

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA NA CLÍNICA DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

**FELIPE VELHO AZEVEDO COSTA**

**UMA CONTRIBUIÇÃO EDUCO-PSICANALÍTICA PARA AS QUERELAS  
DOCENTES**

Porto Alegre, julho de 2017.

**Felipe Velho Azevedo Costa**

**UMA CONTRIBUIÇÃO EDUCO-PSICANALÍTICA PARA AS QUERELAS  
DOCENTES**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Curso de Especialização em Intervenção Psicanalítica na Clínica da Infância e Adolescência, pela Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do certificado de Especialista.

**Orientadora:** Profa. Dra. Andrea Gabriela Ferrari

**Porto Alegre  
2017**

“Não conheço estória que combine malandragem psicanalítica com convicção pedagógica como Pinóquio. Depois de levar a criança a se identificar com um boneco de pau, a trama progride proclamando que é necessário ir à escola para se virar gente. Caso contrário o destino inevitável é se tornar burro, com rabo, orelhas zurras e tudo o mais que pertence à burrice. Claro que este é um golpe desonesto. Seria necessário dizer com clareza aquilo que aqui ficou simplesmente mal dito, contando sobre o destino invertido daqueles que eram de carne e osso ao entrar na escola e só receberam diplomas depois de se transformarem em bonecos de pau.”

(Rubem Alves)

“Controlar sua mestria ou expor sua vontade de domínio?”

(Marcelo Ricardo Pereira)

## **O INÍCIO (ou “caminante no hay camino”)**

Quem escolhe a carreira de professor/a não pode dizer que não foi avisado/a. Alertam-nos desde cedo sobre os baixos salários, sobre os alunos problemáticos e desinteressados, passando pela exígua condição material de muitas escolas. Parece-me que o quadro que pintam da educação é correto. No entanto, desde antes de praticarmos a docência, ainda na época da escolha profissional, construímos (todos juntos) a noção de que o problema da educação passa significativamente pelo outro – o adolescente – e não por nós mesmos. Nisso, a sensação de impotência é semeada em nós professores muito cedo.

São muito interessantes os anos de formação docente, principalmente no que toca o conteúdo a ser trabalhado futuramente na prática de sala de aula. Mesmo assim, não está garantida distância da fragilidade que sentimos frente aos primeiros desafios. “Mas e se eu não souber algo que me perguntem? Verão que eu não sei tudo!”, pensava eu, e imagino não estar sozinho nesse temor. Mal sabia eu que essa pergunta que esperava nunca me deparar na minha aula é exatamente uma bela oportunidade. Longos foram os anos até que eu me tornasse mais do que professor, um profissional da área da educação. Formações de professores que “investem em táticas motivacionais para tentar tornar o ensino mais prazeroso só escancaram a própria falta de sentido que ele padece”. (VOLTOLINI, 2011, p.40)

São muitos os caminhos dentro de uma carreira, mas um/a professor/a, ao trabalhar com as infinitas nuances do humano e sua indomável capacidade de aprender, tem o seu dia-a-dia de trabalho incrivelmente inconstante. Maravilhosamente inconstante. Era-me turva a noção de que o trabalho docente versa muito mais sobre gente do que sobre conteúdos geográficos (minha área específica). É antes um trabalho com sujeitos em formação, então reside aí o nosso dever primeiro. Por que se fala em “problemas de aprendizagem” e não de “ensinagem”? Por que os alunos que “falham” nos moldes de ensino atuais e pegam recuperações tem que se submeter novamente ao mesmo método que já falhara? Por que todos devem aprender os mesmos conteúdos das mesmas maneiras? Hoje essas dúvidas me são de fácil resposta. Seis ou sete anos atrás eu não conseguia sequer formular essas perguntas, só havia mal-estar e inconformidade.

Concordo com Margareth Diniz (2011, p.7) quando a autora diz que “sabemos que o/a professor/a se forma no processo de seu trabalho, movido por utopias e sobressaltado pelas contingências. Geralmente as teorias que discutem a formação docente centram-se no debate sobre método e procedimento didático, em sua dimensão técnica atribuindo, a estes, um melhor ou pior resultado na formação”.

Será que me era clara a dimensão do que é a educação e do que é o ensino? Gley Costa hoje me ajuda ao destacar a nítida diferença que se deve destacar entre **ensinar** e **educar**, uma vez que o ensino é **informativo**, enquanto que a educação é **formativa**.

O objetivo desse trabalho é atravessar reflexivamente os caminhos profissionais que me trouxeram até aqui, de modo a propor a psicanálise como ética na formação docente e ressaltar de que forma ela pode contribuir para as querelas relacionadas ao contexto escolar. Vislumbrando cruzamentos possíveis entre pesquisa e marcas autobiográficas do pesquisador (Fischer, 2005) encaro esse momento de colocar no papel alguns aprendizados e fechar esse ciclo de especialização como uma oportunidade de construir uma ponte entre áreas (psicanálise e educação) que não são muito valorizadas por si próprias e muito menos na relação entre elas. Mesmo que apaixonantes, psicanálise e educação gozam de pouco espaço nas discussões acadêmicas. O presente trabalho serve, e nesse sentido se justifica, também para (e por) aportar grãos de reflexão pessoal no terreno pouco fértil da temática da formação de professores/as. Valho-me, para isso, de autores como Marcelo Ricardo Pereira, Rinaldo Voltolini, Maria Rita Kehl e Margareth Diniz pelo viés psicanalítico e pensadores da educação, como José Pacheco, Ivaine Tonini, entre outros.

Inicialmente, cabe aqui dizer que as ideias trabalhadas brotaram da relação inseparável entre teoria-prática-reflexão. Com isso, quero inclusive já pontuar sobre o que acredito ser uma das obrigações da carreira docente, pois a oportunidade que temos de escrever/sintetizar as realizações cotidianas de aula nos torna professores-pesquisadores. Professores/as que pesquisam o seu mundo de trabalho. Fernando Becker aponta nesse sentido:

Não seria um desperdício esse/a professor/a perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? Já nos demos conta de quantas e ricas

experiências docentes se perdem porque não são sistematizadas e relatadas? Na maior parte das vezes nem sequer são refletidas e sistematizadas. O/a professor/a que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um “ensinador”, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. (BECKER, 2007, p.13)

Meu papel como facilitador de relações com o conhecimento também passa por ajudar a suportar a indeterminação de algumas respostas. De que modo construir narrativas pode mobilizar um saber sobre si que ampare? Nesse sentido, a psicanálise é a minha chave para fazer as perguntas que quero responder sobre o meu trabalho.

Nesse trabalho de investigação, reflexo da minha caminhada como professor-educador-pesquisador, segui a trajetória das perguntas que me foram surgindo no decorrer da minha prática pedagógica. Tentar transformar o que era estranho em algo mais familiar, compreensível, amigável. Claro, o estranhamento é inexoravelmente constituinte da docência, então a sina de caminhar em direção a compreensões (mais amplas/que me amparassem mais) foi inevitável. Implicado no processo – pois o movimento surge de mim mesmo – imagino que não haja respostas universais - porém alguns avanços que tive na compreensão do meu mundo profissional foram-me muito significativos. Nesses escritos pretendo retomar, agora pretensamente mais consciente do caminho percorrido, a minha trajetória profissional e notar a influência das portas que me foram abertas pela especialização em intervenção psicanalítica na clínica da infância e da adolescência. A Psicanálise trabalha com aquilo que as pessoas têm de diferente, não em comum. Esse foco na singularidade, ao ser transposto para o meu universo profissional, me deu a dimensão da importância de cada um construir o seu saber. Evidente, o desejo do aluno não se engata no meu saber, ele se engata no meu desejo de saber.

A potência desse encontro que tive – que eu não previra, mas que estava procurando – segue a reverberar em mim e poder olhar para ele e compartilhar alguns frutos me motiva bastante. Espero sinceramente que minha tentativa de refazer/sistematizar o caminho configure uma possibilidade de encontro para outros/as.

## **O MEIO (ou “se hace caminho al andar”)**

Ouvir que “isso acostuma”, ou que “ depois passa”, não me fazia tranquilizar. Pelo contrário, nesse relato/conselho eu ouvia um pouco sobre morrer. Eu acusava que o conselho não era necessariamente bom. Até poderia deixar de sentir o mal-estar que sentia, mas isso se daria na medida da perda da sensibilidade, ponto que não me parecia conter o foco central do problema. Ou seja, não assumi para mim a responsabilidade de me ajeitar frente ao quadro, no entanto, também não via saída para a relação. O referido quadro seria o sistema tradicional de ensino/aprendizagem no qual as escolas se baseiam ainda hoje. O meu mal-estar docente não encontrou resistência à altura: aproveitei a juventude e boa posição social, me demiti e fui procurar alguma área onde a angústia do fracasso não fosse – literalmente - diária. Dois anos depois (quatro anos atrás), volto à sala de aula com algo diferente em mim, sentindo um peso menor nas minhas costas.

Objetivamente, o cenário escolar brasileiro pode ser eufemisticamente caracterizado como complicado. Em recente pesquisa da Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (disponível aqui: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>), dados acerca da educação em mais de 40 países foram comparados e analisados. O professor brasileiro ganha, em média, 39% do que é pago para os mesmos profissionais nos países desenvolvidos, tem mais alunos por turma em todos os níveis (anos iniciais, fundamental, médio e superior), e embora os investimentos em educação tenham aumentado entre 2005 e 2013, ainda estamos entre os países que investem as menores parcelas do seu PIB na área.

As questões materiais, entretanto e infelizmente, são apenas parte do quadro. Somam-se a elas, uma série de transformações sociais, culturais e comportamentais que constroem novas formas de relacionamento nos espaços escolares e interessam a partir daqui serem observadas mais de perto. Indubitavelmente, a psicanálise enquanto analista da cultura é guia da leitura de mundo e da constituição de sujeitos nesse contexto histórico e social vivido. Tento fugir da máxima que se ouve por aí, e que impregna as salas de professores que já passei, aquela que diz “aborrescência é dose”. Proponho-me a entender o que é a adolescência do ponto

de vista psíquico para fugir de análises que deem conta só dos sintomas e não compreendam o momento e a passagem que eles estão fazendo. Leituras e análises simplistas sobre adolescentes me sugerem desinteresse e visivelmente são pouco construtivas de relações mais próximas e igualitárias.

## **QUEM É O SUJEITO (ADOLESCENTE) MODERNO?**

No livro “Mal-estar na civilização”, Freud coloca a impossibilidade de equilíbrio entre o pulsional e o racional. Diz: “é impossível desprezar o ponto até o qual a civilização é construída sobre uma renúncia ao instinto, o quanto ela pressupõe exatamente a não-satisfação (pela opressão, repressão ou algum outro meio?) de instintos poderosos” (FREUD, 1996, p.104).

A análise de características sócio-culturais dos novos tempos é parte fundamental da compreensão de quem é o sujeito moderno. As construções psíquicas dos sujeitos modernos e o comportamento adolescente estão em sensível eco com as particularidades e costumes de hoje. Eduardo Mendes Ribeiro me ajuda:

As formações discursivas tradicionais são substituídas pelos discursos midiáticos hegemônicos, que afirmam como valor o gozo dos objetos, que passa a ser sinônimo de sucesso e felicidade. Dessa forma, passou-se do controle do gozo para o imperativo do gozo. Só essa constatação já seria suficiente para fazer-nos supor que essas duas sociedades (a do século XIX e a do século XXI) tendem a produzir conflitos psíquicos distintos. (RIBEIRO, 2010, p.120)

Se antes as tradições e a religião tratavam a vida como algo sagrado que nos foi dado, a sociedade hoje banaliza a vida. (Vi)vemos rearranjos de valores. Abandonam-se valores comunitários e assumimos valores individuais e consumistas. Jurandir Costa Freire (2004, p.85) fala da desconexão com a vida e com valores geracionais, diz que perdemos:

[...] o compromisso com o Bem comum, com algo que transcenda nossas vidas passageiras e o fugaz prazer de nossos corpos. A atividade consumidora moderna é dissolutora de ideais. Essa é a sua maior nocividade. Ela rompe o fio da tradição e nada põe no lugar. É uma cultura do imediato, do descompromisso consigo, com o outro e com o dever de todos.



De forma a tentar dimensionar a problemática da educação, como não levar em conta essas transformações sócio-culturais? A convergência entre as áreas ocorre inclusive em autores(as) do ensino de Geografia que não se valem de um repertório psicanalítico em sua leitura de mundo, e se vê mais nítida ao lermos que “a centralidade da mídia na construção do conhecimento e da formação das subjetividades tem consequências importantes para a educação por gestar gêneros discursivos e comportamentais” (TONINI, 2011, p. 94). No entanto, é preciso entender que os discursos e visões que todos reproduzimos sobre os valores da sociedade contemporânea “não são produzidos somente por meios midiáticos, mas na organização curricular, nas políticas educacionais, e também, cotidianamente nas relações de poder que se estabelecem nos ambientes da escola.” (LIMA, 2016. p.222)

Contemporaneamente, Kehl (2004) fala sobre a desvalorização da experiência que esvazia o sentido da vida, não como autoridade imposta, mas da memória e da experiência que amparam uma “consistência subjetiva”. Gutierrez, em seu “o mestre possível de adolescentes” coloca que:

A falência da imago social paterna produz efeitos arrebatadores na escola. Os mestres e a escola são destituídos de seu valor simbólico, sem uma rede de sustentação social e simbólica para o exercício de seu mandato, que remeteriam os sujeitos a uma tradição, a significações que pudessem contribuir para uma re-significação do futuro. (GUTIERRA, 2003).

E é frente a esse quadro de fragmentação da autoridade que Maria Rita Kehl propõe que há o esvaziamento do lugar do adulto em nossa sociedade, pois mesmo que os mais jovens busquem encontrar na vida dos mais velhos alguma perspectiva de futuro, encontram um espelho deformado de si próprios (KEHL, 2004).

A juvenilização da cultura informa aos adolescentes o quanto é desinteressante, hoje, ocupar o lugar de adulto. Ora, no momento em que os adultos de uma sociedade se juvenilizam através de comportamentos e condutas, e que os ideais do imaginário cultural passam a valorizar a juventude e seus atributos, é como se todos constituíssem uma comunidade de iguais (GURSKI, 2008). Nessa direção, Gurski salienta que há um “empoderamento” da adolescência e que conseguir lidar com esse fato e com o novo sítio simbólico ocupado pelos adolescentes é uma demanda dos professores de hoje.

O adolescente é um sujeito constituído histórica e socialmente na modernidade. A adolescência, época essa que lida com a frustração da moratória, é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época e se enxerga numa condição marginal ao laço social (CALLIGARIS, 2000). A passagem do laço familiar para o laço social, a perda das referências simbólicas anteriores, a ausência de ritos de passagem para a vida adulta e o conseqüente borramento das fronteiras ao final da adolescência são alguns dos enormes desafios que se colocam nesse momento da vida. Atrapalha-me profundamente conceber que pessoas que escolhem a carreira docente não tenham empatia, disposição e atenção para lidar com o outro. Ainda mais quando se trata de alguém com poucos recursos para elaborar questões tão profundas de vida quanto as que esperam os sujeitos nessa encruzilhada da vida. Prefiro apostar que lhes falta uma formação docente mais ajustada aos desafios que nos deparamos em aula. Para tanto, acredito no que vejo através das lentes da psicanálise.

Diferentemente da criança, que, em sua posição de sujeito infantil submetido a um Outro, acolhe com maior facilidade o mestre que se apresenta como todo, absoluto e capaz de controle, o adolescente está num tempo de constituição subjetiva que coloca em xeque o mundo adulto que até então era apresentado como o mundo onde a realização e satisfação plena poderiam ser alcançadas (GUTIERRA, 2003). O adolescente responde a uma injunção, esse chamado a trocar de posição não é um convite, é uma obrigação. Chamado também a definir sua sexuação, escolher posição política-social, e escolher profissão. Nessa direção, cabe refletir a passagem de um mundo de proteção para um mundo de exposição. Por isso se considera que a operação psíquica da adolescência é a de fazer uma transição em relação ao Outro, trabalhando em uma versão de si. Nela, faltam recursos psíquicos para dar conta da nova posição frente à sociedade, fase de ressignificar o valor/papel das autoridades.

Maria Rita Kehl comenta a “atopia” adolescente:

O conceito de adolescência é tributário da incompatibilidade entre a maturidade sexual e o despreparo para o casamento. Ou, também, do hiato entre a plena aquisição de capacidades físicas do adulto – força, destreza, habilidade, coordenação – e a falta de maturidade intelectual e emocional, necessária para o ingresso no mercado de trabalho. O aumento progressivo do período de formação escolar, a alta competitividade do mercado de trabalho nos países capitalistas

e, mais recentemente, a escassez de empregos obrigam o jovem adulto a viver cada vez mais tempo na condição de “adolescente”, dependente da família e apartado das decisões e responsabilidades da vida pública, incapaz de decidir seu destino. (KEHL, 2004, p.91)

E por que a dificuldade com a juventude? Porque os próprios docentes dizem que os jovens não se inibem mais em afrontá-los e são hoje reais portadores de formas bastante manifestas e pouco recalcadas de excessos ou de desregulação pulsional. A cada dia, é fácil notar o quanto o adolescente, vislumbrado por Maud Mannoni (*apud* PEREIRA), “pode dizer a seus pais e a seus mestres que eles se enganaram: seu universo, nós os jovens, não o queremos”. Mas se esse fato poderia vivamente representar para a autora o próprio êxito da educação, para muitos professores ele constitui como um obstáculo pantanoso a se transpor todos os dias letivos (PEREIRA, 2016, p. 24).

Voltando seu olhar para a intersecção com a educação, Gutierrez (2003) diz que também ocorre uma significativa transformação transferencial em relação ao mestre, resultante do trabalho psíquico colocado em marcha na adolescência. Quantos/as professores/as, em uma mesma manhã, dão aula a sujeitos tão diferentes em seus momentos de subjetivação como crianças e adolescentes? E a nossa formação dá conta de tentar compreender essa pluralidade? Reside precisamente aí minha maior discordância (ou maior proposição) à formação de professores/as nas licenciaturas: trabalhamos essencialmente com sujeitos, não com conteúdos. É uma atribuição que nos compete, essa sensibilidade com as questões que atravessam os adolescentes.

A questão é que os mecanismos usados pelos jovens para desalojar os professores (ou qualquer outro simulacro de autoridade) de sua posição são visíveis, facilmente notados e fortemente sentidos por nós professores. De fato, lidar com a destituição da autoridade requer uma capacidade que muitas vezes está além da nossa (formação?). Não é a toa que hoje seja cada vez mais comum o padecimento psíquico de professores, mesmo que o quadro não seja exatamente uma novidade. “Mal-estar docente”, “angústia laboral”, “estresse profissional”, “esgotamento emocional”, “depressão”, “frustração”, “despersonalização”, “sentimentos contraditórios”, “síndrome de burnout”, são alguns conceitos vinculados à perda da motivação, humor e satisfação laboral.

Já no título, o livro “O nome atual do mal-estar docente” sugere que a temática do mal-estar docente não é uma situação criada na pós-modernidade. A insatisfação de professores com a profissão foi um tema de interesse de inúmeros pesquisadores da psicologia e da educação ao longo do século XX.

A exemplo disso, podemos citar o seminal trabalho de Ida Berger (1957), que introduz originalmente a expressão “mal-estar docente” em estudo sociológico realizado com 7500 professores franceses. A autora lança mão de tal expressão para designar o “descontentamento de professores” que já se apresentava à época, sobretudo, como consequência dos baixos salários, precárias condições de trabalho, poucas oportunidades de promoção e queda do prestígio social da profissão. (PEREIRA, 2016, p.40)

O pesquisador Marcelo Ricardo Pereira escreveu uma tetralogia que se dedica aos estudos de psicanálise, educação e formação de professores, debruçando-se sobre esses temas por mais de uma década. Suas extensas pesquisas representam para o Brasil o que há de mais completo no que concerne as consequências vividas pelos professores em relação ao quadro construído anteriormente neste trabalho. Ainda que não haja concordância nas pesquisas internacionais e nacionais, e, portanto não se possa garantir que há maior incidência de “desordem psíquica” sobre professores do que sobre a população em geral, o autor “não retira a dimensão de enunciação que muitos sujeitos – no caso, professores – insistem em por em cena” (PEREIRA, 2016, P.69).

Os altos índices de absenteísmo e de adoecimento dos/as professores/as em situação de trabalho, demonstrando sua insatisfação com a profissão, as referências à “síndrome de *Burnout*”, indicam a perda do entusiasmo com a tarefa de ensinar, o que certamente está sendo transmitido aos alunos/as. Esses, por sua vez, respondem com a chamada indisciplina ou a recusa em aprender, constatada nas inúmeras avaliações externas às quais são submetidos. Observa-se que nem mesmo esses resultados que confirmam o fracasso dessa parafernália de ensinar/aprender se tornam objeto de análise e reflexão entre professores/as, alunos/as e gestores/as. (DINIZ, 2011, p.8)

Em seu livro “Por que a psicanálise?” Elizabeth Roudinesco trabalha a ideia de que não existe cura no campo do psiquismo da mesma maneira como ela é verificada no campo das doenças somáticas (orgânicas ou genéticas). “No que concerne ao psiquismo, os sintomas não remetem a uma única doença e esta não é

exatamente uma doença (no sentido somático), mas um estado. Por isso, a cura não é outra coisa senão uma **transformação existencial de sujeitos**” (grifo meu) (ROUDINESCO, 2000, p.48).

---

### **TRANSFORMAÇÃO** (ou “uma saída”)

De modo a aproveitar o gancho da palavra “transformação”, volto minha atenção às inflexões práticas possíveis e que derivam das concepções e visões até aqui apresentadas. Essas práticas renovam o fazer pedagógico, principalmente no que toca as relações com o saber. Ao exercermos a docência, estamos principalmente nos referindo ao nosso processo de apreensão do saber. Estamos absolutamente implicados naquilo que tentamos transmitir, então é possível afirmar que “ao ensinar, o/a professor/a comparece com seus fantasmas, traços identitários, ideais, e estas marcas são transmitidas a seus alunos, facilitando ou dificultando a aprendizagem (DINIZ, 2011, p.7).

Freud (1914, p.248) admite que “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres”. José Pacheco costuma dizer em suas palestras que nos tornamos professores por amor ou por ódio. Sentimentos nutridos por uma figura educadora do nosso passado de aluno, claro. Amor por alguma figura que nos despertou interesse para o ofício, ou ódio por alguma figura que supostamente nos atrapalhou na relação com o saber. Com isso, pode ser que um aluno conte com a simpatia gratuita de um professor por representá-lo narcisicamente, lembrando-lhe o aluno que ele mesmo foi no passado. Interessante observação também para o discurso pedagógico contemporâneo, que, de regra, tende a esvaziar o espaço da subjetividade do professor, reservando-lhe um lugar abstrato de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento (VOLTOLINI, 2011, p.32).

E por que não apostar nesse potencial de formação docente? A dimensão subjetiva da formação de professores se coloca importante porque assume o professor enquanto sujeito como todos os outros: alguém que lida com uma falta, com limites de compreensão, logo, ele carrega sua relação com o saber e com a ignorância para o trabalho. É evidente que os alunos notam. Beatriz Gutierrez, ao

estudar as características dos mestres (im)possíveis para adolescentes, conclui que se trata de “um mestre marcado pela falta que o faz trabalhar para saber,[...]. Este traço de posicionamento subjetivo parece essencial no caso do mestre de adolescentes” (GUTIERRA, 2003)

Considerando que o professor e a professora exercem uma importante função na sociedade, faria diferença para este profissional saber que não está apenas transmitindo conhecimento formalizado? Que ao se dirigir à sala de aula carrega consigo os traços de uma constituição subjetiva autônoma ou alienada no outro, uma escolha profissional ou uma não-escolha, uma satisfação ou insatisfação com a profissão, bem como a paixão pelo saber ou a paixão pela ignorância? (DINIZ, 2010). Ao acessar a questão da escolha profissional, a autora nos coloca em ligação com algumas decisões que talvez fujam ao nosso controle/compreensão hoje. E para quem escolheu a profissão de professor/a 20 (ou mais) anos atrás, havia significativamente presente a ideia de autoridade em sala de aula e a possibilidade de transmissão de conteúdos/informações. Era para isso que se escolhia ser professor/a, para ensinar. O ponto é que não se tem o controle do que o outro pode/quer/consegue aprender. Em se tratando de ambientes escolares onde existem mais de 30 alunos por sala, impossível conciliar os níveis, motivações, avanços e atrasos. Mesmo assim, ainda se ouve por aí sobre o “aluno médio”. Esse aluno simplesmente não existe, ele é uma criação docente para lidarmos com o desnível intrínseco às turmas.

Ao conceber que a capacidade de ver-se implicado em aula na sua relação com o saber, e também a capacidade de abrir mão do controle do nível de aprendizagem, chegamos à noção de que traços subjetivos do/a educador/a são, em grande parte, importantes. Ainda sobre a identidade docente, Marcelo Ricardo Pereira comenta sobre a deriva identitária de professores:

Apoiando-se nos estudos de Dérouet, os pesquisadores Jaoul e Kovess reconhecem que, frente às incertezas da avaliação pedagógica, às dificuldades de provar a eficácia do que fazem e a uma indefinição social crescente sobre o que são, a quem eles servem e a quem eles devem se referir, tudo isso resulta numa expressiva “deriva identitária” de professores. A expressão merece realce. Ela parece importante para o psicanalista Bernard Pechberty quando afirma que “a identidade docente é hoje particularmente aberta, capaz tanto de renovação quanto de perda de referência. Tomada de uma

incerteza educativa global ligada à modernidade, ela aparece dividida entre a tradição e a renovação necessária” (PEREIRA, 2016. p.37).

Mas como atingir essa dimensão subjetiva na formação docente? É possível pensar que o professor/a em sua função de ensinante guarde um estilo. É possível uma formação docente que instigue o saber sobre esse *estilo* próprio que poderá facilitar ou dificultar a transmissão de conhecimentos em sala de aula? O estilo do/a professora/a, a forma como ele/a próprio/a lida com o saber, em sua dupla dimensão, poderá contagiar ou afastar o/a aluno/a quanto ao desejar saber. Ao contrário do que muitos professores/as acreditam, não é o domínio do conteúdo, do conhecimento científico que gera no/aluno/a o desejo de saber, mas sim a transmissão do “como” aquele conhecimento o entusiasmou e do “como” o/a professor/a manifesta esse entusiasmo. É a manifestação do desejo enquanto causa que despertará no/a aluno/a o desejo de aprender. (DINIZ, 2011, p.9-10)

Nessa perspectiva é necessário considerar que nos processos formativos sempre haverá uma parcela de fracassos, pois o resultado das transmissões de conhecimento não é previsível nem passível de um cálculo. Essa proposição do repensar a formação docente nos permitirá abordar a implicação do sujeito professor/a no processo de ensino, lidar com a incerteza dos resultados da tarefa de ensinar, com o imponderável pelo fato de se estabelecer uma relação sujeito-sujeito. (DINIZ, 2011).

### **PARA NÃO CONCLUIR, MAS COMEÇANDO A TERMINAR...**

Se Freud anunciou a impossibilidade do educar, idealmente falando, trabalhar com educação deveria ser mais leve. Se é impossível essa tarefa, se a falha será presença garantida por estarmos tratando com pessoas, por que depositamos uma carga tão significativamente pesada de expectativas e idealizações? Não que o problema resida exatamente nas pessoas, mas os resultados – via de regra – parecem passar bem longe das projeções que fazemos. Frente a esse quadro, mudamos as expectativas para o próximo ciclo? Ou meramente reorganizamos a parafernália metodológica para “refinar” os estímulos e conseguir melhores respostas? Mais um ciclo de respostas aquém do que esperávamos chega e nos

encontra despreparados reflexivamente para o insucesso. Claro, mirávamos nada menos que o aprendizado de determinado conteúdo por parte de 30 crianças-adolescentes.

Visivelmente, algo falha. A capacidade de aprender do/a aluno/a vem à baila. “Mas que lugar melhor o sintoma teria para se alojar e implicar o outro, senão ali, no único lugar em que se espera um sucesso?” (STOLZMANN e RICKES, 1999, p.40). Sobre o fracasso escolar, as autoras seguem descortinando análises que fogem da simplista e unívoca explicação para o quadro:

Sabemos o quanto a escola pode grosseiramente falhar, não conseguindo atender sua clientela de modo a ter em conta as especificidades que ela requer. Que há algo da instituição escola aí implicado, não há a menor dúvida. Mas, também não resolve mudar a fachada, como se diz, ou se inventar metodologias milagrosas, se não se buscar entender as fraturas que estão implicadas no processo de aprendizagem. (STOLZMANN e RICKES, 1999, p. 41)

Lajonquiére (1992, p.10) ao escutar pais que trazem à clínica filhos com dificuldades de aprendizagem comenta que “geralmente, aludem à existência de alguma coisa que na situação pedagógica interpõe-se entre aquilo que se ensina, que se mostra à criança, e aquilo que se obtém como resultado”. E dispara:

O discurso pedagógico hegemônico repousa na ilusão de que conhecendo as leis da aprendizagem o pedagogo detém o poder de calcular os efeitos dos métodos que coloca em ação (em outras palavras, supõe que pode calibrar o valor dos estímulos que apresenta aos olhos da criança). (LAJONQUIÉRE, 1992, p.12)

Aponta-se então para uma “tecnicização” do ensinar, lugar desde o qual esvazia-se o que é um/a professor/a enquanto sujeitos que tem relações com o saber, e mira-se para o domínio manualístico de determinados procederes pedagógicos. Nessa direção:

Quanto mais professores encontram recursos, saberes, modos de atuar, experimentalismos e fórmulas bem creditadas em manuais, teses e livros, ao confrontá-los com a sua própria atuação diária – e por vezes precária - menos ele se acham com potestade suficiente para exercer sua arte. (PEREIRA, 2016, p. 209)

Indispensável, a contrapelo, revisitar o aspecto relacional que tem a educação e a psicanálise. Enquanto profissões essencialmente relacionais,

marcadas pela lógica do não-todo, ou dito de outro modo, artes nas quais as relações nunca se explicam ou se dão plenamente. Em profissões que trabalham com pessoas o sucesso jamais está



assegurado, sendo necessário aceitar uma cota importante e visível de fracassados aos olhos da norma. (PEREIRA, 2016, p.207)

Mas como suportar essa previsão certa de fracasso? A questão é que, teoricamente, do ponto de vista da formação docente, nós professores/as já deveríamos “nascer” profissionalmente com esse saber, pois se trata de uma certeza do nosso campo de trabalho. Ou será que deveríamos trabalhar 35 anos em sala de aula para chegarmos à conclusão - já perto da aposentadoria, cheios de fatalismo e marcas - de que nosso papel é de pequeno alcance? (mas esse alcance não é nada desprezível).

Marcelo Ricardo Pereira vem propondo pensar-se o ato de ensinar a partir de uma posição outra, uma mestria que é provisória, contingente e circunstancial. Essa posição oscila, pois nem sempre está na centralidade do discurso e na construção do conhecimento. Em seu artigo que analisa a ética de Riobaldo em “Grande Sertão: Veredas”, Marcelo transcende o espaço escolar, vale-se da literatura e versa sobre o viver. Para Riobaldo, “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. Para Marcelo, é:

“aquele que ensina, que exerce a função de mestre, deve salvar nossa capacidade humana de pensar não tanto com base nas boas técnicas pedagógicas, que inflacionam mais frustrações do que conquistas, mas muito mais com base na sua experiência e arte de viver”. (2011, p.69)

A autoridade do mestre está não em se fazer como aquele que detém o saber categórico, o código inviolável de uma moral, mas como aquele que ativa o desejo do saber (PEREIRA, 2011, p. 69).

Posição docente que sem dúvida dialoga com o que Rassiá (1999, p.165) descreve sobre a posição do analista: “não deve ser aquele que de antemão tem resposta para tudo, **mas aquele que abre as questões e as deixa abertas**” (grifo meu). Não desejar algo para o outro, mas desejar que o outro deseje, tão somente. Nesse sentido, o desejo de analista se difere do desejo do analisado, pois o primeiro busca que o outro deseje e construa seu próprio saber, enquanto o segundo seria mais o desejo do sujeito analisado.

Minha prática diária de professor mostra que seguidamente somos intimados a responder, a dar cabo de uma questão, de darmos um veredito. Situação confortável – e inclusive desejosa – para muitos/as docentes. Afinal, “se eu não responder, eles ficam apenas com a versão da grande mídia”, se autodesculpam

alguns. “Eles têm que escutar os dois lados para poderem escolher” se ouve. Não quero que os/as alunos/as escolham ou comprem um lado (ou o meu lado), quero que formem “o seu lado” a partir de perguntas sem resposta que estão por toda a parte (inclusive acho que não existem só dois lados). Não há viés infalível às críticas e perguntas. Saciar vontade de saber deles/as com respostas minhas é exatamente terminar com a vontade de saber deles/as, muita pretensão, ou até maldade. Portanto,

    Não se trata de um mestre em tempo integral, todo poderoso, ensinador para sempre, expressão de uma arrogância; nem de um mestre que nada sabe, um aprendiz, cúmplice de uma debilidade. Trata-se de um que sabe se retirar do lugar de tudo saber sem se deixar cair no lugar de nada saber: um lugar intermediário, de passagem, provisório. (PEREIRA, 2011, p. 56)

Prefiro pensar a educação e a relação professor/a-aluno/a em termos de trocas e vejo dessa forma a partir da leitura que Lacan fez do “Dom”, conceito apresentado pelo antropólogo Marcel Mauss. No clássico “Ensaio sobre a Dádiva” (1924), Mauss descreve e compara os sistemas de trocas em sociedades ditas primitivas ou arcaicas e se debruça sobre a questão da obrigatoriedade da retribuição do que foi ganhado. Diz:

    Ademais, o que eles trocam não são exclusivamente bens e riquezas, bens móveis e imóveis, coisas úteis economicamente. São, antes de tudo, amabilidades, banquetes, ritos, serviços militares, mulheres, crianças, danças, festas, feiras [...] Enfim, essas prestações e contraprestações se estabelecem de uma forma sobretudo voluntária, por meio de regalos, presentes, embora eles sejam no fundo rigorosamente obrigatórias, sob pena de guerra privada ou pública. Propusemos chamar tudo isso de “sistema das prestações totais” (MAUSS, 1924, p.15).

Então a dádiva, ou o Dom, é um tipo de contrato e essa ideia serviu para Lacan pensar a frustração na constituição do sujeito. A criança é capturada em uma relação de dependência do amor materno a partir de uma série de objetos que a mãe transmite, objetos de Dom, que não são exatamente objetos de satisfação de necessidades. Nesse sentido, o que a mãe transmite não se limita ao objeto ele próprio, mas é principalmente a *alma* que ele porta (o *hau* para Mauss), colocando em questão que algo da necessidade nunca é satisfeito e trazendo nesse bojo a dimensão da falta. Essa circulação está marcada pela potência que os objetos têm

para, sendo o *hau* também a alma de quem doa, e o doador tendo uma incidência sobre o beneficiário..

A relação que o mestre não-todo transmite é, na verdade, a sua relação com o não-saber. A potência do que ele/ela transmite reside justamente na sua posição frente ao seu desejo de saber (que nunca se satisfaz). Essa é a *alma* do que circula em uma sala de aula. Transmitir a relação com a falta. Ensina sobre como relacionar-se com o que não se tem, ou seja, ele está dando algo que ele não exatamente tem, mas algo que ele vive. O mestre não-todo está implicado na dimensão do não-saber, algo fora das suas posses e, obviamente, é essa mais que tudo uma postura. O não-saber aqui é diferente da ignorância. Sara Paín coloca que o conhecimento e ignorância não são antônimos uma vez que a ignorância está na origem do conhecimento, faz parte de sua gênese. “Com relação ao sujeito, a ignorância permite-lhe a ilusão de ser, de escolher, de apropriar-se, de ter um destino, de suportar sua insignificância” (PAÍN 1999, p.12)

É da ordem da transmissão que Freud, ao fazer uma reflexão sobre a origem de seus pressupostos, diz:

A ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito – o próprio Breuer, Charcot e Chobrack, o ginecologista da Universidade (...). Esses três homens tinham me transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam. (FREUD, 1914, p.22)

Aludindo ao fato de que aquilo que se transmite não está simplesmente do lado das informações ou dos conteúdos, mas sim de uma operação que permite ao sujeito, em contato com algumas ideias, toma-las por meio de um árduo trabalho e reconstruí-las, imputando-lhes seu estilo, agregando-as ao que já havia construído, e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio. (STOLZMANN e RICKES, 1996, p.43)

A educação vive de trocas e Mauss (1924, p.12) coloca que “apresentar alguma coisa a alguém é apresentar algo de si”. E aqui saliento não só a postura do/a professor/a como vetor de transmissão, como também há que se pensar no *hau* que o conhecimento transmitido porta, pois há todo um preenchimento da posição. Aprendizagens significativas são aquelas que hoje a educação valoriza e que trazem

no seu esteio um caráter subjetivo, porque evidentemente o que é significativo para um/a não o é para outro/a. A educação ainda engatinha – e muitas vezes esbarra ou é atrasada pela/na visão uniforme do ensino – quando o assunto é subjetividades. A psicanálise vive há mais tempo de pensar cada sujeito como único e somar-se no intento de garantir uma leitura de mundo própria, por isso vejo benefícios na intersecção de suas teorias. As discussões afetas ao campo Psicanálise e Educação, no que tange a formação docente, têm como desafio conceber a formação possibilitando a construção de uma atitude clínica em relação à instituição, ao conhecimento, à sala de aula e a uma criança. (DINIZ, 2011, p.8)

Uma parcela nada insignificante dos queixumes e lamúrias de profissionais da educação me parece ser passível de intervenção (e de melhora também, confio) a partir do que Margareth Diniz (2011) nomeou de “dimensão subjetiva da formação docente”. Trago de novo essa ideia para finalizar essa monografia, pois para mim como educador, por um lado, é extremamente libertador ler/conhecer/vir a saber de todos esses meandros turvos que dizem do porquê estar (estou) ali, sobre com quem (adolescente) estou ali e sobre o que eu levo para esse encontro chamado educação. Por outro lado, me assusta ser um professor formado por uma boa Universidade e essas visões nunca terem atravessado a minha licenciatura. Sinto-me positivamente desafiado, a partir dessa situação, a seguir meus estudos pensando nas pontes possíveis entre psicanálise e educação, aprofundando as discussões/compreensões e tentando colocar em prática o que aprendo em busca de uma educação menos injusta e violenta com os sujeitos envolvidos: professores/as que hoje são “sujeitos empobrecidos do ponto de vista da experiência e, portanto, das possibilidades de transmissão.” (GURSKI, 2016, p.12) e alunos/as que “apesar deste mundo sem pai, podem construir uma nomeação própria, ter referenciais e estabelecer laços sociais.” (GUTIERRA, 2003).

## Referências

BECKER, Fernando e MARQUES, Tânia (orgs). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

COSTA, Gley. **Educação**: o papel da família e da escola. Artigo publicado em seu próprio site.

COSTA, Jurandir Freire da. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade**: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Ed Fundação Perseu Abramo, 2004.

DINIZ, Margareth . Prefácio. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo; MRECH, Leny Magalhães (Orgs). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III** : riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (p.117-140)

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, vol. XIII, edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão, o Mal-Estar na Civilização e outros trabalhos**. (1927-1931). Obras Completas. Rio de Janeiro: Ed. Imago., 1996.

GURSKI, Roselene. Formação de professores e transmissão da experiência: narrar, poetar, profanar. In: VASQUES, Carla; MOSCHEN, Simone (Orgs.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Porto Alegre, Evangraf, 2015.

GURSKI, Roselene. A adolescência empoderada. In: FARIAS, Cecília (Org). **O professor sob pressão – Prevenção e enfrentamento da violência no ambiente de trabalho**. Porto Alegre: Carla Editora, 2012.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade**: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Ed Fundação Perseu Abramo, 2004.

LAJONQUIÉRE, Leando de. **De Piaget a Freud**: para repensar as aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes. 1992.

LIMA, Romise de, TONINI, Ivaine. Na sala de aula: a África de meus alunos. In: CASTROGIOVANNI, Antonio [et al.]. **Movimentos para ensinar Geografia – oscilações**. Porto Alegre, Editora Letra 1, 2016.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

PAÍN, Sara. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. 1.ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A ética em Riobaldo: ensino, modernidade e psicanálise. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo; MRECH, Leny Magalhães (Orgs). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

RASSIAL, Jean-Jacques. **O adolescente e o psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

RIBEIRO, Eduardo Mendes. Boderline: nas bordas de quê? **Rev. Assoc. Psicanal.** Porto Alegre, n.38, p.115-125. Jan/junho.2010.

ROUDINESCO, Elizabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

STOLZMANN, Marianne; RICKES, Simone. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre / Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. - nº 16,1999. - Porto Alegre: APPOA, 1995. Absorveu: Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre.

TONINI, Ivaine Maria. Para pensar o ensino de geografia a partir de uma cultura visual. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs). **Geografia, práticas pedagógicas para o ensino médio**: volume 2. Porto Alegre: Penso, 2011.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação sem sociedade. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo; MRECH Leny Magalhães (Orgs). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.