

Dossiê

Abordagem clínica na formação de professores: práticas inclusivas e o professor-sujeito

Marise Bartolozzi Bastos

Resumo. A formação de professores é um tema recorrente no âmbito das políticas educacionais preocupadas com a qualidade do ensino. Neste trabalho, apresentamos um dispositivo formativo que não se alinha à perspectiva técnico-instrumental das competências, nem parte das formulações dos teóricos que advogam uma formação fundada no paradigma do professor reflexivo. Nosso objetivo é assinalar a potência de um dispositivo grupal para formação de professores pautado na escuta psicanalítica, na circulação da palavra, na interlocução entre pares e no trabalho elaborativo, ensejando, assim, uma “terceira via” nas práticas formativas a qual privilegia uma abordagem clínica que possa dar lugar aos saberes construídos pelos professores na singularidade de suas experiências.

Palavras chave: formação de professores; psicanálise; abordagem clínica; práticas inclusivas.

El abordaje clínico en la formación del profesorado: prácticas inclusivas y el docente-sujeto

Resumen. La formación del profesorado es un tema recurrente en el ámbito de las políticas educativas relacionadas con la calidad de la enseñanza. En el presente trabajo presentamos un dispositivo de formación que no está alineado con la perspectiva técnico-instrumental de las habilidades, ni forma parte de las formulaciones de teóricos que abogan por una formación basada en el paradigma docente reflexivo. Nuestro objetivo es resaltar el poder de un dispositivo grupal de formación docente basado en la escucha psicoanalítica, la circulación de palabras, el diálogo entre pares y el trabajo elaborativo, brindando así una “tercera vía” en las prácticas formativas, privilegiando una abordaje clínico que pueda dar paso al conocimiento construido por los docentes en la singularidad de sus experiencias.

Palabras clave: formación de profesores; psicoanálisis; abordaje clínico; prácticas inclusivas.

Clinical approach in teacher training: inclusive practices and the teacher-subject

Abstract. Teacher training is a recurring theme within the scope of educational policies concerned with the quality of teaching. In the present work, we present a training device that is not aligned with the technical-instrumental perspective of skills, nor is it part of the formulations of theorists who advocate training based on the reflective teacher paradigm. Our objective is to highlight the power of a group device for teacher training based on psychoanalytic listening, the circulation of words, dialogue between peers and elaborative work, thus providing a

* Psicanalista. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, pesquisadora do Laboratório de Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância IP/FE-USP, São Paulo, Brasil. E-mail: marisebastos@uol.com.br

“third way” in training practices, privileging a clinical approach that can give way to the knowledge constructed by teachers in the singularity of their experiences.

Keywords: teacher training; psychoanalysis; clinical approach; inclusive practices.

Démarche clinique dans la formation des enseignants: pratiques inclusives et enseignant-sujet

Résumé. La formation des enseignants est un thème récurrent dans le cadre des politiques éducatives soucieuses de la qualité de l’enseignement. Dans le présent travail, nous présentons un dispositif de formation qui ne s’aligne pas sur la perspective technico-instrumentale des compétences, ni ne fait partie des formulations des théoriciens qui prônent une formation basée sur le paradigme réflexif de l’enseignant. Notre objectif est de mettre en évidence la puissance d’un dispositif collectif de formation des enseignants basé sur l’écoute psychanalytique, la circulation des paroles, le dialogue entre pairs et le travail élaboratif, offrant ainsi une « troisième voie » dans les pratiques de formation, privilégiant une démarche clinique qui peut céder la place aux savoirs construits par les enseignants dans la singularité de leurs expériences.

Mots-clés: formation des enseignants; psychanalyse; démarche clinique; pratiques inclusives.

Introdução

A formação de professores tem se tornado um tema central no âmbito das políticas educacionais empreendidas desde a década de 1990 e vem ganhando destaque na agenda pedagógica contemporânea no tocante à construção de políticas que privilegiem a qualidade do ensino.

Parte expressiva da literatura educacional relaciona o êxito da escola à competência técnica dos professores e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, aprovada em 2019 pelo Conselho Nacional de Educação n. 2 (2019), indica claramente essa premissa ao afirmar que

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, *requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores* (2019, grifo nosso).

O documento estabelece um extenso rol de competências gerais e específicas, bem como as habilidades correspondentes a elas, para o exercício promissor da atividade docente, evidenciando um lugar de destaque à noção de *competências*¹ na construção dos currículos das licenciaturas. Em contrapartida, nota-se o silenciamento em relação às discussões da formação continuada e da valorização profissional, entre outros aspectos negligenciados.

Frente a políticas educacionais direcionadas à profissionalização técnica, pautadas pela lógica da privatização e pelos processos de individualização, diversos autores (Biesta, 2021; Candau, 2011; Nóvoa, 2019; Stederoth, 2017; Trevisam & Dalbosco, 2023) fazem uma reflexão crítica sobre a formação de professores em um contexto tradicionalmente dominado por teorias pedagógicas normativas. Além disso, questionam o argumento sobre a importância no

¹ Essa noção de competências a serem desenvolvidas na formação de professores baseia-se no modelo utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo australiano (*Australian Professional Standards for Teachers*), implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas ao desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (Gonçalves, Mota, & Barreto, 2020).

desenvolvimento de *competências* pois lembram que tal ênfase revela um reducionismo ao priorizar a questão da técnica no exercício docente.

A formação de professores tem privilegiado modelos prescritivos pautados em políticas educacionais que enfatizam a relevância de capacidades técnico-pedagógicas no exercício docente na perspectiva de uma política em prol do rendimento escolar. Nesse sentido, a formação fica reduzida ao aprimoramento de metodologias de ensino, focada em ações e estratégias pedagógicas que despertem o interesse dos alunos, acreditando-se que a chave para o sucesso na transmissão dos conhecimentos esteja na questão técnica, ora nomeada como *competências*.

Frente ao entendimento do potencial econômico da educação, a formação de professores ganha uma atenção especial, sendo o professor colocado como a figura mais importante na produção de resultados. É assim que muitos países vêm realizando reformas nos currículos dos cursos de formação de professores, investindo esforços no desenvolvimento de competências docentes, entendendo que dependerá dos professores a formação de bons e competitivos empreendedores. Trata-se de um momento de forte valorização da formação docente, o qual chega acompanhado de uma racionalidade focada na abordagem do desempenho e da competição (Devechi & Dalbosco, 2023, p. 3).

Desde a década de 1980, diversos teóricos dos campos da educação e da sociologia mobilizam esforços para construir novas propostas de intervenção na formação docente tecendo críticas aos modelos prescritivos e fazendo uso de expressões, tais quais: professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, competências profissionais, entre outras, que passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área em uma tentativa de dar destaque aos saberes construídos no exercício da docência.

No entanto, em que pese o ponto comum entre esses estudiosos – críticos das orientações prescritivas – notamos que não há um consenso sobre o melhor caminho a seguir, pois os debates apontam que o tema da formação de professores precisa ser considerado em sua complexidade.

Em trabalho recente, Nóvoa (2022) adverte que vivemos um tempo de muitas ilusões e de muitos equívocos na construção de políticas educacionais frente aos desafios do século XXI.

A cada ano, inúmeros trabalhos sobre a profissão e a formação dos docentes são publicados sem que se reflita sobre um ponto crucial, a saber, o professor como produtor de um conhecimento profissional docente, como detentor de um conhecimento próprio e não meramente como executor de uma prática/técnica formulada por outros (órgãos governamentais ou especialistas do campo acadêmico). Ou seja, o professor vem sendo preparado não mais para o exercício do educar, mas para a orientação e facilitação das aprendizagens que passam a ser o alvo das avaliações do desempenho escolar.

O autor segue afirmando que não podemos silenciar o desgaste e o desprestígio da profissão docente que estamos assistindo nas últimas décadas.

Sinto a urgência da ação. E chamo as universidades à sua responsabilidade. . . . Apesar de todas as dificuldades e todos os problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir *de dentro* da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente dos acadêmicos e das universidades. Por isso é tão importante construir novos ambientes educativos, nos quais os professores, coletivamente, possam construir diferentes pedagogias e novos modos de organização do seu próprio trabalho. É um caminho mais difícil, que demora mais tempo a se percorrer? Sem dúvida. Mas é o único que, no prazo de uma geração, pode permitir uma mudança de fundo na educação e na profissão docente (Nóvoa, 2022, p. 3).

Após contundentes críticas aos modelos formativos vigentes, o autor exalta a importância de que novos modelos de formação de professores levem em conta o “conhecimento profissional docente” que define como

... um conhecimento que está na docência, isto é, *que se elabora na ação* (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa *dinâmica de partilha* e de co-construção (coletivo); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público) (Nóvoa, 2022, p. 8, grifo nosso).

Nóvoa (2022, p. 8) é enfático ao afirmar que não há interesse algum em estabelecer listas de capacidades e competências a serem desenvolvidas pelos professores, pois “essas enumerações ou tipologias, tão correntes na literatura educacional, são de pouca ou nenhuma utilidade”, servindo “mais para o controle e a autoridade sobre os professores do que para a sua autonomia e liberdade”.

Jorge Larrosa Bondía apresenta-se como um outro autor relevante nesse campo, uma vez que também aporta caminhos para a formação de professores que, tal como apresentado no artigo de Nóvoa (2022), podem ser pensados como uma “terceira via”, posto que não se alinham com a perspectiva prescritiva/normativa e tão pouco seguem a trilha das propostas formativas difundidas a partir dos trabalhos de Donald Schön (2000) sobre o professor reflexivo.

Bondía (2002, p. 19) enfatiza em seus trabalhos a noção de experiência, afirmando que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”.

Para o autor

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (Bondía, 2019a, pp. 18-19).

Nosso objetivo em destacar as contribuições recentes de António Nóvoa e Jorge Larrosa Bondía refere-se ao fato de que ambos tecem considerações sobre o ofício do professor e fazem importantes reflexões sobre aquilo que consideram ser o mais relevante na formação docente, a saber, a dimensão dos *saberes da experiência* construídos na singularidade de suas práticas.

Vale lembrar, contudo, que a dicotomia entre saber/conhecimento e competências gerou polêmicas entre os teóricos do campo, mas Perrenoud (2013), em seu livro intitulado *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*, argumenta que a oposição entre “*savoir*” e “*savoir-faire*” é falaciosa uma vez que para o exercício das diversas competências há a necessidade de uma base teórica.

A questão é que nos últimos tempos as políticas educacionais adotam a perspectiva tecnocrática e têm sido elaboradas por meio de conceitos e compreensões que apontam para a necessidade de aperfeiçoamento da profissão docente pela lógica de um fazer sustentado pelas experiências práticas no âmbito das competências e das habilidades.

Em que pese o fato de que o conceito de *professor reflexivo*, cunhado por Donald Schön, buscou afastar-se de uma visão tecnicista, afirmando que o exercício docente não deve seguir receitas/prescrições, nem pode meramente aplicar conhecimentos teóricos à ação educativa,

posto que essa é sempre singular e, portanto, cada situação profissional exige do professor uma reflexão sobre sua ação que deve ser construída a partir de suas experiências e de suas competências profissionais

... vive-se um sentimento de insatisfação, e até de frustração, pela maneira como esse conceito [professor reflexivo] tem dado origem a uma imensidão de trabalhos na esfera acadêmica, mas menos na esfera profissional docente, e pouco tem contribuído para reforçar o estatuto, a condição e a autonomia dos professores (Nóvoa, 2022, p. 6, acréscimo nosso).

Com perplexidade, vemos os conceitos de Schön (2000) e Perrenoud (2013) figurarem nas diretrizes nacionais e internacionais do campo educacional em um sentido totalmente distinto daquele originalmente apresentado por esses autores, uma vez que suas contribuições assinalam a importância de uma formação de professores pautada na reflexão dos saberes da experiência singular de cada docente mas, ao invés desse entendimento, notamos uma apropriação dos conceitos de “profissional reflexivo” e de “competências profissionais” pela via instrumental, privilegiando habilidades técnicas (e/ou tecnológicas) necessárias ao atendimento das demandas educativas, sucumbindo à pressão e às exigências do movimento de profissionalização do ensino e dos novos imperativos socioeconômicos ligados à eficiência/produtividade dos programas educacionais e de formação de professores.

Tardif e Moscoso (2018), ao mesmo tempo que constata o alto impacto e a influência da noção de “profissional reflexivo” no âmbito da educação em nível internacional, discutem os problemas gerados pelas ideias de Schön, uma vez que

... pode-se considerar que são obscuras, limitando-se a entregar intuições ou indicações gerais sobre processos extremamente complexos, sem detalhá-las de maneira rigorosa. Por exemplo, a ideia de “reflexão-na-ação” corresponde a esse gênero de intuição brilhante, porém insuficiente para compreender exatamente como as pessoas pensam quando trabalham ou agem. Não é suficiente afirmar que a “reflexão-na-ação” provém de saberes tácitos, da bricolagem ou de um processo artístico criativo para compreender do que se trata. No mesmo sentido, dizer que a reflexão é “um diálogo com a prática” não nos permite avançar e só adia o problema da definição da terminologia em jogo e das realidades às quais corresponde (Tardif & Moscoso, 2018, p. 392).

Nesse sentido, as políticas educacionais têm se utilizado de uma combinação de perspectivas teóricas de maneira distorcida e até mesmo contraditória acarretando uma perigosa tendência de reduzir a própria educação à profissionalização técnica dos professores.

Como dito no início desse trabalho, nas últimas diretrizes para a formação de professores no país (Resolução CNE/CP 2/2019), o enfoque nas competências profissionais ganhou importante destaque. No entanto, a ausência de fundamentação teórica clara no uso de tal conceito, enseja um entendimento equivocado de que a preparação profissional docente deve privilegiar o domínio técnico e especializado sobre diferentes formas de aprendizagem, em detrimento de uma formação ampliada que dê lugar aos saberes construídos no exercício da docência.

A noção de competência, como eixo nuclear da formação docente, tem se prestado à uma estreita vinculação entre as políticas educacionais e a lógica do mercado.

Nóvoa (2022) denuncia as contradições presentes em documentos legislativos, uma vez que os professores são apresentados como agentes formadores de conhecimento e cultura, mas, na verdade, *“há uma desvalorização da reflexão própria dos professores sobre o seu trabalho”* (p. 7, grifo do autor).

Sabemos que o tema da formação de professores é atravessado por interesses diversos que precisam ser analisados, mas urge pensarmos na criação de novos espaços/dispositivos para a formação profissional docente.

Neste ensaio teórico, frente à essa temática tão relevante e complexa, apresentaremos os aportes da psicanálise que buscam uma interlocução com o campo da educação para pensar a formação docente justamente nessa perspectiva que os autores apontam estar sendo negligenciada, a saber, o apagamento e a desvalorização dos saberes docentes construídos na singularidade de suas experiências e a possibilidade de discutir e coletivizar as práticas pedagógicas enquanto recurso formativo.

Formação de professores e psicanálise: dar voz ao professor-sujeito

A contribuição que pretendemos dar ao tema da formação docente é indicar uma “terceira via”, que não se alinha à perspectiva técnico-instrumental das competências, nem parte das formulações dos teóricos que advogam em favor de uma formação fundada nos propósitos da reflexão dos saberes da experiência e adotam o paradigma do professor reflexivo.

Nos debates mais recentes sobre a profissão docente e sua formação, entendemos que os trabalhos de António Nóvoa e Jorge Larrosa Bondía também apontam a necessidade de se construir essa “terceira via” que contemple a dimensão singular do fazer docente pautado em práticas educativas construídas de forma autoral pelos professores e alicerçadas no “saber de experiência [que] se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Bondía, 2002, p. 26, acréscimo nosso).

Bondía ressalta que

... nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política... O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos *outra possibilidade*, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido. O que vou fazer em seguida é sugerir certo significado para estas duas palavras em distintos contextos, e depois vocês me dirão como isto lhes soa... E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, *funcionam como potentes mecanismos de subjetivação*. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E *pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece* (Bondía, 2002, pp. 20-21, grifo nosso).

Podemos dizer que a construção do conhecimento está regida por leis que se situam para além do controle direto do professor ou do próprio aluno. Na construção do conhecimento não comparecem apenas as competências cognitivas, portanto isso nos remete à descoberta freudiana do inconsciente.

O saber do inconsciente, postulado por Freud (1915/1980a)², não é da ordem do conhecimento, no sentido tradicional da articulação entre alguém que sabe e a coisa sabida (e

² Freud (1915/1980a, p. 195) diz que “todos os atos e manifestações que noto em mim mesmo e que não sei ligar ao resto de minha vida mental devem ser julgados como se pertencessem a outrem”. E esse outrem é o que nomeamos como sujeito sujeitado ao desejo inconsciente.

por isso, dizemos que é da ordem de um “não saber”). Contudo, são dois lados de uma mesma moeda.

“O *saber e o conhecimento* encontram-se entrelaçados e conformam o *pensamento*” (Lajonquière, 1992, p. 191, grifo do autor). O saber é sobre o desejo inconsciente e o conhecimento é sobre os objetos, mas estarão sempre entrecruzados. O entrelaçamento das ordens do saber e do conhecimento torna o processo de psicogênese de conhecimentos socialmente compartilhado.

Na medida em que o sujeito (re)contrói o conhecimento socialmente compartilhado, (re) constrói-se, efetivamente, como sujeito cognoscente, isto é, estrutura-se enquanto sujeito epistêmico. O sujeito (re)constrói o conhecimento do outro em si mesmo. . . . Quando o sujeito (re)contrói o conhecimento em si mesmo (quando o faz seu), constrói-se como *um* sujeito do *conhecimento* e do *saber* (Lajonquière, 1992, p. 190, grifo do autor).

Portanto, mesmo que as formações docentes enfatizem o protagonismo dos professores enquanto agentes (“sujeitos”) de sua prática educativa e ressaltem a importância da reflexão dos saberes da experiência (“professor reflexivo”), ainda assim, estarão trabalhando a formação na perspectiva da racionalidade (e do esclarecimento da consciência) e pouco estarão contribuindo para que o professor possa, de fato, lidar com sua *relação com o saber do inconsciente* que inexoravelmente opera no ato educativo.

O conceito de *sujeito* para a psicanálise não é o de agente da ação e não pode ser confundido com a noção de indivíduo ou pessoa, que são acepções mais próximas daquilo que em psicanálise convencionou-se localizar ao lado do ego.

As práticas formativas e o fazer pedagógico estão voltados ao sujeito que pensa, ao sujeito cognoscente, contudo, aquele que ensina ou aquele que aprende nunca deixarão de se manifestar na ordem do saber inconsciente. Dito de outro modo, o saber inconsciente sempre opera em articulação com o saber do conhecimento.

Um professor estabelece estratégias de ensino buscando que seu aluno (sujeito cognitivo e, também, um sujeito sujeitado ao desejo inconsciente) aprenda; contudo, essa demanda de aprendizado mostra-se fadada ao insucesso, uma vez que parte da premissa de que seja possível uma correspondência biunívoca entre o ensinado e o aprendido.

O legado de Freud adverte que há um outro saber (inconsciente) que não pode ser desprezado/negligenciado, pois sempre estará em jogo na construção do saber do conhecimento.

Portanto, ao pensarmos a formação de professores por meio de uma via capaz de deslocá-la do atual lugar comum das formações de enfoque racionalista, utilitarista e técnico, caminhamos na direção de pensarmos dispositivos formativos que possam *implicar* o professor em sua posição de *sujeito*, lembrando que a acepção psicanalítica de sujeito-efeito é totalmente distinta da concepção psicológica de sujeito-protagonista.

Mas como dar lugar à posição subjetiva e ao *saber não-sabido* de cada professor nas formações docentes? Dito de outro modo, como considerar o sujeito do inconsciente nos percursos de formação de professores?

Abordagem clínica e o saber-fazer do professor-sujeito na educação inclusiva

Para responder às perguntas levantadas anteriormente, será necessário fazermos uma inflexão e lembrarmos que o processo de inclusão escolar de crianças com “entraves estruturais na constituição psíquica” (EECP ou EE)³ acirrou as inquietações dos educadores sobre seu trabalho pedagógico, sobretudo com esses alunos que não demonstram interesse pelos conteúdos curriculares, não respondem às solicitações dos professores diante das tarefas escolares e não se dispõem às atividades coletivas e aos regramentos de uma sala de aula.

Foi a partir do trabalho de inclusão escolar dessas crianças (Colli & Kupfer, 2005), no final dos anos de 1990, que o vigor de um dispositivo grupal passou a ser pensado como uma possibilidade de trabalho elaborativo para que os professores pudessem lidar com os impasses vividos na escolarização desses alunos.

Escutando os relatos dos professores sobre suas dificuldades com essas crianças em sala de aula, foi possível pensar sobre a importância de um trabalho grupal que permitisse a circulação da palavra entre educadores que se mostravam ávidos em poder falar não só dessa criança dita “diferente”, mas de seu trabalho com todas as outras (Bastos & Kupfer, 2010).

A professora Clara⁴ trabalha na rede municipal e fala dos impasses com seu aluno Enzo, de 8 anos, que tem diagnóstico de autismo e de TDAH. Sua linguagem verbal é muito escassa, fala apenas “sim”, “não” e “me dá”.

Nunca tive problemas para controlar uma criança, mas estou muito aflita porque ele não pode ser contrariado. Quando isso acontece, ele é muito agressivo e me machuca de verdade. Ele não bate nas crianças, mas dirige sua braveza às figuras de autoridade dando socos e pontapés. Ele não se acostuma com a rotina do Ensino Fundamental, não presta atenção em nenhuma atividade que eu proponho. Estou me sentindo uma fracassada porque não consigo fazer nada com ele. Ele bate muito na estagiária e me sinto culpada quando preciso dar atenção para a classe e vejo que ela está pensando com ele.

Como é possível pensar uma escola que seja para todos e para cada um? Como decidir entre priorizar os conteúdos escolares ou promover o convívio desse aluno com as outras crianças? Como promover a inclusão efetiva desses alunos que por apresentarem comportamentos idiossincráticos, demandam dos educadores uma atenção individualizada dificultando a instalação das cenas de aprendizagem coletivas que devem estar presentes em uma sala de aula?

A utilização de dispositivos grupais para falar das experiências no trabalho está presente desde os anos de 1950 quando Michael Balint (1957/1988) propôs grupos de discussão para tratar da relação médico-paciente objetivando mudanças nas formas de estabelecer os vínculos nas práticas profissionais. A principal característica dos grupos Balint era a articulação entre a realidade do mundo do trabalho e a subjetividade do profissional.

Paquay, Perrenoud, Altet, Charlier (2001) assinalam que a formação de professores, pautada em práticas reflexivas que possibilitem a articulação entre o conhecimento profissional e os saberes da experiência, pode valer-se de diversas estratégias de trabalho incluindo dispositivos grupais tais como: análise de práticas, oficinas de escrita clínica, grupos de reflexão sobre problemas profissionais ou estudos de caso, entre outros.

³ Essa denominação foi proposta em substituição à denominação TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) e designa as crianças em risco de evolução em direção às psicopatologias graves da infância, tais como as psicoses infantis e o autismo (Kupfer, Patto, & Voltolini, 2017).

⁴ Nomes fictícios. Os fragmentos clínicos foram extraídos do material de nossa última pesquisa FAPESP (2020/04490-6) intitulada: “Dispositivos de intervenção na escolarização de crianças com entraves na estruturação psíquica”.

Para Perrenoud (2002), é necessário que os professores, em suas formações, façam um trabalho sobre si mesmos, caracterizado por um “procedimento clínico”, uma vez que

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

Embora esses autores apontem a relevância do protagonismo do professor enfatizando que os saberes docentes não podem ser prescritos por saberes técnicos, ainda assim, trata-se de uma formação que preconiza a reflexão sobre a prática pautada em “analisar os mecanismos simbólicos e os incidentes práticos”, voltado, portanto, ao esclarecimento da consciência (racionalidade).

“Defender-se contra o mal-estar gerado por determinados temas ou por certos alunos” não parece ser o caminho mais eficaz para a dissolução dos impasses que se apresentam no cotidiano escolar, uma vez que tal estratégia em nada poderá contribuir para que o professor possa, de fato, lidar com *o saber inconsciente*.

Freud assinala que o professor deve estar advertido de que na relação com seus alunos sempre estará presente o elemento transferencial, intrínseco ao lugar que o adulto-professor encarna diante de seu aluno, e aponta que ele estará, inexoravelmente, implicado com o lugar dos pais, uma vez que “transferimos para eles [professores] o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa” (Freud, 1914/1980b, p. 288, acréscimo nosso).

Além disso, Freud (1913/1980c) ressalta que os educadores devem ser sensíveis às condutas do mundo infantil, pois ali reside um saber que o adulto há muito recalcou sob o véu da amnésia de sua própria infância.

Posto isso, devemos lembrar que em sua origem médica, o termo *clínica* diz respeito à atitude médica de estar à beira do leito, o “incliná-lo sobre o paciente” para o exame do caso. Portanto, seria possível estender o uso do termo “clínica” para práticas que privilegiam a singularidade da situação.

A *abordagem clínica* não se restringe ao campo da medicina e podemos encontrá-la também nos campos da psicologia, psicanálise, ciências humanas e sociologia.

Cifali (2001) assinala que:

... o procedimento clínico não pertence a uma única disciplina, nem é um terreno específico; é uma *abordagem que visa a uma mudança, atém-se à singularidade*, não tem medo do risco e da complexidade e co-produz um sentido do que se passa. Ela *se caracteriza* por: um envolvimento necessário; um trabalho a justa distância; uma inexorável demanda; um *encontro intersubjetivo entre seres humanos que não estão na mesma posição*; a complexidade da criatura viva e a mistura inevitável do psíquico e do social (p. 104, grifo nosso).

Neste trabalho, pretendemos assinalar a potência de um dispositivo grupal como recurso formativo pautado na escuta psicanalítica⁵, na circulação da palavra, na interlocução entre pares e no trabalho elaborativo, ensejando, assim, uma “terceira via” nas práticas formativas que

⁵ O uso do termo “escuta psicanalítica” em dispositivos grupais foi apresentado e discutido em trabalhos anteriores e, por essa razão, não será alvo de nossa discussão neste trabalho. Ver Bastos (2003).

privilegia a abordagem clínica dando lugar aos saberes construídos pelos professores na singularidade de suas experiências.

Como afirma Voltolini (2023, p. 35), “ressaltar a experiência como o campo do trabalho docente e enfatizar que ela se tece no campo da palavra é abrir espaço decididamente para uma abordagem clínica de seu trabalho”.

Na última década, nosso grupo de pesquisa⁶ vem se dedicando à teorização e à formulação desse dispositivo grupal contando com a participação voluntária de professores interessados em falar de seus impasses na escolarização de crianças com EE e dispostos a discutir e a coletivizar suas inquietações e dificuldades vividas no cotidiano escolar, vislumbrando que essa troca entre pares possa operar como um recurso formativo.

Nessas pesquisas desenvolvidas com grupos de escuta de professores, foi possível testar a validade e a efetividade de um modelo de dispositivo grupal, inspirado na psicanálise e voltado ao trabalho formativo pela via de uma *abordagem clínica*.

A démarche clínica é, sobretudo, um modo de dar espaço ao vivo da emergência do sujeito. . . . A démarche clínica é justamente aquela que põe em primeiro plano a implicação; ela trabalha, portanto, considerando o ato educativo como práxis. A forma de considerar o lugar do saber nesta démarche, por consequência, também é bastante precisa: ele surge no encontro. O que não quer dizer que para isso nenhum saber anterior conte. Há saberes balizadores da experiência, pois ninguém entra na experiência virgem de saberes prévios. Dizer que ele surge no encontro é afirmar que o real deste encontro desestabiliza estes saberes prévios exigindo posicionamento e movimentação (Voltolini, 2023, pp. 36-38).

Com a oferta desse dispositivo grupal, vimos ser possível desenvolver um trabalho formativo com professores composto pela escuta das produções discursivas presentes nas narrativas dos participantes e por intervenções que interrogam e apontam para a desconstrução de certezas; possibilitando, assim, deslocamentos no posicionamento dos professores ao permitir que os saberes do conhecimento, prévios ao encontro, possam ser desestabilizados dando lugar ao ato educativo como práxis.

Tomemos a fala da professora Janaína que compartilha com o grupo os seus impasses com o aluno Ricardo (5 anos), matriculado em um centro municipal de Educação Infantil e que vem sendo acompanhado por neurologista e fonoaudióloga.

Ele fala na terceira pessoa; quer ser o primeiro nos brinquedos e quando contrariado se joga no chão. Adora imitar os super-heróis e, por conta disso, acaba machucando as crianças com seus gestos de luta. Fica tão envolvido com seus personagens que parece não distinguir a realidade da fantasia. Bate nos colegas como se fossem os inimigos. Os pais incentivam seu gosto pelos super-heróis e acho que isso atrapalha porque fazem as vontades dele. Eu fico pensando que é importante ele participar de outras brincadeiras, apesar dele não respeitar as regras. Além disso, ele também é muito agarrado a um cobertorzinho que leva para a escola e acho que isso atrapalha a interação dele com as outras crianças. Já pensei em sugerir aos pais que ele deixe o cobertor em casa. Converso sobre isso com as colegas da escola perguntando o que acham e elas me incentivam a propor atividades diversificadas para ele. Mas fico me perguntando se devo deixar que ele fique com o mesmo brinquedo ou se devo insistir na troca.

A oportunidade de circulação da palavra, entre todos os participantes, confere uma horizontalidade ao dispositivo, pois possibilita que as intervenções/comentários sobre as situações de impasse trazidas por um dos professores tenham o caráter de interlocução e de

⁶ “Psicanálise, Política e Educação: intervenções escolares”. Vê: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/792747>

troca de experiências, de forma a encorajar a participação de todos na exposição de suas dificuldades e entraves.

É assim que, após algumas perguntas e sugestões dos participantes para que a professora conte mais sobre seu desassossego com a insistência/preferência de seu aluno por certas brincadeiras, emerge o tema do “furor pedagógico”, que muitas vezes se impõe às cenas educativas uma vez que os professores se sentem pressionados no cumprimento do planejamento escolar perdendo de vista a possibilidade da construção de saberes que podem surgir no encontro com seu aluno.

Em um encontro seguinte a professora Janaína diz

Fiquei pensando sobre as questões que discutimos aqui e sobre a minha interferência na brincadeira das crianças. A coordenadora me dizia que era importante oferecer outras atividades para que ele largasse o interesse pelos super-heróis. Resolvi fazer uma roda de conversa com a turma e fiquei muito surpresa quando elas observaram uma coisa que eu não tinha notado: quando Ricardo joga o prato dele no chão e elas dizem que não pode fazer isso, ele obedece. Antes de participar desse grupo eu achava que a inclusão do aluno dependia só do professor, mas agora eu tenho percebido que Ricardo está conseguindo ler e as crianças o estimulam. Também vejo que passaram a dizer pra ele que não gostam quando ele pensa que elas são inimigas do super-herói e, portanto, não preciso mais correr em defesa delas. Passei a me perguntar se a questão era eliminar a brincadeira de super-herói porque fazia Ricardo ficar agressivo ou lidar com a minha pressa em dar logo uma resposta à situação para não ser vista como uma professora que não tem domínio da classe.

Muitas vezes, os professores falam de seus impasses na tentativa de “tratar” de seus problemas com seus alunos como se fosse algo particular de seu exercício pedagógico e denunciasses seu despreparo (“porque não sou especialista”) ou as dificuldades intrínsecas ao laudo da criança.

Contudo, nossa escuta possibilita um deslocamento dessa questão, pois não tomamos a queixa do professor como um “sintoma individual” (algo entre ele e seu aluno), mas o entendemos com a ajuda do conceito de sintoma social⁷, uma vez que a circulação discursiva no grupo de professores denuncia o mal-estar no campo da educação.

Qual o discurso social dominante no campo da educação? O de seu fracasso e de sua falência, ao lado de uma contraditória supervalorização da escola como meio de ascensão social. Não se fala em outra coisa a não ser na ruína do sistema educacional, na desvalorização do professor Ao lado disso, as crianças são levadas a pensar que a sua salvação está na escola. E se espera que as crianças sejam surdas a esse discurso e suas contradições, que não se deixem afetar! O fracasso escolar . . . pode ser pensado então como a emergência, a visibilidade de uma articulação entre um sintoma social e um sujeito. Pensar que o fracasso escolar seja um sintoma social não seria de todo desarrazoado, e tal pensamento faria uma convergência com a idéia de um fracasso escolar produzido pelas relações que se dão no interior da instituição escolar. Produzido, em outros termos, pelo discurso escolar-social em circulação no interior das escolas (Kupfer, 2000, p. 130).

Sendo assim, aos coordenadores do dispositivo cabe *fazer-dizer* a respeito dos impasses de cada participante, levantando perguntas/questionamentos sobre os diferentes “ditos” em

⁷ Melman (1992, p. 66) descreve a toxicomania como um sintoma social, afirmando que “não basta que um grande número em uma comunidade seja atingido por algo para que isso se transforme em um sintoma social . . . pode-se falar de sintoma social a partir do momento em que a toxicomania é de certo modo inscrita, mesmo que seja nas entrelinhas, de forma não explícita, não articulada como tal, no discurso que é o discurso dominante de uma sociedade em uma dada época . . . E, se é um sintoma, é certamente porque este sintoma vem dizer uma verdade que conhecemos . . . Esta verdade é o mal-estar na civilização, quer dizer, nossa civilização como mal-estar”.

circulação no grupo e buscando alguma implicação subjetiva do falante com o seu próprio dizer, um *dizer esclarecedor*.

Essa circulação das produções discursivas que emergem no grupo tem como efeito aquilo que Lacan (1958/1998) chama de *confrontação*, marcando a diferença entre o que é da ordem de uma interpretação (que aponta para o fantasma, para o sujeito do desejo) e o que é da ordem de uma confrontação do sujeito com seu próprio dizer:

. . . uma formulação articulada para levar o sujeito a ter uma visão (*insight*) de uma de suas condutas . . . possa receber um nome totalmente diferente, como confrontação, por exemplo, nem que seja a do sujeito com seu próprio dizer, sem merecer o de interpretação, simplesmente por ser um dizer esclarecedor (Lacan, 1958/1998, p. 598).

Esse “dizer esclarecedor” possibilita que o professor possa se dar conta de sua implicação subjetiva naquilo que, em um primeiro momento, era visto como falta de competência pedagógica ou como uma questão exclusivamente da criança, da família ou da estrutura escolar.

A escuta analítica que implica o outro em uma confrontação com seu próprio dizer contribui para que se instalem, no lugar das certezas, perguntas e questões referentes às interpretações que os próprios professores dão às atitudes “estranhas” de seus alunos.

As aprendizagens dos alunos com EE implicam um risco difícil que o professor precisará acompanhar e sustentar. Apesar de o professor contar com saberes prévios pautados no conhecimento científico, é somente a partir de seu encontro e de sua experiência com esse aluno que ele poderá construir uma posição ética que leve em conta o aluno-sujeito e viabilize o caminho para suas aprendizagens escolares.

Vemos, portanto, a importância desse trabalho formativo com professores não só objetivando a acolhida de suas experiências – sustentação imaginária –, como também, na direção oposta, de produzir “furos” no imaginário, lidando com as idealizações que imperam no campo educativo para dar lugar a um fazer que seja da ordem de um possível, no registro do simbólico.

O dispositivo grupal, balizado por operadores da psicanálise, possibilita uma abordagem clínica na formação de professores na medida em que produz alguns deslocamentos interessantes de serem assinalados:

1. abertura para o não-saber sem que isso seja experimentado como falta de competência profissional;
2. lidar com a alienação vivida pelos professores ao ficarem aderidos aos saberes construídos na perspectiva conceitual-instrumental;
3. resgatar a potência de um saber do professor construído na singularidade de seu ato educativo;
4. sair da crença no modelo “reflexivo” que busca na ampliação de conhecimentos a resposta aos impasses do trabalho pedagógico para dar lugar aos processos elaborativos⁸ que passam, fundamentalmente, pelo exercício da palavra.

Temos, portanto, um dispositivo formativo que trabalha a *implicação* do professor em sua posição de *sujeito*, uma vez que o termo *implicado* não se refere ao comprometimento e às reflexões do professor frente às responsabilidades por suas tarefas pedagógicas, mas no sentido de um necessário engajamento ressaltado por Cifali (2009) no ofício docente:

⁸ Elaboração interpretativa ou perlaboração é um neologismo introduzido por J. Laplanche e J-B Pontalis, em 1967, para traduzir para o francês o verbo alemão *durcharbeiten* (elaborar, trabalhar com cuidado). A perlaboração é um trabalho psíquico de elaboração de um acontecimento, uma ação, um traço, uma característica ou uma repetição. Contudo é uma repetição modificada pela interpretação e suscetível de favorecer a libertação dos mecanismos de repetição.

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

Referências

- Balint, M. (1988). *O médico, seu paciente e a doença*. Atheneu. (Trabalho original publicado em 1957)
- Bastos, M. B. (2003). *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bastos, M. B., & Kupfer, M. C. M. (2010). A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos da Clínica*, 15(1), 116-125. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v15i1p116-125>
- Biesta, G. (2021). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Autêntica.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
- Bondía, J. L. (2019a). *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica.
- Devechi, C. P. V., & Dalbosco, C. A. (2023). Formação de professores: uma crítica pelo olhar das capacidades humanas. *Roteiro*, 48, e32608. <https://doi.org/10.18593/r.v48.32608>
- Candau, V. M. F. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>
- Cifali, M. (2001) Conduta clínica, formação e escrita. In L. Paquay et al. (Orgs.), *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Artmed.
- Cifali, M. (2009). Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. *Educação em Revista*, 25(1), 149-164. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360918009>
- Colli, F. A. G., & Kupfer, M. C. M. (Orgs.). (2005). *Travessias inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freud, S. (1980a). O inconsciente. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol. 14, pp. 183-245). Imago. (Trabalho original publicado em 1915)
- Freud, S. (1980b). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol. 13, pp. 285-288). Imago. (Trabalho original publicado em 1914)
- Freud, S. (1980c). O interesse educacional da psicanálise. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (J. Salomão, Trad., Vol. 13, pp. 224-226). Imago. (Trabalho original publicado em 1913)
- Gonçalves, S. R. V.; Mota, M. R. A, & Barreto, S. (2020). A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento*, 2(4), 360-379. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>

- Kupfer, M. C. (2000). *Educação para o futuro*. Escuta.
- Kupfer, M. C.; Patto, M. H. S.; & Voltolini, R. (Orgs.). (2017). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras*. Escuta/FAPESP.
- Lacan, J. (1998). A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In J. Lacan, *Escritos* (pp 591-652). Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1958)
- Lajonquière, L. (1992). *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. Vozes.
- Melman, C. (1992). *Alcoolismo, delinquência, toxicomania: uma outra forma de gozar*. Escuta.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), e84910. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270129. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Penso.
- Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. (2019, 20 de dezembro). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Stederoth, D. (2017). Formação ajustada: sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total. *Revista Espaço Pedagógico*, 24(3), 487-507. <https://doi.org/10.5335/rep.v24i3.7761>
- Trevisan, A. L., & Dalbosco, C. A. (2023). Crise da educação contemporânea: da aprendizagem à formação. *Educere Et Educare*, 18(47), 68-89. <https://doi.org/10.48075/educare.v18i47.30057>
- Tardif, M., & Moscoso, J. N. (2018). A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Voltolini, R. (2023). Formação de professores e educação inclusiva: a démarche clínica centrada na transferência. *Estilos da Clínica*, 28(1), 30-46. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v28i1p30-46>

Revisão gramatical: Piero Kanaan

E-mail: revisao@tikinet.com.br

Recebido em novembro de 2023 – Aceito em março de 2024.