

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Cláudia Rodrigues Fernandes

**DOCÊNCIA E PSICANÁLISE:  
análise da posição subjetiva dos professores na formação continuada**

Belo Horizonte

2017

Cláudia Rodrigues Fernandes

**DOCÊNCIA E PSICANÁLISE:  
análise da posição subjetiva dos professores na formação continuada**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ilka Franco Ferrari - PUC Minas  
Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira - UFMG

Belo Horizonte  
2017

### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F363d	<p>Fernandes, Cláudia Rodrigues</p> <p>Docência e psicanálise: análise da posição subjetiva dos professores na formação continuada / Cláudia Rodrigues Fernandes. Belo Horizonte, 2017. 115 f.</p> <p>Orientadora: Ilka Franco Ferrari</p> <p>Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia</p> <p>1. Psicanálise e educação. 2. Professores - Formação. 3. Bion, Wilfred R. (Wilfred Ruprecht) 1897-1979 - Crítica e interpretação. 4. Professores e alunos. 5. Educação - Aspectos psicológicos. 6. Psicologia da aprendizagem. I. Ferrari, Ilka Franco. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p> <p>CDU: 159.964.2:37</p>
-------	--

Cláudia Rodrigues Fernandes

**DOCÊNCIA E PSICANÁLISE:  
análise da posição subjetiva dos professores na formação continuada**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ilka Franco Ferrari – PUC Minas (Orientadora)

---

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira – UFMG (Coorientador)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Diego Fernando Bolaños – UFMG (Banca examinadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Margareth Diniz – UFOP (Banca examinadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maralice de Souza Neves – UFMG (Banca examinadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristina Moreira Marcos - PUC Minas (Banca examinadora)

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2017.

*Para MARIA, mãe amada,  
Te perder no caminho...  
Está difícil sem você...*

## AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), professora Augusta Aparecida Neves de Mendonça, por todo o apoio e a concessão do tempo de que precisei.

À professora Ilka Franco Ferrari (PUC Minas) e ao professor Marcelo Ricardo Pereira (UFMG) pela acolhida do meu desejo de realizar esse estudo fundamentado na psicanálise bioniana.

Ao LEPSI (Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais, da Faculdade de Educação e de Psicologia da UFMG).

Ao professor Antônio Muniz de Rezende, pela atenção e disponibilidade de oferecer seu conhecimento apurado da psicanálise bioniana.

À Dra. Maria Amélia da Costa Lopes, que gentilmente me acolheu no Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto (FPCEUP), no qual tive a oportunidade de realizar trocas de experiências com seu grupo de pesquisadores das Áreas Programáticas – Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e de Educação, além da oportunidade de participar de uma agenda intensa de conferências com investigadores do mundo inteiro.

À CAPES que financiou minha participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) durante o período de quatro meses na Universidade do Porto – PT, no Centro de Integração e Intervenção Educativas (CIIE), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP).

Ao Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIP), da PUC Minas que financiou parte do trabalho.

Aos professores e professoras que compartilharam conosco essa trajetória.

Aos amigos da Escola de Formação (SEE/MG) por seguirmos juntos em nosso trabalho pela Educação.

Ao meu filho, Guilherme, luz da minha vida.

Obrigada a todos.

Pois versos não são, como as pessoas imaginam, sentimentos (a esses, temos cedo demais) –são experiências. E por causa de um verso é preciso ver muitas cidades, pessoas e coisas, é preciso conhecer bichos, é preciso sentir como voam os pássaros, e saber com que gestos flores diminutas se abrem ao amanhecer. [...] E também não basta ter recordações. É preciso saber esquecê-las, quando são muitas, e ter a grande paciência de esperar que retornem por si. Pois as lembranças em si ainda não o *são*. Só quando se tornarem sangue em nós, olhar e gesto, sem nome, não mais distinguíveis de nós mesmos, só então pode acontecer que numa hora muito rara brote do meio delas a primeira palavra de um poema.

Rainer Maria Rilke

Os cadernos de Malte Laurids Brigge.

## RESUMO

Não seria exagero afirmar que, hoje, mais do que nunca, a figura do professor se encontra na berlinda. Num cenário mundial, em que os sistemas educacionais são diagnosticados e monitorados pelas avaliações sistêmicas, a divulgação dos baixos resultados de aprendizagem dos alunos coloca em cena a figura do professor e sua formação como elementos determinantes para uma mudança exitosa da realidade educacional. O poder público discute e teoriza sobre o processo formativo na perspectiva da estruturação dos programas, cursos e capacitações oferecidas aos docentes. No entanto, parece difícil ao discurso educacional perceber o que o professor faz com isso. A reflexão sobre o processo de formação profissional, sob o ponto de vista do sujeito parece ainda precário. Esta tese de doutoramento em Psicologia tem como objetivo investigar de que modo a profissão e a subjetividade docente são afetadas pelas ações de intervenção do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), implementado pelo poder público em Minas Gerais. Nesse estudo adotamos como referencial teórico-prático a Psicanálise. Trabalhamos com as concepções de Sigmund Freud, médico vienense que funda a psicanálise, e de Wilfred R. Bion, psicanalista inglês que elaborou a “Teoria do Pensar” para investigar o crescimento psíquico por meio da experiência, do conhecimento e do pensamento. *A relação com o saber* foi nosso operador de leitura para analisar o vínculo do professor com a formação continuada e com a prática docente. Para tanto, trabalhamos com a *Pesquisa-Intervenção de Orientação Clínica*, que opera com os processos psíquicos, sobretudo, inconscientes, nas situações profissionais estudadas. Privilegiamos a observação clínica do professor no contexto de sua prática profissional, a entrevista de orientação clínica, o espaço coletivo de fala. Possibilitamos com a utilização de tais dispositivos apreender o sujeito nas múltiplas formas de apresentar sua subjetividade, abrindo espaços de fala individual e coletivo, em que possam emergir suas singularidades discursivas, como também em ato, na observação de sua prática. Ao final do estudo, tivemos poucos indícios de que a formação continuada nessa escola tenha significado uma mudança subjetiva do professor em sua relação com a prática e com o saber. Concluímos que esse modo de subjetivação pouco favoreceu a um enfrentamento da dor de existir que pode conduzir à transformação de ideias e ativação do pensamento.

**Palavras-chave:** Psicanálise e Educação. Formação Continuada de Professores. Bion.

## ABSTRACT

It would not be an exaggeration to say that today, more than ever, the figure of the teacher is in the limelight. In a world scenario, where educational systems are diagnosed and monitored by systemic assessments, the dissemination of the low learning outcomes of the students, puts the figure of the teacher and his education as the determining elements for a successful change in the reality of education. The public power discusses and theorizes about the formative process in the perspective of the structuring of the programs, courses and capacities offered to the teachers. However, it seems difficult for the educational discourse to realize what the teacher does with it. The reflection on the process of professional training, from the point of view of the subject seems still precarious. This doctoral thesis in Psychology aims to investigate how the profession and the subjectivity of teachers are affected by the interventional actions of the Pedagogical Intervention Program - PIP, implemented by the public power in Minas Gerais. In this study we adopt as theoretical-practical reference the Psychoanalysis. We work with the conceptions of Sigmund Freud, Viennese physician who founded psychoanalysis, and Wilfred R. Bion, an English psychoanalyst who elaborated the "Thinking Theory" to investigate psychic growth through experience, knowledge and thought. *The relationship with knowledge* was our reading operator to analyze the teacher's bond with continuing education and with teaching practice. Therefore, we work with *Research-Intervention of Clinical Guidance*, which operates with psychic processes, especially, unconscious, in the professional situations studied. We privilege the clinical observation of the teacher in the context of his professional practice, the clinical orientation interview, the collective speech space. We make it possible to use these devices to apprehend the subject in the multiple ways of presenting its subjectivity, opening spaces for individual and collective speech, where the discursive singularities can emerge, as well as in act, in observing its practice. At the end of the study, we had little evidence that continuing education at this school meant a subjective change of the teacher in relation to practice and knowledge. We conclude that this mode of subjectivation has little favored a confrontation of the pain of existing that can lead to the transformation of ideas, and activation of thought.

**Key Words:** Psychoanalysis and Education. Continuing Teacher Formation. Bion.

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendências Regionais de Ensino

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>PARTE 1 .....</b>	<b>24</b>
<b>DA FORMAÇÃO DOCENTE E DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 Considerando os possíveis limites do racionalismo técnico e da reflexão .....</b>	<b>24</b>
<b>1.2 A tendência racionalista .....</b>	<b>29</b>
<b>PARTE 2 .....</b>	<b>37</b>
<b>QUESTÕES DE MÉTODO .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 O que fizemos .....</b>	<b>37</b>
2.1.1 A orientação clínica .....	39
2.1.2 A visada investigativa e a escolha dos dispositivos de investigação .....	44
2.1.3 Os dispositivos.....	46
<b>PARTE 3 .....</b>	<b>52</b>
<b>DISCUSSÃO E RESULTADOS .....</b>	<b>52</b>
<b>3.1 Desenvolvimento psíquico em Bion: experiência emocional e aprendizagem.....</b>	<b>52</b>
3.1.1 Relação continente-contido e sua função .....	56
3.1.2 Pensando a formação e a prática docente com Bion – a Teoria do Pensar .....	60
<b>3.2 Observação clínica da escola .....</b>	<b>70</b>
<b>3.3 As situações didáticas: o caso a caso .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO II – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa CEP .....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

*[...] não há dois professores iguais e [...] a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. E a conclusão de que é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise da sua ação pedagógica: Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és.*

Antônio Nóvoa

Não seria exagero afirmar que, hoje, mais do que nunca, a figura do professor se encontra na berlinda. Num cenário mundial, em que os sistemas educacionais são diagnosticados e monitorados pelas avaliações sistêmicas, também chamadas de avaliações externas em larga escala, a divulgação dos baixos resultados de aprendizagem dos alunos impactou a opinião pública e setores da sociedade civil, levando a um questionamento bastante intenso da educação brasileira. As comparações internacionais confirmaram essa avaliação negativa, revelando a enorme defasagem de nossos alunos frente aos demais, inclusive em relação a outros países da América Latina. A questão da qualidade da educação passou, então, a predominar na agenda de problemas reconhecidos socialmente. O debate sobre as diversas concepções de qualidade ganhou grande visibilidade, não só nos meios especializados e no âmbito dos sistemas de ensino, mas também na mídia, no meio empresarial, em organizações da sociedade civil.

Considera-se que a escola nunca esteve submetida a uma pressão social orientada para a mudança tão intensa como atualmente. Parece consenso a opinião de que é necessário mudar o atual contexto da educação. No centro desses debates aparece a figura do professor e sua formação como elementos determinantes para uma mudança exitosa da realidade educacional. Frente à invariável dificuldade dos sistemas de ensino em introduzir e consolidar mudanças que comportem significativos resultados na educação, muitos podem se tornar críticos e refletir seguindo a lógica linear de que a sociedade muda e, junto com ela, deveria evoluir a escola. Talvez o senso comum sugerisse pensarmos dessa forma. Podemos notar, entretanto, que a evolução da sociedade, de certo modo, faz com que a escola se adapte para uma mudança social, mas de maneira defensiva, tardia, sem garantir a elevação do nível da educação. Isso demonstra como os processos de mudança não são fáceis, nem triviais.

Os próprios professores<sup>1</sup> se dizem despreparados para a tarefa da mestria frente à universalização do ensino, que ampliou o acesso à educação – principalmente no ensino público – a todas as camadas da população, com diferentes vivências sociais e culturais e que trouxeram consigo uma multiplicidade de interesses, expectativas e motivações divergentes à tradição escolar. Somado a isso, a democratização do ensino significou, também, oportunidade profissional para aquela parcela da população com menos condição sociocultural, oriundas do próprio ensino público que as formou, incorporando no magistério professores com históricos escolares comprometidos, formados em instituições privadas de ensino superior, geralmente de baixa qualidade. A profissão docente, que já havia perdido seu antigo prestígio na sociedade a partir do século XIX, passou a ser considerada por muitos dos que nela se encontram, como uma ocupação provisória, um ofício de menos valia (NÓVOA, 1997). Algo não desejado, aceito por falta de opção.

Nesse contexto, a formação continuada de professores em serviço está na agenda do poder público como uma ação estratégica para a mudança do sistema educacional. Ao longo de minha trajetória profissional, no entanto, desde a época em que atuava como especialista<sup>2</sup> da educação em escolas públicas da rede estadual, até hoje, atuando na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), como formadora de professores e coordenadora de projetos, o que tenho observado é que há uma grande disparidade entre o que as políticas propõem para a formação continuada, o que os professores desejam de uma formação e o que efetivamente acontece na sala de aula.

Minha experiência na escola foi muito importante porque tive oportunidade de vivenciar os Projetos da Secretaria na ponta, onde de fato eles se vivificam. Na SEE/MG tenho a oportunidade de conhecer o outro lado da questão, como, por exemplo, conhecer as políticas que direcionam a filosofia de programas e projetos, conhecer o escopo desses, seus objetivos, o aporte financeiro investido – geralmente muito alto em se tratando da rede pública do Estado de Minas Gerais, um Estado com o maior número de municípios do Brasil e com uma diversidade regional expressiva, e, também, as dificuldades de operacionalização, comuns em ações de grande porte. Mas, o mais importante, é que trabalhando com a formação, nunca me afasto da escola e dos professores, que são focos do meu real interesse.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos o substantivo “professor(es)” acompanhando a norma culta gramatical da língua portuguesa, em que o gênero masculino é uma classificação não marcada na língua, ou seja, inclui seres de ambos os sexos. Não obstante, não nos passam despercebidas as discussões de gênero na linguagem. Empregaremos a forma feminina, “professora(s)”, quando o gênero masculino não fizer parte do referente.

<sup>2</sup> Termo utilizado na legislação para designar o pedagogo que exerce a função de Supervisor Pedagógico e Orientador Educacional.

Nos últimos nove anos tenho atuado tanto em algumas disciplinas do curso de graduação em Pedagogia da PUC Minas quanto em programas de iniciativa do Governo Federal – Ministério da Educação (MEC), como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Atualmente, sou coordenadora da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE/MG.

Em 2007 a SEE/MG implementou um programa de formação em serviço para os professores denominado Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Àquela altura, os resultados mineiros das avaliações externas (PROALFA<sup>3</sup>) demonstravam que menos de 50% dos alunos no terceiro ano de escolaridade sabiam ler e escrever. Em 2014, os resultados (PROEB<sup>4</sup>) demonstravam que no 9º ano de escolaridade somente 37,8% dos alunos conseguiam ler, escrever e interpretar. Os resultados nacionais (SAEB<sup>5</sup>) em 2015 demonstraram que o desempenho de estudantes do ensino médio em português era menor que o de 20 anos atrás. O que os resultados vêm comprovando, insistentemente, é que, numa escala evolutiva, quanto mais anos os alunos passam nas escolas mais suas defasagens se agravam, quando o que se espera é bem o oposto. É significativa a constatação de que, apesar das iniciativas do poder público em implementar mecanismos para uma reforma educacional e controle dos resultados, esses não sejam suficientes para reverter o sintoma social do fracasso escolar, ou pior, parecem agravá-lo.

O PIP foi um programa estruturador do governo de Minas durante o governo Aécio Neves<sup>6</sup> e Antônio Anastasia<sup>7</sup>. Isso significa que ele foi uma ação prioritária do governo para a área da educação e, por isso mesmo, foi um programa de grande abrangência e elevado aporte financeiro. Os investimentos no programa ultrapassaram R\$ 114 milhões, desde seu início em 2007 até seu término em 2014, e atingiu todos os professores da rede estadual de Minas Gerais do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Durante sua implementação, o Programa conseguiu alguns resultados positivos, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental; contudo, passados dois anos de seu término, é possível constatar que, se houve mudanças nas práticas dos professores, essas foram momentâneas. Eis, aliás, um ponto de tensão entre os especialistas e teóricos da educação que, ao produzirem generosas teorias sobre o campo da formação de professores, pretendem dar a *última palavra* relativa à mudança da prática pedagógica.

---

<sup>3</sup> Programa de Avaliação da Alfabetização.

<sup>4</sup> Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.

<sup>5</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

<sup>6</sup> Governador de Minas Gerais de 2003 a 2010.

<sup>7</sup> Governador de Minas Gerais de 2010 a 2014.

O PIP visava prioritariamente à formação continuada de professores em serviço, objetivando a mudança na elaboração da prática docente com vistas a resultados mais efetivos de aprendizagem discente em todas as áreas do conhecimento, mas, principalmente, nas áreas de leitura, escrita e cálculo.

O Programa se concretizou por meio de cinco eixos norteadores, quais sejam:

1. formação da equipe – equipe central e regional qualificada para o processo de atuação na formação de professores;
2. desenvolvimento de material – material detalhado (guias e cadernos de boas práticas) para servir de guia para professores, especialistas, diretores e para o grupo regional. Além desses materiais, eram elaborados pela equipe central materiais específicos de acordo com as necessidades contextuais que se apresentavam, como, por exemplo, 60 sequências didáticas de Língua Portuguesa para a intervenção pedagógica com alunos com baixo desempenho do 9º ano, guia de boas ideias para as avaliações externas 2013, entre vários outros dessa natureza;
3. capacitação dos agentes pedagógicos – equipe central prepara encontros de formação para capacitação do grupo regional, especialistas, diretores e professores no material produzido para cada segmento;
4. definição de metas – definição de metas por escola e Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e, finalmente;
5. acompanhamento contínuo pelas equipes central e regional – os formadores visitavam as escolas semanalmente, apoiando, acompanhando e monitorando o trabalho dos professores.

Dessa maneira, o Programa consistia em acompanhamento sistemático por parte de especialistas e técnicos das superintendências regionais de ensino e da unidade central da Secretaria de Estado de Educação, *in loco*, no intuito de verificar e sanar eventuais dificuldades que os docentes poderiam ter ao colocar em prática as ações do Programa. Sua concepção era traduzida por dois *slogans* que significavam o fundamento de sua atuação. Eram eles: “Toda escola fazendo a diferença”, e o outro, “Nenhum aluno a menos”. O primeiro veio como uma saída para um problema epidemiológico, principalmente nas escolas públicas, onde se encontra grande parcela da população carente. É comum que as crianças que chegam à escola pública com um capital cultural empobrecido permaneçam assim até o fim de sua escolaridade. Sem acesso e estímulo a contextos de oralidade, leitura e escrita, uma grande parte das crianças

apresentam dificuldades quando inseridas na cultura escolar. A escola que deveria acrescentar na vida desses alunos, que poderia significar uma expansão desse universo restrito, possibilitando a esses sujeitos mais desenvoltura e competência na vida pessoal e em sociedade, muito frequentemente não faz a diferença na vida dessas crianças e jovens, a não ser para lhes acrescentar mais dificuldades do que aquelas que eles já têm, visto que a escola reproduz a mesma lógica segregativa da sociedade. A instituição escolar – que é o lugar por excelência do intercâmbio de culturas, conhecimentos e experiências históricas, e poderia contribuir fortemente para mudar um contexto de carência cultural e exclusão – acaba confirmando e agravando esse quadro. O *slogan* “toda a escola fazendo a diferença” significava, então, que a escola deveria ser capaz de agregar valor para o aluno, desenvolver capacidades e habilidades que lhes permitissem ter sucesso na vida escolar.

O segundo *slogan*, “nenhum aluno a menos”, também veio como resposta a uma realidade contundente na esfera escolar. Geralmente a escola costuma caminhar com os bons alunos. Os estudantes que apresentam dificuldades, quer seja de aprendizagem e ou de disciplina, vão sendo deixados para trás. Acabam sendo reprovados e culpabilizados pelo próprio fracasso escolar. O PIP tinha como pressuposto diminuir o grande contingente de alunos com defasagem, idade/ano de escolaridade, em razão de sucessivas reprovações. Daí a denominação de “Programa de Intervenção Pedagógica”. Os professores recebiam capacitações, cujas ações eram centradas no material pedagógico produzido pela SEE, que, por sua vez, se pautava na matriz de referência das avaliações externas. Enfim, sob essa orientação, os professores deveriam realizar as intervenções pedagógicas com os alunos. Essa conduta deveria ocorrer na sala de aula com toda a turma, e também em horários específicos, com aqueles alunos que ainda estivessem apresentando dificuldades. Dessa maneira, todos os alunos teriam condições de avançar, o que justificaria o *slogan*, “nenhum aluno a menos”.

Tais slogans parecem confirmar o discurso altruísta da Educação, repleto de boas intenções, mas, no mínimo soam como “ingênuos” no melhor dos cenários ou “autoenganadores” numa análise mais detida. O discurso de uma escola que faz a diferença na vida de cada um de seus alunos, e de um professor atento e disposto a não deixar nenhum aluno para trás, é o “delírio” de qualquer Educação. Isso pressupõe relações boas e produtivas. Boa relação do sujeito com o objeto do conhecimento, quer seja professor ou aluno, e dos sujeitos entre si. Mas, na prática, o que presenciamos não é bem isso. Os programas e projetos, por mais bem intencionados que sejam, não trabalham no nível das relações. Propõem mudanças curriculares, metodológicas e instrumentais como ações de formação docente, que mais mascaram as dificuldades que o professor encontra na sala de aula do que as resolvem. As ações

ficam muito aquém das intenções. Esse discurso é pernicioso porque muito frequentemente os professores não conseguem, nem ao menos, colocar essas ações em prática, tão incompatíveis que são com a relação didática que cada docente desenvolve para si. O que é comum ouvir dos professores nas formações é que o que se ensina ali não condiz com a realidade de sua sala de aula. O que o professor está dizendo com isso é que a relação didática que estabeleceu em sua classe, ou seja, com seus alunos, com o saber e com a própria docência, não lhe oferece condições para que ele ponha em prática tal ação com êxito. Assim, programas e projetos intencionam que uma nova prática transforme o sujeito, transforme as relações, faça a “diferença”.

Sabemos, entretanto, que os processos humanos são mais complexos do que a lógica cartesiana poderia explicar. Quando se pensa em ações de intervenção capazes de melhorar os resultados da escola, principalmente por meio da reelaboração das práticas de ensino, o pressuposto é, em última análise, que essa intervenção provoque uma mudança de concepção, de pensamento, de atitude, de postura, por parte do professor que fundamente mudança na elaboração de sua prática de ensino.

Diferentemente de uma indústria que modifica seu sistema de industrialização e alcança os resultados esperados, na escola, contudo, os agentes de mudança são os sujeitos que conduzem a prática e não os meios materiais e técnicos em si. O desenvolvimento docente é uma pré-condição para o desenvolvimento da escola. Nenhuma reforma, inovação ou transformação – como queira chamar – perdura sem a aquiescência do professor e, em geral, a experiência demonstra que os docentes são maus executores das ideias de outros. Talvez por isso haja uma certa tendência em imputar aos profissionais docentes o fracasso da educação ou, ao contrário, atribuir-lhes um caráter redentor da educação. Dessa forma, os professores se tornam alvos ou ficam no fogo cruzado de muitas esperanças sociais e políticas em crise nos dias atuais.

É importante observar que os planos de ação do PIP, e as demais estratégias metodológicas que deveriam ser colocadas em prática pelos professores, eram elaboradas e monitoradas por agentes externos à escola – especialistas chamados a resolver aquilo que os docentes supostamente não sabem (ou não querem) fazer. Dessa maneira, desconsidera-se o saber produzido pelos sujeitos e legitima-se os saberes instrumentais de especialistas, alçados à posição de interlocutores privilegiados a produzirem preceitos com forte base pragmática e utilitarista. Além disso, tal artifício deixa evidente o controle e vigilância sobre o trabalho docente. Também o estabelecimento de metas com indicadores quantificáveis de proficiência,

por escola e por nível de ensino, era um mecanismo privilegiado pelo PIP para assegurar uma “gestão de resultados” (LESSARD, MEIRIEU, 2004).

A partir disso temos uma indicação que a ênfase do programa está na *prática* e não no *sujeito da prática*. Entretanto, mesmo que as questões relativas à constituição do sujeito não marquem a centralidade do programa, por trás do saber-fazer do professor há um ser que se encontra revestido da profissão educativa: o sujeito “na pele de professor” (ALMEIDA, 2001, p. 87).

Sabemos que projetos dessa natureza tocam o sujeito produzindo formas de subjetivação, formas de o sujeito se inscrever. Dessa maneira, as lacunas existentes na educação, quanto à compreensão da singularidade de cada sujeito e a sua decorrência na prática educativa, restituem o lugar de centralidade do sujeito em sua própria formação.

Esse modo de gerenciar a Educação, baseado numa cultura do desempenho com definição de metas e controle das práticas, é produtor de discursos que procuram fixar “o que” é um ensino de qualidade e “como” se deve desenvolver o ensinar. Assim, os dispositivos de formação estão longe de ser artefatos neutros, meramente científicos ou produzidos fora das relações de poder. Tais estratégias intentam conformar um tipo específico de conduta docente: são ações sobre as ações dos professores, que agem no sentido de regular suas práticas às metas para um bom desempenho. Dessa maneira, sob o discurso da qualidade da educação, subjazem atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e verdades acerca da educação e do trabalho docente e torná-los naturalizados. É o que, podemos afirmar, se aproxima daquilo que Foucault (2003, p. 132) chama de uma “ideia que vira verdade”. Trata-se de uma narrativa que vem sustentando o campo da formação docente, que, na tentativa de impor uma *vontade de verdade* sobre o professor, vem (re)definindo conceitos típicos de modelos de docência.

Com um modelo cristalizado de docência, os professores têm enfrentado grandes dificuldades no sistema educacional, especialmente quando se deparam com o surgimento de novos programas e currículos. As novas exigências acentuam, e deixam evidentes dificuldades que dizem respeito não só a objetividade do conhecimento, mas, além disso, deixam a descoberto a intangibilidade dos processos de mudança pessoal. Colocados à prova em lidar com as incertezas, oscilações e imprecisões de seu ofício, os professores se veem<sup>8</sup> pressionados

---

<sup>8</sup> Utilizaremos em nossa escrita as regras do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, implementado sem obrigatoriedade em 2009. A previsão inicial era que as regras fossem cobradas oficialmente a partir de 1º de janeiro de 2013, mas, após polêmicas e críticas da sociedade, o governo adiou a entrada em vigor para 1º de janeiro de 2016, quando se tornaram oficiais.

a colocar em ação as fórmulas universais aprendidas nos cursos de formação. Mas o que acontece à subjetividade do professor quando propostas idealizadas não se cumprem?

Podemos pensar que este conjunto de discursos e ações da educação têm resultados diversos na subjetividade e na prática docente. Também as relações professor-aluno são modificadas nesse contexto, já que os professores passam a olhar para os próprios alunos como produtores (ou não) do desempenho “excelente” que a escola deve buscar. Dessa maneira, por trás da aparência de racionalidade e objetividade dos processos formativos, há uma dimensão emocional pouco considerada.

Em vista disso, nosso estudo parte das seguintes questões: de que modo a profissão e a subjetividade docente são afetadas por ações de intervenção como as do PIP? Como o professor sustenta sua prática?

Se concordarmos que há certa circularidade na produção teórica no que concerne à formação de professores, não seria demais considerar que precisamos de novas chaves de leitura para interrogar não só a prática do sujeito, como também o sujeito da prática.

As correntes teóricas da educação que vêm sustentando o campo da formação docente, ainda que considerem a subjetividade, o fazem pela via da consciência, deixando como pano de fundo os aspectos inconscientes, mesmo que saibam que estão presentes e atuantes. A prática docente encontra nessa arqueologia, vestígios de um marco positivista que compreende a ação docente como racional, programada e deliberada, resultante de uma representação consciente. Conquanto, desde que sabemos com Freud (1900/1987) que o sujeito consciente está separado de uma parte de suas representações, estamos frente a um sujeito descentrado de si mesmo, dividido psiquicamente, que está subjugado à desconcertante afirmativa de Freud (1917/1976, p. 178) de que, “o eu não é senhor na sua própria casa”. Por conseguinte, os aspectos inconscientes ganham prevalência e denunciam a ilusão da autonomia e independência da razão, elidindo qualquer pretensão de que pensamento e ação fluam no mesmo sentido. Nessa direção, as matrizes clássicas de pensamento da educação, tradicionalmente herdadas do positivismo e do cientificismo, que vêm pautando os estudos sobre a formação docente em articulação com a prática pedagógica, apresentam, de certa forma, seu esgotamento na medida em que são “míopes” às posições de sujeito, às rupturas e descontinuidades do ato de ensino, que trazem à cena a pessoalidade, o desejo, o inconsciente.

Numa lógica retilínea, a formação do professor passa por abordagens pedagógicas que consideram a atividade docente como um processo centrado apenas nos aspectos técnicos, didáticos, instrumentais e racionais ligados ao exercício teórico-prático da docência. De uma forma geral, tais práticas sempre localizaram a formação docente e a ação do professor na ordem

de um saber (*savoir*) e de um saber-fazer (*savoir-faire*). O primeiro está relacionado com o conhecimento em si mesmo, já o segundo está relacionado com preceitos didáticos e metodológicos. Não existe, na urgência, uma preocupação com a formação do professor enquanto sujeito — o que Ardoino (1973) denomina de saber-ser (*savoir-être*).

Muito se discute e se teoriza sobre o processo formativo na perspectiva da estruturação dos programas, cursos e capacitações oferecidas aos docentes. No entanto, parece difícil ao discurso educacional perceber o que o professor faz com isso. A reflexão sobre o processo de formação profissional, sob o ponto de vista do sujeito, parece ainda precária. É preciso abandonar a crença de que as atitudes dos professores só se modificam na medida em que os docentes percebem resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Para uma mudança efetiva de crença e de atitude, caberia considerar os professores como sujeitos, que se constituem, dinamicamente e dialeticamente, como efeito de uma configuração subjetiva e de relações interpessoais e sociais tecidas ao longo de sua história de vida pessoal e de sua trajetória profissional.

O que queremos dizer com isso é que a formação docente deve se subsidiar não mais na:

Tradição de um “saber” ou de um “saber-fazer”, mas da comunicação de uma “experiência”, da aquisição de um “saber viver” ou de um “saber-ser”. A ação formativa [deve] produzir aqui um “conhecimento experimental” dos problemas, que se pode opor ao conhecimento intelectual (ARDOINO, 1971, p. 70).

Assim, a dimensão cognitiva do conhecer está estreitamente relacionada com o vivido, com a experiência emocional e transferencial que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende. É na experiência dessa relação que se cria um sentido conferido pelo desejo, pelas emoções, pelas representações inconscientes. Nessa ótica, a atividade docente é fundamentalmente relacional, e, justamente por isso, os elementos subjetivos e intersubjetivos têm primazia no ato de educar e orientam a dinâmica das trocas entre os atores. Nesse sentido, os elementos teóricos e técnicos se mostram insuficientes para fundamentar as ações subjetivas dos sujeitos.

A formação profissional está atrelada ao desenvolvimento do professor como sujeito, ou seja, do sujeito no seu ofício. Assim, é, ao mesmo tempo, pessoal e profissional, na medida em que essas dimensões se enlaçam mutuamente. Entender as posições que o sujeito adota frente ao desejo de ensinar, à relação educativa, à relação com o poder e com o saber é fundamental no processo de desenvolvimento profissional.

Este estudo, portanto, transcorre no sentido de compreender que sujeito é produzido a partir de ações de intervenção como as do PIP, uma vez que identificamos que essas questões são ausentes na própria concepção do programa e também muito pouco investigadas nas pesquisas no âmbito dos cursos, projetos e programas de formação de professores. Segundo Sacristán (2002), é preciso reconhecer que "os motivos, as motivações do professorado tem sido um capítulo ausente da formação de professores e da investigação sobre a formação de professores" (SACRISTÁN, 2002, p. 86).

Por conseguinte, a intenção dessa pesquisa não é avaliar o programa, mas tão somente investigar os efeitos que a ação do PIP sobre os professores pode gerar nesses sujeitos com possíveis reflexos na sua prática pedagógica.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual, localizada na região central de Belo Horizonte. Assim, seu corpo discente não é constituído de alunos que moram no entorno da escola. Pelo contrário, seus alunos vêm de várias regiões da cidade. É uma instituição bem antiga que ficou marcada no imaginário coletivo como uma boa escola. Por isso os pais têm interesse que seus filhos estudem ali, e uma das características dessa escola é que a maioria dos pais são presentes na vida escolar do filho. O que predomina são estudantes de classe socioeconômica mediana. Não são alunos que estão submetidos a alto risco de vulnerabilidade social, como muitos de nossos jovens que vivem nos aglomerados. Não há violência física na escola. No entanto, são jovens como muitos, com dilemas parecidos próprios da juventude, confrontados com os apelos de uma sociedade que não para de apresentar novidades e a realidade de uma escola que parece descompassada com seus interesses. Seus professores enfrentam seu desinteresse na sala de aula, rebeldia, confrontos, etc. Tudo aquilo com que a maioria dos professores na contemporaneidade se depara ao trabalhar com jovens.

Como não poderia deixar de ser, para um estudo que inclui o inconsciente como marca de um sujeito que não cessa de se inscrever, adotamos como chave de leitura a Psicanálise, sendo o referencial teórico-prático que sustenta nossa investigação. A psicanálise ultrapassou o *setting* analítico para se inscrever no campo social e cultural e pode trazer outro entendimento acerca da dimensão educativa. Seu princípio clínico permite abordar a realidade psíquica do sujeito nas múltiplas relações que estabelece com a realidade sensível, na qual ocorrem as práticas educativas. Para tanto, trabalhamos com a *Pesquisa-Intervenção de Orientação Clínica*, que opera com os processos psíquicos, sobretudo, inconscientes, nas situações profissionais estudadas – como veremos mais adiante, na segunda parte desse estudo. Investigamos a prática do sujeito, não como – um fim em si mesma –, mas como algo que diz de um sujeito. Enquanto prática de um sujeito, essa se reporta a um conjunto de situações, de

eventos e de experiências ancoradas na dinâmica psíquica própria do sujeito, compreendendo os aspectos intrassubjetivos e intersubjetivos implícitos na relação professor, aluno e conhecimento. Buscamos perceber como cada sujeito se subjetiva e se situa a partir de um contexto de formação institucional universalizante com ressonâncias na sua identidade docente, ou seja, no seu modo de *ser* docente.

Como base de nossas análises, adotamos as concepções de Freud, médico vienense que funda a psicanálise, e de Bion, psicanalista inglês que introduziu mudanças estruturais na teoria e prática psicanalítica de sua época. Bion investigou e estudou profundamente a *relação com o saber*. Nisso se constitui a base de toda sua psicanálise. Uma relação que é inicialmente intrassubjetiva, mas que determina, na sequência, a relação com o conhecimento exterior. Assim, vincula experiência emocional e pensamento. Seus estudos embrenham nas dimensões latentes que comprometem intrinsecamente o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem. Esse enfoque é particularmente interessante quando o transpomos para as situações didáticas da sala de aula. Não só porque coloca em evidência a própria relação com o saber de quem ensina, como também coloca em relevo na dinâmica transferencial da sala de aula todas as variáveis a ela pertinentes como as projeções que o professor pode fazer de que o aluno não aprende, a atmosfera de hostilidade que pode se instalar no ambiente didático, a vulnerabilidade e a atuação violenta de professores e alunos entre si e em certas circunstâncias.

Poderíamos dizer que a psicanálise bioniana é a psicanálise das emoções, dos sentidos, das paixões, ou da “experiência emocional”, como denomina Bion (1962/1991, p. 10). É claro que a noção de “experiência emocional” é uma invariante nas teorias psicanalíticas, mas, em Bion, é conceito central e organizador do desenvolvimento mental. Bion (1973) pergunta de modo inteligente se as paixões não colocam a razão a seu serviço. E, ao contrário, se o paciente não acaba usando essa grande defesa conhecida como racionalização, numa tentativa de pensar e agir sem paixão alguma. Por conseguinte, o aspecto relacional ou vincular que liga sujeito e objeto só ganha sentido por meio da experiência emocional. Bion (1962/1991) enfatiza que há uma grande diferença entre o aprender *acerca* das coisas e aprender emocionalmente *com* a experiência das coisas. Podemos dizer, pois, que “experiência emocional é toda relação vincular que está ativamente presente na área da aprendizagem, assim como, inversamente, toda a aprendizagem se realiza numa experiência emocional”. À vista disso, diante dos desequilíbrios que a aprendizagem comporta, isso pode desencadear mecanismos de negação e resistência, levando o professor a buscar transformar sua ação pedagógica sem mudar sua posição subjetiva, ou seja, sem angústia ou desconforto.

No sentido contrário ao discurso pedagógico, que se encontra predominantemente no limite dos saberes, que, por sua vez, criam um conjunto de ações prescritivas para a formação docente e conduzem a uma crença de um domínio dos processos de ensino e aprendizagem, operamos com a psicanálise que trabalha justamente com a dimensão do imprevisível, do inacabado, das incertezas. Nesse sentido, os desafios que se apresentam ao cenário da formação de professores dizem respeito, sobretudo, à reinvenção de mecanismos de ensino e transmissão que não escamoteiem dificuldades, resistências e impasses que surgem no âmbito dos processos formativos. Mecanismos esses que, articulados entre si, sejam capazes de colocar no centro do processo questões afeitas à subjetividade do professor, aos fenômenos inconscientes das relações transferenciais, aos conflitos oriundos dos processos grupais e a toda sorte de situação que toca, de forma inesperada e inusitada, o processo relacional do ensinar-aprender.

A escolha por Bion deve-se ao fato de que o conjunto de sua obra se apresenta como um modelo explícito de aproximação do fenômeno relacional com o do crescimento psíquico, e o do crescimento psíquico com a experiência da aprendizagem. Consideramos que as concepções bionianas são muito adequadas para a investigação das relações didáticas. Relação esta que é primordialmente constituída no plano psíquico e toma forma nos vínculos intersubjetivos que constroem entre si professores e alunos. Relações que se fundam em outros tantos fatores, como os vínculos com o desejo, com o saber, com o poder. Para o psicanalista, tanto o conhecimento quanto o saber não são dados como algo pronto, como um objeto exterior acabado, bastando somente ser introjetados. Ao contrário da positividade do pensamento clássico, de que o conhecido pode ser amado ou odiado, no pensamento bioniano nada pode ser conhecido sem antes ter sido sentido. Assim, amor e ódio precedem o conhecimento e influem nele.

Nessa direção, é imprescindível que haja na mente uma função vinculadora que dê sentido e significado às experiências emocionais. Esse vínculo entre os pensamentos e as emoções foi denominado por Bion como vínculo K (*knowledge* ou conhecimento). A originalidade de Bion está justamente na sistematização desse vínculo, presente em qualquer relação humana, que se realiza entre sujeito e objeto nos diferentes planos, como o intra, inter e transubjetivos.

Assim, só pode haver transformação, ou seja, aprendizagem e crescimento psíquico, por meio do enfrentamento das experiências emocionais que possibilitam a capacidade de pensar. Há uma relação direta e indissociável entre pensamentos e emoções. Cabe ao próprio sujeito transformar as experiências emocionais do mundo exterior em crescimento psíquico e, assim, extrair delas uma verdadeira experiência de aprendizagem. Em síntese, o pensamento psicanalítico bioniano nos parece muito pertinente para pensar as situações de ensino e de

aprendizagem, em que se espera uma modificação da relação com o saber, mas, não raro, se negligencia os sentidos nas relações humanas. Voltaremos à concepção de Bion na terceira parte desse estudo.

A interface Psicanálise e Educação, e mais precisamente, a abordagem clínica de orientação psicanalítica na esfera da educação e formação, tomou vulto e se consolidou como campo e método de pesquisa na França, a partir do ano de 1980, com os estudos clínicos realizados, entre outros, pelo grupo da Universidade de Genebra liderado por Mireille Cifali (1982) e pelo grupo francês da Universidade de Paris X liderado por Françoise Hatchuel (2000; 2005), Blanchard-Laville (2005), Bernard Pechberty (2009), além de outros autores. Sua fundamentação teórico-prática vem da corrente inglesa da psicanálise, inspirada nas concepções de Bion (1970) e Balint (1973), que se tornaram referência no trabalho psicanalítico com grupos. Sob a influência francesa, o campo também se consolidou no Brasil com os trabalhos de Sandra F. C. de Almeida (2011), Maria Cristina M. Kupfer (1989), Rinaldo Voltolini (2001; 2002), Margareth Diniz (2011), Marcelo R. Pereira (2003; 2008; 2012), dentre outros. Destarte, o predomínio da concepção lacaniana na formação dos psicanalistas brasileiros que trabalham com educação, trouxe para o campo novo matiz.

Françoise Hatchuel refere-se à *démarche* clínica de inspiração psicanalítica, mais particularmente nas ciências da educação, e afirma que:

Uma das características da *démarche* clínica de inspiração psicanalítica consiste em estudar em profundidade um pequeno número de casos onde se tenta compreender a dinâmica e a partir daquela se constrói a teorização. O recolhimento dos dados se faz mais frequentemente através das entrevistas não diretivas e pela observação e registro de cenas de sala de aula, bem como, a partir de textos escritos, notadamente os autobiográficos, na medida em que é o sujeito singular que se coloca em cena, ainda que através de apresentações de situações para os ensinantes ou dos ensinantes. (HATCHUEL, 2005, p.13).

Trabalhando com a formação e o contato com os professores e suas queixas sobre o trabalho docente, é possível perceber em muitos desses discursos a tendência de conferir às variáveis externas e ao aluno as dificuldades concernentes à sala de aula. O professor tende a não se perceber como parte determinante dessa cena. É como se se colocasse “acima de qualquer suspeita”. Sua posição subjetiva e conseqüente implicação nesse processo lhe escapa. Estabelece relações sob uma lógica consciente aquilo que é da ordem lógica emocional e contraditória do inconsciente, um saber sobre o qual nada sabe. A palavra utilizada por Freud para denominar “inconsciente” foi *Unbewusst*. Literalmente: “insabido”. Operar com o inconsciente implica, então, a suposição de “um saber que não se sabe”, mas que é suposto.

O método clínico, na sua aplicação social, permite operar com esse saber-que-não-se-sabe, por meio de elementos verbais, pré-verbais e não verbais presentes na comunicação. Assim, utilizamos dispositivos variados que possam apreender o sujeito nas múltiplas formas de apresentar sua subjetividade, abrindo espaços de fala individuais e coletivos, em que possam emergir suas singularidades discursivas, como também em ato, na observação de sua prática. Pudemos perceber, na investigação de *um sujeito em situação profissional*, de que modo esse se inscreve na tensão permanente entre o saber total, não dividido, preconizado pela formação continuada e o saber não sabido que o habita.

Essa tese está organizada em três partes e seu registro reflete a trajetória temporal da investigação. Assim, a experiência da pesquisa vai tomando forma num tecido textual que expressa, não somente o conhecimento produzido, mas, sobretudo, revela o percurso da pesquisadora nesse processo de produção do conhecimento. Não foi nossa preocupação primeira a estruturação formal da tese – geralmente em capítulos –, e que, por vezes, fragmenta o todo em componentes, com pouco cuidado de ligação entre eles. O que orientou nossa escrita foi o desejo de transmitir ao leitor a *experiência viva* desse processo investigativo de quatro anos, que foi sendo *sentido e pensado* na interação com os sujeitos da pesquisa e com a psicanálise. Dessa maneira, não fizemos apenas uma leitura psicanalítica do material apurado, vivenciamos uma experiência psicanalítica com os participantes no contexto educativo, não propriamente no sentido terapêutico, mas na aplicação social que a clínica pode assumir na pesquisa.

Na primeira parte, encontra-se o panorama da formação docente e das pesquisas no campo da formação de professores no Brasil e em Portugal, país onde realizamos o estágio doutoral na Universidade do Porto.

Na segunda parte, encontra-se o percurso clínico na investigação, incluindo sua orientação e dispositivos.

Na terceira parte, chegamos aos estudos clínicos, propriamente ditos, em que achados e discussão teórica vão sendo tecidos juntos em nossa narrativa. Ali também discutimos os resultados e levantamos a hipótese de que a formação continuada não tenha significado mudança subjetiva do professor em sua relação com a prática e com o saber.

## PARTE 1

### DA FORMAÇÃO DOCENTE E DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO

*Quando eu estava tentando elaborar a mecânica quântica, a experiência deu-me oportunidade de aprender um fato notável: que uma nova realidade científica não triunfa por convencer seus opositores, fazendo-os ver a luz, senão que, muito antes, porque eventualmente seus opositores morrem e surge uma outra geração que se acha familiarizada com aquela.*

Max Plank, in Bion, em Seminários clínicos

#### 1.1 Considerando os possíveis limites do racionalismo técnico e da reflexão

Na fenda das construções teóricas que pretendem dar conta do processo formativo dos professores, resta sempre a angústia e o mal-estar daquilo que parece fracassar no encontro do sujeito com a prática. O discurso capitalista e globalizado da era contemporânea fixou ideais educativos para seus sujeitos, baseados numa suposta felicidade plena proporcionada pelo saber científico, saber este que pretende superar todo e qualquer limite e suprir toda e qualquer falta, um pensamento dominante transmitido e atualizado nos cursos de formação, estruturados sob a égide de uma didática que se pretende atenta às necessidades de nosso tempo, aos desafios da complexidade e da globalização. Esse discurso rechaça as singularidades e vicissitudes próprias a qualquer sujeito e a qualquer processo de aprendizagem e persegue um ideal de ensino que deve ocorrer sem conflitos e contradições.

Se concordarmos que os processos formativos são produzidos em consonância com o discurso dominante em um dado momento histórico, poderemos entender que a imperiosidade dessa convergência discursiva trouxe para a educação e, mais propriamente, para dentro da escola, a produção de sintomas sociais como respostas contemporâneas fundadas em novas modalidades de produções subjetivas, quais sejam, mudanças nos vínculos que professores e alunos estabelecem com o saber. Na impossibilidade de conter a frustração de um ideal que determina o sucesso e o fracasso dos sujeitos no âmbito social e cultural, só resta a esses atores expulsar para o exterior esses elementos frustrantes por meio de projeções nessa mesma cultura. Assim, o fracasso escolar fez seu surgimento como mais um dos sintomas que encabeçam a lista das diferentes modalidades de sofrimento que acometem o homem na era contemporânea.

Ao que Ruth Cohen diz:

O fracasso escolar, dentre os novos sintomas da nossa contemporaneidade, aponta para a suposição de que um excesso, um transbordamento de angústia empurra o professor para fora da sala de aula e que os alunos, ao serem ameaçados de reprovação, não são mais afetados ou angustiados por esse valor. (COHEN, 2002, p.253).

Isso demonstra como os sujeitos modificam experiências emocionais coletivas no nível da cultura, em experiências emocionais singulares e micropolíticas, no nível das relações intra e intersubjetivas. A fragilidade do vínculo que se estabelece entre professor e aluno, atualmente, invalida a alteridade entre ambos, e em seu lugar erige o saber, um saber que se pretende verdade absoluta, capaz de dominar a realidade e ultrapassar os limites humanos. Logo, há sempre uma esperança, no imaginário escolar docente, de que uma nova teoria, um novo material didático – realmente eficiente – venha erradicar os problemas básicos da sala de aula. Os professores parecem esperar um novo conjunto de saberes que possam resolver os graves problemas educacionais de nosso país. Dessa forma, frequentemente, novas teorias, linhas e parâmetros acabam por se articular com essa esperança, mesmo porque, na maioria das vezes, tais formulações não promovem uma discussão de suas possibilidades e limites.

Nas salas de aula dos cursos de formação continuada, geralmente, os professores têm a crença de que irão encontrar algo novo, uma “novidade”, é o que eles dizem, para fazer frente à também nova e inusitada demanda de uma população culturalmente diversa de alunos que lotam os bancos escolares. Almejam o conhecimento apresentado com uma roupagem diferente, uma nova metodologia ou quem sabe até, a apresentação de um novo *software* que os ajude a incrementar suas aulas. Enfim, um conhecimento que seja capaz de promover o interesse dos alunos e que restitua o lugar discursivo de um profissional outrora respeitado.

Sobre o sonho de poder controlar uma técnica de ensino que produza os melhores resultados possíveis, Kupfer (1990), em sua tese de doutorado intitulada *Desejo de saber*, lembra, usando a metáfora de Freud, na qual educar se torna uma tarefa impossível, diz:

Ele [o professor] deve ser capaz, para usar a metáfora de Freud, de ensinar o catecismo a selvagens, acreditando no que faz, com paixão, mesmo sem desconhecer que seus selvagens, às escondidas (vale dizer, nos domínios do inconsciente), continuarão adorando seus deuses antigos, ou seja, que manterão a fidelidade a modos de pensar subjetivos. Ouvirão o que lhes ensinam de acordo com seus desejos e seus recortes particulares. Ouvirão o que lhes convier e jogarão fora o resto, sem que isso implique uma rebeldia consciente, uma manifestação perversa ou delinquente. (KUPFER, 1990, p. 148).

Naturalmente, podemos utilizar a mesma metáfora para todas as formações as quais os professores são submetidos. Um professor fará exatamente o mesmo quando estiver num processo de formação. A aprendizagem é sempre subversiva do ponto de vista do inconsciente. Aquelas ideias que melhor fizerem sentido para ele ou que se liguem a seus desejos ou resistências inconscientes poderão ser "ingeridas e digeridas", e outras serão rejeitadas.

Em conversas informais com os docentes nas escolas, uma professora nos dizia sobre sua frustração ao ter preparado sua aula com esmero e os alunos terem conversado todo o tempo, sem ouvi-la. Outra nos dizia que não queria saber mais de cursos de capacitação ou formação; que não preparava mais suas aulas: “Pra quê? Pra perder meu tempo? Eles não querem saber de nada mesmo...”. E outra, ainda, dizia: “estou cansada dessas capacitações, não têm nada de novo, tudo o que diz lá eu já sei e já faço. É uma perda de tempo e de dinheiro público!”

Nesses ditos podemos perceber que algo fracassa no encontro do sujeito com a prática, quer seja quando este professor está na posição de ensinante, quer seja quando ele está na posição de aprendente. Em ambos os casos está a imposição de um saber exterior a um outro que resiste. Numa lógica capitalista de globalização, que apaga as diferenças e singularidades do sujeito, e arbitra um saber universal que se pretende equalizador dessas mesmas diferenças, o saber (teoria) e o saber-fazer (prática), tornam-se o eixo do processo educativo. Assim, as matrizes de pensamento que fundamentam as produções teóricas no que concerne à formação de professores acabam por produzir um discurso de caráter ficcional que, não sem implicações, parte do pressuposto de que o sujeito está no controle e domínio de sua prática educativa. Herdada do positivismo e fiel aos princípios científicos, nessa concepção, “a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. (GÓMEZ, 1992, p. 96). Nesse sentido, ensinar consiste na aplicação do método científico, tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com algumas concepções políticas e ideológicas em cada época.

Essa concepção linear e simplista dos processos de ensino tem impregnado a formação de professores em boa parte dos processos formativos desde as três últimas décadas do século XX, e ainda persiste até os dias atuais, mesmo que com algumas variações.

As abordagens pedagógicas da racionalidade técnica, entretanto, já eram denunciadas por não serem suficientes para dar conta da complexidade da prática social e profissional que os educadores estão submetidos, visto que as situações concretas se apresentam de forma inédita, singular, carregadas de conflitos e incertezas, em que a aplicação de meios e procedimentos fracassam na sua própria base constitutiva. Segundo Gómez:

A tarefa profissional não se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existente (GÓMEZ, 1992, p. 100).

Assim, nasce também na última década do século XX um modelo alternativo de formação de professores, inspirado em Dewey (1959), que, desde o início do século, denunciava o perigo da racionalidade instrumental. Ganham destaque os estudos sobre a formação continuada de professores que tratam dos processos de autocompreensão do próprio processo de formação – a formação de professores reflexivos – bem como os estudos sobre o saber docente – a epistemologia da prática. Nesse quadro, assumem importância o docente como sujeito de sua prática e as dimensões do seu desenvolvimento pessoal como um fator fundamental para o processo de formação.

Os estudos sobre a formação de professores, nesta direção, vão ressaltar a necessidade de conhecer os professores e sua prática pedagógica como resultado de suas experiências, partindo do pressuposto de que o professor constrói saberes na sua ação docente por meio da reflexão sobre sua prática. Os autores que defendem a formação do professor reflexivo sustentam a ideia de que a formação do professor deve estar fundada no seu próprio desenvolvimento profissional e propõem que o professor deixe de ser um executor para tornar-se investigador na sala de aula (STENHOUSE, 1975 apud GÓMEZ 1992), um prático reflexivo (GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1995).

A prática agora vista como geradora de conhecimento, como mobilizadora de pensamentos será o fio condutor para se pensar a formação docente, pois considera o professor como um profissional autônomo, capaz de refletir, tomar decisões e criar durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como atividade complexa e singular carregada de incertezas e conflitos. Nesse modelo, a prática não é apenas a aplicação de conhecimentos científicos e pedagógicos, mas *locus* de reflexão e criação, em que conhecimentos são constantemente gerados e modificados.

Donald Schön (2000) define componentes importantes de reflexão para a construção desses saberes na atividade prática – a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na e sobre a ação. Esses componentes que não são independentes se completam na intervenção prática e possibilitam a formação de um profissional prático reflexivo.

Esse autor explica que a reflexão na ação se refere aos processos de pensamento que ocorrem durante a ação. Nesse sentido, ela serve para reformular as ações do professor no

decorso da sua intervenção. A reflexão sobre a ação se refere à análise que o professor faz, *a posteriori*, sobre os processos e as características da sua própria ação. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Requer que o professor pense “no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (SCHÖN, 2000, p.83).

No livro intitulado *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Schön (2000) encara o profissional como um *designer*. “Um profissional é, nesta visão, assim como o artista, um construtor de coisas” (SCHÖN, 2000, p.163). Nessa perspectiva, traz a psicanálise como mais uma demonstração da possibilidade de aplicar a reflexão sobre a prática, por meio de um trabalho construcionista, destacando:

O campo da psicanálise tem sido tomado, por algum tempo, pela controvérsia de sua epistemologia da prática, uma controvérsia entre aqueles que conceberiam a psicanálise em termos objetivistas, com sua própria forma de racionalidade técnica, e aqueles que assumem uma visão explicitamente construcionista dela (SCHÖN, 2000, p.165).

Nessa dialética, Schön propõe o modelo de supervisão da psicanálise para a formação, como uma “sala de espelhos” e descreve um estudo de caso, realizado por David Sachs e Stanley Shapiro, utilizando essa técnica, “cujo princípio central descreveram como paralelismo entre terapia e educação” (SCHÖN, 2000, p.179). A abordagem se concentrou em refletir-na-ação por meio do, “espelhar, refletir, duplicar”, nos quais os sujeitos reproduzem inconscientemente no grupo a experiência vivida. Com essa atuação tiveram a oportunidade de perceber a ideia de Freud sobre compulsão a repetição, a tendência dos sujeitos de representarem o que ficou recalado.

A partir daí autores como, Perrenoud (2002), António Nóvoa (1991;1995), Gimeno Sacristán (2002), entre outros, tentaram aproximar a psicanálise da educação, com diferentes nuances nessa aproximação. Mesmo reconhecendo os avanços de tais propostas para o campo da formação de professores, ainda se interroga no interior do campo, se, ao tentar romper com o racionalismo, a psicanálise não corre o risco de cair numa sistematização – sempre inerente à esfera da educação –, e se enredar, mesmo que em outro nível, na capilaridade do saber e do saber-fazer. Aos pilares da educação tão propagados pelos seus diversos autores do campo da formação docente, como o saber-conhecer, saber-fazer e saber-ser, Pereira (2016) diz que a psicanálise pode ressignificar e ampliar o que os autores do campo educativo escrevem sobre estes saberes e também redimensioná-los à luz desse suporte. Delors (2012) em *Educação: um*

*tesouro a descobrir* assinala que “a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade” (DELORS, 2012 p. 82).

Assim, acreditamos que, com a ajuda de Bion, podemos trazer mais um elemento para essa discussão – a dimensão do *saber-ser-não-ser*. Se colocar nessa posição é reconhecer que além dos limites do ser pode haver muito mais do que dentro. Como diz Bion (1965/1984 p. 85), “sempre em devir, sempre a ponto de conhecer, porém não sei o que é conhecer”. É essa transformação que nos leva a “expansão do universo mental” – um importante conceito usado por Bion – que se constitui em novas e progressivas aberturas simbólicas, numa transformação que congrega em seus movimentos o ser e o conhecer – como veremos na terceira parte desse estudo.

## 1.2 A tendência racionalista

A ênfase no racionalismo é tendência mundial, haja vista as políticas de avaliações externas em larga escala que monitoram globalmente os sistemas de ensino e impulsionam reformas educacionais, incluindo aí as políticas públicas de formação docente. Assim, diante do fracasso escolar diagnosticado pelos baixos resultados nessas avaliações, associados aos altos índices de repetência e evasão escolar, as agências formadoras de professores são chamadas a dar respostas mais satisfatórias à sociedade. É o que vem sendo denominado de *accountability* (BROADFOOT, 1996), que pode ser traduzido como prestação de contas ou responsabilização. Trata-se, portanto, no caso da educação, de prestar contas à sociedade não somente pelos resultados conseguidos, como também justificar onde se encontram as possíveis falhas.

As próprias reformas educacionais podem ser consideradas como políticas de *accountability*, já que significam políticas de governo que se justificam para a mudança dos resultados. Logo, as mudanças curriculares e a formação docente, principalmente a formação continuada, encabeçam as ações de reformas educacionais.

O PIP foi uma política de formação continuada de professores em Minas Gerais, bem representativa dessa lógica de gestão. O programa tinha um objetivo bem definido, foi concebido para reverter os baixos índices de desempenho que os estudantes da educação básica vinham apresentando nas avaliações externas. Sendo esse seu objetivo, seu escopo se fundamentava nas capacidades e habilidades que eram exigidas nas avaliações externas, denominada de “Matriz de Referência da Avaliação”, e nas ditas “boas práticas” dos professores que levassem os estudantes a um bom desempenho. Logo, sua base tinha um forte viés

pragmático. Dessa feita, procedeu-se ao mapeamento de boas práticas pedagógicas já existentes nas escolas de Minas Gerais, isto é, naquelas escolas que obtiveram bons resultados nas avaliações, juntamente com os preceitos e práticas elaboradas por especialistas curriculares da unidade central da SEE/MG. Nessa empreitada, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), responsável pela elaboração das avaliações externas no Brasil, formava esses agentes da SEE/MG para que entendessem profundamente a tecnologia da matriz de referência.

Isso resultou na criação de uma série de materiais didáticos e ferramentas de apoio que, elaborados, prontos, eram trabalhados na capacitação aos professores para que eles pudessem aprender o saber-fazer de seu ofício. Esses materiais consistiam em “Cadernos de Boas Práticas”, “Guias Didáticos”, todos voltados para a ação do professor, bem como monitoramento *on line* e monitoramento presencial por parte das equipes regionais da SEE/MG. Chamamos atenção para os termos empregados: capacitação, programa, tecnologia, ferramenta; todos carregam o sentido técnico-instrumental atribuído ao ensino. Não seria preciso dizer que esse foi um programa de implementação difícil, porque ao mesmo tempo em que os professores poderiam sentir um certo “alívio” em receber o material pronto, também se sentiam desvalorizados na sua posição de mestria.

Na racionalidade técnica há uma nítida separação entre a investigação e a prática. Os investigadores da ciência básica proporcionam os saberes necessários que serão mecanicamente aplicados pelos executores desses saberes. Logo, o maior desafio que se impõe às políticas educacionais reguladoras é sua implementação. Nesse processo, mais do que nunca, a formação docente ganha centralidade, pois que da atuação docente depende o sucesso de tais políticas. Como podemos ver, é estreita a vinculação entre avaliação externa, currículo e formação de professores.

Atualmente, estamos vivenciando um momento histórico, singular e controverso, em plena ebulição de reformas educacionais, que afetam o currículo e a formação de professores. Pela primeira vez, o Brasil terá uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica<sup>9</sup>, que será referência nacional obrigatória para todos os entes federativos e todas as redes de ensino. Com os baixos resultados nos índices oficiais, como o IDEB<sup>10</sup>, e figurando nos últimos lugares no *ranking* mundial nas avaliações externas de referência

---

<sup>9</sup> A Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<sup>10</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) funciona como um indicador que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação nacional e estabelece metas para a melhoria do ensino.

mundial, como o PISA<sup>11</sup>, a padronização das propostas curriculares, pautada em uma agenda nacional<sup>12</sup> para a educação, é apontada pelo governo como a saída mais viável de melhoria dos índices educacionais.

No âmbito desse dispositivo, está também a reforma do Ensino Médio. Com um currículo cada vez mais restrito e pragmático, a nova configuração do EM não contará com disciplinas como Artes, Ed. Física, Filosofia e Sociologia. Na perspectiva dessa concepção reducionista, as políticas curriculares se alinham às demandas do mercado e da economia, baseadas na “cultura do desempenho”, na “cultura da performatividade” ou da “gestão de resultados” (BALL, 2005; MAUÉS, 2009; LESSARD, MEIRIEU, 2004). Nessa visão, o trabalho docente passa a ser pensado em função do posicionamento da escola na arena mercadológica, uma vez que a boa escola é a que apresenta os melhores resultados; e o bom professor, aquele que está mais “con-formado” com os mecanismos regulatórios prescritos.

Com metas pré-determinadas a atingir, os sistemas educacionais vêm evidenciando uma lógica de gestão do sistema de ensino, que está sendo bastante polêmica: as políticas de direcionamento curricular que se pautam a partir das avaliações externas em larga escala. Ou seja, na política educacional atual a tendência é restringir e dirigir cada vez mais o currículo com base na Matriz de Referência da Avaliação. Adotar a Matriz de Referência, em substituição à Matriz Curricular, conduz à distorção e empobrecimento da proposta educativa, uma vez que ela não representa a totalidade do currículo. Não sendo possível avaliar todo o conteúdo de uma área, a Matriz de Referência elege algumas competências possíveis de serem avaliadas, dentro de disciplinas específicas (português, matemática e ciências) sendo, portanto, um recorte da Matriz Curricular.

Países como Estados Unidos, Austrália e Argentina definiram um currículo nacional no início da década de 2000; Reino Unido, na década anterior. No Brasil, uma das principais ocorrências no contexto das reformas foi a criação pelo Governo Federal (1997/1988) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio. Como o próprio nome indica, esse documento foi elaborado com vistas a “orientar”, (e não, “determinar”) parâmetros claros no campo curricular que balizassem a educação básica. Para isso, o MEC considerou as experiências das reformas curriculares em andamento no contexto mundial e os

---

<sup>11</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é o principal sistema de avaliação da qualidade de Educação Básica pelo mundo. Consiste em avaliação aplicada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com aplicação de testes trienais para medir o nível de habilidades de estudantes na faixa etária de 15 anos, de diferentes países, em três áreas do conhecimento: matemática, leitura e ciências. Apesar de não ser um país-membro da OCDE, o Brasil participa do Pisa desde 2000.

<sup>12</sup> Plano Nacional de Educação (PNE). Com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos, dentre elas a implementação da BNCC.

desafios advindos das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do momento histórico. Ainda que oficial, os PCN não se constituíram em obrigatoriedade, não se revestiram com força de lei. Mesmo assim, o documento, à época da sua publicação, recebeu duras críticas, advindas em geral das universidades. Sobretudo, por não propiciar uma discussão ampla do seu processo de formulação e por desconsiderar a contribuição e experiência dos centros de ensino e pesquisa brasileira sobre as áreas afins (ANPED, 1996). Acrescenta-se a essas críticas o fato de os parâmetros proporem um suposto avanço curricular sem sequer alterar a estrutura do ensino e das escolas – sabidamente precárias – nem apontar para uma política de formação, de remuneração e de carreira que contemplasse a classe docente – visivelmente aquém de patamares mínimos que, inclusive, pudesse atrair profissionais mais interessantes e interessados no magistério.

Dessa forma, o Brasil, até o momento atual, não tinha um currículo nacional comum obrigatório. Decorre daí a crítica, reiterada, de que, no Brasil, houve uma inversão de lógica quando, primeiramente, foram propostas as Matrizes de Referência da Avaliação, para depois se pensar o currículo, sendo que a avaliação deixa de ser uma das etapas do currículo e passa a determiná-lo. O que podemos perceber é que, em nome de uma suposta melhoria da qualidade da educação, estamos desvalorizando justamente as áreas do conhecimento que favorecem a reflexão, o posicionamento, a capacidade para pensar e a capacidade de flexibilidade psíquica que o sujeito precisa desenvolver para se adaptar à diversidade de demandas que a sociedade e o mundo atual exigem – fato historicamente repetido em nosso país. Ao que tudo indica, o currículo tende a ficar cada vez mais restrito, conservador e direcionado para as avaliações externas. Entretanto, a discussão está longe de ficar circunscrita apenas ao aspecto quantitativo do currículo. Assim, não está em jogo apenas a seleção das disciplinas ou dos conteúdos a serem trabalhados, mas também as diretrizes que devem presidir o ensino. Isto é, está em jogo o “como” ensinar. Esse aspecto tomou tanta relevância na definição do currículo, que a BNCC, que já deveria ter sido definida, com data limite para junho de 2016, ainda não foi concluída.

As políticas de currículo estão diretamente relacionadas à maneira pela qual os sistemas de ensino se organizam e se ligam também, ao sentido que é atribuído ao docente, sendo este o profissional que as cumpre. Logo, a definição de “o que ensinar” e “como ensinar” incide diretamente sobre o sentido que é atribuído às políticas públicas de formação de professores. É interessante observar que as próprias pesquisas encomendadas pelos organismos nacionais e internacionais parecem *naturalizar* esse discurso. E como poderemos perceber, parecem ser essas grandes pesquisas epidemiológicas (talvez em detrimento das pesquisas acadêmicas) que balizam o campo da formação continuada de professores.

Recentemente, duas pesquisas de ampla abrangência sobre ações governamentais para a formação de professores foram realizadas no âmbito da Fundação Carlos Chagas. Uma delas é uma pesquisa encomendada pela UNESCO e Ministério da Educação (MEC), com publicação pela UNESCO, coordenada por Gatti, Barreto e André (2011), e se denomina, *Estado da arte sobre as Políticas Docentes no Brasil*. Nessa pesquisa foram investigadas as políticas públicas de formação em 5 (cinco) secretarias estaduais de educação e 10 (dez) secretarias municipais, distribuídas pelo País. A outra pesquisa foi encomendada pela Fundação Victor Civita, coordenada por Davis; Nunes e Almeida (2011), denominada, *Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. O desenvolvimento do estudo incluiu análise de planos e projetos de formação continuada e trabalho de campo em 6 (seis) secretarias estaduais e 13 (treze) municipais, abrangendo as 5 (cinco) regiões do país.

Um dos aspectos destacados pela investigação de (GATTI *et al.*, 2011) se volta para o conteúdo de tais formações:

Os dados apontaram que, tanto nas secretarias estaduais como nas municipais, *os focos de formação continuada são orientados para o desenvolvimento do currículo*. Essa constatação mostra que houve avanço na concepção de formação continuada, que parece estar passando de um conjunto de ações dispersas para ter foco direcionado à proposta curricular, ou seja, para o cumprimento das expectativas de aprendizagem. Essa perspectiva assinala que o investimento na formação continuada se orienta para que os professores possam aperfeiçoar a ação docente, de modo que seus alunos obtenham sucesso na aprendizagem. *Ao buscar a implementação ou a reorganização curricular, espera-se que o principal beneficiado seja o(a) aluno(a) ou a qualidade do ensino*. (GATTI *et al.*, 2011, p.198) (grifo nosso)

Em outros termos, o foco da formação docente não é propriamente o desenvolvimento do sujeito no seu ofício, mas é reduzido tão somente ao investimento no saber-fazer do professor, que se caracteriza numa formação para o desenvolvimento do currículo, na crença de que isso seja suficiente, tanto para a formação do docente, quanto para o sucesso de aprendizagem do aluno. Essa lógica reducionista de que é o currículo que melhora a qualidade da educação, desconsidera a diversidade e a singularidade como componente do humano e, sobretudo, negligencia os atores envolvidos – professores e alunos – na qualidade de sujeitos no processo de construção de conhecimentos e valores. Nos países que alcançaram uma alta *performance* do sistema educacional, como a Finlândia, por exemplo, pensa o magistério como profissão e a formação docente como meio para o desenvolvimento humano e profissional, segundo pesquisa realizada na Universidade de Helsink (2011). No Brasil, numa direção

contrária, o foco da formação docente parece ter como horizonte o objeto reduzido do conhecimento instrumental e não o desenvolvimento pessoal e profissional do magistério.

Mesmo em países com um contexto parecido com o do Brasil, como, por exemplo, Portugal, que está saindo de uma grave crise política, econômica e social, tenta reerguer seu sistema de ensino, por meio da formação de professores. Entretanto, ainda não há evidências de que sua política de formação docente denominada “balanço de competências” – como veremos em seguida – esteja dando bons frutos. O governo português para cumprir com seus compromissos com o Fundo Monetário Internacional (FMI) foi obrigado a adotar medidas de austeridade, todas elas impopulares aos olhos da sociedade civil, de contenção de gastos públicos no quadro da reforma do estado. A educação foi uma das áreas que mais sentiu os efeitos dessas medidas com as profundas mudanças implementadas em seu sistema educativo. Entretanto, exatamente por isso, há nesse país a preocupação de se pensar a formação docente numa outra direção; menos voltada para as questões práticas do trabalho docente e com maior necessidade em criar uma identidade profissional do magistério.

Realizamos um período de estágio doutoral em Portugal, de fevereiro a junho de 2015, e pudemos acompanhar de perto o trabalho desenvolvido pelo Centro de Integração e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Uma de suas áreas Programáticas, denominada Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e de Educação, aborda a temática do desenvolvimento profissional em contextos de trabalho e educação.

Acompanhando o trabalho e a produção de conhecimento<sup>13</sup> desse grupo e a da formação docente, como um todo, em Portugal, pudemos perceber que, quando se fala em formação de professores, seja ela de caráter inicial ou continuada, é unânime a compreensão de que se trata do desenvolvimento de profissionalidades<sup>14</sup> concernentes ao desempenho do magistério que precisa avançar rumo à profissionalização. A concepção de formação docente que norteia as políticas públicas em Portugal se volta para o esforço de reflexão crítica para a criação de uma identidade profissional coletiva desse grupo. Ou seja, a qualificação docente viria não exclusivamente de uma competência em conteúdo específico de cada área, mas de uma formação que proporcione a reflexão coletiva sobre os saberes e ética concernentes à classe profissional do magistério. No modelo de formação docente tradicional, é comum que se

---

<sup>13</sup> Alcoforado, Joaquim L. M. (2008, 2013); Lopes, Amélia e Ribeiro, Agostinho (2000); Imaginário, L. (2001).

<sup>14</sup> Profissionalidade é ainda um neologismo (não consta dos diversos dicionários de língua portuguesa consultados), que veio do italiano *professionalità*, através do francês *professionnalité*. Este conceito foi utilizado pelos sindicatos da Itália, numa altura em que pretendiam reivindicar o reconhecimento dos saberes da experiência como desenvolvimento do modelo da qualificação.

reúnam os professores por área, porque a qualificação pressupõe foco no conteúdo. No entanto, países que modificaram sua visão da formação de professores, como Portugal, por exemplo, perceberam que isso não foi suficiente. Atualmente, o professor tem que lidar com uma diversidade cultural de um público cada vez mais heterogêneo, o que exige que o professor tenha uma competência maior do que a competência técnica. Ou seja, o sujeito tem que desenvolver uma competência pessoal, oriunda de um “balanço de competências<sup>15</sup>” singulares, que trazem à consciência a dimensão do vivido e da experiência profissional.

Dessa maneira, no “balanço de competências” estariam configuradas as competências adquiridas ao longo da vida, fazendo contraponto ao possível reconhecimento social uma reflexão crítica sobre o vivido e as modalidades de aprendizagem; a possibilidade de estruturar a imagem de si, combinando uma abordagem retrospectiva e prospectiva do desenvolvimento e identificando as condições contextuais para uma realização pessoal mais satisfatória. A partir daí haveria condições concretas para uma ação transformadora com condição para materializar um projeto de vida pessoal, associado a um projeto profissional coletivo. Em outras palavras, significa partir de uma identidade profissional individual para uma identidade profissional coletiva construída a partir de um processo de aprendizagem emancipatória que resultaria na construção de profissionalidades docentes.

Para resumir, podemos ver que, mesmo que haja avanços em alguns países no campo da prática docente e da formação profissional do professor, saindo da esfera unicamente do saber instrumental para incluir um componente mais subjetivo, como a identidade docente, equivocadamente, há um predomínio da racionalidade como se fosse possível “conhecer a si mesmo”. Mediante um “balanço” ou “reflexão coerente”, o indivíduo poderia explicar-se a si próprio e refazer sua conduta numa visão prospectiva de si, para tornar a prática “profissional” por meio de uma conscientização. Em síntese, mais uma vez a herança positivista deixando

---

<sup>15</sup> O balanço de competências constitui-se essencialmente como um dispositivo francês, apesar de ter alguns antecedentes históricos nos Estados Unidos e Canadá. Portugal constitui um dos únicos países da União Europeia, a aderir ao balanço de competências Francês, embora atendendo as especificidades contextuais do país (Imaginário, 2001). Foi apresentado como uma metodologia incluída no quadro da formação profissional contínua (como é chamada em Portugal), cujo objetivo era “permitir aos trabalhadores analisar as suas competências profissionais e pessoais, bem como as suas aptidões e motivações, por forma a definir um projeto profissional e, se for caso disso, um projeto de formação” (Imaginário, 2001, p.17). Para maximizar o seu contributo mais (trans)formador, o balanço de competências tem de representar um apoio sólido na apreensão dos conhecimentos não conscientes da pessoa, utilizados nas suas ações e resultantes delas, no âmbito das atividades de trabalho, de cidadania e dos tempos livres. Deverá constituir-se como uma intervenção educativa que ajude os sujeitos a descreverem-se e a compreenderem-se, a si mesmos, na ação, ou seja, no modo como se relacionam com os outros e com os objetos, num determinado contexto, contribuindo para a libertação das alternativas que foram sendo escondidas pela ordem dos acontecimentos, procurando outras formas de resolver a tensão entre as expectativas e os constrangimentos, através da possibilidade de transformar (dizendo, pensando e agindo) o que tem sido a história de cada pessoa (Alcoforado, 2012).

suas marcas indelévels na edificação de ideais e modelos que possam conferir um controle sobre a prática.

À luz da psicanálise, esse padrão ideal e funcional de conduta que o cientificismo e o racionalismo pregam na formação e na prática docente é justamente o “impossível” da educação. É aqui onde a psicanálise nos ajuda a compreender essa lógica dos processos inconscientes e para aprender como apreender as configurações intra e intersubjetivas que, por definição, atuam apesar do sujeito. A relação professor-aluno só se define na presença da relação didática que se instaura a partir da realidade psíquica de ambos. Relação esta que é bem específica, e que não deixa de atualizar as circunstâncias pessoais, as angústias, os processos psíquicos dos sujeitos, mesmo quando submete os atores a uma lógica retilínea de institucionalização dos currículos na pretensa ideia de unificação e regulação da relação didática. Isso se parece um pouco com o sentido que se dá à formação docente, quando se pensa que profissionalizar os professores é ajudá-los a erradicar de seu agir profissional todo o coeficiente pessoal. O inconsciente divide o sujeito, uma parte de si mesmo lhe escapa ou escapa ao seu domínio, porém, continua atuando sobre seu comportamento, sobredeterminando-o. Logo, o sujeito está impulsionado por forças internas quase irrefreáveis, que o levam a fazer outra coisa que não havia previsto.

Este está condicionado ao seu avesso. Em sua pesquisa intitulada *O avesso do modelo – bons professores à luz da psicanálise*, Pereira (2003, p. 18) diz que “o bom professor talvez seja aquele que, de maneira irreduzível, admite a contingência radical da experiência pedagógica”. Desse modo, colocando em suspeita qualquer universalização do discurso, a psicanálise trabalha justamente com o inesperado, o incongruente, o avesso.

## PARTE 2

### QUESTÕES DE MÉTODO

*Quem tem olhos para ver e ouvidos para ouvir fica convencido  
de que os mortais não conseguem guardar nenhum segredo.  
Aqueles cujos lábios calam denunciam-se com  
as pontas dos dedos...*

S. Freud  
(Caso Dora)

*Se eu pudesse te dizer/Aquilo que nunca te direi/  
Tu poderias entender/Aquilo que nem eu sei.*

Fernando Pessoa  
(Quadras ao Gosto Popular)

#### 2.1 O que fizemos

O PIP foi um programa desenvolvido em todas as escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, sendo assim, em princípio, poderíamos realizar a investigação com docentes de qualquer escola. Mas, escolhemos uma escola em que a pesquisadora tivesse tido pouco contato com seus professores, para facilitar seu posicionamento clínico. Assim, poderia ser propiciado um certo “estranhamento” da pesquisadora nas situações de investigação, desejável na orientação clínica da pesquisa. A investigação ocorreu em uma escola que oferece o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano no turno da tarde e o Ensino Médio de manhã, localizada em Belo Horizonte. Nela estivemos de segunda a sexta-feira no turno da tarde, durante todo o ano de 2014. Também comparecemos em alguns dias à noite, quando aconteciam as reuniões pedagógicas, e em alguns sábados, por ocasião de alguma festividade.

A escola oferece adequada infraestrutura física, tecnológica e material aos seus alunos e professores. Tem condições operacionais de fazer acontecer o Programa de Intervenção Pedagógica, dispondo de horários para que sejam realizadas as intervenções pedagógicas com os alunos (de maneira coletiva). Assim como em toda a rede estadual, seus alunos e professores não são selecionados, seguindo a normalização da SEE. Apresenta resultados adequados de proficiência<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Por motivos éticos, os dados foram apresentados de modo a não permitir qualquer forma de identificação da escola, mesmo que, tratados genericamente, tais dados possam distorcer a realidade.

Seguindo os protocolos exigidos, submetemos à SEE/MG o pedido para a realização da pesquisa nessa escola e obtivemos sua autorização por escrito. Em seguida, fizemos o contato com o Diretor da escola, que também foi receptivo à realização da pesquisa. Combinamos com ele que faríamos uma síntese do projeto de pesquisa – que foi aprovado pelo Comitê de Ética da PUC Minas, sob o nº de registro CAAE 26201413.6.0000.5137 –, e o apresentáramos ao corpo docente numa reunião pedagógica, para que os professores que assim desejassem pudessem contribuir com a investigação. Construímos os *slides*, entregamos a síntese e apresentamos o projeto. Dissemos tudo o que pretendíamos fazer, e, 5 professores, de livre e espontânea vontade, decidiram participar da pesquisa. Eram docentes que trabalhavam com os 8º e 9º anos, sendo: 2 professoras de português, 1 professora de matemática e 2 professores de geografia.

Respeitando os aspectos éticos da pesquisa, a todos os participantes foram pedidos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, previsto na Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, explicando o tema da pesquisa, a metodologia aplicada, a não obrigatoriedade de participação e a garantia do anonimato do informante, inclusive no que se refere a possíveis publicações derivadas dos resultados dessa pesquisa.

O estudo foi desenvolvido com esses 5 professores, fazendo uso dos seguintes dispositivos de investigação: 1) observação clínica desses professores na sua prática em sala de aula, 2) entrevistas livres de orientação clínica, 3) espaços coletivos de fala, e 4) construção do diário clínico – discorreremos sobre eles detidamente na sessão 2.1.2. Houve, ainda, a observação das interações intersubjetivas que fazem entre si os atores nos diversos espaços da escola, buscando perceber a “atmosfera”, o “clima” escolar, o que Blanchard Laville (2005) denomina como “invólucro psíquico”. A pesquisa foi realizada de forma direta entre a pesquisadora e os participantes. Isso significa que não houve intermediação de outros investigadores que porventura estivessem trabalhando na pesquisa, nem a observação por meio de filmagens.

A teoria do psicanalista britânico Bion (1962/1991) – que estudou profundamente a ligação entre desenvolvimento do pensamento e experiências emocionais – é o campo psicanalítico que serviu como referência para a orientação clínica e leitura das informações obtidas. Ainda na orientação clínica, trabalhamos com o conceito de “equilíbrio majorante” criado por Piaget (1977). Piaget foi um epistemólogo suíço que estudou a cronologia do desenvolvimento cognitivo, ou seja, o desenvolvimento das estruturas do pensamento numa ótica neurobiológica de evolução, a partir de sucessivos movimentos de equilíbrio. A *Teoria do Pensar* foi a chave de leitura bioniana para a análise do vínculo que o sujeito estabelece com

o saber e suas repercussões nas relações de ensino e formação, já que não houve teorização deslocada da prática. A prática determinou o caminho teórico a seguir, ou seja, toda teorização foi realizada a partir das informações obtidas. Dessa teoria, portanto, foram úteis os conceitos de continente-contido, vínculos, elementos alfa, elementos beta.

### 2.1.1 A orientação clínica

Como dito anteriormente, a orientação clínica vem sendo adotada por vários pesquisadores brasileiros que trabalham na interface Psicanálise e Educação, a exemplo da “clínica do social”, de Celio Garcia; do “método clínico”, de Margareth Diniz; do “dispositivo clínico”, de Sandra Almeida; do “dispositivo da conversação”, de Ana Santiago, entre outros.

Acompanhamos Pereira (2014), que, desde 2007, tem desenvolvido no Brasil, no campo da intervenção e da pesquisa, a *Pesquisa-Intervenção de Orientação Clínica* –ma metodologia de trabalho investigativo que tem em conta a oferta da palavra, a escuta clínica e a possibilidade de elaboração subjetiva de quem participa.

Sua função quando se aplica a investigação deve ser de por suspeita sobre qualquer concepção generalista de discurso, que, com suas racionalidades, métodos e sistemas, pode depreciar o lugar de experiências microfísicas, singulares e capilares. Incontáveis investigações, sobretudo do ponto de vista qualitativo, buscam fazer isso, porém cremos que a psicanálise nos ajudou a dar o passo seguinte: a investigação-intervenção e a orientação clínica (PEREIRA, 2014, p.1)

Como o próprio nome indica, a orientação clínica na pesquisa permite ir além da investigação e, intervir, no sentido de oferecer ao sujeito um espaço de fala e de escuta sensível, de modo que se produza entre o(s) professor(es) e o pesquisador clínico, um “campo emocional<sup>17</sup>”, cujos efeitos subjetivos podem surpreender, posto que o inconsciente dos sujeitos, em relação, subverte a ordem, as aparências e as intenções estabelecidas, já que não se deixa capturar pelo controle da razão.

Devemos deixar claro que uma “pesquisa-intervenção” como a que realizamos orientados pela clínica, é diametralmente oposta à ação de um “projeto de intervenção”, como o proposto pelo Estado. Esse último se caracteriza por um conjunto de medidas que visam a

---

<sup>17</sup> Bion (1962/1991) trabalha com a ideia de uma interação recíproca entre analista e analisando em que as manifestações emocionais do analisando são capazes de receber um tratamento de continência do analista que consegue sentir o que este está sentindo, e intervir, abrindo novos vértices de reflexão, a fim de que, nessa interação surjam novas emocionalidades que possibilitem ao analisando a ressignificação desse evento.

introduzir mudanças num macrocampo, como os contextos escolares. No caso específico do PIP, essas medidas introduziam mudanças nas práticas de ensino. São ações exteriores, objetivas e pontuais, que visam a modificar uma situação. Aos sujeitos cabe colocá-las em prática.

Distintivamente de uma proposta como essa, numa pesquisa de orientação clínica psicanalítica, nossa intervenção se dá no nível microfísico, capilar, na dimensão subjetiva. Assim, nossa atuação, ainda que política, segue no avesso de uma política pública. *Não visamos a mudar os contextos, ajudamos o sujeito a partir de sua singularidade a se perceber nesse contexto para, quem sabe, modificá-lo.* Utilizamos o termo *intervenção* porque não é uma pesquisa que visa simplesmente “extrair” informações do participante, ou seja, não é uma pesquisa “sobre” o sujeito como é comum em pesquisas no campo das ciências sociais. Nosso objetivo não é somente obter conhecimento, mas, sobretudo, tecer um conhecimento “com” o sujeito que possa ajudá-lo a subjetivar-se, em um nível qualitativamente melhor, experiências que lhe provocam mal-estar na sua prática profissional.

Diferentemente da pesquisa-ação ou da pesquisa participante, que por meio de ações ou mecanismos externos visam a mudar o contexto macropolítico no qual se inserem, a abordagem clínica de orientação psicanalítica na pesquisa-intervenção se assenta em outras bases. É de outra ordem e de outra natureza pelo próprio campo que se constitui. Segundo Elia:

Toda e qualquer pesquisa em psicanálise é, assim, necessariamente, uma pesquisa clínica, não tanto pelo fato de utilizar como “campo” - campo da pesquisa dita “de campo” - um espaço terapêutico – consultório, ambulatório, hospital ou outro; modo como normalmente se concebe o caráter indicado pelo atributo “clínico” dado a uma pesquisa. Na psicanálise, há, isto sim, um “campo de pesquisa”, que é o inconsciente, e que inclui o sujeito. Por isso, a clínica, como forma de acesso ao sujeito do inconsciente é sempre o campo da pesquisa. (ELIA, 2000, p.23).

Bion (1973) deixa claro que esse campo é produto de um processo *vincular* que se expressa na experiência emocional e transferencial entre dois ou mais psiquismos. No nosso caso, entre quem conduz a pesquisa-intervenção e o sujeito participante. Trata-se, portanto, de uma interação relacional-emocional. Logo, os vínculos comportam emoções. Nesse sentido, o pesquisador clínico não estará na posição “neutra” de suposto-saber, mas estará implicado numa “interação vincular-dialética<sup>18</sup>” com outro sujeito, num processo em que ambos se influenciam

---

<sup>18</sup>A psicanálise bioniana é denominada como “psicanálise vincular-dialética” – Simon; Levinzon, (2006); Zimerman (1999) – de modo que, baseado nos vínculos intra e intersubjetivos entre o par analítico, o analista deve estar em permanente interação dialética com seu paciente, ou seja, à tese do paciente (a sua realidade psíquica), o analista propõe sua antítese (atividade interpretativa), do que resulta uma síntese (insights), que, por

mutuamente. É nessa tensão dialética que algo novo pode ser produzido. É no âmbito do campo emocional que se instaura entre esse par, que os efeitos de fala e as intervenções do investigador, podem propiciar a abertura de novos vértices de percepção e pensamento do sujeito e dele próprio. Logo, o pesquisador se torna parte interveniente nesse processo.

Assim, vale destacar que o primeiro e principal participante de uma pesquisa em psicanálise é o seu próprio autor, o que não surge como uma característica exclusiva desse tipo de pesquisa, mas, que na pesquisa em psicanálise, assume traços mais marcantes, visto que, quando se tem como objeto de estudo a lógica subversiva do inconsciente, a subjetividade dos sujeitos está implicada no processo. Nessa perspectiva, o investigador clínico não pode tratar o sujeito participante como o pesquisador das ciências da natureza trata seu objeto. Trata-se de uma *relação* entre sujeitos, e o investigador é um sujeito em si mesmo com um inconsciente.

Nesse caso, a relação forma parte da investigação. Enquanto nas ciências da natureza o pesquisador observa explicitamente seu objeto e trata de não interferir sobre ele, na situação clínica isso não é possível. O fato mesmo de o investigador clínico estar em interação com o sujeito, isso o modifica. O sujeito não é mais o mesmo, está tomado numa relação entre sujeitos. Recebe os efeitos do inconsciente do outro. Ao invés de pensar que isso é um obstáculo, a perspectiva clínica faz disso um motor. O investigador pode e deve utilizar seu inconsciente na relação dinâmica que se está criando. Para designar essa regra da psicanálise, Bion (1962/1991, p. 58) cunhou o termo *rêverie*. A raiz francesa da palavra *rêverie*, ou seja, *rêve*, significa sonho. O termo designa um estado de “sonho”, “devaneio”, “fantasia”. Isso quer dizer que o investigador está captando o que se passa com o sujeito, muito menos pela atenção provinda dos órgãos dos sentidos, e, muito mais pelo afloramento de uma “intuição”, ao que Bion (1962/1991, p. 59) denomina *to intuit*; – uma forma de “atenção inconsciente” como postula Didier Houzel (1997, p.18). Bion afirma que prefere o termo *intuir* a “observar”, “escutar” ou “ver”, com o cuidado de desfazer uma possível associação com os órgãos do sentido que esses últimos vocábulos podem suscitar.

Portanto, a intuição nesse caso não tem nada de transcendental, como muitas vezes se pensa. É uma disposição que surge quando a mente não está saturada pelo uso exclusivo da percepção sensorial (visão, audição), nem pela memória ativa e tampouco pelos desejos pessoais e ânsia de compreensão imediata da experiência. É o que Bion (1970, p. 37) postula como “sem memória, sem desejo, sem ânsia de compreensão”. A abolição dos órgãos sensoriais e a da saturação da mente consciente permitem aflorar uma intuição que está subjacente e

latente. Nesse sentido, o pesquisador deve esvaziar-se do seu saber de especialista, com o risco de eclipsar a experiência vivida, do desejo de que o sujeito responda a seus interesses de pesquisa, e da ânsia compulsória de compreender de imediato e na totalidade o que se está investigando, para assumir um “estado de incerteza”, numa postura muito mais interrogativa. Bion (1967/1988) enfatiza que uma resposta acabada, e muitas vezes precipitada, entorpece a curiosidade, satura a mente e esteriliza a expansão do campo de investigação. Não por nada, Bion apreciava citar em suas palestras que “a resposta é a desgraça da pergunta”, lembrando Maurice Blanchot.

Isso posto, devemos deixar inequívoca a posição do pesquisador clínico nessa interação que em nenhum momento se confunde com a relação que se instaura numa troca comum intersubjetiva, sob pena de não se realizar qualquer trabalho.

Há que se dizer que, numa pesquisa de orientação clínica, é fundamental que o sujeito se disponha voluntariamente a participar da investigação. Importa que o professor esteja transferido a falar de seu ofício. Essa disposição de falar de sua prática vai trazer coadunados elementos de si. Porque não há como dizer da experiência sem trazer suas fantasias, projeções, sua singularidade psíquica de sentir, de pensar e de exercer essa prática. Assim, a demanda de uma pesquisa de orientação psicanalítica, quando se coloca em foco o sujeito, na função de professor, é sempre essa, quer seja o de investigar o sofrimento subjacente à prática profissional do professor, quer seja o de investigar as intrincadas relações que estabelece com o saber e suas repercussões intersubjetivas, ou qualquer outra que relacione o professor enquanto sujeito marcado por sua verdade singular, com o meio profissional e social no qual está inserido, no caso, a escola. Estamos sempre em busca dos modos de subjetivação. Quando um professor relata questões de sua prática se vê *confrontado* ao seu dizer, e isso lhe permite articular e integrar aspectos da identidade pessoal e profissional que compõem a realidade psíquica do *ser* professor. Logo, mesmo que a demanda de conhecimento em princípio seja do pesquisador, ela pode se transformar em demanda do sujeito, visto que ele vai exteriorizando livremente aqueles elementos que julgar importantes para si. Nesse processo, ele próprio vai se implicando com o que diz e tem oportunidade de elaborar e construir novos sentidos ou abrir novos vértices de significação para suas experiências subjetivas com a ajuda das intervenções e da interlocução entre pares ou entre ele e quem conduz o trabalho.

Dessa maneira, ao oferecer a palavra ao professor, este se coloca em cena pela linguagem. Linguagem aqui bem entendida como modo de comunicação, modo de inscrição subjetiva, em que afloram as emoções e os movimentos psíquicos internos. Em 1913, Freud, em seu artigo intitulado *O interesse Científico da Psicanálise*, disse: “por linguagem, não

devemos entender apenas a expressão dos pensamentos em palavras, mas também a linguagem dos gestos e toda forma de expressão da atividade psíquica...” (FREUD, 1913, p.187). Portanto, na consideração da associatividade psíquica, convém entender não somente as relações que se estabelecem entre os significantes verbais, mas também destes com a linguagem dos sentimentos, das emoções, dos afetos.

Ao construir sua narrativa de si, como sua história pessoal, seu percurso escolar e de sua formação, sua prática profissional, o professor nos transmite suas sensações e suas emoções ao narrar as experiências vividas. Por conseguinte, não só falamos de polissemia de significantes ou dos discursos, como também de uma polissemia afetiva ou emocional. Este é um tema magistralmente tratado por Green (1982) em seu livro *O Discurso Vivo – uma Teoria Psicanalítica do Afeto*. Falamos assim de um *discurso vivo*, um discurso carregado de “sentido”, ou, possivelmente, o contrário, desprovido de “sentido”. E essa abordagem é de suma importância na psicanálise bioniana. Bion (1973) não se restringe à análise do discurso, antes disso, talvez as formas de expressão subjacentes que acompanham o discurso sejam foco de seu maior interesse, porque revelam o sentido das relações que estão em curso no psiquismo do sujeito. Assim, não só existe polissemia-semântica no nível do discurso como pode haver polissemia-afetiva sobre determinando a primeira, no nível da comunicação. Daí a importância de uma *escuta* atenta, essa modalidade de percepção dedicada ao outro, de ausculta dos sentidos subjetivos. O risco que se corre quando o investigador não se coloca sob o vértice do sujeito é o de que o pesquisador não capte o verdadeiro sentido que o sujeito atribui aos significantes do discurso, numa investigação e intervenção possivelmente estéreis, ou seja, o pesquisador fica com seus próprios sentidos. Dizendo de um modo extremamente simples, é preciso sentir o discurso do sujeito.

Os sujeitos sempre criam teorias sobre si, sobre as pessoas de quem falam, tecem interpretações sobre as situações vividas. Podemos dizer que seja o seu “texto”, sua realidade psíquica. Não sabemos se isso encontra uma contraparte na realidade, e nem é nisso que estamos interessados. O que nos interessa, pois, é o que a essa situação fez vibrar no sujeito, ou seja, qual a ressonância tal experiência produziu no sujeito. A partir daí buscamos intervir, abrindo novos vértices de percepção de um mesmo fato psíquico, de como o sujeito os relata, percebe e sente, ou seja, de uma forma multifocal, promovendo possíveis novas elaborações. Nessa intervenção temos a possibilidade de utilizar recursos que estimulem o sujeito a refletir, como é o caso de formular perguntas, não aquelas voltadas à coleta de dados, tampouco aquelas que guardam uma natureza inquisitória, mas, sim, perguntas instigantes que possibilitem o sujeito estabelecer confrontos e correlações entre distintos vértices. De modo algum interpretamos. Na

pesquisa, o que se está realizando não é a análise isolada de um sujeito, mas sim a de vínculos humanos, com múltiplos vértices. Assim, intervimos no sentido de levar o professor a refletir sobre sua prática, compreender fenômenos, destravar identificações, pensar intervenções e, conseqüentemente, expandir seu universo mental. O direcionamento aqui, portanto, é o que se pode chamar clínico-reflexivo, no sentido social da psicanálise, e não no terapêutico.

Sabemos que promover ressignificações e desidentificações não é algo simples de ser conseguido, uma vez que desencadeia resistências. Piaget em sua teoria, que também dá nome à sua obra *Desenvolvimento do pensamento: a equilibração das estruturas cognitivas* (1977) nos ensina que todo o sistema quando tirado do seu equilíbrio visa a uma reequilibração. Quando a equilibração acontece num nível qualitativamente melhor que o estado anterior, é o que Piaget designa como “equilibração majorante”. Algo muito próximo é o que acontece ao sistema psíquico quando Bion (1973) propõe a noção de “universo em expansão”. Essa ideia remete a um movimento helicoidal ascendente em que o movimento pulsional, embora não mude a direção, retorna num plano um pouco acima do que o anterior, correspondendo a um fenômeno evolutivo de crescimento psíquico. Nossas intervenções buscam ajudar o sujeito a promover desidentificações e ressignificações. Essa elaboração entendida como uma “elaboração majorante”, isto é, subjetivar num nível qualitativamente melhor, o que implica a capacidade de “pensar” as experiências emocionais que estão sendo produzidas no momento, mesmo que isso não signifique uma mudança imediata, nem radical de conduta.

Espera-se que desse modo o sujeito possa entender, principalmente nos processos de formação continuada, seus medos, conflitos, incertezas, diante do novo que se apresenta. A intenção é buscar o saber não sabido, que constitui o sujeito e pode revelar posições assumidas e não assumidas em sua prática pedagógica. Nesse processo talvez o professor possa rever a si mesmo e estabelecer novos possíveis<sup>19</sup> em sua postura subjetiva diante da prática.

### 2.1.2 A visada investigativa e a escolha dos dispositivos de investigação

Reforçando o que vimos dizendo sobre o campo de investigação, buscamos perceber o funcionamento psíquico de um sujeito em situação de ensino ou formação e em interação social. Logo, nosso estudo recai sobre os aspectos psíquicos e relacionais. Segundo Bion (1962-1991) só podemos apreender o funcionamento psíquico ou uma personalidade, por meio dos vínculos intrassubjetivos (intrapessoais) que essa personalidade estabelece internamente, isto é, entre as

---

<sup>19</sup> Ver Jean Piaget (1976/1987) O possível, o impossível e o necessário. In: Leite, L. B. Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez.

diferentes partes de seu psiquismo – o pensamento com o sentimento, um pensamento com um outro pensamento, um sentimento com a percepção dele, a parte infantil do sujeito com sua parte adulta, entre outros –, e dos vínculos intersubjetivos (interpessoais) que estabelece com o mundo externo.

Como se pode ver, em Bion, o campo emocional não se separa do campo cognitivo. O sujeito não se vincula ao saber sem antes estabelecer uma experiência emocional com este. Nessa perspectiva, consideramos que a experiência emocional, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende, constitui elemento inseparável e irreduzível das estruturas da inteligência. Sendo assim, a relação com o saber tem firmes raízes na história pessoal de cada um, seja aluno ou professor. Trata-se de um processo cuja existência só é identificável no interior da dinâmica relacional entre os sujeitos, ou melhor dizendo, da dinâmica transferencial mantida pelos sujeitos em que a relação com o saber se evidencia. É no vínculo que o docente estabelece com os alunos para relacioná-los com o saber e no vínculo que estabelece com a formação continuada que se revelará sua própria relação com o saber que ensina. Logo, estão em jogo na relação didática a interação com o saber no confronto do sujeito consigo mesmo e suas decorrências nas trocas relacionais. Nesse sentido, na relação pedagógica, o vínculo que o professor constitui com o próprio saber não é independente da relação que mantém com os alunos tampouco está dissociado da relação que se expressa na formação continuada. Por essa razão, foram três os eixos imbricados no processo transferencial da relação didática que nos propusemos investigar e que guardam as posições de sujeito, quais sejam: *relação com o saber*, *relação com os alunos*, *relação como o saber da formação continuada*.

Na orientação clínica trabalhamos com processos que obedecem a uma lógica particular – a lógica dos fenômenos inconscientes que a psicanálise se propôs a estudar –, e, naturalmente, seus dispositivos também obedecem a uma lógica singular à qual se destinam. Por isso, a orientação clínica aplicada ao social permite que cada pesquisador utilize dispositivos variados e com as flexibilizações que julgar mais adequadas para se lograr algum êxito, – já que é uma investigação que não se dissocia de uma forma de intervenção. Sobre isso, Pereira (2016, p. 47) diz: “a orientação psicanalítica ensina-nos que cada um deve inventar sua própria maneira de intervir no real, pois o inconsciente não se reduz a formas preestabelecidas. Cada pesquisador achará seu caminho”. Assim, se considerássemos uma investigação com foco no discurso verbal, poder-se-ia utilizar somente os espaços de fala, individuais ou coletivos. Conquanto, em nosso caso, pretendíamos investigar as *relações*, preponderantemente *a relação com o saber de um sujeito em situação profissional*.

Nesse caso, era nossa intenção a observação clínica da *mise-en-scène* pedagógica. Por isso, realizamos a observação clínica, – como veremos na próxima sessão. Não era suficiente trabalhar sobre a narrativa nas entrevistas livres de orientação clínica ou nos espaços coletivos de fala. Era importante observar o professor na sala de aula, com os alunos, já que é numa situação didática que se manifesta sua relação como o saber. O que se pode observar numa entrevista não é o mesmo que se pode observar de um sujeito em situação. O modo como o professor faz sua enunciação para realizar a transposição do conteúdo é um exemplo disso. É o que Blanchard Laville (1996, p.70) denomina como “transferência didática”. Segundo essa abordagem, o enunciador não se contenta em transmitir um conteúdo, mas realiza um ato de linguagem modelado por configurações vinculares internas que são exteriorizadas com uma força quase incontrolável. Cada docente projeta, ao ministrar sua aula, e na própria sala de aula, uma espécie de “assinatura” de si mesmo. E isso diz respeito à sua maneira de se relacionar com o saber e o lugar ou lugares que reserva aos alunos nessa transferência. Assim, podemos compreender como, por meio de seu discurso, unido a seus comportamentos não verbais, o professor instaura certo clima psíquico no espaço didático. Nessa troca comunicacional, pudemos realizar a *escuta* dos elementos verbais, pré-verbais e não verbais que fazem emergir as posições de sujeito em seus discursos e atos. E isso não podemos encontrar nos discursos que os sujeitos dizem sobre sua prática. Há uma grande diferença entre aquilo que o sujeito crê fazer na situação, e o que ele, efetivamente, faz; e essa distância o próprio sujeito desconhece.

Como consequência, trabalhamos com a observação clínica, as entrevistas livres de orientação clínica, o espaço coletivo de fala e o diário clínico, como discurremos em seguida.

### 2.1.3 Os dispositivos

#### a) Observação clínica

A observação clínica foi fundamental em nosso estudo e conduziu nossa investigação. Os sujeitos sabiam desde o momento em que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que a pesquisadora os acompanharia na sala de aula. À época da apresentação do projeto de pesquisa, deixamos bem clara nossa posição de pesquisadora. Ou seja, o intuito de entrar na sala de aula não era sob nenhuma hipótese julgar o trabalho pedagógico do professor, muito menos sua conduta. Mesmo assim, no princípio, o professor parecia perceber nossa presença, inclusive nos dirigia a palavra em alguns momentos tentando justificar alguma conduta. Com o passar do tempo, parece que foram desenvolvendo uma relação de “confiança”

com a pesquisadora. Assim, parece que fomos nos tornando “invisíveis” na observação. Também não anotávamos durante a aula. Nossos apontamentos eram feitos depois em nosso diário clínico – como veremos na letra d) desta sessão. Essa é uma postura bioniana, para que o investigador não fique saturado de memória, e deixar que flua sua capacidade de *rêverie*. Acompanhamos cada um dos 5 professores em suas aulas, da seguinte forma: passávamos 1 semana com cada um. Logo, acompanhávamos suas aulas em todas as turmas. Em seguida, passávamos a acompanhar outro, e assim, sucessivamente, com cada professor. Acabado um ciclo, começávamos outro. Utilizamos esse recurso para observar o professor em sua prática na sala de aula, em conselhos de classe, reuniões pedagógicas e em momentos livres na escola.

Quando se pretende apreender a singularidade do sujeito em seus processos psíquicos inconscientes na dinâmica das relações e interações que estabelece em um ambiente complexo, quando há a necessidade de perceber o sujeito em ato, mostra-se pertinente a observação clínica do sujeito em sua *práxis*. Não se trata da observação proposta pela ciência positivista, em que o que é observável é o explícito, o categorizável, o objetivo. Antes disso, o que está implícito, o subjetivo, o incognoscível é matéria para a psicanálise e conduz o olhar do pesquisador-observador. Ela nos dá indicações sobre o modo de funcionamento do sujeito em ato, como, por exemplo, a forma como realiza a ação, como utiliza as linguagens (verbal, não verbal), o lugar que se coloca na relação didática e o lugar que coloca o aluno nas trocas intersubjetivas, suas reações no momento em que o inesperado se lhe apresenta. Estes aspectos e o correlato discurso nas entrevistas e espaço coletivo de fala nos possibilitou perceber os paradoxos entre aquilo que faz e diz.

O pesquisador-observador de orientação psicanalítica deve recorrer à sua capacidade de conter no interior de seu próprio psiquismo o impacto emocional, sensorial e imaginário das palavras e dos atos não verbais observados e deixá-los ligar-se entre si para aceitar que do imprevisto emerge uma “interpretação” e se constrói um sentido. Requer-se um mínimo de intencionalidade consciente, que é muito mais uma disposição por parte do observador para captar a dinâmica inconsciente das trocas e suas inflexões, para se deixar impressionar pelo implícito das mensagens que dirigem entre si os atores. Assim, na observação de caráter psicanalítico, trata-se antes de atenção do que de observação, entendendo-se, aqui, atenção no sentido de Bion, de *to intuit* (BION, 1973), de transcender as aparências sensíveis para captar o interior de um sujeito. Isso implica deixar o campo livre à percepção do imprevisto e ir ao ponto de suportar não compreender, para permitir que advenha o tempo de um sentido novo. Esse tipo de atenção requer certa flexibilidade psíquica e muita energia paciente. A observação

clínica é um dispositivo de trabalho oneroso em termos de tempo. As situações estudadas são, na maioria das vezes, opacas e resistem à compreensão.

Esse não é um dispositivo adequado a um trabalho pontual. Há que se dispor do tempo, para que o inesperado se apresente, para que a radicalidade da experiência emocional denuncie o real da prática pedagógica, enfim, para que se revele um sentido na singularidade das relações que cada professor estabelece com a dimensão educativa. Lembrando que, na dimensão educativa, estão implicados os aspectos institucionais, sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Podemos considerar essa observação como “participante”, no sentido que Bion (1973) atribui à relação que se estabelece entre os sujeitos numa investigação clínica de orientação psicanalítica. Bion, entre outros tantos autores, é um dos que mais destaca o fato de que a simples presença do psicanalista promove alterações no *setting*. Por isso dizemos que essa relação forma parte da investigação. Isso está de acordo com o “princípio da incerteza”, uma concepção de Werner Eisenberg<sup>20</sup>, frequentemente mencionada por Bion, e que consiste no fato de que o observador muda a realidade do fenômeno observado, conforme for o seu estado mental durante uma determinada situação.

#### b) Entrevista livre de orientação clínica

A entrevista é um instrumento fundamental do método clínico. Ela propicia entender como funciona o sujeito, constituindo um dos melhores meios para aceder às subjetividades. O pesquisador conduz o participante a falar sobre determinado assunto, deixando-o “livre” para conduzir sua narrativa, baseada na técnica fundamental da associação livre. Há várias formas de adjetivar uma entrevista e dizemos que ela é psicanalítica quando é realizada com o método da psicanálise:

A experiência psicanalítica admite diversas possibilidades de clínica, desde que nesta diversidade sejam reconhecidas as condições epistemológicas e éticas para a construção do espaço psicanalítico, isto é, uma experiência centrada na fala, na escuta e regulada pelo impacto da transferência. (BIRMAN, 1994, p. 27)

---

<sup>20</sup> Werner Heisenberg, físico teórico alemão, que propôs o “princípio da incerteza” na física quântica. De acordo com esse princípio, não podemos determinar com precisão e simultaneamente a posição e o momento (massa e velocidade) de uma partícula. No seu nível mais fundamental, o princípio da incerteza é uma consequência da dualidade partícula-onda, em que num momento é partícula, em outro é onda.

À semelhança de muitas outras aplicações da teoria psicanalítica fora do *setting* analítico, sem intenção terapêutica, mas num viés de investigação acadêmica, também a entrevista de orientação clínica pode ser utilizada para a compreensão de singularidades, de manifestações inconscientes, de diversos comportamentos, processos psíquicos, ações sociais e situações de vida (ZIMERMAN, 2004).

As entrevistas livres de orientação clínica ocorreram em sessões que variaram entre três e quatro para cada sujeito, dependendo das próprias narrativas dos sujeitos. Nas entrevistas, deixamos o sujeito mais “livre” para falar sobre sua própria relação com o saber ensinado, relação advinda de sua história pessoal, seu percurso escolar e de sua formação, bem como da evolução dessa relação depois que começou a lecionar. Até que ele chegue à relação atual que mantém com a prática. As dificuldades da prática profissional, bem como da formação, não se acham dissociadas dos outros fragmentos da vida e da estrutura intrapsíquica que os organiza. Assim, experiências emocionais que não foram “pensadas” durante a vida vão sendo atualizadas na prática profissional. Como dito na observação clínica, aqui também nas deformações da narrativa apareciam as contradições entre aquilo que o sujeito faz e diz.

Nossas intervenções seguiam a orientação que Bion denomina como “visão binocular” (outras vezes ele denomina como visão “multifocal”), ou seja, uma capacidade de abrir novos vértices de observação de um mesmo fato psíquico, de propiciar ao sujeito o desenvolvimento de uma condição de estabelecer correlações entre as partes distintas dele próprio, entre um pensamento e outro pensamento, um sentimento com outro sentimento, uma ideia com um sentimento, e assim por diante. Intervimos fazendo perguntas que propiciassem essas correlações. Como já assinalado anteriormente, não interpretamos, pois utilizamos o dispositivo no sentido reflexivo e não terapêutico. Assim, possivelmente poderíamos ajudar o sujeito a criar novos sentidos, destravar identificações e ressignificar. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, não com o sentido de acumular memória, para depois se fazer uma análise do discurso. O mais importante numa perspectiva bioniana é a presença física e emocional do investigador com o participante, e o que essa relação *viva* possibilitou que ocorresse naquele momento. São esses apontamentos que nos interessam. Mais importante do que as transcrições é nosso diário clínico – como veremos na letra d) desta sessão.

#### c) Espaço de fala

Usamos a denominação de Pereira (2016) para nos referirmos a esse dispositivo grupal de orientação clínica em que se oferece a palavra franca ao sujeito, “pode-se considerar toda

modalidade coletiva dessa natureza como espaços de fala de orientação clínica” (PEREIRA, 2016, p. 91). Assim, estão aí incluídas as conversações, rodas de conversa, grupos focais muito utilizados nas pesquisas em psicanálise e também nas ciências humanas e sociais.

Tem como características o uso da associação livre de seus participantes e a pouca interferência do pesquisador, intervindo apenas o necessário para a circulação da palavra, podendo ser desenvolvido da seguinte forma:

Sem falar muito, o pesquisador-interventor apresenta a proposta, torna a palavra franca para que cada sujeito faça uso livre dela, se identifique, desenvolva transferência e se implique na demanda (que até então é somente do pesquisador), e venha a desenvolver a transferência (PEREIRA, 2016, p. 90).

Esse recurso é melhor utilizado quando existe um número mínimo de 6 participantes, para que a palavra flua com mais facilidade e se torne uma verdadeira “prática de muitos”. No caso de nossa pesquisa, realizamos 5 sessões coletivas com os 5 participantes, sendo uma somente com 4 professores.

Nessas sessões o tema que veio à tona foi a “conversa” insistente dos alunos durante as aulas. Nesse grupo havia um professor que não tinha esse “problema” em suas aulas e os outros queriam saber como ele conseguia isso. A palavra circulou, até que na quarta sessão uma professora parece ter realizado algum deslocamento quando mudou sua visão sobre a conversa dos alunos, tendo ficado surpresa ao concluir que seus alunos queriam somente expressar suas experiências com relação ao tema tratado na aula.

#### d) Diário clínico

Um dos dispositivos para se registrar as observações psíquicas é o diário clínico. Esse foi um recurso fundamental de suporte à nossa investigação. Todos os significantes que permitem ao pesquisador, numa pesquisa em psicanálise, construir um conhecimento sobre o sujeito só podem produzir significado quando o pesquisador traduz sua experiência numa trama textual que fica registrada nesse diário. Inspirado no trabalho de Sandor Ferenczi (1932/1990) que criou o Diário Clínico para realizar uma metarreflexão de seu próprio estilo de trabalho, esse dispositivo tem como principal característica a impressão da subjetividade do pesquisador. Nele o pesquisador registra efeitos da transferência, da contratransferência, da resistência, de sua personalidade, das manifestações do inconsciente, enfim, registra-se o que a relação com o outro, ou seja, o pesquisado, causa no próprio pesquisador. Daí sua qualidade clínica. Esse

também parecia ser o estilo de trabalho de Freud, quais sejam, reunir registros e ideias que evidenciavam sua própria implicação na *démarche* investigativa. O diário clínico permite que o pesquisador deixe fluir associações significantes formando uma trama, um tecido textual, em que sua experiência fica registrada.

Podemos dizer então que o diário clínico é o testemunho do pesquisador, que tem como objeto a investigação clínica. O contínuo diálogo do pesquisador com seus dados e consigo mesmo, viabilizado pelo diário, permite ao pesquisador fazer a leitura-escuta do seu texto, num movimento de “metainterpretação” dos significantes, donde pode advir um saber inesperado. Nessa construção do conhecimento, o pesquisador de orientação psicanalítica está tomando parte em uma experiência de aprendizagem, da qual é impossível subtrair as interferências de seu espírito diante das informações que recolhe e analisa. O valor científico desse registro na pesquisa clínica se expressa na imparcialidade do investigador que não exclui os obstáculos e as incertezas que aparecem no seu processo de produção de conhecimento, que são registrados.

Assim, o leitor pode imaginar o valor construcional, hermenêutico que esse recurso possibilitou em nossa investigação. Registramos em nosso diário os apontamentos realizados depois das observações clínicas e das entrevistas. Não eram grandes anotações, apenas o que tinha chamado nossa atenção, o que podia nos trazer pistas de sentido, as relações que estabelecíamos a partir daí: os fenômenos psíquicos que pudemos apreender nas observações e nas entrevistas em relação com nossa própria subjetividade. Enfim, o “texto” não só da investigação, mas da investigadora.

## PARTE 3

### DISCUSSÃO E RESULTADOS

*Desde que um bom pensamento  
entra no nosso espírito, ele nos traz uma luz  
que nos faz ver uma quantidade de outras coisas,  
cuja existência nem sequer imaginávamos antes...*

Assis Chateaubriand  
1892-1968

#### 3.1 Desenvolvimento psíquico em Bion: experiência emocional e aprendizagem

Bion é um psicanalista britânico que morreu em 1979 aos oitenta e dois anos de idade. Na verdade, nasceu na Índia, em 1897, e aos oito anos foi enviado para a Inglaterra para iniciar sua educação escolar, nunca mais tendo retornado à sua terra natal. Formou-se aos trinta e três anos em medicina. Posteriormente, em 1937 fez sua formação psiquiátrica e psicanalítica. Participou 2 vezes nas grandes Guerras Mundiais, a de 1914, e a de 1939, já na função de psiquiatra e psicanalista. Em seu trabalho no exército britânico, por meio da psicanálise, investiu em maneiras de melhorar a seleção dos oficiais e tratar de seus traumatismos quando retornavam da guerra. O trabalho com os grupos de oficiais adquiriu enorme repercussão e lhe rendeu reconhecimento no meio psicanalítico. Fez sua análise didática com Klein<sup>21</sup> durante 6 anos, por conseguinte, tornou-se seu discípulo, porém logo se separou dela para levar a cabo uma obra pessoal. Dentre suas originais contribuições, sua *Teoria do Pensar* (1967/1988) constituiu-se numa efetiva ferramenta de compreensão e interpretação do processo de desenvolvimento humano pela via da relação e da aprendizagem, através do pensamento.

Sua obra parece ser escrita em consonância com sua teoria. Por isso o consenso de que seus escritos são de difícil acesso. Escreve para fazer evoluir o pensamento, em vista disso, o leitor parece nunca alcançá-lo. O que o autor privilegia é que cada um chegue a pensar por si mesmo, no sentido literal do termo. “Poder pensar”, estar em busca de tudo que impediria

---

<sup>21</sup> Melaine Klein (1882-1960) foi uma psicanalista vienense, conhecida como referência da corrente inglesa de psicanálise - que se convencionou chamar Kleinismo - e por contribuir para dar novos e férteis rumos ao modelo inicialmente proposto por Freud. Sua obra apresenta a proposta de compreensão de processos muito primitivos da mente, envolvendo mecanismos de projeção e internalização ainda nas etapas iniciais da relação mãe-bebê. Desses mecanismos deriva o mundo externo e interno de objetos e/ou de fragmentos desses objetos. Ver, Escola Paulista de Psicanálise em <http://www.apsicanalise.com/index.php/blog-psicanalise/48-artigos/340-melanie-klein>

pensar. Para isso Bion realizou um estudo minucioso do pensamento e dos transtornos do pensamento. Seguindo Klein, interessou-se pelos mecanismos psicóticos e não neuróticos, isto é, nos mecanismos que se instalam na primeira parte da vida. Seus estudos se desenvolveram a partir de sua prática clínica com adultos psicóticos.

Enquanto isso, na França, no período de 1960 a 1980, acontece uma efervescência no interior da psicanálise de estudos relacionados aos problemas da transmissão de saberes e de sua apropriação. Nessa época os analistas que estudavam os problemas do pensamento e da aprendizagem se concentravam nos mecanismos do tipo neurótico, na linha do trabalho de Freud, notadamente na obra *Inibição, sintoma e angústia* (1926/1980) e *Leonardo Da Vinci e uma lembrança da sua infância* (1910/1969). Freud conectou a função do conhecimento da criança com as suas pulsões libidinais ligadas à curiosidade em torno da sexualidade, como uma “pulsão de saber”, especialmente no que se relaciona com a origem do bebê no período do conflito edipiano.

Assim, a partir da década de 1980, consolidam-se na França três grupos com estudos bem focalizados no poder heurístico da noção da “relação com o saber”. Um, proveniente da disciplina da sociologia, encabeçado por Bernard Charlot, outro, proveniente da didática, dirigido por Chevallard e, finalmente, na disciplina da psicanálise, o grupo do "Centre de Recherche Education et Formation" - CREF, da Universidade Paris X - Nanterre, criado por Beillerot e mantido por Mosconi e Blanchard-Laville. A partir daí os estudos desse grupo começam a se deslocar preponderantemente para os transtornos do pensamento ligados aos mecanismos psicóticos, relacionados aos estudos de Klein e seus sucessores, como Bion e Winnicott. Essas investigações consolidaram-se na França, na esfera da educação, no âmbito das escolas e da formação docente, tendo como sujeitos de investigação tanto alunos, quanto professores. Vale a observação de que muitos desses estudos do campo misturam algo dessas três disciplinas.

Em se tratando desse deslocamento das correntes teóricas dentro da psicanálise, Blanchard-Laville (2005) entende essa abertura como um movimento evolutivo necessário e lembra uma observação de Duparc (1989, p.889) “uma única teoria equivale à relação fusional com um só genitor; temporariamente aceitável, como o é a regressão, mas a longo prazo sufocante, psicotizante, interminável”.

Por sua vez, Green assinala:

Parece-me que, hoje, os analistas que têm de lidar cada vez mais com pacientes ditos difíceis se veem obrigados a abordar o problema do

pensamento por considerações práticas. Porque, mesmo quando não são psicóticos, os pacientes que constituem a população analítica nem por isso são mais neuróticos. E também nos casos em que não se apresentam em seus consultórios, os problemas do pensamento impõem sem dúvida ao analista um esforço de pensamento, o que deixa entrever neles a existência mais ou menos latente de uma problemática desse tipo (GREEN, 1974, p. 35).

Klein, diferentemente de Freud, correlacionou a “pulsão de saber” com as angústias mais primitivas logo após o nascimento do bebê, tendo como origem o momento em que o bebê deseja explorar o interior do corpo materno. Nesse momento, a mãe não é sentida como um objeto total. Assim, o bebê a percebe, parcialmente, por meio de seu seio, objeto que satisfaz ou não suas necessidades básicas de sobrevivência. A partir daí vai experimentar sensações bastante ambivalentes e angustiantes, dissociando partes do ego, como sua parte má ou sua parte boa, e as projeta sobre o seio da mãe, que se torna seio mau quando não supre suas necessidades e seio bom quando se sente atendido. É o que Klein denominou como posição esquizoparanoide (PEP).

Em condições normais, a PEP estende-se até o terceiro mês de vida e consiste em um indispensável uso de defesas muito primitivas por parte do incipiente ego do bebê, notadamente as “dissociações” e as “projeções”, como uma forma de ele livrar-se das terríveis ansiedades de “aniquilamento”, que, segundo Klein, são resultantes das pulsões sádico-destrutivas, diretamente ligadas à inata “inveja primária”, ou seja, à “pulsão de morte”. A necessidade de preservar a experiência prazerosa e de rechaçar a dolorosa leva à primeira dissociação (ou clivagem, ou *splitting*), de modo que, segundo Klein, toda a qualidade da formação do psiquismo gira em torno do – estruturante – seio bom, ou do – desestruturante – seio mau. Muito particularmente, deve ser destacada a utilização durante a PEP daquilo que ela veio a denominar “identificações projetivas”. As clivagens não dizem respeito unicamente aos objetos, mas também às pulsões, ansiedades e aspectos do ego. Os pedaços resultantes das sucessivas dissociações necessitam ser expelidos, sendo realizado por meio do mecanismo de projeções, mais exatamente, para Klein, por meio das referidas identificações projetivas.

Num segundo momento, o bebê irá ter uma visão mais completa do objeto, sua mãe, que possui características más e boas, e aceitará essa ambivalência, tanto nela quanto em si mesmo, entrando na posição depressiva (PD). Esta, por sua vez, sucedendo à PEP, vem a organizar-se por volta do sexto mês e designa um estado que vai possibilitar que a criancinha comece a discriminar, reconhecer e integrar os aspectos clivados dessa mãe, agora como um objeto “total”. Diferentemente do que Klein postulou em relação à posição esquizoparanoide, a qual se caracteriza pela dissociação do todo em partes, a posição depressiva, bem pelo contrário,

consiste na unificação e na integração das partes do sujeito que estão clivadas e dispersas devido às projeções. A passagem para a posição depressiva é fundamental para o crescimento psíquico do bebê. Isso implica uma série de condições, notadamente, como afirma Klein, a capacidade para integrar, numa só mãe total, os aspectos ambivalentes do seio bom e do seio mau dela. A introjeção da mãe total como um seio bom, cria núcleos básicos de confiança que lhe permitirão a experiência de tolerar perdas parciais, como, por exemplo, um afastamento temporário da mãe ou um atraso das gratificações. A progressiva aceitação das perdas é matéria prima para a formação de símbolos e conseqüente linguagem verbal. No adulto, também se caracteriza por suportar a culpa e a depressão e estabelecer uma relação de causalidade, com capacidade para pensar as experiências emocionais e promover o crescimento psíquico.

Bion retoma esse mecanismo e pensa que *a aprendizagem se faz pela experiência emocional*. Ou seja, em sua teoria, a identificação projetiva muda de perspectiva e se torna um mecanismo indispensável, constituindo a atividade de base da psique para os fins da comunicação das emoções. Trata-se, portanto, de uma modalidade normal de que dispõem os seres humanos para se comunicar. Assim, amplia essa concepção e enfatiza que não só o sujeito volta a posição esquizoparanoide em certas circunstâncias da vida, como também “transita” entre ela e a posição depressiva, durante todo o tempo. Numa interação, sempre recíproca, essas posições estão presentes no psiquismo do sujeito durante toda a vida. Nesse sentido, essas posições não fazem parte somente de um processo evolutivo. Para demonstrar esse movimento oscilatório, Bion representa graficamente esse processo por PS ↔ D, com uma flecha de duplo sentido. Além disso, ele afirma que o modo e o grau do seu emprego pelo ego diante das angústias, é que irá determinar a natureza da formação. Dessa forma, ele descreve como identificação projetiva “realista” – estruturante e indispensável para enfrentar a realidade – aquela que pode servir como um sadio meio de o bebê libertar-se de angústias intoleráveis, ou de o adulto colocar-se no lugar do outro e poder sentir o que este sente e não consegue transmitir (empatia). E uma segunda, denominada como “identificação projetiva excessiva”, tanto na quantidade, como também “excessiva” na qualidade onipotente. Significando negação às verdades intoleráveis, além de uma fragmentação dos aspectos do ego que são projetados, é, portanto, desestruturante e deformadora.

Finalmente, cabe destacar a ampliação que Bion (1967/1988) dá à compreensão desse conceito: a de que a posição esquizoparanoide está intimamente ligada ao que ele denomina como “parte psicótica da personalidade”. Esta se refere ao fato de que toda pessoa neurótica tem enquistado dentro de si essa “parte psicótica” (que não se refere à psicose clínica, como é conhecida em psiquiatria). Isso significa que a neurose e a psicose não são entidades clínicas

puras, mas coexistem em qualquer pessoa. A parte psicótica da personalidade é caracterizada por: fortes pulsões agressivo-destrutivas; baixíssimo grau de tolerância às frustrações; uso excessivo de *splitting* (clivagens) e de identificações projetivas; grande ódio às verdades internas e da realidade externa; sensível prejuízo da capacidade das funções do pensamento verbal; substituição das capacidades de pensar e a de aprender com as experiências, respectivamente, pela onipotência e pela onisciência; bem como uma deformação do ego (BION, 1967-1988). Em contrapartida à posição esquizoparanoide, a posição depressiva está ligada a “parte não psicótica da personalidade”. E isso alude ao fato de que toda personalidade psicótica, mesmo no grau de franca psicose clínica, abriga uma parte não psicótica (ou parte neurótica).

A partir dessa concepção relacional de comunicação, Bion concluiu que para todo conteúdo projetado deve haver um continente receptor. E, sob esse vértice, concebeu o modelo denominado “continente-conteúdo” ou “continente-contido”, que elucida o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem a partir da experiência emocional.

### 3.1.1 Relação continente-contido e sua função

O primeiro fato que precisamos ter em mente para entender esse arquétipo proposto por Bion (1963/1991) é considerar que os vínculos são imanentes ao ser humano. A marca irrefutável que caracteriza o homem é sua vincularidade, tanto quanto o fato de ser mortal. São por meio dos vínculos que “sentimos” e que “pensamos”. Somos o único animal que “pensa” no reino animal. Alguns dos animais superiores são capazes de comunicação, de resolução de problemas, de organização social. Mas, pensar com a complexidade que homem pensa, nenhum. Certamente, a anatomia e fisiologia do cérebro, por si só, não pode explicar tal fato. Tudo indica também que essa aquisição não seja herdada, já que o pensamento para ser ativado depende necessariamente de uma relação, sendo que a natureza desse contato interfere na qualidade da aquisição, haja vista as experiências de seres humanos que viveram somente entre animais e foram privados do convívio com outros seres humanos.

Da vincularidade irredutível no ventre materno, chegamos a este mundo em total dependência. Assim, já se começa a vida em dívida: o bebê humano revela-se mortalmente inadequado para a sobrevivência, e só a logra à custa da boa vontade alheia. O mais humilhante, nesse fato – ou o mais comovente, depende do vértice em que se observa – reside em que, mesmo se lhe fosse possível sobreviver sozinho, ainda assim seria preciso receber de outros a faculdade de ser humano, de pensar, de inserir-se na cultura. Eis a premissa que marca nossa

humanidade da qual não podemos escapar: um ser inexoravelmente vinculado. É possível negar os vínculos, atacá-los, idealizá-los ou o que for, mas estaremos sempre dentro de uma relação.

Bion, para expressar essa ideia, pensa a relação de um *continente* com seu *contido* e vice-versa. Adotando como parâmetro a primeira relação do ser humano – da mãe com seu bebê –, ele a representa pelos signos ♀ (continente) e ♂ (contido). Bion diz assim:

Denomino os sinais ♂♀ contido e continente. O uso dos símbolos macho e fêmea é intencional, mas isso não significa que se excluam os outros significados fora das implicações sexuais. (BION, 1970, p. 117)

Ainda que Bion tenha dado uma alusão sexual a essa interação, é o modelo boca-seio que melhor traduz ao psiquiatra e psicanalista as configurações vinculares presentes na interrelação continente-contido, em que o continente (♀) se constitui no lugar em que o objeto é projetado e o contido (♂), o objeto que é projetado no interior do continente.

A mãe seria o continente, e o bebê, o contido. Ele faz a analogia dessa representação, como a de um aparelho digestório: assim, o bebê introjeta o alimento, o absorve, e expulsa aquilo que não pode ser contido. Por sua vez, a mãe deve ter uma boa capacidade de continência para introjetar e tratar esses elementos perturbadores que chegam até ela e identificá-los, nomeá-los e devolvê-los para o bebê de um modo suportável. Assim a relação ♀♂ funciona basicamente em termos de identificação projetiva. Trata-se de um *modelo*, como quase pode representar um “aparelho para pensar e para sentir”. Isso significa que pode ser empregado em todas as relações, visto que representa a essência do próprio processo de conhecimento, ou seja, é a estrutura básica para todas as experiências do ser humano.

Bion dá um salto em relação a Klein ao basear o mecanismo das identificações projetivas em termos intersubjetivos, quando no kleinianismo ele aparece associado a uma dimensão unidirecional. A base do pensamento bioniano é interrelacional, enfatizando a dimensão social da psicanálise. Bion foi profundamente influenciado pela teoria da relatividade de Einstein e pela teoria da incerteza de Heisenberg. A teoria do ♀♂, portanto, veio a constituir um padrão ou modelo para todos os relacionamentos em todos os níveis, com predominância normal ou patológica.

Em todas as relações sempre existirá um continente e um contido e vice-versa. Ambos os fatores estarão sempre em influência mútua na função de conhecer. Isso não impede que, conforme a qualidade do vínculo, todo sujeito possa voltar toda sua libido para o seu próprio eu (ego), tal como acontece no narcisismo excessivo. Bion aprofundou, exatamente, em como se processa o conhecimento com todas as suas nuances, como também, onde estariam seus

pontos de estrangulamento, significando a não compreensão. Logo, dentro dessa estrutura podem ocorrer inúmeras variações, ou, configurações vinculares.

Estamos no campo das relações objetais. Assim, todas as relações estão expressas aqui, sujeito-sujeito, sujeito-objeto, objeto-objeto. É com o modelo bioniano que o grupo de Paris X vai pensar a “relação do sujeito com o saber”<sup>22</sup>. Nessa relação o próprio sujeito será o continente de seus contidos e terá que se haver com eles. Para observar esse fenômeno é necessário que o sujeito o atualize numa situação concreta; no enquadre em questão, na prática docente. Isso porque, quando aparecem, estão submetidos a certas manifestações de ordem inconsciente tais como fantasias, fenômenos transferenciais, fantasmáticos. Quando utilizamos a noção de relação do sujeito com o saber, referimo-nos a um saber que está sempre “em relação” com as experiências do mundo externo e as próprias configurações de aprendizagem do sujeito consigo mesmo, que foram sedimentadas ao longo da vida, nas experiências arcaicas da infância, da escolarização e da profissão. No caso de nosso estudo, tratamos de compreender a relação do professor com o saber, em articulação com os alunos na sala de aula, com a escola e com a formação. Assim, os pares professor-aluno, escola-professor, formação-professor são respectivamente continentes e contidos, sempre com seus recíprocos, dependendo do ângulo em que se observa. Vale lembrar que, na pesquisa-intervenção psicanalítica, o lugar do pesquisador é precipuamente de continência dos possíveis contidos do participante.

A base dos vínculos são a comunicação e as emoções:

♀♂, o continente e o contido, são suscetíveis de serem unidos, ou impregnados pela emoção. Assim unidos, ou impregnados, ou ambas as coisas de uma vez, mudam de um modo geralmente descrito como *crescimento*. Quando estão separados ou despojados de emoção diminuem em vitalidade, quer dizer, se aproximam aos objetos inanimados (BION, 1962/1991, p. 122).

Essa é uma afirmação importante do autor, porque – como veremos um pouco mais adiante –, não são possíveis a aprendizagem, o pensamento e o conseqüente crescimento psíquico sem o enfrentamento das frustrações a que estamos sujeitos nas experiências emocionais.

Veremos como alguns de nossos professores, talvez para não se verem remetidos a si mesmos, mantêm laços frouxos e esgarçados nas relações intra e intersubjetivas. Bion construiu um modelo consistente e articulado de compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, por meio de sua original concepção de vincularidade, no qual os pensamentos e a

<sup>22</sup> Ver Beillerot J, Blanchard-Laville C, Mosconi N. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador; 1998.

aprendizagem estão diretamente ligados à experiência emocional presentes na relação do sujeito consigo mesmo e com o outros (BION,1962/1991).

Os vínculos de relacionamentos podem se dar em três planos: “intrassubjetivos” (ou intrapessoais), que aludem aos elos de ligação que se processam no interior do psiquismo do sujeito, como pode ser a relação entre as instâncias do, id, ego e superego, por exemplo, ou parte psicótica da personalidade e parte não psicótica da personalidade, e assim por diante. Podem também ser “intersubjetivos” (ou interpessoais) que, de acordo com seu prefixo, inter (significa entre), designa as distintas configurações vinculares que caracterizam as relações humanas, como, por exemplo, a díade mãe-criança, professor-aluno, sujeito-grupo, entre outros. E outro de maior abrangência que seriam os “transsubjetivos” (ou transpessoais) que extrapolam ao plano pessoal e dizem respeito ao que se passa em um nível mais abstrato, como o das nações ou da cultura, quando, por exemplo, os governantes impõem violentos traumas aos cidadãos em razão de guerras, regimes políticos autoritários ou segregantes. Ou ainda, aspectos da cultura, levando-se em conta o fato de que, no mundo todo, está acontecendo intensas transformações sociais, políticas e econômicas, o que, inevitavelmente, acarreta profundas mudanças na designação de papéis, lugares e funções das instituições e sujeitos. Essa afirmativa pode ser exemplificada com a diferente posição que a instituição escolar passa a ocupar no âmbito social nos dias atuais, em relação ao lugar que ocupava no passado. O papel da escola na contemporaneidade é difuso. Com as mudanças sociais nas configurações familiares, acaba sendo atribuída à escola a responsabilidade da educação das crianças e jovens que antes era dividida com a família. Nesse novo panorama, a tendência é atribuir à instituição escolar e aos professores o papel redentor de uma realidade, a qual a instituição não tem condição de transformar e simbolizar. Essas mudanças produzem efeitos nas configurações vinculares entre professor e aluno na relação didática.

A comunicação e as emoções na relação continente-contido se fazem por meio das identificações projetivas e introjetivas – como veremos mais adiante. Se estamos nos referindo a um processo de conhecimento em que as emoções estão sendo transportadas por meio de um vínculo, aludimos também que, na transferência didática do professor, ele transmitirá, a despeito de si, as características traumáticas, o impensado, os limites, os enquistamentos de sua própria relação com o saber. Então, referimo-nos não somente a uma contratransferência do professor, como um continente em que o aluno depositaria seus contidos, como também de uma transferência do professor, que evacuariá seus próprios elementos insuportáveis.

Em resumo, o modelo continente-contido diz respeito à criação de um aparelho para pensar e conhecer. Essa atividade se constitui num vínculo emocional, cujo tom predominante,

característico, pode ser as emoções de amor, ódio e conhecimento, embora possam ocorrer infinitos matizes e variações, como veremos em seguida.

### 3.1.2 Pensando a formação e a prática docente com Bion – a Teoria do Pensar

Bion, diferentemente de Freud e Klein, considera que a pulsão de saber ou pulsão epistemofílica é a base para o crescimento psíquico. Assim, Bion (1962/1991) extrai das pulsões seus componentes estritamente emocionais e suas capacidades de ligação ou união, para dizer das “emoções”. E assinala três emoções, como vínculos elementares: Amor, Ódio e Conhecimento. Durante muitas décadas, os psicanalistas basearam os seus esquemas referenciais virtualmente em torno de dois vínculos, o do amor e do ódio. Bion é o primeiro psicanalista que pensa estes três vínculos na base do desenvolvimento, como afirma Green:

Amor e ódio sempre foram reconhecidos como ocupantes de um lugar de destaque nos diferentes contextos das teorias que têm se sucedido na psicanálise. Mas nunca antes de Bion um psicanalista pensara em adicionar a eles um terceiro termo, o conhecimento, constituindo a reunião dos três um conjunto coerente e necessário (GREEN, 2009, p. 89).

Bion utiliza letras para identificar cada um deles; L (amor), H (ódio), K (conhecimento) e seus negativos -L, -H, -K indicando o lado negativo dessas emoções e os conflitos que podem ocorrer dentro deles. Essas letras são as iniciais das palavras em inglês, *Love, Hate e Knowledge*. A esse respeito Rezende assinala:

Bion reconhece uma relação constante entre pensamento e a emoção, a tal ponto que esta seja, talvez, uma de suas características indiscutíveis: de não separar pensamento e emoção, K é inseparável de L e H”. É interessante que Bion use a expressão “elo de ligação” a respeito de K, L, e H. É o elo de ligação entendido da maneira mais profunda possível, no sentido de que a própria articulação do pensamento fica na dependência do vínculo afetivo entre as pessoas. (REZENDE, 1994, p.119-20).

O vínculo do conhecimento, portanto, funciona sempre junto com as paixões do amor e ódio, e para este vínculo Bion (1962/1991) utiliza a seguinte fórmula:  $x K y$ , que significa *x conhece y*. Isso não quer dizer que *x* possui um conhecimento chamado *y*. Significa, no que lhe concerne, que o conhecimento é um elo ativo, ou seja, que *x* está num vínculo dinâmico com *y*. E aqui mais uma vez fazemos uma citação do autor, que já havíamos feito antes, “sempre em devir, sempre a ponto de conhecer, porém não sei o que é conhecer” (BION, 1965/1984 p. 85).

Em outra direção, a educação, com seu capital de saberes, como, saber-conhecer, saber-fazer e saber-ser (DELORS, 2003), quando se unifica como discurso da ciência, trabalha com a ideia de saber como posse. A essa concepção nos contrapomos utilizando as palavras de Bion: “semelhante manobra visa não a afirmar, mas a negar a realidade, não a representar uma experiência emocional, mas a adulterá-la para fazê-la parecer um resultado, e não um empenho” (BION, 1962/1991, p. 66). Numa visão bioniana, a aquisição de um saber, no sentido de posse desse saber, opõe-se ao amadurecimento da personalidade, ao crescimento psíquico. A aquisição, a posse de um conhecimento não é buscada; o que se busca é um *vir a ser*. Sabendo que, na expectativa em ser, haverá sempre um não-ser, um espaço frustrante de ausência, o “incognoscível”. Bion também o designa pela letra “O” maiúscula ou “Realidade Última” e ainda, “Verdade Absoluta”. Ou seja, “ser” nos coloca em contato com nossa verdade emocional mais dolorosa, de não-ser. Por isso “conhecer” (K) para Bion sempre será um esforço de buscar uma verdade eternamente dolorosa. Cabe ao sujeito suportá-la ou não. Essa é a chave da teoria bioniana.

Diferentemente de Freud, que falava de um assenhoreamento de partes do id pelo ego, ou mesmo de partes do inconsciente pelo consciente, Bion aceita uma transformação do “conhecido” para “desconhecido”, num movimento que ele próprio nomeou como sendo de “K para O”, sem qualquer pretensão de reduzir o segundo ao primeiro. Assim, não se trata de eliminar “O”, o “desconhecido”, mas, ao contrário, de reconhecer sua presença cada vez mais irrecusável. Vamos do conhecido para o desconhecido, de um nível superficial para um outro cada vez mais profundo; de um âmbito restrito para um outro cada vez mais vasto, não tanto em relação ao mundo externo, mas em relação ao mundo interno, da mente. Bion admite 5 níveis de realidade que evoluem num processo de transformação da realidade física, passando pela realidade sensorial, psíquica, espiritual e chegando finalmente à realidade última. A grande transformação é estar “de acordo com O” em “direção a O”. A esse movimento evolutivo em espiral Bion denomina de “universo mental em expansão”.

Uma característica da teoria bioniana é ser desestabilizante, porque quando nos colocamos a pensar, a mente é um ‘universo em expansão em que nada nem ninguém dirá a última palavra’. Ou seja, para Bion, pensar não tem fim. Ele propõe a expansão do universo mental, no qual também se torna possível uma experiência nova de identificação com O. Uma vez que experimentamos uma transformação em “O”, isso provoca uma ressonância em todo o nosso universo de conhecimento, de afetos e de valores. E então, podemos fazer o movimento em sentido contrário; de “O” para “K”.

A noção de sujeito à qual nos referimos é a estabelecida pela psicanálise bioniana. Uma personalidade que se institui na verdade, no desejo e na falta. Lembrando que a Verdade Absoluta é a carga que está sendo transportada pela emoção, seu veículo, por meio das transformações. O ciclo transformacional é completado quando ela chega a seu destino, não apenas em nossa versão filtrada e adulterada, conhecida como K, mas em nos tornarmos ela, o O personalizado, subjetivo, significativo (GROTSTEIN, 2011).

Assim, postulamos outro vértice para pensarmos o vínculo com o conhecimento, *saber-ser-não-ser*. Assumir essa posição na docência é se abrir para a experiência de não-ser e se colocar na direção de aprender a conhecer (K), necessário ao agir e ao pensar. Se colocar na direção de um saber não instalado ou autoritário. Essa experiência pode abrigar a possibilidade de uma agradável surpresa no tocante à descoberta de um outro sentido, não esperado, não previsto, o que levaria à expansão do universo mental pelo pensar e consequente crescimento psíquico.

No outro polo, está o negativo dessa posição, -K, que leva a um estado de incompreensão, de não conhecimento. A chave dessa leitura é que essa experiência induz um sofrimento psíquico no sujeito, que, talvez para fugir à dor, prefira fugir à experiência da aprendizagem. Nessa tentativa de fugir das experiências dolorosas, o sujeito pode cair em dois extremos: *um sentimento de onipotência e onisciência*, que o colocaria na posição de “eu sei tudo”, o que se opõe ao aprender. Assim sendo, quando o ego não quer conhecer, este constrói estruturas falsas, produzindo assim uma deformação do superego que, regido por uma moralidade e valores distorcidos de uma superioridade destrutiva, dita normas, partindo da crença ilusória de que tudo sabe, que tudo pode e tudo controla. Em nome dessa falsa moral, são desfechados ataques contra a busca da verdade. É mais fácil pensar “eu sei” do que realizar o esforço doloroso de aprender. Aliás, isso está de acordo com a etimologia dessas palavras. Onipotência, portanto, significa poder tudo, ou seja, se o sujeito imagina ter a potência, o poder sobre tudo, não é necessário pensar. Bion, igualmente, enfatizou que a parte psicótica da personalidade substitui uma necessária capacidade para aprender com as experiências, por uma ilusão mágica que sabe (ciência) tudo (omni). Logo, não tem o que aprender, e está convicto de que, sendo onisciente, os outros é que devem aprender com ele. Esse é um fantasma que pode assombrar todos nós, em qualquer momento que seja, incluindo o pesquisador na investigação. Ele também tem que suportar a frustração de não entender e não deve cair na fantasia onisciente.

E num outro extremo, *um sentimento de medo de aprender*, isto é, medo ao aprender e ao pensar. Assim, condutas infantis com as quais se evita a situação de aprendizagem e o

pensamento, já que isso despertaria antigas angústias de abandono, aniquilamento, etc. Bion diz que “o medo de conhecer a verdade pode ser tão poderoso que as doses de verdade podem ser letais” (BION, 1992, p. 61). Então, para se proteger, o sujeito corta o elo com o pensamento. Isso vale tanto para o professor, quanto para o aluno, e para todos nós. Do lado do professor, não é raro perceber nos processos de formação continuada que os sujeitos muitas vezes têm vontade de saber, desejam ter acesso ao conhecimento, mas não querem aprender e nem pensar, porque, na verdade, esse caminho os amedronta e desestabiliza seu equilíbrio psíquico. Desse modo, onde haveria uma leve ansiedade normal proporcionada pelo fato mesmo da incerteza da situação, que impele a pensar e a aprender, esses sujeitos podem ser submersos por uma intensa frustração que reativa temores muito arcaicos de abandono, aniquilamento, etc. Assim, buscam transformar sua ação pedagógica sem mudar sua posição subjetiva, ou seja, sem angústia ou desconforto. Como também podemos perceber situações em que o sujeito, numa fantasia onipotente e onisciente, crê saber. Logo, não tem mais nada a aprender.

Bion (1967/1988), pensando nos problemas da origem e função dos pensamentos, se inspira nas identificações projetivas de Klein (1952/1991), e no princípio do prazer e da realidade de Freud (1920/1976), para conceber a *Teoria do Pensar*. O autor postula que, quando a realidade externa, representada pela mãe, atende às necessidades inatas do bebê, denominadas por Bion de “preconcepções”, produz-se uma “realização positiva”. Assim, as concepções estão associadas a uma experiência emocional de satisfação. A possibilidade positiva é dada, pois, pela presença, quando a satisfação consequente confirma a preconcepção, isto é, a realiza, dando origem a um tipo de noção saturada de elementos sensoriais, em que o “objeto esperado” se funde com o “objeto satisfatório”. Essa experiência dá origem a uma “concepção”.

Se, ao contrário, o bebê não encontra satisfação de suas preconcepções, isso é vivenciado como uma “realização negativa”, ou seja, a privação do objeto necessitado é sentida como a presença de um objeto ausente e mau. Essa experiência é dolorosa e denomina-se frustração. Se o ódio resultante dessa frustração não ultrapassar a capacidade do ego do sujeito em suportá-lo, origina-se um “protopensamento” que desenvolverá um aparelho para pensá-lo. O resultado será uma sadia formação do pensamento. Caso contrário, se o ódio for excessivo, os protopensamentos, ou elementos “beta” que se formam, não se prestarão à função de ser pensados até um nível de conceituação ou de abstração. Esse excesso de elementos beta não “digeridos” terão de ser imediatamente aliviados, ou seja, descarregados, por meio, também, de excessivas identificações projetivas. No caso da criança, estes elementos vão parar na mãe que é o objeto com quem se relaciona. A função da mãe no modelo continente-conteúdo é funcionar como o “continente” disponível para acolher o “conteúdo” das necessidades e angústias da

criança, contê-las dentro de si, decodificá-las, transformá-las, dar para si própria um sentido, um significado, uma nomeação e, daí uma devolução para o filho da compreensão das referidas angústias, agora, devidamente, digeridas. É aqui onde se faz importante a função alfa da mãe, porque esses projéteis a atacam, a destroem psiquicamente. Se a mãe conseguir sustentar sua “função alfa” vai ajudar a criança a transformar os “elementos beta” em “elementos alfa”, tendo em vista que o incipiente ego do bebê ainda não está suficientemente desenvolvido para ele mesmo exercer essa função. Os “elementos alfa” são as impressões sensoriais e as experiências emocionais que são transformadas em imagens visuais e utilizadas pela mente para a formação de sonhos, recordações e para as funções de simbolizar e a capacidade para pensar. Esses elementos denominados por Bion como “elementos alfa” vão ligar-se entre si representando a capacidade de aprendizagem.

Sabemos com Freud (1911/1984) que o processo primário está ligado à satisfação imediata das necessidades básicas, portanto ligado ao princípio do prazer, ao passo que o processo secundário está relacionado ao princípio da realidade, o qual vai se impondo sobre o princípio do prazer, gerando a capacidade de adiar a descarga pulsional e abrindo espaço para a capacidade simbólica.

Dessa maneira, aos poucos, por meio de sua própria função alfa, a criança torna-se capaz de suportar o seio ausente não mais como uma presença má, mas como uma “ideia” de seio ausente, como simbolização, desenvolvendo seu aparelho para pensar, ampliando mais e mais a capacidade para tolerar a frustração, no reconhecimento de que há sempre um hiato entre a falta e sua satisfação. A simbolização tem uma conotação afetiva importante na obra bioniana, porque antes de as palavras se articularem linguisticamente são as pessoas que se articulam afetivamente. O vínculo afetivo é o que permite nossa ligação com o ausente e, com isso, torna possível a simbolização da falta. Tanto o pensar, quanto o conhecer origina-se de uma experiência emocional primitiva da ausência do objeto. A ausência é o desafio para conservação do vínculo em um outro nível de sentido, que garanta que os dois – afeto e significante – formem um todo simbólico.

O produto desse processo – ou seja, tudo o que foi digerido e tornado apto a ser utilizado pelo psiquismo – são elementos alfa. E o resíduo, isto é, tudo que a mente não pode trabalhar, fica denominado “elementos beta”. Da “função alfa” desconhecida, resulta, pois, a distinção entre estes dois tipos de elementos mentais, também desconhecidos, teoricamente situados na base dos processos psicológicos. Estes só chegariam à consciência após ultrapassar certo grau de evolução. A origem de tais elementos não interessa a Bion, que se refere a ela com o nome

indistinto de *experiência emocional*, postulando impressões sensoriais captadas no psiquismo e suscetíveis às transformações (BION, 1962/1991).

Nesse sentido, se a frustração é tolerada, ocorre a aprendizagem pela experiência, o nascimento do pensamento e se constrói um aparelho para contê-lo, para pensá-lo. A experiência de frustração é inerente à busca de conhecimento da verdade e da realidade, pois adia o princípio de prazer. Dependendo da tolerância à frustração, poderá haver ódio, ataque e fuga da verdade, e da realidade, ou, a modificação da realidade e do sujeito frustrado através do pensamento. Logo, diferentemente de teorias que indicam que o pensamento é produto do pensar, Bion inverte essa lógica e considera o pensar um desenvolvimento imposto à psique pela pressão dos pensamentos. O aparelho de pensar é posterior ao pensamento. Assim, Bion separa a mente dos pensamentos, sendo que os últimos precedem à primeira. São os “pensamentos sem pensador”. Nesse caso, “o pensar passa a existir para dar conta dos pensamentos” (BION, 1967/1988, p.128). É a tolerância da ausência do objeto, a postergação, o adiamento da ação, que dá lugar ao pensamento. A ausência da satisfação do desejo, a insatisfação da expectativa neste espaço de ausência provoca pensamentos, mas pode também provocar rupturas.

Podemos fazer um paralelo entre as projeções que ocorrem entre a mãe e o bebê e o que ocorre na sala de aula. Existe em todos nós uma expectativa de que algo ou alguém irá satisfazer nossos desejos: são as concepções. A concepção, acima de tudo, é expectativa, com seu duplo valor ideacional e emotivo. Quem espera tem uma ideia, mais vaga ou mais clara, do que espera, assim como tem um tipo característico de experiência emocional, a que se chama “expectativa”. Seu valor apriorístico é determinante da experiência, uma vez que só se vive aquilo que se pode, ou seja, para o que se carrega uma concepção. Essa espécie de predisposição, não só determina a aquisição futura como lhe confere um certo colorido, um certo estilo. De modo que o conhecimento, a apreensão do mundo aparece como um feitiço particular, re-criativo de mundo à imagem e semelhança do sujeito que o concebe. Em contrapartida, ao mesmo tempo em que restringe a faixa do concebível, requer uma experiência para se constituir como tal, ampliando seu campo de possibilidades. Durante toda a vida do sujeito, as concepções poderão ou não ser fecundadas por realizações constituindo este um protótipo para a vida mental, independente do seu grau de sofisticação ou desenvolvimento. Numa relação didática tanto o professor quanto os alunos têm expectativas que buscam ser preenchidas pela ação do outro. Têm, entretanto, concepções desiguais, estilos diferentes de conhecer e graus diferentes de saturação para receber os impactos de uma realização possivelmente negativa. Mais capilar aqui seria dizer não o impacto, mas o modo de dar

contorno, de configurar, uma realização possivelmente negativa. Desse modo, só mesmo por um show de pirotecnia as relações poderiam ser harmônicas. Os mal-entendidos estão no cerne da vida e, por conseguinte, no cerne da relação didática. Isso não constitui, em si, um problema, salvo se, na situação específica de ensino, esses mal-entendidos, como veremos, entrarem em ressonância com a parte psicótica da mente.

Há pacientes cujo contato com a realidade se apresenta muito mais difícil quando a mesma é o seu próprio estado mental. Por exemplo, um bebê descobre a sua mão – ele poderia muito bem ter descoberto a sua dor de estômago, ou a sua sensação de terror ou ansiedade, ou a dor mental. Nas personalidades mais comuns isto é verdadeiro, mas existem pessoas que não toleram a dor e a frustração – ou nas quais a dor e a frustração são intoleráveis –; elas sentem a dor, mas não a sofrem e nem podem ser levadas a descobri-la. O que elas não sofrerão ou descobrirão, teremos que conjecturar daquilo que aprendemos de pacientes que se permitem sofrer. O paciente que não sofre dor, falha ao “sofrer” prazer e isso nega-lhe o encorajamento que ele, de outra forma, poderia receber de uma ajuda acidental ou intrínseca (BION, 1970, p. 10-11).

O professor pode ter suas expectativas imaginárias frustradas ao perceber que sua transmissão não consegue sustentar o interesse e a compreensão dos alunos. Sendo assim, quando esses maus elementos interiores não conseguem ser transformados pela função alfa, eles se constituirão em resíduos, denominados como “elementos beta” que terão de ser expulsos por meio de excessivas identificações projetivas.

A *função alfa* opera sobre as impressões sensoriais, quaisquer que sejam, e as emoções, quaisquer que sejam as que o indivíduo aceite. Enquanto a *função alfa* opera com êxito serão produzidos *elementos-alfa* e estes elementos serão adequados para ser armazenados e satisfazer requisitos dos pensamentos oníricos. Se a *função alfa* é perturbada, e, portanto, torna-se inoperante, as impressões sensoriais que o indivíduo capta e as emoções que está sentindo permanecem sem modificações. Vou chamá-los *elementos beta*. Em contraste com os *elementos alfa*, os *elementos beta* não são sentidos como se se tratassem de fenômenos mas como de coisas em si mesmas<sup>23</sup>. Assim mesmo, as emoções são objetos dos sentidos. Os *elementos beta* não são propensos a serem usados como pensamentos oníricos, mas são apropriados para serem usados na identificação projetiva. Influem na produção de atuação. São objetos que podem ser evacuados ou empregados para uma forma de pensar que depende da manipulação por palavras e ideias. É importante [para o

<sup>23</sup> A expressão “coisa em si” – Ding-an-sich –, posta em circulação por Kant, designa a coisa, o ente, tal como existe independentemente de nosso conhecimento, portanto o ente real, em oposição ao fenômeno, que não existe “em si”, mas tão somente “para nós”. Kant chama a “coisa em si” também “númeno”, em oposição ao fenômeno, isto é, o objeto de entendimento em oposição ao objeto dos sentidos, porque só pode ser dado a uma intuição intelectual, e não a uma intuição sensível. Segundo Kant “a coisa em si” pode ser por nós pensada de maneira indeterminada; não pode, porém, ser “conhecida”, isto é, determinada em sua essência; em seu “ser tal”. Por isso, em oposição ao realismo, o criticismo de Kant, é fenomenalismo. Brugger, W. *Dicionário de Filosofia*.

psicanalista] estabelecer a diferença entre recordações e os fatos não digeridos, os *elementos beta* (BION, 1962/1991, p.25-26).

Esses mal-entendidos, ou elementos beta evacuados, podem provocar ataques mútuos entre professor e alunos e em certas situações os parceiros podem ser levados seja ao impasse, seja ao ponto de ruptura, quando o negativo assume a preponderância. Nesse caso, o professor pode se sentir atacado em seu vínculo mesmo com o objeto de saber, que sofre assim um efeito de desvitalização bastante difícil de vivenciar. Seria mesmo o fenômeno da ressonância no sentido da física que estaria envolvido aqui. A amplificação pode chegar a tal intensidade que leve ao limite a possibilidade do exercício da função de professor. Ela pode ser mesmo um catalisador da passagem ao ato e, em todas as situações, transforma o encontro professor-aluno num campo em que se pode desencadear todo tipo de violência.

O que ressaltamos é que, às vezes, os docentes têm saberes e não podem usá-los, pois se encontram em situações difíceis, seja porque estão prisioneiros da angústia de não saber, pela novidade mesma da situação, seja porque se tornam impotentes nessa situação. Alguns de nossos docentes dizem que necessitam de formação continuada por medo de não saberem o suficiente, enquanto que o problema deles não reside nesse nível, no saber acadêmico. Na realidade, o problema estaria na relação com esse saber ou em sua relação com os fenômenos de grupo, ou com a situação pedagógica. Podem então continuar aprendendo seus conteúdos e isso não será suficiente. É claro que não estamos dizendo com isso que se pode ensinar sem saber nada do conteúdo que se ensina. Estamos considerando, contudo, que esses efeitos podem comprometer sua própria relação com o saber nos processos de formação continuada, como também a relação didática com alunos, que pode vir a se romper por meio de uma passagem ao ato vinda de um, ou outro lado.

Assim, na relação didática, o vínculo com o saber determina, em grande parte, o lugar que o professor se situa nessa relação e o lugar que destina aos alunos. Segundo Bion (1962/1991), o vínculo que se estabelece entre um continente e um conteúdo pelos quais se estabelecem as interações podem adquirir três modalidades: simbiótico, comensal ou parasitário.

No vínculo simbiótico (diferente da interpretação clássica dada ao termo, referindo-se a uma indiferenciação mãe-bebê), os sujeitos são reciprocamente influenciados para benefício mútuo e sem prejuízo de nenhuma das partes. É uma ligação de características positivas, que pressupõe a capacidade de processamento de novos elementos que levam ao desenvolvimento mental da dupla, pois se trata de um contato alimentador para ambos. No vínculo comensal,

continente e conteúdo convivem numa relação bastante racional, há acordos implícitos de convivência, com restrição da vida compartilhada, indiferença, formalismo e abolição de confrontos por receio a reações violentas. No vínculo parasitário, ambos se despojam mutuamente de vitalidade e significado, o que leva à destruição recíproca e à estagnação da relação, que será, portanto, estática e estéril.

Aludindo à vincularidade que ocorre entre professor e grupo, teríamos um *vínculo simbiótico* quando o professor se coloca na posição de sujeito, mas também reserva a seus alunos a posição de sujeitos. Assim, seria uma relação em que os sujeitos poderiam vivenciar uma experiência emocional real, viva, com o saber e entre si. No *vínculo comensal*, entre professor e os alunos não há realmente uma troca. Seria uma relação pautada na indiferença, no formalismo e na abolição de confrontos por receio a reações violentas. Consideramos essa um tipo de relação mais difícil de ser encontrada nas situações didáticas, já que os sujeitos nesse contexto estão submetidos a um alto grau de incertezas, inesperados e instabilidades. No *vínculo parasitário*, a relação, tanto para o professor quanto para o aluno está sendo orientada pela falsificação das verdades, não se constituindo assim em vínculos genuínos, nem com o saber, nem entre si. O que resulta em vínculos tênues, tornando a relação estática e estéril.

Bion atribuiu especial relevância à busca do “conhecimento”, ou seja, a importância da verdade, ou o contrário, a importância das falsificações, mentiras e distorções, que exercem influência medular em toda e qualquer espécie de vínculo. Na realidade, esses elementos não são propriamente uma “mentira” no sentido de oposição a uma “verdade”. São, tão somente, a outra face da verdade. Diríamos que é uma verdade que não quer, ou não pode ser, descoberta.

Recorramos então a Bion (1962/1991) que, para caracterizar aproximadamente a vincularidade, definia o vínculo como: aquele que está a serviço de uma função, ou, dito de outra forma: a relação do sujeito, não com o objeto, mas com a função que cumpre essa relação. Dessa maneira, Bion ampliou a concepção das relações objetais de Klein (1952/1991), focadas na interação em si, e criou uma nova abordagem entre a interação sujeito/objeto interno ou externo e a função criada no próprio vínculo, denominada como, “elo de ligação<sup>24</sup>”. Nas palavras de Bion:

Emprego o termo “elo de ligação” porque desejo examinar a relação do paciente com uma função, e não com o objeto que serve para uma dada função; meu interesse não é só com relação ao seio, ao pênis ou o pensamento verbal,

---

<sup>24</sup> Embora se configure como um pleonasmo na língua portuguesa, “elo de ligação” faz sentido em psicanálise à medida que a ligação entre dois elementos psíquicos sempre cria uma nova dimensão na relação intersubjetiva, a qual não se reduz às partes envolvidas, tal como a clivagem ou a realidade psíquica.

mas com a função que eles têm, de fornecer um elo de ligação entre dois objetos. (BION, 1994, p.119)

Daí a relevância do pensamento no processo de construção do vínculo entre as personalidades, pois as perturbações ou transformações que ocorrem nessa interação nunca são exclusivas de um polo ou de outro, mas do elo dinâmico criado por ambos, que se caracteriza como um estado emocional que relaciona continente e conteúdo com características de amor, ódio e conhecimento. O autor, ao propor uma estrutura emocional para a noção de vínculo, dá um salto qualitativo de uma teoria predominantemente intrapsíquica, para o social, considerando o sujeito como resultado dinâmico de uma relação, de uma teia de configurações entre o sujeito e os objetos internos e externos, isto é, a abrangência entre realidade psíquica e o mundo exterior.

Nesse caso, a verdade é fundamental na configuração dos vínculos. Sem ela, o aparelho psíquico não se desenvolve, morre de inanição. É como uma planta que seca, se a seiva não corre em seu caule. Isso se traduz em vínculos frágeis, estáticos e estéreis que tendem a ser destrutivos entre si, pois podem se constituir na inveja, no medo, ou seja, nas pulsões de ódio, causando um enorme prejuízo no desenvolvimento da capacidade de pensar. Em sua teoria, a verdade significa a *verdade emocional* do próprio sujeito em interação com seus objetos – interiores e exteriores. Se os afetos com esses objetos não são vivenciados de maneira verdadeira temos relações falsificadas e isso não possibilita o pensamento. Quando o ego não quer conhecer, essa instância forma estruturas falsas e mentirosas – mediante diferentes modos de evasão da verdade, desde as acintosas até as extremamente sutis – para atacar o conhecimento. Bion considerou essas falsificações autoenganadoras, como uma espécie de mitos pessoais e as estudou a partir do vértice de que desde a infância o sujeito pode estar mais voltado para evadir e dominar as emoções difíceis do que propriamente para enfrentá-las, e assim promover um autêntico crescimento da personalidade.

♀♂, o continente e o contido, são suscetíveis de serem unidos, ou impregnados pela emoção. Assim unidos, ou impregnados, ou ambas as coisas de uma vez, mudam de um modo geralmente descrito como *crescimento*. Quando estão separados ou despojados de emoção diminuem em vitalidade, quer dizer, se aproximam aos objetos inanimados (BION, 1962/1991, p. 122).

O processo de vir a conhecer envolve dor psíquica, frustração e solidão. Assim, o sujeito tanto pode fugir dessas frustrações, criando mecanismos que evitem “conhecê-las”, como pode “aprender” a modificar a realidade, por meio da atividade do pensar e do conhecer. Ou seja, o

vínculo K não está relacionado ao saber intelectual, mas sim à pulsão epistemofílica de busca das verdades. E isso está fundamentalmente ligado ao fato de o sujeito não só desejar, como também de tolerar ou não – consciente ou inconscientemente – tomar conhecimento de verdades desagradáveis e penosas.

Bion nos permite uma nova compreensão dos fenômenos intersubjetivos nas relações didáticas, pelos quais podemos compreender algumas reações de desânimo dos professores, que podem se ver, por momentos, reduzidos a uma insuportável impotência ou mesmo a incapacidade de pensar, assim como, atacados em seu vínculo com o saber. E, referindo-nos aos alunos, em muitos momentos, apáticos, desinteressados, incapazes de aprender.

Vejamos as observações que fizemos da escola e das situações didáticas em que, essas situações aparecem.

### **3.2 Observação clínica da escola**

Observando o invólucro psíquico<sup>25</sup> nos diversos ambientes da escola em que estão os atores, paira um clima de “autossuficiência velada”. Quando os professores estão no mesmo ambiente, na sala de estudo, em horários individuais de planejamento é como se estivessem numa biblioteca. Cada um fazendo suas tarefas, sem conversar, nem incomodar os outros. A conduta parece formal e respeitosa. Nos horários menos formais, como no recreio, eles se juntam na sala dos professores, e o assunto predominante não é a queixa dos alunos. Conversam sobre amenidades e parecem evitar assuntos polêmicos. Nesses momentos, alguns se juntam em pequenos subgrupos, geralmente de dois. Nessa relação, parece haver um tom de confiança. Mas, o que predomina mesmo, é uma relação geral entre todos. Existem muitos projetos colocados na agenda da escola e o grupo tem que se organizar para que cada um cumpra sua tarefa. Alguns sujeitos parecem mais empenhados e entusiasmados nessas tarefas, outros, menos. Mas, não se queixam publicamente. O diretor, a vice-direção e a supervisão parecem alinhados e são bem firmes com as regras da escola. Deixam sempre a entender em seu discurso que essa é uma escola “diferente”, para melhor, e que os professores devem se sentir privilegiados de estarem lá. Dessa maneira, há pouco espaço para queixa. A escola é bem organizada. Não se veem alunos fora da sala. Em nada lembra o “clima apaga incêndio”, comum em muitas escolas públicas da cidade. Os professores parecem se sentir seguros em relação à

---

<sup>25</sup> Invólucro psíquico é um termo utilizado por Claudine Blanchard-Laville (2005) que diz respeito ao espaço mental, à atmosfera que se instaura na interação entre os sujeitos num ambiente e que traduzem o estado mental do conjunto.

gestão do diretor da escola e parecem reconhecê-lo como um líder presente e participativo. Nos horários de recreio, sua presença é certa na sala dos professores, mesmo que seja por pouco tempo, quando está mais atarefado, mas aproveita esses momentos para confraternizar com todos. Talvez pela sua presença e pela presença da equipe gestora, sempre tão frequente, as queixas não sejam explícitas. Parece mais um “respeito” à gestão. A equipe gestora parece transmitir uma mensagem subjetiva, de que faz sua parte, e que os professores também devem fazer a deles.

Professores e alunos parecem ter claros e bem definidos seus limites de atuação. Há muitas regras para todos, porém, na *démarche* investigativa, apuramos que, por parte dos professores, alguns consideram que as regras não valem igualmente para todos. No coletivo do grupo é essa a atmosfera psíquica<sup>26</sup> descrita que transparece. Quando nos aproximamos de cada sujeito, nos dispositivos clínicos, no entanto, os vínculos não parecem tão harmônicos assim.

Há professores que dizem que os direitos não são iguais para todos. Assim, consideram que alguns gozam de mais privilégios com os gestores, como se tivessem um *status* diferente. Dizem que as regras não são cumpridas, igualmente.

Pudemos observar algumas dessas violações da regra, como, por exemplo, uma das determinações da escola se refere à necessidade de cobrir a falta de professores que estão ausentes no dia. Esse é um problema muito comum nas escolas públicas. O professor da disciplina falta e a turma fica “sem aula”. Vimos que a preocupação não é tanto com a “falta da aula”, mas a falta de alguém que fique com a turma naquele horário. Isso em outras escolas geralmente gera um grande tumulto. Nessa escola, os professores têm uma carga horária mais estendida, o que possibilita um melhor arranjo nessas situações. A queixa é a de que são sempre os mesmos professores que faltam e são sempre os mesmos que são chamados para cobrir essas faltas. Assim, esses sujeitos se sentem injustiçados ao se considerarem comprometidos, enquanto outros colegas, segundo eles, não têm o mesmo compromisso com a docência.

Outra regra que poderíamos citar é a de que os alunos não devem ser colocados para fora da sala de aula; poderão ser enviados para a supervisão em casos excepcionais de mau comportamento, mas os professores deverão aceitá-los de volta à sala, ainda durante o horário. Dessa maneira, os docentes são orientados pela gestão que devem resolver os problemas da sala de aula, na própria sala de aula.

Interessante observar, durante a *démarche* investigativa, que essa orientação parece valer não somente para a relação professor-aluno na sala de aula, como também para a relação

---

<sup>26</sup> Utilizamos os termos invólucro psíquico, atmosfera psíquica, espaço psíquico como sinônimos, sempre nos referindo a um “elo de ligação” mental que é gerado na relação dialética.

do professor consigo mesmo e com a docência, já que, como veremos, no coletivo da escola as dificuldades individuais pouco aparecem. A impressão é a de que as dificuldades pessoais, os sentimentos, são pouco ditos.

Alguns professores dizem aos alunos que não os receberão de volta, mas a supervisora os manda voltar. Esses docentes se dizem desrespeitados, desautorizados pela direção, já que o aluno entra de volta na sala com clara demonstração de afrontamento ao professor. Dizem também que com alguns professores isso não acontece. Este diz que não receberá o aluno de volta, e fica “por isso mesmo”. Observamos que isso de fato ocorre.

Mais uma regra que pudemos observar violada diz respeito à troca de professores nas turmas obedecendo ao horário. Ao terminar o horário de sua aula, o professor deverá se deslocar imediatamente para a sala de sua próxima turma, entretanto, não deve deixar a turma de origem “sozinha”, só devendo sair quando o outro professor chegar para assumir. Nesse caso, todos os professores devem cumprir rigorosamente a orientação de terminar a aula no horário previsto e se dirigir imediatamente para a próxima sala. Alguns professores se queixam que seus colegas não chegam para assumir a turma e com isso, fatalmente, a próxima turma fica “sozinha” até que esse professor consiga chegar lá, ou vice-versa.

Durante a observação, constatamos que a escola adota vários mecanismos de repressão com sanções individuais e coletivas aos alunos, como, por exemplo, a perda do horário de recreio por uma semana para uma turma inteira, entre outras.

É grande a procura de vagas na escola. Os alunos, pelas normas da SEE, são encaminhados no 6º ano para essa escola e a grande maioria dos pais desejam que seus filhos permaneçam lá até o Ensino Médio. Exatamente por isso, essa escola tem uma característica de pais que acompanham o percurso escolar de seus filhos. Também por isso, surgem poucas vagas nos anos subsequentes. Em decorrência disso, os alunos “sabem” que se saírem da escola provavelmente não voltarão para lá. Inclusive esta é uma das “sanções veladas” que os alunos sofrem, por parte da escola, quando não correspondem ao esperado. O mal-estar nas relações intersubjetivas entre alunos e professores não aparece na violência física ou no aluno que dispara palavrão ao professor, mas aparece no desinteresse do aluno durante as aulas, na conversa paralela que não cessa, no descumprimento das atividades, no dormir durante a aula.

Como vimos, também na relação entre os professores existe um mal-estar. Enfim, mesmo que, superficialmente, tudo pareça bem, o mal-estar nas relações intersubjetivas está presente.

Como já havíamos dito antes, o diretor é reconhecido e respeitado pela comunidade escolar pela sua atuação. Numa reunião pedagógica com os professores, sua posição discursiva

dá o tom do invólucro psíquico que ali se instaura. Em suas palavras, *não somos a escola da diferença; nós fazemos a diferença, visto que não selecionamos nossos alunos e temos bons resultados.*

Parece haver um sentimento de superioridade entre os atores que os tornam “os melhores”, como se os números expressos na proficiência traduzissem a capacidade em “fazer a diferença”, ser “bons professores”. Vimos que as políticas públicas produzem “verdades” com seus discursos. Nesse caso, vemos que o discurso da escola, na figura de seu diretor, propaga essas mesmas verdades. Isto é, são significantes que reproduzem os ideais de uma política pública centrada nos resultados. Em conversas informais com os professores e observando como se realizam as trocas intersubjetivas, levantamos a hipótese de que há um véu que recobre o real dos sujeitos dando a impressão de que para ser suficientemente dignos de estarem ali não devem deixar transparecer suas fragilidades, principalmente no coletivo. Embora nossa investigação não recaia sobre a instituição, não podemos desconsiderar o campo social que atravessa esses atores e o modo como esses professores se subjetivam nesse laço discursivo. Como vimos no modelo continente-contido, a escola funciona como continente dos contidos de seus sujeitos, constituindo uma identidade própria. Ao mesmo tempo, no jogo de projeções e introjeções, tanto a escola quanto os professores se subjetivam nessa relação. Voltaremos a isso na discussão dos resultados.

### **3.3 As situações didáticas: o caso a caso**

Na perspectiva das observações clínicas de um sujeito em situação profissional, acompanhamos cinco professores que se deixaram conhecer, transferidos pela nossa demanda. Estivemos com eles, por um ano, nas várias situações escolares que fazem parte do universo docente. Utilizamos também mais de um dispositivo clínico de investigação que exigiu muita disposição e implicação desses professores com nossa causa, o que ocorreu com êxito. Pelo longo período de tempo em que foi realizada a investigação, pela variação de dispositivos clínicos utilizados, e pelo acompanhamento assíduo com cada sujeito, recolhemos um vasto material clínico. Se tivéssemos realizado a investigação com um só docente utilizando essa metodologia, já teríamos material suficiente para uma tese, mas, foram cinco professores, com universos mentais muito singulares, o que elevou o material recolhido a um nível exponencial. Pelas ambiguidades mesmo que envolvem um estudo acadêmico, e a necessidade de se descer a um nível microscópico do sujeito, como é o caso de uma investigação de orientação psicanalítica, analisamos aqui alguns elementos que nos pareceu mais reveladores da

subjetividade de cada professor em sua relação com a docência. Como dissemos na sessão 2.1.2 e 2.1.3, a relação com o saber é um processo cuja existência só é identificável no interior da dinâmica relacional entre os sujeitos, ou, melhor dizendo, da dinâmica transferencial mantida pelos sujeitos em que a relação com o saber se evidencia. Por isso, os elementos que pudemos captar das situações didáticas, submetidos à nossa hermenêutica, constituíram-se muito representativos no que se refere às análises que tecemos a seguir.

Foram assegurados os procedimentos éticos da pesquisa e o direito de seus participantes ao anonimato. A todos os professores foram atribuídos nomes fictícios e foram omitidas ou deformadas todas as informações que pudessem de alguma forma identificá-los, mesmo que, tratadas genericamente, as informações possam distorcer a realidade.

### **Caso 1: A porta-voz do saber**

A primeira situação didática que vamos analisar é a de uma professora a quem renomeamos Leide. Iniciaremos relatando as observações clínicas que realizamos em sua classe. A professora iniciou sua aula comunicando aos alunos que iria começar um novo conteúdo pela explicação do livro didático e não pelo quadro, já que de outra vez que iniciou um conteúdo dando a explicação no quadro considerou que não fora produtivo.

Antes de avançarmos, vamos tecer algumas considerações que podem nos ajudar. A transmissão didática é sempre um processo vincular que pressupõe o envolvimento de no mínimo duas pessoas com o saber em questão. Sem considerar que em uma situação formal de ensino, no espaço escolar, já existe uma prescrição tácita de que o aluno está lá para aprender e o professor é pago para ensinar, vamos perceber como esta professora, no seu modo de *ser* professora, estabelece sua relação com os alunos no momento da “transferência didática”, conforme já comentamos na sessão 2.1.1 e que repetimos aqui. Segundo essa abordagem, o enunciador não se contenta em transmitir um conteúdo, mas realiza um ato de linguagem modelado por configurações vinculares internas que são exteriorizadas com uma força quase incontrolável. Cada docente projeta, ao ministrar sua aula, e na própria classe, uma espécie de “assinatura” de si mesmo. E isso diz respeito à sua maneira de se relacionar com o saber e o lugar ou lugares que reserva aos alunos nessa transferência.

A professora se dirige aos alunos, mas fica claro que o projeto de ensino é dela e não um projeto comum compartilhado entre ela e os alunos, já que ela decide sozinha o melhor meio de realizar a transmissão. Sendo assim, num processo que é, sobretudo relacional, a professora não inclui a opinião de seus alunos – a quem pressupostamente é dirigida a transmissão –, e não

deixa que eles tomem a palavra. Com base numa “memória” passada – que talvez tenha mais a ver com ela do que com os alunos –, conclui que seu modo de fazer anterior não foi “produtivo”.

O que talvez ela esteja querendo dizer com isso é que quando faz seu discurso, quando usa sua enunciação, julga que seus alunos não aprendem. Ao fazer essa opção de transmissão também está optando pelo discurso científico, pelo discurso do autor do texto estabelecido, abrindo mão de seu espaço de autoria. Ou seja, nesse momento ela se identifica de modo muito próximo com o enunciador do discurso, reduzindo a um mínimo estrito seu lugar de enunciativa.

Bion (1970) adverte que há que se ter cuidado com a memória, já que esta se fecha para o novo, ocupa um lugar que deveria permanecer insaturado, pretende trazer a segurança daquilo que é passado e supostamente conhecido, e, numa visão prospectiva, pode ser colado ao futuro, como se as situações pudessem se repetir. Dessa maneira, mostra-se como tentativa de controlar um novo encontro, que é sempre novo. Quando Leide toma sua atitude pautada numa memória, ela deixa de usar sua capacidade de *rêverie*, ou seja, ela deixa de captar o que se passa “naquele momento” ao sentimento dos alunos em relação a esse novo conteúdo. Numa interação dialética, quando o sujeito se abre para o outro, desse confronto de ideias, perspectivas e vértices, pode surgir algo novo, uma agradável surpresa para ambos os lados, e o que não foi simbolizado antes poderia vir a ser. A opção realizada pela docente traduz a ideia de que os alunos já “sabem” o que vai acontecer e a professora já “sabe” o que deve fazer. Desenvolveu a crença de que superpondo o discurso do autor ao seu, o ensino, e talvez a aprendizagem, sejam “produtivos”. Dessa maneira, a professora se coloca no lugar de transmitir e coloca os alunos no lugar de receber um discurso que já está pronto, portanto, um lugar que não cabe a construção, nem para ela, nem para eles. É um conhecimento que, parece, já foi pensado, que não urge um aparelho para pensar.

Sentada em sua mesa (no lugar de mestre), cita conteúdos relacionados ao que será introduzido e que os alunos já estudaram, sem retomar o conceito de nenhum deles. Começa a ler, no livro, a definição que interessa naquele momento. Em alguns intervalos, para, dá uma explicação. Porém continua com uma linguagem teórica, interagindo com a língua de uma forma tão estrutural, que mal se percebe que o conhecimento em questão diz respeito a situações discursivas. Esse modo de se agarrar a um discurso alheio tenta elidir qualquer incerteza que poderia aparecer em seu próprio discurso. Pode parecer muito seguro se apegar a padrões fixos e apriorísticos, mas se trata de um equívoco. Trata-se mais de uma defesa do sujeito, do que de um enfrentamento das situações difíceis. Quando a professora desistiu de seu discurso, alguma coisa falhou nela mesma, algum desconforto foi gerado. Houve frustração ao não ter sido

“produtivo”. Logo, diz respeito à sua própria interação com o saber. Afinal, poderia não ter sido “produtivo”, em outras palavras, improdutivo, como ela diz, e isso não significaria, necessariamente, abandonar seu discurso. Poderia, entretanto, ter sido somente a tentativa de nova abordagem. Contudo, nas entrevistas, ela relata uma situação em que um aluno questionou, mais precisamente discordou de alguma coisa que ela estava explicando. Ela mesma diz que ficou muito irritada com a discordância do aluno, teve muita “raiva” e disse que imediatamente recorreu ao texto científico, e foi mostrar para ele. Mesmo assim, o aluno não ficou convencido. E se justifica para a pesquisadora, “tem aluno que acha que pode me enfrentar, estudei anos para estar aqui.”

Continuando o relato da aula – numa situação bem parecida com a que ela descreveu – , um aluno dessa classe, na tentativa de melhor compreensão do que lhe era apresentado, lhe pergunta como deveria empregar aquilo que estudavam. Ela lhe responde de forma bem técnica, e ele fica em silêncio por alguns segundos, não desiste e repete a resposta dela, na tentativa de refletir sobre a resposta que recebeu. Sem esperar o aluno terminar a frase, ela dá nova explicação, também técnica, e em tom exclamativo lhe pergunta se agora havia entendido, na realidade, esperando uma resposta positiva do aluno. Ele balançou a cabeça afirmativamente, pois percebeu seu movimento psíquico, dado pelo seu tom de voz imperativo que soava muito mais como “espero que você tenha entendido e não me contrarie”. Em momento algum a professora se levanta, nem muda a linearidade do discurso, a aula transcorre e ninguém mais a aborda. Em alguns momentos cessa a leitura para chamar atenção dos alunos que estão conversando. Ao término da leitura, pergunta se alguém tem dúvida, soando como uma mera formalidade, pois não havia margem troca nesse processo. Os alunos não dizem nada. Ela então pede que cada aluno, individualmente, faça os exercícios do livro e diz que quem tiver dificuldade pode ir até sua mesa para esclarecimentos.

Por suspeitar que o aluno não tinha entendido os esclarecimentos que lhe foi dado, pedimos a ele, no final da aula, que repetisse o que ele perguntou à professora e a resposta que recebeu. Ele repetiu a pergunta e ao tentar falar sobre a resposta da professora, confessa: “Não entendi direito o que ela falou...”.

É interessante perceber que essa professora parece alheia quanto ao entendimento de seus alunos nesse seu modo de realizar a transmissão, sendo que esta foi sua preocupação primeira ao iniciar a aula e o motivo pelo qual ela justifica sua prática. Vimos, como dito acima, que a frustração com seu próprio discurso leva a professora a usar o discurso do autor, parecendo demonstrar que é a porta-voz de uma verdade. Por meio do discurso do autor, ela demonstra onipotência e onisciência. Quando a frustração não se mostra intensa a ponto de

acionar os mecanismos de fuga, mas se mostra suficientemente resistente ao princípio da realidade, a personalidade deforma as estruturas do ego e substitui a frustração pela onipotência e onisciência. É como se colocasse um falso Eu, para proteger o verdadeiro Eu que teria que enfrentar a dor e o sofrimento de um vínculo com seus próprios sentimentos. A mobilização do arsenal de resistências se justifica pela tentação em aderir ao impulso a se desenvolver, à atração pela verdade. O que mobiliza o mecanismo de resistência é a iminência de uma descoberta da realidade de algo; sua falsidade não costuma assustar. A resistência conservadora e o impulso ao crescimento polarizam-se em algo que pode ser descrito como uma decisão e que Bion equaciona como se constituindo por duas possibilidades: evadir ou modificar a situação frustradora. Para modificar precisa-se enfrentar, suportar. Desse modo, o que acontece seria equivalente a um critério, na verdade, determinado pelo grau de tolerância à frustração, que “escolhe”, assim, automaticamente, a direção a seguir.

Sem modificar a realidade frustradora, seu vínculo com os alunos na relação didática é tênue, assim como é tênue seu vínculo com o saber. É como se o saber fosse para ela uma espécie de objeto exterior, do qual era apenas porta-voz, protegendo-se assim de uma verdadeira implicação com o saber. Nesse caso, estabelece seu vínculo didático com os alunos nessa mesma referência. Parece-nos que ela está no fazer sem nunca ter estado no ser. Vimos na sessão 3.1.2 que “ser” exige o esforço de “não-ser”. “Tornar-se” na impossibilidade de “se tornar”, ou seja, colocar-se “em busca” ao invés de “alcançar” coloca o sujeito na direção de “O”, da “Verdade Absoluta” ou “Realidade Última”, que não pode ser conhecida, mas pode ser sentida. Assim, pode-se realizar uma transformação de K para O. No sentido contrário, o saber disciplinar parece-lhe funcionar como um escudo protetor, e não um caminho de enfrentamento para se colocar em busca. Nesse caso, a relação, tanto para a professora, quanto para o aluno pode estar sendo orientada pela falsificação das verdades, não se constituindo em vínculos genuínos, nem com o saber, nem entre si, o que poderia tornar esses vínculos tênues e estéreis. É o que poderíamos denominar em termos bionianos como relação parasitária.

A professora faz questão de demonstrar, para seus pares e para seus alunos, que domina a normatividade do assunto abordado, a partir daí fazendo semblante de boa professora. Ela sustenta sua identidade com a imagem idealizada de boa professora. Sabemos que certo narcisismo faz parte da etapa evolutiva de todo ser humano, podendo se prolongar ao longo de toda vida com características absolutamente normais e sadias, porquanto podem estar representando um bom nível de autoestima, uma expressão de a pessoa gostar de si mesma, uma vaidade e um orgulho próprios pelo reconhecimento de seus valores e progressos reais. Entretanto, a questão se complica quando o sujeito troca seu investimento psíquico no saber

pela fantasia da onipotência e da onisciência. Nesse caso, o próprio ofício e a escola parecem contribuir para a manutenção dessa imagem ideal almejada. O saber como “posse” não é o que Bion chama de “conhecimento” (K). Funcionaria, tão somente como um mecanismo de defesa que, para nos proteger, impede uma verdadeira experiência emocional com o saber.

Apesar de receber instruções do PIP para trabalhar de forma mais “contextualizada” com a realidade, a professora demonstra simplesmente ignorar as recomendações, não relativizando a verdade universal do saber disciplinar, privilegiando as normas, as regras e a estrutura. Isso nos evoca bem o princípio da incerteza que orienta o pensamento bioniano. Podemos nos vincular como saber como certezas ou incertezas. Inspirado nesse princípio, Bion, reitera que a:

Incerteza não tem cor, não tem cheiro, não é palpável, mas ela existe. E no curso desta jornada que a raça humana faz em sua tentativa de alcançar a verdade, descobrimos que nós, os observadores, perturbamos a coisa que está sendo observada. Mesmo os mais avançados pensadores humanos estão ainda em um estágio embrionário... O Princípio da Incerteza de Heisenberg é uma etapa importante da jornada; é deplorável que qualquer parte da humanidade possa estar certa. Se existe algo que é certo, é que a certeza é errada (BION, 1976/1992, p. 20).

A perspectiva de um saber universal que se coloca como verdade traz a dimensão trágica de não favorecer uma relação afetiva com o saber. Assim, pode estar ausente a possibilidade de estabelecer correlações, criar novos sentidos, refletir sob novos vértices, enfim, pensar. Com a ajuda do pensamento bioniano, aprendemos que nada pode ser conhecido sem antes ter “sido”. Essa ideia se opõe ao pensamento clássico de que é preciso conhecer, para depois amar ou odiar. A possibilidade de aprender e de pensar, isto é, de um crescimento psíquico, só existe quando o sujeito é capaz de tolerar a frustração de uma relação emocional consigo mesmo.

Essa professora, quando entrevistada, diz claramente que a formação continuada “não lhe serve para nada”. Nem a que recebe atualmente pelo PIP, nem outras que já recebeu pelo seu sistema de ensino. Ao falar da formação diz: “já falei mesmo para o diretor, que eu não vou nesses encontros de capacitação. O tempo que eu fico num encontro desses eu estou deixando de receber, no mínimo, três horas de aula particular”. “Imagina se vou deixar de ganhar para ir ‘nisso’...”.

Ao longo de sua narrativa nas entrevistas, ainda se referindo às idas aos encontros de formação, a professora menciona que “detesta imposições”. Seu discurso vai apresentando as distorções entre aquilo que faz e diz.

Essas observações nos fazem refletir sobre como os processos, tanto de ensino quanto de aprendizagem, podem estar obturados. O quão o conhecimento pode estar fechado em si mesmo sem nenhuma brecha para que possa fluir. Quando entram em ação mecanismos de resistência das experiências emocionais, a onipotência e onisciência podem substituir a capacidade de pensar e a aprendizagem. Esse mecanismo pode ser mais comum do que se imagina. Talvez fosse o caso de questionarmos as vezes que nos escondemos por trás do saber para evitarmos relações emocionais verdadeiras com os outros e conosco mesmo e o quanto nossa formação contribuiu para isso.

## **Caso 2: O locutor de futebol**

A segunda situação didática que vamos analisar é a de um professor que renomeamos Flávio. Durante sua trajetória como discente não gostava da maneira como era trabalhado o conteúdo, no qual hoje é professor. Nas entrevistas, diz que o conteúdo era transmitido de uma maneira “maçante”, dando a entender que a transmissão era realizada de uma maneira descontextualizada. “Eu sou traumatizado com o ensino que tive na escola. Venho de um grupo de jovens, cujo lema é ‘aprender fazendo’. Aprender vendo fotografia no livro e decorando, não tinha nada a ver comigo, nem com o ensino desse conteúdo”.

Dessa maneira, não teve, com sua disciplina, uma boa experiência escolar. Diz claramente que era “traumatizado” com aquele modo de ensinar. Para ele, era como se fosse um saber da escola, que nada tinha a ver com a realidade. Sendo assim, não conseguia conectar as vivências que tinha na realidade, com o saber que era ensinado na escola. Em suas atividades grupais, vivenciava com êxito a mesma área do saber, daquilo que na escola parecia sem sentido. Inclusive, liderava tais projetos. Quando, aos dezoito anos, entrou para o exército, teve oportunidade de trabalhar com um novo conteúdo relacionado ao saber em questão. Só então percebeu que se identificava com essa disciplina. E, em relação a ela, pôde experimentar uma mudança de vértice, uma transformação de uma experiência que vai do negativo ao positivo, a ponto de desejar se formar nessa área.

Flávio teve uma péssima experiência emocional com a disciplina enquanto estudante; agora, na posição de professor, deixa clara a recusa em repetir um modelo que lhe foi negativo; “sempre pensei: não vou trabalhar daquela maneira “conteudista” que eu tinha”.

Ao longo de sua narrativa isso vai se evidenciando:

*Acho que um professor que só utiliza o que aprendeu na academia é muito limitado. E acho que aquilo que ele traz da vida dialoga muito com a disciplina que ele escolheu para lecionar, para se formar. Todo mundo tem um porquê de escolher uma matemática, a biologia, que traz da sua experiência. Acho que isso é que faz a diferença, vivência. Fazer as coisas, aprender fazendo. Ter uma formação para além da universidade, das coisas teóricas.*

Não é por acaso que Bion falou psicanaliticamente do “universo mental em expansão”. O professor parece partir de um universo restrito, de uma experiência exterior e limitada com o conteúdo para uma abertura interna, progressiva, que o leva a uma mudança de nível emocional, numa mudança que transforma o objeto, mas que também transforma o sujeito e o identifica, isto é, uma mudança de posição subjetiva. Essa é a maior e mais importante transformação que podemos ter em vista: não um conhecimento “sobre” o objeto, mas uma transformação numa experiência afetiva com o objeto<sup>27</sup>. Se o sujeito suporta essa experiência, ele pode pensar e aprender. O professor se abre para o conhecimento em questão. O conhecimento, contudo, tem a ver com a verdade, ou seja, com a verdade emocional. Assim, conhecer é equivalente a “ser e não ser”. Rezende (1999), em sua obra *Ser e não ser sob o vértice de “O”*, diz que a verdade é absoluta, mas nossa busca por ela é relativa. Essa busca é um determinante fundamental do senso de identidade de um sujeito, nos diferentes planos em que essa concordância se realiza.

Vamos descrever agora, uma de suas aulas:

O professor entra na sala; tem vitalidade. Esta, aliás, é uma característica do seu modo de ser professor. Parece sempre muito bem-disposto quando entra na classe. Antes de iniciar a aula, alinha as fileiras. “Alinhem, alinhem, se organizem!” Marca bem o início da aula. “Vamos começar a aula pessoal! Vamos lá! Guardem o material da disciplina anterior. Vamos começar a trabalhar! Estão prontos?” Ele tem uma voz vigorosa. Parece muito animado e transmite isso a seus alunos. Vai começar uma nova matéria, porém, não usa o quadro, nem o livro. Já está com as lâminas escritas e projeta no monitor. Projeta e vai falando. Sua fala é seguida, sem pausa. O professor transmite energia pela sua voz vigorosa e sua movimentação corporal. Coloca-se como centro da cena. Não fica de costas para a turma, vai falando e andando nos corredores entre as carteiras, de forma que os alunos precisam movimentar a cabeça para manter o contato visual com ele. A “dança das cabeças” parece sugerir um saber em movimento. Com

---

<sup>27</sup> Dizemos objeto, porque nesse caso nos referimos ao objeto de saber.

isso, os alunos não têm oportunidade de manter conversas paralelas, porque estão com a atenção voltada para o professor. Vai explicando e imediatamente vai perguntando nominalmente aos alunos sobre o que acabou de falar. Assim que o aluno acaba de falar ele dá continuidade a seu discurso anterior, como se não houvesse existido uma quebra. Ou seja, todas essas mudanças de fala acontecem sem pausa. Isso nos dá a impressão de uma unicidade no discurso. Como se o texto, embora compartilhado, fosse um único texto do saber. Não há oscilação no ritmo da aula. O tempo é rápido, tudo é ágil. Tudo isso acontece com o corpo do professor em movimento. Os alunos estão como que “hipnotizados” pelo professor. A comunicação se dá numa única direção, entre ele e o aluno. É uma interação orientada. Ele “lança” as perguntas, o aluno explica. O professor preenche o espaço psíquico da sala de aula. Em outro momento ele diz à pesquisadora, “você já viu como dou aula, né! Pareço um ‘locutor de futebol’! Faço isso para os meninos não dispersarem”.

No trecho que ora observamos da prática do professor o que mais nos chamou a atenção foi a sua presença emocional na classe e a metáfora que ele próprio criou.

Façamos, então, a analogia conforme a metáfora que ele criou para si, ao se sentir como um “locutor de futebol”. Nesse caso, a cena didática é o jogo de futebol. Os alunos equivalem aos jogadores e o saber, a bola jogada. Cada qual atento, para não perder o “lance”; porém, as jogadas não são genuínas, não nascem dos jogadores, nem da interação entre eles. O professor não é só o “locutor”, ele é também o “técnico” e direciona, sutilmente, não só a equipe, mas, cada um. Seu domínio parece ultrapassar a esfera didática, é um domínio sobre o próprio corpo do outro. Os alunos movimentam a cabeça para manter o contato visual com ele.

A metáfora do jogo de futebol no sentido de que todos (a equipe) estão voltados para um único objetivo, a observação do espaço psíquico da sala de aula tomado pelo professor, como se o espaço psíquico dos alunos estivesse contido de alguma maneira no do professor, a unicidade do texto do saber, produzido por todos, mas como se fosse só de um. Isso tudo nos evoca a imagem psíquica do professor como um grande espaço continente. Um espaço acolhedor para todos os alunos. No modelo continente-contido de Bion, a mãe acolhe e trata os “elementos beta” que seu filho, sem poder dar um sentido, projeta nela. Com isso ela vai fornecendo um modelo de “função alfa” para o bebê, para que daqui a algum tempo, ele desenvolva sua própria “função alfa”, e possa tratar seus “elementos beta”. É essa imagem que nos vem ao espírito. A de uma mãe que quando seu filho começa a andar, ainda desequilibrado, ela o deixa andar, mas sem liberdade plena, com receio de que algum mal lhe aconteça, e vai ao lado, meio que dando a mão quando ele ameaça cair. É como se o professor ensinasse um

modelo de “função alfa” para seus alunos. Para não os deixar perdidos com o saber, para protegê-los da angústia. É como se dissesse: “estou aqui, vamos...”

O professor diz que a formação continuada do PIP e outras que ele já vivenciou no sistema, “de modo geral, não funcionaram bem para ele”. Considera que formação mais produtiva é aquela que parte do próprio professor dentro da escola com seus pares. Como, por exemplo, o trabalho interdisciplinar que faz quando encontra um colega de outra disciplina disposto a trabalhar em conjunto.

Flavio considera a intervenção pedagógica uma estratégia fundamental para os alunos com dificuldades e se vê no outro, “uma coisa que eu me “espelho”, é que muitas dificuldades que eu saí da escola, em matemática, química, se eu tivesse tido a oportunidade de ter tido uma intervenção como essa aqui da escola, talvez eu não tivesse saído com essas defasagens”.

Esse professor parece ter desenvolvido uma capacidade para pensar e uma capacidade de empatia (se colocar no lugar do outro e sentir o que este sente e não consegue dizê-lo) que organiza sua relação com o saber e suas relações intersubjetivas no universo escolar. Sendo assim, há uma influência mútua entre o professor e seus alunos que possibilita crescimento psíquico para ambas as partes.

### **Caso 3: A desejosa de respeito**

A terceira situação didática que vamos analisar é a de uma professora a quem renomeamos Mayara. Ela tem enfrentado dificuldades na transferência didática com os alunos. Vamos iniciar descrevendo nossa observação clínica de sua aula, até chegarmos às possíveis razões de seu estado emocional.

A professora entra na sala e não estabelece nenhuma interação com os alunos. Alguns alunos a rodeiam, a cumprimentam, ela diz “oi” caminhando, sem olhar para o lado. Coloca seus materiais na mesa. Sem dirigir uma palavra aos alunos, se vira para o quadro e começa a copiar uma prova que já foi aplicada e que os alunos têm em mãos. Fica de costas para a turma uma aula inteira e metade da outra, copiando no quadro. Seu posicionamento corporal demonstra que ela corta qualquer interação com os alunos. A conversa é generalizada. Depois de alguns minutos que começa a escrever no quadro, de repente, se vira e grita, “cala a boca e copia que vou apagar! ”. Mais alguns minutos... Vira-se e grita, “já falei para calar a boca!”. A conversa diminui, mas ainda se houve alguma conversa em tom baixo. Mesmo assim ela se vira novamente e continua aos berros mandando os alunos calarem a boca. Quer silêncio total. Não suporta ouvir a voz dos alunos. Melhor seria não os ouvir, nem os ver. Dessa forma, a professora

parece querer cortar qualquer interação com os alunos. A atmosfera transferencial que se instala entre ela e os alunos é de agressividade, de embate.

Esta cena mostra bem a situação-limite a que podem chegar as relações interpessoais na sala de aula, quando a referência didática parece não balizar mais as ações dos sujeitos.

O modo como a professora entra na classe e toda sua ação subsequente denotam que o último lugar que essa professora deseja estar é nessa sala de aula, na função de professora, com esses alunos. Ela sabe – mesmo sem o saber de fato – que não quer estar na sala de aula e nesse momento são esses elementos insuportáveis que ela projeta nos alunos. Sabemos com Bion que as identificações projetivas são elementos normais num processo intersubjetivo de comunicação das emoções. Conquanto, Bion nos traz o que ele denomina como identificações projetivas excessivas quando o ego precisa expulsar um conteúdo mental perturbador que a psique não tem capacidade de suportar. Nesse caso, o ego fragmenta sua estrutura, para expelir seus maus objetos internos. Numa situação de tensão como essa há um risco iminente de ruptura da relação didática. São forças psíquicas contrárias muito difíceis de serem equilibradas. Um impasse como esse pode ocasionar uma passagem ao ato por parte do professor ou dos alunos.

Não sem motivo, essa professora emocionalmente está exposta a seu limite. Acompanhando-a em outras aulas, em outras turmas, podemos perceber que a docência tem sido fonte de sofrimento para ela. A professora não consegue dar suas aulas em razão da conversa e brincadeiras dos alunos. Passa o tempo chamando atenção dos alunos, gritando, e, quando chega ao final do horário, percebe que não conseguiu dar a aula. Em vários trechos de sua narrativa ela diz isso, sobre o sofrimento que isso vem lhe causando: “aquela conversa, aquele tumulto... ‘eu fico fora de mim’. A conversa me “desestabiliza”. Eu paro para dar uma bronca, quando eu volto no raciocínio, eu ‘erro’”. Em outro momento de sua narrativa diz: “eu queria saber, por que tem professor que quando entra na sala não tem problema de disciplina? Os alunos ficam calados e ele consegue dar aula e eu não consigo? O que é que eu estou fazendo de ‘errado’? Eu gostaria de ser mais ‘respeitada’”.

Com essa situação, repetitiva, que já vem de muito tempo, a professora está sendo atacada no seu vínculo mesmo com o saber. Com Bion, podemos compreender que nesse caso, ela está exposta ao negativo do vínculo com o saber. Situação, que bem sabemos, está sendo atualizada no presente, mas que se acha vinculada à sua própria configuração psíquica diante de suas experiências de aprendizagem. Em sua trajetória escolar teve alguns traumas com a aprendizagem. Repetiu a série três vezes em História, com professores diferentes.

Com essa situação que não consegue resolver, a professora revela nas entrevistas que já duvida de sua capacidade de ensinar, tem dúvidas se realmente sabe o conteúdo, especialmente

porque, desestabilizada, ela erra com frequência a solução das atividades. Sendo assim, considera que os outros professores são melhores do que ela, enfim já começa a apresentar um déficit narcísico, ou seja, uma baixa autoestima e confiança em si própria. Se nesses momentos o professor não tem uma capacidade de recuperação de sua função alfa, vê-se realmente numa situação de desânimo e impotência.

Voltando à situação didática inicial, agora, podemos entender em que estado emocional a professora estava, quando entrou na sala de aula. Na energia de hostilidade que se instaurou entre ela e os alunos naquele momento, qualquer faísca poderia provocar uma passagem ao ato de qualquer um dos lados, e foi exatamente isso que aconteceu. A faixa etária desses alunos está entre 15 e 16 anos, são alunos do 9º ano. Com os gritos de “cala a boca” dela, um aluno, aliás, o aluno que sempre a enfrenta e para o qual ela canaliza diversas vezes seu ódio, diz: “você não sabe ensinar e ainda é mal educada! ”. Foi o bastante para lhe causar ressonância. Começa um bate-boca entre ela e os alunos, até que em um momento, ela bate o livro sobre a mesa e diz: “chega, é impossível dar aula nessa turma! ” E sai da sala de aula.

Mayara diz que gosta das capacitações do PIP, “são ótimas e aprendo coisas novas”. Inclusive reivindica mais capacitações e diz que faz outros cursos de extensão. Inquirida se esses aprendizados têm sido úteis em suas aulas, ela diz que não é possível colocá-los em prática com as turmas que ela trabalha. Assim, parece não ser capaz de operar com “as coisas novas” que diz que “aprendeu”. A questão é que “aprendizagem” perdeu seu significado central no uso contemporâneo. No uso cotidiano, aprendizado se tornou sinônimo de “internalização de informações”. “Sim, aprendi isso naquele curso ontem”. No entanto, a internalização de informações tem pouca relação com o verdadeiro aprendizado. Na realidade ela não aprendeu, no sentido bioniano. Esse saber imediato, que dá a impressão de algo que se transfere por “osmose”, não é aprendizado, porque não passa pela experiência. A aprendizagem está ligada à emoção de uma relação verdadeira. No vínculo parasitário, a relação, tanto para o professor, quanto para o aluno pode estar sendo orientada pela falsificação das verdades. Querer saber não é suficiente para aprender. Em *Uma teoria do processo de pensar*, Bion (1967/1988) diz que há um fosso entre o desejo e sua satisfação, que, se não for transposto, necessariamente dá lugar ao sentimento de “frustração” e dor. Dessa maneira, o “medo de aprender” significa uma fuga para um saber superficial e imediato, que evita o pensar e o aprender.

Na verdade, a professora parece tentar resolver sua angústia buscando o conteúdo, quando sua dificuldade parece se encontrar em outro nível – na relação com o saber. Isso pode nos dar a compreensão do malogro do vínculo K quando falha a função alfa e pode ser aquela do professor que passa por inúmeros processos de formação continuada durante sua vida

profissional e não encontra a reciprocidade de uma realização positiva que lhe fortaleça o ego e crie um aparelho para pensar.

#### **Caso 4: O cidadão do mundo**

A quarta situação didática que vamos analisar é a de um professor a quem renomeamos Hugo. Ele ministra a mesma disciplina que Flávio. Veremos, entretanto, que cada um coloca sua assinatura na transferência didática de modo diferente, dependendo de sua própria configuração psíquica diante de suas experiências de aprendizagem. O interesse de Hugo pelo conteúdo começou nos anos iniciais da escola, quando seu avô lhe deu um livro didático do qual gostava muito. Passava as horas entretido naquelas páginas perguntando a seu avô como era o mundo. Teve uma vida “itinerante”, mudou várias vezes de estado e cidade. Pesquisava sobre os lugares para onde iria. Ainda hoje se considera “um cidadão do mundo”, em suas palavras. Teve uma ótima experiência com o conteúdo em questão, num projeto de extensão que participou na faculdade, quando já estava no curso de graduação.

Entra na sala de aula, aparenta sempre tranquilidade. Faz sempre a mesma coisa, cumprimenta os alunos, senta em sua mesa, organiza seus materiais, em seguida se levanta. Os alunos já sabiam qual o tema da aula. Hugo inclusive havia pedido na última aula que os alunos fizessem uma investigação sobre o assunto. Dessa forma, pergunta se os alunos pesquisaram. Alguns dizem que sim. Ele pede que falem o que descobriram. Uns abordam o assunto sob uma perspectiva conceitual, outros trazem mais como notícias relacionadas ao tema. Em seguida, ele faz uma síntese oral daquilo que foi dito e começa sua enunciação. O livro didático está aberto sobre a mesa, mas ele não recorre a ele. Em seu discurso explica o conceito, depois explica a posição de cada corrente teórica sobre o assunto e então modaliza sua fala dizendo sua própria posição sobre o assunto, justifica e faz questão de dizer assim: “gente, isso é o que eu penso, mas vocês podem pensar outra coisa”. A modalização é um procedimento linguístico pelo qual o locutor imprime sua marca no enunciado, inscreve-se na mensagem e se situa com relação a ela. Como ele se coloca muito no discurso, traz suas próprias experiências, os alunos também querem falar. Perguntam, trazem também suas próprias experiências. O professor parece não ter pressa, ouve, tece considerações.

Podemos ver que embora Flávio e Hugo se relacionem com o saber em questão como um “objeto bom” – de um saber que está no mundo e permite estruturá-lo –, o modo como realizam a transferência didática é muito distinta. Flávio se relaciona com o saber de forma mais concreta, mais imediata. O saber para ele é prático, e ele tem a preocupação de vinculá-lo logo

à realidade. Assim, o professor estimula seus alunos a estabelecerem um “elo de ligação” entre o saber disciplinar e a realidade sensível, isto é, a desenvolverem uma experiência *com* o saber e não, *sobre* o saber. Isso traz propriedades positivas para ambos os lados da relação, já que se permitem vivenciar relações originais, não camuflando as incertezas que podem surgir nesse processo.

Para Hugo, o saber passa por um filtro muito pessoal, – ele mesmo. Sendo assim, sua enunciação é seu espaço de autoria. O centro da cena didática é seu discurso. Para ele o saber precisa de uma contextualização muito ampla. Diríamos que Hugo se vincula com o saber num nível mais abstrato, no nível dos conceitos. O conhecimento para ele é fonte de questionamento. É interessante observar que o aluno cede a vez para ele falar. Hugo não tem problemas de conversas paralelas entre alunos que atrapalhem sua aula. No espaço coletivo de fala, os outros professores querem saber como ele consegue isso. Evidentemente, ele não sabe, e diz: “não sei. Minha aula é muito normal”. Hugo deixa uma certa margem de liberdade e escolha para os alunos. Não os coloca na posição de quem tem que “engolir” tudo. Seu dito é muito significativo e condensa vários elementos:

“Gente, isso é o que eu penso, mas vocês podem pensar outra coisa”.

Hugo se coloca como sujeito, mas também reserva ao aluno a posição de sujeito na relação didática. É o que poderíamos denominar como um vínculo simbiótico. Isto é, seria uma relação em que os sujeitos poderiam vivenciar uma experiência emocional real, viva, com o saber e entre si. O aluno colocado na posição de sujeito tem margem para surgir na cena didática, e surgir de uma maneira, digamos, mais elaborada, pensada. Aliás, Hugo dá a impressão de esperar sempre um pouco mais do aluno. É a mensagem que passa quando diz: “vocês podem pensar outra coisa”. Para ele o saber parece estar além da realidade, algo que realmente é para ser pensado.

Nas pequenas atitudes de Hugo, podemos perceber como ele estimula o sujeito a surgir na cena. Alguns alunos da escola sob a direção de outro professor produziram um vídeo para concorrer em um determinado *site* educativo. O vídeo ficou entre os 3 finalistas e o mais votado seria então o vencedor. Esse professor entrou na sala de Hugo, deu essa notícia para a turma, e pediu que todos entrassem no *site* e dessem seu voto para a escola.

Quando ele saiu da sala, Hugo incomodado com a posição acrítica que o professor transmite, orienta seus alunos que, antes de votar, eles deveriam assistir aos três vídeos, fazer sua própria crítica e votar naquele que realmente considerassem melhor, e não votar simplesmente para a escola ganhar.

Hugo considera que as formações dadas pelo sistema e especificamente a formação do PIP não traz modificações para sua prática:

*Essa maneira de ficar ligando atividades às habilidades, não faço isso não. Às vezes tem alguma metodologia que acho interessante, como, por exemplo, como eles propuseram o trabalho com determinado conteúdo. Isso gostei e utilizo. Mas, dizer que realmente mudou minha prática, isso não.*

Quanto às intervenções com os alunos em outros horários, o professor diz que as realiza e considera importante para o aluno: “eu fico satisfeito, porque nas minhas intervenções eles vêm. Vejo que tem professor aí que chama e o aluno não vem”.

Assim, vemos que ambos os professores parecem instaurar com os alunos um vínculo que se parece muito com o vínculo simbiótico de uma ajuda mútua.

### **Caso 5: A cumpridora do dever**

A quinta situação didática que vamos analisar é de uma professora a quem renomeamos Renata. Ela e Leide são docentes de um mesmo conteúdo.

A professora adotou um sistema para dar suas aulas. Como ela tem três dias semanais em cada turma, ela dividiu seu projeto didático assim: um dia ela trabalha com texto didático, outro dia trabalha com textos paradidáticos<sup>28</sup> e o terceiro dia faz o “treino do PROEB<sup>29</sup>”.

O PIP recomenda que o conteúdo seja trabalhado de maneira contextualizada. Nessa orientação, aquilo que diz respeito a uma área do saber escolar, deve ser trabalhado de maneira interdisciplinar. O modo como a professora “divide” seu projeto didático parece sugerir uma compartimentação de seu próprio vínculo com o saber. A professora parece sustentar sua mestria com o livro didático, a apostila que fez com os textos paradidáticos, e as atividades do “treino do PROEB”. A impressão que temos é de uma tentativa de materializar o saber. É quase como tornar o saber num objeto palpável. Quando o mecanismo de defesa é ativado para diminuir a frustração com o conhecimento, pode haver uma clivagem do ego em objetos parciais. Esses elementos que não puderam ser transformados pela “função alfa” precisam ser evacuados na forma de “elementos beta” que, por sua vez, podem se ligar a objetos exteriores.

---

<sup>28</sup> São livros e materiais que, sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os didáticos.

<sup>29</sup> Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.

Nesse caso, o sujeito pode se identificar a tal ponto com o aspecto pertinente do objeto externo que se torna esse objeto.

A professora nas entrevistas diz ter um lema que norteia sua vida e sua prática. Esse lema está no *slogan* da outra escola em que trabalha e tem a ver com o cumprimento do dever. Nas reuniões de “conselho de classe”, em seu discurso na sala de aula, nas entrevistas, ela enfatiza que cumpre o seu dever e que os alunos devem cumprir o deles. Na relação com os alunos deixa muito claro que o papel deles é o de “fazer as atividades” e o dela de “ensinar”. As atividades e a própria materialidade que confere ao saber parece lhe dar uma fantasia de onipotência e onisciência.

Isso pode ser exemplificado num momento em que nos aproximamos da professora, que se encontrava elaborando algumas atividades. Ela diz que está elaborando “atividades inclusivas” para três alunos com “necessidades especiais” que estão em sua turma na outra escola em que trabalha. Segundo ela essas “atividades inclusivas” que está elaborando servirão para os três alunos já que “todos são *down*”. E completa: “mas, estou em dúvida se essas “atividades” que estou fazendo são “inclusivas...”. Dois são os significantes que nos chamam atenção, “atividades inclusivas” e “todos são *down*”. O termo “atividades inclusivas” traduz a ideia de uma fixação na técnica, na materialidade, na crença de que a atividade por si só pudesse guardar a qualidade de “ser” inclusiva”, a despeito de sua postura como professora e da singularidade do outro. Assim, eleva a *status* de “ser” o que é da ordem do inanimado. Dessa maneira, apaga sua própria subjetividade e a subjetividade de cada aluno na sua personalidade, na sua diferença, como se o sujeito fosse sua síndrome. Parece mais a projeção de sua mestria no material didático, como se a materialidade do saber lhe assegurasse o lugar de “boa professora”.

Renata não gosta da formação continuada, considera “perda de tempo”, em suas palavras. “Não vou fazer como o PIP quer, isso não dá certo. Já sou professora há muitos anos”. Diz também que “o PIP fica querendo passar a mão na cabeça dos alunos”, e que “tem muito aluno que não quer nada. Eu não vou facilitar a vida de ninguém; cumpro com minha obrigação, agora, se o menino não faz a atividade, não estuda, não posso fazer mágica”, diz ela.

A professora parece ter racionalizado a docência. Quem desenvolve a racionalização como mecanismo de defesa perde o contato com as emoções, justamente porque tenta se vincular sem paixão nenhuma. Mas, impedido de uma expansão mental, o psiquismo está restrito à angústia de um mundo pequeno.

## **CONCLUSÃO: Formação de professores - subjetividade e práticas**

Reforçando o que vimos dizendo sobre as políticas públicas de formação docente no Brasil, estas são produtoras de um discurso que, numa espécie de efeito cascata, afetam diferentes dimensões das relações institucionais, estimulando novas relações entre os professores e entre estes e os alunos. Com novas formas de regulação, as políticas de formação, baseadas nos resultados das avaliações externas, têm resultados diversos na subjetividade e na prática docente. Focalizamos mais especificamente a formação continuada de professores no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), implementado pelo poder público em Minas Gerais, e os processos de subjetivação docente postos em ação nesse mecanismo.

Na singularidade das relações que nos propusemos investigar, quais sejam: a relação do professor com o saber que ensina, sua relação com os alunos e com o saber da formação continuada, encontramos, com relação ao PIP, um elemento que atravessou a subjetividade de todos os professores: a negação do saber da formação.

Leide foi clara ao dizer que a capacitação do PIP, e também outras que recebeu pela sua rede de ensino, não lhe serviram para nada. Diz não ter nenhuma novidade, tudo aquilo que é apresentado nas formações ela já sabe. Nas entrevistas, nas reuniões pedagógicas, se dizia muito inconformada de o professor não poder ter acesso<sup>30</sup> às avaliações externas. Gostaria de obtê-las para trabalhar diretamente suas questões com os alunos. Sentia-se acusada pelos formadores do PIP de que dessa maneira estaria querendo treinar os alunos. Não gostava das formações e raramente ia a algumas delas porque seu tempo era “precioso”.

Flávio também considerou que as formações não lhe ajudavam muito. Referiu-se à sua maneira mais prática de trabalhar o conteúdo em oposição à maneira proposta pela formação, que tendia muito a um modo tradicional de ensinar. Acredita que as formações devem ocorrer dentro da escola e devem ser construídas pelos próprios professores, baseadas em suas necessidades.

Mayara dizia que gostava muito da formação, e inclusive pleiteava que houvesse mais encontros. Entretanto, também dizia que nada do que tinha “aprendido” lá era possível colocar em prática com seus alunos. Isso porque seus alunos eram “difíceis” e ela tinha um conteúdo para cumprir e não havia tempo para trabalhar daquela maneira proposta pelo PIP. Nesse caso,

---

<sup>30</sup> As avaliações externas são sigilosas. Os professores não podem aplicá-las, nem ter acesso a elas. Geralmente as instâncias que elaboram essas avaliações costumam disponibilizar em seu *site* um banco com algumas questões referentes às avaliações passadas.

como dissemos na análise da situação didática, consideramos também uma negação à formação, visto que, na realidade, a formação não lhe ajudou na sua prática.

Hugo também disse que a formação nem de longe era capaz de mudar sua prática. Gosta muito de fazer os alunos refletirem e tem sua própria maneira de trabalhar. Porém, quando lhe é apresentado algum modo interessante de introduzir um conteúdo, utiliza, mas depois percebe que fez outra coisa. Acha as formações “rasas”, porque entende que elas se “nivelam por baixo”, visto que há muitos professores com dificuldades. Sendo assim, entende que essas formações não poderiam mesmo propor maiores reflexões.

Renata mostrou-se avessa à formação. Disse nas entrevistas que não gostava das formações do PIP e geralmente não participava desses encontros. Sabe como deve trabalhar e seus alunos têm bons resultados.

Assim, a nosso ver, o mecanismo de negação à formação se apresentou de duas maneiras:

- 1) No posicionamento contra a formação do PIP, como foi o caso de Leide, Flávio, Hugo e Renata, dizendo que a formação serviu muito pouco, ou não serviu nada, para a melhoria da prática; ou,
- 2) Afirmando a importância da formação, como foi o caso de Mayara, inclusive pleiteando novas formações; entretanto, ela mesma diz que não consegue operar com esse saber que “aprendeu”.

A formação continuada para esses professores não significou a “expansão de seus universos mentais”, com possibilidades de reflexão sob novos vértices que estimulassem a capacidade de aprender e de pensar, de acordo com Bion. Desse modo, não se processou evolução de “concepções” ou “pensamentos”. Em Bion (1963/1991) as “concepções” indicam uma evolução do pensamento, proveniente de uma condição anterior de uma “preconcepção”. A “preconcepção” configura-se como possibilidade de conhecimento – que requer uma experiência para se constituir como tal, ou seja, precisa de uma “realização”. O termo “realização” assume um significado peculiar, assim como *a ação de tornar real*, algo que já existia como possibilidade. Então, a “expectativa” e a “realização”. Desse encontro, a “concepção”. Pode-se dizer que os pensamentos propriamente ditos começam a partir da concepção, a qual resulta de uma fecundação da preconcepção por uma realização positiva ou negativa – quando enfrenta a frustração.

Dessa maneira, os docentes quando se lançam (ou são lançados) em processos de formação continuada têm expectativas nesse encontro. Encontro esse que pode gerar uma realização positiva ou negativa. No caso dos nossos docentes, ao que parece, uma realização negativa. De alguma maneira, eles foram frustrados quanto ao resultado desse encontro. Dessa maneira parecem negar a formação, quer seja pela própria experiência com o PIP, quer seja em razão de experiências negativas anteriores com a formação. Há algo aqui, entretanto, a que devemos nos deter.

É fundamental ressaltar que essa negação cumpre “funções” diferentes em Flávio e Hugo, e em Leide, Renata e Mayara. Bion (1962/1991) extraiu da matemática o termo “função” para designar a atividade mental que é produzida a partir da combinação de fatores. Ele parte da ideia de que as impressões sensoriais e as emoções apreendidas passam por uma espécie de trabalho psíquico (função alfa) que resulta em elementos de qualidades diferentes para o uso no sistema psíquico.

Podemos observar na análise das situações didáticas que Flávio e Hugo trabalham com o saber que ensinam como um “objeto bom”. Assim, eles se relacionam com o polo negativo do vínculo, ou seja, com o conflito relativo à expectativa da formação e aquilo que ela apresenta; – K –, de uma maneira positiva. Por exemplo, para ambos, a “disciplina” poderia representar um *objeto interno bom* que encontra um *objeto exterior mau*, representado pela “formação” e gera um *sentimento negativo* ligado à emoção do ódio. Entretanto, esse *vínculo negativo*, não é capaz de atacar e destruir o *objeto interno bom*, no caso, o conhecimento. Porque, julga-se que esse objeto já tenha passado pelo processamento de uma *função alfa* interna que já o introjetou como aprendizagem e pensamento. É exatamente por isso que Bion traz em sua teoria que K jamais se separa de L e H, e também postula o polo negativo dos vínculos. Dessa maneira, a fórmula da psicanálise clássica de “ódio x amor” não atenderia Bion, que não trabalha com a ideia absoluta de uma pulsão e sim com a relatividade da emoção.

Nos casos em questão, conjecturamos que Flávio e Hugo se vincularam ao saber de suas disciplinas *com* a experiência emocional; sendo assim, resistem a esse saber exterior veiculado *sobre* a experiência trabalhada na formação. Nesse caso, a formação parece limitá-los em sua capacidade experiencial, criativa e de reflexão. Ou seja, nesse caso, mesmo que a formação não tenha sido capaz de representar um bom continente para seus conteúdos, isso foi simbolizado. Flávio e Hugo podem ter tido encontros negativos entre a preconcepção e sua realização, durante sua vida estudantil ou profissional com o saber, entretanto, quando o ego de cada um é capaz de suportar as angústias, pode elaborá-las e transformar a experiência negativa em concepção. As concepções são a porta de entrada para a aprendizagem e os pensamentos,

levando conseqüentemente ao crescimento psíquico. Assim, a modalidade denominada “aprender *com* a experiência” é a que parece assumir qualidades propícias para o pleno desenvolvimento. É entendida como uma experiência emocional digna de comportar componentes perturbadores ou dolorosos, e de resultar num estado mental que conduz à tolerância da ambigüidade e da incerteza, e é ainda capaz de fomentar a iniciativa mental. Isso ressoa na sala de aula, na transferência didática e na relação com os alunos. Na observação clínica da classe, percebemos que tanto Flávio, quanto Hugo não têm confrontos na sala de aula com seus alunos. Flávio inclusive diz em sua narrativa nas entrevistas que sempre trabalhou em comunidades muito marginalizadas, e que lá fora os meninos podiam ser o que fossem, mas, na sala de aula, eram seus alunos e sempre acreditou que eles pudessem aprender. Como pudemos acompanhar na observação clínica de suas classes, os alunos parecem mais interessados nas aulas desses professores. A relação com os alunos transcorre sem problemas. O próprio diretor da escola, em reuniões pedagógicas, gosta de deixar a cargo de Flávio a organização de projetos, visto seu bom relacionamento com os alunos. O professor é muito engajado em projetos sociais e envolve seus alunos nesses projetos. Como propõe alguns jogos na sala de aula, é comum seus alunos brincarem com ele dizendo, “hoje nós vamos brincar professor?” Quanto a Hugo, seus próprios colegas de trabalho não entendem como ele consegue a atenção dos alunos. É interessante observar como ele sustenta sua aula num discurso dialético com os alunos.

Assim, o sujeito está sempre envolvido numa situação relacional complexa, no caso das relações didáticas, professores e alunos estão sob os efeitos inconscientes de ambas as partes. A transferência didática está posta a partir da relação, do vínculo que o professor mantém com os alunos, não sendo este independente da relação com o saber que o docente manifesta na situação de ensino.

No caso de Leide, Renata e Mayara a função que cumpre -K é outra. Pressupomos que sua função seja de negação à realidade dolorosa, como no caso de Leide e Renata ou mesmo fuga a essa realidade, como no caso de Mayara. Reforçando o que vimos dizendo inicialmente, o discurso pedagógico promete a completude humana por meio de um saber universal. Isso em Bion é como estar com uma mente saturada de memórias e desejos. Esse discurso, levado às últimas conseqüências, induz o professor a cristalizar padrões ideais de mestria estabelecidos em um saber já estabelecido, numa verdade toda. Cada vez que o sujeito lança mão dessas imagens e as projeta na tentativa de colá-las à realidade, o saber lhe escapa, o vazio se impõe e a frustração, a angústia surgem e quando não bem toleradas podem gerar negações e resistências.

Se a intolerância à frustração não for intensa a ponto de acionar os mecanismos de fuga, mas tiver uma intensidade que impeça o suporte o predomínio do princípio da realidade, a personalidade desenvolve a onipotência como substituto da união da concepção com a realização negativa (BION, 1962/1991, p.131).

Sendo assim, quer seja pela onipotência e onisciência, como suspeitamos seja o caso de Leide e Renata, ou, pelo medo de aprender, como pressupomos ser o caso de Mayara, possivelmente elas lidam com o saber como uma falsificação das verdades dolorosas. Leide e Renata, escondendo-se por trás de um saber, e Mayara, sem saber o que fazer com suas emoções e seus medos. Lembrando que as duas primeiras parecem ser onipotentes e oniscientes, e Mayara, insegura.

No caso das três professoras, suas “disciplinas” parecem funcionar como um *objeto interno mau* que encontra um *objeto exterior mau*, representado pela “formação”, mas também representado na sala de aula pela classe, ou seja, pelo grupo, que não se configuram como um bom continente para os conteúdos dessas professoras. Tanto na formação, quanto na classe, não conseguem um *feedback* positivo. Dessas “realizações negativas” é gerado um *sentimento negativo* ligado à emoção do ódio. Seu vínculo interno com o saber, que já não encontrava continência no próprio mundo interior, começa a ser atacado. Por essa razão, dizemos que o vínculo *parasitário* tende a ser destrutivo para ambos os lados. Porque estão regulados por sentimentos negativos muito fortes, que não podem ser contidos, isto é, transformados internamente, e também não encontram continência no mundo exterior. O aparelho psíquico precisa ser “aliviado” da tensão desses elementos insuportáveis e muito dolorosos. É por isso que Bion (1965/1984) diz que a evacuação dos elementos insuportáveis alivia a tensão do aparelho psíquico, mas não resolve o problema. O sujeito não fica isento da angústia. No caso de Renata e Leide, suspeitamos que, para se proteger da dor, substituam seu enfrentamento pela fantasia de onipotência e onisciência, e Mayara parta para a fuga, restando a insegurança.

Mais uma vez, dizemos que isso não tem como passar impunemente na relação didática. É possível negar os vínculos, atacá-los, idealizá-los, ou o que for, mas estaremos sempre dentro de uma relação. A docência, mais do que em outras profissões, expõe o sujeito à sua própria relação com o saber, porque nesse ofício tem que colocar em cena seu saber. Isso transparece no vínculo com os alunos. As três professoras têm uma relação difícil com os alunos. Na observação clínica das situações didáticas nas classes de Mayara, percebemos que a transferência didática fica quase inviabilizada, como vimos, com tamanho rechaço do grupo. No caso de Renata e Leide, o vínculo com os alunos se baseia nas constantes ameaças, sanções,

deboches, como o que presenciamos quando um aluno se encontrava dormindo na sala, passagens ao ato, como mandar o aluno sair da sala.

Não podemos nos esquecer de que esses professores estão sob um mesmo contexto – a escola. Melhor seria dizer “essa escola”, porque sabemos que, assim como os sujeitos são singulares e produzem seus modos de subjetivação, as instituições também são singulares na maneira como tomam suas decisões, nas formas como os sujeitos convivem na organização, e desenvolvem uma identidade que as diferenciam umas das outras. Tal como acontece entre sujeitos no plano intersubjetivo, no plano das relações transsubjetivas, as instituições sociais, em nosso caso, a escola, podem agir para absorver os estados mentais de seus sujeitos.

Se fôssemos analisar a identidade dessa escola com relação à sua capacidade de aprender com suas experiências, diríamos que nela parece existir a evitação da dor de conhecer seus processos internos, refugiando-se na onipotência e onisciência.

Essa escola adquiriu uma fama de boa escola em razão de seus resultados, tanto para a comunidade escolar, quanto para a SEE/MG. O próprio PIP não monitorava tanto essa escola, já que seus resultados eram bons. Vimos, na observação clínica da escola, no discurso do diretor, que eles se colocam no lugar de onipotência, como *fazendo a diferença*. Assim, a escola propaga o mesmo discurso das políticas públicas voltadas para os resultados. Acredita que faz a diferença em razão de seus “resultados”. Mas, é claro que nesse caso, o que está balizando essa narrativa são os valores veiculados pelo discurso dominante da educação.

Dessa maneira, é “míope” para os “processos”. Vimos a professora Renata “treinando” os alunos para as avaliações externas. Logo, a ideia de atrelar “bons resultados” a professores que “fazem a diferença” pode não corresponder se a ideia subjacente a “fazer diferença” for entendida como processo de ensino e aprendizagem. Suspeitamos que esse discurso também contribua para aquele invólucro psíquico de “autossuficiência velada” que paira sobre os professores, e para a própria negação da formação.

Como eles parecem se julgar muito bons, logo, podem prescindir da formação. A própria SEE/MG parece reforçar isso quando adota um comportamento diferente com essa escola quando seus professores não seguem a orientação do PIP. Em escolas com baixos resultados, quando os professores não seguem as orientações da formação, seus diretores são chamados para uma conversa pela gestão do PIP, justamente para que o diretor garanta que seus professores regulem sua prática de acordo com as orientações.

Nessa escola, entretanto, vimos na observação clínica das situações didáticas, que seus professores não seguem as orientações, mas, justamente, pelos resultados “da escola” seu diretor não é chamado pela SEE/MG. Os resultados dessa escola são realmente favoráveis;

nesse caso, a escola pode resistir a perder sua acomodação de equilíbrio. E isso significa investir uma grande quantidade de energia psíquica para reforçar os mecanismos de defesa. Suspeitamos que para essa instituição seja melhor se balizar por um saber de fora que define o que é uma boa escola do que se confrontar com as próprias dificuldades, como, por exemplo, o que vimos na observação clínica: a escola adota sansões com os alunos, como lhes tirar uma semana o recreio, vimos o “treinamento” de alunos para as avaliações externas, vimos o sofrimento do professor na sala de aula. No entanto, a escola sustenta, enquanto grupo, uma fantasia de onipotência e onisciência.

Assim, o carácter dessas relações, mediante um jogo de projeção/introjeção, enquadrado na dinâmica continente-contido, é determinado e simulado, por um lado, pelas suas funções explícitas ou conscientemente acordadas e prescritas, e, por outro lado, pelas suas múltiplas funções quase sempre irreconhecidas e inconscientes no nível da fantasia.

Essa fantasia que subjaz ao discurso da escola, de um grupo que é bom e autossuficiente, favorece a negação da singularidade dos sujeitos e impede que essa instituição veja seus professores como sujeitos singulares afeitos a suas dores, incertezas e toda sorte de vicissitudes que tocam sua subjetividade no exercício da docência nesse ambiente institucional. Ao mesmo tempo, para os professores, a instituição pode funcionar como um esconderijo, o *locus* perfeito para se esconder de si mesmo e manter uma ilusão onipotente e onisciente. Poderíamos questionar que nem todos os professores se escondem por trás de uma onipotência e onisciência, mas, no grupo, a identidade pessoal de cada sujeito tende a submergir em favor de uma identidade coletiva. O discurso dominante das políticas públicas da educação incide diretamente sobre seu sistema de ensino, produzindo valores e crenças para suas instituições. Percebemos que sob a égide desse discurso é gerada nessa escola uma subjetividade asfíxiada, que tampona suas fragilidades, não dando espaço para que apareça a sua dor de existir.

Bion (1961/1975) em seu livro *Experiências com grupos* concebe o grupo como um sujeito e o sujeito como um grupo. Isso é exemplificado em sua ideia da dialética entre “narcisismo e social-ismo” – deliberadamente o autor usa um hífen separador, para que não haja a menor possibilidade de essa palavra ser confundida com ideologia política. O termo “social-ismo” faz alusão ao caráter interrelacional dos grupos sociais. O sujeito sai de uma intrassubjetividade para uma intersubjetividade. A dinâmica das projeções e introjeções entre os sujeitos e a escola dão o tom do invólucro psíquico da instituição. O traço que aparece nos grupos expressa o psiquismo coletivo, no qual o sujeito tende a submergir. Dessa forma, o todo é maior que a soma das partes. Tem identidade própria formada por uma propriedade que surge das relações de suas partes, que é chamada de “elo de ligação”. Essa aprendizagem não pode

ser reduzida à acumulação de aprendizagens individuais. O que forma um grupo social ou um sistema são suas partes e as relações entre elas. A palavra-chave, então, é interação; analisar apenas seus componentes descaracteriza o coletivo que é formado, também, por interações.

Na observação clínica da escola, percebemos a clivagem que existe entre as interações no coletivo e as interações singularmente. Mencionamos que, no coletivo da escola, as dificuldades individuais pouco aparecem. A impressão é a de que as dificuldades pessoais, os sentimentos, são pouco ditos. Os sujeitos não expõem suas insatisfações em público, as relações tendem à formalidade, tem-se a impressão de que todos cumprem as regras, a escola é organizada, o grupo é autossuficiente. Já quando nos aproximamos de cada professor em sua personalidade encontramos suas fragilidades, o sofrimento, o mal-estar nas relações com os pares e com os alunos. Dessa forma, o coletivo cria uma identidade própria e pode camuflar a própria identidade pessoal.

Elliott (1969/1980), que fundou o Tavistock Institute, em Londres, onde Bion se dedicou aos seus estudos com grupos, descreveu a maneira pela qual os sujeitos podem utilizar as relações sociais e as instituições com o objetivo de apoiar as suas próprias defesas psíquicas. Conta-nos, aliás, como a sua própria experiência o impressionou ao constatar até que ponto as instituições são usadas pelos seus membros individuais, por meio dos mecanismos de identificação projetiva e introjetiva que operam na vinculação entre o sujeito e o social, para reforçar mecanismos singulares de defesa contra a ansiedade e, em particular, contra a recorrência das frustrações e angústias. No caso de nossos professores, como já aludimos, a escola pode funcionar para recobrir suas próprias verdades dolorosas.

Os professores com quem estivemos já têm experiência na docência de vários anos e já passaram por diversas formações implementadas pelo sistema. Suas expectativas, de alguma forma, sempre foram frustradas quanto ao possível conhecimento que foram buscar na formação continuada.

Para responder a nossa questão inicial de pesquisa, propusemo-nos a investigar de que modo a profissão e a subjetividade docente foram afetadas por ações de intervenção como as do PIP. Pelo que conseguimos depurar de nosso estudo, não podemos apontar um modo único de subjetivação dos docentes em relação à formação. Na realidade, temos pouquíssimos indícios de que a formação os tenha tocado, talvez, nesse caso, justamente em razão de a escola, enquanto grupo, ter sido representada como um anteparo para a relação dos professores com a formação. A instituição funcionou como um escudo para proteger seus professores de uma experiência emocional verdadeira.

Na escola pesquisada, pudemos observar um leque de modos de subjetivação, como:

- Mal-entendidos nas relações intersubjetivas com os alunos – “eu gostaria de ser mais respeitada”, “têm professores que conseguem dar aula...”, “o que há de errado comigo?”, “um dia eles vão ver o tempo que perderam”, “bem feito, chamei sua mãe”, “ótimo eles tirarem essas notas baixas!”, “eu dei minha aula, se eles não aprenderam... não posso fazer mágica”, “fico fora de mim”, “cada um que cumpra sua obrigação!”, “aquele menino me irrita!”, “a cabeça deles é igual bunda, não tem nada dentro”, “como castigo, dei um monte de exercícios valendo ponto para entregar amanhã, vão ter que ficar no “corujão” essa noite”.
- Professores que resistem à formação e ao saber, para não perder seu equilíbrio de acomodação – “não tem novidade nenhuma!”, “tudo que diz lá eu já sei!”, “já faço aquilo tudo!”, “não dá para utilizar nas minhas turmas”, “só chamo o aluno que quer aprender”.
- Professores que parecem ter uma melhor capacidade de interação como o saber e pensamento, colocando-os num nível além do que é oferecido nessas formações – “para além de um saber teórico...”, “gosto de atividades práticas”, “aprender fazendo”, “gosto de refletir com os alunos”, “me coloco no lugar do aluno”, “eu penso assim, mas vocês podem pensar outra coisa”, “o que você pensou?”

Concluimos, pois, que se os professores parecem não ter sido tocados subjetivamente se sensibilizados pela política de formação continuada, a escola, ao contrário, subjetivou-se, açambarcando os efeitos de tais discursos. Para sustentar o título de “excelência” que a política pública lhe atribuiu em função de seus resultados, essa escola parece falsear suas verdades internas, e colocar em seu lugar a onipotência e onisciência, dialeticamente, negando a própria política de formação. Assim, acionando esse mecanismo de defesa, produz um modo de subjetivação asfíxiante, que nega qualquer forma de fragilidade, e impede que essa escola reflita sobre seus processos internos, e desenvolva um verdadeiro vínculo com seus sujeitos. Como vimos com Bion, só um processo vincular verdadeiro, que inclui o enfrentamento da dor de existir, conduz à transformação de ideias e à ativação do pensamento. Na realidade, bons

resultados podem significar muito pouco em termos de pensamento criativo e aprendizagem, que são realmente os balizadores de um desenvolvimento mental – cognitivo e afetivo.

Tendo em vista o material apurado na investigação, depreendemos que – ainda que a política pública educacional desconsidere o professor enquanto sujeito e encare a formação continuada meramente como um meio técnico e instrumental de controle das práticas pedagógicas – tais estratégias não se sustentam, uma vez que, como pudemos verificar, não provocam mudança de posição subjetiva do docente. O PIP desconsiderou a personalidade, a subjetividade de cada professor, focalizando a formação apenas nos aspectos procedimentais e metodológicos realçados no conteúdo. O Programa tinha como foco os resultados dos alunos e não propriamente o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Verificamos que tais políticas tentam se sustentar a partir do controle, cobrança e monitoramento da prática do professor. Observa-se que, tão logo passa a política, não se encontram vestígios dessas supostas mudanças na prática pedagógica e muito menos no modo de *ser* do professor.

Não há como dissociar a ação do professor de sua personalidade. Encontramos nesse estudo professores resistindo, negando, incapazes de elaborar a dor de uma relação com o saber, com a docência e com os alunos. A formação propõe uma intervenção no nível do conteúdo, quando, na verdade, as dificuldades da mestria se encontram no nível das relações. À medida que esses sujeitos viram suas expectativas frustradas por promessas idealizadas de um discurso pedagógico que não se cumpre, ou seja, que não consegue diminuir as dificuldades do professor em sala de aula, eles rechaçam essa formação. Como dissemos anteriormente, os docentes pesquisados já estão na profissão há algum tempo. Dessa maneira, estão com a memória saturada de experiências emocionais negativas anteriores e que na maioria das vezes não puderam ser pensadas. Para haver crescimento psíquico e aprendizagem é necessário que se constituam vínculos verdadeiros com a experiência, ou seja, que o sujeito tenha sido capaz de enfrentar a realidade frustrante e transformá-la.

As dificuldades da relação didática são multifacetadas – dificilmente um professor apresenta embaraço somente com o conteúdo. As dificuldades com o conteúdo tornam-se aparentes por motivos muito mais complexos do que somente por uma lacuna técnica. A psicanálise bioniana esclarece muito bem que a cognição se desenvolve par e passo com a capacidade de pensar e complexificar essa configuração psíquica. Por sua vez, a capacidade para pensar está intrinsecamente relacionada à experiência afetiva, em como o sujeito configurou internamente sua experiência com o mundo externo. Ou seja, se conseguiu simbolizar a experiência de uma realização negativa, já que o mundo exterior não atende nossos desejos. Esse modo de “ser” de cada sujeito vai delineando também a identidade profissional de cada docente, com modos singulares de relação com o saber, com os alunos, com a docência,

etc. Dessa forma, um professor pode usar o conteúdo para mostrar toda sua onipotência, seu “poder” no lugar de mestria, e, assim, estar muito mais preocupado em “parecer” do que “ser” mestre. Enquanto outro professor pode não se implicar com o conteúdo, porque isso o remeteria a si mesmo, às suas angústias não nomeadas que foram sendo produzidas ao longo da vida. Tais implicações não são percebidas racionalmente pelo sujeito.

Assim, acreditamos que uma formação de professores baseada somente nos aspectos técnicos e instrumentais mostra-se bastante deficiente. Esse é somente *um* aspecto da relação didática. Essa foi uma contradição que tivemos de enfrentar ao realizar a pesquisa. Não concordamos com essa formação exclusivamente técnica, que negligencia o sujeito. Para conviver com tal dilema, ou seja, o papel de representar a Secretaria de Estado de Educação em um programa de formação que não leva em conta o sujeito, e o papel de pesquisadora, que investiga justamente a subjetividade desses professores em relação às ações do programa, decidimos realizar esse estudo. Foi o modo que encontramos para evidenciar e denunciar por meio de um estudo acadêmico verticalizado com os sujeitos que programas constituídos unicamente na instrumentalidade da técnica e da metodologia têm grande chance de estar fadados ao fracasso.

A teoria bioniana nos ajuda a interrogar tais políticas. Postulamos, enquanto pesquisadores orientados pela clínica, que a formação docente ofereça a palavra ao sujeito, para que ele tenha oportunidade de dizer sobre sua identidade profissional, situações embaraçosas, sentimentos com relação à docência e aos alunos, para que, dizendo de si, e com a intervenção de quem dirige o dispositivo de fala, talvez se perceba por meio da ressonância que as experiências vividas produzem em si. Acreditamos que, dessa maneira, poderíamos ajudar o sujeito a se implicar com seu processo formativo e com a docência, provocar deslocamentos que o ajudem a subjetivar suas experiências em outro nível. Um nível qualitativamente melhor, para que possa expandir seu universo mental, pensar criativamente e diminuir os mal-entendidos nas relações que estabelece e, assim, fortalecer seu vínculo com a docência.

De modo geral, a própria dinâmica da escola não favorece os vínculos profissionais, a construção de uma identidade pessoal e profissional. Os professores se envolvem num fazer sufocante que só faz aumentar a solidão e o isolamento docente. É praticamente inexistente o tempo-espaco para um diálogo frente a frente sobre as práticas profissionais. Não sobre as atividades desenvolvidas em si, mas sobre as emoções que conduziram as diversas situações didáticas em que o sujeito possa mostrar seus embaraços, seus constrangimentos, suas dificuldades, sem o medo de serem julgados. Não apelando à superficialidade das queixas, mas criando oportunidades para poder falar sobre esses dolorosos e inconfessos sentimentos, que, de outra maneira, se permanecerem ocultos, acabam por produzir fantasias de incompetência,

impotência ou negação. É nessa troca em que as emoções são nomeadas, que favorecem que os sujeitos se percebam, que se aproximem de suas verdades, que fortaleçam os vínculos com seus pares e com a própria docência. Nesse sentido, a formação significaria também uma autoformação, um desenvolvimento pessoal e amadurecimento profissional.

## REFERÊNCIAS

- Alcoforado, L (2008). *Competências Cidadania e Profissionalidade. Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Tese de Doutorado. Coimbra: FPCE-UC.
- Almeida, S.F.C. (2011). Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado o ensino e a transmissão. In Almeida, S.F.C. & Kupfer, M.C.M. (orgs). *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito*. Rio de Janeiro: Wak.
- ANPED. (1996). Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 2, mai/jun/jul/ago. p.85-92.
- Ardoino, J. (1971): *Psicologia da educação: na universidade e na empresa*. São Paulo: Herder/USP.
- Ardoino, J. (1973): Apprendre a être. *Cahiers pedagogiques*. França, 100 (1), p. 18-31
- Balint, M. (1973). *Le médecin, son malade et as maladie*. Paris: Petite bibliothèque Payot.
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, 35 (126)set/dez, p. 539-564.
- Beillerot J, Blanchard-Laville C, Mosconi N. (1998) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Bion, W. (1961/1975). *Experiências com grupos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Bion, W. (1962/1991). *O aprender com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago.
- Bion, W. (1963/1991). *Os elementos da psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.
- Bion, W. (1965/1984) *Transformações: mudança do aprendizado ao crescimento*. Rio de Janeiro: Imago.

Bion, W. (1967/1988). Uma teoria sobre o processo de pensar. *Estudos psicanalíticos revisados*. Rio de Janeiro: Imago.

Bion, W. (1970). *Atenção e interpretação*. Rio de Janeiro: Imago.

Bion, W. (1976/1985) Evidência. *Revista brasileira de psicanálise*. São Paulo, 19(1) p.129-141.

Bion, W. (1976/1992). *Conversando com Bion: quatro discussões com W. R. Bion, Bion em Nova Iorque e em São Paulo*. Rio de Janeiro: Imago. Bion, W. (1990/2000). *Cogitações*. Rio de Janeiro: Imago.

Birman, J. (1994) Os impasses da cientificidade no discurso freudiano e seus destinos na psicanálise. In: Birman, J. *Psicanálise, ciência e cultura*. Rio de Janeiro: Zahar,

Blanchard-Laville, C (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades.

Blanchard-Laville, C. B. (2005). *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Loyola.

Broadfoot, P. (1996) *Education, assessment and society: a sociological analysis*. Buckingham: Open University Press.

Brugger, W. (1962) Dicionário de filosofia. São Paulo: Herder.

Cifali, M. (1982). *Freud pédagogue?* Paris: Intereditions.

Cohen, R. H. P. (2002). Quem tem medo do fracasso? In: Lajonquière, L.; Kupfer, M. C. (Org.) *Anais do III Colóquio do LEPSI*. São Paulo: Linear B.

Davis, C.; Nunes, M.; Almeida, P. (2011). *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Delors, J. (2003). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO.

Diniz, M. (2011). Método clínico e a formação docente. Pereira, M.R.; Mrech, L. (orgs.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: FinoTraço/Fapemig.

Duparc, F. (1989). Transfert latéral, transfert du négatif. *Revue française de psychanalyse*. França: 52(4), p. 887-898.

Elia, L (2000). Psicanálise: clínica e pesquisa. In: Alberti, S; Elia, L. *Clínica e pesquisa em psicanálise*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.

Elliott, J. (1969/1980). Os sistemas sociais como defesa contra a ansiedade persecutória e depressiva. In Klein, M, Heimann, P. & Money-kirle, P. (org.). *Novas tendências na psicanálise*. Rio de janeiro: Zahar.

Focault, Michel (2003). Conferência 1. A verdade e as formas jurídicas. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU.

Freud, S. (1900/1987) A interpretação dos sonhos. *Edição Brasileira das Obras Completas*, vol. IV, V. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1910/1996). Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância. *Edição Brasileira das Obras Completas*, vol. XI. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

Freud, S. (1911/1984). Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. *Edição Brasileira das Obras Completas*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Freud, S. (1917/1976) Uma dificuldade no caminho da psicanálise. *Edição Brasileira das Obras Completas*, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1920/1976) Além do princípio de prazer. *Edição Brasileira das Obras Completas*, vol.XVIII. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1926/1980). Inibição, sintoma e ansiedade. *Edição Brasileira das Obras Completas*, vol. XX, Rio de Janeiro: Imago.

Gatti, B. A.; Barreto, E. S.; André, M. E. D. A. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO.

Gomez, P. A. (1992) O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Green, A. (1974). Chap. II – L’analyste, la symbolisation et l’absence dans le cadre analytique. In *La folie privée*. Paris: Gallimard.

Green, A. (1982). *O discurso vivo: uma teoria psicanalítica afeto*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Grotstein, S. J. (2011). *Um facho de intensa escuridão: o legado de Wilfred Bion à psicanálise*. Porto Alegre: Artmed.

Hatchuel, F. (2000). Formes et formation du rapport au savoir. In: Mosconi et al. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: l’harmattan.

Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La découverte.

Helsinki. (2011) *Research-based Teaching at the Heart of Teacher Education*. Finlândia, Helsinki: University of Helsinki - Department of Teacher Education – Faculty of Behavioural Sciences.

Imaginário, L. (2001). *Balanço de Competências, Discursos e Práticas*. Lisboa: DGEF

Houzel, D. (1997). Peut-on parler d’attencion inconsciente? *Revue le Carnet*. França: *Psy*, n°27 p.18-22.

Klein, M (1952/1991). Algumas conclusões teóricas relativas à vida emocional do bebê. In: *Obras Completas de Melanie Klein: Volume III Inveja e Gratidão e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago.

Kupfer, M. C. M (1989). *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.

Kupfer, M. C. M. (1990). *Desejo de saber*. São Paulo: Instituto de Psicologia/ USP, tese de doutorado.

Lessard, C.; Meirieu, P. (2004). *L'obligation de resultats en éducation*. Quebec, Canadá: Université Laval.

Lopes, Amélia (2007). *Construção de Identidades e Formação de Professores*. Porto: FPCEUP.

Maués, O. C. (2009). Regulação educacional, formação e trabalho docente. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 20 (44), p. 473-492.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1997). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto.

Pechberty, B. (2009). *Formation et soin psychique: des rencontres de hasard ou de structure?*. Paris: Cliopsy, 1, p. 41-49.

Pereira, M. R. (2003). *O avesso do modelo - bons professores e a psicanálise*. Petrópolis: Vozes.

Pereira, M. R. (2008). *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Fino Traço/Argumentvm.

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

Pereira, M. R. (2016) O nome atual do mal-estar docente Belo Horizonte, MG: Fino Traço.

Perrenoud, P. (2002) *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão*. Pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1976/1987). O possível, o impossível e o necessário. In: Leite, L. B. Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez.

Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.

Rezende, Antônio M. (1994). *A metapsicanálise de Bion – além dos modelos*. São Paulo: Papiros.

Rezende, A.M. (1995). Wilfred R. Bion: *Uma psicanálise do pensamento*. Campinas: Papiros.

Rezende, Antônio M. (1999). *Ser e não ser sob o vértice de O*. São Paulo: Cabral.

Sacristán, J. G. (2000). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In Gómez, P.A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

Sacristán, J. G. (2002). Tendências investigativas na formação de professores. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Schon, D.A. (1995) Formar professores como profissionais reflexivos. In: Novóia, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Voltolini, R. (2001). Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas*. 7 (10), p.101-111.

Voltolini, R. (2002). As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In anais, III Colóquio do Lepsi, p. 267-272. São Paulo: LEPSI IP/FE-USP

Zimerman, David (2004). *Bion: da Teoria à Prática, uma leitura didática*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

## APÊNDICE

### Ditos de alguns sujeitos:

*“Dou as intervenções, mas, faço do meu jeito. O Emerson (diretor) diz que eu tenho que chamar todo mundo (se referindo aos alunos) pra intervenção. Não chamo. Só chamo aqueles que eu vejo que estão com dificuldade e “querem” aprender”. Inquirida pela pesquisadora-interventora: “existe um critério de chamar os alunos que estão abaixo da média, não é?” “É. Mas, tem menino que está abaixo da média porque está “malandrando”. Você acha que eu vou chamar “menino que não quer nada”, só porque o Estado falou que eu tenho que chamar?!”*

*“já falei mesmo para o diretor que eu não vou nesses encontros de capacitação. O tempo que eu fico num encontro desses, eu estou deixando de receber, no mínimo, três horas de aula particular”. “Imagina se vou deixar de ganhar pra ir ‘nisso’...”*

*“uma palavrinha que eu acho que faz toda a diferença é o tal do “entusiasmo”. E não é um negócio que você adquire. Ah, amanhã quero vir entusiasmado para a escola. Não é isso. É algo que você se tem ou não tem. Porque alguma coisa te faz ter entusiasmo; seja gostar da profissão, seja gostar do que você faz, seja gostar dos seus alunos, gostar da escola. Você tem que ter entusiasmo em alguma coisa e quando se tem isso, uma vontade a mais de fazer além da média né, e você se sentir entusiasmado de poder fazer a educação, seja na sala de aula ou lá fora, ou lá dentro do galpão de material reciclável; eu acho que isso aí faz toda a diferença que a maioria aí devia ter...”*

*“Acho que um professor que só utiliza o que aprendeu na academia é muito limitado. E acho que aquilo que ele traz da vida dialoga muito com a disciplina que ele escolheu para lecionar, para se formar. Todo*

*mundo tem um porquê de escolher uma a matemática, a biologia, que traz da sua experiência. Acho que isso é que faz a diferença, vivência. Fazer as coisas, aprender fazendo. Ter uma formação para além da universidade, das coisas teóricas”.*

*“eu queria saber, por que tem professor que quando entra na sala não tem problema de disciplina? Os alunos ficam calados e ele consegue dar aula e eu não consigo? O que é que eu estou fazendo de ‘errado’? Eu gostaria de ser mais ‘respeitada’”.*

*Diálogo entre duas professoras:*

*“Não sei o que eu faço com a turma 1A! Eles não me deixam dar aula, não param de conversar um minuto... Como é que você faz?”*

*“É simples! Quando a conversa aumenta eu aumento a quantidade de exercícios. Você não pode é deixá-los folgados. Cabeça de menino é igual “bunda”, é lisa, não tem nada dentro. Faço uma “progressão geométrica” com a conversa deles. “Enfio” exercício e pontuo tudo. E falo com eles assim: olha a coruja [...] e eles já sabem o que vai acontecer [...] Dou um monte de exercícios valendo ponto para o dia seguinte, aí eles vão ter que ficar fazendo de noite e só para “sacanear”, coloco no facebook assim: e aí moçada! Estou saindo do bar tal e vocês? Estão no corujão? Lembrem-se que quero todos os exercícios prontos para amanhã. Vou avaliar [...] E também dou pontos de avaliação atitudinal. Mesmo se o aluno consegue notas boas, mas conversou o tempo todo eu tiro todos os pontos e não tem choro nem vela.*

## ANEXO I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**N.º Registro CEP: CAAE 26201413.6.0000.5137**

Resolução CNS 466/2012, que revoga as Resoluções CNS Nos 196/96, 303/2000 e 404/2008.

Título do Projeto: O Sujeito Professor no Programa de Intervenção Pedagógica - PIP - MG: formação docente e psicanálise

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado que está sendo realizada no âmbito do Programa de Doutorado em Psicologia da PUC Minas e tem como objetivo investigar que efeitos o Programa de Intervenção Pedagógica - PIP -, implementado pelo poder público em Minas Gerais, pode gerar no sujeito professor com possíveis reflexos na sua prática pedagógica.

Você foi selecionado(a) porque atua como professor na rede estadual de ensino de Minas Gerais que tem como política pública para formação de professores o Programa de Intervenção Pedagógica - PIP - MG. Nós o convidamos a participar, voluntariamente, de forma livre e esclarecida dessa pesquisa que será realizada ao longo de 1 (um) ano na E.E. Pedro II. Utilizaremos a entrevista em profundidade individual e conversações em grupo para saber das suas impressões pessoais em relação ao PIP. Além disso, poderemos também acompanhar sua prática de sala de aula.

A sua contribuição nesse estudo consiste em se dispor a participar dessas abordagens. As entrevistas e conversações serão realizadas na escola, de acordo com sua disponibilidade e a do grupo. O tema nessas abordagens será sempre das impressões pessoais dos professores em relação ao PIP. Não elaboraremos um roteiro, visto que as entrevistas e conversações terão como detonador somente o tema. Havendo consentimento, estas serão



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

gravadas e transcritas para facilitar as análises que serão realizadas, mas se não desejar que isso aconteça, a gravação não será feita. Caso a gravação aconteça, todo material será arquivado, sob guarda da pesquisadora responsável por 5 (cinco) anos e após este período os materiais serão destruídos, pois seu uso é exclusivo para os fins da pesquisa a que este termo se refere.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurada a garantia do seu anonimato e o sigilo de suas informações quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo. Você poderá interromper a participação, caso considere que assim deve proceder, e também pedir para que os dados fornecidos não sejam utilizados. Isso não lhe trará prejuízo algum.

No que concerne aos riscos para os participantes da pesquisa, considerando a possibilidade das entrevistas em profundidade e conversações suscitarem algum tipo de angústia nos participantes, a pesquisadora responsável poderá indicar profissionais adequados do serviço de psicologia da PUC Minas para acolher os entrevistados que, por ventura, solicitarem encaminhamento.

Os resultados dessa pesquisa servirão para expandir estudos sobre o tema e possibilitarão intervenções que tragam avanços diretos para o público-alvo, intervenções que visem alcançar uma reflexiva e adequada prática profissional, trazendo compreensão sobre os processos de formação continuada de professores.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Claudia Rodrigues Fernandes



## ANEXO II – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -  
PUCMG



Continuação do Parecer: 527.963

público em Minas Gerais, pode gerar no sujeito professor com possíveis reflexos na sua prática pedagógica.

Objetivo Secundário:

1. Buscar as concepções histórico-conceituais que norteiam o PIP, privilegiando aspectos que possam dizer da subjetividade do professor.
2. Pesquisar alguns pressupostos teóricos e investigativos que abordam a interface entre a formação de professores e a psicanálise.
3. Identificar, com base no referencial teórico e prático da psicanálise, os efeitos subjetivos gerados no professor que estejam associados ao PIP.
4. Relacionar esses efeitos subjetivos e seus possíveis reflexos na prática pedagógica do professor.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No que concerne aos riscos para os participantes da pesquisa, considerando a possibilidade das entrevistas em profundidade e conversações suscitarem algum tipo de angústia nos participantes, a pesquisadora responsável poderá indicar profissionais adequados do serviço de psicologia da PUC Minas para acolher os entrevistados que, por ventura, solicitarem encaminhamento.

Os resultados dessa pesquisa servirão para expandir estudos sobre o tema e possibilitarão intervenções que tragam avanços diretos para o público alvo, intervenções que visem alcançar uma reflexiva e adequada prática profissional, trazendo compreensão sobre os processos de formação continuada de professores.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O estudo é pertinente e relevante por contribuir aos processos de formação continuada de professores. O projeto contém as informações necessárias.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta a Folha de Rosto, o projeto de pesquisa, o modelo do TCLE e a autorização da instituição na qual será realizada a pesquisa. Não apresenta o roteiro de entrevista com a justificativa de que as entrevistas e conversações terão como detonador somente o tema.

### **Recomendações:**

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pela aprovação do projeto.

### **Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228

**Bairro:** Coração Eucarístico **CEP:** 30.535-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3319-4517 **Fax:** (31)3319-4517 **E-mail:** cep.proppg@pucminas.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -  
PUCMG



Continuação do Parecer: 527.963

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

BELO HORIZONTE, 12 de Fevereiro de 2014

---

**Assinador por:**  
**CRISTIANA LEITE CARVALHO**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228

**Bairro:** Coração Eucarístico

**CEP:** 30.535-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3319-4517

**Fax:** (31)3319-4517

**E-mail:** cep.propgg@pucminas.br