

RESUMO

*Na direção da análise das práticas docentes, de orientação psicanalítica, a implicação subjetiva e profissional do professor, no exercício de seu ofício, demanda a necessária articulação entre conhecimento e saber, isto é, entre o conhecimento possível e contingencial, produzido pela ciência, e o (des)conhecimento do enigma que anima o sujeito, um saber não-sabido, portador de verdade. Para que o conhecimento não se reduza à dimensão de objeto de troca e de gozo do Outro, o professor, marcado por seu estilo singular, dá testemunho do saber que o habita e o interroga, enquanto produção de desejo, cuja verdade torna-se o caminho a guiá-lo na aventura de educar entre Sila e Caribdis. Tal é o desafio à formação de professores, na perspectiva da análise clínica das práticas profissionais, cuja origem histórica permite compreender e analisar seus desdobramentos, nos dias atuais.*

**Descritores:** formação de professores; psicanálise; educação.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONHECIMENTO E SABER NA ANÁLISE CLÍNICA DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Sandra Francesca Conte de Almeida

---

A origem histórica da análise clínica das práticas profissionais, de orientação psicanalítica, será resgatada, no presente trabalho, com o propósito de analisar alguns de seus desdobramentos teórico-metodológicos na formação de professores, nos dias atuais.

Há algum tempo dedicamo-nos a estudar e a pesquisar dispositivos clínicos, estratégias e procedimentos de formação continuada de psicólogos

■ Psicanalista. Professora dos Programas *stricto sensu* em Psicologia e em Educação da Universidade Católica de Brasília.

escolares e professores do ensino fundamental e médio, que contemplem a articulação entre desenvolvimento pessoal e profissional, as dimensões inter e intrasubjetivas presentes nas práticas profissionais e as relações transferenciais e contratransferenciais, no campo das ações educativas e das intervenções de natureza terapêutica, na perspectiva das conexões psicanálise e educação. Entendemos que todas essas dimensões são atravessadas pelas formações do inconsciente e têm efeitos e implicações no cotidiano das instituições e na práxis de psicólogos e professores que atuam no contexto da escolarização de crianças e adolescentes. Na última década, no entanto, temos nos voltado mais para a formação de professores e nos ocupado menos da formação de psicólogos escolares, não por uma questão de escolha pessoal, mas por circunstâncias institucionais ligadas às nossas atividades acadêmicas e profissionais (Almeida, 2003a, 2003b; Araujo & Almeida, 2003, 2005; Neves & Almeida, 2003; Aguiar & Almeida, 2008; Almeida & Paulo, 2009, 2010; Almeida et al., 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2010; Almeida, 2011).

O encontro com a análise das práticas representou um marco importante no nosso percurso acadêmico e profissional e permitiu-nos, como psicanalista e docente *implicada* no campo da educação, tomar a *psicanálise em extensão*, pela via da transmissão de um *estilo* existencial, como referência fundante daquilo que pode ser transmitido da psicanálise na formação de educadores, em termos de seus fundamentos epistemológicos, conceituais e éticos (Almeida, 2006; Almeida & Paulo, 2009; Almeida, 2011).

O objetivo principal que tem orientado a nossa atuação, como pesquisadora, é o de colocar em prática, por meio de projetos de extensão e de pesquisa-ação/intervenção, uma modalidade de formação continuada de professores que leve em conta a especificidade do *métier*, de natureza relacional e interativa, e a necessidade de construção de um *saber-fazer* na ação, a partir da experiência vivida, na prática, de forma que se torne possível, para o professor, uma articulação mais fecunda entre saberes teóricos e práticos.

Referimo-nos a um “modelo” de formação centrado na escuta clínica e na análise do que realmente faz o professor na sua sala de aula, de modo a que ele possa vir a desenvolver a capacidade de analisar e integrar as diferentes situações profissionais vividas, percebidas por representações de sucessos, fracassos e impasses, bem como analisar as condições pessoais, institucionais e sociais que fa-

cilitam ou dificultam o exercício de sua profissão. Acreditamos que a capacidade de o professor mudar, resignificar, a sua prática está estreitamente vinculada à capacidade de analisar suas próprias ações e as de seus pares. Trata-se, assim, de reconstituir, por meio da análise reflexiva, os saberes, o saber-fazer, as concepções, as representações sociais e as atitudes (*saber-ser*) colocadas em prática nas ações/intervenções pedagógicas e educativas vividas no cotidiano do exercício docente.

Essa modalidade de formação permite uma *confrontação* do professor com o seu próprio dizer, no sentido atribuído por Lacan (1998, p. 598), no texto “A direção do tratamento e os princípios de seu poder”, no qual ele estabelece a diferença entre a *interpretação* e a *confrontação*.

Nesse texto, Lacan aponta que a *interpretação* incide sobre a divisão subjetiva do sujeito e seu assujeitamento ao Outro, pois “obra de um animal presa da linguagem, o desejo do homem é o desejo do Outro” (1998, p. 634). Criticando “o lugar ínfimo que a interpretação ocupa na atualidade psicanalítica” (1998, p. 598), ele a opõe à *confrontação*. Esta é definida como “toda sorte de intervenções verbais que não são a interpretação: explicações, gratificações, respostas à demanda... etc”, ou como um procedimento que impõe que até

uma formulação articulada para levar o sujeito a ter uma visão (*insight*) de uma de suas

condutas, sobretudo em sua significação de resistência, possa receber um nome totalmente diferente, como confrontação, por exemplo, nem que seja a do sujeito com seu próprio dizer, sem merecer o de interpretação, simplesmente por ser um dizer esclarecedor. (Lacan, 1958/1998, p. 598)

Nesses termos, a *confrontação*, aplicada à análise clínica das práticas profissionais, no campo da educação, permite que o professor se implique naquilo que ele fez e faz (e não no que vai fazer ou deve fazer), ao mesmo tempo em que introduz uma atitude de questionamento e de distanciamento necessário em relação ao seu próprio dizer e às suas escolhas e ações. Pode-se afirmar que a *confrontação* estabelece uma conexão interrogante entre *conhecimento* e *saber*, isto é, entre o conhecimento possível e contingencial, produzido pela ciência, e o (des)conhecimento do enigma que anima o sujeito, um saber *não-sabido*, portador de verdade, articulado ao desejo. Este dispositivo convoca o professor a se posicionar face à complexidade do ato educativo como sujeito, sujeito dividido pela linguagem, pelo gozo que o habita e pelo desejo (de saber), único meio de barrar o gozo e percorrer o caminho enigmático no qual escreverá a sua história pessoal e profissional. Lacan (2008) nos ensina que é pela “renúncia ao gozo que começamos a saber um pouquinho. A partir do saber, percebe-se, enfim, que o gozo se ordena” (p. 40).

Nessa direção, a formação de professores, de inspiração psicanalítica, por meio da análise clínica das práticas profissionais, tem se apresentado como uma via particularmente interessante e fecunda pela qual os professores se autorizam a se aventurar na difícil experiência de “abrir mão” da instrumentalização técnica e das ferramentas teóricas derivadas de diferentes informações e conhecimentos “científicos” acerca da escolarização, educação e tratamento de crianças e adolescentes, para enveredar por caminhos menos conhecidos e encontros inesperados, balizados pelo desejo de saber que embala a verdade de sua *falta-a-ser* constitutiva.

A formação de professores, nessa perspectiva, representa um enorme desafio, porque é muito mais simples e cômodo (for)*matar* o outro pela via da identificação ao *Eu magistral*, pelo ensino e produção sistemática de conhecimentos, técnicas e métodos cientificamente legitimados pelo discurso psicopedagógico hegemônico do que propriamente instituir a alteridade, incentivar a não-fabricação dos “bons” hábitos e das “belas” formas e privilegiar o processo (a *práxis*) e não o produto (a *poiética*), conforme assinalam Imbert (2001, 2003) e Almeida (2003a). Assim, o projeto de formação em questão

é ético e não moral e convida o professor a reconhecer que “a ‘boa prática’ é sempre uma prática apropriada por um professor particular, com alunos particulares, em uma situação particular”, conforme assinala Altet (2000, p. 18). Para a autora, somente a análise dessa prática contextualizada permite ao professor apre(e)nder o seu ofício.

É preciso reconhecer, em um tributo necessário à tradição, que a referência histórica de análise clínica das práticas profissionais encontra-se no dispositivo de Grupo Balint, aplicado à formação e supervisão de trabalhadores sociais e de saúde, notadamente os médicos (Balint, 1973).

Imbert (2000), Pechberty (2003) e Blanchard-Laville (2006) recuperam a historicidade, a importância e as contribuições fundantes do Grupo Balint, pois este dispositivo teve grande influência no campo da formação clínica de professores, servindo de referência conceitual e metodológica na análise das práticas profissionais, notadamente na França. Iremos nos reportar a esses autores para resgatar aspectos importantes desse dispositivo grupal, que também serviu de inspiração e foi estendido e adaptado à análise clínica das práticas de professores, no Brasil, acolhendo diferentes interpretações, ajustes e manejos, no campo teórico-clínico psicanalítico.

Imbert (2000) relata que o dispositivo de grupo usado por Balint na formação de médicos, em Londres, em meados do século XX, não tinha

a intenção de permitir uma “análise pessoal”, pois seu objetivo principal era o de “formação”. Essa formação se elaborava por meio da discussão, entre pares, sobre a relação médico-paciente. O material utilizado, o objeto de trabalho, era a contratransferência do médico, isto é, “a maneira pela qual ele fazia uso de sua personalidade, suas convicções científicas, seus *patterns* de reações automáticas, etc” (p. 149), na relação com os pacientes. O seminário conduzido por Balint era, essencialmente, um lugar de fala e, evocando a livre associação, regra fundamental da psicanálise, tinha uma única regra de estrutura: falar livremente sobre o que se passava na prática profissional. Para Balint, observa Imbert, a prática médica não se reduzia a uma “manipulação técnica”, a uma relação entre um *sujeito* e um *objeto*, mas engajava tanto a personalidade do paciente quanto a do médico, em uma relação de “interação”. A redução da prática médica a uma “atividade instrumental” era interpretada, por Balint, como uma resposta contratransferencial que visava proteger o médico “de toda relação subjetiva a dois, com seus doentes” (1973, p. 150). Imbert (2000) lembra, ainda, que apesar do dispositivo Balint não ter como objetivo principal a terapia, isto não exclui, evidentemente, que ele tenha efeitos “terapêuticos”, como consequência do trabalho de fala ali posto em obra.

Assim, é possível que participantes de grupos de formação clínica

possam vir a se engajar em uma terapia ou em uma análise, para dar continuidade, em um outro plano, ao trabalho de separação, de desengajamento das identificações maciças, de reconhecimento das dimensões transferencial, contratransferencial, fantasmática e simbólica que estão em jogo, no exercício das práticas profissionais. A questão da demanda de análise, por professores, como efeito da transmissão da psicanálise, no contexto da formação em exercício (Almeida, 2006), continua, ainda hoje, a fazer ressonância e a nos interrogar acerca dos efeitos subjetivantes dos grupos clínicos de fala e de escuta da práxis educativa.

Para Pechberty (2003), o grupo Balint é, sem dúvida, o exemplo mais puro da “clareagem”<sup>1</sup> clínica, de orientação psicanalítica, das práticas pedagógicas. O autor aponta as características principais do dispositivo e sua aplicação à análise clínica das práticas profissionais, no contexto da formação de professores. Relata que o dispositivo deve reunir “práticos”, isto é, profissionais em exercício, todos com um estatuto profissional idêntico, coordenados por um animador, “analisado ou analista” (p. 267). Reiteramos a posição de Pechberty, quanto às condições pessoais e profissionais daquele que anima o grupo de análise clínica das práticas profissionais (Almeida, 2011).

O procedimento metodológico adotado é *relativamente* simples: o animador propõe que cada participante

descreva uma situação que lhe fez (ou faz) questão, pessoalmente, no exercício de sua prática, em sala de aula, com um aluno, com colegas, no contexto da instituição escolar.<sup>2</sup>

A experiência do autor tem demonstrado, conforme ele assevera, que o relato profissional e a fala pessoal se tornam significantes de outra realidade psíquica que se repete e que atua em sala de aula e nas atitudes e decisões tomadas no cotidiano (Pechberty, 2003). Trata-se, aqui, nos parece, de apontar a emergência da fala *implícada*, subjetivamente, com a verdade do sujeito, que abre a possibilidade, ao menos, de um *semi-dizer* enunciado pela cena inconsciente que comanda o desejo do professor em relação ao seu ofício.

Assim, a aposta que anima o grupo de análise clínica das práticas profissionais consiste em conceder crédito à fala, ao relato do professor, validando-os e reconhecendo o seu poder, seu efeito e suas ressonâncias inconscientes nos modos de relação do sujeito com o saber e o conhecimento, nas suas atitudes e ações e nas decisões tomadas.

Por meio dos dispositivos de fala e de escuta clínica, o professor se vê *confrontado* ao seu dizer e isto lhe permite articular e integrar aspectos da identidade pessoal e profissional, que compõem a realidade psíquica do *ser* professor. Para Balint (citado por Pechberty, 2003, p. 267), este trabalho permite “uma mudança limitada, mas considerável, da personalidade”.

Os “grupos de acompanhamento clínico”, de orientação psicanalítica, animados por Blanchard-Laville (2006), na análise das práticas profissionais voltadas para a formação de professores e de formadores, também se inspiram no Grupo Balint e visam a “instaurar um trabalho de elaboração psíquica, com objetivo profissionalizante, em torno de situações profissionais reportadas pelos participantes, sob a forma de relatos” (s.p.). Não se transmitem, portanto, nesses grupos, saberes teóricos e/ou conhecimentos estabelecidos, pois o trabalho é totalmente focado na análise das situações e questões de natureza profissional trazidas pelos participantes.

Ao descrever o dispositivo, Blanchard-Laville (2006) enfatiza alguns aspectos práticos do enquadre, tais como: formação de um pequeno grupo, regularidade e duração das sessões, assiduidade e participação efetiva, duração do grupo ao longo do tempo, condições necessárias para que se permitam “avanços, recuos, maturações e evoluções” (s.p) no processo de análise das práticas profissionais. Neste sentido, o espaço estruturante do enquadre facilita o estabelecimento de uma relação de confiança entre os participantes e a criação de condições favoráveis ao trabalho de apreensão e análise dos fenômenos e determinantes psíquicos, conscientes e inconscientes, que se atualizam nas narrativas dos sujeitos. Sabemos, todos, que esses determinantes psíquicos se impõem para

além da vontade do sujeito, e afetam seu comportamento, seu discurso, suas escolhas e decisões.

Ao se referir a Balint, Blondeau (2000) assinala que, aos seus olhos, a animação dos grupos não pode ser sustentada por jovens psicanalistas, pois ela supõe que o animador do grupo tenha, ao mesmo tempo, uma experiência com o trabalho analítico, uma experiência de controle (supervisão) e uma prática na conduta de grupos. De nossa parte, acreditamos ser absolutamente necessário que o animador seja um profissional *atravesado, afetado*, de um modo particular pela psicanálise, e que tenha experiências suficientes no campo da educação para que consiga manejar, a partir de uma posição clínica, as diversas e diferentes situações subjetivas e profissionais que surgirão na esteira do dispositivo de formação (Almeida, 2011).

No que diz respeito à nossa atuação nesse campo de intervenção e de pesquisa, as bases teóricas da análise clínica das práticas profissionais se apóiam na teoria lacaniana dos quatro discursos (Lacan, 1996), que define o discurso como uma estrutura de linguagem que determina as modalidades de laços sociais entre os sujeitos, dependendo do lugar que o sujeito ocupa na formação discursiva e da posição na qual coloca o outro. Também Bastos (2003) e Bastos e Kupfer (2010) extraem dos quatro discursos lacanianos as bases teóricas que alicerçam a análise das práticas

profissionais, no campo da escuta de professores no trabalho de inclusão escolar com crianças psicóticas e autistas.

Costumamos levar em conta, ainda, que nos contextos da Academia e da formação continuada de professores, no Brasil, o dispositivo de análise clínica das práticas se vê confrontado a uma série de dificuldades e limites, aos quais é preciso estar atento. Um problema, sem dúvida, se refere à formação do animador e, outro, não menos importante, concerne o lugar que a psicanálise ocupa no imaginário de professores e de instituições escolares. Estes dois aspectos exigem cuidados e atenção especiais no manejo dos grupos e nos dispositivos de transmissão da psicanálise, no campo das práticas educativas.

Com relação à transmissão da psicanálise a professores, esta se situa no campo da ética do desejo do analista e não se encontra a serviço de um ensino qualquer, que responda às demandas por um conhecimento outro, que venha a mascarar a angústia e o desamparo de um sujeito no exercício de uma profissão “impossível”. Essa transmissão se presta, sobretudo, a que o analista dê provas de sua relação particular com a psicanálise, no campo da cultura, por meio do que Natanson (2002), em substituição à terminologia *psicanálise aplicada*, nomeia de *psicanálise implicada* (p. 56), isto é, quando a psicanálise sai do lugar habitual no qual nasceu, a prática analítica, para realizar um trabalho *sobre a relação*, procurando atingir um outro nível, uma “clareagem” (*éclairage*) das nossas próprias atitudes, uma análise da transferência e da contratransferência. Nas palavras da autora, “não se trata de um dom que tamponaria uma falta nem de um saber que apagaria as incertezas, mas de uma “clareagem” pela qual a psicanálise sustenta a fala de cada um” (p. 56), por meio da escuta *implicante* do analista/animador do grupo.

Para finalizar esta breve nota sobre a análise das práticas na formação de professores, reafirmamos a convicção de que no campo do ensino e das aprendizagens, terreno fértil da práxis docente, para que o conhecimento não se reduza à dimensão de objeto de troca e de gozo do Outro, deve-se ousar propor que seu ensino, marcado pela transmissão do *estilo* singular do professor, dê testemunho do *saber* que o habita e o interroga, enquanto produção de enigma sobre o desejo, cuja verdade torna-se o único caminho possível a guiá-lo na aventura de educar entre “o Sila da não-interferência e o Carídis da frustração” (Freud, 1933/1976, p. 182). Tal é o desafio à formação continuada de professores, na perspectiva da

análise clínicas das práticas profissionais, de orientação psicanalítica. ■

CONTINUING TEACHERS' EDUCATION: KNOWLEDGE AND WISDOM IN THE CLINICAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL PRACTICE

ABSTRACT

*In the psychoanalytic perspective of teachers' practices analysis, the subjective and professional implications of the teacher when exercising his or her job, demands a necessary articulation between knowledge and wisdom, that is, between possible and incidental, science produced knowledge and the lack of knowledge of the enigma which animates the subject, a knowledge of the unknown, carrier of truth. For not reducing knowledge to the dimension of an object of exchange and enjoyment ("jouissance") of the Other, the teacher, marked by his or her singular style, give witness of the knowledge that inhabits him or herself and interrogates it while production of desire, whose truth becomes the way that guides him or her in the adventure of educating between Sila and Caribdis. This is the challenge placed at the education of teachers in the perspective of the clinical analysis of professional practice, whose historical origins allows understanding and analyzing its consequences nowadays.*

**Index terms:** teacher education; psychoanalysis; education.

FORMACIÓN CONTINUADA DE MAESTROS: CONOCIMIENTO Y SABER EN EL ANÁLISIS CLÍNICO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

RESUMEN

*Al direccionarse el análisis de las prácticas docentes, de orientación psicoanalítica, la implicación subjetiva y profesional del maestro, en el ejercicio de su oficio, requiere la articulación necesaria entre el conocimiento y el saber, eso quiere decir, entre el posible conocimiento, producto de la ciencia, y el (des)conocimiento del enigma que anima el sujeto, un*

*saber no-sabido, que contiene la verdad. Para que el conocimiento no se reduzca a la dimensión de objeto de cambio y de gozo del Otro, el maestro, marcado por su estilo singular, dá testimonio del saber que lo habita y le interroga, como producción del deseo, cuya verdad se vuelve el camino que lo conduce a la aventura de educar entre Silas y Caribdis. Tal es el reto que se presenta a la formación de maestros, en la perspectiva del análisis clínico de las prácticas profesionales, cuya origen histórica permite comprender y analizar sus desdobramientos en los días actuales.*

**Palabras clave:** formación de maestros; psicoanálisis; educación.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, R. M. R. & Almeida, S. F. C. de (2008). *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. Curitiba: Juruá.
- Almeida, S. F. C. de (2003a). A ética do sujeito no campo educativo. In S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 179-194). Campinas: Alínea Editora.
- Almeida, S. F. C. de (2003b). O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional – saúde e qualidade de vida* (pp. 43-57). Campinas, SP: Alínea Editora.
- Almeida, S. F. C. de (2006). Transmissão da psicanálise a educadores: do ideal pedagógico ao real da (trans)missão educativa. *Estilos da Clínica – Revista sobre a infância com problemas*, 11(21), pp. 14-23.
- Almeida, S. F. C. de (2011). Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In S. F. C. de Almeida & M. C. M. Kupfer (Orgs.), *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito – no avesso do especialista* (pp. 27-44). Rio de Janeiro: Wak.
- Almeida, S. F. C. de & Paulo, T. S. (2009). *Psicanalisar e educar: o estilo e a sublima-*

- ção como produções do sujeito em sua relação com a cultura. In R. H. P. Cohen (Org.), *Psicanalistas e educadores tecendo laços* (pp. 53-69). Rio de Janeiro: Wak.
- Almeida, S. F. C. de (2010). Formação de professores: desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional – apontamentos para uma reflexão necessária. In L. G. de Freitas, R. S. Mariz & J. L. da Cunha Filho (Orgs.), *Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores* (pp. 123-148). Brasília: Ed. Universa e Liber Livros.
- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Coords.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 15-33). Paris: L'Harmattan.
- Araujo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. de (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas, SP: Alínea.
- Araujo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. de (2005). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 243-259). Campinas: Alínea.
- Balint, M. (1973). *Le médecin, son malade et sa maladie*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Bastos, M. B. (2003). *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bastos, M. B. & Kupfer, M. C. M. (2010). A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos da Clínica – Revista sobre a infância com problemas*, 15(1), 116-125.
- Blanchard-Laville, C. (2006). L'analyse clinique de situations d'enseignement et de formation: un espace pour élaborer ses pratiques professionnelles. In *IUFM – Formation de Formateurs – Conférence de consensus 25/01/2006*. Recuperado em 03 nov. 2010, de [http://www.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/Service/Productions/CBL\\_CC2006.pdf](http://www.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/Service/Productions/CBL_CC2006.pdf)
- Blondeau, S. (2000). Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Coords.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 73-104). Paris: L'Harmattan.
- Freud, S. (1976). Conferência XXXIV. Explicações, aplicações e orientações. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 22, pp. 167-191). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1933)
- Imbert, F. (2000). Le groupe Balint, un dispositif pour un “métier impossible”: enseigner. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 147-171). Paris: L'Harmattan.
- Imbert, F. (2001). *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Imbert, F. (2003). *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Editora Plano.
- Lacan, J. (1998). A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In J. Lacan. *Escritos* (pp. 591-652). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1958)
- Lacan, J. (1996). *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise, 1969-1970*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (2008). *O seminário, livro 16: de um Outro ao outro, 1968-1969*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. de (2010). *Psicologia escolar – construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Natanson, M. (2002). Il fait moins noir quand quelqu'un parle. In A. Picquenot (Coord.),

- Il fait moins noir quand quelqu'un parle: éducation et psychanalyse aujourd'hui* (pp. 55-62). Dijon: CRDP de Bourgogne.
- Neves, M. M. B. da J. & Almeida, S. F. C. de (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas, SP: Alínea.
- Pechberty, B. (2003). Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement: un éclairage fécond. *Revue de Didactologie des Langues-cultures*, 3(131), 265-273.

#### NOTAS

- 1 Termo cunhado por Maria Cristina Kupfer, do IP/USP, na tradução de *éclairage*, do francês.
- 2 Lembramos, a partir da nossa própria experiência, que podem ser relatadas, também, situações vividas ou percebidas que se relacionam à família e às condições de existência dos alunos, na medida em que estas afetam a prática pedagógica e a relação professor-aluno, questão particularmente sensível na realidade social de nosso país.

sandraf@pos.ucb.br

Recebido em junho/2011.  
Aceito em agosto/2011.