

A formação de professores no Brasil e a contribuição da psicanálise

*Renata Nunes Vasconcelos*¹

renata.vasconcelosuemg@gmail.com

*Margarete Parreira Miranda*²

margaretemiranda@hotmail.com

Resumo

O artigo investiga o campo da formação docente em sua conexão com a Psicanálise, privilegiando as produções científicas registradas no Diretório do CNPQ, no período de 2000 a 2011. Financiado pelo CNPQ, o estudo foi desenvolvido no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico da FAE-UEMG. Investigamos os discursos presentes na literatura científica brasileira, a partir da década de 1970, que fundamentam a prática da formação de professores. Nesse contexto, teses mais recentes sobre a formação do “professor reflexivo” abrem perspectivas de interlocução com a Psicanálise. Na sequência, focalizamos estudos psicanalíticos que fazem a leitura do mal-estar do professor, possibilitando outros entendimentos sobre pontos de tensão no ato de ensinar. Distinguem-se sob esse viés, aspectos que sustentam a interface entre os campos da formação docente e a Psicanálise, ampliando margem para novos investimentos no saber-fazer dos professores.

Palavras-Chaves: formação de professores, educação, Psicanálise

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora da FaE/UEMG

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora da PUC Minas.

The formation of theachers in Brazil and the psychoanalysis contribution

Abstract

The article referenced in the project of academic research, investigates the field of teacher education in yours connection with the psychoanalysis, privileging the scientific production registered in directory of CNPQ, in the period of 2000 - 2011. Funded by CNPQ was developed in the framework of the Studies of Nucle and Research about Teachers Formation, Teaching and Pedagogical Discourse of FAE-UEMG. Investigated the discourses present in the scientific Brazilian literature, since the decade of 1970, which was based to use of teach formation. In this context, theses latest about the formation with *reflexive teacher* open perspectives to dialogue with psychoanalysis. In the sequence, we focus psychoanalysis studies which do the lecture of teach ill-being, enables others understanding about point tension in the act of teacher. Distinguished under this bias, aspects which support the interface between the fields the teach education and the psychoanalysis, broaden horizons to news investments kwon-how of teachers.

Keywords: teacher formation, education, psychoanalysis

Introdução

O presente artigo compõe parte de uma pesquisa em andamento intitulada *Formação de professores e Psicanálise*, desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico, da Universidade do Estado de Minas Gerais³. Tal pesquisa tem por objetivo investigar as conexões possíveis desenvolvidas entre esses dois campos no Brasil – Educação e Psicanálise –, entre 2000 e 2011, tendo como base os grupos de pesquisa registrados no Diretório do CNPq e suas produções durante esse período.

3 Integrou essa pesquisa um estudante de PIBIC/CNPq.

Nas últimas décadas, discursos presentes na literatura científica brasileira, que fundamentam a prática da formação dos professores, têm buscado ampliar o espectro de entendimento dessa prática, visando a ancorar um saber-fazer mais eficaz e menos desgastado na relação ensino-aprendizagem. Na sala de aula dos cursos de formação docente, porém, os conflitos entre professores⁴ e alunos têm representado um significativo tempo de queixa dos primeiros que falam das dificuldades em atuar nas salas de aulas e o mal-estar que daí advém.

Ensinar se tornou penoso e há uma angústia por não saber fazê-lo atualmente. Esses professores parecem anunciar um descompasso entre suas concepções, valores e representações acerca do ensinar – elaboradas no decorrer da carreira – em relação aos estudantes com os quais atuam. Quando falam de seu trabalho, as palavras manifestam o descompasso: “É tão cansativo”; “É um desafio”; “É muito difícil”; “Exige responsabilidade”⁵.

A psicanálise, nos últimos anos, tem feito incursão pelos espaços educacionais ofertando bases teórico-conceituais e instrumentais. Essa extensão permite um entendimento diferente dos problemas escolares, de outros discursos até então destacados, o que nos faz interrogar tal aplicação. Com base nos estudos desenvolvidos e nas experiências com os cursos de formação de professores, levantamos duas perguntas orientadoras da pesquisa atual, que são: 1) quais produções discursivas têm sido desenvolvidas na formação de professores a partir de 1970, no Brasil?; 2) como o campo da formação de professores no Brasil tem dialogado com outro campo, o da Psicanálise, que se propõe a interrogar o discurso da educabilidade?

Estranhamentos, arestas e arranhões são palavras que talvez possam dizer dessas duas perguntas orientadoras, mas que não vamos nos furtar de enfrentar.

4 Estamos utilizando a escrita genérica para falar dos professores, mas, no entanto, essas questões são relatadas tanto por professores quanto professoras em diferentes níveis de ensino, principalmente do ensino fundamental e médio.

5 Trabalho realizado por alunas de um curso de formação de professores da Região Metropolitana de Belo Horizonte, onde uma das autoras atuou como professora. O trabalho consistia de entrevistas com professoras de ensino fundamental sobre o trabalho docente realizado por elas. Uma das perguntas era o que significava ensinar.

O texto que ora apresentamos será construído, portanto, com base no projeto acima referido, buscando pontos elucidativos que vinculem as três variáveis propostas: “educação, formação de professores e Psicanálise”. Para isso, percorreremos três itens: 1) o que alguns trabalhos anunciam sobre a profissão docente e seus problemas na atualidade, 2) os discursos sobre formação de professores no Brasil e 3) a interlocução possível entre psicanálise e educação a partir da consideração do mal-estar do professor.

1 O que alguns trabalhos anunciam sobre a profissão docente e seus problemas na atualidade

A profissão docente se encontra numa encruzilhada na atualidade? Estaríamos vivendo o risco da extinção do ofício docente? Ensinar tem se tornado mais complexo, exigindo mais saberes por parte dos docentes? Há crise de identidade vivida pelos docentes?

Os professores mencionam as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de carreira quando se deparam com uma realidade presente no universo escolar para o qual afirmam não haver sido preparado. “Não nos ensinaram a ensinar”, é uma frase ilustrativa dessa situação. Quando fazem alusão a esse “choque do real”⁶, os docentes apresentam inúmeras dificuldades na execução de seu trabalho: estranham a clientela, o aspecto físico das escolas públicas urbanas, sentem-se inseguros ao desenvolver o conteúdo escolar, tateiam na avaliação, não sabem o que fazer com os estudantes que não aprendem, defrontam-se com a organização do trabalho pedagógico com seus rituais, normas e regras já estabelecidas, e se sentem despreparados frente a mudanças constantes de métodos pedagógicos que fazem desaparecer qualquer referência.⁷

Em seu livro, Cordié (2003) também relata dificuldades de professores franceses em dar aulas e fala de uma fobia que assolava alguns ante a

6 Expressão utilizada por Gonçalves (1992) ao estudar as etapas da carreira docente descreve vários períodos para essa carreira. A etapa inicial da carreira tem um traço dominante que o autor nomeia como “choque do real”. É uma etapa que “oscila entre a luta pela sobrevivência” e o “entusiasmo da descoberta de um mundo novo” que se abre com a profissão (GONÇALVES, 1992, p. 164).

7 Estamos, neste artigo, tratando de questões da escola pública urbana brasileira apresentada por professores e estudantes. Nesse sentido, não abordaremos as questões que envolvem a escola do campo.

situação escolar na atualidade da escola de massas.

Para outros autores, como Novoa (1995), Batista e Codo (1999), Cortesão (2002), para citar alguns, estaríamos diante de um mal-estar docente nomeado como “crise de identidade docente” com algumas explicações já apresentadas. Como causas dessa “crise de identidade”, teríamos as condições de trabalho insuficientes; a precariedade da formação inicial; a falta de espaço de escuta dos problemas pedagógicos no cotidiano escolar; a idealização do aluno; descompasso em relação aos conceitos, a formação e a prática docente; a cisão entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional; a diversidade manifestada pelos alunos.

Trabalhos como o de Cortesão (2002) afirmam que as mudanças processadas no mundo do trabalho pela ordem neoliberal trouxeram um sentido mercantilista à educação, fazendo os professores interrogarem o trabalho na escola nesse cenário. Nas palavras da autora:

É assim fácil de perceber que o “mal-estar” na escola é uma realidade que, nos diferentes níveis de ensino, tem realmente vindo a aumentar. Parece até ser de prever que aumentará cada vez mais enquanto se mantiver, ou até se acentuar, este fosso entre as características, interesses e saberes dos alunos que chegam à escola e aquilo que professores e instituição escolar oferecem e exigem. Em última análise, ao submeter-se a um determinado projeto de modelo de desenvolvimento. (CORTESÃO, 2002, p. 30)

Para Cortesão (2002), esse mal-estar docente se localiza na escola pelas práticas desenvolvidas, que estão distantes dos estudantes e das diferenças que os marcam. Esta defende que enquanto o professor se posicionar indiferente a essas diferenças dos alunos, mais distante estará agindo na seleção dos conteúdos e na execução das metodologias. Em sua opinião, a possibilidade de sobrevivência do professor está intimamente e estruturalmente relacionada à postura de maior flexibilidade, atenção crítica e criatividade docente frente às diferenças. Como esses aspectos não são características pessoais, eles poderiam ser desenvolvidos nos processos de formação de professores.

Esses problemas relatados estão postos ao debate para o campo da formação docente na atualidade como outros já estiveram presentes em outros tempos. Respostas discursivas têm sido produzidas no Brasil

desde a década de 1970, objetivando o enfrentamento das problemáticas educativas anunciadas desde então. Identificar esses discursos produzidos sobre a formação de professores é o que vamos desenvolver a seguir para então apresentar a contribuição da Psicanálise aos estudos no campo da educação em articulação com a formação docente.

Vale esclarecer que, neste trabalho, o termo discurso está sendo tomado numa concepção ampla, mas que, podemos afirmar, se aproxima daquilo que Foucault (1996) chama de uma “ideia que vira verdade” (VASCONCELOS, 2010).

2 Os discursos sobre formação de professores no Brasil

Desde a década de 1970, está em pauta, mais sistematicamente, a formação docente como preocupação por parte de diferentes setores da sociedade brasileira, seja dos sistemas de ensino, das políticas públicas ou de outras instituições da sociedade civil. Essa pauta exaustivamente anunciada produziu uma série de discursos sobre o tema, no qual podemos localizar repetições, recuperações e avanços da produção teórica.

Durante a década de 1970, em que o paradigma do racionalismo técnico assumia presença discursiva nos cursos de formação os debates contrários e afirmativos produziram efeitos que observamos até o presente. O discurso do racionalismo técnico, sob a égide da psicologia comportamental e da tecnologia educacional segundo Pereira J. (1998), propõe uma formação edificada pela instrumentalização técnica do docente, com ênfase no formalismo do ensinar conteúdos disciplinares, estratégias, técnicas e objetivos rigorosamente planejados, os quais seriam elementos fundamentais para o sucesso no ensino e, por consequência, da aprendizagem. Os métodos de treinamento dos professores é uma indicação de alguns trabalhos sobre esse discurso formativo. (PEREIRA J., 1998).

Presente no campo da formação profissional nacional e internacional, objeto de muitas críticas em relação aos efeitos que produzia na formação de professores, o discurso da racionalidade técnica, marcou presença em outros campos profissionais. Schön (2000) cita a Medicina, o Direito e

a Administração como profissões também marcadas por esse discurso. Ainda segundo esse autor, o racionalismo técnico afirma uma formação que concebem profissionais como “aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p. 15).

Os efeitos desse discurso no caso brasileiro seriam denunciados já na década de 1970 pelo movimento pedagógico de então⁸, que se opunha e rejeitava o racionalismo técnico, pois considerava que o domínio de técnicas por parte do professor para uma ação docente mais eficaz, eficiente e de sucesso era insuficiente. O caráter discursivo do racionalismo apresenta a educação e os processos educativos como campos de uma ação neutra, cindida das relações sociais.

Nos anos seguintes à década de 1980, vimos surgir uma multiplicidade de debates sobre a problemática da formação docente que, segundo Santos (1992), poderiam se resumir em dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as camadas populares⁹. Enfatiza-se, nesse aspecto, um discurso no qual o professor teria uma prática educativa de melhor qualidade, na medida em que mudasse suas concepções sobre educação, compreendesse as relações políticas intrínsecas à sua prática e tivesse maior domínio teórico. Atualmente, produzimos conhecimento suficiente para afirmar que nem a perspectiva técnica nem a compreensão da ação política são suficientes para pensarmos a complexidade da formação docente.

Se nos anos de 1980 imperava uma profusão de temas, sempre dentro de um mesmo campo discursivo acerca da profissão docente – dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica – a partir de 1990, tanto no cenário internacional quanto nacional, observamos uma revisão do discurso do racionalismo técnico ainda presente como prática discursiva. A concepção de professor como receptáculo dos conhecimentos teóricos dá lugar a outra que vai concebê-lo como “sujeito de sua prática pedagógica”, no qual sentimentos, valores, desejos, memórias e trajetórias passam a compor um universo discursivo que

8 Sobre esse assunto, ver *Revista Presença Pedagógica*, n. 6, 1995; ARROYO (2000, 2005).

9 Registramos no gênero masculino, pois era assim tratado nos trabalhos da época.

precisa ser levado em conta nos estudos e na ação de formação. Ganha forma a ideia de que o “professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. (NIAS, 1991 *apud* NOVOA, 1992, p. 15).

Para nós, aqui se localiza uma “virada” significativa nos estudos sobre a formação acompanhando as próprias revisões da racionalidade científica. Essa “virada” conceitual traz uma mudança na linha teórico-metodológica que até então vigorava no cenário do pensamento educacional brasileiro fortemente influenciado pelo marxismo desde a crítica ao racionalismo.

Na abordagem mais ortodoxa do materialismo dialético no decorrer das décadas de 1980 e 1990, observa-se um deslocamento para a inserção de temáticas socioculturais na formação. Nesse quadro, assume importância o “docente como sujeito de sua prática” e as “dimensões do seu desenvolvimento pessoal” como um fator fundamental para o processo de formação. A formação de professores ganha novas perspectivas de estudo na medida em que concebe o professor como uma pessoa que tem “histórias de vida pessoais e profissionais” que se cruzam, dando o amálgama do saber sobre o seu ofício, constituindo assim, sua “identidade profissional”. Os estudos sobre a formação de professores, nessa direção, vão ressaltar a necessidade de conhecer os professores e sua prática pedagógica como resultado das suas experiências. Ganham destaque os estudos sobre a formação continuada que tratam dos processos de autocompreensão do próprio processo de formação (“professor reflexivo”), bem como os estudos sobre o saber docente (“epistemologia da prática”).

Fica famosa a expressão “dar voz aos professores” que se faz presente em muitos trabalhos da época como uma elaboração metodológica importante. A expressão significava uma perspectiva metodológica que dava centralidade ao professor como sujeito dos trabalhos de investigação, “ouvindo” seus problemas, impasses e saídas vivenciados no cotidiano de seu trabalho. O que representava, entre os modelos de pesquisa desenvolvidos, outra virada conceitual, uma vez que, “ouvir o sujeito” se fazia distante para os estudos sobre a formação, que discursava “um professor”, como é o caso do racionalismo técnico e alguns trabalhos

do campo marxista desenvolvidos à época das décadas de 1970 e 1980.

Essa virada conceitual vai compor outro discurso que ficou mundialmente chamado de professor reflexivo, com grande repercussão no Brasil e que iremos tratar a seguir.

2.1 Professor reflexivo: o campo discursivo no Brasil

Nos anos da década de 1990, a questão central da profissão está em pauta na maioria dos países europeus e tem grande repercussão no Brasil. Pensar a formação docente significa pensar a profissão docente, os sujeitos que as fazem, suas histórias, suas identidades profissionais e de gênero, raça-etnia, credo, sexualidade, suas crenças e valores, seu fazer. O discurso se pauta em afirmar o professor como construtor de saberes na sua ação docente por meio da reflexão sobre sua prática.

Essa virada conceitual como já afirmamos é, para nós, inovadora para o campo do trabalho e da formação docente ao declarar “os professores como sujeitos produtores de saberes no seu fazer cotidiano” no contato com questões inquietantes e desconcertantes. Saberes esses que, para produzirem efeito diante dos problemas cotidianos, não bastam serem mobilizados, já que muitos se tornam hábitos. É necessária a realização de uma série de processos que ficaram nomeados como “reflexão na ação”, “da reflexão sobre a ação” e “da reflexão sobre a reflexão na ação”.

Há, aqui, uma inversão na relação teoria e prática, muito criticada pelo movimento pedagógico brasileiro, que denunciou, durante os anos das décadas de 1980 e 1990, a cisão presente, principalmente, nos cursos de licenciatura brasileiros¹⁰. A inversão se faz por desmascarar a ideia de cisão. Para os estudos que afirmam o professor como sujeito, há uma prática exercida pelos docentes. Desloca-se, uma questão estruturante de muitos cursos de formação inicial: da busca pela solução do problema vivido para a estruturação daquilo que se apresenta às vezes indefinido.

Com grande aceitação no cenário nacional e internacional o paradigma do “professor reflexivo”, segundo Garcia (1992), é o conceito mais utilizado por diversos investigadores, formadores de professores

¹⁰ Esta afirmação ainda é apresentada em estudos recentes, como é o caso do trabalho de Gatti e Barreto (2009).

e educadores para se referirem às novas tendências na formação, tornando-se difícil encontrar propostas escritas que não o tenham como elemento estruturador. Mas além da predominância do conceito, assiste-se também, segundo o autor, a uma dispersão semântica em torno das propostas metodológicas que se utilizam do conceito. E é, sem dúvida, Schön (1992) aquele que teve maior peso na difusão do conceito reflexão, dando centralidade ao saber produzido pelos docentes no seu fazer cotidiano por meio da “reflexão, análise e problematização”, propondo a “epistemologia da prática” como o reconhecimento teórico sobre o saber tácito dos docentes.

Segundo Pimenta (2002), as ideias de Schön foram apropriadas e ampliadas em diferentes países que estavam envolvidos com reformas curriculares nas quais a formação docente na perspectiva técnica era questionada e se buscava um profissional “capaz de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracterizava o ensino como prática social.” (PIMENTA, 2002, p. 21).

Reconhecendo a fertilidade do discurso, essa autora, apresenta algumas indagações surgidas a partir do conceito: que tipo de reflexão é realizada pelos professores?; eles realmente realizam reflexões no cotidiano de seu trabalho que requerem respostas imediatas?; essas reflexões atingem suas condições de trabalho?; seria mais um modismo na educação? Essas indagações compõem, segundo Pimenta (2002), um cenário de preocupações acerca da utilização indiscriminada do conceito.

Em relação às críticas apresentadas por Pimenta (2002), destacamos dois aspectos: um em torno do conceito reflexão e outro em relação à investigação sobre os professores. Essas críticas se pautam nas seguintes questões: a dificuldade do professor em realizar a reflexão frente a determinadas características do trabalho docente (demandas urgentes, incertezas, condições de trabalho, contexto institucional); supervalorização da prática; reflexão sobre a sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos condicionamentos da prática; a retórica em que o conceito ficou preso, pois esse não vem carregado de sua dimensão potencial político-epistemológica, significando uma ausência ainda de ações efetivas por parte da sociedade civil a elevar o

estatuto da profissão docente (PINTO *et al.*, 2010).

Criticado e considerado por muitos, o discurso do professor reflexivo como eixo estruturante da formação docente está presente discursivamente no cenário educacional brasileiro. As análises realizadas sobre o conceito produziram questões interessantes para a formação docente, mas que no nosso entendimento parecem se fundar sob o mesmo fio condutor: a reflexão como elemento-chave para a tomada de consciência do professor e conseqüentemente a melhoria da qualidade do ensino.

O entendimento de que o saber docente se faz somente pela reflexão consciente, entretanto, deixa escapar o inconsciente, o imprevisto, o imprevisível e o impossível da educabilidade que também estão em jogo no trabalho docente e são aspectos ainda pouco estudados na formação docente. Em muitos dos estudos sobre o saber docente, é anunciada a dimensão do imprevisível. No entanto, as pesquisas parecem ainda estar num momento de “identificar e analisar os saberes docentes” como se nota em vários trabalhos.¹¹

Ao se examinar a questão do saber docente pelo viés da Psicanálise, admitimos não haver uma relação direta entre pensamento e ação, pois, ao admitir a existência do inconsciente, lidamos com a divisão do sujeito em consciente e inconsciente, como afirmada por Freud (1905/1974). Os efeitos sobre a formação de professores poderiam ser outros, ao analisarmos a prática docente e o seu saber sob esse ângulo. Nesse sentido, há um espaço ainda vago para se investigar a contribuição da Psicanálise para formação docente no caso brasileiro.

Segundo Sacristán (2002, p. 85), o professor não “pensa de acordo com a ciência, mas conforme sua cultura” e, por isso, há um equívoco entre os estudos sobre a formação, na medida em que esses educam as mentes e se esquecem de que o desejo não se educa. Por isso, é preciso reconhecer que “os motivos, as motivações do professorado têm sido um capítulo ausente da formação de professores e da investigação sobre a formação de professores” (SACRISTÁN, 2002, p. 86).

É nesse espaço vazio que consideramos importante investir na

11 Os trabalhos publicados nos anais do XV ENDIPE, realizado em 2010 são um excelente lócus para verificar a centralidade dessa opção metodológica. Há um livro somente com artigos sobre formação de professores.

contribuição da Psicanálise para a formação de professores, a partir da pesquisa que ora se desenvolve. Mas vale esclarecimento importante. No caso brasileiro, os estudos sobre a relação Educação e Psicanálise não são recentes. Desde a década de 1930, já encontramos trabalhos que investigam e propõem perspectiva para essa relação, como é o caso dos trabalhos de Arthur Ramos (MIRANDA, 2006, 2010).

Apostamos que os conceitos teóricos e a ética da psicanálise têm a contribuir, na atualidade, na leitura dos problemas educacionais que permeiam a prática educativa e que tanto perturbam os professores. O alcance dos princípios psicanalíticos pela educação e sua aplicação aos problemas escolares é algo que nos propomos investigar, em um plano diretamente articulado à formação de professores.

3 O mal-estar do professor e a Psicanálise: uma interlocução possível

Nos últimos 50 anos, temos assistido a transformações culturais que têm trazido à tona uma série de manifestações de diferentes identidades. Observamos os indivíduos organizados em diversos agrupamentos sociais lutando por apresentar suas propostas à sociedade. Objetivam o reconhecimento político de suas identidades como sujeitos sociais diferentes e que têm, portanto, o direito de manifestar suas ideias e visões de mundo, tais como os grupos homossexuais, as mulheres, as crianças, os jovens, os ambientalistas, os negros, as pessoas com deficiências e muitos outros.

Esses indivíduos, marcadamente diferentes, têm também hoje a escola como palco de suas manifestações. Os docentes no exercício de seu trabalho têm revelado impasses em resolver questões de ordem pedagógica tendo esses indivíduos como alunos. E, no campo educacional, a tensão e o confronto de “posições de mal-estar” na escola não são bem-vindos, pois a educação tende a apaziguar o insuportável, não o deixando aparecer (DINIZ, 1998). Em relação ao professor, podemos observar uma “evitação” de confrontos, escamoteando, por exemplo, as discussões que marcam os indivíduos e suas diferenças no interior das escolas. Outras vezes, o mal-estar produz sintomas como o adoecimento, o absentismo, a impotência, a impaciência, o estresse, o

fracasso em ensinar e a desistência da profissão.

Alguns psicanalistas, como Diniz (1998), Pereira M. (1998), Mrech (1999), Cordié (2003), Ferrari e Araújo (2005), Aguiar (2006), Miranda (2010), para citar alguns, têm se debruçado sobre as questões do mal-estar do professor. Em seus estudos, Miranda (2010) apresenta uma situação geradora de impasses no cotidiano do trabalho de professor a partir da qual referencia suas análises. Para a autora, a situação que se segue é exemplar dos momentos conflituosos vivenciados no ato da transmissão em cujo contexto, muitas vezes, a produção de saber se desvanece e ascende o mal-estar. Vejamos a situação que envolve professor e aluno:

Prof.: “Você vai ficar sentado!”

Aluno: “Eu não vou!”

Prof.: “Vai sim!”

Aí começa, diz o professor.

Aluno: “Eu quero ver se você me põe sentado.”

Aí, eu ponho ele sentado. Aí ele levanta, pega em um, mexe com outro... Fica aquela coisa, aquele trem. E, aí, se deixar, eles se agriem fisicamente, né? Só que eu coloquei ele e falei assim: “Olha, o negócio é o seguinte: você não levanta, você não sai daí, porque se você tentar, desculpa a linguagem, eu vou te dar um pescoção que você vai ficar três dias sem saber o que você está fazendo aqui dentro da escola.”

Analisando esse acontecimento, Miranda (2010) argumenta, com base nos ensinamentos de Tizio (2003), que o embate estabelecido entre os dois sujeitos em situação de ensino-aprendizagem evidencia que algo transbordou e extrapolou as esferas da “autoridade epistêmica”, condição para que o vínculo educativo se constitua. Para Miranda (2010), na situação relatada, o educador, tocado em um ponto insuportável de sua estrutura subjetiva, arreda do lugar institucional que lhe foi conferido para fazer valer a força própria de quem se dispõe a “bater”, desinência significativa da construção verbal “em-bate”.

Nesses momentos, segundo a autora, vale interrogar a eficácia de tais respostas que, supomos, não facilitam a transmissão de saber. Na esteira de suas análises, recorre à sequência do relato do professor, no ponto em que este pondera em sua fala: “Se deixar, eles se agriem fisicamente, né?” E, para que isso não aconteça, ele ameaça uns dos alunos

com agressão física: “Vou te dar um pescoção”. Para essa pesquisadora, vemos um professor que se queixa a partir de um incômodo que sente e tenta localizar o ponto desencadeador de tal impasse. Nesse momento, segundo ela, o docente atribui à atitude de teimosia e desafio do aluno, parecendo não se dar conta de que ambas as posições estiveram niveladas naquele momento.

A pulsão se fixou e, não havendo um intervalo no agir que possibilitasse um distanciamento para o pensar, o jogo de forças prevaleceu. Que outro posicionamento poderia o professor assumir para desarmar a montagem recrudescida? Analisando o ocorrido, Miranda (2010) diz que uma dúvida dali sobressai: aluno não pode agredir fisicamente, mas professor pode? Entendemos que a interdição, ao não permitir a agressão física, deveria ser transmitida como lei da cultura: não se pode agredir o outro fisicamente. Caso contrário, torna-se uma lei frouxa que não será validada.

Os estudos de Ferrari e Araújo (2005) também investigando “O mal-estar do professor frente à violência do aluno”, contribuem com elementos importantes para essa discussão. Apontam a frustração dos educadores, que se sentem inferiorizados em seu papel de mestria, frente a condutas em que se veem “desautorizados como educadores”.

Para esses autores, 77,7% dos professores entrevistados dizem que muitos alunos não lhes dão a importância que julgam coerente com o que têm a oferecer e até mesmo com sua pessoa. “Os professores sentem-se desconsiderados, sofrem com a indisciplina desafiadora do aluno que os leva a se sentirem diminuídos em importância e utilidade, impotentes nessa relação” (FERRARI; ARAÚJO, 2005, p. 274). Podemos entender, por conseguinte, nas circunstâncias em que o professor se sente “desconsiderado” ou “desautorizado” pelo aluno, como no exemplo relatado, aflora nele o mal-estar que o induz a agir reativamente, desviando-se das atitudes que autorizam o seu lugar?

A pesquisa de Lima (2003) distingue o aluno na posição de “primeiro alvo” de queixa do professorado, após escutar diretamente os professores, diz que o “professor se queixou dos alunos nas questões relativas à indisciplina, ao desrespeito que eles demonstram, ao seu

despreparo e outras dificuldades que esse despreparo traz para a aula” (p. 75). Detendo-se na discussão sobre a perda de “prestígio do professor”, a autora avalia que esse “desprestígio” afeta sobremaneira a relação professor-aluno.

Lima (2003) se aferra à importância do estabelecimento do vínculo entre docente e discente para que a aprendizagem ocorra. Salienta o valor da “transferência” – conceito psicanalítico criado por Freud¹² – como combustível da relação ensino-aprendizagem. Além da via da repetição de “protótipos infantis” que o aluno transfere para o professor, a autora ressalta que a condição necessária para a transferência se instaurar é a suposição, por parte do aluno, de que o professor tenha um “saber”. Essa proposição reveste o professor de certo “brilho”, relativo a uma imagem de poder e admiração nele vislumbrada.

Atualmente, entretanto, ainda recorrendo às argumentações de Lima (2003), encontramos dificuldades para que esse processo se estabeleça. Com o “declínio da imagem paterna” nos tempos atuais, devido a inúmeras transformações ocorridas no modo de organização da sociedade, a noção de “limite” de que a criança necessita tem se esvaecido. As situações adversas com que se deparam os educadores nos últimos tempos colocam em questão não apenas a autoridade do professor na contemporaneidade, mas também a eficácia da “função paterna”.

Na educação, esse fenômeno se revela nas queixas sobre “falta de respeito” e “falta de controle”, argumenta Lima (2003). Em vez de ostentar certo “brilho”, o professor, na avaliação do aluno, ostenta uma “falta”. Nas escolas particulares, a situação não é muito diferente, já que o aluno é o “cliente” que tem sempre razão. Ao mesmo tempo, o professor destituído de valor não atribui ao aluno o poder de aprendiz, o que, em suas argumentações, prejudica os resultados do trabalho docente.

Esclarecendo a diferença entre “ideal do eu” e “supereu”, Lima (2003) enuncia que o “supereu” está ligado a um medo inicial de punição em relação à autoridade parental. Já o “ideal do eu” constitui um modelo referente às identificações com as figuras parentais e serve como

12 Dentre os trabalhos desenvolvidos por Freud sobre o tema da transferência, podemos aqui destacar seu artigo de 1914 *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, citado na bibliografia deste artigo.

referência para o sujeito. Nas palavras da referida autora, o professor pode estar investido do ideal de “ser professor” – condição importante para a instalação da transferência –, porém frequentemente não encontra reconhecimento por parte dos alunos. Ao contrário, depara situações adversas de indisciplina, desautorização e descaso, elementos que prejudicam a acomodação da transferência, corroborando a fomentação do “mal-estar-docente”, argumenta Lima (2003).

Outra psicanalista que discute a relação professor-aluno e suas consequências no ato da transmissão é Mrech (1999). Essa pesquisadora localiza os efeitos do “declínio da função paterna” nas relações de ensino, defendendo o ponto de vista de que hoje existe uma “falência na relação professor-aluno” (MRECH, 1999, p. 39). De acordo com seu entendimento, a “falência” é definida pela situação em que o professor, na falta de determinados conteúdos, sejam de bases emocionais ou materiais, sente-se impossibilitado de exercer seu ofício de ensinar. Além-se, aqui, a algo da ordem da subjetividade do educador, referindo-se às “emoções de estranhamento”, no momento em que o professor sofre por ver seu desempenho profissional comprometido.

Mrech (1999) vem confirmar as argumentações de Lima (2003), defendendo a premissa de que, assim como o aluno, o professor reage por meio do circuito transferencial, deixando-se tocar em seu inconsciente por “elementos particulares” de seus discípulos. “Ele também não está isento do mesmo processo transferencial que ocorre com o aluno” (p. 65-66). A transferência tem, portanto, dois sentidos: do aluno para o professor e do professor para o aluno. A autora ainda nos lembra de que as transformações sociais têm consequências na educação: em uma sociedade moderna pautada na produção, o professor acreditava ter um aluno cativo, com um circuito relacional predeterminado. Na sociedade contemporânea, porém, direcionada pelo consumo, o professor precisa estabelecer novos laços, criar outras maneiras para lidar com as questões da educação. Há um saber em movimento, em que professores e alunos deverão se implicar como sujeitos na construção do novo.

Ponto importante das argumentações de Mrech (1999) é sua pergunta: “quem é o professor?” No seu modo de ver, a pedagogia não tem

clareza de quem é o aluno nem de quem é o professor que trabalha com esse aluno. Assim como a criança é entendida *a priori* de acordo com os preceitos desenvolvimentistas da psicologia da aprendizagem, o professor é reduzido a um indivíduo concreto. Para ela, o professor não é uma pessoa concreta, mas um lugar no discurso. Com essa concepção, revela a importância da linguagem, da fala, da palavra e do discurso no ato da transmissão.

A “fala”, segundo Mrech (1999), ocupa um lugar estratégico na relação professor-aluno, pois é justamente pela palavra que se cria a relação. Se as estruturas sociais muitas vezes alienam alunos e professores em uma forma de saber pré-concebida, a psicanálise propõe, no entender da pesquisadora, dar voz aos professores para que eles expressem sua singularidade e digam dos vários lugares que ocupam no ato da transmissão. Destaca que a educação deveria propor que os agentes educacionais se dispusessem a construir o saber para “fazer algo melhor da próxima vez em que estivermos com o aluno” (MRECH, 1999, p. 38). Na esteira de suas argumentações, privilegamos em nossa pesquisa-intervenção fazer a “oferta da palavra” aos professores para que se apropriem de um saber, muitas vezes negligenciado no dia a dia do magistério.

Em seus estudos, Aguiar (2006) também faz referência ao processo de idealização dos professores e ao sofrimento psíquico que isso lhes causa. Essa autora aponta a quantidade de demandas e afazeres institucionais que respondem a “ideais megalomaniacos com os quais o educador acaba se identificando e que resultam em sofrimento, pois não tem como respondê-los” (p. 65). Nessa direção, argumenta que o professor sofre do desejo de reconhecimento e perfeição idealizados, e o mal-estar comparece diante da impossibilidade de lidar com situações de insucesso, em circunstâncias de ensino-aprendizagem, de violência e agressividade ou mesmo de solicitação dos pais dos alunos, de diretores e coordenadores da escola.

Demandas ilusórias de tudo ter que resolver podem levá-los, conseqüentemente, a formações de sintomas e mesmo ao adoecimento, pois tudo ou quase tudo é fonte de angústia nessa profissão, já que a

educação nunca terá respostas completas para a crise que acomete a sociedade, como nos aponta Aguiar (2006).

Concordando com essa perspectiva em que a prevalência de uma condição imaginária da relação ensino-aprendizagem é desencadeadora de tensões na profissão docente, Diniz (1998) defende que o saber que a educação quer transmitir tende sempre ao fracasso, por se tratar de um saber idealizado. O conflito ali instalado acaba adoecendo os professores, segundo ela, que não têm como transformar o mal-estar daí advindo em palavras. Quando o fracasso da transmissão é evidenciado, portanto, “resta o mal-estar” (DINIZ, 1998, p. 206). A autora realça a polarização: “alunos indisciplinados que não aprendem e professoras desinteressadas que adoecem”, como pontos sintomáticos da educação (DINIZ, 1998, p. 206).

Para Diniz (1998), o ideal que o professor tem do que seja educar, como algo infalível e totalizador, e mesmo a convicção de que “se aprende calado” são produtores de muita angústia quando esse ideal é confrontado pela realidade e fracassa. Aparecem, então, sintomas como o adoecimento, a indisciplina, a depressão, o “aluno-problema”.

Cordié (2003) relata o desapontamento dos educadores quando falam de sua profissão nos “grupos de trabalho” por ela criados com esse objetivo. De acordo com a pesquisadora, os professores expressam suas apreensões em relação ao exercício da profissão. Nesse sentido, extrai o depoimento de uma professora: “Não nos ensinaram a ensinar...” (CORDIÉ, 2003, p. 27). Segundo ela, o mal-estar dos professores se relaciona com os alunos, mas é uma angústia que, embora se manifeste na sala de aula, vem de mais longe. Eles se queixam, colocam a culpa na administração, no governo, nos alunos.

“Ora, e o que é o mal-estar senão aquilo que o desamparo nos causa? O estupor de não ter um nome que explique a coisa?”, interroga Pereira M. (1998, p. 177). Para o autor, isso é a situação escolar gerando angústia, impedindo, muitas vezes e de várias maneiras, que o professor vá à escola. Entre os inúmeros recursos de que lança mão para evitar ir de encontro à “situação traumática”, estão os frequentes adoecimentos somáticos ou psíquicos.

Ao se referir à atividade profissional como forma de sublimação idealizada pela cultura, Freud (1930/1974) diz que esse artifício falha porque a maioria das pessoas só trabalha sobre a pressão da necessidade, e não por livre escolha, o que acaba suscitando problemas sociais extremamente difíceis. Disso decorre a formação de sintomas que testemunham o fracasso da tentativa de regular esse “mal”. Os sintomas, portanto, são “expressões disfarçadas” do que cada um, em consonância com a própria subjetividade, não pôde gerir do mal-estar como resíduo não administrável. No campo da educação, esses sintomas aparecem identificados com o limite da atividade profissional, recebendo nomeações tais como indisciplina, crise de adolescência, conflitos de sexualidade, drogas, agressividade, apatia, violência, problemas de aprendizagem, entre outras.

Tizio (2003) traz importantes contribuições acerca dos andaimes que sustentam a transmissão com base no “vínculo educativo”. A autora questiona como se estabelecer o vínculo educativo se, no momento, a profissão docente se encontra tão sem valor. A referida pesquisadora postula que todo vínculo social – e o vínculo educativo como uma de suas formas – se assenta sobre um vazio. Sua argumentação faz contraponto à natureza biologicista dos vínculos animais: por causa de sua condição naturalista, são guiados por funções que predeterminam seu comportamento. Já o ser humano, não; o ser humano tem que inventá-lo a cada momento. O vínculo educativo é, pois, da ordem de cada encontro, de apelo particular e sujeito a transformação.

Para que esse momento tenha como base a invenção, e não a estandartização e as respostas prontas e homogeneizadoras, que são excludentes, conforme Tizio (2003), o educador deverá suportar o vazio que se instala frente ao saber. Se o vínculo educativo se sustenta sobre os três elementos – agente, sujeito e saber –, o docente tenderia a tolerar não saber antecipadamente sobre seu aluno para, assim, criar possibilidade de que algo se construa a partir daquela relação.

Essa autora chama atenção para a diferença entre a tentativa de regular o mal-estar na civilização – próprio ao sujeito na relação educativa, pela via dos interesses, do consentimento, e pela transferência de trabalho

- e a tentativa de homogeneizar os estilos de vida. Somente assim o agente dará ao educando elementos para “fazer melhor”, encontrar o seu lugar com suas marcas, a partir do que lhe é ofertado pela cultura. É fundamental nesse processo que o educador aceite que nem tudo é educável quando se trata das pulsões.

Tizio (2003) também nos alerta para a mudança ocorrida com a revolução tecnológica da informática. Alterou-se a relação com a autoridade do saber, porque foi modificada a relação com a enunciação, gerando uma crise. A autoridade epistêmica, segundo a autora, não se impõe, porque é outorgada e reconhecida pelo outro. E, para que essa autoridade faça despertar no outro o reconhecimento, faz-se necessário tocar esse outro em algo seu, de sua letra, de seu particular, que o vivifique e o faça interrogar o próprio desejo de saber. É essencial, para a autora, que se tenha um mínimo de autoridade para que o vínculo educativo seja ativado. É por meio da autoridade epistêmica, quando o agente funciona como causa para o docente, que se introduzem o limite e o respeito. No vínculo educativo, no entanto, é fundamental que o próprio agente da educação seja o primeiro a estar causado, interessado e motivado pelo que faz.

Apresentamos a TAB. 1, destacando pontos centrais da leitura que os autores psicanalistas empreenderam da questão do mal-estar na profissão de professor, em que o realce é orientador na pesquisa que pretendemos empreender.

TABELA 1
Psicanalistas debatem o mal-estar na profissão do professor

Pereira M. (1998)	A situação escolar gera angústia pelo mal-estar que o desamparo causa ao ser humano, por não ter um nome que explique a “coisa”.
Diniz (1998)	Conflito e adoecimento dos professores se dão frente à “condição imaginizada da relação ensino-aprendizagem” e o fracasso da transmissão.

Mrech (1999)	Relaciona as “emoções de estranhamento” do professor e a “falência na relação professor-aluno” com o “declínio da função paterna” no mundo contemporâneo.
Cordié (2003)	Identifica o “desapontamento dos educadores” e as dificuldades no ato de ensinar, argumentando que esse “mal-estar na sala de aula vem de longe...”
Lima (2003)	O mal-estar e “perda de prestígio do professor” na relação professor-aluno desencadeando “falta de respeito”, “falta de controle”, estão relacionados ao “declínio da imagem paterna” na cultura atual.
Tizio (2003)	Mudanças ocorridas na cultura com a revolução tecnológica e informática impetraram mudanças na autoridade do saber, gerando crise no vínculo educativo. Defende que, para contrapor a crise, o agente educativo seja o primeiro a ser causado pela transmissão.
Ferrari e Araújo (2005)	O mal-estar do professor estaria relacionado à frustração diante de condutas de desautorização dos alunos.
Aguiar (2006)	O sofrimento psíquico dos professores se apresenta quando estes não encontram respostas para os problemas da sala de aula, com base em “ideais megalomaniacos”.

Fonte: MIRANDA, 2010, p. 145.

O mal-estar docente pode ser tomado, como vimos na argumentação dos psicanalistas investigados, como sintoma relativo à subjetividade do professor quando propostas idealizadas não se cumprem, configurando-se em modalidade de enlaçamento sujeito-cultura. A Psicanálise, referencial teórico que sustenta nosso trabalho, coloca em ressalva que algo do ideal não se ensina ao sujeito, donde se conclui que a educação lida com o registro do impossível. Não estamos nos referindo aos limites encontrados na transmissão do currículo programático, embora esse também seja um ponto de tensão entre os educadores. Ou ainda, não firmamos a menção à discrepância ou alienação dos conteúdos acadêmicos quando os docentes veem, a seu encargo, discípulos pertencentes a uma realidade social ou cultural distinta da que imaginavam anteriormente.

Colocamos em realce aspectos próprios ao sujeito do inconsciente, sobre o qual a Psicanálise constrói seu texto, e às formulações acerca do mal-estar. O trabalho interdisciplinar entre Psicanálise e Educação, principalmente quando se trata da formação de professores, permite acolher os impasses encontrados nos processos de aprendizagem que dificultam ou impedem a transmissão do saber, indicando o que há de ineducável em cada sujeito, como nos lembra Cohen (2006). Sujeito que se estrutura psiquicamente em conexão com o social que o enlaça pela palavra, entendendo-se, porém, que essa não consegue recobrir tudo o que é vivenciado pelo sujeito, permanecendo como resto algo da pulsão que escapa ao simbólico.

Por mais que os educadores se preparem para transmitir às crianças e adolescentes os valores civilizatórios baseados no cultivo do conhecimento e das relações cordiais, algo fracassará sempre. O que resiste à função educativa é produtor de mal-estar e assola, muitas vezes, professores e alunos de forma inesperada. Quer como resposta a esse real sem palavras ou como resultado do conflito intrapsíquico consciente/inconsciente que legitima o recalcado, um incômodo permeia o campo ensino-aprendizagem e permanece na cultura educativa dos diversos tempos: se há um emperramento para que o processo civilizatório se cumpra, há, concomitantemente, a produção de um mal-estar sintomático.

As queixas dos professores, bem como os pedidos por formação que ofereçam uma resposta, quase sempre de ordem técnica, manifestam-se no cotidiano de cursos de formação nos quais atuamos como professora. Partimos do princípio de que a incerteza, o impasse, são marcas da profissão docente que nos dizem da existência de outras dimensões a serem consideradas, que estão para além do sujeito da razão.

Segundo Cordié (2003, p. 40), “a função de ensinar é reveladora de conflitos inconscientes” que põem em descoberto a vulnerabilidade subjacente à ação docente, pois “expõe o sujeito a descobri-se sem sabê-lo, com risco de padecer, no contra golpe, dos efeitos desse desnudamento.” Por isso, falar do trabalho é falar de si, expor-se, revelar incertezas, indagar-se sobre as questões que desconcertam que trazem em seu cerne um não saber.

Nosso objetivo maior, portanto, no projeto que esteia o presente artigo, vai nessa direção: buscar o saber não sabido, mas que nos constitui e pode, às vezes, revelar posições assumidas e não assumidas. Apostamos que, nessa direção, traremos contribuições para se pensar a formação docente sob a ótica do sujeito de desejo, do mal-estar paralisador ao desejo de ensinar e aprender, restabelecendo o movimento produtivo de professores e alunos no ato da transmissão.

Referências

AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. de. Professores sobre pressão: sofrimento e mal-estar na educação. *Psicanálise, Educação e Transmissão*, v. 6, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100063&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jul. 2013.

ARROYO, M. *Ofício de mestre*. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, M. *Imagens quebradas*. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE: UNB. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 60-85.

COHEN, R. H. P. *A lógica do Fracasso escolar: psicanálise e educação*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.

CORDIÉ, A. *Malestar en el docente*. La educación confrontada com el psicoanálisis. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2003.

CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 2002.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 198-223.

FERRARI, I. F.; ARAÚJO, R. S. O mal-estar do professor frente à

violência do aluno. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, v. 5, n. 2, p. 261-280, set. 2005.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREUD, S. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1974a. (Trabalho original publicado em 1905).

FREUD, S. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1974b. (Trabalho original publicado em 1914).

FREUD, S. *Mal-estar na civilização*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1974c. (Trabalho original publicado em 1930).

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação educacional, 1992, p. 51-76.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S.(Coord.) *Os professores no Brasil*. Impasses e desafios. Brasília; UNESCO, 2009.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 141-169.

LIMA, M. A. de. O mal-estar docente e o trabalho do professor: algumas contribuições da psicanálise. In: PAIVA, E. V. de (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: D.P. & A. Editora, 2003.

MIRANDA, M. P. *Sobre a “criança-problema” e o mal-estar do professor*. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

MIRANDA, M. P. *O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação*. 2010. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia, Psicanálise e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

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

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. 2. ed. Porto: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992. p. 15-33.

NOVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. p. 29-41.

PEREIRA, J. D. *Formação de professores*. Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

PEREIRA, M. R. O relacional e o avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E. M. (Org.) *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil*. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PINTO, A. R. *et al.* *O professor reflexivo: reflexões sobre a inconsistência e a superficialidade do conceito nas reuniões anuais da ANPED*. 2010.

63 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, UEMG, Belo Horizonte, 2010.

REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA, n. 6, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-87.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e qualidade do ensino. In: FERRAR, A. R. (Org.). *Escola Básica*. Campinas: Papirus, 1992. p. 137-146. (Coletânea CBE).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação educacional, 1992. p. 77-91.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

TIZIO, H. Reinventar el vinculo educativo. In: TIZIO, H. (Org.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogia social e del psicoanalysis*. Barcelona: Gedisa, 2003.

VASCONCELOS, R. N. *Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar*. 2010. 248 f. Tese (Doutorado em Psicologia, Psicanálise e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

Recebido: 26/06/2013

Aprovado: 29/07/2013