

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: possibilidades de interlocução para a formação de professores

Patrícia Junqueira Grandino

Psicóloga – Instituto Metodista de Ensino Superior (atualmente UMESP);
Doutora e Mestre em Educação – Faculdade de Educação, USP;
Professora dos cursos de Pedagogia e Psicologia – UNINOVE.
patjg@uol.com.br

Resumo

O diálogo entre psicanálise e educação apresenta-se, em geral, polêmico e controvertido. Destacam-se, na bibliografia existente, as considerações sobre as distinções dos âmbitos de atuação e limitações epistemológicas. Entretanto, os questionamentos que a educação propõe à psicanálise, bem como os desafios que as questões educacionais apresentam à sociedade, mantêm abertas as possibilidades de interlocução. Pretendemos destacar as possibilidades de interlocução que o saber psicanalítico pode oferecer à formação de professores, enfatizando, nesse sentido, o lugar da dimensão relacional nas ações educativas e a potencialização dos sujeitos implicados no cotidiano educacional.

Palavras-chave

Formação de professores. Psicanálise. Relação professor-aluno.

PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION:

possibilities of interchange for the teachers' formation

Abstract

The dialogue between psychoanalysis and education is generally polemic and controversial. In its bibliographical approach one can mention the considerations on the action scope distinctions and the epistemological limitations. However, the questions proposed by education to psychoanalysis, as well as the challenges presented by educational questions to society keep the possibilities of interchange opened. We intend to emphasize the possibilities of interchange offered by the psychoanalytical knowledge for the teachers' formation, stressing toward this intention the place of the relational dimension within educative actions and the potentiality of the subjects involved in the daily educational context.

Key words

Psychoanalysis. Teachers' formation. Teacher-student relation.

Introdução

Entre as questões presentes no debate sobre formação de professores está o tema da crise de sua identidade profissional. Crise que emerge das discussões sobre o papel da educação na atualidade e revela as dissincronias existentes em relação às expectativas da sociedade sobre a função da escola em meio a um contexto social conturbado. A sociedade moderna atravessa um período de frenética transformação de valores, costumes, modos de produção e, nesse frenesi, as relações entre as pessoas alteraram-se, assim como se modificaram as pautas de regulação das relações sociais. O conceito de infância e juventude atravessou profundas transformações nas últimas décadas e a compreensão sobre como se dá o processo de aprendizagem também. A noção de direitos humanos é mais constante no tecido social e, no caso brasileiro, crianças e adolescentes se reconhecem e são reconhecidos juridicamente como sujeitos de direitos individuais.

Essas transformações estão entre tantas que ajudam a compor o quadro explicativo das mudanças e crises pelas quais passa a educação na atualidade. Com relação ao professor, parece até certo ponto consensual que ele não deva mais se ater às formulações tradicionais da educação, que o punham na função específica de transmissão de conhecimento; por outro lado, o docente vê-se, hoje, às voltas com um sem-número de solicitações e expectativas nem sempre claras ou tangíveis para o exercício de sua atividade educativa.

Mesmo com tantas contradições, as mudanças e debates atuais têm evidenciado a importância da dimensão relacional no contexto educativo, embora o tema seja ainda incipiente na produção acadêmica. O professor tem sido chamado, cada vez mais, a intervir como mediador, facilitador, ou ainda como promotor da aprendizagem. Nessa condição, a qualidade da relação que ele possa estabelecer com o aluno, que favoreça um ambiente receptivo de interlocução e construção, revela-se requisito fundamental para o sucesso da ação educativa.

Esteve (s/d.) encontra-se entre os teóricos que procuram refletir sobre as transformações dessa atividade profissional. Tratando do que nomeou como “mal-estar docente”, ilustra a crise atual como um desacerto entre as práticas desenvolvidas e o cenário sobre o qual

o professor propõe exercer sua atividade. Esse descompasso, povoado por dúvidas e incertezas, faz aumentar as situações de ansiedade e angústia que vão interferir diretamente no cotidiano das vivências escolares e nas relações que os professores conseguem (ou não) estabelecer com seus alunos.

A dimensão relacional na formação de professores

Explorando outros aportes teóricos que podem contribuir para a melhor compreensão dessa mesma temática, lembre-se Cousinet (1974), que, em seus estudos sobre formação do professor, apresenta três condições para a prática docente, compreendidas como capacidades de conhecimento acumulado, de desempenhar o papel transmitindo esse conhecimento e de caracterizar-se como modelo de conduta. Essas condições são, respectivamente: o saber, o saber fazer e o valer. Se não pelo peso das contribuições teóricas dos autores acima mencionados, cabe considerá-las, ao menos, pela crescente incidência dessas categorias nas formulações de propostas educacionais de âmbito internacional, como é o caso do relatório da comissão formada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conhecido como relatório Jacques Delors (2003). Embora de caráter doutrinário, é relevante apontar que esse documento indica, como perspectivas para a aprendizagem no século XXI, o que se convencionou chamar de ‘quatro pilares da educação’: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Os dois últimos, como se pode observar, remetem à importância das relações entre os sujeitos envolvidos nas ações educativas, mas é preciso dizer que, apesar do destaque, o relatório não explora suas características.

Levando em conta esses aspectos e o contexto educacional atual, em meio às profundas transformações tecnológicas e culturais e às crescentes solicitações à educação, é oportuno considerar, em maior profundidade, a categoria do ‘valer’, ou os pilares que lhe equivalem: aprender a viver juntos e aprender a ser, pois ambos remetem à dimensão relacional. Quando originalmente foi formulado, o ‘valer’ representava os valores morais e atitudes modelares esperados do professor, que deveriam servir de parâmetros para o educando. A

expectativa era que o mestre, na condição de adulto modelo, inspirasse as posturas e servisse de parâmetro para o aluno. Esses valores caracterizavam-se tão-somente por condutas esperadas e compartilhadas socialmente, sustentadas em padrões morais irrepreensíveis, mas não levavam em consideração dimensões relevantes, de ordem subjetiva que dizem respeito à pessoa do profissional.

Se tomarmos como verdadeira a premissa de que hoje pesa sobre o professor a questão relacional com o educando, convém reconsiderar o ‘valer’ de outro ponto de vista; não mais o de valores sociais esperados e modelares, mas de características pessoais que, potencializadas no sujeito do educador, possam garantir a ele condições de gerenciamento da ação educativa e uma base para a vinculação com o educando, propiciando a horizontalidade pelo necessário reconhecimento da condição de sujeito de direitos individuais e para o estabelecimento de uma relação que se pretenda pautada nos pressupostos democráticos. Parece ser este o desafio atual da formação: redefinir a premissa do ‘valer’.

A ação pedagógica que prioriza a dimensão relacional caracteriza-se pela horizontalidade e pela bidirecionalidade, ou seja, pressupõe que professores e alunos se reconheçam como sujeitos em condição de virtual igualdade. Significa dizer que, no cotidiano das relações, as demandas de cada sujeito implicado deverão ser reconhecidas e consideradas, inclusive seus anseios, interrogações e expectativas. O aluno, na condição de sujeito, interpela o professor para além do papel profissional que o recobre e, com isso, impregna a relação com aspectos emocionais. Assim, pode-se depreender o investimento pessoal que ela requer, uma vez que o instrumento de trabalho do professor é sua própria pessoa, vale dizer, as categorias que mobiliza na prática educativa derivam de suas características de personalidade.

A dimensão relacional revela as ambigüidades, contradições e o que é da ordem de uma descontinuidade, de rupturas, de confrontos presentes no conjunto de subjetividades atravessadas pelos sujeitos em pauta, ou seja, dos professores e alunos. Dessa forma, tornam-se compreensíveis as situações em que, no cotidiano escolar, observamos a deterioração das relações entre professores e alunos. O hermetismo e monocultura escolar e as práticas de exclusão promovidas na escola podem ser considerados mecanismos defensivos de

que o professor lança mão, inconscientemente, para resguardar-se de uma situação de elevada tensão que não lhe permite perceber recursos para gerencia-la. Ele próprio, submerso em variadas pressões e situações adversas de trabalho e reconhecimento social, não encontra, no mais das vezes, condições para perceber-se como sujeito ativo e relevante no processo educativo. É possível, com isso, compreender que, diante de tantas e tamanhas adversidades, seja mais difícil aos professores enfrentar, no cotidiano de trabalho, temas socialmente delicados como sexualidade e drogas, comumente sujeitos aos interditos sociais.

As pressões decorrentes dos diferentes interesses ou expectativas depositadas nesses profissionais bem como as tensões produzidas pelas divergências de posicionamentos exigem um investimento de peso por parte dos professores, que não conseguem, sozinhos, controlar racionalmente as situações todo o tempo nem resolvê-las a partir de seu autocontrole e conhecimento técnico.

Esse quadro revela, na verdade, um paradoxo, uma vez que, em virtude da ênfase que se atribui à necessidade do estabelecimento de relações afetivas entre professores e alunos, não há correspondência de iniciativas que possibilitem a esses profissionais as condições de aprimorar seus recursos relacionais. O campo educacional dispõe de escassos mecanismos de apoio ao professor e os estudos sobre a dimensão relacional são incipientes. Para fortalecer as aspirações a uma educação que privilegie a dimensão relacional como eixo fundamental de uma aprendizagem mais consistente e potencializadora do desenvolvimento humano, torna-se igualmente fundamental considerar os requisitos para a formação de professores que garantam a esses profissionais as condições para o exercício maduro e autônomo dessa qualidade relacional, permitindo-lhes encontrar recursos para conhecerem-se a si mesmos e as vicissitudes da subjetividade humana.

Para tanto, é preciso ir além das concepções tradicionalmente reconhecidas pelas abordagens pedagógicas e constatar que a racionalidade e a dimensão egóica não são suficientes para dar conta da complexidade das relações humanas. É nessa perspectiva que compreendemos ser possível a interlocução entre psicanálise e educação.

Psicanálise e Educação: um olhar para a dimensão relacional

A interlocução entre Psicanálise e Educação é polêmica desde a época de Freud. Ele próprio, num determinado momento de sua obra, considerou a possibilidade de aproximação das duas disciplinas, na perspectiva de constituir uma proposta educacional que pudesse servir à profilaxia das neuroses. Rapidamente, viu frustradas suas expectativas e abandonou suas tentativas.

Entretanto, se, por um lado, Freud logo percebeu que a psicanálise não poderia fazer parceria estreita com o campo da educação, por outro, reiterou, ao longo de seus escritos, a importância atribuída à figura do professor no ato educativo. Conforme anuncia:

Não sei o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou pela personalidade de nossos professores. Em todo caso, esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta jamais interrompida, e em muitos de nós, os caminhos das ciências só puderam passar pelas pessoas dos professores. (FREUD, 1996 [1914], p. 1893).¹

Nesse sentido, Sigmund Freud reconhece que a aquisição de conhecimento depende estreitamente da relação que o aluno estabelece com seus professores e que, na verdade, é o que lhe propicia a aprendizagem. Com isso, entendemos que ele atribui destacada importância à dimensão relacional para a educação e deixa aberta uma possibilidade de investigação ainda pouco explorada.

Mas, numa perspectiva de pensamento alinhada às condições e possibilidades de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, as interrogações de um campo sempre provocaram inquietações no outro e persistem os questionamentos sobre quais possibilidades de contribuição a psicanálise poderia oferecer à educação. Desde o surgimento da psicanálise, portanto, houve muitos estudos apontando para as dificuldades de aproximação entre esses dois campos teóricos. Quando se fala da impossibilidade de interlocução, os autores que,

1 No original: “no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso, con estos nos unía una corriente subterránea jamás interrumpida, y en muchos de nosotros el camino a la ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores.”

até aqui, se debruçaram sobre o tema analisam as diversas tentativas – frustradas – de ‘casamento’ entre elas, de a psicanálise servir como ‘fundamento’, ou como “princípio organizador de um sistema ou de uma metodologia educacional.” (KUPFER, 1997, p. 59).

Destacam-se, dentre eles, os estudos de Catherine Millot (1979, p. 128), que investigou as possibilidades de pensar uma pedagogia psicanalítica. É verdade que a “educação se situa tradicionalmente do lado do bem. Entende-se que o educador opera pelo bem de quem se acha a seu encargo”. E o ‘bem’ aqui aparece como sinônimo do que é considerado certo pela sociedade, ou seja, equivale a dizer que o educador opera pelo recalque, pela garantia de adequação e socialização de seus educandos. Além disso, para essa autora, a descoberta freudiana da pulsão de morte parece ter posto um ponto final nessas expectativas, uma vez que “suprime, com efeito, toda esperança – e daí seu caráter escandaloso – de uma harmonia possível entre o homem e o mundo como entre o homem e ele mesmo, entre seu bem e seu desejo.” (id. ib.).

As advertências que Millot faz sobre a impossibilidade de articulação entre psicanálise e educação justificam-se se considerarmos que elas se referem às proposições tradicionais da pedagogia, que apenas reconhecem os aspectos racionais, cognitivos e normatizadores da educação, e que desconsideram a dimensão relacional, ou insistem em relegá-la a segundo plano. Por outro lado, igualmente abordando a relação entre psicanálise e educação, mas mantendo uma posição antagônica à de Catherine Millot, Mireille Cifali (1999) defende que a educação é uma profissão relacional. As análises de ambas, embora sustentadas nas tentativas de aproximação entre a psicanálise e a educação, consideram aspectos distintos das possíveis intersecções entre esses campos teóricos. Cifali enfatiza os aspectos relacionais da educação, enquanto Millot se preocupa em demonstrar as impossibilidades de uma ‘pedagogia analítica’.

É na convergência com os postulados de Cifali que compreendemos ser possível estender a interlocução entre psicanálise e educação. Entendemos que pode haver um sinal promissor na crise atual da Educação se, ao dar-se conta de sua mistificação (CHARLOT, 1976) e dos engendramentos sociais a que está submetida, for possível abrir perspectivas para erigir novos projetos mais comprometidos com os desejos e a realidade dos educandos – e seus professores

— de acordo com as transformações operadas no campo social. Essa interlocução alinha-se às que encontramos em diversos autores do campo educacional e com as disciplinas que, como a psicanálise, se comprometem com o resgate do sujeito, a exemplo de Kupfer (2001, p. 121), para quem esse alinhamento

está presente também na perspectiva de resgate de um sujeito que faz oposição à objetivação do mundo do consumo, que diz não à transformação do aluno em mercadoria, não à banalização pela inteligência emocional — banalização que nivela, acachapa, o que no sujeito é espesso, enigmático, dividido, não repetido, não em série.

Lembrando que Freud postulou a educação, em conjunto com a psicanálise e a política, como profissão impossível, Kupfer (1997, p. 59) assinala que ela pode ser um ofício impossível, mas não irrealizável. A despeito das impropriedades da incorporação de um discurso psicologizante na educação e suas conseqüências institucionais danosas — mas não ingênuas —, a aproximação da psicanálise com a educação continua pertinente.

Portanto, se a psicanálise não pode corroborar o projeto ideológico e idealizado da educação pela própria condição de suas descobertas, como já foi suficientemente analisado por Millot, não estão, de forma nenhuma, esgotadas as possibilidades de interlocução. É possível pretender uma parceria entre elas pautada numa interlocução constante que sirva ao aprofundamento, revisão e prosseguimento das descobertas e interações possíveis, parceria, aliás, que já se mostrou possível e gerou bons frutos, como o esclarecimento sobre o desenvolvimento infantil e as peculiaridades dessa faixa etária, sobre a constatação do inconsciente e das características do psiquismo humano e, ainda, sobre o lugar da transferência.

Não se trata, portanto, de buscar elementos para aplicar a psicanálise na educação, mas para implicá-la pelo avesso do que a educação tem procurado afirmar. Pensando na educação, Pereira (2001, p. 156) afirma que a opção pela racionalidade e funcionalidade

mostra-nos o quanto a educação não ‘arredou pé’ da tentativa de subordinar ao universo simbólico, ao campo dos significantes, ao ‘explicável’ pela palavra o que é da ordem do irreduzível, do residual, tão comum no universo da educação, nas relações que lhe são destinadas, cuja constituição traz sempre o inefável no qual o sujeito está.

Entretanto, é preciso salientar que há correntes teóricas na educação que buscam ultrapassar esses limites da racionalidade técnica. Donald A. Schön (1992), por exemplo, enfatiza os limites das concepções tradicionais que não dão conta da complexidade da prática social e profissional dos educadores. Reconhece, com isso, que a educação trata de uma prática marcada pela incompletude e pela incerteza, que não responde tão-somente pela aplicação de técnicas e métodos (PEREIRA, 2001). Além disso, a complexidade da prática se estende às singularidades e atravessamentos das instituições às quais os educadores se encontram afiliados, à dimensão das relações que estabelecem com seus pares e com outros interlocutores, como as famílias de seus educandos, ou outros profissionais que, direta ou indiretamente, se articulam ao seu trabalho. Portanto, ao pensar as possibilidades de auxílio que a Psicanálise possa prestar à Educação, para além daquilo de que as tentativas frustradas já se mostraram improcedentes, podemos tomar as palavras de Maria Cristina Kupfer (1997, p. 76):

Resta, assim, transmitir a Psicanálise ao educador, como parecem entender os que, nos dias de hoje, estudam o tema. Mas o objetivo dessa transmissão não é, como no tempo de Anna Freud, aplicar esse conhecimento diretamente no trato com os alunos. A transmissão da Psicanálise ao educador poderá, então, produzir efeitos de natureza diversa na postura do professor.

O educador, ao apropriar-se de sua condição humana, de ser um “sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente” (op. cit., p. 94) e, portanto, suscetível a ele, adquire elementos para requalificar suas expectativas e sua relação com o aluno. A Psicanálise, nesse sentido, pode contribuir para a formação de professores e educadores,

desde que ofereça as construções necessárias para iluminar as questões relativas à constituição do professor, notadamente por colocar em tela os processos inconscientes como instâncias intrapsíquicas que estão no cerne dessa dinâmica.

Para aqueles que, eventualmente, ainda desconheçam as possibilidades dessa contribuição, atados que estejam a posições obsoletas que vêem a Psicanálise somente do ponto de vista da clínica, lembramos as considerações de Kupfer (2001, p. 120):

Ora, os psicanalistas não se cansam de repetir: a psicanálise não é uma *Weltanschauung*, uma visão de mundo. Mas o problema é que não podemos nos furtar à responsabilidade que temos diante desse fenômeno; nossa responsabilidade advém da transferência de que somos alvo e que vem dos educadores. Dizer 'não' não adianta mais. A psicanálise está na cultura e é nossa responsabilidade que não se torne um instrumento de alienação, mais do que de separação.

Por isso, a interlocução entre psicanálise e educação pode ir mais além do exercício de 'clareagem' cunhado por Manonni (apud KUPFER, 2001, p. 117), na direção de auxiliar o professor a compreender as condições de desenvolvimento e os aspectos inconscientes em jogo no plano educacional, para apresentar-se como um aporte que reitera a importância da dimensão relacional na prática educativa.

Considerações finais

Na perspectiva de destacar a importância da dimensão relacional na educação, a psicanálise oferece-se para constituir um campo de escuta do conteúdo interno dos professores durante o exercício de sua atividade profissional; em outras palavras, ela pode abrir possibilidades para que o contato com essa dinâmica sirva de apoio à elaboração dos conteúdos internos que serão mobilizados na relação com o educando.

Para esse aporte, pensar a formação dos profissionais da educação requer constatar que o processo não se dá pela transmissão de conhecimentos e pelo mero esclarecimento sobre os mecanismos do inconsciente, mas pela sistemática possibilidade de entrar em contato com os conteúdos mobilizados. Com isso, afirmamos que o reconhecimento da importância da dimensão relacional implica a constituição de espaços regulares e sistemáticos de troca, nos quais os professores possam reconhecer-se como sujeitos e elaborar os conteúdos mobilizados no cotidiano das relações com seus alunos, encontrando, assim, maneiras de viabilizá-las continuamente.

O favorecimento da escuta e a garantia de dar voz ao professor são os critérios necessários para resgatar o lugar de pertencimento a que esse profissional tem direito e constituem as condições para potencializar o professor como sujeito, para que ele possa ocupar o espaço para o qual tem sido chamado no desenvolvimento das novas gerações.

Referências

CIFALI, Mireille; IMBERT, F. *Freud e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 1999.

Charlot, B. *La mystification pédagogique: réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*. Paris: Payot (Petit Bibliothèque Payot), 1976.

COUSINET, R. *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*. parte 1. São Paulo: EDUSP/Nacional, 1974.

DELORS, Jacques. et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez/Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura (MEC)/UNESCO, 2003.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Coleção ciências da educação. Portugal: Porto Editora, s/d.

FREUD, Sigmund. Sobre a psicología del colegial (1914). *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.

KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. *Freud e a educação - o mestre do impossível*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

MILLOT, Catherine. *Freud – anti-pedagogo*. Barcelona: Paidós, 1979.

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

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.