida essencialmente a partir da lógica da fabricação, no lugar dos *astudados* encontramos o professor proletário, destituído de saber, identificado à imagem e semelhança com a figura abstrata e idealizada do "Bom Professor". Um professor a quem não se exige qualquer tipo de implicação em sua formação, ao contrário, pede-se a ele apenas que continue a operar a máquina educativa com excelência.

Consideramos que qualquer proposta que tenha uma verdadeira preocupação com a experiência formativa deve, em primeiro lugar ser aquele apoiada numa *démarche* clínica, tal como a proposta de Perrenoud, uma formação que não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, teóricos e instrumentais, mas que considera como parte importante da formação do professor, o seu saber fazer, o saber que surge na prática e na relação com o outro. No entanto, apesar de representar um inegável avanço em relação à concepção de formação do "Bom Professor", mantém a crença num eu centrado e dono de si, tal como o sujeito cartesiano e o sujeito epistêmico, e assim, permanece nutrindo a identificação do professor com uma imagem idealizada de si mesmo.

A discursividade hegemônica sobre a formação docente parte da crença no saber da totalidade para conceber sua proposta de formação, que visa reparar uma falha em torno do saber. Por outro lado, a experiência analítica promove, a partir da histerização do discurso, a produção da cadeia de significantes, que se ligam numa relação de razão, e da qual irrompe um saber que não se sabe, o saber do inconsciente. E, assim, o saber total é posto no centro de toda experiência analítica para que daí possa advir o sujeito do inconsciente.

Acreditamos que introduzir a histerização do discurso na formação do professor possibilita uma abertura e a instauração de um enigma em torno do saber totalizante, a partir do desvelamento de uma falta. Promove ainda um descolamento das identificações em torno do

Eu magistral: seja a figura ideal da formação concebida pela discursividade pedagógica hegemônica, o “Bom Professor”; seja da idealização em torno do eu centrado, autônomo de si e dono de suas ações, da proposta de formação reflexiva.

Para concluir, entendemos que a formação para o professor reflexivo procura a ampliação da consciência do professor em relação à sua prática, o que, como dissemos, sem dúvida representa um importante avanço em relação à formação do “Bom Professor”, no entanto, ao apoiar sua proposta na noção de sujeito cartesiano e epistêmico, ela mantém a alienação do professor em torno da imagem desse eu centrado e autônomo. A *démarche* da psicanálise recoloca no centro da formação do professor, o sujeito do inconsciente, e visa justamente a separação de qualquer imagem ideal. Esse é o passo além, e da qual a psicanálise nos serve de guia, em relação à proposta de formação do professor reflexivo: da alienação às imagens ideais a uma implicação do professor em sua formação.

Por fim, sabemos que como todo processo de pesquisa, muitas vezes enquanto “limpamos o terreno” do tema de pesquisa, elucidando algumas de nossas perguntas, novos e inesperados obstáculos surgem no meio do caminho. Em nosso caso, foram muitos os obstáculos que surgiram durante o percurso. Com a posse de um novo Presidente da República, em 2019, tivemos, num período curto de dois anos, ao menos três Ministros da Educação, e um quarto que apesar de ter sido nomeado, não chegou a assumir o cargo. Apesar da troca constante de Ministros, verificamos uma política comum a todos eles: suas ações, enquanto coordenavam a pasta da Educação, foram marcadas por retrocessos, com cortes de verba, revogação e/ou modificações importantes em direitos adquiridos em governos anteriores, falta de estímulo à ciência, incentivo à privatização do ensino em detrimento ao investimento em educação pública, etc. Os retrocessos e ataques à Educação foram tantos que, em alguns momentos, cheguei a me questionar sobre a pertinência dessa pesquisa dentro do novo cenário pelo qual nosso país passava. Foi pouco a pouco, insistindo com a pesquisa, que compreendi que não apenas deveria enfrentar esses obstáculos como parte de um processo de pesquisa, como também que ela própria serviria como um ato de resistência.

Consideramos que é preciso insistir com as pesquisas acerca do tema da formação de professor, não apenas como resistência a todos os retrocessos pelos quais a educação vem enfrentando em nosso país, mas também porque acreditamos que a psicanálise pode servir de guia para sair da impotência e lidar com um ofício impossível, como o do professor e o do analista, pela via da ética. Por tudo o que dissemos até aqui, esperamos que este trabalho possa de alguma forma ter contribuído para que novas pesquisas possam avançar, trazendo para o

campo da formação dos professores, dispositivos ou propostas formativas que levem em consideração o que a *démarche* da psicanálise nos indica: promover uma separação do professor a qualquer imagem idealizada proposta por uma formação, e assim, recolocar o sujeito do inconsciente no centro da formação do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. F. C. (2006) Transmissão da psicanálise aos educadores: do ideário pedagógico ao real da (trans) missão educativa. In: **Psicanálise, Educação e Transmissão**, v. 6, 2006, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100008&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 09 jan. 2018.

ARENDT, H. (2005) Trabalho, obra, ação. In: **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, vol. 7, 02/2005, p. 175-201. Tradução: Adriano Correa.

_____ (2014) **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva.

_____ (2017) **A condição humana**. Trad.: Roberto raposo. 13ª ed. revisada. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

AZANHA, J. M. P. (2004) Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: **Revista Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 369-378. São Paulo, maio/ago. 2004.

CAMUS, A. (2005) **O primeiro homem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

CARVALHO, J. S. F. (2011) A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47. São Paulo: mai./ago., 2011.

_____ (2016) **Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar**. São Paulo: Summus, 2016.

_____ (2017) **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva.

CHARLOT, B. (2005) **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed.

_____ (2013) **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação. São Paulo: Cortez.

CHAUÍ, M. (2003) A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, dez/2003, n. 24, p. 5-15.

CIFALI, M. (1999) Educar, uma profissão impossível - dilemas atuais. In***:*** **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 139-150, dez. 1999

_____ (2001) Conduta clínica, formação e escrita. **In**: Perrenoud, P.; Paquay, L; Altet., M (org). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____ (2004) Bagagem de uma educadora clínica no país do ensino e da educação. In: **Psicologia em Revista**, v. 10, n. 15, p. 57-70. Belo Horizonte, jun./2004.

_____ (2009) Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. In: **Educação em Revista,** v.25, n. 1, p. 149-164. Belo Horizonte, 2009.

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2019). 3ª versão do parecer (Atualizada em 18/09/19) Assunto: **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192

FREUD, S. (1905/1996) Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: _____ **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud,** v. XVII**,** Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 10-219.

_____ (1914/2012a) O Moisés de Michelangelo. In: _____ **Obras completas**, v. 11: Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Tradução: Paulo César de Souza. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____ (1914/ 2012b) Sobre a psicologia do colegial. In: _____ **Obras completas**, vol. 11: totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Trad.: Paulo César de Souza – 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____ (1917/1996) Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In: _____ **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud,** v. XVII**,** Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 144-153.

_____ (1925/1996) Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn. In: _____ **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud,** v. XIX**,** Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 305-308.

_____ (1937) Análise terminável e interminável. In**:_____ Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud,** v. XXIII**,** Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 225-270.

GHEDIN, E. (2012) Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

GINZBURG, C. (1989) **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad.: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

IMBERT, F. (2001) **A questão da ética no campo educativo**. Trad.: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes.

KUPFER, M. C. (2010) O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica. In: **Revista Educação & Realidade**. Vol. 35 n. 1. Porto Alegre: Jan/abr., 2010, p. 265-282. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9371

LACAN, J. (1953/1998) Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

_____ (1957/1998) A psicanálise e seu ensino. In: **Escritos**. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____ (1960/1998) Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

_____ (1969-70/1992) **O Seminário: livro 17. O avesso da psicanálise**. Trad.: Ary Rotiman. Rio de Janeiro: Zahar.

LAJONQUIERE, L. (1999) **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____ (2010) **Figuras do Infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças.** Petrópolis, RJ: Vozes.

_____ (2011) A mestria da palavra e a formação de professores. In: **Revista Educação & Realidade**, v. 36, n. 3, p.849-865. Porto Alegre: set/dez. 2011.

LARROSA BONDÍA, J. (2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19 p. 20-28. Jan/fev./mar/abr. 2002.

MILLOT, C. (1987) **Freud antipedagogo**. Rio de janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.

NOVOA, A. (1999) Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Educ.e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 19 de ago.2017

_____ (2009) Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____ **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf . Acessado em: 29 de ou. 2017.

PERRENOUD, P. (2001) **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad.: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

_____ (2002) **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

PIMENTA, S. (2012) Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª edição. São Paulo: Cortez.

RANCIÈRE, J. (2018) **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad.: Lilian do Valle. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

MARTINHO (2002) Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI & JORGE (orgs) **Saber, verdade e gozo: leituras de *O seminário, livro 17,* de Jacques Lacan.** Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

SAVIANI, D. (2009) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan.-abr. 2009.

_____ (2011) Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. In: **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 9, n.1, jan-jun.2011, p. 07-19.

SCHÖN, D. (1997) Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (1997) **Os professores e sua formação**. 3ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. Disponível em : https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37875068/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_REFLEXIVOS_-DONALD_A._SCHON.pdf?1433949722=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_RE.pdf&Expires=1591378393&Signature=eq5m2Oyh-YSSsOLMptN0JqX4MvWU8tDe8AlB5siHDqDuzSKLqAFFM-F8xXWa1DQ4L6W3XeQNZnUvZv~0ZCJiq1Dg6q65IaqhfUHLQPxRYS0buQU-lV~y9GdpW6cqxeyrefYTqbM4bx~~JN13JVgVipV6xlBAogjzcY23ygvVo3m4aLrMWTstZUysoWroeKiDBUx8N~fL4WQFGzegPsyDqtPBaCKraNOK3dBMUeQfr0G3xCQjHXxT44iBrQ28m5-ZxIqddrcddgQZa1SiXwR9DN3B0TKoXNsKnx9VyGowbEls8tjo~mNROTJAyfHiAyuYmxyXn2MHsePXS24nxRgtsQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

TARDIF, M. & LESSARD, C. (2008) **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

THE ECONOMIST (2016) **How to make a good teacher.** Edição de junho de 2016. Disponível em: www.economist.com/leaders/2016/06/11/how-to-make-a-good-teacher

VOLTOLINI, R. (2002) Vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In*:* **Psicanálise, Infância, Educação, Anais do III Colóquio do Lepsi.** São Paulo: USP/Lugar de Vida.

_____ (2011) **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

_____ (2016) A psicanálise implica a educação**.** In: Medeiros, C.P. & Almeida, S.F.C. (org.) **Psicanálise implicada: educar e tratar o sujeito.** Curitiba: Juruá, 2016, p. 19-29.

_____ (2018) **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo, SP: Zagodoni, 2018.

ZABALZA, M. A. (2004) **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.