



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PSICOLOGIA

LIDIANE XAVIER SUDRÉ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA LEITURA PSICANALÍTICA

GOIÂNIA

2021

**UFG**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): LIDIANE XAVIER SUDRE

Título do trabalho: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA LEITURA PSICANALÍTICA

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Renata Leite Soares, Professor do Magistério Superior**, em 16/06/2021, às 15:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LIDIANE XAVIER SUDRÉ, Discente**, em 16/06/2021, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufg.br/sei/documento_consulta_externa.php?id_acesso_externo=146170&id_documento=2312824&id_orgao_acesso_externo=0&nfr... 1/2

https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2138724** e o código CRC **ECC5A0AD**.

LIDIANE XAVIER SUDRÉ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA LEITURA PSICANALÍTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel e Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Leite Soares.

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SUDRÉ, LIDIANE XAVIER

Formação de Professores [manuscrito] : Uma Leitura Psicanalítica /
LIDIANE XAVIER SUDRÉ. - 2021.
LXII, 62 f.

Orientador: Prof. Dr. RENATA LEITE SOARES.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Psicologia, Goiânia,
2021.

1. Formação de professores. 2. Ideal psicopedagógico. 3.
Psicanálise e educação. I. SOARES, RENATA LEITE , orient. II. Título.

CDU 37:159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos onze dias do mês de junho do ano de 2021 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA LEITURA PSICANALÍTICA", de autoria de LIDIANE XAVIER SUDRÉ, do curso de Psicologia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dra. Renata Leite Soares da FE/UFG com a participação do membro da Banca Examinadora: Profa. Dra. Mona Bittar da FE/UFG. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de dez (10,0), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Renata Leite Soares, Professor do Magistério Superior**, em 11/06/2021, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LIDIANE XAVIER SUDRÉ, Discente**, em 11/06/2021, às 19:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mona Bittar, Professor do Magistério Superior**, em 14/06/2021, às 08:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2074018** e o código CRC **EA99AD77**.

À pedagoga Maria da Conceição Xavier Sudré, minha amada mãe, que sempre me incentivou a estudar. E a todas as professoras e professores que contribuíram com a minha formação.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a quem quero agradecer. Um percurso de formação se constrói a muitas mãos, nunca por um indivíduo sozinho. Formar-se é um processo contínuo, constante, sempre incompleto, indeterminado, e, por isso mesmo, sempre necessário! Nesse percurso de formar-me psicóloga construí relações e recebi muito apoio. Primeiramente agradeço a minha mãe Maria da Conceição, meu pai Lindomar, às minhas irmãs Maila e Elem, meu vizinho Enedino, minha vizinha Ana Lúcia e a todos da minha família, por todo carinho e apoio ao longo da vida, oferecendo todo suporte necessário nesse processo de afastar-me de casa para estudar em outro Estado.

Agradeço a minha Tia Hildete Souza Santos Oliveira e meu Tio Durvalino Evaristo Oliveira que me receberam e abriram as portas de sua casa, acolhendo e cuidando dessa jovem que veio da Bahia para Goiás, trazendo tantos sonhos na mala e o desejo de formar-se em psicologia em uma universidade pública como a UFG.

Agradeço ao meu companheiro Cláudio Reginaldo Quintino de Miranda que sempre esteve ao meu lado nesse percurso, me ajudou, amparou e acolheu com paciência nos momentos mais difíceis, me fortalecendo para conseguir realizar esse sonho de me formar em psicologia. Como professor de História da Rede Municipal de Educação, contribuiu muito com a elaboração desse trabalho, sempre dialogando comigo e compartilhando suas experiências na docência.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida, desde a educação infantil até o ensino superior, contribuíram para ampliar minha visão de mundo e me indignar com as injustiças e com a exclusão decorrentes da lógica perversa do sistema capitalista. Em especial quero agradecer à saudosa professora Ana Angélica dos Santos da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), minha amiga, que partiu desse mundo deixando saudades e profundas marcas com todo o seu conhecimento, carinho e gentileza. Também agradeço ao professor Ênio Sugiyama Junior da UFOB, que me apresentou a psicanálise na minha primeira graduação e, sem perceber, contribuiu para estimular minha curiosidade sobre relação entre subjetividade e cultura, que me fez trilhar pelo caminho da psicologia.

Agradeço também a cada professor do curso de psicologia da Universidade Federal de Goiás (FE - UFG), do curso de pedagogia (FE-UFG) e do curso de Letras (FL - UFG). Em especial, agradeço à professora Renata Leite Soares pela orientação, sugestões, correção dos meus textos e por tudo que pude aprender sobre psicanálise e sobre formação. Agradeço também a professora Mona Bittar por aceitar gentilmente participar da banca examinadora e

contribuir com o meu trabalho.

Também agradeço aos amigos Paulo César Abreu, Fernando Vinicius, Ismael Madlum por todo apoio ao longo do curso e a minha amiga Amada Glayce Lopes do Sacramento pela parceria, por todo carinho, trocas e todas as vezes que choramos juntas e nos ergueremos juntas superando as dificuldades que apareceram ao longo desses cinco anos de graduação. Agradeço a minha amiga psicóloga Lindiany Dias da Silva, pelo tempo que moramos juntas, por todo apoio e por todas as dicas de como não surtar na FE (risos). Gratidão a Bianka Martins por todo apoio nesse período de elaboração do TCC.

Agradeço também a minha psicanalista Amanda Lopes, que durante o tempo da graduação contribuiu com a escuta ética e elaboração das minhas angústias, enquanto mulher, estudante e trabalhadora da educação.

Agradeço a todas as pedagogas e profissionais da educação com quem trabalhei no CMEI Cecília Meireles (RME - SME), lugar acolhedor no qual pude aprender muito sobre educação infantil. Em especial, agradeço às professoras Ivy Stela, Maíra Braga Adorno Dourado, Lílian Maria e Adriana Rodrigues por quem tenho grande admiração pelo compromisso que têm com a educação infantil. Elas me ensinaram muito (muito mesmo!) e contribuíram muito com a minha formação e com o desejo de um diálogo potente entre a psicologia e a educação.

Finalizando, não posso deixar de agradecer a Universidade Pública brasileira, que deve mais do que nunca ser valorizada e reconhecida, pois tem sofrido constantes ataques e um processo de precarização decorrente de um projeto político de um governo fascista. A universidade resiste! e mostra cada vez mais a importância do conhecimento científico na luta pela defesa da vida e dos direitos sociais. Agradeço, em especial, a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e a Universidade Federal de Goiás (UFG) nas quais estudei nesse percurso de formação e nas quais pude me apropriar de uma formação crítica comprometida com a transformação social. Isso não seria possível sem as políticas de inclusão, que possibilitaram a minha permanência na universidade e a permanência de vários estudantes que, assim como eu, vêm de uma história na qual o direito de estar na universidade foi negado aos seus antepassados (avós, pais etc.). Por isso acredito em uma educação pública, laica, crítica, que reivindica direitos sociais e denuncia desigualdades. Por isso desejo, que assim como eu tive a oportunidade de estudar na universidade pública, outras pessoas que vem desse lugar da história também tenham.

“É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”

(Paulo Freire)

“Não será pouco se a Psicanálise puder contribuir mais como um chamado à urgência ética do reconhecimento do sujeito do desejo do que com metodologias com as quais o sujeito de aprendizagem seja contemplado. E não terá sido pouco se a escola for um momento de experiência, de inquirição, de não respostas e de continuidade da busca de saber para o aprendiz e, ao mesmo tempo, um espaço onde o mestre possa sustentar seu impossível lugar de saber, construindo a possibilidade de que o aluno experiencie seu desejo de saber.”

(Anita Resende)

RESUMO

Na contemporaneidade a temática da formação de professores tornou-se uma questão importante no campo pedagógico. Discute-se muito acerca dos conhecimentos técnicos-científicos que os professores precisam para sua prática, no entanto, a formação tem sido pensada pautando-se na racionalidade técnica vigente na modernidade. Nesse contexto, a partir de um estudo bibliográfico, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as contribuições, possibilidade e limites da psicanálise acerca da ideia de formação para pensar a formação de professores, além disso, questiona-se qual é o ideal psicopedagógico de formação presente no campo da educação e como esse ideal atua como mediação no processo educativo. O estudo bibliográfico foi baseado em autores como Freud, Saviani, Libâneo, Kupfer, Lajonquière, Voltolini, Resende, entre outros. Conclui-se que a psicanálise contribui com a educação ao desvelar conflitos, tensões e contradições da realidade, evidenciando a *impossibilidade estrutural* inerente ao ato educativo, possibilitando uma Ética da Escuta e o reconhecimento do sujeito do desejo no processo formativo.

Palavras-chave: Formação de professores. Ideal psicopedagógico. Psicanálise e educação.

ABSTRACT

Nowadays, the subject of teacher education has become an important matter in the pedagogical field. There is a lot of discussion related to the technical and scientific knowledge that teachers need to practice, however, this education has been thought based on the technical rationality that prevailed on modernity. In this background, based on a bibliographical research, this study aims to reflect on the contributions, possibilities and limitations of psychoanalysis related to the idea of teacher education. The psycho-pedagogical ideal of the educational field was also questioned, including how this ideal works as a mediation to the educative process. The bibliographical research was based on authors such as Freud, Saviani, Libâneo, Kupfer, Lajonquière, Voltolini and Resende, among others. We concluded that psychoanalysis contribute to education as it unveil conflicts, tensions, and contradictions of reality, pointing the structural impossibility inherent to the educative act, as it enables a Listing Ethics and a recognition of the desire subject on the educational process.

Keywords: Psychoanalysis and education. Psycho-pedagogical ideal. Teacher Education.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA	16
1.1	Aspectos históricos da formação de professores no Brasil	21
1.2	Formação em tempos de retrocessos: neoliberalismo e as reformas da educação básica	23
2	SOBRE A RELAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	30
2.1	Educação e o ideal psicopedagógico	37
2.2	Psicanálise e formação: das mediações entre cultura e subjetividade	42
3	CONTRIBUIÇÕES, POSSIBILIDADE E LIMITES DA PSICANÁLISE PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	49
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a temática da formação de professores tornou-se uma questão importante no campo pedagógico. Discute-se muito acerca da importância de investir na formação docente, inicial e continuada, para melhorar os processos educativos e a realidade escolar. Isso porque entende-se que o professor, enquanto um elemento mediador na relação do aluno com o objeto de conhecimento, é uma figura central no processo de ensino e aprendizagem.

A formação de professores têm sido estimulada e ao mesmo tempo controlada como um fator decisivo para enfrentar o fracasso escolar, como se a formação por si só fosse capaz de solucionar os problemas da educação, afinal, na contemporaneidade compreende-se que "Se o professor vai mal o aluno não aprende, se o aluno fracassa é porque o professor fracassou" (VOLTOLINI, 2018, p. 12). Ao mesmo tempo vive-se uma nova roupagem de concepções psicologizantes embasadas na premissa de que as dificuldades escolares resultam de problemas na neuroquímica cerebral dos alunos, repercutindo no processo de medicalização das questões escolares.

O cenário é de crise no âmbito da educação e a formação de professores, nesse contexto, entra na agenda pedagógica com requintes de responsabilização e culpabilização dos profissionais, controle ideológico por parte do Estado, falta de autonomia porque não é pensada levando-se em consideração a experiência, o vivido da docência e os sujeitos concretos. Muitas vezes não é nem mesmo pensada pelos próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essas questões repercutem no *mal-estar* vivenciado pelos profissionais da educação e denunciado nas suas diversas queixas e, inclusive na forma mais severa do sintoma, pelos diversos processos de adoecimento da categoria.

Diante desse cenário, questiona-se, teria a psicanálise algo a dizer sobre a formação de professores? Neste trabalho, a partir de um estudo bibliográfico (LIMA; MIOTO, 2007), busca-se compreender quais as contribuições, possibilidade e limites da psicanálise acerca da ideia de formação para pensar a formação de professores, além disso, questiona-se qual é o ideal psicopedagógico de formação presente no campo da educação e como esse ideal atua como mediação no processo educativo. Visando elaborar tais questionamentos, este trabalho apresenta três capítulos que tecem reflexões apoiando-se em autores como Freud (1913/2006, 1921/2020, 1927/2020, 1930/2020), Saviani (2009), Libâneo (2008), Kupfer (2006), Lajonquière (1997, 2009, 2011), Voltolini (2018, 2020), Resende (2013, 2007, 2008), entre outros.

No primeiro capítulo situamos a problemática da formação de professores discutindo a relação entre Psicologia e Educação no Brasil, compreendendo a necessidade de abordar os aspectos históricos que permeiam essa relação e seus efeitos no campo da formação e da relação teoria e prática. Além disso, destacamos os marcos históricos e políticos da formação de professores no Brasil e discutimos como as reformas da educação vem se pautando pela racionalidade técnica em decorrência das transformações econômicas, políticas e sociais que estão ocorrendo em escala mundial com a ascensão do neoliberalismo de mercado.

No segundo capítulo abordamos a relação entre psicanálise e educação, problematizando a vertente de *aplicação da psicanálise à educação* e elaborando a noção freudiana de educação enquanto da ordem do *impossível*. A partir dessa premissa freudiana fundamental, apresentamos a tese acerca do ideal psicopedagógico desenvolvida por Lajonquière (2010), segundo o qual uma formação pautada nesse ideal deixa de fora a implicação subjetiva na profissão docente operando para que o ocorra um *ato de renúncia* à educação. Desenvolvemos a noção freudiana de formação humana, enquanto um processo que se situa na relação de conflito entre objetividade e subjetividade. A psicanálise comparece na obra freudiana como crítica à cultura e nisso reside seu potencial de contribuição com o campo da educação.

No terceiro capítulo, desenvolvemos acerca das contribuições, possibilidade e limites da psicanálise para formação de professores, refletindo sobre o papel da psicanálise enquanto crítica dos processos formativos decorrentes do laço social forjado na modernidade. A psicanálise comparece no debate como crítica e desvelamento da realidade, da racionalidade técnica e seus mecanismos que espreita a barbárie. Seu potencial em contribuir com a educação é no sentido da dimensão ética e política da escuta.

Em um estudo de revisão sistemática de literatura sobre o tema psicanálise e formação de professores, Falcão, Lima e Filho (2018) constatam que embora existam muitas discussões sobre a formação de professores no campo acadêmico, os desdobramentos desses debates parecem não se efetivar na prática em sala de aula. Os autores identificaram também serem mais recorrentes as publicações sobre a temática psicanálise e educação, sendo escassas as produções sobre psicanálise e formação de professores. Esse trabalho visa contribuir com o debate acerca dessa temática, entendendo que a psicanálise tem algo a dizer sobre a formação de professores, apresenta uma perspectiva própria do que seja a formação e de como ela se constitui.

A psicanálise a partir de suas bases ontológica, epistemológica, metodológica e ética, se apresenta como um campo do saber que estabelece interfaces com outros campos, sendo

que o próprio Freud, em sua teoria, para compreender os processos subjetivos colocou em causa os processos de socialização. Ou seja, os impactos dos processos culturais na constituição subjetiva do humano. Embora a reflexão sobre a educação não apareça de forma sistemática em sua obra, foi constante objeto de preocupação na elaboração da psicanálise.

Assim, pretende-se discutir também se na contemporaneidade são feitas apropriações e reducionismos dos pressupostos teóricos e metodológicos da psicanálise que contribuem com o ideal psicopedagógico e a instrumentalização da teoria, ignorando a complexidade de seus fundamentos e impossibilitando a reflexão acerca das contribuições para a educação num sentido mais amplo. Dessa forma, como existe uma escassez de trabalho que discutam o recorte “psicanálise e formação de professores”, e também uma demanda social pela discussão do tema justifica-se um trabalho que visa colaborar para a compreensão de quais as contribuições, possibilidade e limites da psicanálise para as discussões acerca da formação de professores e, além disso, indagar-se se o arsenal técnico-metodológico é suficiente para garantir a formação docente.

1. PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

“A formação nesses termos se torna essencialmente reparatória em vez de ser emancipatória. O professor nesse quadro, por sua vez, tem todas as condições de se identificar com a figura que o Estado e a sociedade lhe propõem. Ele pode não o fazer, mas se assim for, terá de remar contra a maré, com todas as questões que implicam nadar contra o sopro dos ventos.”

(Rinaldo Voltolini)

A história da inserção e consolidação da psicologia como ciência no Brasil esteve desde os primórdios em interlocução com o campo da educação. De acordo com Antunes (1998) no século XIX o Brasil enfrentava diversos problemas sociais em pleno processo de desenvolvimento e industrialização, o que levou a busca pela psicologia e outras áreas do saber que pudessem contribuir com soluções para os problemas relacionados à saúde, educação e organização do trabalho.

Nesse contexto, a psicologia encontrou um terreno fértil para adentrar e consolidar-se como ciência no Brasil, Na visão de Antunes (1998, p. 69) “a conquista de autonomia pela psicologia no Brasil teve na educação um dos mais importantes substratos para a sua realização”. Isso porque as transformações pelas quais passava a sociedade naquele contexto levaram a preocupações com as questões educacionais, trazendo a psicologia como ciência básica e instrumental que poderia fornecer respostas ao campo pedagógico.

O desenvolvimento urbano-industrial passou a exigir indivíduos capacitados nos conhecimentos escolares básicos para o mundo do trabalho. Com o aumento do número de escolas e o combate ao analfabetismo as teorias pedagógicas passaram a focar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo a partir do enfoque escolanovista com a “importação” de teorias e técnicas europeias e norte americanas a partir de pensadores como Claparède, Dewey e outros. Assim, de acordo com Antunes (1998, p. 72):

A Psicologia tornou-se, então, exigência vital para a Educação, principalmente na vertente escolanovista, pois esta ciência deveria ser capaz de fornecer muitos dos subsídios teóricos e todo um arsenal técnico para instrumentalizar a ação educativa.

É possível afirmar que a Psicologia foi o pilar de sustentação científica para essa concepção pedagógica, pois era ela que cuidava do indivíduo e das diferenças individuais (representada pela Psicologia Diferencial e suas técnicas, principalmente a psicometria), do processo de desenvolvimento psíquico, da aprendizagem, da dinâmica das relações interpessoais, da personalidade, das vocações, aptidões, motivações etc.

Nesse âmbito de expansão da educação e do movimento escolanovista, do qual a psicologia era um dos seus principais fundamentos teóricos, tinha-se em pauta no contexto político a produção de saberes para modernização do país e a construção de uma nova sociedade. Para Marendino (2009, p. 3) “O ideário era o de transformar a escola para que ela pudesse acompanhar o avanço material da civilização e preparar as mentalidades de forma moral e espiritual a fim de ajustar-se à ordem presente das coisas”. Nesse cenário a autora destaca também o importante papel desempenhado por intelectuais como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Manoel Bomfim, dentre outros, que formavam uma rede que discutiam a inserção da psicologia na educação e na formação de professores, além terem trabalhado incansavelmente para a construção dos primeiros laboratórios de psicologia no Brasil, construídos dentro de instituições educacionais como foi o caso do *Pedagogium* (criado em 1890).

Concomitante a expansão das escolas no país surgiu também a necessidade de formação dos profissionais da educação, assim a psicologia passou a fazer parte da formação de professores adentrando como disciplina escolar nos cursos das Escolas Normais. Antunes (1998, p. 81) declara que “As primeiras Escolas Normais surgiram no Brasil na primeira metade do século XIX, sendo que somente no século XX a disciplina de psicologia apareceu de maneira mais sistemática em seus currículos, com o desdobramento da disciplina Pedagogia em Pedagogia e Psicologia”.

As Escolas Normais contribuíram para a consolidação da psicologia como ciência no Brasil tanto do ponto de vista teórico, pela vasta produção de conhecimentos em seus laboratórios, quanto no âmbito da aplicação de seus conhecimentos práticos, formando tanto profissionais da psicologia quanto professores, assim “[...] em busca de implementar a Escola Nova, baseada numa pedagogia científica, a psicologia assumiu papel fundamental, pois seu domínio deveria ser o principal instrumental do professor em sala de aula” (ANTUNES, 1998, p. 82).

Percebe-se no início da história da relação entre psicologia e educação no Brasil uma perspectiva pautada na influência de uma vertente experimental e psicométrica. A Escola Nova se alimentou de várias correntes de pensamento, fazendo apropriações de teorias muitas

vezes desconectadas da realidade brasileira. Destaca-se, por exemplo, o uso dos resultados de testes psicológicos elaborados em uma realidade cultural europeia ou norte-americana, que, no entanto, foram usados no Brasil de forma descontextualizada para explicar e justificar dificuldades de aprendizagem decorrentes de processos de escolarização precários. Nesse contexto, também foram recorrentes as explicações que atribuíam as dificuldades de aprendizagem a problemas na personalidade dos alunos, ou mesmo em decorrência de problemas familiares. Ou seja, essas perspectivas configuraram a “psicologização”, que atribuiu causalidade a fatores internos/subjetivos dos alunos, deixando de fora outros fatores determinantes do sucesso ou fracasso escolar.

Essa perspectiva começou a ser denunciada a partir do movimento de crítica, na interface entre psicologia e educação, tendo como uma das principais referências Maria Helena de Souza Patto (1984/2015). Para Tanamachi e Meira (2003, p. 3-4) “O movimento de crítica pauta-se, no entanto, pela constatação e denúncia dos pressupostos teórico-práticos da Psicologia e da Educação e pelo diagnóstico e análise crítica da história da psicologia na educação, enfatizando concepções progressistas e o trabalho coletivo, entre outros”.

É partindo de uma perspectiva crítica que Miranda (1992) problematiza a fragmentação no campo da psicologia, argumentando que a psicologia já se constitui no Brasil como psicologia da educação. Para a autora na medida em que na psicologia está em causa a relação do indivíduo com a sociedade pode-se compreender que em toda psicologia está em causa uma compreensão de educação:

Poderia ser afirmado, como sabiamente o fez Freud acerca da Psicologia como psicologia social, que toda psicologia é psicologia da educação? Num sentido amplo, mais precisamente nessa perspectiva de compreensão da Psicologia como Psicologia Social, na medida em que está em causa a relação do indivíduo com a sociedade e seus processos, pode-se supor que em toda psicologia está em causa uma compreensão de educação, porquanto esta se constitui como prática social que se efetiva enquanto mediação da relação do indivíduo com a sociedade. (MIRANDA, 1992, p. 73).

Nessa relação, a psicologia é também um dos campos do saber que mais informa a educação. As práticas pedagógicas sempre pressupõem a existência de uma psicologia que a fundamente, no entanto, na visão de Miranda (1992) a explicação psicológica não é a única e nem exclusiva referência para dar conta da complexidade dos processos educativos. A autora argumenta também que a psicologia ao se confrontar com as questões da educação deve compreender que a educação é o ponto de partida e o ponto de chegada e não deve ser usada

como mera área de aplicação prática para as teorias, mas isso não justifica uma fragmentação da psicologia em uma psicologia específica dos educadores.

Nessa perspectiva a psicologia não deve ser usada como um conhecimento “instrumental” ao campo educativo, suas contribuições vão para além:

Ou seja, a psicologia é importante não apenas pelo desvendamento de seu objeto, mas também pelo fato de que sua explicação adere ao próprio objeto, passa a constituí-lo e, como tal, precisa ser reconhecida, compreendida e criticada. Assim, na particularidade de seu objeto e de seus métodos, a psicologia contribui, de maneira singular, para o processo de formação, ao contribuir para a compreensão, sistematização e crítica das implicações subjetivas que operam na racionalidade constitutiva do homem e de sua realidade. (MIRANDA, 2015, p. 174).

Assim, deve-se compreender a psicologia e educação como áreas extremamente articuladas, mas que também resguardam suas especificidades, mantendo uma relação de tensão e contradição histórica, inclusive do ponto vista da relação entre teoria e prática.

Miranda (2008) e Silva (2015) são autoras que apontam como do ponto de vista da relação entre teoria e prática, os conhecimentos teóricos da psicologia com o mero objetivo de aplicação no campo da educação repercutiu em psicologismo e um “praticismo”, reduzindo as possibilidades de se enxergar a complexidade dessa relação e o desenvolvimento de suas contradições.

De acordo com Miranda (2008), a psicologia quando fundamenta uma visão pragmática de educação opera com um “praticismo” e instrumentalização da teoria. Assim, “o problema está em que se tome qualquer teoria psicológica como “fundamento” do praticismo ou da instrumentalização na educação. Nesse sentido, toda e qualquer teoria perde seu ímpeto crítico e sua força explicativa inicial” (MIRANDA, 2008, p. 31).

A autora Silva (2015) também aborda a relação entre teoria e prática do ponto de vista de uma relação permeada por uma contradição que não se resolve, defendendo um posicionamento crítico a vertentes que buscam essa articulação e resolução. A autora argumenta que a relação teoria e prática é um grande dilema na formação de professores, existindo perspectivas que visam dissolver a tensão entre ambas defendendo que por meio da pesquisa ação, da reflexão e da produção de conhecimento seria possível articular teoria e prática a serviço da prática educativa.

Tem-se como implicações dessas perspectivas, que buscam dissolver a tensão entre teoria e prática, a prevalência da prática sobre a teoria para a resolução dos problemas educacionais. Para Silva (2015, p. 315) essas perspectivas terminam por perpetuar a

racionalidade técnica na formação de professores além de colocar no ombro dos docentes toda a responsabilidade pela sua formação.

Silva (2015) defende que a teoria não pode ser tomada como o meio para a resolução de problemas, pois ela é autônoma, não basta ao professor refletir e criar teorias para resolver os problemas educacionais. Seria necessário superar o praticismo e a instrumentalização da teoria pela via da formação cultural, ou seja, uma formação que não seja estritamente técnica e profissionalizante.

Nessa perspectiva, compreende-se educação de modo amplo, ou seja, não se reduz a escola e ao processo de escolarização. A formação envolve uma dimensão sociocultural e diz da própria constituição da humanidade. Para Coêlho e Guimarães (2012, p. 326):

O que está no horizonte da educação não é, em primeiro lugar, a escolarização, a informação, a formação do erudito, do homem de negócios ou do funcionário do Estado, nem a instrumentalização de crianças, jovens e adultos e sua inserção no mercado de trabalho, o desenvolvimento científico tecnológico, o sucesso dos educandos e o aumento da produção. Pelo contrário, é sobretudo a dimensão ético-política do homem e da sociedade, a elevação espiritual, a humanização de todos os homens, grupos, povos e instituições, enfim, a realização de sua dimensão humana. Esse é o sentido e a finalidade da educação, o que justifica sua existência.

Ou seja, na compreensão de Coêlho e Guimarães (2012) é por meio da educação que os seres humanos se constituem enquanto humanos. A humanidade não é concedida aos homens pela natureza como um dado pronto e acabado, ela precisa ser formada em cada um de nós. Conforme afirma os autores:

Educar é trabalhar para que o Homem que está em cada indivíduo como possibilidade se torne real e os educandos reconheçam, vivam e afirmem sua humanidade, na esfera pública e privada. É criar condições concretas para que, independente de idade, nacionalidade, cultura, crença, opção política e situação socioeconômica, eles possam realizar o sentido e a finalidade da existência humana, agindo com racionalidade, autonomia e justiça, elevando-se ao plano da vida excelente, virtuosa, dignificando e engrandecendo a humanidade. E então, ao invés de em tudo procurarem obter vantagens individuais, os homens poderão criar a sociedade de iguais, autônoma e justa, preocupação bem presente entre os gregos do período clássico. (COÊLHO; GUIMARÃES, 2012, p. 329).

Coêlho e Guimarães (2012) ao evidenciarem como na Grécia do período clássico os gregos buscavam o sentido original da formação do homem para vida pública, demonstram de forma crítica como na sociedade moderna capitalista esse sentido de formação foi corrompido pela preocupação com a instrumentalização e profissionalização, o que contribui com a manutenção desse sistema, limitando e reduzindo os horizontes culturais dos indivíduos. Assim, é preciso reafirmar o sentido de ser da educação, “É preciso, pois, pensar e recriar a

escola como instituição de cultura e de civilização, inserindo-a na dinâmica da sociedade e na luta política mais ampla” (p. 336).

Nessa perspectiva, se é urgente pensar e recriar a escola é também necessário refletir sobre a formação daqueles que formam, tendo em vista a importância do papel dos educadores no processo formativo de constituição de outros seres humanos, os educandos.

1.1 Aspectos históricos da formação de professores no Brasil

Tratar da temática da formação de professores implica pensar a constituição desse campo na história. Para Saviani (2009), a questão da formação de professores passou a demandar uma resposta institucional a partir do século XIX, quando após a Revolução Francesa se colou a necessidade de pensar a instrução popular. Desse processo surgiram as Escolas Normais que se encarregaram de preparar os professores para o exercício da docência.

No Brasil, Saviani (2009, p. 143) afirma que “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. O autor distingue os períodos históricos e seus marcos principais referente a formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Desse processo histórico, com a criação de legislações e instituições, foi se constituindo o campo da formação de professores no Brasil. No Brasil Colonial o primeiro

marco histórico foi a promulgação da Lei das Escolas de primeiras letras de 15 de outubro de 1827. Com o Ato Adicional de 1834 houve a criação das primeiras Escolas Normais, que se expandiram e se consolidaram a partir de 1890 (SAVIANI, 2009).

As Escolas Normais visavam uma formação específica, predominando a preocupação com os conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. “O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Com a reforma no ano de 1890 em São Paulo houve ampliação dos conteúdos curriculares das Escolas Normais e a criação de escolas anexas enfocando a prática de ensino, ou seja, o objeto da educação seria o ensino. Esse modelo se expandiu pelo país até a criação dos institutos de educação a partir de 1932. Saviani (2009, p. 145) afirma que “Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa”.

Assim, os institutos foram importantes na consolidação do modelo pedagógico-didático de formação, dando base para os cursos de pedagogia e licenciaturas quando foram incorporados às universidades. Esse modelo se expandiu pelo país a partir do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, compondo o que ficou conhecido como “esquema 3+1”, ou seja, na formação de professores seriam dedicados 3 anos para o estudos de disciplinas específicas e 1 ano para a formação didática. Isso resultou que, nos cursos de formação de professores, o aspecto didático ora é considerado como um conteúdo de menor importância, ora é compreendido como um conteúdo a ser transmitido, nas palavras de Saviani (2009, p. 147):

Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura em Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

A partir dos anos 1980 houve um amplo movimento dos cursos de licenciatura buscando estabelecer a docência como identidade profissional dos trabalhadores da educação. Com o fim do regime militar havia a expectativa de melhoras no quadro da formação docente no país, no entanto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996, houve brechas na legislação que elevaram os institutos de educação ao nível superior permitindo a propagação de formações aligeiradas e mais baratas (SAVIANI, 2009). Analisando a história da formação docente no país, o autor considera que até hoje a centralidade da questão pedagógica não encontrou um encaminhamento satisfatório:

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

1.2 Formação em tempos de retrocessos: neoliberalismo e as reformas da educação básica

O autor Libâneo (2008) busca demonstrar que as mudanças econômicas, políticas e sociais que estão ocorrendo em escala mundial atingem o sistema educacional, exigindo dele adequação ao modelo econômico preponderante (neoliberalismo de mercado) que segue a lógica da subordinação da sociedade às leis do mercado.

Nesse modelo econômico, como também declara Toschi (2008), o estado não deve interferir na economia. Isso se torna prejudicial para as políticas sociais, em um contexto social como o do Brasil, porque o Estado se ausenta em sua responsabilidade de proteger o cidadão.

A educação também fica a cargo da iniciativa privada visando à qualificação do indivíduo para a competição no mercado de trabalho, que devido às mudanças nas formas de produção em decorrência das novas tecnologias exige profissionais mais preparados para tais mudanças. No entanto, esse processo deixa aqueles que não têm as devidas condições para competir excluídos e marginalizados.

De acordo com Libâneo (2008), o papel da escola e dos professores nesse novo tempo é justamente formar para ampliar a capacidade reflexiva e crítica dos sujeitos, voltando-se para as novas realidades com o objetivo de promover a luta contra a exclusão

social. Ou seja, a escola deve formar e preparar para a realidade complexa de uma sociedade técnica, científica e informacional.

O autor afirma que a escola deve possibilitar a todos o acesso ao saber sistematizado, domínio dos conhecimentos e habilidades de pensamento que permitem a crítica e a filtragem das informações. Para isso propõe que a escola realize a síntese entre a cultura experienciada e a cultura formal permitindo que os alunos busquem as informações já disponíveis em sua realidade (pela TV, internet, revistas etc.) e aprenda a analisar criticamente dando um significado pessoal e social, como declara:

A escola de hoje não pode limitar-se a passar a informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. (LIBÂNEO, 2008, p. 52).

Sendo assim, é possível compreender que o autor defende a perspectiva de que o ensino deve partir das informações que os alunos trazem consigo ao chegar à escola, contudo, o papel do professor e da escola é ir além da informação levando o aluno a passar de um conhecimento do senso comum para a construção do saber crítico e sistematizado/científico.

Para Libâneo (2008) a escola do novo tempo necessita de reformulações nos currículos, na gestão e nas práticas pedagógicas a fim de realizar os objetivos que propõem obter qualidade nas aprendizagens, no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e também operacional que atenda tanto às necessidades pessoais, sociais como também econômicas.

De acordo com o autor, a escola deve também ajudar os alunos a se tornarem críticos para se engajarem na luta pela justiça social e pela solidariedade humana. Para isso, Libâneo (2008) propõe uma ampliação dos objetivos da escola com uma articulação às práticas sociais (movimentos sociais como o feminismo, a defesa do meio ambiente e das diversidades culturais etc.). Sendo assim, o papel da escola do novo tempo é a de *mediação cognitiva e interacional* visando à *formação* para as novas demandas rumo à globalização solidária e inclusiva.

No entanto, o autor Libâneo (2008) demonstra que na contemporaneidade, com os avanços tecnológicos e a reorganização do capitalismo mundial, o neoliberalismo de mercado ganha mais força. Sendo assim, surgem novas exigências impostas pelo setor produtivo ao campo educacional como, por exemplo, a racionalização do trabalho que perpassa por um

modelo de formação educacional e a paulatina desvalorização e negatização da educação pública.

Libâneo (2008) afirma que essa tendência do neoliberalismo de mercado influencia os países de terceiro mundo, via organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros. O Brasil, a partir da Era Vargas e depois como o desenvolvimento do nacionalismo populista, estava enquadrado na macrotendência da economia capitalista *estatizante*, que opera com o paradigma da igualdade das condições materiais de existência e caracteriza o neoliberalismo/social-liberalismo, no qual, o estado controla e organiza a economia de modo mais coletivo. No entanto, nas últimas décadas o Brasil tende a macrotendência *concorrencial*, que possui como paradigma os princípios de liberdade, eficiência e qualidade e caracteriza-se no contexto do Pós-Segunda Guerra Mundial como o neoliberalismo de mercado, principalmente por sua economia autorregulável, livre concorrência e fortalecimento da iniciativa privada.

No cenário atual, as exigências do mundo globalizado repercutem no campo da educação e da formação docente, considerados como fatores estratégicos para o desenvolvimento social a partir de uma visão ancorada em um sistema mundial pautado pela lógica da hegemonia do capitalismo e do mercado globalizado (OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Nesse contexto, em meio à hegemonia econômica do sistema capitalista e ampliação das reformas neoliberais com vários retrocessos que afetam a democracia, a questão da formação de professores se recoloca a partir das políticas oficiais formuladas pelo Estado Brasileiro. Aliado a política e interesses de diversos organismos internacionais, as políticas oficiais brasileiras visam adequar a formação docente à ideia de “competências”, reduzindo a formação a uma concepção pragmatista e tecnicista. Diversas camadas ligadas ao movimento de luta pela educação brasileira se posicionaram diante da política autoritária e da falta de diálogo com os principais interessados no debate, gerando um cenário de tensões e disputas em torno do currículo e das diferentes concepções de formação humana e formação docente.

A partir dos anos de 1990 o Brasil começa a sofrer influência da concepção de formação por competências. Conceito que surgiu nos Estados Unidos na década 1960, em meio a uma forte influência do behaviorismo nos objetivos pedagógicos, e depois se expandiu pela Europa e a América Latina fomentado por grandes agências internacionais como o Banco Mundial, ONU, UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em relação ao conceito, Albino e Silva (2019, p. 139) afirmam que:

A compreensão do modelo de educação baseada em competência é polissêmica, tanto no Brasil como nos países em que se tornou preceito fundamental das instituições educativas. São muitas as matrizes epistêmicas. Como conceito, é construção social e revela os interesses de quem utiliza nas mais diversas políticas educativas pelo mundo. É no território de disputa curricular que conferimos sentido às formas de designar “o que os sujeitos precisam conhecer” e sob quais matizes.

Na análise de Albino e Silva (2019, p. 140), a formação por competências “visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho”. Assim, a educação por competências preconizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 22 de Dezembro de 2017, apresenta uma perspectiva reducionista do conhecimento em detrimento de uma compreensão processual do currículo, isso tem sérias implicações tanto para a formação discente quanto para a formação docente.

Nessa perspectiva, a formação humana é subalternizada a partir de uma série de condicionantes, sobretudo de ordem internacional. O currículo pautado nos fundamentos pedagógicos das competências é configurado como necessário não por uma necessidade nacional de pensar a formação humana integral, mas como resposta à uma demanda mundial. O texto parte da exterioridade para justificar a qualidade dos processos de aprendizagem; na própria descrição inicial, a potência discursiva não evidencia o pluralismo e as próprias condições da escola brasileira e nem mesmo um breve perfil de quem são os discentes para quem foi elaborada a proposição curricular. As respostas clássicas do currículo não são contempladas nessa descrição: para quem se destina esse conjunto de habilidades e competências? Quem é esse aluno brasileiro que será mediado por saberes “comuns”? (ALBINO; SILVA, 2019, p. 142)

A aprovação do documento da BNCC como parte da política nacional de educação básica demandou o alinhamento de outras políticas relacionadas, como foi o caso da política de formação de professores e de avaliação e infraestrutura da educação básica no país. No governo de Michel Temer, o Ministério da Educação divulgou em dezembro de 2018 a versão preliminar do documento “Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” que teve aprovação do texto definitivo em novembro de 2019 durante o governo Bolsonaro.

De acordo com Oliveira e Silva (2021), a partir dos anos 2000 o Estado brasileiro avançou na reorganização dos cursos de nível superior, sendo que as licenciaturas tiveram que encaminhar propostas para o Conselho Nacional de Educação (CNE) para elaboração das diretrizes para formação de professores da educação básica. Em pleno governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC- PSDB) foram produzidas às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (DCN’s), Resolução CNE/CP 01/2002, que já

trazia a noção de formação por “competências”, “Tal concepção privilegia um modelo de formação baseado na racionalidade técnica, é, portanto, um modelo aplicacionista que se baseia na instrumentalização da função docente” (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 147).

As DCN’s de 2002 tiveram vigência até 2015, quando em pleno Governo do Partido dos Trabalhadores (PT), foram revogadas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada. De acordo com Oliveira e Silva (2021, p. 147):

As DCN’s de 2015 para o Magistério da Educação Básica atendem parte das demandas históricas das entidades acadêmicas do campo educacional, envolvidas com o debate sobre a formação dos profissionais da Educação. Diferentemente das DCN’s de 2002, a formação dos profissionais da educação não enfatizava o desenvolvimento de competências no processo formativo dos professores. As formações inicial e continuada foram concebidas a partir da compreensão ampla e contextualizada da educação com o intuito de assegurar a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem.

Ou seja, percebe-se que as DCN’s de 2002 e a de 2015 partem de concepções de formação docente diferentes. Enquanto a de 2015, embora também tivesse contradições, resultou de um amplo debate democrático que expressou os princípios do movimento dos educadores brasileiros, pautado em uma concepção ampla e contextualizada de educação, a de 2002 expressa uma visão pautada na racionalidade técnica:

A formação de professores baseada no paradigma da racionalidade técnica apresenta uma série de limitações, sendo por isso necessário se repensarem os programas de formação docente. Tal concepção apresenta-se de forma linear e simplista não dando conta, portanto, da complexidade dos processos formativos. Logo, ao se pensar em “modelos” de formação de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão. Condições que servem de base para a prática docente, pois o professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são marcados por questões culturais e pessoais. (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 145).

Neste ponto é importante compreender o contexto histórico em que se pensa a formação de educadores, pois a racionalidade técnica não se faz presente somente nos documentos oficiais do Estado. Ela está na base de constituição da sociedade moderna e, conseqüentemente, impacta na constituição dos sujeitos. A racionalidade técnica ou instrumental pode ser definida como:

É o processo organizacional que visa alcançar objetivos prefixados, ou seja, é uma razão com relação a fins na qual vai predominar a instrumentalização da ação social dentro das organizações, predomínio este centralizado na formalização mecanicista das relações sociais em que a divisão do trabalho é um imperativo categórico, através do qual se procura justificar a prática administrativa dentro dos sistemas sociais organizados. (TENÓRIO, 1990, p. 6).

Dessa forma, a racionalidade instrumental envolve processos racionais operacionalizados com vista a atingir finalidades, assim a ação do sujeito se realiza de modo mecanicista, sem a reflexão crítica torna-se alienado de si e do processo de trabalho. Essa forma de organização das instituições modernas tem base no modo de produção capitalista (fordismo/taylorismo) e no advento da ciência positivista moderna. Nesse sentido, Evangelista (2003, p. 87) afirma que “Ligando-se desde sua origem ao domínio da natureza, a razão se faz técnica a serviço do capital e escraviza os homens”.

Em tempos de retrocessos, em meio à crise do capitalismo, evidencia-se uma intensificação do processo da racionalidade técnica. A concepção “tecnicista” da formação por “competências” regressou nas reformas empreendidas no âmbito da educação básica no Brasil, a partir do golpe ao governo Dilma Rousseff (PT) em 2016. Nas palavras de Albino e Silva (2019, p. 145):

Para compreender a retomada do projeto de formação por competência, de avaliação e de certificação dos docentes, em dezembro de 2018, é preciso referir-se ao Golpe jurídico-institucional, que levou ao impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. Entre os partidos que realizaram e apoiaram o golpe, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) teve grande participação. Como resultado, dessa atuação, o PSDB ocupou cargos importantes no Governo de Michel Temer, entre eles, no Ministério da Educação. Tal situação, conduziu novamente ao MEC profissionais que tinham atuado na definição das políticas de formação do Governo de FHC, como as professoras Guiomar Namó de Mello e Maria Helena Guimarães Castro. Nesse contexto, foram retomadas, com prioridade, propostas implantadas no governo do PSDB.

A retomada de concepções ultrapassadas, partindo de posicionamentos autoritários que não ampliam o debate com o setor da educação deve ser compreendida à luz das contradições históricas decorrentes da hegemonia do capitalismo no mundo globalizado e do avanço da ideologia neoliberal. Nesse processo o movimento de luta dos trabalhadores da educação, pelas suas diversas representações e instituições, têm se posicionado contrariamente às políticas que propagam a barbárie ferindo direitos democráticos conquistados a duras penas. Nesse contexto, se faz necessário constantes reflexões sobre a educação, a formação humana e a formação discente e docente, com o objetivo de contribuir, constituir e fortalecer discursos subversivos à lógica do capital, resistindo a força da

irracionalidade e da barbárie que se propaga nesses tempos e defendendo a formação humana, cultural e os direitos democráticos.

2. SOBRE A RELAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

“Sem dúvida, não se pode trair seu pensamento e afirmar o que ele não disse. Ele foi, de fato, um antipedagogo. Sob outro ponto de vista, no entanto, é possível assegurar, por várias razões, que Freud foi, sim, um mestre da Educação”

(Maria Cristina Kupfer)

A psicanálise, embora nascida no seio de uma sociedade burguesa pautada em visões de mundo que ela própria contribuiu para constituir, se coloca como um discurso na contracorrente do discurso neoliberal. Pois, a radicalidade dos pressupostos psicanalíticos colocam em cena as contradições do mundo moderno evidenciando aquilo do que “não se quer saber”, ou seja, o desejo e a responsabilidade para com ele. Nesse sentido, como afirma Kehl (1996, p.121): “A psicanálise pode ser uma prática nascida das demandas da cultura burguesa, mas o pior lugar de onde um analista pode falar ou exercer seu ofício é o do burguês bem esclarecido, satisfeito com os domínios do *eu* e com os pequenos poderes que a profissão lhe confere”.

Em uma sociedade que exige constantemente resultados e controle, além de professar o gozo de uma liberdade ilusória - pois essa liberdade não realiza sua plenitude na dimensão pública- e vender receitas fáceis do tipo “Freud Explica”, a ética da psicanálise exige justamente que se assuma a responsabilidade pelos desejos inconscientes, que são de uma ordem a qual não controlamos. Para tanto, é necessário abrir mão das posições de poder que aliena o sujeito. É necessário assumir um outro lugar, que não aniquile o sujeito e o compreenda do ponto de vista da interseção entre subjetividade e os movimentos que fazem e refazem o laço social. Nesse ponto, o que tem a psicanálise haver com a educação? Em que elas se articulam e se diferenciam? E, ainda, por que a psicanálise entende, como afirmou o próprio Freud, que a educação é impossível?

A relação entre psicanálise e educação não foi desenvolvida sistematicamente na obra de Sigmund Freud, no entanto, em seus escritos ele fez vários comentários sobre as questões educacionais abrindo caminhos para reflexões, que posteriormente seus seguidores se dedicaram com mais afinco. Ao longo de seu percurso, Freud dialogou com várias áreas do conhecimento, estando as suas descobertas dos fenômenos inconscientes relacionadas com o

todo complexo da vida humana em sociedade, embora tenha o autor se debruçado inicialmente sobre a escuta singular dos sujeitos. Assim, apesar de a temática da educação aparecer de forma dispersa ao longo de sua obra considera-se que, como afirma Kupfer (2006, p. 12, grifo da autora):

Essa dispersão, longe de indicar um descaso de Freud, mostra, ao contrário, que a Educação é um tema que o acompanhou por toda a extensão de sua obra e jamais deixou de ser para ele motivo de reflexão, uma reflexão contínua que o levou a dizer, em uma de suas últimas obras, que **“educar, ao lado de governar e psicanalisar, é uma profissão impossível”**.

Freud, em sua clínica e em sua teoria, para compreender os processos subjetivos, colocou em causa os processos de socialização, inaugurando uma nova área do saber que radicalizou ao conceber a relação do ser humano com a cultura. Decorre que, de suas indagações sobre as particularidades do funcionamento psíquico e o processo de repressão dos impulsos decorrente das exigências da cultura, as reflexões sobre a educação estão em íntima conexão com o desenvolvimento da sua teoria.

No desenvolvimento de sua teoria, ao postular uma relação entre a repressão sexual exercida pela sociedade e surgimento da neurose, Freud por volta de 1908 chegou a acreditar que propor práticas educativas não repressivas, além de esclarecer as crianças sobre a realidade sexual de suas vidas, contribuiria para evitar a instalação de neuroses. No final de sua vida, em seus últimos escritos, Freud muda de concepção e passa a entender que a educação sexual e práticas não repressivas não eram suficientes para evitar as neuroses (KUPFER, 2006).

Filloux (1997, p. 9), explicando como Freud considerou a importância da “aplicação” da psicanálise à educação, afirma que:

Entre 1909 e 1912, a educação é vista como um fator de vocação virtual ou realmente patogênica, na medida em que a repressão social das pulsões é fator de neuroses. Mas ela pode se tornar uma incitação, um auxílio para o domínio do princípio do prazer através da adaptação à realidade e à sublimação. Ao mesmo tempo, Freud acentua o aspecto educativo do processo terapêutico, sendo a cura uma espécie de educação tardia, de pós-educação.

Ou seja, Freud estava preocupado com uma educação que não possibilitasse a formação da neurose. Nesse primeiro momento, seu tom era otimista, pois a educação, embora vista como um fator patogênico, poderia funcionar também como um fator de prevenção se as práticas educativas se apropriassem das descobertas da psicanálise sobre o

funcionamento inconsciente, o papel da repressão e da sexualidade e o desenvolvimento infantil. Como afirmou o próprio Freud (1913/2006, p. 191):

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças. [...] A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida.

De acordo com Filloux (1997), a partir de 1925, Freud ampliou esse olhar de que a educação poderia prevenir neuroses e começou a conceber que o trabalho educativo não poderia ser confundido com a intervenção psicanalítica. Em 1927, Freud também ampliou sua concepção ao considerar que a psicanálise poderia contribuir para a elaboração de um processo educativo voltado para a realidade¹. Nas conferências de 1933 Freud caminha nesse sentido, no entanto, faz ressalvas quanto à dificuldade da tarefa pedida aos educadores, tarefa árdua e difícil de se realizar, pois como encontrar certo “equilíbrio” entre conceder liberdade aos impulsos e a necessidade de reprimi-los? - isto é “entre a Cila da não interferência e o Caríbdis da frustração”² (FREUD, 1933/2010, p. 311).

No texto *Novas conferências introdutórias à psicanálise*, de 1933, Freud afirma não poder deixar passar o tema da educação em suas reflexões, pois o saber psicanalítico traçou um caminho que conduziu a essa relação, ao reconhecer que os primeiros anos da infância possuem uma importância fundamental no desenvolvimento da subjetividade. De acordo com Freud, a dificuldade que reside na infância consiste no fato de a criança precisar assimilar em um curto espaço de tempo os resultados da evolução cultural que levou milhares de anos para serem construídos, assim muito coisa é imposta a criança pelo processo educativo “de modo que a educação tem de inibir, proibir, suprimir, o que sempre fez em todas as épocas”. (FREUD, 1933/2010, p. 311).

¹ A finalidade da educação é a instauração do princípio da realidade, ou seja, é permitir ao indivíduo, submetido ao princípio do prazer, a passagem de pura satisfação das pulsões para um universo simbólico, que faz referência a uma lei, a lei da castração. (PEDROZA, 2010, p. 82)

² “Logo, a educação tem de escolher seu caminho entre a Cila da não interferência e o Caríbdis da frustração. Ao menos que isso seja insolúvel, deve ser encontrado um *optimum* para a educação, em que ela possa realizar o máximo e prejudicar o mínimo. A questão será decidir o quanto proibir, em que momentos e com que meios. E também será preciso levar em conta que os objetos da influência educacional trazem disposições constitucionais muito diversas, de modo que o mesmo procedimento do educador não pode ser igualmente bom para todas as crianças” (FREUD, 1933/2010, p. 311).

Kupfer (2006) afirma que Freud tinha uma desconfiança quanto ao fato de que, do ponto de vista histórico, a educação sempre foi repressora. Essa desconfiança será fundamental para os desdobramentos de sua teoria. No texto de 1933, embora Freud afirme sobre a importância de medidas de profilaxia para evitar a neurose na infância, pode-se interpretar que ele começou a reconhecer que o processo de repressão é sim necessário e que por isso a educação “falha”, mas ainda mantém certo tom otimista, pois as medidas de profilaxia agora são recomendadas aos educadores:

Uma breve reflexão ensina que até agora a educação cumpriu muito mal sua tarefa que infligiu graves danos às crianças. Se ela encontra o *optimum* e realiza idealmente a sua tarefa, pode esperar liquidar um dos fatores da etiologia da doença, a influência dos traumas infantis acidentais. O outro, o poder de uma constituição instintual insubmissa, ela não pode eliminar de forma alguma. Se refletirmos sobre as difíceis tarefas colocadas ao educador - reconhecer a peculiaridade constitucional da criança, através de pequenos indícios perceber o que sucede na sua mente inacabada, conceder-lhe a justa medida de amor e também conservar uma parcela eficaz de autoridade -, diremos que a única preparação adequada para a profissão de educador é um sólido treino em psicanálise. O melhor seria que ele mesmo fosse analisado, pois, afinal, não se pode assimilar a psicanálise sem experimentá-la na própria pessoa. A análise de professores e pedagogos parece ser uma medida profilática mais eficaz do que a das crianças mesmas, e também há dificuldades menores para a sua realização. (FREUD, 1933/2010, p. 311-312, grifo do autor).

Assim, Freud chegou a acreditar que caberia a psicanálise contribuir com a educação das crianças por um “meio indireto”, pois por meio de sua própria análise os educadores poderiam compreender as falhas em seu processo educativo não repetindo-as com as crianças. No entanto, a partir de seus escritos culturais e com os desdobramentos de sua teoria, Freud muda de perspectiva em 1937, em *A análise finita e a infinita*, afirma: “É quase como se o analista fosse aquela terceira das profissões “impossíveis”, em que se tem certeza de antemão do resultado insuficiente. As outras duas, conhecidas há muito tempo, são o educar e o governar” (FREUD, 1937/2020, p. 356). Por que, então, Freud passou a considerar a educação como da ordem do impossível? o que ela não regula, o que lhe escapa por entre os dedos?

Para Kupfer (2006), a partir dos desdobramentos de sua teoria, Freud se deu conta de que existe no interior da própria sexualidade uma cota de desprazer que dá força a moralidade, assim, em nome da própria sobrevivência individual e grupal o Eu opera o recalque da sexualidade. Isso colocou em cena um problema teórico para a teoria freudiana, pois como explicar que uma das principais fontes de prazer no humano possa ser ao mesmo tempo desprazerosa? Retomaremos essa discussão no próximo tópico ao discutir a relação cultura e subjetividade, por hora, convém mencionar as implicações desse postulado teórico para a mudança de concepção de Freud acerca da educação. Kupfer (p. 37) explica que:

Na época em que Freud ligava, simplesmente, doença nervosa a moralidade - e, portanto, a educação- era simples propor uma profilaxia das neuroses por meio de um processo educativo. Bastaria recomendar uma reeducação da severidade imposta pelos educadores às crianças. Mas, a partir do momento em que Freud entende o rigor como algo necessário ao bom funcionamento psíquico, as coisas se complicam. Restava, de qualquer modo, propor uma educação que não fizesse uso abusivo de sua autoridade. Porque, se a correção educativa passou a ser, no entender de Freud, necessária, nem por isso precisava ser excessiva. No excesso de recalque, Freud via um perigo, um desserviço, que aí sim, podia responder por algo da natureza de uma neurose.

Assim, é precisamente no paradoxo sobre a condição humana e seu processo de socialização que decorre o *mal-estar*, afinal, como alcançar certo equilíbrio no educar? Como dosar a força repressora em um mundo no qual o sistema econômico e sócio-político age cada vez mais para apagar o sujeito, nada querendo saber sobre o seu desejo? A notícia que a psicanálise nos dá, contrariando a resposta fácil do senso comum “Freud explica”, é justamente que “Freud complexificou” porque compreendeu que a natureza humana é marcada por um desejo inconsciente que se manifesta por diversas vias em qualquer atividade humana, introduzindo aquilo que é imprevisível, imponderável e que nos escapa. Por isso, a educação é impossível, pois educadores e educandos são marcados pelo desejo inconsciente, sendo assim, embora a pedagogia implique em ordem, estabilidade e previsibilidade, pode-se ter certeza de antemão do resultado insuficiente.

Nesse ponto, a psicanálise enquanto um saber do inconsciente se diferencia radicalmente do campo da educação, pois “Para que houvesse uma educação analítica, portanto, seria preciso que a Educação renunciasse àquilo mesmo que a fundamenta, que a estrutura, que é a sua razão de ser. Precisaria deixar de ser Educação” (KUPFER, 2006, p. 75). Para a autora, a educação enquanto doutrinas pedagógicas pressupõe o controle da criança e do seu desenvolvimento, assim não se pode pedir ao pedagogo que ocupe um lugar análogo ao do analista. O papel da pedagogia é primordial, contudo, contribuições em interface com outras áreas do saber podem ampliar a filosofia de trabalho dos educadores no sentido da constituição de uma Ética e de um novo olhar para o seu fazer cotidiano.

Os desdobramentos das reflexões de Freud sobre a educação foram desenvolvidos por diversos de seus seguidores, dentre os quais pode-se citar sua filha Anna Freud, Oskar Pfister, Hans Zulliger, dentre outros. Quanto a tendência de “aplicação” da psicanálise à educação e/ ou o que ficou conhecido como “pedagogia psicanalítica”, vários autores se dedicaram a esse movimento de reflexão na revista de *pedagogia psicanalítica*, que teve sua

produção entre 1926 e 1937, contexto em que Freud também desenvolvia suas reflexões. Filloux (1997) explica bem o movimento das reflexões desenvolvidas pelos autores da revista:

A “pedagogia psicanalítica” é pensada como constituindo um ramo autônomo da psicanálise, trata-se de psicanalistas, como Fritz Redl ou Heinrich Meng, ou de pedagogos, como Oscar Pfister ou Hans Zulliger. Se a idéia geral é de usar conhecimentos adquiridos pela (ou por uma) psicanálise para criar novos métodos educativos, a maneira de os "utilizar" revela caminhos diferentes, dentre os quais alguns podem fazer pensar no prólogo de uma verdadeira viragem na concepção do processo de “aplicação”. [...] Num primeiro tempo, trata-se principalmente de teorizar a ideia mesma de um "educador psicanalítico", munido de meios que lhe permitem tornar-se mais sensível à realidade educativa, inventar técnicas de “ajuda educativa”. Mas, num segundo tempo, é a própria personalidade do educador (do pedagogo) que se torna objeto de estudo. (FILLOUX, 1997, p. 11).

Ou seja, Filloux (1997) evidencia que os trabalhos dos autores da revista de *pedagogia psicanalítica* evoluíram de um interesse pela psicologia do aluno para um interesse constante pela psicologia do educador, repercutindo em caminhos diferentes quanto à aplicação da psicanálise a educação. De acordo com o autor, nos dois últimos decênios, dois grandes tipos de aplicação dividem-se em pesquisas e publicações.

O primeiro tipo, a qual Filloux (1997) refere-se como “tradição da pedagogia psicanalítica”, consolidou-se como um viés psicopedagógico, e trata-se de estender a prática analítica a uma prática educativa por meio, por exemplo, de pequenas psicoterapias educativas e reeducativas no ambiente educacional. Assim, restringe-se a aplicação a determinados aspectos da cura analítica e da metapsicologia, operando um recorte aligeirado e reducionismos do ponto de vista da relação teoria e prática.

O segundo tipo, a qual o autor refere-se como “método interpretativo” e prefere falar em *uso* com o objetivo de *exploração*, trata-se da indagação conceitual, ou seja, utilizar o saber analítico para explorar o campo da educação e com isso gerar novos conhecimentos, fazendo uma leitura em referência a um saber, isto é investigar o que no âmbito da relação educativa está ligado ao inconsciente. Como afirma Filloux:

Tal uso pode tomar a forma de análise de discurso; o discurso escrito de teóricos da pedagogia, o discurso obtido por encontros de professores, alunos e outros parceiros do jogo educativo; mas também o que se chama de "discurso institucional", que está ligado ao coletivo. Ele pode ainda tomar a forma de análise, observações, - observações de aulas, de práticas pedagógicas. Material a decifrar, para ler o que, do pedagógico, está ligado ao inconsciente. (FILLOUX, 1997, p. 13-14).

Portanto, embora como afirma o autor essa vertente seja mais recente e mais heurística, também implica um risco:

O maior risco do uso da psicanálise como instrumento de interpretação e conhecimento do "campo" dito educativo, ou pedagógico, seria fazer dele uma espécie de grade de leitura exterior, modelada sobre o material obtido, o saber psicanalítico funcionando conseqüentemente como fechamento, risco que outros nem sempre souberam. (FILLOUX, 1997, p. 15).

Ou seja, o uso intelectual do saber analítico para a leitura do campo pedagógico deve interrogar a própria natureza dos conhecimentos produzidos, pois como afirma Lajonquière (2009, p. 19) “[...] não cabe a psicanálise nem definir os parâmetros de uma educação ideal nem vir a se colocar perante a educação como razão de ser de um laço social a ser emulado em maior ou menor medida”. Assim, não cabe ao saber analítico solucionar a crise na educação estabelecendo os parâmetros de uma educação ideal (sem falhas), não cabe dar respostas e soluções fáceis com a criação de novas teorizações pedagógicas e instrumentalização da teoria, seu papel é “evidenciar”, “desvelar” contradições e conflitos reafirmando as possibilidades de uma educação crítica e emancipadora.

De acordo com Lajonquière (2009) a aproximação da psicanálise ao campo da educação consolida-se na década de 1970, com estudos de natureza exploratória que versavam sobre a relação professor-aluno, compreendiam a escola como um grupo e refletiam sobre a implicação psíquica da aprendizagem, além de uma série de outros estudos que visavam questionar à luz da obra freudiana a pertinência da aplicação ou inspiração psicanalítica de estratégias educacionais, como por exemplos, os estudos de Kupfer e Milliot.

Lajonquière (2009) amplia a discussão quanto aos eixos de trabalho no âmbito da relação entre psicanálise e educação ao evidenciar que:

No entanto, como se já não fosse o suficiente para lembrarmos que toda história sempre revela ser mais rica em detalhes do que se está, num primeiro momento, disposto a pensar, cabe assinalar que mais uma linha de trabalho pode ser identificada no interior da conexão psicanálise - educação. Dessa vez, não se trata de explorar psicanaliticamente temas pedagógicos consagrados ou aspectos implicados na educação, mas de indagar pelas condições de possibilidade da própria educação, enquanto efeito de uma filiação simbólica, e portanto aquilo que passa a estar em questão é a mesmíssima legalidade do ideário pedagógico, no contexto do qual pensa-se e atualiza-se um interpretação educativa. (LANJONQUIÈRE, 2009, p. 17).

Essa outra vertente, que olha para a educação enquanto um efeito da filiação simbólica entre o sujeito e o laço social, foi inaugurada por Mannoni (1988 apud LAJONQUIÈRE, 2009) quando colocou em questão o viés psicológico cientificista da pedagogia moderna realizando uma reflexão original que se coloca no âmbito dos estudos clássicos sobre os fundamentos da educação. A crítica de Mannoni passa pelos pontos cruciais da relação entre saber, autoridade e poder. Holanda (2013, p. 208) afirma:

Mannoni faz uma crítica que a educação está subordinada à imagem de um ideal predeterminado pelo pedagogo, e concomitantemente, é proibida qualquer forma de contestação desse ideal já formado que é o desejo que serve de suporte à sua opção pedagógica, sendo a criança apenas parte ilustrativa de sua doutrina.

Nessa perspectiva, a crítica de Mannoni, que vai subsidiar as reflexões desenvolvidas posteriormente por Lajonquière, tocam na questão fundamental da crítica a estrutura das instituições sociais governadas por uma racionalidade que impõe certos ideais a serem atingidos na vã ilusão de poder mensurar seus resultados. Lajonquière (2009) inclui tais ideais no que denomina de “*discurso (psico) pedagógico hegemônico*”. Nesse ponto passamos a investigar qual é o ideal psicopedagógico de formação presente no campo da educação? e como esse ideal atua como mediação no processo educativo?

Cabe ressaltar que a fertilidade das análises freudianas acerca dessas questões não se colocam no plano de uma “aplicação” da psicanálise à educação nem tampouco no sentido de uma crítica abstrata à educação. A potencialidade das reflexões freudianas consiste em evidenciar as contradições e formas históricas das instituições educativas que compõem a cultura e, portanto, o processo de socialização dos sujeitos.

2.1 Educação e o ideal psicopedagógico

Retornar aos fundamentos que embasam a perspectiva de educação no campo psicanalítico se faz necessário a fim de evidenciar contradições e tensões da realidade, principalmente no contexto atual em que a educação vem sofrendo constantes ataques em decorrência de políticas fundamentadas na racionalidade técnica e na ideologia neoliberal. Lajonquière (2009) é um autor cuja reflexão apresenta muitas contribuições ao debate, pois, partindo da crítica ao viés psicológico cientificista da pedagogia moderna, postulou que o discurso *psicopedagógico hegemônico* sustentado pela ilusão da adequação natural da ação educativa visa dificultar a possibilidade de efeitos educativos, levando a um ato de renúncia à educação.

Na perspectiva de Lajonquière (2009), todo ato educativo carrega uma cota de impossibilidade no sentido freudiano de que sempre se poder ter certeza de antemão do resultado insuficiente, ou seja, “[...] o ponto de chegada não reitera o de partida” (p. 26) porque não é possível controlar o futuro e o resultado final, ou seja, não é possível cumprir com um *Ideal*. Assim, sempre haverá em todo processo educativo uma *diferença* passível de

sublimação entre a *ação educativa* e o *aprendizado*. Essa diferença, ou o *resto*, que não corresponde ao resultado *Ideal* e evidencia a impossibilidade estrutural da educação é rechaçada pela pedagogia moderna.

Para o autor “É precisamente perante essa impossibilidade que o homem moderno oscila entre reduplicar com insistência a aposta educativa ou renunciar ao ato” (p. 27). Ou seja, o autor defende a tese de que apoiada na lógica cientificista e com a intromissão maciça dos saberes psicológicos modernos, a pedagogia moderna busca recalcar a impossibilidade estrutural da educação tentando provar que é possível controlar o futuro e produzir crianças e jovens correspondentes ao *Ideal*, no entanto, ela não cessa de fracassar nesse empreitada.

Para Lajonquière (2009) esse impasse se evidencia, por exemplo, no aumento das produções de conhecimentos (teses, dissertações, artigos etc.) no campo educativo, ao mesmo tempo em que cada vez mais se carece de aprofundamento desses conhecimentos e seus fundamentos, o que leva a preocupação com aspectos acessórios como forma de mascarar o gesto de renúncia à educação. Na medida em que se recalca a impossibilidade estrutural da educação, no sentido freudiano, pela afirmação de um ideal de controle do futuro (ou resultado do processo), definido *a priori*, assim como na produção do sintoma essa impossibilidade não cessa de se reinscrever dificultando caminhos para que a educação aconteça, enquanto efeito de uma filiação simbólica no qual o educador e o educando possam comparecer como sujeito de um desejo.

Com o atravessamento dos saberes psicológicos modernos, a pedagogia moderna renúncia à educação quando parte da tese da adequação natural entre a intervenção educativa e as capacidades psico-maturacionais do educando. Ou seja, parte da ilusão de que existe uma “estimulação” naturalmente adequada para que ocorra o desenvolvimento. Disso resulta que qualquer *falha* ou *fracasso educativo* é atribuída ao uso de métodos de ensino inadequados ou mesmo o problema é atribuído ao educando, repercutindo na psicologização dos processos educativos. Lajonquière (2009) vai compreender que essa ilusão é sustentada por um desejo de que não haja *diferença, falta*, de que tudo seja previsível e controlável, assim o desejo que anima essa ilusão é justamente o desejo de não haver desejo, o que compromete os processos de subjetivação e gera o mal-estar profissional (como a culpa, por exemplo):

Então, enquanto antes a discussão pedagógica podia se articular como um debate em torno de valores existenciais a serem transmitidos, bem como dos conhecimentos considerados mínimos à manutenção de uma certa tradição epistêmica, hoje em dia, o faz em torno de uma realidade psicopedagógica sempre suposta ideal que deve ser realizada. Essa última, devido à intromissão maciça dos saberes psicológicos modernos, é recortada pela sonhada possibilidade de virmos *adequar* naturalmente

os meios aos fins educativos. Se na tentativa de conseguir essa adequação reside supostamente a possibilidade de sortearmos as vicissitudes de uma educação, a reflexão pedagógica não pode mais do que virar (psico) pedagogia ao tempo que a *diferença* que se aninha no ato educativo vira uma entidade psicopedagógica passível de controle. No entanto, como se entra na empresa em prol de conseguir “o pedagógico” que não é outra coisa que a pretendida adequação, então, não devemos nos surpreender que o pesadelo do qual se quer fugir se redobre sem fim em torno de um núcleo de mal-estar profissional. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 31).

O autor deixa claro que não cabe a psicanálise oferecer soluções mágicas para esses impasses do campo educativo na contemporaneidade. Seu papel é evidenciar as contradições, denunciar engodos e equívocos, abrindo caminhos para reflexões que podem levar à transformação. Lajonquière (2009, p. 49, grifo do autor) parte de uma concepção de educação contrária a uma perspectiva adaptacionista:

Uma educação que longe de ser - como pensa a (psico) pedagogia moderna - o resultado de um “ajuste ao meio” atual ou futuro, graças ao desenvolvimento de um saber natural contido na origem, é, ao contrário, o efeito da *produção de um lugar* numa história para um sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado.

Na perspectiva do autor, a educação é compreendida de modo amplo e guarda uma relação com a tradição, com o passado, no sentido de uma responsabilidade dos que vieram antes (adultos) transmitir marcas simbólicas aos que vieram depois (crianças, jovens) no percurso da história. Esse processo carrega em si certa arbitrariedade, ou a cota de *impossibilidade* no sentido freudiano. No entanto, na educação calcada no discurso psico pedagógico hegemônico, o educando ocupa um lugar de objeto, esvaziando as possibilidades de vir a se constituir como sujeito. Isso porque o educador (o adulto da relação) “de mal” com seu passado projeta narcisicamente no educando/criança a esperança de uma potência e felicidade no futuro, assim, nada pode faltar a criança, nada pode faltar a favor do seu desenvolvimento. Para garantir que nada falte ao sujeito, o mundo capitalista oferece mil manuais de como “melhor” educar/adequar e voz do especialista psicopedagogo (ou os neuropsicopedagogos) que vai ditar o que deve ser feito em prol do desenvolvimento da criança. Como afirma o autor:

O investimento narcísico da criança é um efeito necessário do espírito da modernidade articulado em torno da ilusão individual. O homem moderno pensa-se a si mesmo como um indivíduo a quem por direito nada pode faltar, uma vez que na sua origem está, precisamente, em causa a recusa de toda dívida para com uma tradição filiatória. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 192).

Nesse processo de massificação do gozo inerente à modernidade, o adulto abre mão da sua responsabilidade de educar, da arbitrariedade de sua palavra, relegando-a aos manuais, aos especialistas (psicopedagogos, psicólogos, neurologistas etc.). Decorre que, se a resposta sobre o vir a Ser está dada, já está pronta, o processo da criança de se indagar sobre o que o “*Outro quer de mim*” não tem razão de ser, assim não se forma as brechas para entrada da criança no discurso como um sujeito desejante que pode vir a projetar seu próprio futuro.

O que está em pauta na reflexão do autor é justamente a preocupação com uma educação que dê margem ao desejo do sujeito, subversiva a lógica do gozo fácil, da resposta pronta, e que responsabilize educadores e educandos pelo seu desejo e pelo processo educativo. Nesse sentido, Lajonquière (2011) também realiza reflexões sobre a formação do educador, tecendo críticas à “pseudo formação” promovida por meios digitais, por retirar a equivocidade do discurso do mestre e silenciar o seu desejo.

Lajonquière (2011) ressalta que o campo da formação tem sido um objeto das preocupações pedagógicas, no entanto, percebe-se na realidade escolar, a existência de um embate no qual a escola reclama dos professores e os professores reclamam que não tem formação profissional. Assim, as instâncias responsáveis pela formação se perdem em uma acusação mútua, não tomam consciência da importância de se discutir a questão, não havendo um consenso quanto à identidade e a qualidade dos saberes técnicos didáticos que os professores devem possuir.

Para Lajonquière (2011, p. 852) o que esse embate máscara e do que efetivamente não se quer saber é justamente do desejo do mestre “é o desejo e, portanto, a castração própria do mestre, o que o atual debate pedagógico brasileiro sobre a formação de formadores insiste em silenciar”. Nessa perspectiva, esse autor compreende que para a psicanálise, a formação não é algo inusitado que demanda uma parafernália tecnocientífica, mas diz de uma questão da própria constituição da humanidade, ou seja, o endereçamento do discurso de um mestre a um discípulo. Nesse processo não se tem garantias de controle, previsão ou sucesso rápido como o ideal psicopedagógico vigente insiste em acreditar, ou seja, o que o discurso psicopedagógico não quer saber é justamente que a formação tem um caráter indeterminado.

De acordo com as ideias de Lajonquière (2011), o ideal psicopedagógico vigente também diz respeito à crença de que munindo os professores de técnicas, métodos, teorias e habilidades profissionais, eles serão excelentes em sua prática pedagógica. É preciso ressaltar que a crítica a esse ideal, o reconhecimento de que no campo da formação não há garantias e que faz parte do processo educativo a indeterminação, não significa abrir mão de formar docentes, mas sim ampliar o que se entende por formação.

Na perspectiva do autor, a formação é compreendida como uma experiência operada pela transmissão, ou seja, é uma experiência com outro sujeito mais experiente da cultura na qual há um endereçamento da palavra de um ao outro (do mestre ao discípulo), comparecendo no âmbito do discurso elementos de subjetividade que vincula as pessoas em seu desejo de saber e que possibilita uma implicação subjetiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Lajonquière (2011) tece críticas ao ensino da psicanálise nas licenciaturas com o objetivo de instrumentalizar os professores quanto ao que devem fazer ou não na prática em sala de aula. Ele defende que a contribuição da psicanálise vai além disso. A psicanálise contribui para pensar a formação humana ao colocar em questão a própria relação entre cultura e subjetividade; ela não se constitui como uma especialidade que legitima “o discurso do especialista”, mas como um saber que subverte uma lógica para operar a escuta do que escapa à racionalidade - o desejo- pautada em uma ética.

Nesse sentido, “é possível uma “clareagem” psicanalítica da educação entendida como uma espécie de aplicação em *negativo*” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 147), ou seja, o autor propõe uma outra perspectiva no âmbito da conexão psicanálise e educação que “retorna a Freud”, isto é:

[...] cabe ensaiar uma reconsideração das ditas incursões freudianas na matéria, apenas, com vistas à elucidação dos impasses inerentes à pedagogia moderna dos processos educativos.

A problemática da educação entra na pauta das preocupações freudianas na esteira de uma outra mais geral, qual seja, as relações entre o indivíduo e a cultura. Costuma-se afirmar que os motivos seriam tanto cronológicos quanto lógicos-conceituais.

Dessa forma, é preciso fazer o caminho de compreender no âmbito da obra freudiana como se constitui essa complexa relação cultura e subjetividade e quais as implicações e desafios na relação que o sujeito estabelece com o saber (conhecimento)? Essas questões são fundamentais na perspectiva que a psicanálise apresenta sobre a formação humana. A psicanálise comparece assim como crítica a cultura, desvelamento das contradições da modernidade, e também uma denúncia e um alerta para não renunciarmos a educação, pois “Renunciarmos à educação é, simplesmente, apostar no *apartheid* político, econômico e cultural. Em outras palavras, é não cumprirmos com o dever de efetivarmos a República, isto é, de passarmos a limpo o nosso passado escravocrata” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 194).

2.2 Psicanálise e formação: das mediações entre cultura e subjetividade

Uma investigação acerca dos processos formativos da constituição humana deve colocar em pauta a discussão sobre a relação indivíduo e sociedade ou, em outros termos, a relação subjetividade e objetividade. As análises teóricas de Freud apresentam grande contribuição ao debate ao criticar as ilusões da modernidade e evidenciar que a constituição da subjetividade é atravessada pela estrutura social, numa relação de tensão e conflito que não se resolve, porém se desenvolve ao longo do percurso histórico da humanidade.

De acordo com Resende (2007, 2008, 2013) vive-se na contemporaneidade a ilusão de que o debate acerca da relação indivíduo e sociedade já foi superado no âmbito das ciências e das práticas sociais, assumindo-se uma relação de reciprocidade e conciliação entre essas dimensões fundamentais da constituição humana, nada restaria a indagar!.... No entanto, de acordo com a autora, se o embate acerca dessa relação estivesse superado estariam superadas também tendências contemporâneas que consideram a subjetividade e a objetividade como realidades distintas, valorizando e dando ênfase a supremacia da subjetividade, justamente no momento histórico em que declinam as possibilidades de autonomia e emancipação:

Esse debate que se recia no presente apanha uma realidade complexa e vem de longe, atravessa os séculos e chega ao século XXI se apresentando como o “novo”. Algo parece anunciar a emergência da subjetividade como uma, senão “a” grande novidade a ser enfrentada pelas ciências sociais e humanas na contemporaneidade. Estranhamente, é justo quando o processo de individualização do homem alcançou patamares nunca imaginados que se reporta à subjetividade como uma grande inovação contemporânea. Justo quando declinam as possibilidades de autonomia e emancipação do sujeito, se postula a aparição, a epifania da subjetividade. (RESENDE, 2008, p. 182).

A ênfase dada à subjetividade no mundo contemporâneo, em decorrência da estrutura social e do aparato ideológico sobre os quais se edificou a sociedade burguesa, oculta a dimensão da realidade e objetividade histórica em referência a qual ela se constitui. Isso contribui para a afirmação de ideologias e a perda de referência das dimensões universal, particular e singular da constituição humana. Como forma de crítica e possibilidade de resistência a esse processo, Resende (2008, p. 183) afirma que:

É necessário compreender objetivamente a subjetividade, instituindo a realidade como seu centro de referência, investigar a subjetividade e revelar sua constituição, sua dinâmica, seu conteúdo, sua objetividade. Esse empreendimento permite revelar a subjetividade não como um ideal a ser restaurado, não como uma novidade a ser

instaurada, mas como realidade a ser superada e projeto de emancipação a ser desenvolvido.

Nesse sentido, a psicanálise enquanto um saber que busca desvelar a dinâmica do psiquismo evidenciando para além da imediatividade dos fenômenos, contribui para o debate em uma perspectiva crítica. Para Resende (2008, p. 184) “As análises teóricas de Freud abalaram a distinção burguesa fundamental entre o particular e o público, o indivíduo e a sociedade, revelando as raízes objetivas da dinâmica interna do indivíduo e iluminando a natureza também objetiva da subjetividade prevalecente”.

Ao compreender racionalmente o psiquismo buscando evidenciar o sentido do que aparentemente se apresenta como irracional ou sem sentido, Freud encontrou nos mecanismos mais íntimos do indivíduo a expressão de forças sociais. Assim é que ao longo de obra percebe-se a preocupação em propor explicação para a passagem do estado animal a condição humana, que inclui o surgimento da cultura/civilização³ e da estrutura social (1913); a não diferenciação entre psicologia social e psicologia individual (1921); crítica às ilusões e a necessidade de superá-las pela via da racionalidade (1927); além de uma constante preocupação com o sofrimento, o *mal-estar* (1930), da vida humana em sociedade.

No âmbito dos textos culturais freudianos pode-se argumentar que a relação entre indivíduo e sociedade ressoa a relação subjetividade e objetividade - conforme afirma Resende (2008) - ou mesmo pode-se falar em termos de uma relação dialética entre sexualidade e cultura. Trata-se ao mesmo tempo de uma relação de reciprocidade, tensão e conflito. A sexualidade (libido) é um componente singular fundamental nas formulações teóricas do autor acerca da formação e funcionamento dos grupos humanos, que surgem em

³ “A cultura humana - quero dizer, tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de suas condições animais e em que ela se distingue da vida dos animais - e recuso-me a separar cultura [Kultur] de civilização [Zivilisation] - mostra ao observador, como se sabe, dois lados. Em um deles, ela abrange todo o saber e a capacidade que os seres humanos adquiriram para dominar as forças da natureza e extrair desta seus bens para a satisfação das necessidades humanas; e no outro, todos os dispositivos necessários para regular as relações dos seres humanos entre si, e especialmente a distribuição dos bens acessíveis. Essas duas orientações da cultura não são independentes uma da outra, em primeiro lugar, porque as relações mútuas entre os seres humanos são profundamente influenciadas pela medida de satisfação pulsional que os bens existentes tornam possível; em segundo lugar, porque o ser humano isolado, mesmo para outro, pode entrar na condição de um bem, na medida em que aquele utiliza a sua força de trabalho ou o toma como objeto sexual; mas em terceiro lugar, porque cada indivíduo é virtualmente um inimigo da cultura, que supostamente deve ser um interesse humano geral. É notável que os seres humanos, embora não possam existir no isolamento, sintam, não obstante, como gravemente opressivos os sacrifícios que a cultura deles espera para que a vida em comum seja possível. A cultura precisa, portanto, ser defendida contra o indivíduo, e os seus dispositivos, instituições e mandamentos colocam-se a serviço dessa tarefa; estes visam não apenas instaurar uma certa repartição de bens, mas também mantê-la; na verdade, eles precisam proteger das moções hostis dos seres humanos tudo aquilo que serve para a conquista da natureza e para a produção de bens. As criações humanas são fáceis de destruir, e a ciência e a técnica que as construíram também podem ser utilizadas para a sua aniquilação” (FREUD, 1930/2020, p. 234).

condições concretas de uma particularidade histórica e em referência à universalidade. Sendo assim, a existência da sociedade pressupõe os sujeitos que a compõem e, ao mesmo tempo, a subjetividade não é possível fora do laço social.

Em Freud (1913/2006), o conflito que regula o funcionamento psíquico do sujeito relaciona-se com a restrição universal, proibição do incesto, imposta pela cultura. Ou, em outros termos, o processo de repressão operado pela cultura que leva o sujeito a abrir mão de uma parte de seu gozo sexual para adentrar ao mundo humano, submetendo-se às leis e regras sociais, constituindo-se como humano, como sujeito de desejo porque é ser faltante, desamparado. É emblemático desse processo o mito freudiano da *horda primitiva* elaborado pelo autor na obra *Totem e Tabu* (1913).

O mito⁴ freudiano (FREUD, 1913/2006) faz referência ao momento em que os seres saíram do estado de natureza e passaram ao estado de humanidade, pois teriam passado a criar cultura no momento em que estabeleceram a primeira lei humana, ou seja, como não podiam cometer o ato proibido e precisavam lançar a energia sexual (libido) no mundo externo sublimaram seus desejos em forma de criações culturais, sendo a primeira delas a lei contra o incesto que os permitiram se agruparem formando a sociedade.

Na perspectiva freudiana (FREUD, 1921/2020) dentre os elementos fundamentais que conferem dinamismo à relação entre subjetividade e cultura destaca-se o processo de identificação. Freud (1921/2020, p. 178) declara que “a identificação é conhecida pela Psicanálise como a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva com uma outra pessoa”. Ela corresponde à relação do Eu com o Objeto e pode ser do âmbito do ser o objeto ou do ter o objeto. Freud (1921/2020) cita como exemplo as massas em que os sujeitos colocam um único líder no lugar do Ideal do Eu e, desse modo, passam a se identificar uns com os outros. Na segunda tópica freudiana, o Ideal do Eu corresponde ao superego, instância crítica que

⁴ Esse mito é apresentado no quarto ensaio de *Totem e Tabu* (1913/2006, p.145), intitulado *O Retorno do Totemismo na Infância*, no qual, o autor influenciado pelo mito grego de Édipo passou a uma discursividade de caráter mítico, pois sua descrição se depara com a impossibilidade de comprovação empírica. A cena do mito narrado por Freud teria acontecido, no passado remoto da trajetória humana, em uma horda primitiva onde havia um grupo de seres parentes. Os filhos desejavam manter relações sexuais com as mulheres (sua mãe e irmãs), sobre as quais, o macho mais forte (pai) detinha todo o poder. Para satisfazerem seus desejos sexuais com suas parentas mataram o pai, mas não cometeram o ato incestuoso devido ao medo de terem o mesmo destino e ao sentimento de culpa que passaram a sentir. Este sentimento de culpa resulta do conflito entre o amor consciente pela figura paterna e ódio inconsciente que passaram a sentir quando introjetaram a representação do pai morto. Segundo a teoria psicanalítica, a cena da horda primitiva sempre se atualiza no aparelho psíquico. Isso significa que todas as privações sexuais são impostas pela cultura primeiramente por meio daqueles que exercem a função paterna, ou seja, cumprem a função de castrar, de tirar do sujeito o seu primeiro objeto de desejo sexual, representado por aqueles que cumprem a função materna. O sujeito desamparado, faltante, cria suas produções culturais justamente por necessitar suprir a falta do seu primeiro objeto de amor.

representa a lei ou mesmo, pode-se dizer, uma instância que representa a sociedade internalizada no sujeito.

Como reconheceu que aspecto social constitui o próprio sujeito, Freud (1921/2020) postulou a não diferenciação entre a psicologia social e a psicologia individual:

A oposição entre psicologia individual e psicologia social ou das massas, que pode nos parecer muito importante à primeira vista, perde muito de sua nitidez se examinada a fundo. Certamente, a psicologia individual é dirigida ao ser humano individualmente e procura seguir por quais caminhos ele tenta alcançar a satisfação de suas moções pulsionais; no entanto, ao fazê-lo, sob determinadas condições excepcionais, só raramente ele estará em posição de desconsiderar as relações desse indivíduo com os outros. Na vida psíquica do indivíduo, o outro é, via de regra, considerado como modelo, como objeto, como auxiliar e como adversário, e por isso a psicologia individual é também, de início, simultaneamente psicologia social, nesse sentido ampliado, mas inteiramente legítimo. (FREUD, 2011, p. 137)

Assim, pode-se compreender que na perspectiva freudiana o sujeito faz parte e se constitui a partir de diversos grupos dentro da estrutura social tomando como referência os outros humanos com os quais se relaciona. Na infância, por exemplo, nosso primeiro grupo social é a família, depois vem a escola, a igreja, a universidade, dentre tantos outros com os quais nos relacionamos, tomando outros humanos como modelo, objeto, adversários, parceiros etc.

Nesse processo de constituir-se e desenvolver-se na estrutura social, o sujeito renuncia a satisfação de suas moções pulsionais, pois declara Freud (1927/2020, p. 236) “parece mesmo é que toda cultura tem, necessariamente, de se construir sobre a coação e a renúncia pulsional [...]”. Desse modo, o processo de repressão é constitutivo e fundamental, no entanto, esse processo nunca é completo, além de que a análise das instituições sociais em suas contradições, realizada por Freud (1927/2020), evidenciam suas falhas que produzem desdobramentos na relação do homem com a cultura. Assim, podem os seres humanos tornarem-se amargurados, vingativos e inacessíveis ao ponto de precisarem criar as ilusões para suportarem a vida em sociedade. A principal dessas ilusões é a religião que agiria de modo a fazer os seres humanos suportem a vida em sociedade, o desamparo e a regulação da moralidade:

[...] Agora, a tarefa divina é ajustar as falhas e danos da cultura, atentar para os sofrimentos que os seres humanos infligem uns aos outros na vida em comum, vigiar a execução dos preceitos da cultura, que os seres humanos seguem tão mal. Aos próprios preceitos da cultura será atribuída uma origem divina, eles são elevados acima da sociedade humana e estendidos à natureza e às questões do mundo. (FREUD, 1927/2020, p. 249).

Na perspectiva freudiana seria necessário superar a religião enquanto forma de amparo para os males da vida e enquanto forma de explicação do mundo, uma vez que, as crenças religiosas não permitem o questionamento de suas regras, explicações e não se baseiam em pressupostos racionais, são ilusões. “Chamamos, então, uma crença de ilusão quando, em sua motivação, a realização de desejo passa para o primeiro plano, e, assim fazendo, desistimos de sua relação com a realidade, da mesma forma como a própria ilusão renuncia às suas comprovações” (FREUD, 1927/2020, p. 264).

Dessa forma, a crítica do autor refere-se a denúncia das ilusões irracionais em contraponto a uma defesa da racionalidade, enquanto possibilidade de emancipação e constituição de uma nova estrutura social. A psicanálise, compreendida como ciência, teria um papel fundamental, como afirma Freud (1927/2020, p. 265) “Os enigmas do mundo só se desvelam lentamente a nossa investigação; a ciência ainda não pode hoje dar nenhuma resposta a muitas perguntas. Mas, para nós, o trabalho científico é o único caminho que pode nos levar ao conhecimento da realidade exterior a nós”.

Como sabe-se o próprio Freud foi um crítico da racionalidade, tal qual se configurava aos moldes do positivismo, ao demonstrar a existência do inconsciente, sendo este por sua vez, uma instância psíquica determinante nos processos mentais como a criação das fantasias e dos desejos. Porém, pode-se perceber em suas ideias a defesa da racionalidade frente às ilusões, a potencialidade do pensamento crítico que desvela e evidencia tensões, contradições e conflitos nesse processo humano de constante luta entre Eros e morte, em uma sociedade altamente repressora em que o sujeito paga um alto preço para *Ser* e ao mesmo tempo é tão pouco recompensado.

Em 1930 Freud desenvolveu uma profunda reflexão acerca do sofrimento humano em sociedade, postulando a tese de que o *mal-estar* na cultura consiste na tensão entre os regulamentos da vida social e os impulsos de liberdade ou desejos de cada indivíduo dirigidos em forma de hostilidade contra ela ou contra as restrições que impõe. Para Freud, as mais relevantes restrições da cultura se direcionam à vida sexual humana, que juntamente com a necessidade do trabalho são componentes fundamentais para a formação da sociedade, em suas palavras (FREUD, 1930/2020, p. 350)

A vida em comum dos seres humanos era, portanto, duplamente constituída, pela coerção ao trabalho, que a necessidade externa criou, e pelo poder do amor que não queria prescindir, no que diz respeito ao homem, do objeto sexual encontrado na mulher, e à mulher, da porção que dela foi separada, que é a criança. Eros e Ananke também se tornaram os pais da cultura humana.

Nessa relação entre cultura e sexualidade existe um paradoxo que Freud expressa da seguinte maneira: “Mas, a relação do amor com a cultura perde, no curso do desenvolvimento, seu caráter inequívoco. De um lado, o amor opõe-se aos interesses da cultura, e de outro, a cultura ameaça o amor com sensíveis restrições” (FREUD, 1930/2020, p. 353). Ou seja, ao mesmo tempo em que amor foi importante para a constituição da sociedade porque o desejo de vincular-se ao outro na busca por prazer uniu os seres humanos, o amor sensual-não inibido em sua finalidade é destrutivo para a cultura, pois na busca da satisfação prevaleceria o desejo individual conquistado a força bruta, sendo esse desejo incestuoso ameaçaria a própria sobrevivência da espécie e, portanto, a longo prazo, também a existência individual. Por isso, a cultura impõe restrições para domar a sexualidade e evitar sua desintegração, no entanto, um alto grau de restrição ameaça o amor prejudicando severamente a vida sexual dos seres humanos, bem como as suas possibilidades de felicidade.

Nesse processo pelo qual age a cultura, ela precisa controlar as moções pulsionais agressivas do ser humano, existem diversos meios de coerção para isso, mas estes não bastaram no desenrolar histórico da humanidade. Para controlar a agressividade humana foi preciso o desenvolvimento de mecanismos psíquicos para internalizar as leis da sociedade, manter a vigilância e funcionar como punição interna em caso de descumprimento das leis.

Estes mecanismos são: o superego, que mantém a vigilância e atua como consciência, e o sentimento de culpa que surge da tensão entre o desejo do ego e a proibição imposta pelo superego. Assim, “A cultura lida, portanto, com o perigoso prazer de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e vigiando-o, por meio de uma instância em seu interior, como se fosse a ocupação de uma cidade conquistada” (FREUD, 1930/2020, p. 377).

De acordo com o pensamento freudiano, o preço que os seres humanos pagaram pela constituição da cultura e da sociedade foi a intensificação do seu sentimento de culpa que resulta na perda da felicidade, ou seja, gera o *mal-estar*. Este sentimento, que teve início com a morte do pai na horda primitiva, em seu desenvolvimento se estendeu em relação a sociedade, processo similar teria acontecido também com a luta individual entre Eros e Morte que se estendeu a humanidade.

Pela explanação de alguns aspectos gerais de textos culturais freudianos é possível interpretar que a relação indivíduo e sociedade, subjetividade e cultura foi um componente importante no âmbito da reflexão teórica do autor. Evidenciando as tensões, contradições e conflitos dessa relação Freud abala as certezas aparentes da modernidade, coloca em xeque, por exemplo, a ilusão da supremacia da subjetividade frente às condições sociais objetivas da

vida, assumindo que para além das fantasias é importante tomar a realidade como centro de referência para o desenvolvimento da subjetividade, pois abrir mão da realidade e da razão pode levar a expressão das piores disposições provindas do id, pode conduzir à barbárie. Por outro lado, “tudo o que estimula o desenvolvimento cultural também trabalha contra a guerra” (FREUD, 1933/2020, p. 441), ou seja, trabalha contra a própria barbárie.

3. CONTRIBUIÇÕES, POSSIBILIDADE E LIMITES DA PSICANÁLISE PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“É próprio à posição política da psicanálise na polis não enveredar no caminho de soluções grandiosas e milagrosas que não são, senão, enganosas.”

(Rinaldo Voltolini)

Uma análise que parta do eixo de articulação entre *psicanálise e educação* precisa evidenciar os desafios implicados na relação entre estes campos, não perdendo de vista a radicalidade dos pressupostos psicanalíticos, das contribuições freudianas e da dimensão ética do *saber* analítico. Ao questionar acerca das contribuições da psicanálise para a educação e a formação de educadores não se busca a legitimação de um “Freud explica” que consolide e reafirme formações ideológicas do senso comum (KEHL, 1996), mas investigar contribuições, possibilidades e limites visando o processo educativo crítico e emancipador.

Como opera uma análise radical e complexa, a psicanálise desde o início de sua constituição foi alvo de resistências, também por gerar a terceira ferida narcísica na humanidade (FREUD, 1917/1996). Para Resende (2008) as resistências à psicanálise se recriam no presente de diferentes formas, não somente nos posicionamentos que a negam, mas também nas apropriações que a destituíram de sua radicalidade. Portanto, “o desafio se situa também no plano do pensamento que afirma a sua contribuição, mas a destitui de radicalidade e a converte numa teoria adaptativa e conformista” (p. 189) do tipo que oferece respostas prontas e metodologias aplicáveis para “justificar” e “solucionar” as dificuldades escolares.

No campo da educação, é emblemático dessa forma equivocada de apropriação da psicanálise, a vertente *psicologista* que reduz a complexidade do debate acerca da relação indivíduo e sociedade, considerando a subjetividade como exteriorização da consciência e deixando de fora todo o universo inconsciente da constituição humana. Face a essa realidade, qual é a possibilidade de contribuição da psicanálise para a educação? O posicionamento de Resende (2008) é explícito. Da forma como a psicanálise tem sido apropriada atualmente não é possível pensar em uma real contribuição:

O que se afirma é que existem *reducionismos* internos ao campo da educação que *implicam a impossibilidade do diálogo efetivo* com a psicanálise. Ou seja, quando se expressa uma tendência de tomar processos educativos como referidos à escola e expressões subjetivas como processos de ensino e aprendizagem, a psicanálise perde grande parte, senão todo, do sentido e referência para o campo. Portanto, a redução da realidade da educação à escola e a processos de ensino/aprendizagem *retira* a possibilidade de apropriação da psicanálise.

É possível *objetar* que há uma apropriação da contribuição da psicanálise no campo educacional e que isso já vem se efetivando há tempos. Nada mais falso. Não seria possível afirmar com certeza que aquilo no que a psicanálise se converteu muitas vezes no campo educacional faça justiça à radicalidade do pensamento de Freud. (RESENDE, 2008, p.190-191, grifo nosso).

Ou seja, da forma como os saberes psicanalíticos comparecem atualmente no campo educativo, ora com ênfase em aspectos da teoria do desenvolvimento do aparelho psíquico e suas fases (oral, anal, fálica, latência e genital); ora com ênfase em afirmações sobre aspectos afetivos que favorecem ou dificultam a relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem, percebe-se *reducionismos* e instrumentalização da teoria que ignoram que para o próprio Freud, a educação está desde o início e em sua base referida aos processos culturais e a relação subjetividade e cultura.

Esse processo de apropriação do saber psicanalítico na educação é histórico. Loureiro (2008), por exemplo, descrevendo a história da relação entre psicologia e educação no contexto de emergência dos ideais da Escola Nova declara:

Com o advento do referencial psicanalítico, o conceito de “criança-anormal”, advindos da aplicação dos testes psicológicos, muda para o de “criança-problema”, e a consideração sobre os determinantes da personalidade muda de foco: da hereditariedade para o meio, entendido, também e principalmente, em sua acepção de meio familiar. Crítico dos abusos da psicometria e da importância exagerada da dimensão intelectual, na explicação do comportamento, o enfoque psicanalítico passa a chamar a atenção para a dimensão afetiva na explicação da conduta. Nessa perspectiva, também o comportamento do professor na relação com o aluno insere-se no centro das atenções, e o comportamento deste, na escola, passa a ser explicados pelos seus problemas emocionais atuais ou passados. (LOUREIRO, 2008, p. 41).

Esse tipo de apropriação também diz da forma como ocorreu a inserção da psicanálise no Brasil e como foram feitas apropriações no campo da educação que serviram para justificar os problemas educacionais reduzindo a complexidade do ambiente escolar a fatores internos dos alunos e reforçando o *psicologismo* e a ideologia vigente. Além disso, como salienta Voltolini (2018), do lado da psicanálise, vários trabalhos buscando afirmar as especificidades do ato analítico e diferenciá-lo da pedagogia repercutiu em um afastamento da psicanálise em relação ao campo da educação e um ostracismo nas pesquisas desse eixo

durante muito tempo. A psicanálise foi então apropriada pela pedagogia como parte da psicologia da educação, servindo a propósitos de adaptação e retirando de cena a dimensão do sujeito tão caro à psicanálise.

Esse processo histórico de apropriação de saberes e conhecimentos precisa ser evidenciado, criticado e questionado, pois como afirma Resende (2008, p. 192) “Somente recuperando o fundamento de que a educação está referida a processos culturais/civilizatórios, é possível apropriar-se da fertilidade da psicanálise na discussão da subjetividade” e - acrescentamos- na discussão acerca das contribuições para a formação de educadores.

Enfocando a potencialidade da psicanálise enquanto um procedimento racional, que questiona as ilusões irracionais da modernidade, Resende (2013, p. 149) aponta possibilidades de contribuição da psicanálise para o campo educativo:

Primeiro, com a psicanálise é possível entender que educação não é escola. Educação implica cultura, civilização, processo de formação, desenvolvimento individual e coletivo. Segundo, compreende-se também que educação implica a assimilação pela criança de padrões culturais e, entre outras, a escola pode ser uma instância intermediária desse processo. [...] E, por fim e principalmente, a educação, por suas instâncias, está atravessada pelo sujeito psíquico, sujeito de inconsciente e desejo, que a Psicanálise desvela a partir da convicção de que a vida psíquica não se reduz à consciência, como querem muitas vertentes da Psicologia.

Uma vez que a educação é um processo endereçado a constituir o humano em cada novo ser que nasce entre outros humanos, volta-se para constituição da subjetividade de cada um, do sujeito do desejo, sujeito do inconsciente. Assim, em todo ato educativo, para além da transmissão de conhecimentos, sempre estará presente algo que se transmite e escapa ao controle do professor e do aluno, uma vez que esse processo é atravessado pelo sujeito do inconsciente. Nesse sentido, a possibilidade de uma educação para a emancipação requer repensar a ação educativa que vise o sujeito, o abandono de técnicas e metodologias que visem a adaptação e também “o acato da urgência ética de colocar o mundo à disposição do aprendiz, que se dirá nos objetos da cultura a partir da forma e lugar que tenha no mundo e do desejo que o outro tenha que ele saiba” (RESENDE, 2013, p. 153). Ou seja, um processo no qual o educando se constitua na relação com o outro e reconheça o papel desse outro na sua experiência com o mundo e consigo mesmo.

Nessa mesma perspectiva, o processo educativo é atravessado pela dimensão de saber do educando e desejo do educador de que o educando saiba. Martins (2009), argumenta que a educação situa-se no âmbito da transmissão e implica em pelo menos duas pessoas

(quem ensina e quem aprende), assim inscreve-se no âmbito das micro relações, da convivência humana, inclusive em aspectos que não controlamos. É comum que as relações que se estabelecem na escola privilegiem os conteúdos, as metodologias, o currículo, desconsiderando aspectos não lógicos como os afetos e as expressões do inconsciente. Para o autor, é necessário compreender que a relação educativa é uma relação de implicação, em que participam as identificações, os desejos, e as projeções dos envolvidos. Assim, a educação é entendida por Martins (2009) como um processo da ordem da intersubjetividade, que parte de uma negociação entre as múltiplas referências dos sujeitos.

Enquanto possibilidades de contribuição da psicanálise para a formação de professores Martins (2009) comenta acerca de uma postura de “escuta clínica” e disponibilidade para o outro, que possibilite ao professor estar atento às demandas que os alunos depositam na relação de ensino-aprendizagem, considerando elementos até então desconsiderados em sua prática pedagógica (afetos, emoções etc.), estando aberto ao desconhecido e disponível à mudança e a heterogeneidade. Assim, de acordo com esse autor, a formação de professores deve abordar, além dos conhecimentos teóricos e práticos relativos à profissão, a dimensão do vivido, da experiência e da escuta dos sentidos (conscientes e inconscientes) que perpassam as relações e os sentidos atribuídos a profissão de educador.

Como apontamos acima, temos clareza de que o papel do professor, não é o de analista, nem de psicólogo, mas este profissional pode usufruir dos conhecimentos que são desenvolvidos nestas duas áreas de conhecimento - e em tantas outras - para compreender um pouco melhor as vicissitudes de sua prática. Isso não significa, por outro lado, psicologizar seu fazer profissional, mas sim abordá-lo sob as mais diversas perspectivas - nos termos de Ardoino, multireferencialmente, o que lhe permitirá pautar sua prática a partir de uma ética que tem como princípio básico o respeito e a convivência, o múltiplo e o pluri - seja em termos individuais ou culturais - assegurando uma com-vivência no espírito da democracia. (MARTINS, 2009, p. 13).

Pedroza (2010) também vai compreender que a subjetividade é um componente importante que perpassa a relação educativa e que “a psicanálise, ao colocar a linguagem como marca do humano, possibilita uma aproximação com as questões da educação, principalmente no que diz respeito à importância que o professor deve atribuir àquilo que a criança diz, bem como ao que é dito a ela” (p. 82). A autora defende que a psicanálise pode contribuir com a educação ajudando o educador a compreender o sujeito no que ele tem de mais pessoal e íntimo, para tanto seria necessário que a escola não mantivesse os alunos em uma relação de submissão passiva à autoridade do professor.

O trabalho de Pedroza (2010) tem como objetivo apresentar possibilidades de atuações clínicas na formação de professores a partir da escuta clínica psicanalítica, pois a autora considera que pensar a formação é também pensar na formação da pessoa do professor e nos processos pelos quais esses sujeitos se constituem como sujeitos sociais das mais diversas propostas de educação. “ Ser professor não é apenas ser um mediador entre o aluno e o conhecimento já construído socialmente. Ser professor é ser agente do processo de construção do conhecimento que leva à formação de sua personalidade e a dos alunos envolvidos nessa relação” (p. 85).

Assim, para Pedroza (2010) pensar a formação exige um compromisso com as práticas educativas que sejam formativas dos sujeitos, pois o grande desafio da formação de professores é compreender os docentes e prepará-los para assumir a condição de sujeito de saber que deve atuar na escola. Para a autora, dentre as contribuições da psicanálise a formação está a possibilidade de o educador constituir uma ética de ver e entender sua prática educativa, trazendo ao consciente os aspectos inconscientes para elucidar o porquê de suas ações pedagógicas:

A contribuição da Psicanálise, cujas origens como teoria encontram-se na prática clínica, certamente *não é a de uma aplicabilidade* direta às situações educativas. No entanto, sua contribuição está na possibilidade de trazer ao consciente, a partir da análise das práticas educativas, conteúdos do inconsciente do professor de forma a elucidar o porquê de algumas ações em sala de aula. Portanto, a importância da Psicanálise na formação dos educadores não está no sentido de lhes proporcionar mais uma técnica pedagógica, desenvolvida a partir de uma teoria desvinculada da prática, mas, sim, de remeter-lhes a um constante questionamento sobre sua prática pedagógica e sua relação com o educando. (PEDROSA, 2010, p. 90, grifo nosso).

Nesse sentido, a autora considera que não cabe a psicanálise dizer aos professores como devem fazer sua prática, mas alertar que a aprendizagem acontece em uma relação com outro, assim sendo, o professor não deve se anular como sujeito desejante nem impedir que o aluno deseje. O reconhecimento mútuo de ambos é que permitirá ao professor ensinar verdadeiramente e ao aluno desejar saber e construir conhecimento. Pedroza (2010) descreve como possibilidade de intervenção de orientação psicanalítica na formação continuada de professores os “grupos clínicos de análise das práticas pedagógicas” cujo objetivo é abordar a questão do cuidado e do terapêutico estabelecendo o grupo e a prática profissional como objetos do trabalho psicanalítico. De acordo com a autora, essa proposta de análise em grupo não impõe a aplicação de uma teoria na prática do professor, ela possibilita a reflexão e conscientização das práticas pedagógicas compreendendo os sujeitos enquanto realidade psicológica e institucional.

Para Voltolini (2018) a tensão que marca o encontro entre pedagogia e psicanálise é o bem mais precioso dessa relação. Na visão do autor, enquanto a pedagogia é ideológica porque tem sempre que apresentar argumentos que defendam a educação, considerando-a genuinamente boa e construindo discursos justificadores do fazer educativo; a psicanálise, por sua vez, aborda a educação pelo *real*, não necessita justificá-la, mas sim decifrar sua constituição, não a considera necessariamente boa ou má, mas demonstra sua inevitabilidade. É na tensão, nos en(des)encontros, que a psicanálise pode contribuir com a pedagogia para lançar luz às ilusões que estruturam o campo educativo:

A psicanálise não saberia oferecer qualquer proposta institucional para a pedagogia, mesmo porque não foi ela mesma capaz de em seu próprio campo de resolver os impasses do educar e de promover nenhuma revolução do fato educativo. Suas instituições de formação demonstram os mesmos problemas de toda empreitada formativa, ocasião para percebermos, uma vez mais, o real da educação de que se trata. Ela não é revolucionária na matéria, ou seja, não é capaz de oferecer um novo laço social na questão da educação, mas se pretende subversiva - *subverso* -, enquanto toma o discurso pedagógico pelo avesso. [...] A psicanálise pode ser também importante para o campo pedagógico contemporâneo, porque se situa fora da lógica do rendimento, da eficácia e dos mecanismos de integração social que dominam a instituição escolar atual. (VOLTOLINI, 2018, p. 29, grifo do autor).

Na perspectiva de Voltolini (2018) o discurso pedagógico, enquanto dispositivo de controle da educação, constitui-se suprimindo o sujeito, a psicanálise tem potencialidade para lembrar a pedagogia desse sujeito que “[...] é simplesmente aquilo que emerge numa dada relação, num dado momento, sem se deixar ser congelado por nenhuma técnica que o vise” (p. 28-29). Além disso, a contribuição da psicanálise não deve ser vista somente no que diz respeito ao que ela tem a dizer sobre os fatores psíquicos - determinismo inconsciente - envolvidos no ensino-aprendizagem no processo de formação:

Queremos sugerir que é aqui que a psicanálise encontra seu lugar ótimo para dizer algo sobre a formação de professores: *o real da formação docente*. Normalmente se espera sua participação, como dissemos acima, *ao lado* de outras contribuições teóricas sobre os fatores psíquicos que estão em jogo na formação de professores, mas, se ela aparece aí, será como ideologia psicanalítica e não como psicanálise. (VOLTOLINI, 2020, p. 90, grifo do autor)

Voltolini (2020) chama atenção para que se considere o *real*⁵ da educação, o *real* da formação enquanto sinônimo de sua impossibilidade estrutural, uma vez que esse *real* sempre retorna nas queixas e expressa o *mal-estar* vivenciado na docência. De acordo com esse autor, a posição vivenciada pelos professores no cenário contemporâneo é paradoxal, ao mesmo tempo em que existe uma hiperestimulação da formação, os professores assistem essa

⁵ “[...] aquilo que existe fora de nós e independente de nós[...]” (FREUD, 1996 apud VOLTOLINI, 2020, p. 93).

formação ser planejada e executada por outros com objetivos ideológicos e de controle (políticos, administradores, cientistas sociais, psicólogos etc.) que não eles próprios, ao mesmo tempo em que se queixam de receberem formação insuficiente e demandam por mais formação na esperança que a formação por si só atenda seus anseios e console seus sofrimentos. Nisso, a psicanálise pode contribuir com a formação evidenciando a tensão teoria e prática, a desadaptação entre o desejo simbólico- a teoria, a educação idealizada, o aluno e professor abstrato- e o real - a sala de aula, o aluno e a relação professor-aluno.

Kupfer (2006), por sua vez, sintetiza que a única possibilidade de contribuição da psicanálise para o campo da formação de professor é no sentido da constituição de uma ética:

Do mesmo modo, o educador inspirado por idéias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Fica sabendo que pode ter uma noção, através de uma prova, por exemplo, daquilo que está sendo assimilado, naquele instante, pelo aluno. Mas não conhece as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos. Pensar assim leva o professor a não dar tanta importância ao conteúdo daquilo que ensina, mas a passar a vê-los como a ponta de um *iceberg* muito mais profundo, invisível aos seus olhos.

Pode-se dizer, por isso, que a Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a Antropologia, ou a Filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da Psicanálise. Nada mais pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente: a aventura freudiana.

Pode ser pouco, como certamente acharão alguns. Mas será muito caso se observe, com o auxílio da própria Psicanálise, o quanto é difícil, embora desejável, assumir uma posição de renúncia ao poder, oferecido pelo próprio “lugar” de professor - aquela posição que permite a alguém controlar outros, no caso, os alunos. (KUPFER, 2006, 97-98).

A passagem do texto de Kupfer (2006) sintetiza e evidencia ao mesmo tempo que em matéria de educação e formação de professores a psicanálise é uma saber a mais, dentre tantos outros importantes como a filosofia, antropologia, a história etc., com possibilidades de contribuição e também limitações. A riqueza do debate, dos (des)encontros, do que emerge nos interstícios entre as áreas do saber e as práticas sociais, se dá em fazer uma denúncia e afirmar uma ética, uma postura política do educador na busca de uma processo formativo emancipador que questiona a dominação e o exercício do jogo *Saber-Poder* na lógica perversa que se coloca no contexto de uma sociedade capitalista.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A formação do professor nunca termina, não porque isso ateste uma 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.”

(Rinaldo Voltolini)

No cenário atual vive-se a intensificação do projeto político de precarização no âmbito da educação, evidenciado ainda mais com o acirramento das desigualdades e vulnerabilidades expostas pela pandemia de Covid-19. O Ensino Remoto Emergencial (BRASIL, 2020). arrastou os atores da escola e seus processos formativos para uma realidade, agora, cada vez mais mediada pela “parafernália tecno-científica e tecnológica”. Alguns autores já se referem ao trabalho docente, nesse contexto, como trabalho “uberizado⁶” (SOUZA, 2021), no qual a educação virou mercadoria e os pais e alunos viraram os clientes. Como afirma Souza (2021, p. 2)

Do ponto de vista da economia política crítica, esse cenário exacerbou ainda mais as desigualdades sociais impostas pelo capitalismo global, cuja expansão do lucro, particularmente a extração da mais-valia, ocorre ao custo da multiplicação do trabalho precário e da exploração do trabalhador.

O professor é trabalhador, e como tal, se constitui, faz e re-faz sua prática, forma-se e forma ao longo do processo histórico a partir da objetividade de uma particularidade histórica, constituindo sua singularidade, tão obstaculizada em tempos de massificação cultural e racionalização dos processos de trabalho pautados na ideologia neoliberal. A situação do professor e sua formação nesse contexto são um desafio, pois ao mesmo tempo em que é compreendida no imaginário social como a solução para os problemas escolares (atribuindo ideologicamente a educação responsabilidades que não lhes pertence) vê-se os professores constantemente sendo atacados, desautorizados em seu saber, responsabilizados e culpabilizados em meio a extensas jornadas de trabalho, burocratização, controle de

⁶ “A uberização é um fenômeno mundial da nova configuração do trabalho que reafirma uma história de acúmulo de precariedades, exacerba o isolamento do trabalhador (a) e fragiliza ainda mais processos de organização coletiva do trabalho”. (SOUZA, 2021, p. 4).

resultados da lógica produtivista, salários mal pagos e intensificação dos processos de adoecimento.

O acirramento da racionalidade técnica que permeia os processos de trabalho no mundo contemporâneo opera nas esferas mais singulares do sujeito, do seu processo formativo. O ideal psicopedagógico vigente aponta para o desejo de previsibilidade e controle do processo educativo, retirando de cena a impossibilidade estrutural da educação (no sentido freudiano), retira também de cena a subjetividade, o desejo do professor. Essa realidade permeada de contradições e conflitos não dissolúveis é sentida como *mal-estar*, expressão de sofrimento que pode comparecer como sintoma, como adoecimento docente.

Não há, para a psicanálise, processo formativo pleno, não faltoso, concluído. Não há para a psicanálise resolução das contradições, tensões e conflitos que permeiam a educação e o processo formativo. Formação é um processo contínuo, sempre insuficiente, impossível e, por isso mesmo, sempre necessário. Necessário do ponto de vista ético-político, sobretudo em tempos sombrios em que a barbárie espreita, em que o irracionalismo invade a cena pública e se manifesta como discurso de ódio, de intolerância à diversidade, à diferença, ao outro.

Em contraponto às apropriações que instrumentalizam a teoria para responder às demandas e propor aplicações (métodos utilizáveis) ao campo da educação conclui-se que a psicanálise ou a psicologia, por si só, não são suficientes para contribuir com a complexidade do campo educativo. A complexidade desse campo exige o olhar e as contribuições de outras abordagens e visões complementares como a filosofia, antropologia, história, ciências sociais, entre outras, tão importantes quanto a psicanálise para destacar a formação também como um problema político, pois na medida em que a formação de professores cumpre determinadas funções na estrutura social, ela também pode ser tomada como via para a reprodução dessa estrutura, quando pautada em uma racionalidade técnica instrumental, assim como pode ser via para a transformação dessa estrutura enquanto crítica e elucidação das contradições e conflitos do mundo moderno.

Assim, qualquer formação que se proponha crítica e emancipadora deve reconhecer que os professores possuem saberes marcados por questões culturais, políticas e também subjetivas. O trabalho docente é atravessado pela lógica que pauta a particularidade histórica da modernidade, ou seja, uma racionalidade que opera nas esferas mais íntimas do sujeito e que precisa ser evidenciada a fim de apontar caminhos para a sua subversão, pois como afirma Dunker (2020, p. 48) “formar-se não é acumular, mas se auto-dilacerar, criar juízos de separação e reconciliação, de negação e reapropriação”.

Como afirma Resende (2007), a crítica freudiana à cultura “desvelou” as contradições da modernidade ao abordar a relação entre subjetividade e cultura. A psicanálise, enquanto um saber que propõe “desvelar”, “tirar o véu” que encobre a realidade, também apresenta uma denúncia e um alerta para não renunciarmos à educação. Renunciar à educação significa também ceder a irracionalidade, à barbárie, tão em voga em tempos de *fake news* e ataques à ciência, à universidade pública e ao conhecimento.

Com todas as suas limitações, como saber que reconhece no centro do humano o desamparo e a falta, pode-se compreender que as possibilidades de contribuição da psicanálise ao educador é no sentido de uma ética da Escuta, em que se renuncia ao exercício sádico do poder, para de fato se colocar disponível ao outro, a alteridade. Como afirma Dunker (2020) a escuta não é uma técnica ou uma ferramenta, não é exclusividade do psicanalista ou psicólogo, ela é uma ética, uma práxis, assim “renunciar ao poder e encontrar o ponto de vulnerabilidade de um laço social, é o ponto de partida da escuta” (p. 126). Nesse sentido, retornar a Freud e reconhecer a impossibilidade estrutural da educação é um ponto chave para a Escuta, para a não renúncia à educação, para o reconhecimento do sujeito do desejo na formação de professores. Parece pouco a alguns olhos, mas terá sido muito se esse caminho levar a um processo formativo crítico e emancipador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBINO, A.; SILVA, A. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 27 mai. 2021.
- ANTUNES, M. **A psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Unimarco/Educ, 1998. 137 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf. Acesso em 27 mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- COÊLHO, I. M.; GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

DUNKER, C. **Paixão da ignorância**: a escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Contracorrente, 2020. 333 p.

EVANGELISTA, E. Razão Instrumental e Indústria cultural. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 28, n. 1, p. 83-101, jan./jun. 2003.

FALCÃO, F.; LIMA, M.; FILHO, O. Psicanálise e formação de professores: Estudo das produções científicas no Brasil. **Psic. da Edu.**, São Paulo, n. 47, p. 79-87, jul./dec. 2018.

FILLOUX, J. C. Psicanálise e educação, pontos de referência. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 8-17. 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 143 p.

FREUD, S. (1937). A análise finita e a infinita. *In*: FREUD, S. **Fundamentos da Clínica Psicanalítica**. Tradução: Claudia Dornbusch. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 315-364.

FREUD, S. (1993). Novas conferências introdutórias à psicanálise. *In*: FREUD, S. **Obras Completas. O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 18, 2010. p. 307-313.

FREUD, S. (1927). O futuro de uma Ilusão. *In*: FREUD, S. **Cultura, sociedade, religião: O mal-estar na cultura e outros escritos**. 1. ed. Tradução: Maria Rita Salzano Morais. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 233-297.

FREUD, S. O interesse científico da psicanálise. *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, v. 13, 1996. pp. 190-192.

FREUD, S. (1930). O Mal-Estar na Cultura. *In*: FREUD, S. **Cultura, sociedade, religião: O mal-estar na cultura e outros escritos**. 1. ed. Tradução: Maria Rita Salzano Morais. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 305-410.

FREUD, S. (1913). Totem e Tabu. *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 13, 2006. p. 109-162.

FREUD, S. Por que a guerra? *In*: FREUD, S. **Cultura, sociedade, religião: O mal-estar na cultura e outros escritos**. 1. ed. Tradução: Maria Rita Salzano Morais. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 421-443.

FREUD, S. (1921). Psicologia das massas e análise do Eu. *In*: FREUD, S. **Cultura, sociedade, religião: O mal-estar na cultura e outros escritos**. 1. ed. Tradução: Maria Rita Salzano Morais. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 137-232.

FREUD, S. (1917). Uma dificuldade no caminho da psicanálise. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 17, 1996. p. 147-153.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOLANDA, M. Resenha: MANNONI, Maud. Educação impossível. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v. 4, n. 2, dez. 2013. p. 204-215. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14498/10824>. Acesso em: 20 mar. 2021.

KEHL, M. Psicanálise, Ética e Política. *In*: FRANÇA, M. I. (org.). **Ética, psicanálise e sua transmissão**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 109-121.

KUPFER, M. **Freud e a Educação: O mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2006. 103 p.

LAJONQUIÈRE, L. A Mestria da Palavra e a Formação de Professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 849-865, set./dez. 2011.

LAJONQUIÈRE, L. Dos Erros e em Especial Daquele de Renunciar à Educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43. 1997.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e Ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 204 p.

LIBÂNEO, J. C. Neoliberalismo: O mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade. *In*: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 84-106.

LIBÂNEO, J. C. Uma escola para novos tempos. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: MF Livros, cap. 2, 2008.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. spe., p. 37-45. 2007.

LOUREIRO, M. Psicologia da educação no Brasil. *In*: MIRANDA, A.; RESENDE, A. (org.). **Escritos de psicologia, educação e cultura**. Goiânia: Ed. da UCG, 2008. p. 35-53.

MARENDINO, R. A psicologia e a formação de professores nas décadas de 1910 e 1920: Particularidades históricas e campos de diálogo. **Inter-Ação**, v. 34, n. 2, p. 3-18. 2009.

MARTINS, J. Contribuições da psicanálise para a formação de professores. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 48, n. 5, p. 1-14. 2009.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

- MIRANDA, M. A psicologia como instância formativa. *In*: CHAVES, J. C.; BITTAR, M.; GEBRIM, V. S. (org.). **Escritos de psicologia, educação e cultura**. Campinas: Mercado das Letras, v. 2, 2015. p. 169-181
- MIRANDA, M. A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática. *In*: MIRANDA, A.; RESENDE, A. (org.). **Escritos de psicologia, educação e cultura**. Goiânia: Ed. da UCG, 2008. P. 19-33.
- MIRANDA, M. A psicologia dos psicólogos e a psicologia dos educadores. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 83, p.71-74, nov. 1992.
- OLIVEIRA, S.; SILVA, C. Formação de professores em tempos de retrocessos: o que dizem os documentos oficiais? **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 141-152, jan. 2021.
- PATTO, M. (1984). **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4.ed. São Paulo: Intermeios, 2015. 454 p.
- PEDROZA, R. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação de professor. **Psicol. da Ed.**, São Paulo, n; 30, p. 81-96, jun. 2010.
- RESENDE, A. C. A. Da relação entre indivíduo e sociedade. **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 29-45, jan./jun. 2007.
- RESENDE, A. C. A. A escola e a constituição do Sujeito. *In*: COELHO, I. M. (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 139-155.
- RESENDE, A. Subjetividade e cultura: A contribuição da psicanálise ao debate. *In*: MIRANDA, A.; RESENDE, A. (org.). **Escritos de psicologia, educação e cultura**. Goiânia: Ed. da UCG, 2008.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SILVA, L. N. D.. A relação teoria e prática nas abordagens contemporâneas de formação de professores: uma análise crítica. *In*: CHAVES, J. C.; BITTAR, M.; GEBRIM, V. S. (org.). **Escritos de psicologia, educação e cultura**. Campinas: Mercado das Letras, v. 2, 2015. p. 309-328.
- TENÓRIO, F. G. Tem Razão a Administração? **Rev. Adm. públ.**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 5-9, fev./abr. 1990.
- VOLTOLINI, R. *et. al.* **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018. 199 p.
- VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. (org.). **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. 1. ed. São Paulo: Contracorrente, v. 1, 2020. 350p .