

Artigo

Formação de professores e educação inclusiva: a démarche clínica centrada na transferência

Rinaldo Voltolini

Resumo. Este artigo se propõe a discutir a pertinência e a dinâmica do funcionamento do dispositivo de *démarche* clínica na formação de professores. Partindo da constatação dos limites da abordagem hegemônica na formação docente — aqui denominada abordagem científicizante com método dedutivo —, levanta-se como hipótese que um trabalho de escuta de professores em grupos de discussão de casos — abordagem clínica com método indutivo —, nos quais se parte dos impasses que surgem no trabalho docente, permite levantar elementos que promovem um modo particular de implicação do professor na teorização de seu trabalho. Para tanto, discutiremos a posição da *démarche* clínica no interior do campo da formação docente, bem como analisaremos, através de fragmentos de trabalho nos grupos de escuta de professores, o funcionamento e a eficácia destes grupos na formação docente. **Palavras-chave:** transferência; saber; pesquisa; grupos; formação.

Formación del profesorado y educación inclusiva: el abordaje clínica centrada en la transferencia

Resumen. Este artículo se propone discutir la pertinencia y la dinámica del funcionamiento del dispositivo clínico en la formación docente. A partir de la observación de los límites del enfoque hegemónico en la formación docente —aquí denominado enfoque científico con método deductivo—, destacamos la hipótesis que un trabajo de escucha de los maestros en grupos de discusión de casos —enfoque clínico con método inductivo—, en los cuales se parte de los impasses que se presentan en la labor docente, nos permite plantear elementos que promuevan una forma particular de implicación de los maestros en la teorización de su trabajo. Para ello, discutiremos la posición del abordaje clínica en el campo de la formación docente, así como analizaremos, a través de fragmentos de trabajos en grupos de escucha docente, el funcionamiento y la eficacia de estos grupos en la formación docente. **Palabras clave:** transferencia; saber; investigación; grupos; formación.

Teacher training and inclusive education: the transfer-centered clinical *démarche*

Abstract. This article discusses the relevance and functioning dynamics of the clinical *démarche* in teacher training. Based on the limits of the hegemonic approach in teacher training—here called the scientific approach with deductive method—, it is hypothesized that listening to teachers engaged in case discussion groups—clinical

* Professor livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
E-mail: rvoltolini@usp.br

approach with inductive method—, in which discussion starts from the challenges that stem from teaching, allows highlighting elements that promote a particular way of teacher involvement in the theorization of their work. To do so, we will discuss the place of the clinical *démarche* within teacher education and analyze, through fragments of work in teacher listening groups, the functioning and effectiveness of such groups in teacher training.

Keywords: transference; knowledge; research; groups; training.

Formation d’enseignants et éducation inclusive : la démarche clinique centrée sur le transfert

Résumé. Cet article traite de la pertinence et de la dynamique de fonctionnement de la démarche clinique dans la formation des enseignants. Partant du constat des limites de l’approche hégémonique dans la formation des enseignants — ici appelée approche scientifique avec méthode déductive —, on fait l’hypothèse que l’écoute des enseignants en groupes de discussion de cas — approche clinique avec méthode inductive —, dans lesquels la discussion part des défis qui découlent de l’enseignement, permet de mettre en évidence des éléments qui favorisent une manière particulière d’implication des enseignants dans la théorisation de leur travail. Pour ce faire, nous discuterons de la place de la démarche clinique au sein de la formation des enseignants et analyserons, à travers des fragments de travail dans des groupes d’écoute d’enseignants, le fonctionnement et l’efficacité de tels groupes dans la formation des enseignants.

Mots-clés : transfert ; connaissances ; recherche ; groupes ; formation.

A proposição de políticas públicas que visam tornar a escola mais inclusiva, globalmente conhecida com o nome de educação inclusiva, chegou entre nós com um objetivo ambicioso. Tratar-se-ia de uma proposta que não poderia se esgotar em reformas escolares adaptativas, mas, antes, engajar-se em uma mudança de paradigma para a educação.

A tarefa da escola neste novo paradigma seria a de encontrar o melhor meio de desenvolver cada aluno, consideradas suas especificidades de aprendizagem. A escola, e mais particularmente o professor, deveria, então, ser capaz de detectar tais especificidades e ajustar seu trabalho pedagógico a elas. Com a chegada de um novo público à escola regular, que ocupava antes, via de regra, o universo das escolas ditas especiais, esse professor se viu muitas vezes frente a um aluno com o qual não estava habituado nem se considerava formado para trabalhar. A demanda por uma formação específica aparece, então, como natural e justificada, em prol da melhor rentabilidade do trabalho pedagógico.

Entretanto, quais os princípios desta formação específica? Em quais saberes científicos, filosóficos e valores ela se apoia? Representa uma mudança de paradigma, também, no campo da formação docente, ou neste campo ela seguiria o modelo vigente? O levantamento dessas questões se justifica, para nós, a partir de constatações feitas em investigações anteriores no campo da formação docente (Voltolini, 2018): (1) haveria no campo da formação docente um modelo hegemônico fundado numa concepção científicizada da relação pedagógica que pareceria seguir à risca aquilo que Mannoni escreveu: “de um modo geral, o ensino é concebido para negar as questões que se formulam a partir da transferência¹”(1988, p. 36); (2) essa

¹ Transferência, conceito freudiano amplamente trabalhado em sua obra e na de outros psicanalistas, serve aqui para indicar a presença da dimensão inconsciente no cerne da relação pedagógica, condicionando as possibilidades de controle e mestria do professor às condições desta dinâmica inconsciente.

concepção científicizada assume um peso ainda maior no caso das crianças com deficiência, por força do saber médico objetivante que normalmente acompanha a consideração dos casos particulares na escola; (3) quando se trata de escolarização de crianças com problemas globais de desenvolvimento — psicóticas e autistas em geral, para seguirmos termos próprios ao campo psicanalítico — esse saber científicizado se mostra particularmente pregnante e com efeitos paradoxais, tendo impacto normalmente negativo na dialética da relação pedagógica.

Trata-se de constatações de pesquisa que nos abriam o caminho para pensar hipóteses de trabalho e investigação no campo da formação de professores, particularmente com essas crianças, mas com potencial de levantar questões mais amplas sobre a formação de professores em si. A *démarche* clínica, enquanto um dispositivo de intervenção na formação de professores, é nossa hipótese de pesquisa² e de trabalho neste campo. Com este conceito, pretendemos delimitar e operacionalizar um dispositivo de intervenção que responde às três constatações descritas acima: considerar o campo transferencial na dita relação pedagógica; questionar os limites da forma universitária (Lacan, 1969/1992) com que o saber é colocado para fins de controle do objeto e melhor gestão do processo pedagógico; e oferecer um dispositivo que permite melhor dialetizar os impasses que surgem na prática docente e particularmente naquela que trabalha na escolarização de crianças psicóticas e autistas.

Neste artigo objetivamos demonstrar, através da análise do funcionamento dos grupos de escuta de professores – dispositivo de trabalho utilizado na referida pesquisa, acima citada, e que será desenvolvido na sequência –, o potencial desse dispositivo em dialetizar os impasses no trabalho via manejo do campo transferencial, com efeitos formativos de formalização de questões e teorização cujas formas importa-nos analisar. Objetivamos, também, dimensionar o lugar desse dispositivo no campo mais amplo da formação de professores.

Para tanto, construiremos primeiro uma breve genealogia do campo da formação de professores com o objetivo de situar através dela a maneira como vai se construindo a perspectiva da *démarche* clínica e o seu lugar neste campo. Em seguida, procuraremos descrever e analisar a *démarche* clínica particularmente, enquanto um dispositivo de trabalho que se sustenta em princípios e conceitos bem definidos. É neste momento que esperamos poder demonstrar a importância do conceito de campo transferencial e seu peso na relação pedagógica. Por último, a análise do funcionamento dos grupos de professores virá como discussão clínica nos reenviando à necessária dialética entre teoria e prática.

Formação de professores: modelos e perspectivas

É fácil reconhecer o peso e o valor do tema da formação de professores na agenda pedagógica contemporânea. Embora desde há muito tempo tenha se tornado um assunto importante, esse tema ganha agora particular relevância desde que foi alçado à suposta causa primordial do dito fracasso escolar.

Ainda que a tese que coloca do lado do aluno e/ou de sua família a explicação do fracasso escolar permaneça ativa — reimpulsionada hoje em dia por força da medicalização crescente

² Na pesquisa FAPESP número tal 2020/04490-6 propomos o conceito de clínica da inclusão – um dos registros possíveis da *démarche* clínica na educação – como conceito adequado para levar em consideração aquilo que é próprio às situações singulares do processo inclusivo nas escolas.

da infância — a formação docente passou a ser um tema que ocupa um lugar central na administração do dito fracasso escolar. Certa convicção — pouco admitida oficialmente, mas claramente presente no contexto escolar — de que se o aluno frequentou a escola e não aprendeu é porque a escola não fez o suficiente, coloca em imediata suspeição o trabalho do professor e, em decorrência, sua formação. A ênfase na responsabilidade da escola na dinâmica complexa do fracasso escolar, já tão bem apontada e teorizada em trabalhos importantes, tais como o de Patto (1984), se vê reduzida a uma abordagem que culpabiliza o trabalho do professor e situa sua formação como espaço estratégico de intervenção. Estavam dadas as condições necessárias para que a formação docente fosse percebida como o *Deus ex machina* do fracasso escolar (Voltolini, 2018).

Muitos são os inconvenientes de uma concepção como esta: obliteração da percepção e do estudo da complexidade institucional da escola; empreendimentos administrativos equivocados com desperdício de verba pública; aumento da desvalorização social do trabalho docente por via da culpabilização e consequente aumento da pressão sobre o desempenho do professor; o risco de que a concepção das políticas de formação docente passem a ter um caráter reparatório, mais do que emancipatório (Voltolini, 2018) etc.

Dentre os múltiplos equívocos subjacentes nesta concepção, um se destaca: o de que a formação docente não é nem Deus nem *ex machina*. Quer dizer, ela não se concebe fora dos vícios do próprio sistema que agora espera dela a solução maior, nem possui propriedades mágicas, divinas, capazes de dar a ela o poder de transformação de todo o sistema. Em geral, nota-se facilmente como ela segue as mesmas balizas da teorização e da administração pedagógica da educação em geral.

No campo de sua teorização podemos encontrar a mesma oscilação de posição presente no campo pedagógico mais amplo:

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete, sobretudo a uma perspectiva política e crítica. (...) Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. (Bondía, 2002, p. 20)

Podemos encontrar representantes das duas posições no campo da formação docente. Schön (1983/1994, 1987, 1991) constitui autor de referência, pioneiro na construção da chamada abordagem *reflective practice*. Gauthier, Bissonette e Richard (2007) demonstram bastante bem e de modo paradigmático a posição tecnicista na formação de professores, baseada na *evidence-based practices*, defendendo a adesão a práticas docentes que tenham se mostrado eficientes em condições experimentais. A presença de ambas as posições no campo da produção científica na pedagogia é apenas o reflexo desse duplo posicionamento que domina o campo e consequentemente a formação docente.

Um esforço significativo, empreendido por alguns autores, como Perrenoud (1994) e Tardif (2002), por exemplo, no sentido de articular os diferentes estudos sobre formação docente num campo mais amplo referido todo o tempo às práticas docentes, é digno de nota. O tensionamento entre as diferentes perspectivas paradigmáticas produz questões que reabrem o campo de pesquisa e promovem sua evolução.

Trata-se de um tensionamento que visa superar dialeticamente a oposição de modelos epistemológicos e ideológicos distintos em prol de uma epistemologia da formação docente que respeite a complexidade do ofício de professor. Uma simplificação da ação do professor, criada artificialmente por força dos eixos paradigmáticos restritivos dos modelos, precisava ser combatida.

Perrenoud (1994), por exemplo, irá criticar o que ele mesmo propôs chamar de “utopia racionalista” em prol de uma “sociologia realista das práticas” (p. 10). Certa noção de sujeito — alguém essencialmente racional, capaz de traduzir em atos a expressão direta de seu raciocínio — será contestada em função do que as pesquisas da “caixa preta da sala de aula” (Perrenoud, 1994, p. 9) demonstram. Longe de ser o lugar próprio à ação planejada, a sala de aula apresenta uma dinâmica pouco ou nada propícia à aplicação de técnicas previamente estabelecidas a partir de situações experimentalmente controladas. Outra velha oposição com relação ao ofício do professor — arte ou ciência — é contestada aqui com o fim de superação.

A ação do professor é não-toda-ela científica e não-toda-ela arte. Uma articulação entre os saberes prévios e o saber da experiência é o desafio próprio de cada professor. Menos lugar de uma engenharia do que de uma engenhosidade (Hameline, 1982 citado por Perrenoud, 1994, p. 13), a ação do professor exige um pensamento dinâmico mais do que métrico, sem o qual estaríamos sob o risco de uma formação docente enviesada que desprepara o professor e o induz ao erro.

A utopia racionalista consiste essencialmente em um modelo cuja finalidade é desembocar numa prescrição do papel do professor, estabelecendo uma métrica para a boa execução de sua ação. A sala de aula é pensada neste modelo como uma estrutura semelhante ao laboratório, com variáveis controladas ou controláveis. O professor seria o *agente* de um saber solidamente construído no rigor da pesquisa científica. De outro lado, a pesquisa no campo da formação docente — particularmente a de cunho sociológico — destacava mais o professor como um *ator*, como um sujeito que sonha, pensa, constrói a realidade.

Enquanto a ideia de agente situa o professor no contexto do laboratório, a de ator o situa na dramática própria da sala de aula. *Da aplicação de um saber à implicação em uma experiência*, eis o salto decisivo no direcionamento da pesquisa em formação de professores. A fórmula que situa o professor como um agente de um saber, previamente constituído nas supostas boas condições da pesquisa científica, pensa ainda este professor como alguém capaz de, em sua prática, seguir um texto. Mesmo que o professor parta de um texto prévio, seu planejamento de trabalho, uma aula nunca é a aplicação exata deste texto. Ela exige, antes, “bricolagem e improvisação” (Perrenoud, 1994, p. 12). O professor vive de inventar estratégias nas quais une saberes adquiridos com percepções que podem ser mais ou menos acertadas e que se dão no vivo de um encontro. Uma formação que não leve em conta essa peculiaridade do trabalho docente desprepara o professor.

Outra variável, deixada igualmente de fora pelo modelo cientificista da formação, é a relativa à temporalidade da ação docente. Na sala de aula não existe a *tecla pause*. A aula é uma sucessão de acontecimentos superpostos que exigem do professor uma atenção que flutua por entre a multiplicidade de demandas, o que exige sua ação em diferentes níveis e lugares. Diante dessa característica de sua função, não é de se estranhar que o professor se feche às ciências da educação e às utopias pedagógicas (Perrenoud, 1994, p. 10).

Este tempo da urgência da decisão, tempo da *pressa em concluir* — para nos aproximarmos de uma formulação de Lacan (1966/1998a) que nos será importante indicar como caminho de pesquisa —, dá uma marca própria à ação docente e, conseqüentemente, a sua formação. Só se

considera verdadeiramente o peso da temporalidade na prática docente quando a tomamos no registro da experiência e do sentido, e não no registro da aplicação de um saber prévio.

Por se dar enquanto experiência, a ação docente exige a implicação subjetiva, não como valor moral de uma prática, mas como uma condição inerente. A implicação não deve ser *prescrita* ao professor, ela é *inscrita* em seu ato. Reconhecer a implicação subjetiva no trabalho e na formação docente representa um passo decisivo neste campo de trabalho. A consideração da implicação subjetiva na formação docente, bem como a compreensão de sua racionalidade, tomou algumas formas específicas. Perrenoud (1994) irá evocar a função do *habitus*, conceito de Bourdieu, para indicar um caminho para essa teorização: "...conjunto de esquemas de percepção, de pensamento, de avaliação e de ação que nos guia a cada passo na 'ilusão de espontaneidade'" (Perrenoud, 1994, p. 13, grifos do autor, tradução nossa).

Com o conceito de *habitus* vemos se destacarem dois fatores fundamentais que nos importa sublinhar: (1) a presença de um passado que pesa de modo inercial sobre o presente em todos os níveis da atividade racional; e (2) a forma de ação desse passado inercial que é fundamentalmente inconsciente. Ainda que dentro de uma perspectiva de racionalidade — a constituição do *habitus* não é um processo arbitrário, aleatório ou caótico —, trata-se essencialmente de uma racionalidade inconsciente. Encontramos aqui a condição conceitual de crítica ao modelo da utopia racionalista.

A crítica à utopia racionalista depende, portanto, entre outros fatores, do reconhecimento do inconsciente como determinante na formação docente. Não se trata apenas de um reconhecimento formal de sua existência, mas, antes, de uma abertura de possibilidades de operacionalização desta dimensão enquanto dispositivo de trabalho (Cifali, 2012). O campo do trabalho docente é essencialmente percebido como um campo de experiência, em que a implicação subjetiva do professor é um cenário no qual se dramatiza, de forma dinâmica, um conjunto de elementos híbridos — sentimentos, percepções, motivações, raciocínios etc. — em uma temporalidade do instante.

No campo pedagógico mais amplo, o reconhecimento de uma terceira via — que de forma discreta e marginal começa a se colocar — para além da técnica/científica e da teórico/prática, convenientemente chamada por Bondía de existencial/estética (Bondía, 2002, p. 20), vem enriquecer o campo retomando uma dimensão da prática educativa e docente deixada de fora pela divisão estabelecida entre os modelos teóricos.

Nesta terceira via, as noções de experiência e sentido são decisivas na definição do paradigma. O que faz ressaltar as dimensões da experiência e do sentido ao primeiro plano da reflexão da práxis docente é, como nos lembra Bondía, a concepção de linguagem: "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" (Bondía, 2002, p. 21).

O destaque à dimensão da palavra é, segundo nosso ponto de vista, ainda mais decisivo do que aquele dado por Perrenoud e Bourdieu através do conceito de *habitus*, no que tange o reconhecimento dos fatores inconscientes. Como salientou historicamente Freud desde a invenção da psicanálise, a palavra é o elemento próprio do psiquismo, sua matéria prima. Lacan, estendendo de forma ainda mais radical essa afirmação, vai situar o próprio campo da psicanálise de maneira ética e não epistemológica, ou seja, não como aquele definido por seus conceitos, em outras palavras, por sua epistemologia, mas aquele que é o "campo da palavra" (Lacan, 1966/1998b).

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.

Isso porque ela é exatamente aquela que foi cunhada para contemplar estes campos e centrar-se na dimensão do sujeito. O termo clínica, por muito tempo associado de modo indiscriminado à medicina, encontrou, no meio pedagógico, resistência para se colocar. Parecia que dizer clínica era desvalorizar o que é propriamente pedagógico em prol de uma superposição do saber médico.

Clínica tem a ver, como aparece na própria etimologia deste termo, com inclinar-se. Inclinar-se, aqui neste ponto, à singularidade do caso; inclinar a universalidade e a tendência de estabilidade da teoria à instabilidade e à irrepetibilidade da experiência. A *démarche* clínica é, sobretudo, um modo de dar espaço ao vivo da emergência do sujeito, ali onde ele exatamente escapa, pela via do ato, a todo determinismo que o condiciona. Longe do sujeito racional, de origem filosófica, que determina sua ação em conformidade com seu pensamento, mas longe também do sujeito sociológico, preso inelutavelmente a determinismos que condicionam sua ação, o sujeito que aqui se trata é aquele que emerge enquanto indecidedo, mas que se decide em cada contexto e situação; é aquele sujeito que não se pode controlar integralmente, mas que nem por isso se pode atribuí-lo a uma determinação qualquer.

Esse sujeito não é também aquele da psicologia, centro da experiência, da percepção, do pensamento, agenciador dos processos psíquicos. Ele é, como nos mostrou a psicanálise, descentrado em relação ao Ego, este sim, lugar suposto de centralização das funções psíquicas. O que o define é justamente sua imprevisibilidade — não confundir com aleatoriedade —; é que ele emerge como tal para além do esperado, exigindo o que Cifali (2012) tão bem chamou de “inteligência do instante”, que não é senão um desdobramento daquilo que Lacan apontou na diferença entre *savoir faire* — saber fazer — e *savoir y faire* — saber fazer aí.

A *démarche* clínica na formação de professores

É essencialmente em torno de uma discussão sobre a noção de sujeito que vemos ocorrer um deslocamento teórico importante no campo da formação docente. Se o pensamento, tal como foi desde sempre definido e cultivado pela filosofia e, por consequência pela ciência, é fundamentalmente *ideoforme*, o inconsciente faz entrar nele o elemento *oniriforme*. Provavelmente a maior novidade trazida por Freud ao mundo do conhecimento foi a de que a lógica noturna que compõe o sonho não resta presa nos limites da noite, mas invade a claridade do dia, das ideias claras e distintas descritas por Descartes. Este evento freudiano no campo do conhecimento dá, para nós, a exata medida daquilo que no campo da educação, e mais particularmente no da formação docente, trouxe a necessidade de uma revisão da teoria do sujeito na qual se deve basear.

Que o Eu não seja o senhor em sua própria casa significa que ele é atravessado, de modo constitutivo, por outras vozes, cujo fio nem sempre é possível detectar, mas que compõem, de um modo complexo, tudo o que o sujeito vê, pensa, sente etc. Daí para frente, a “Razão pedagógica” tem dois caminhos para escolher: ou bem escolhe admitir em seu campo a presença e o impacto do inconsciente, ou bem o desconsidera e promove o Eu ao lugar de rei da consciência, em prol daquilo que é controlável.

A tradição filosófica da pedagogia, incrementada por teorias científicas recentes, tais como a de Piaget e Vygostky, pareceu inclinar a Razão pedagógica à segunda escolha. O sujeito epistêmico, com sua definição estrita no campo do conhecimento, não deixa de ser a extensão

exata do sujeito filosófico. O sujeito epistêmico se define no terreno das ideias claras e distintas, na claridade do dia; o mundo onírico lhe é, constitutivamente, estranho, estrangeiro.

Entretanto, escolher desconsiderar a lógica inconsciente do campo de teorização e operacionalização da ação pedagógica não elimina magicamente sua presença: desconsiderar o inconsciente não impede que ele exista. Podemos encontrar aqui, na verdade, uma das operações definidoras da *démarche* científica: ela aposta no controle do real pelo simbólico. No simbólico se poderia encontrar uma estabilidade desejável para a regularidade que a ciência espera poder dar ao real. Regularidade esta que permitiria a previsibilidade dos fatos, o bem maior da ciência. A ciência se baseia, fundamentalmente, numa crença da onipotência do simbólico sobre o real.

A cientificização visa, fundamentalmente, privilegiar a técnica, o uso instrumental do saber científico, com a finalidade de interferir de modo controlado sobre o fenômeno:

Quando o campo educativo-pedagógico obedece a esta *tecnização* nos encontramos em uma perspectiva na qual os esquemas fins-meios, causa-efeito, típicos de uma racionalidade técnica, do cálculo próprio à atividade fabricadora, recalca o indeterminado do sentido — entendido aqui como o que escapa a toda significação controlável —, assim que o indeterminado do sujeito — entendido como sujeito dividido, identidade indefinível. (Imbert, 1996, p. 11-12, grifos do autor, tradução nossa)

A técnica, portanto, com sua intenção fabricadora, tende a recalcar o campo do sentido e, com isso, retirar da educação sua característica de práxis. “O desprendimento desta tendência fabricadora implica levar em consideração a distância que distingue uma ação instrumental, *fabricadora*, de uma *práxis* compreendida como atividade comunicacional, ‘interação’” (Imbert, 1996, p. 12, grifos do autor, tradução nossa).

A práxis é aquela dimensão que leva em consideração o real enquanto dimensão que faz borda com o simbólico, uma borda que só pode ser manejada, mas nunca superada pela via do saber. A práxis se funda, basicamente, na experiência e é aí que ela deixa espaço para aquilo que *ex-siste*³, ou seja, o real — o real como aquilo que sempre retorna ao mesmo lugar, já que é a borda que nunca se supera, nunca se atravessa. A dimensão da experiência, tal como podemos concebê-la a partir da psicanálise, é aquela que reconhece que é o real que produz entre uma experiência e outra uma diferença, uma distância irreduzível; ou seja, toda replicabilidade não é, senão, uma ilusão. Em geral, a replicabilidade sustenta bem sua consistência quando se trata de operar com objetos, fracassa quando a ação é com o homem.

É isso que demonstra o elemento distintivo que diferencia a *aplicação* — procedimento definidor da ideia de saber no campo da técnica — da *implicação* — terreno próprio para pensar a questão do saber no campo da práxis. No primeiro caso, o saber aparece como estável, do lado daquele que controla, e, como tal, pode se aplicar ao outro, que não aparece senão como um objeto deste saber. No caso da implicação, o saber aparece como instável, sujeito às vicissitudes do encontro e definindo-se como algo que surge entre os dois sujeitos em questão.

A implicação de dois sujeitos resulta do ‘efeito de retorno do processo sobre os agentes, mesmo sobre aquele que aparentemente o controla ou o dirige’, o que pressupõe que a análise

³ Expressão utilizada por Lacan, com alta complexidade teórica, mas que serve, essencialmente, para marcar o caráter de exterioridade estrutural do real em relação ao simbólico. Por mais que o simbólico possa avançar em direção ao real, a borda que os separa é ineliminável.

se desenvolve como *atividade* de um sujeito confrontada à atividade de outro sujeito e não como *ação* de uma causa produtora. (Imbert, 1996, p. 12-13, grifos do autor, tradução nossa)

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.

A interpretação é o nome conveniente a dar à forma como o saber se encontra em jogo na práxis.

Daí que é preciso distinguir a *interpretação* da *aplicação* de um saber já lá. Uma interpretação nada tem a ver com o domínio da aplicação de um saber, ela não nasce do céu da teoria, do qual bastaria ela descer, deixando a teoria intacta: ela advém de uma relação de inconsciente a inconsciente, produtor, como tal, de criações na teoria. (Imbert, 1996, p. 13, grifos do autor, tradução nossa)

Trazer para o primeiro plano o campo da interpretação do professor é a operação basal da *démarche* clínica na educação. Em sua interpretação está presente sua posição de sujeito — que é o ponto de partida de qualquer trabalho — e o saber que ele coloca em jogo — que é aquilo que importa bascular. Na interpretação, certamente encontramos elementos de saberes prévios à experiência, elementos que podem vir dos saberes estudados, em geral nas ciências humanas.

Contudo, é na interpretação que vemos como estes saberes, originalmente de caráter disciplinar, demonstram-se de modo bastante indisciplinado, já que estão a serviço da busca de uma ação concreta face à situação. Aqui encontramos a essência da operação clínica, por definição: inclinar o saber universal em direção ao caso singular. Desconsiderando esta dimensão clínica, forçosamente uma etapa do trabalho do professor, a Razão pedagógica deixa de fora o valor e o peso da interpretação do professor em todo o processo educativo. *O professor não é um observador do aluno, é um intérprete*, e como intérprete sua marca pessoal aparecerá na interpretação, o que não constitui, em princípio, nenhum problema; o problema é justamente negar essa dimensão interpretativa.

Considerar a interpretação como elemento de trabalho é considerar que na dita relação pedagógica se estabelece não só um campo prático, mas, sobretudo, um campo *pático* — de *páthos* — para marcar o caráter necessariamente pulsional presente na relação pedagógica. A função primordial da *démarche* clínica em educação é a de pôr em trabalho esta dimensão *pática*, o que significa: (1) tomar como elemento crucial e ponto de partida, a posição do professor, verificável desde sua interpretação; (2) manejar o campo transferencial que se estabelece entre os sujeitos envolvidos; e (3) promover o *tratamento do olhar*, elemento tantas vezes evocado no vocabulário pedagógico, mas de modo moral, ou seja, para lhe propor outro olhar supostamente mais adequado.

A *démarche* clínica é aquela que põe em primeiro plano a importância e o valor do *discernimento*, da *lucidez*. O encontro com o outro — o aluno, no caso — é o elemento que desestabiliza o céu firme da teoria. Numa práxis, a teoria nunca tem essa dimensão divina da perfeição conceitual; trata-se mais de enfrentamento transferencial. Na práxis educativa é preciso reconhecer que:

A realidade é que a situação pedagógico-educativa é, como tal, uma espécie de *acelerador do inconsciente*. Tudo se passa como se o encontro com a criança colocasse o professor em situação de se reencontrar com algumas figuras do passado e as diferentes imagens arcaicas que as tinham nutrido. (Imbert, 1996, p. 16, grifos do autor, tradução nossa)

A busca do céu da teoria pode ser, muitas vezes, uma defesa para tentar escapar dos impasses e adversidades deste encontro. A *démarche* clínica constitui, pois, a colocação em jogo dos impasses deste encontro. Promover o discernimento é o objetivo, promover a tomada de distância é o veículo para isso.

O campo transferencial e a situação pedagógica

Foi na situação analítica que Freud descobriu a transferência. A transferência se apresenta a ele abruptamente quando descobre em seus casos clínicos a presença do amor dirigido ao analista. O gênio de Freud foi o de transformar esse fenômeno, inicialmente perturbador da prática analítica, em instrumento de trabalho para a cura.

Embora sua existência só tenha sido reconhecida na análise, Freud nunca chegou a pensar que ela era restrita à relação analítica, ou criada artificialmente por ela.

Não se deve supor, todavia, que a transferência seja criada pela análise e não ocorra independente dela. A transferência é meramente descoberta e isolada pela análise. Ela é um fenômeno universal da mente humana, decide o êxito de toda influência médica, e de fato domina o todo das relações de cada pessoa com o seu ambiente humano. (Freud, 1925/1996, p. 47)

A relação pedagógica, tal como fomos adiantando, também é um lugar no qual a transferência se mostra claramente e cujo impacto no maior sucesso ou fracasso do processo educativo não deveria ser desconsiderado.

Freud (1914/1996a) dizia que:

...é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação com as ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constitui uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. (p. 248)

Deste modo, ele reconhecia a força e pregnância do campo transferencial na relação educativa. Esse é um fator que o discurso pedagógico atual está pouco inclinado a considerar; à força de promover o professor ao lugar de *professor interessado* — interessado no desenvolvimento de seu aluno e pelos caminhos que este apresenta para isso — a pedagogia deixou de considerar o valor dos *professores interessantes*.

A fórmula da *educação centrada no aluno*, apesar dos aspectos progressistas que ela comporta em relação ao modelo educacional que a antecedeu, contribuiu para retirar do professor o brilho que ele eventualmente acende no aluno, pelo modo singular de sua personalidade. Uma educação centrada no aluno apagou a possibilidade uma educação centrada no campo transferencial; retirou das considerações pedagógicas o amor como elemento decisivo no campo da aprendizagem (Voltolini, 2019).

Em outro texto, vemos como Freud é ainda mais explícito quanto à força e a dinâmica da transferência na aprendizagem.

A ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito — o próprio Breuer, Charcot e Chrobak, o ginecologista da universidade, talvez o mais eminente de todos os nossos médicos de Viena. Esses três homens me tinham transmitido um conhecimento, que, rigorosamente falando, eles próprios não o possuíam. Dois deles, mais tarde, negaram tê-lo feito quando lhes lembrei o fato; o terceiro (o grande Charcot) provavelmente teria feito o mesmo se me tivesse sido dado vê-lo novamente. Mas essas três opiniões idênticas, que ouvia sem compreender, tinham ficado adormecidas em minha mente durante anos, até que um dia despertaram sob a forma de uma descoberta original. (Freud, 1914/1996b, p. 23)

O que o pai da psicanálise declara neste rico trecho, pleno de possibilidades de investigação, é que o processo de conhecimento — aqui representado em sua elaboração mais auspiciosa: a construção de teoria — se dá sob a influência transferencial que se estabelece na relação dialógica com os mestres. Não se trata de um conhecimento detido pelos mestres e transmitido como tal ao discípulo; Freud é claro em afirmar que este conhecimento — a tese da etiologia sexual das neuroses, no caso — foi concebido no campo transferencial, e graças a ele, onde a *suposição de saber* foi definidora.

Caberia à Lacan, mais tarde, demonstrar com maior precisão o lugar, a dinâmica e os efeitos dessa suposição de saber como pivô da transferência (Lacan, 1960/1992). O sujeito-suposto-saber, conceito cunhado por Lacan para falar do pivô da transferência, mostra a intrínseca relação entre o amor e o saber. Portanto, face a todas estas observações de Freud e de Lacan, endossamos a afirmação de Imbert citada acima de que a situação pedagógica é um acelerador de inconsciente.

Evidentemente, é preciso colocar limites na aproximação e comparação entre a situação analítica e a pedagógica. O analista precisará proscrever a ideia de que detém o saber, um saber que o analisante supõe nele, para poder fazer andar a operação própria da análise. Já o professor não pode nem deve proscrever o saber que lhe é suposto pelo aluno. Sua operação, de construção do conhecimento, depende diretamente da administração desse saber. Ele o fornece quando o aluno o solicita, ou pelo menos indica os caminhos que o incita a procurar. Não obstante, mesmo aqui, no cerne de sua função docente, caberia ao professor saber dosar sua oferta, sob pena de eliminar o caráter enigmático que torna atraente a descoberta presente em todo o conhecimento. “Sem dúvida, lembremos, na classe, os professores mais convocados a portar as provas de seu saber, estão raramente em posição de ‘criar o enigma’” (Imbert, 1996, p. 41).

Se abusa de sua função de esclarecimento, ou ainda, se apresenta a seus alunos um conhecimento qualquer que não cruza com os enigmas de cada um, o professor arrisca tornar, a si mesmo e ao conhecimento, uma coisa desinteressante.

Além do mais, podemos sublinhar com Janine Filloux, que a desafeção pelo trabalho escolar encontra, mais frequentemente sua origem na confrontação à ‘conteúdos que não podem ser percebidos como respostas lá onde não há perguntas em jogo, lá onde não se pode colocar questões’. (Imbert, 1996, p. 42, tradução nossa)

A presença do amor na situação pedagógica, bem como o quanto ele mobiliza efeitos sobre a aprendizagem, é um fenômeno indiscutível. Normalmente, como dissemos antes, ele é pouco levado em conta nas considerações e formulações pedagógicas, que prezam mais pelo estabelecimento de uma relação técnica, na qual o jogo dos *papéis* — dimensão prescritiva — vale mais do que o jogo das *posições* subjetivas — dimensão inscritiva.

Entretanto, mesmo sem ser nomeado nas considerações pedagógicas, o campo transferencial não deixa de ser experimentado como tal. A prova disso é que a escola está povoada de estórias⁴, nas quais se pode observar a presença de vilões e heróis, dramas e conquistas, fracassos e disputas. Esse gênero se pode facilmente observar nas narrativas dos professores, quando não estão submetidos a uma lógica do relato, em geral mais requerida pela administração escolar. O relato objetiva o aluno — suprimindo, portanto, a dimensão amorosa — enquanto a narrativa subjetiva a relação entre o professor e o aluno.

É interessante notar que no caso das crianças psicóticas ou autistas, crianças que estão fora-do-discurso (Quinet, 2006; Voltolini, 2014), não é raro assistir no processo de sua escolarização um impasse ou, às vezes, uma cessação da dialética própria que alimenta o campo transferencial. Na impossibilidade da narrativa surge o relato, ou ainda, como é sua forma mais comum, o laudo.

O grupo de escuta de professores é o dispositivo que concebemos para trabalhar com o impasse que se estabelece na situação pedagógica de modo muito comum nos casos de escolarização das crianças psicóticas e autistas. Não que esse tipo de impasse seja exclusivo da relação com essas crianças, mas ele é mais comum com elas dado, como dizíamos, o particular impacto delas no laço social. Diante da criança psicótica ou autista, o professor teme ser colocado na posição de analisante, destacava Maud Mannoni (1979), ficando ameaçado subjetivamente, mas também em seu lugar discursivo de professor. A criança louca pode expô-lo a uma interpretação selvagem, que tanto o expõe subjetivamente quanto o retira da proteção que lhe confere o papel de professor.

Num plano mais imediato, o que vemos nesses casos — ou na maioria deles —, é que a identificação do professor com seu aluno — processo inconsciente que se dá, também, de modo automático e que compõe a base de todas as estórias que povoam a escola — se estanca e com isso a situação pedagógica tem dificuldades de se sustentar como tal. O professor, bem-intencionado, insiste em seu trabalho, mas com dificuldades de encontrar seu lugar e, por consequência, o do aluno.

Normalmente percebida como falta de conhecimentos por parte do professor com relação à especificidade do funcionamento destas crianças, vemos surgir a demanda de formação especializada que, embora, seja, em geral, oferecida, não costuma colmatar aquilo que se abriu por outras razões diferentes da falta de conhecimento. Trata-se aqui mais de dificuldade de identificação do que de falta de conhecimento.

Os grupos de escuta de professores, centrados na narrativa do professor, visam, sobretudo, recuperar a dialética do campo transferencial quando ela emperra justamente por causa deste problema de identificação. É para recuperar uma dimensão do caso *com* o aluno — *affaire* — evitando aquela do caso *do* aluno — *case* — que o dispositivo se monta. No lugar de um caso de amor, um caso médico. A psiquiatrização na formação dos professores, quando se trata destes casos com as crianças loucas, é um fenômeno flagrante, com significativas consequências sobre a práxis pedagógica e que merece ser mais bem estudado.

⁴ Optamos por manter a escrita da palavra estória, superada pela distinção História e história que refere a diferença entre o científico e o literário, respectivamente, para melhor marcar a dimensão mítica que subjaz essas estórias que povoam o cotidiano escolar.

Démarche clínica e o dispositivo de escuta de professores

Propomos desenvolver, a partir de um fragmento colhido das narrativas dos professores nestes grupos, elementos para pensar esse trabalho com o campo transferencial, o que nele se pode observar da emergência do sujeito na cena pedagógica, da relação disso com o impasse que ocorre nela, bem como os manejos que se procura fazer com o fim de restabelecer o que ficou detido pelo impasse. Destaca-se que nestes grupos⁵, propõe-se ao professor que fale a todos algo de seu impasse com o aluno que o mobilizou em sua vinda ao grupo. A partir daí a palavra circula estabelecendo, também entre os membros, um campo transferencial cuja dinâmica é levada em conta nos manejos. Manejos estes que, embora encontrem nas figuras dos coordenadores — em geral psicanalistas, mas não necessariamente — o asseguramento de que será reconhecida a dimensão de equivocação da palavra, não se restringem às ações dos coordenadores.

Ressalta-se que a finalidade destes grupos é *formativa*, e não *terapêutica*, muito embora nem sempre os limites entre uma coisa e outra sejam fáceis de serem definidos. Em todo o caso, aquilo que circunscreve a prática profissional funciona sempre como um limite que separa a abrangência do trabalho interpretativo nestes grupos.

Pretende-se, neles, não apenas provocar efeitos de saber — falamos aqui do saber inconsciente que se mobiliza nas narrativas — por força da dimensão interpretativa que visa tocar os fatores inconscientes em jogo, mas construir, a partir dessa dimensão interpretativa, uma abertura à dimensão da *pesquisa* e de uma *teorização*. As noções de pesquisa e teorização são fundamentais naquilo que se propõe com estes grupos, pois é com elas que se distingue o modo como o saber será tratado. O lugar do trabalho de pesquisa e teorização sobre as crianças loucas normalmente é atribuído ao especialista, onde é feito ao modo cientificizante, tal como trabalhamos nas seções anteriores.

O professor ficaria, em relação a esse conhecimento científico, na posição de objeto de um saber concebido de forma estrangeira a sua experiência. Restabelecer a dimensão da pesquisa do lado do professor em sua experiência é girar o saber de sua posição própria ao discurso universitário — o saber (S2) no lugar de agente — onde ele é pura aplicação, para aquela própria ao discurso da histórica — S2 no lugar da produção, onde ele surge de uma operação que põe em pauta os significantes mestres (S1) da experiência. Pesquisar nesta perspectiva, portanto, quer dizer poder colocar questões que deslocam o saber *constituído* — universitário — na direção de um saber *constituente* — histórico.

Anne⁶, professora de artes, narra no grupo seu encanto pela aptidão com o desenho demonstrada por Jonas, seu aluno autista. Para ela, o problema está apenas em como explorar essa habilidade e dar-lhe maior amplitude. Um primeiro obstáculo, segundo a professora, é percebido do lado da mãe do garoto. Excessivamente preocupada com a alfabetização — aspiração maior da mãe com a escolarização de Jonas — esta mãe não daria maior valor à produção dos desenhos do filho.

Ela leva na brincadeira... não é que ela leve na brincadeira...é que ela acha mais produtivo...ela tem rigor com essa parte da escrita... e eu tentei ver... olha só..., mas ele escreve, então seria um caminho interessante pra alfabetização. Ele escreve... algumas

⁵ Grupos propostos dentro do quadro da pesquisa Fapesp 2020/04490-6.

⁶ Todos os nomes utilizados na descrição e análise do fragmento clínico são fictícios para proteger a identidade dos sujeitos envolvidos.

palavras surgem no desenho, mas são palavras que não se repetem, mas que surgem... e quando eu trago essa questão dos desenhos é porque os nomes aparecem nos desenhos.

E Anne prossegue sua narrativa bastante centrada na questão da mãe: “*Ela é uma mãe bastante engajada pra que Jonas dê conta de realizar as atividades... só que definiu que este ano Jonas continua no ensino remoto*”⁷.

Anteriormente, Anne havia comentado que a mãe de Jonas o tinha corrigido em um desenho no qual ele diz ter desenhado uma perna onde a mãe vê uma árvore. Anne se mostra incomodada com o que lhe parece ser uma dificuldade da mãe em reconhecer no filho um talento — para as artes, no caso — e ao privilegiar aquilo que ela considera “produtivo”, negligencia habilidades causando obstáculos ao desenvolvimento da criança.

Anne prossegue e aprofunda a demonstração da habilidade de Jonas com os desenhos, destacando o que neles consegue ver em termos de riqueza as capacidades psíquicas de Jonas.

Ele desenha um personagem de desenho, aliás dois. Ele desenha não apenas o G.⁸, mas desenha uma cena em que o pai de G está ensinando seu filhinho um trabalho de ligação de pontos: é o cúmulo do refinamento! E ele resolve a atividade do filhinho!

Nessa narrativa vemos claramente a presença de uma história que, como destacamos acima, tem personagens e papéis — vilões e heróis —, bem como dramas, tais como ele consegue ou não consegue, ele triunfa ou não triunfa etc. O campo transferencial aparece, então, em sua forma mais evidente, ou seja, pela presença da implicação. A questão da mãe de Jonas ocupa um lugar central na narrativa. Certa ação dela, ainda que sentida como bem-intencionada, cria um obstáculo a contornar em proveito de Jonas.

A presença central da mãe na narrativa traz para o primeiro plano um significante (S1): a *correção*. A mãe corrige Jonas — inadequadamente, segundo a interpretação de Anne. O que se percebe é que a mesma perspectiva de correção, notada por Anne entre a mãe e seu filho, se repete entre Anne e a mãe de Jonas. Uma rivalidade imaginária estabelecida, mesmo que temperada pela avaliação consciente e bem-intencionada de Anne — como se pode ver em seu comentário sobre o engajamento da mãe com a escolarização do filho —, emerge delimitando uma interpretação.

Anne está às voltas com o trabalho de uma questão reconhecidamente importante em termos pedagógicos: o da colaboração entre a família e a escola, destacando em seu impasse o que considera um ponto de resistência da mãe. O caminho que Anne encontra é o de tentar convencer a mãe quanto à habilidade do filho, para além dos limites do que esta mãe reconhece como habilidade desejável.

Note-se que os lugares de mãe e professora parecem confundir-se, mesclar-se, superpor-se por força da deriva imaginária, sem dar espaço para uma reflexão sobre o que constitui cada um destes lugares quando o assunto é a escolarização de uma criança. Anne se vê engajada com o talento de Jonas para o desenho, o que pode supostamente ter alguma coisa a ver com sua própria identificação com a área das artes: ela vê nele um artista. Um laço de filiação entre

⁷ Esta reunião do grupo se deu em tempos de isolamento social por causa da pandemia covid-19 que significou a adoção impositiva do sistema remoto de escolarização.

⁸ Para proteger o sigilo identitário da criança na pesquisa omitimos o nome do personagem, omissão que em nada prejudica o caráter da análise dos dados em jogo.

professora e aluno se desenha, enquanto do lado da mãe de Jonas e seu filho este laço filiatório parece, neste ponto, obstruído.

Então, Ruan, um dos coordenadores do grupo, falando sobre a mãe de Jonas ressalva: “*Ela é quase professora, né? Ela corrige o desempenho escolar...*”

A intenção dessa intervenção é a de sublinhar a *correção* como um S1, que transita fazendo oscilar os lugares de professora e mãe; a inércia imaginária, com sua dinâmica própria de dar consistência à percepção oculta à operação simbólica que a constitui. Embora o ponto de partida da posição de Anne tenha sido o que ela recolhe da produção escolar de Jonas — e aqui se destaca sua posição de sujeito —, neste momento da narrativa de Anne fica claro o risco de Jonas tornar-se um objeto da rivalidade que desliza na série mãe-mãe e professora-professora. Onde está Jonas diante da sua produção? O que quer Jonas com seus desenhos?

Ruan retoma com outro apontamento à Anne.

E quanto a Jonas? Está chegando nele?... Você vê um artista nele... isso parece ótimo..., mas acho que em algum momento ele tem que saber. Onde mais o desenho dele engata?... Engatou em você... Você legitima como obra... Você tem notícias dele mesmo fazer alguma coisa com os desenhos dele?

E Anne responde: “*Não, ele desenha e... ele desenha e não tem outro desdobramento*”.

Em seguida Anne retoma: “*Eu usei o desenho dele pra fazer a capa de um cartaz de um grupo de conversa!*”

Surge, então, após esta discussão, a ideia de realizar uma exposição na escola como atividade pedagógica, incluindo a participação de todos os alunos e na qual os desenhos de Jonas pudessem, também, ser expostos. Proposta interessante, já que com o potencial de endereçar os desenhos para além do lugar que eles parecem ter ocupado no impasse construído nesta inércia imaginária: da mãe para o mundo! Entretanto, longe de se esgotar em uma simples proposta de encaminhamento, esta ideia surgida no grupo é o signo do trabalho com o campo transferencial; ela advém da sensibilização adquirida da percepção de que a produção de Jonas podia ficar presa em um lugar do qual nem ele nem o mundo ficassem sabendo.

Percepção que abre espaço à pesquisa, como levantamento de várias questões, e à teorização, com a busca balizada de referenciais teóricos de resposta — este trecho que recortamos de um dos encontros nos grupos de professores serve para marcar o tempo inicial do trabalho da *démarche* clínica, tempo que a distingue da *démarche* mais comum nas discussões docentes sobre os casos dos alunos: a *démarche* problema/solução.

Tempo destacado como *instante de ver*, ao qual se seguirá um *tempo de compreender* — pesquisa — e um *momento de concluir* — teorização. Se destacamos um trecho do instante de ver é para realçar, como nos propomos neste artigo, o valor da consideração do campo transferencial como um instrumento de trabalho e formação do professor. Uma questão viva, de forte implicação subjetiva, se viu aberta por via do trabalho interpretativo no grupo. O que se abriu por esta via não serve apenas para efetivar um encaminhamento — paradigma da *démarche* problema/solução —, mas para abrir verdadeiramente uma pesquisa que tome o (des)encontro do professor e seu aluno ali onde ele faz impasse, no lugar que ele bloqueia a própria possibilidade da pesquisa abrindo espaço para um saber que pode ser apenas defensivo, com o qual eu encaminho o aluno para outras instâncias para me livrar da angústia causada pelo impasse.

Daí em diante, a consulta ao saber constituído — livros, artigos e materiais diversos —, ganha outro empuxo, diferente daquele próprio ao discurso universitário. Neste último, “O” aluno — assim destacado em maiúscula para sublinhar o caráter abstrato com que ele é tomado na perspectiva universitária — é abordado *dedutivamente*, a partir do que se sabe supostamente sobre todos os alunos; na perspectiva clínica, o aluno é abordado *indutivamente*, ou seja, a partir daquilo que ele apresenta. Do saber à experiência — discurso universitário — da experiência ao saber — discurso da histórica.

Referências

- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Cifali, M. (2012). Démarche clinique, formation et écriture. In *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 119-135). Bruxelles: De Boeck.
- Freud, S. (1996a) A história do movimento psicanalítico. In S. Freud, *Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 14, pp. 13-74). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado em 1914).
- Freud, S. (1996b). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In S. Freud, *Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (O. C. Muniz, trad., Vol. 13, pp. 285-289). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado em 1914).
- Freud, S. (1996) Um estudo autobiográfico. In S. Freud, *Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 20, pp. 10-74). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado em 1925).
- Gauthier, C., Bissonette, S., & Richard, M. (2007). L’enseignement explicite. In V. Dupriez & G. Chapelle, *Enseigner* (pp. 107-116). Paris: PUF.
- Imbert, F. (2005). *L’inconscient dans la classe: Transferts et contre-transferts* (3e éd.) Montrouge: ESF.
- Mannoni, M. (1988). *Educação Impossível* (2. ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Mannoni, M. (1979). *La théorie comme fiction: Freud, Groddeck, Winnicott, Lacan*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1992). *O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho publicado em 1969).
- Lacan, J. (1992). *O Seminário, livro 8: A Transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho publicado em 1960).
- Lacan, J. (1998a). (1966a) *O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada: Um novo sofisma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho publicado em 1966).
- Lacan, J. (1998b). *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho publicado em 1966).
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants: entre théorie et pratique*. Paris: ESF.
- Quinet, A. (2006). *Psicose e laço social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Schön, D. A. (1994). *The reflective practitioner: How professional think in action?* New York: Basic Books. (Trabalho publicado em 1983).
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner, towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. A. (1991). *Cases in reflective practice*. New York: Teachers College Press.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Voltolini, R. (2014). *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. São Paulo: Escuta.
- Voltolini, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni.
- Voltolini, R. (2019). Uma pedagogia esquecida do amor. *Educação Temática Digital*, 21(2), 363-381. Doi: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8650360>

Revisão gramatical: Andreza Silva | Tikinet
E-mail: revisao@tikinet.com.br

Recebido em julho de 2022 – Aceito em março de 2023.