

Formação docente e a relação com o saber: do professor sabe tudo à possibilidade de implicação do professor em sua formação

Maria Gabriela Guidugli

Email: mg.guidugli@gmail.com

Este trabalho é fruto da minha dissertação de Mestrado na FE USP, sob a orientação do professor Rinaldo Voltolini, com o título *“Para além do professor reflexivo: um professor implicado. A démarche da psicanálise na formação de professores.”* (PEDREIRA, 2021).

Na pesquisa citada pudemos observar como o tema da formação dos professores, nos últimos anos, tem ocupado um lugar de relevância nos debates educacionais. Descobrimos que na última década houve um deslocamento importante em torno da figura do professor, agora responsabilizado pelo “fracasso escolar” de seus alunos. Visto como mal-formado, é oferecido ao professor um modelo de formação essencialmente prescritivo, instrumental e tecnicista. Assim, observamos dentro do campo de formação docente, a predominância de uma discursividade pedagógica que parte da crença de que é necessário reparar uma suposta falha na formação inicial do professor.

Constatamos uma tendência nas propostas de formação em traçar o perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes, com o objetivo de esboçar um retrato do que seria o professor “ideal” (“o Bom professor”, o “professor nota 10”, o “professor sabe tudo”, e tantas outras figuras representativas desse ideal). Nossa hipótese é de que essa concepção de formação, essencialmente técnica e instrumental que tem como objetivo fabricar o “professor ideal”, silencia o “estilo” do professor de carne e osso.

Nesse sentido, fazemos coro as críticas de Azanha (2004) e Voltolini (2018), sobre qualquer proposta de formação que pretenda de maneira idealizada suprir todas as insuficiências, pois, como bem lembra Voltolini, é da natureza do saber que sustenta o ofício do professor, ser interminável.

Longe de pretender oferecer uma proposta ideal de formação, ou definir as características de um “professor ideal”, é por uma *démarche* específica que a psicanálise pode ter algum valor para o campo da formação dos professores. Cabe à psicanálise, recuperar na formação do professor a dimensão do sujeito do inconsciente e sua relação intrínseca com o saber.

Neste trabalho iremos analisar, a partir da teoria dos 4 discursos de Lacan (1969-70/1992), a relação que essa discursividade hegemônica sobre formação docente estabelece com o saber e, a partir daí, indicaremos uma outra possibilidade de relação com o saber, tal qual aquela que se estabelece no cerne da própria experiência analítica.

Voltolini (2018) destaca que na formação docente predominam as formas universitárias do saber, o que não quer dizer que a formação do professor se encerre dentro dos limites da Instituição Universitária, mas sim que sua formação tem características específicas desse tipo de saber.

O discurso universitário é uma forma particular de enunciação que é assim nomeado por Lacan por ser o discurso sobre o qual a ciência moderna se alicerça. Neste discurso o lugar de agente é ocupado pelo o saber (S2), e assim este se especifica como TODO-SABER, o saber da totalidade. Isto é, podemos dizer que o saber do discurso universitário é entendido como signo e não como significante, ou de modo ainda mais usual, o saber é aqui entendido como sinônimo de conhecimento.

Não é nossa pretensão afirmar que a discursividade pedagógica hegemônica pensa a sua formação exclusivamente a partir da estrutura do discurso universitário. Há sempre uma alternância entre os discursos. Entretanto, neste caso, pretendemos destacar que a relação estabelecida entre essa discursividade pedagógica sobre a formação docente e o saber é aquela encontrada na base do discurso universitário: relação de saber como sinônimo de conhecimento, saber das certezas científicas e da totalidade.

Uma formação que se baseia na crença de que todo professor deve responder à demanda educativa a partir do lugar daquele que tudo sabe. Preso a essa identificação imaginária proposta como ideal de formação, fica difícil que algo do sujeito possa emergir. Nesse sentido, uma formação, como tal, rechaça o que é da ordem de um estilo próprio do professor, de seu saber inconsciente e de sua implicação. Mas os efeitos dessa identificação não se restringem à implicação do professor em sua formação, promovem também reflexos em sala de aula. O professor de carne e osso, uma vez colado a esta imagem idealizada e acreditando ser o detentor de todo-saber, dificulta ao aluno que este possa vir a ocupar um lugar próprio de enunciação.

Um bom exemplo desse professor identificado no lugar daquele que possui TODO SABER é retratado por Jacques Rancière, em sua obra *“O mestre ignorante”* (2018), através da figura do mestre explicador. O mestre explicador é aquele que “tudo sabe” e que está sempre a dizer ao aluno que este “nada-sabe”: “A cada etapa, cava-se o abismo da ignorância que o

professor tapa, antes de cavar um outro.” O aluno, neste caso, é visto a partir de sua ignorância e reduzido, pelo mestre explicador, a ela. É preciso que o aluno compreenda e para isso, o mestre deve fornecer-lhe explicações cada vez melhores. No entanto, compreender significa para o aluno que nada compreenderá a não ser que o mestre lhe explique.

Retornando à estrutura do discurso universitário, diz Lacan: “É impossível deixar de obedecer ao mandamento que está aí, no lugar do que é a verdade da ciência – *Vai, continua. Não para. Continua a saber sempre mais*”. (LACAN, 1969-70/1992, p. 110). Eis o imperativo desse discurso. Ali no lugar do trabalho, só há o imperativo, não há a necessidade de um alguém, por isso é representado na estrutura do discurso pelo objeto *a*. Este é o verdadeiro sujeito da ciência, um sujeito abstrato, sem nome, sem história, sem desejo.

As características do discurso universitário nos ajudam a ampliar a nossa compreensão a respeito daquilo que se revela na discursividade sobre a formação docente. É preciso saber sempre mais, é preciso acumular créditos e certificados, um mercado de formação que pouco tem se preocupado com o verdadeiro sentido da experiência formativa, mas que, ao contrário, transforma a formação em simples mercadoria de troca. Um certificado a mais aqui, uma formação a mais acolá, mas o que de fato os professores estão aprendendo? Como diz Camus, citado no início deste capítulo, “ensinavam-lhes sem dúvida muitas coisas, mas um pouco como se entopem os gansos.” (2005, sem numeração).

A partir de Lacan (1969-70/1992) sabemos que a experiência analítica coloca em xeque justamente esse saber da totalidade sob o qual essa discursividade pedagógica hegemônica se baseia, não apenas para pensar a formação dos professores, mas também toda a experiência educativa. Eis a diferença radical entre o lugar que o “saber” ocupa, predominantemente, na pedagogia e o saber que se decanta da experiência analítica.

A esse saber, Freud chega conduzido pelas históricas dentro da experiência analítica, pois é o discurso da histórica que nos mostra o “traçado em zigue-zague onde repousa esse mal entendido que, na espécie humana, as relações sexuais constituem.” (LACAN, 1969-70/1992, p.34). Lacan indica que é a histerização do discurso, isto é, a introdução estrutural, em condições artificiais, do discurso próprio à histórica, que constitui a essência da experiência analítica.

A histórica é aquela que dá a palavra ao outro para que este, por sua vez, trabalhe para produzir o saber que ela lhe pede (S1 do lado do outro). Assim vemos a histórica fabricar um homem movido pelo desejo de saber. No entanto, ao mesmo tempo, o discurso da histórica

revela a relação do senhor/mestre com o saber enquanto gozo, e lhe indica que saber nenhum esgota a sua própria verdade: “porque, como objeto *a*, ela é queda, queda do efeito de discurso, por sua vez quebrado em algum ponto.” (IBID., p. 35). Ao interrogar a relação que o senhor/mestre estabelece com o saber, ela desmascara a própria função do mestre.

Assim, a experiência analítica, através da histerização do discurso do sujeito, faz dele “um sujeito a quem se solicita que abandone qualquer referência que não seja a das quatro paredes que o envolvem, e que produza significantes que constituam a associação livre soberana, em suma, do campo” (IBID., p. 35). O saber que decanta de uma análise, como nos lembra Lacan, não é da ordem do conhecimento e nem da representação, mas ao contrário, é a partir da produção da cadeia de significantes, que se ligam numa relação de razão, que irrompe um saber que não se sabe, o saber do inconsciente. Ou seja, o saber é posto no centro de toda experiência analítica para que daí possa advir o sujeito do inconsciente:

A histerização do discurso traz à formação do professor justamente a possibilidade de incluir um enigma e uma interrogação sobre o saber da totalidade. Essa abertura, que coloca em xeque o saber totalizante, não aponta, como faz acreditar a discursividade pedagógica hegemônica sobre a formação do professor e o mestre explicador, para uma falha do saber, mas ao contrário, como o saber é sempre incompleto, ela é indicativa de uma falta.

Entendemos que é preciso que o professor renuncie ao lugar de “professor sabe tudo”, não apenas porque sua formação será sempre incompleta, mas essencialmente porque, sendo um ofício impossível, é da natureza do trabalho do professor fracassar em sua finalidade, a despeito de seus esforços. É justamente para promover um descolamento do professor com essas figuras idealizadas do “professor sabe tudo” ou do “Bom Professor” que acreditamos na importância de uma formação, apoiada principalmente sobre o Discurso da Histórica. Como dito anteriormente, a histerização do discurso introduz na formação do professor uma abertura e possibilita a instauração de um enigma em torno do saber totalizante, é ainda indicativa de uma falta, uma vez que o saber é sempre incompleto. Nesse sentido, junto com Martinho (2002), entendemos que é o “desvelamento da falta que propicia a transmissão do desejo de saber.” (p. 163).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZANHA, J. M. P. (2004) Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: **Revista Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 369-378. São Paulo, maio/ago 2004.
- CAMUS, A. (2005) **O primeiro homem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- LACAN, J. (1969-70/1992) **O Seminário: livro 17. O avesso da psicanálise**. Trad.: Ary Rotiman. Rio de Janeiro: Zahar.
- MARTINHO (2002) Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI & JORGE (orgs) **Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.
- PEDREIRA, M.G.G. (2021) **Para além do professor reflexivo: um professor implicado. A démarche da psicanálise na formação de professores**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Faculdade de Educação USP. 2021.
- RANCIÈRE, J. (2018) **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad.: Lilian do Valle. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- VOLTOLINI, R. (2018) **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo, SP: Zagodoni, 2018.