



ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Damaris Wehrmann Robaert*

Resumo: Este artigo foi elaborado a partir da pesquisa em andamento, referente ao projeto construído durante o Mestrado em Educação, cujo título é 'Psicanálise, Educação e Formação Inicial de Professores: Desafios, Articulações e Contribuições Possíveis'. A mesma consiste em uma pesquisa bibliográfica, com base na abordagem qualitativa, e referenciada na Hermenêutica Filosófica (GADAMER, 2004), com objetivo de compreender as necessidades, os desafios e as possibilidades de contribuições da Psicanálise para a formação inicial de professores de adolescentes. A importância desta temática justifica-se, principalmente, pela urgência em resgatar os aspectos subjetivos e humanos, cada vez mais secundarizados nos cotidianos educativos. Faz-se preciso, como aponta Arroyo (2013), recuperar o entendimento da docência como profissão do humano e do relacional, para além do ensino de conteúdos e de uma formação de professores 'especialistas' em suas determinadas áreas. Neste sentido, levanta-se a possibilidade da psicanálise caracterizar-se como uma das áreas em condições de contribuir com a formação inicial docente, já que sua perspectiva é voltada a pensar aspectos constitutivos do ser humano, implícitos, subjetivos e constantemente atuantes no campo educativo. Busca-se, então, apresentar brevemente neste artigo algumas das possíveis contribuições, que têm sido elaboradas a partir dos estudos desta pesquisa.

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

Palavras iniciais

Apesar de percebermos, cada vez mais, um crescente surgimento de debates, diálogos e reflexões questionadoras quanto à função do professor vinculada essencialmente à sua disciplina específica, quanto à preocupação excessiva com aspectos técnicos e burocráticos da profissão em detrimento dos aspectos humanos, ainda é possível perceber, ao mesmo tempo, a extensão das influências históricas de uma educação e formação de professores,

* Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Psicóloga no Instituto Federal de Educação Farroupilha, Campus Santo Augusto. E-mail: damariswehramn@yahoo.com.br.

profundamente, marcadas por uma racionalidade científica, técnica-instrumental. Seus efeitos ainda transparecem tanto na forma de entender a educação e formação de professores, como, também nas práticas cotidianas das escolas.

Alguns dos aspectos com os quais ainda temos, frequentemente, nos deparado no dia a dia do trabalho educacional, que remetem a estas influências tecnicistas, dizem respeito, por exemplo, a busca por encontrar, seja por meio de técnicas e métodos supostamente mais eficazes ou de outros recursos vendidos como respostas rápidas para os problemas, uma possibilidade de generalizar soluções aos mais diversos problemas encontrados nos cotidianos educativos.

Daí também vem os muitos pedidos aos psicólogos educacionais de realização de palestras motivacionais ou dinâmicas, como se alguma pessoa externa pudesse trazer milagrosamente uma solução e acabar definitivamente com o mal-estar motivador do pedido de trabalho. Isso como se uma técnica ou solução pudesse servir igualmente para todos os lugares, para todas as escolas, para todos os grupos, para todos os sujeitos. Reduz-se assim de tal maneira a complexidade e singularidade de cada contexto educativo, que, juntamente a isso, perde-se de vista as humanidades e subjetividades que constituem os sujeitos e, conseqüentemente, as escolas, que são por eles formadas.

Para Arroyo (2013), esta visão tecnicista da educação acabou por empobrecê-la, assim como também empobreceu a formação de professores, ao simplificar demasiadamente um campo social e cultural tão complexo como este, reduzindo-o ao domínio de técnicas e de modelos pensados e elaborados por especialistas.

Levando-se em consideração esta grande complexidade, cada vez mais presente, devido ao tempo de tamanhas incertezas e intensas mudanças no qual vivemos (IMBERNÓN, 2011), e também a necessidade de resgatar as dimensões humanas, distanciadas pela concepção tecnicista da educação, é que esta pesquisa busca trazer ao diálogo algumas possibilidades de contribuições da Psicanálise para a formação inicial de professores.

Isto, pois, a psicanálise, ao introduzir a noção de inconsciente¹ traz ao diálogo justamente aquilo que escapa ao controle absoluto, por vezes ainda tão almejado como ideal no cotidiano escolar. Ela estende os horizontes para além do modelo, do padrão, do controlável, para direcionar o olhar a aspectos outros, subjetivos, implícitos, mas, mesmo assim, constante e fortemente atuantes no campo educativo, a partir da produção de efeitos

¹ Para a psicanálise, o inconsciente é entendido não como reduzido a um estado temporário que remeteria a um tempo de ausência da consciência, mas sim como constituinte do psiquismo, dotado de toda uma estrutura específica, decisiva e marcante no que diz respeito à subjetividade do sujeito, a qual, embora não possamos facilmente ter acesso por completo, está sempre atuando e se fazendo presente por meio de seus efeitos.

inesperados, conflitivos, que fogem ao autocontrole, mas, que são, ao mesmo tempo, tão inerentes a esta prática profissional, discursiva e relacional, que é a docência.

Neste sentido, é que descrevo a seguir algumas de suas contribuições, construídas a partir de autores que têm se ocupado de pensar possibilidades e desafios de articulações entre a psicanálise e a educação. De forma geral, estes autores pesquisados têm apontado várias possibilidades interessantes neste sentido, com potencial para produzir efeitos e contribuições importantes já na formação inicial docente, à medida que sejam trazidas a um diálogo aberto, e não apenas trabalhadas por meio de conteúdos demasiadamente descontextualizados das futuras práticas pedagógicas destes professores.

1 Contribuições quanto à compreensão dos aspectos relacionais da prática educativa

Sendo a educação uma profissão relacional, como diz Arroyo (2013), torna-se imprescindível, considerando este aspecto, pensar e dialogar, de forma mais aprofundada, assim como buscar uma maior compreensão sobre o que representam estes aspectos relacionais que se formam entre professores e alunos, e, também entre todos os demais sujeitos integrantes de cada escola, e, sobre o que podem estar manifestando nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar, para além daquilo que é facilmente visível e por eles dito.

Como afirma Silva (1994), nisto reside uma das importantes contribuições possíveis da psicanálise à educação, e pode-se dizer que, também, à formação inicial de professores, já que traz ao diálogo aspectos implícitos, e ao mesmo tempo, fortemente atuantes em todas as relações humanas, assim como, inevitavelmente, nas relações educativas. Em suas palavras,

A relação professor-aluno, como todas as relações humanas, é tomada pela transferência que é um fenômeno psíquico nem sempre consciente. Estudar a relação professor-aluno do ponto de vista psicanalítico é uma contribuição importante para aqueles que se envolvem com a práxis educativa, pois daí pode-se resultar indicativos úteis para a dinâmica dessas relações e, portanto, tomar conhecimento de possíveis ligações do mundo emocional com a aprendizagem. (SILVA, 1994, p. 12)

A fim de pensar as questões relacionais, a partir da psicanálise, se faz necessário retomar antes, brevemente, o importante conceito de transferência, já que como diz Mendonça Filho (2001, p. 102), “não tenho dúvidas em afirmar que as relações que se produzem na cena pedagógica dizem-nos de um fenômeno de transferência”. E, Gutierrez (2013, p. 80), da mesma forma, afirma que “nas relações humanas e também nas relações escolares está em jogo a transferência”.

A transferência, para a psicanálise, remete a um movimento que não é restrito ao contexto psicanalítico, mas que se estende ainda a todas as demais relações estabelecidas pelo sujeito. Ela diz respeito ao processo pelo qual os conteúdos inconscientes do sujeito são atualizados nas suas relações com os outros. Assim, sendo os conteúdos inconscientes operantes, apesar do sujeito deles não querer saber, a transferência é uma das formas pelas quais estes podem vir, pelo desejo, a se manifestar e produzir seus efeitos; não remetendo a pessoa em si para quem são transferidos, mas sim às vivências infantis anteriores, constitutivas do próprio sujeito.

Este vínculo transferencial se estabelece também entre professor e aluno, em que tanto um quanto o outro podem vir a transferir, sem perceber, conteúdos seus inconscientes, aspectos seus vividos na infância, que dizem respeito a eles mesmos, e não necessariamente à pessoa para quem os estão dirigindo.

Para Silva (1994), o professor pode vir a ser destinatário de investimentos afetivos do aluno, e, assim, da transferência, e vice-versa. E, “o que se transfere são experiências vividas, principalmente com pais, que se tornam atualizadas ganhando vida nova na relação professor-aluno” (1994, p. 35). É um fenômeno inconsciente que, enquanto tal, não é reconhecido como ali estando presente nas relações. Sendo assim, tanto o professor como o aluno, podem vir a atribuir, sem perceber, somente ao outro alguns aspectos também seus, inclusive gerando, por vezes, com isso, diversos conflitos e dificuldades relacionais no contexto escolar.

Talvez, ao ter a oportunidade, já desde sua formação inicial, de dialogar sobre fenômenos como este, tão atuantes nas relações educativas, os professores, posteriormente, ao se depararem com condutas e comportamentos com conteúdos negativos direcionados a eles pelos alunos, encontrem outras possibilidades de compreendê-las, para além daquilo que está ali claramente exposto. Talvez, ainda, passem a considerar que em outros determinados momentos poderão, eles mesmos, sem perceber, estar transferindo conteúdos afetivos seus para seus alunos, que não necessariamente dizem respeito a estes mesmos.

Como já mencionado, para a psicanálise a transferência está sempre se manifestando nas relações, e, aspectos como estes, já referidos, vão constantemente se fazer presente nas relações educativas. Entretanto, se nem sequer dialogados durante a formação inicial docente e considerados na prática profissional, os efeitos poderão tornar-se grandes complicadores, futuramente, para as relações educativas, como em muitos casos já temos visto acontecer.

Por exemplo, ao professor encarar sempre como sendo direcionado especificamente à pessoa dele mesmo (ainda que assim efetivamente pareça ser), tudo aquilo que for dito ou feito a ele pelo seu aluno, provavelmente virá facilmente a ofender-se com ele, entrando em

embates desnecessários, dificultando o vínculo e, conseqüentemente, embaraçando ou até mesmo barrando a aprendizagem de seu aluno.

De acordo com Gutierrez (2013), para que seja possível aprender algo com alguém, este alguém precisa ocupar uma posição especial para o sujeito, deve ser suposto como alguém que sabe. O problema está apenas em quando o professor encarna esta posição total e livre de falhas, respondendo e se posicionando desta forma diante do aluno. Isso porque, diz ela, que inclusive a percepção de que algo falta ou pode vir a faltar é o que mobiliza o desejo de saber, a busca por conhecer, sendo de fundamental importância nos processos educativos.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que este desejo de saber, a partir da transferência, liga-se estreitamente à figura do professor. E este é colocado, por vezes, no campo do amor. Quando isso ocorre, o aluno acaba buscando corresponder às suas expectativas, e, facilmente, pode vir a alienar-se, sem perceber, ao desejo do professor. Para Gutierrez (2013, p. 84),

Se o professor não perceber, alienará totalmente seus alunos aos seus desejos, impedindo a separação e a possibilidade de os alunos lidarem com os conhecimentos da cultura como sujeitos desejantes, passíveis de construir um saber próprio (...). O processo de atribuir ao professor um lugar especial contribui com a aprendizagem. Isso porque, ao verificar “o brilho” nos olhos de seu professor em sua relação com o objeto de saber, o aluno passa a desejar o objeto de desejo desse professor. Esse mecanismo outorga poder à figura do professor, e a forma com que lidará com esse poder que lhe é atribuído marcará um tipo de educação: **ou mais voltada para o campo da alienação ou visando à separação** (grifo meu).

Nesta citação, Gutierrez (2013) destaca novamente o quão importante é a forma de o professor lidar com os aspectos relacionais no que se refere aos estudantes, já que este pode contribuir, mesmo que não se dê conta nitidamente disso, ou para a alienação e opressão de seu aluno, ou para uma educação como prática da liberdade e para a autonomia (FREIRE, 1996).

Esta segunda possibilidade, de uma educação mais voltada para autonomia, relaciona-se, conforme Gutierrez (2013) a um posicionamento docente que permite ao sujeito dissociar-se de seus próprios pensamentos, concepções e ideais; que ofereça espaço a ele para construir seu próprio estilo de relação com o saber; que possibilite o aparecimento de um sujeito desejante.

Desta forma, ou seja, ao compreender e encontrar melhores possibilidades de lidar com estes aspectos transferenciais, próprios às relações educativas, o professor poderá estar contribuindo de forma muito importante para esta educação que leve em conta o sujeito, que

trabalhe em prol de uma maior autonomia deste, permitindo que o mesmo se implique como desejante, e coloque em movimento seu desejo por saber.

2 Contribuições em relação ao conceito psicanalítico de sujeito para a prática pedagógica docente

Vários são os autores que têm destacado, a exemplo de Kupfer (2013), Pereira (2001) e Charlot (2005), em relação às possibilidades de articulações entre psicanálise e educação, a compreensão que esta construiu a respeito do conceito de sujeito como uma das importantes contribuições psicanalíticas, principalmente no que se refere à prática pedagógica docente.

Esta compreensão construída pela psicanálise difere em muito do que predomina, atualmente, no discurso social² de nossa época, e que, sendo linguagem, também nos constitui, assim como produz efeitos constantemente no cotidiano das escolas.

Neste discurso social predomina, como diz Torezan (2012, p. 138), a “apologia de uma suposta felicidade plena proporcionada pelo saber científico, saber que pretende superar todo e qualquer limite e suprir toda e qualquer falta”. Em consequência, no que se refere às crianças e adolescentes, também há um ideal social que influencia em muito naquilo que delas é esperado, ou seja, espera-se (implícita ou explicitamente) que correspondam a uma série de “requisitos” para, assim, tornarem-se aceitos e reconhecidos socialmente – tais como, beleza física, inteligência, rápida capacidade de aprendizagem, agilidade, competitividade, entre outros.

As influências desta forma de compreender se estendem, em grande parte e mesmo sem a clara intenção disso, para o ambiente escolar, em que, por exemplo, ao não atingir uma série de requisitos para determinado tempo de vida, o aluno não recebe a aprovação de ano.

O grande perigo deste aspecto reside justamente no risco de, com isso, se desconsiderar as particularidades de cada caso, de cada sujeito – que é único, com experiências e tempos próprios, e que em inúmeras vezes não se encaixam perfeitamente naquilo que é considerado como ideal social, inclusive nas escolas.

Este é um dos importantes aspectos a que a psicanálise chama a atenção ao enfatizar o conceito de sujeito – as singularidades de cada um, que não podem ser medidas, enquadradas, classificadas e, às vezes, nem facilmente identificadas; mas, que estão sempre presentes, não podendo ser ignoradas no cotidiano escolar.

² Conceito construído a partir de Lacan, aprofundado por autores como Charles Melmann e Mário Fleig. Refere-se à estrutura constituinte do social, ao discurso dominante em uma sociedade em uma determinada época.

Sobre isso, Kupfer (2013, p. 38) escreve:

Aqui resta muito trabalho por fazer, na direção de transmitir não exatamente uma problematização da visão contemporânea de uma criança - essa é inevitável -, mas provocar sua ampliação de modo a permitir a entrada de um sujeito do desejo.

Sobre essa visão acerca do sujeito introduzida pela contemporaneidade, tanto Torean (2012) como Kupfer (2013), ressaltam o quanto, a partir desta, é possível identificar um abalo na noção de sujeito de desejo proposta pela psicanálise. Para elas, com este discurso social vigente hoje, o desejo fica ameaçado em suas possibilidades, uma vez que o que o move é propriamente a falta estrutural inerente a todo o sujeito – bem a que a contemporaneidade visa a todo o custo tamponar, e oferecer meios para fazê-la desaparecer.

O que vêm ocorrendo, então, é uma substituição do sujeito desejante, sujeito faltante, por uma tentativa de idealizar um sujeito a quem nada falte, que seja completo e desfrute de uma suposta felicidade plena, sem frustrações, sem incongruências, sem dificuldades, sem conflitos – sem o inconsciente atuando. Tem sido idealizado, a partir do discurso social dominante hoje, um sujeito com tamanho auto controle, que mantém afastadas de si mesmo suas humanas imperfeições, e as manifestações insistentes e inconsistentes de seu inconsciente.

É nesse sentido que os autores já mencionados, que têm se ocupado desta temática, propõe uma interessante possibilidade de contribuição da psicanálise a partir do conceito de sujeito, já que ela insiste em resgatar outra concepção de homem, com suas mazelas fundamentais, que, para Pereira (2001, 2001, p. 190), “nos impele a trabalhar a educação para além do que ela universaliza, mas do que evoca de singularidade em sua função”.

Para a psicanálise, então, o sujeito é aquele que se constitui na relação com o Outro por meio da linguagem, estando sempre marcado por seu inconsciente. Diz respeito a um sujeito dividido, descentrado, que vai bem além do ego, do ser somente cognoscente, incluindo suas inconsistências, conflitos, seus momentos de querer fazer mas não conseguir, de fazer sem querer, de fazer sem saber que está fazendo, e também de saber fazer (MRECH, 1999); abrange os efeitos inesperados da linguagem, as contradições do próprio sujeito, geradores de sintomas, de escolhas, de fracassos, de sucessos, de rupturas, de estabelecimento de vínculos.

Como diz Pereira (2001, p. 183), para a psicanálise “o sujeito é constituído a partir dos efeitos do discurso, a partir das inter-relações sociais, do encontro de um sujeito com um outro”. É nessas relações que ele vai se formando, se constituindo. E é nestas, inevitavelmente

que, por mais que por vezes se esforce em direção contrária, o inconsciente insiste em se fazer presente das mais variadas formas, trazendo consigo também implicações a estas relações.

Para Pereira (2003), a psicanálise defende

[...] um sujeito que é constitutivamente heterogêneo, de uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também incompleto por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada. Como entendeu Geraldi (1995), esse sujeito se faz ao constituir-se nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, pulsões, paixões, retornos, imaginação e construções (PEREIRA, 2003, p. 26)

Entre essas relações sociais, por meio das quais o sujeito vai sempre se constituindo, de forma marcadamente importante encontra-se a escola – espaço privilegiado para manifestarem-se conflitos, tensões, confrontos, situações inesperadas próprias às imensas diversidades existentes entre os sujeitos e aos enigmáticos e distintos desejos, que os movem rumo a ações e caminhos para eles mesmos, por vezes, surpreendentes. É com aspectos como estes, constitutivos dos sujeitos e também dos contextos educativos que o professor terá de, inevitavelmente, trabalhar em seu cotidiano profissional.

É a partir de questões como estas aqui sintetizadas que, segundo Kupfer (2013, p. 121), a psicanálise é considerada como “uma das disciplinas responsáveis, em nosso tempo, pelo resgate do sujeito”. Pereira (2001, p. 187), da mesma maneira, afirma que o bom professor “tende, em suas aulas, a explorar sempre o lugar do sujeito, além das ideias”. E, Charlot (2005, p. 55) destaca, ao escrever sobre a psicanálise, que “se o professor compreendeu por que a missão que lhe designaram é impossível, então estará pronto para ensinar, tratando seus alunos como sujeitos”.

É imprescindível, para quem trabalha com a educação, distanciar-se da tão presente objetificação do homem, característica do mundo de consumo no qual vivemos hoje. É preciso resgatar o entendimento do sujeito como constituído por muito mais do que é nítido e facilmente perceptível aos nossos olhos. Faz-se necessário esquivar-se da tentação de encarar a criança e o adolescente, nas escolas, a partir de padrões preestabelecidos, que os conceberiam antes como objetos ou mercadorias em grandes instituições quase em formato industrial, cujo interesse seria meramente o de “aprovar” ou “reprovar”, do que como um ser humano em formação, um sujeito com suas complexidades não capturáveis e classificáveis em categorias, que, por mais que se esforce, nunca se tornará completo, pleno e sem faltas.

Por vezes, sem nem sequer perceber, o professor, em função das exigências que também lhe são constantemente impostas, acaba por preocupar-se única ou demasiadamente com o ensino de todos os conteúdos previstos para a sua disciplina específica, com conseguir

vencer os prazos estipulados, com verificar se o aluno está ou não respondendo tal e qual ele espera, que acaba perdendo de vista o sujeito em formação. Ao agir assim, mesmo sem a intenção explícita, o ato de ensinar torna-se mecanizado, repetitivo e generalizador, nivelando e homogeneizando aquilo que no sujeito é enigmático, hesitante, inconsistente, imprevisível, não repetitivo, não em série – mas, único e singular.

É considerando estes aspectos, que com base na psicanálise não é possível ensinar aos futuros professores uma série de recomendações fixas, nem estipular sugestões generalizáveis quanto a modos de agir conforme as situações que lhe surgem, nem de manter o “domínio” da turma ou do ato de ensinar. A formação, ao contrário, estará sempre às voltas com os insucessos, com as dificuldades, com os desafios, com as reações surpreendentes dos alunos – e isso, propriamente, porque trabalha com sujeitos, que precisam ser considerados como tal nas escolas, e cujo conceito precisaria ser dialogado já desde a formação inicial docente.

3 Contribuições da psicanálise sobre uma perspectiva diferenciada dos problemas de aprendizagem

É frequente, no trabalho com psicologia escolar, receber diversos encaminhamentos de alunos para atendimento, por suspeitas de dificuldades ou transtornos de aprendizagem. Percebe-se uma grande preocupação, a esse respeito, por parte de pais e professores, no que se refere a identificar se há algum transtorno de aprendizagem em relação aos alunos que apresentam divergências na forma de aprender em comparação com os demais, e também em definir qual poderia ser este transtorno.

Em consequência, muitas vezes o psicólogo escolar tem sido procurado, questionado e convidado a falar sobre estes temas. Com isso, é possível perceber, ao mesmo tempo, o quanto a ênfase acaba, com grande frequência, recaindo demasiadamente sobre classificar ou “encaixar” cada um dos alunos em amplas categorias diagnósticas, que em certos momentos não tem finalidade alguma, além de somente descrever de forma generalizadora o suposto problema apresentado.

É nesse sentido que autores, a exemplo de Kupfer (20130), tem abordado possibilidades de contribuições da psicanálise quanto a uma leitura diferenciada das dificuldades de aprendizagem. Isso porque, como esta autora afirma,

(...) para a psicanálise é estranha qualquer tentativa de tipificação ou de classificação generalizante. A entrada em cena do sujeito, determinado por uma estória bastante particular, efeito do seu encontro com a linguagem, faz pensar na necessidade de nos

debruçarmos sobre cada criança, na tentativa de acompanhar com ela seu *modo* peculiar de aprender ou de não aprender (KUPFER, 2013, p. 128).

Da mesma forma, Mrech (2005) escreve que não adianta tentar comparar um aluno a outro, ou a alguma categoria psicológica, ou a algum protocolo de ação. Cada sujeito tem a sua própria singularidade, e, como diz Ferreira (2001), também atribui uma significação particular ao que ensina e ao que aprende.

Seguindo esta linha de pensamento é que Kupfer (2013) constrói uma abordagem dos problemas de aprendizagem pelo viés da noção de estilo em psicanálise, a qual trabalha a partir da psicanálise lacaniana. Para ela, o conceito de estilo relaciona-se a um modo próprio, único, original, de escrever, de falar, de se posicionar (KUPFER, 2013). Caracteriza-se como a marca de um sujeito em singular em sua forma única de percorrer seus diversos caminhos durante a vida.

Para Kupfer (2013), ao observar e se relacionar com os outros, percebendo seus estilos próprios, uma criança irá se constituindo e construindo seu próprio estilo. Igualmente, diante do professor e de seu estilo, tanto de conhecer, como de agir e de se relacionar, o aluno vai se constituindo e construindo seu próprio estilo. Afirma, assim, que no modo como uma criança aprende ou não aprende, também, ali está em questão e em ação seu estilo cognitivo, isto é, seu modo peculiar de conhecer e relacionar-se com a coisa a ser ou não conhecida.

Com base nestes aspectos, e também no conceito de discurso social³ é que a autora discorre sobre o que acontece com uma criança quando ela não aprende. Não é algo que ela entenda como resultante unicamente da criança, mas sim como uma manifestação ou emergência de uma articulação entre um sujeito e um sintoma social. Este último sendo entendido aqui como sintoma que está inscrito, mesmo que de forma implícita, no discurso social de uma determinada época.

No entanto, Kupfer (2013) pensa este conceito de sintoma social, neste contexto, de forma articulada ao discurso escolar. É por esta perspectiva que considera a ideia de fracasso escolar como uma particular relação construída entre o estilo cognitivo de um sujeito e um discurso escolar dominante. Em suas palavras,

Em lugar de fazer o pêndulo oscilar para o lado do social ou para o lado psicológico, admite-se que um problema de aprendizagem advirá quando houver um choque, um confronto, entre o que se veicula no campo social escolar e o estilo cognitivo de uma criança-sujeito em particular. Portanto, o problema de aprendizagem está sendo localizado no ponto de articulação entre um sujeito e o discurso social (KUPFER, 2013, p. 131).

³ Conceito construído a partir de Lacan, aprofundado por autores como Charles Melmann e Mário Fleig. Refere-se à estrutura constituinte do social, ao discurso dominante em uma sociedade em uma determinada época.

Dessa forma, cada escola, além de ser constituída por um discurso social mais amplo, constrói também o seu próprio discurso que vai formando os sujeitos dela participantes, vai orientando as ações, e referenciando tudo o que acontece dentro de determinada instituição escolar.

A partir disso, é possível considerar que, ao se tomar como referência estes aspectos, alguns alunos vão evidenciar o sintoma social dominante no discurso escolar, enquanto outros não. E isso, em função de que o sintoma social escolar, neste caso, o problema de aprendizagem, remete não só ao sujeito em si, nem só ao discurso social, mas ao ponto de articulação entre ambos.

Assim sendo, se o aluno não encontrar em si mesmo condições de responder a determinada demanda escolar, àquilo que circula discursivamente na escola, provavelmente entrará em conflito, se angustiará, e demonstrará isso a partir de suas próprias possibilidades naquele momento em especial – alguns com revolta, outros com uma passividade paralisante, outros buscando meios inadequados e não aceitos no âmbito escolar para conseguir mostrar o bom resultado esperado, entre tantas outras formas. Outros, que encontram possibilidades para corresponder ao discurso institucional podem não apresentar maiores dificuldades; e, ainda têm aqueles que, mesmo tendo condições, percebem as inconsistências existentes implicitamente, e acabam, ou, se deixando levar, ou, buscando atingir exatamente a média que precisam para a aprovação, por mais que teriam muitas condições de ir além disso.

Em todos os casos, não há como prever qual será a forma de cada um se posicionar, de pensar e de agir, diante do discurso escolar. Cada sujeito é único, e, por isso mesmo, não há possibilidade alguma de realizar qualquer tipo de comparação, muito menos de previsão. Igualmente, cada discurso escolar também possui suas especificidades, seus aspectos implícitos, que não são facilmente constatáveis e compreendidos.

E, ainda, sempre estará vigorando, juntamente a estes aspectos mencionados, o discurso social mais amplo, referente à sociedade e à sua determinada época. Com base neste, como diz Kupfer (2013), “que espaço há para a lentidão na escola de hoje?”. Um aluno, como relata, “poderá encontrar um ou outro professor pessoalmente mais tolerante, mas o discurso social da rapidez, do mundo instantâneo e veloz, do *time is Money*, acabará por prevalecer.” (KUPFER, 2013, p. 131). Este aluno, por exemplo,

começará a afligir-se, na tentativa de responder mais depressa, para atender a essa demanda do Outro; mas, não encontrará em si mesmo essa prontidão. Poderá, então, achar-se burro ou incapaz, quando possui grandes qualidades que poderiam levá-lo à

grande brilho intelectual! Estão instaladas as condições para o fracasso escolar (KUPFER, 2013, p. 132).

Kupfer (2013) utiliza este caso específico apenas para exemplificar, e esta citação acima caracteriza-se apenas como um pequeno fragmento do mesmo. Com base nele, ilustra uma situação específica de descompasso entre o discurso social e as possibilidades daquele sujeito em questão em corresponder ao mesmo, bem como possíveis efeitos produzidos como consequência – neste caso, o fracasso escolar.

Dessa forma, considerando estas elaborações de Kupfer (2013), não há possibilidade, e quando surge alguma proposta nesse sentido não se sustenta, de trabalhar isoladamente, seja educador, seja psicanalista, seja neuropediatra ou qualquer outro profissional que se ocupe de pensar os casos de dificuldades de aprendizagem. Claro que este trabalho conjunto é um grande desafio, mas se faz necessário ir construindo-o, ir abrindo este caminho ainda tão pouco trilhado, ir construindo diálogos entre os profissionais acerca do assunto.

Este dialogar seria, neste caso das dificuldades de aprendizagem, uma forma de buscar, conjuntamente, esta abordagem do estilo de cada sujeito, de entender como a dificuldade apresentada vem, em cada caso específico, se constituindo. Talvez, destaca Kupfer (2013), desta forma, se poderia contribuir com o aluno, no sentido de construir possibilidades dele reencontrar-se criativamente em seu estilo, que lhe é próprio, de forma a amenizar os conflitos existentes entre este e o discurso predominante na escola, quando for o caso.

É possível pressupor, ainda, com base no abordado até aqui, que o movimento de despertar diálogos quanto a mais esta perspectiva, da psicanálise, durante a formação inicial de professores de adolescentes, tão diferenciada do modo como estes sintomas escolares (entre eles, os problemas de aprendizagem) têm sido usualmente abordados durante a formação docente e entendidos cotidianamente nas escolas, também, provavelmente poderia estar contribuindo ricamente com a futura prática profissional dos professores em formação inicial.

Considerações finais

Após esta breve apresentação acerca de alguns dos aspectos pesquisados neste estudo, que busca compreender as articulações e contribuições possíveis entre estes campos tão distintos, que são a psicanálise e a educação, é possível supor que, sendo a docência uma profissão do humano e do relacional, e a psicanálise abordando questões relativas a esta

especificidade do ser professor, a mesma teria possibilidades de, juntamente a todas as demais áreas, estar contribuindo com a formação inicial docente.

Para isso, no entanto, seria necessário abordá-la não de modo descontextualizado, apenas com a apresentação de conceitos isolados, com os quais o futuro professor não saberia o que fazer em seu cotidiano profissional em sala de aula, que lhe serviriam pouco, além de preencher um currículo, com conteúdos a serem “vencidos”. Ao contrário disso, que é uma queixa recorrente dos docentes quanto à sua formação inicial na disciplina psicologia da educação, para que efetivamente a psicanálise pudesse contribuir, seria necessário pensá-la em articulação com as necessidades, curiosidades, medos, dúvidas e anseios dos futuros professores. Poderia, por exemplo, partir de temáticas voltadas a compreender a prática profissional docente, viáveis de serem pensadas a partir do referencial teórico da psicanálise, instigando diálogos quanto a estas, assim como um constante movimento de relação entre teoria e prática.

Estes temas abordados neste artigo, referentes a algumas contribuições da perspectiva psicanalítica para pensar os aspectos relacionais, o conceito de sujeito e as dificuldades de aprendizagem, constituem-se como alguns exemplos, dentre outros, de temas que poderiam ser trazidos ao diálogo já desde a formação inicial docente, para com esta contribuir, já que abrangem questões com as quais os docentes têm se deparado constantemente em seu cotidiano profissional, por serem inerentes à profissão.

No que diz respeito aos aspectos relacionais, estes sempre, inevitavelmente, estarão presentes e atuantes na profissão docente, justamente por trabalhar com sujeitos. São relações que podem tanto ser tranquilas, como também ser acentuadamente conflituosas, difíceis, inclusive interferindo e dificultando a aprendizagem dos alunos, assim como pesando negativamente na qualidade de vida do professor. Entretanto, a forma como este se posiciona e lida com estas questões tem grande influência no modo como se constituirão as relações entre professor e alunos. Por isso, faz-se necessário pensá-las na formação inicial docente, dialogando sobre estes importantes aspectos subjetivos da prática educativa, que muitas vezes são ignorados ou secundarizados, mas que produzem grandes e marcantes efeitos.

Do mesmo modo, a compreensão que o professor tem quanto ao que constitui um sujeito influenciará, mesmo ele não percebendo isto nitidamente, em sua prática pedagógica. E, como somos constituídos pela linguagem, o que veicula no discurso social de nossa época, também vai nos formando, formando aos docentes, e com isso, suas maneiras de agir.

Como este discurso social hoje tem idealizado um sujeito completo, realizado, sem faltas e conflitos, em condições de alcançar uma felicidade plena, faz-se importante

problematizar estes aspectos, assim como pensar sobre as consequências e implicações destes para o dia a dia escolar. A psicanálise, neste sentido, também tem condições de contribuir, já que aponta para um sujeito sempre faltante, constituído também por conflitos, dilemas, incoerências, frustrações – aspectos próprios do ser humano, e que o mobilizam a estar permanentemente em busca de algo capaz de aplacar esta falta, sendo propriamente o que o mantém em movimento em seu percurso durante a vida.

Ao considerar este conceito de sujeito a partir da psicanálise e também pensar as dificuldades de aprendizagem (ou outras que possam vir a surgir) a partir do estilo próprio de cada aluno, deixa-se, então, de comparar sujeitos (alunos), de classificá-los ou de generalizar cada caso, que é tão singular, abrindo-se espaço para pensar e trabalhar com os aspectos subjetivos e humanos da profissão.

São estes alguns dos temas que poderiam ser pensados não como verdades prontas e definitivas, mas, trazidos a um diálogo aberto com os futuros docentes, articulando constantemente a teoria psicanalítica e a prática pedagógica, para, assim, a psicanálise ser mais uma das importantes áreas a estar contribuindo com a formação inicial de professores.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: Imagens e Autoimagens**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHARLOT, B. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: MRECH, L. M. (org.). **O impacto da Psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, Psicanálise e Educação: O mestre “possível” de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. 34. e.d. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 e.d. São Paulo: Cortez, 2011.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação**. 4. ed. São Paulo: Escuta, 2013.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

MENDONÇA, J. B. M. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, E. M. T. (org.). **A Psicanálise escuta a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PEREIRA, M. R. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E. M. T. (org.). **A Psicanálise escuta a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, M. C. P. **A paixão de formar: da Psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TOREZAN, Z.F. **Sublimação, ato criativo e sujeito na psicanálise**. Londrina: Eduel, 2012.