



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM GRUPOS DE ANÁLISE DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO EM PSICANÁLISE**

Hannah Assante Lampert

Brasília, 2024



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM GRUPOS DE ANÁLISE DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO EM PSICANÁLISE**

Hannah Assante Lampert

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, na área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Brasília, 2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente
IP/Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dr.^a Viviane Neves Legnani – Membro Interno
FE/Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Yves Felix Montagne – Membro Externo
INSPE/Université de Franche-Comté (uFC)

Prof. Dr. Fauston Negreiros – Membro Suplente
IP/Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, 2024

Às professoras de Educação Infantil, que há pelo menos cinco anos me mostram, todos os dias, que o impossível é uma questão de forma.

Agradecimentos

À Regina Lúcia Pedroza, agradeço, dentre tantas causas, pelo sorriso desde o primeiro dia que nos vimos. Por apostar em tantas coisas, mas primordialmente, em mim. Por ser farol da minha mais profunda admiração. Por desejar e sustentar a circulação dos afetos que me fizeram seguir.

Ao Yves Felix Montagne, agradeço a transferência de trabalho e a presença tão atentamente interessada e disponível. O primeiro café que mais fez a margem dos rios que desaguaram na escrita desta dissertação. Pela rigorosidade teórica e a ética na transmissão.

Aos professores que me acompanharam durante o percurso do mestrado, especialmente Lúcia Pulino e Fauston Negreiros, pela escuta, acolhimento e os convites para questionamentos. Ao professor José Jorge de Carvalho, pelo interesse e convite a pensar a psicanálise laciana fora da caixa.

Ao meu pai, Nilton, e à minha irmã, Esther, agradeço ininterruptamente. Ao meu pai, pelo seu Nome, pela presença de corpo e linguagem, por testemunhar os voos mais bonitos da minha vida. À minha irmã, agradeço por ser memória, esteio da minha existência, pela convivência que atesta o amor mais profundo.

Ao Francisco, meu companheiro, agradeço por operar a diferença como a fundação que pavimenta o nosso amor. Pelo pilar de sustentação que você desenhou sobre mim durante esses anos de trabalho e pesquisa. Por erguer paredes que não desmoronam, com esquadrias que dão vistas ao amanhecer. Pela arquitetura da nossa vida.

À minha família – Marisa, Clarisse, Nilton, Andrea, Olyntho, Renata, Rebecca e Lara – agradeço pelo suporte e riso nos dias difíceis, pela compreensão das minhas ausências, pela companhia, pelo seio. À minha mais nova família – Nema, Ariel, Enrique e Tay – obrigada pelo acolhimento tão familiar.

Às amigas, que estiveram por perto e de longe, agradeço por lembrarem quem sou através de nossos jantares, conversas, encontros, dias e noites, por desejarem junto comigo. Moretto, Duda, Belly, a quem nomeio, especialmente: “A sua mão me tirou do abismo / O seu axé evitou o meu fim”. Sarah, minha sócia, amiga psicanalista, que escuta e dá lugar ao desejo, obrigada por tudo.

Às pessoas da Escola das Nações, pela aposta na jovem estagiária e, depois, recém-formada. Por terem me dado o estar com as crianças, além de tanto chão e incentivo para que esse mestrado pudesse acontecer. Especialmente, agradeço ao Pedro Porto, a quem não encontraria linguagem possível de gratidão pelo reconhecimento, aposta no meu trabalho e acima de tudo, amizade.

À Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo, por me escolher como coordenadora e sustentar, todos os dias, uma utopia educativa possível. Por resistir ao individualismo por meio da coletividade e do associativismo, pelo profundo respeito às infâncias. À Adriana Pereira, por ser exemplo e me legitimar de forma doce, responsável e segura. À Cláudia Patrícia, pela alegria, amizade e bondade. Ao Ravi, meu querido amigo psi, pelos sonhos compartilhados. Aos companheiros de associação, obrigada pelo fazer juntos.

*A verdadeira transmissão é sempre uma transmissão de problemas e impasses, nunca
uma transmissão de respostas.*

- Vladimir Safatle

Resumo

Este trabalho trata de uma pesquisa-intervenção voltada para a formação continuada de professoras em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Fundamentada na interseção entre Psicanálise, Educação e Psicologia Escolar, a pesquisa buscou oferecer uma alternativa à formação técnica tradicional, influenciada pela racionalidade neoliberal. Para isso, foi implementado o Grupo de Análise das Práticas Pedagógicas (GAPP), um dispositivo clínico fundamentado na Psicanálise, que possibilitou a escuta e análise das experiências pedagógicas das participantes. A pesquisa problematiza os modelos prescritivos e técnico-instrumentais, questionando a ideologia neoliberal e sua influência na formação de professoras, ao reduzir o papel docente à execução de tarefas padronizadas. Através do GAPP, foram identificadas cinco experiências significativas: (i) a identificação imaginária, (ii) o resgate do saber, (iii) a coletividade, (iv) os insights e a implicação subjetiva, e (v) o desamparo e a impossibilidade. A análise revelou que a formação continuada, sustentada pela Psicanálise, promoveu a transformação subjetiva das professoras, proporcionando uma maior implicação em suas práticas e desafiando as lógicas normativas e de controle. Constatou-se que o GAPP facilita a ressignificação das práticas pedagógicas, e também se configura como uma resistência às pressões neoliberais ao possibilitar rupturas nas determinações normativas e estimular novas formas de laço social. O GAPP mostrou-se um dispositivo potente para a ação política de emancipação. A pesquisa contribui para o campo da Psicanálise e da formação docente por introduzir o conceito de desamparo como catalisador de ação política, propondo uma possibilidade de atuação da psicóloga escolar nesse contexto para pavimentar uma via de desenvolvimento de uma formação docente crítica e transformadora.

Palavras-chave: Formação continuada docente; Psicanálise e educação; Práticas pedagógicas; Dispositivo clínico; Subjetividade docente; Grupo de Análise das Práticas Pedagógicas (GAPP).

Abstract

This work is about intervention-research focused on the continuing education of teachers in an Early Child Education Center (CEI) of the Federal District Department of Education (SEEDF). Grounded at the intersection of Psychoanalysis, Education, and School Psychology, the research sought to offer an alternative to traditional technical/instrumental training, influenced by neoliberal rationality. To achieve this, the Group for the Analysis of Pedagogical Practices (GAPP) was implemented, a clinical device based on Psychoanalysis, which enabled the listening and analysis of the participants' pedagogical experiences. The research problematizes prescriptive and technical-instrumental models, questioning the limitations of neoliberal rationality and its influence on teacher training, by reducing the teaching role to the execution of standardized tasks. Through the GAPP, five significant experiences were identified: (i) imaginary identification, (ii) the reclaiming of knowledge, (iii) collectivity, (iv) insights and subjective implication, and (v) helplessness and impossibility. The analysis revealed that continuing education, supported by Psychoanalysis, promoted the subjective transformation of teachers, providing greater implication in their practices and challenging normative and control logics. It was found that the GAPP facilitates the re-signification of pedagogical practices and also acts as a resistance to neoliberal pressures by enabling breaks in normative determinations and stimulating new forms of social bonding. The GAPP has proven to be a powerful device for political action and emancipation. The research contributes to the field of Psychoanalysis and teacher training by introducing the concept of helplessness as a catalyst for political action, proposing a possible role for the school psychologist in this context to pave the way for the development of a critical and transformative teacher education.

Keywords: Continuing teacher education; Psychoanalysis and education; Pedagogical practices; Clinical device; Teacher subjectivity; Pedagogical Practices Analysis Group (GAPP).

Resumé

Cette étude visait à mener une recherche-intervention axée sur la formation continue des enseignantes dans un Centre d'Éducation de la Petite Enfance (CEI) du Secrétariat d'État à l'Éducation du District Fédéral (SEEDF). Fondée sur l'intersection entre la Psychanalyse, l'Éducation et la Psychologie Scolaire, la recherche a cherché à offrir une alternative à la formation technique traditionnelle, influencée par la rationalité néolibérale. Pour cela, le Groupe d'Analyse des Pratiques Pédagogiques (GAPP) a été mis en œuvre, un dispositif clinique basé sur la Psychanalyse, qui a permis l'écoute et l'analyse des expériences pédagogiques des participantes. La recherche remet en question les modèles prescriptifs et technico-instrumentaux, en interrogeant les limites de la rationalité néolibérale et son influence sur la formation des enseignantes, en réduisant le rôle enseignant à l'exécution de tâches standardisées. À travers le GAPP, cinq expériences significatives ont été identifiées : (i) l'identification imaginaire, (ii) la récupération du savoir, (iii) la collectivité, (iv) les insights et l'implication subjective, et (v) état de détresse et l'impossibilité. L'analyse a révélé que la formation continue, soutenue par la Psychanalyse, a favorisé la transformation subjective des enseignantes, en offrant une plus grande implication dans leurs pratiques et en défiant les logiques normatives et de contrôle. Il a été constaté que le GAPP facilite la re-signification des pratiques pédagogiques, et se configure également comme une résistance aux pressions néolibérales en permettant des ruptures dans les déterminations normatives et en stimulant de nouvelles formes de lien social. Le GAPP s'est révélé être un dispositif puissant pour l'action politique et l'émancipation. La recherche contribue au domaine de la Psychanalyse et de la formation des enseignants en introduisant le concept de désarroi comme catalyseur de l'action politique, en proposant une possibilité d'intervention de la psychologue scolaire dans ce contexte pour ouvrir la voie au développement d'une formation enseignante critique et transformatrice.

Mots-clés : Formation continue des enseignants ; Psychanalyse et éducation ; Pratiques pédagogiques ; Dispositif clinique ; Subjectivité enseignante ; Groupe d'Analyse des Pratiques Pédagogiques (GAPP).

Lista de tabelas e figuras

Tabela 1 – Organização dos procedimentos e resultados

Figura 1 – Esquema L

Lista de abreviaturas e siglas

BNC-Formação Continuada – Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

CEI – Centro de Educação Infantil

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CEP/CHS – Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

EC – Escola Classe do Distrito Federal

GAPP – Grupo de Análise das Práticas Pedagógicas

GFAP – Grupo de Fala e Análise das Práticas Profissionais

GPP – Grupo de Palavra Ponte

Latefip – Laboratório Teoria Social, Filosofia e Psicanálise da Universidade de São Paulo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

Reduca – Rede Latino-Americana pela Educação

SEEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

TCLE – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Apresentação.....	14
1. Introdução.....	21
2. Fundamentação Teórica	40
2.1 <i>Capítulo I - Formação Continuada de Professoras - Problematização de um campo.....</i>	40
2.1.2 A professora técnico-especialista e a professora reflexiva.....	50
2.1.3 A profissão do impossível	61
2.2 <i>Capítulo II - Formação Continuada de Professoras fundamentada pela Psicanálise</i>	74
2.2.1 A experiência do Grupo Balint e seus fundamentos teóricos em Psicanálise	75
2.2.2 Implicações do Grupo Balint para novos dispositivos de formação de professoras	87
2.2.3 Implicações do Grupo Balint para novos dispositivos de formação de professoras no Brasil	98
3. Método.....	112
3.1 <i>Pressupostos metodológicos</i>	112
3.2 <i>Procedimentos de Pesquisa.....</i>	116
4. Resultados e Discussões	122
4.1 <i>Apresentação dos resultados.....</i>	122
4.1.2 Primeira fase – Escola Classe.....	122
4.1.3 Segunda fase – CEI	122
4.2 <i>Procedimentos de análise do material de pesquisa</i>	124
4.3 <i>Discussão</i>	127
4.3.1 A experiência de identificação imaginária	127
4.3.2 A experiência de resgate do saber	133
4.3.3 A experiência de coletividade	143
4.3.4 A experiência de <i>insights</i> e implicação subjetiva.....	151
4.3.5 A experiência de desamparo e da impossibilidade.....	160
5. Considerações Finais.....	174
Referências.....	178
Anexos	188

Apresentação

"Eu tive um sonho".

Foi isso que disse ao meu analista na mesma sessão em que discorria sobre a necessidade de escrever uma apresentação para este trabalho. Coerente. Nada é mais íntimo do que um sonho.

No sonho, eu retornava à primeira escola em que trabalhei como psicóloga escolar. Estava de volta na minha antiga sala, já ocupada por outra psicóloga. Ela estava lá fisicamente cansada, descabelada, com olheiras, visivelmente exausta. Falou comigo: "Você não acredita no que estão nos fazendo fazer... você não imagina o tanto de gente que eu atendo nesse divã", apontando para um divã idêntico ao do meu consultório, que nunca antes esteve naquela sala da escola. "Como assim? Você está atendendo até as crianças no divã? Será que a escola espera isso de você?", respondi em completo choque. A sensação que tive foi que a psicóloga conseguiu fazer algo que eu não consegui em anos em que estive lá: escutar com a Psicanálise. Senti um misto de inveja e reprovação. "Não fazemos clínica na escola", me veio à mente a voz da professora na faculdade. Como ela sucumbiu à vontade da escola de que seja feito atendimento clínico? Mas outro sentimento foi mais forte: como ela, que nem é psicanalista, conseguiu e eu não?

"Finalmente, estou sonhando com a minha dissertação", eu disse para começar a analisar o sonho após o relato. Sonhar com o trabalho acadêmico é também elaborá-lo. É abrir portas para novos caminhos de análise, tanto pessoal quanto da pesquisa. Como não poderia deixar de ser, esse sonho diz muito sobre mim e sobre o trabalho desenvolvido neste mestrado.

"Psicóloga escolar e psicanalista", esse é o predicado que me define há alguns anos. Dentro das diferenças, há um laço que une esses dois títulos: ambos supõem uma prática, um fazer. Não há como ser psicóloga escolar sem estar no chão da escola. Não há como ser

psicanalista sem estar em transferência, analisando. E, até pouco tempo atrás, era impossível para mim ser os dois juntos.

No sonho, o ponto de análise é justamente esse: a ambivalência entre inveja e reprovação. Como ela conseguiu o impossível? Como ousa? "Fazer clínica na escola é o primeiro pecado capital da Psicologia Escolar", eu disse ao meu analista, reproduzindo algo que aprendi durante a faculdade de graduação em Psicologia. E mesmo assim, lá estava ela, a psicóloga, exausta de tanto escutar! "Você não imagina o tanto de gente que eu atendo nesse divã", disse ela, desvelando o quanto os sujeitos na escola demandam pela escuta. "Até as crianças?", perguntei, tomada pela inveja. Pensei: "Como ela conseguiu, e eu não?", denunciando a mim mesma o quanto renunciei ao lugar de analista durante tantos anos de prática escolar. Que lugar é esse? Que escuta está reservada ao fazer de uma analista na escola? Em outras palavras, sou atravessada pelo desejo de saber também: uma analista na escola escuta o que ou quem?

Esta dissertação foi produzida dentro do escopo dessa encruzilhada simbólica: divã na escola. Sou psicóloga escolar desde o primeiro dia de formada em Psicologia, pertencente ao chão da escola de educação infantil. Ao mesmo tempo, psicanalista, em constante formação, também desde a graduação.

Como psicóloga escolar, trabalhei em três escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental com propostas político-pedagógicas completamente distintas: uma escola pública - Escola Classe - onde participei de projetos de extensão e estágios obrigatórios em Psicologia Escolar durante a graduação; uma instituição religiosa de ensino internacionalista privada, de médio porte, sem fins lucrativos, mantida pela comunidade religiosa e com gestão interna tradicional (hierárquica e sem participação familiar); e a terceira, onde hoje sou coordenadora psicológica, uma Associação Pró-educação, também sem fins lucrativos, mas com

gestão associativa, democrática-participativa. Esta escola se propõe a construir alternativas à dinâmica altamente competitiva imposta pelo sistema tradicional de ensino pelas vias do associativismo e da cooperação.

Nestes três cenários, embora minha atuação estivesse apoiada na proposta político-pedagógica de cada escola, resguardando, dentro do que me era possível, os distintos princípios pedagógicos e políticos pressupostos dessas instituições, caracterizando-se, assim, por serem atuações distintas em cada lugar, o trabalho possui entrelaçamentos e semelhanças. Entre elas, principalmente a presença da psicóloga escolar na mediação das relações que transpassam a comunidade escolar, especialmente os diferentes vínculos possíveis entre professoras¹, crianças, equipes de apoio e famílias.

Nesse escopo de trabalho, que entendo como estar *entre* as pessoas da escola e as diferentes relações ali constituídas, penso que a psicóloga escolar não pode se furtar do ato de escuta, uma ação que é essencialmente *clínica*. Escutamos as crianças, observando-as enquanto brincam e brincando com elas. Escutamos as professoras durante os planejamentos, coordenações, cafés, observando suas salas, compartilhando o que foi observado, pensando juntas em cenários possíveis e questionando, para apoiar, as práticas pedagógicas implementadas. Escutamos as famílias, suas histórias, preocupações, necessidades, expectativas e angústias. Escutamos a equipe de apoio, posicionando-os no lugar de educadores, portanto, agentes de um processo educativo dentro da escola, e suas percepções, questões e preocupações a respeito do dia a dia na escola. E, por fim, escutamos o que está entre: entre a professora e a família; entre a

¹ Optou-se pelo uso do gênero feminino, ao longo da dissertação, devido à predominância de mulheres no ensino básico brasileiro. Do corpo docente, que é composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhão (79,2%) são professoras. Na educação infantil, o ponto de partida da trajetória escolar regular, as mulheres representam praticamente a totalidade dos educadores, com 97,2% nas creches e 94,2% na pré-escola. Essas informações são provenientes do Censo Escolar 2022, divulgado em fevereiro de 2023 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

família e a criança; entre a criança e a professora; entre a equipe de apoio e a comunidade escolar; entre as crianças; entre as professoras; e entre as famílias.

Esse lugar de escuta, que não escapa à clínica, é justamente onde me encontro como psicanalista. Foi Freud quem inaugurou a clínica da escuta em subversão à clínica clássica do olhar, que observa fenômenos, classifica-os e os ordena. Ele articulou uma particularidade nesse tipo de escuta, que extrapola as paredes do consultório e que, em meu sonho, aparece simbolicamente com o divã na sala de trabalho. Escutamos sujeitos singulares de desejos, divididos pelo inconsciente, determinados por forças que fogem ao registro da vontade e da consciência, e apontamos para eles. A escuta clínica dá lastro para que o sujeito se aproprie do seu curso e discurso, sendo possível nas mais diversas manifestações humanas, sociais e culturais: na brincadeira, na fala, na escola, nas reuniões...

Neste lugar ao qual pertenço, existe uma série de possibilidades que se tornaram viáveis apenas dentro de uma nova ordem. Esta ordem envolve minha autorização para escutar na escola sem cair na velha tradição da clínica clássica, que classifica, ordena e nomeia patologias dentro de um *setting* mais parecido com o consultório particular. Essas possibilidades dizem respeito à atuação da Psicologia Escolar nas mais variadas frentes da comunidade escolar, como já mencionei: as crianças, as professoras, a equipe de apoio e as famílias.

É necessário, portanto, fazer um recorte. Para esta pesquisa de mestrado, voltei minha atenção para uma das frentes às quais considero fundamentais para a atuação da Psicologia Escolar: a formação continuada de professoras.

O interesse em explorar este tema e a causa subjacente à minha pesquisa têm raízes profundas em minha jornada profissional como psicanalista e psicóloga escolar, especialmente no contexto da educação infantil. Desde o final da graduação em Psicologia, tenho acompanhado

de perto as práticas pedagógicas e profissionais das professoras que se dedicam à primeira infância, buscando na teoria psicanalítica os fundamentos que possam sustentar e robustecer essa atuação. Agora, como coordenadora psicológica da educação infantil em uma escola associativa sem fins lucrativos no Distrito Federal, sinto-me ainda mais imersa nessa missão.

Ao longo dessa jornada, tenho sido sensível à profunda sensação de impotência enfrentada pelos educadores na escola, bem como à sua incessante busca por apoio, compreensão e, por conseguinte, por soluções externas para os desafios enfrentados em sala de aula. Além disso, também me vejo exposta, junto aos membros da comunidade escolar, à incessante pressão imposta pela ideologia neoliberal que invade as escolas e preconiza a aceleração dos processos de desenvolvimento infantil, a classificação e segregação dos indivíduos, o controle, a sistematização e normatização das subjetividades da comunidade escolar em prol dos ditames do mercado. Dentre outros aspectos, estes são pormenores essenciais na dinâmica entre a psicóloga escolar e as professoras no contexto escolar. Oferecer um espaço para fala e escuta, permitindo que a professora reconheça seu envolvimento subjetivo em sua prática e tenha a oportunidade de (re)interpretar suas ações, conflitos e dilemas, possibilita que ela se repositone diante do que inicialmente parecia ser um sentimento de impotência. Nesse sentido, percebo um caminho a ser trilhado.

Minha inclinação para mergulhar na pesquisa de interseção entre Psicanálise e Educação não é recente. Desde minha monografia de final de curso em Psicologia, tenho dedicado esforços pessoais não apenas para compreender as duas áreas que, em minha vida, se entrelaçam, mas também para relacioná-las de forma mais profunda e integrá-las em minha prática profissional. Minha pesquisa analisou as nuances entre os enfoques freudiano e laciano em relação à estrutura do processo de formação de psicanalistas e explorou detalhadamente as especificidades

do ensino e da transmissão da Psicanálise. Meu objetivo subsequente foi investigar as possibilidades de ensinar e transmitir o saber psicanalítico na universidade (Lampert, 2019).

A temática da formação, portanto, permeia uma história de pesquisa teórica e prática que dá contorno aos impasses que são subjacentes ao fazer dos educadores, seja ele na universidade ou na educação básica da primeira infância. Agora, na pós-graduação, concomitantemente com a prática profissional de coordenação da educação infantil, interessa-me aprofundar na temática da formação continuada de professoras desse segmento educacional.

Vislumbrei, no percurso da pesquisa, algumas possibilidades de formações continuadas orientadas pela Psicanálise que, por excelência, rejeitam dispositivos que adotam métodos de apagamento dos sujeitos das professoras. Nesse sentido, fazem um esforço no caminho contrário: o de resgatar o saber dos sujeitos, levando em conta, na formação, processos complexos que vão além dos cognitivos, abrangendo principalmente os aspectos afetivos e inconscientes.

Portanto, o esforço que segue nas próximas páginas é direcionado à tentativa de problematizar o campo de formação continuada de professoras, compreender contribuições da Psicanálise para este contexto e pesquisar uma experiência formativa orientada pela Psicanálise vivenciada por professoras da Educação Infantil.

O trabalho foi estruturado em cinco seções, que vão da introdução às considerações finais. Inicialmente, fizemos uma introdução delimitando, principalmente, as bases teóricas, filosóficas e políticas para a inserção deste trabalho no escopo de pesquisa entre Psicanálise, Psicologia Escolar e Educação.

A segunda seção é composta por dois capítulos que fundamentam teoricamente a pesquisa. O primeiro capítulo diz respeito a uma problematização do campo de formação continuada de professoras no Brasil, feita a partir de uma breve genealogia desta área, no que

tange seus dois principais paradigmas: o da racionalidade técnica-instrumental e a da professora reflexiva. A problematização é sustentada pela noção psicanalítica de sujeito, oriunda das correntes freudiana e lacaniana da Psicanálise e da noção freudiana de impossibilidade que esteia a experiência de desamparo como mote de emancipação. O segundo capítulo consiste na apresentação e exploração das contribuições psicanalíticas para os dispositivos clínicos das formações continuadas em grupo de escuta e análise das práticas pedagógicas, inspirados no Grupo Balint.

A terceira seção é composta pela descrição da metodologia de pesquisa, onde expusemos os pressupostos metodológicos da pesquisa-intervenção em Psicanálise e os procedimentos adotados para este estudo.

Os resultados e discussão estão na quarta sessão, divididos entre apresentação dos resultados, procedimentos de análise do material de pesquisa, e a subsequente discussão que é composta por cinco subtópicos: (i) a experiência de identificação imaginária; (ii) a experiência de resgate do saber; (iii) a experiência de coletividade; (iv) a experiência de *insights* e implicação subjetiva; e (v) a experiência de desamparo e da impossibilidade.

A quinta e última seção contém as considerações finais, onde exploramos as contribuições da pesquisa para o campo da Psicologia Escolar, Psicanálise e formação continuada, além de oferecer novas perspectivas para estudos futuros.

1. Introdução

O desafio de contextualizar esta pesquisa no âmbito da produção científica sobre Psicologia Escolar e fundamentá-la teoricamente a partir da Psicanálise de Freud e Lacan é uma tarefa desafiadora, demandando argumentações sólidas, especialmente no que tange à concepção teórico-prática que a sustenta. É essencial, neste sentido, estabelecer uma variedade de posicionamentos, não apenas teóricos, mas sobretudo políticos, para conduzir uma reflexão crítica sobre a formação continuada de professoras, orientada pela Psicanálise, dentro do contexto da educação infantil brasileira contemporânea. Essa reflexão também implica em considerar o potencial de atuação de psicólogos escolares dentro desse cenário.

Isso se deve ao fato incontestável de que a Psicologia Escolar, hoje, crítica, enfrentou inúmeros desafios ao longo de sua história para consolidar-se como um campo de pesquisa e atuação socialmente engajado, e portanto, relevante nas escolas públicas e privadas do Brasil. É também explícito que essa evolução histórica revela uma longa trajetória quase antagônica entre o que é considerado hoje como uma atuação recomendada de psicólogos escolares, baseada em teorias críticas, principalmente a histórico-cultural da vertente marxista, e a Psicanálise.

É possível compreender esse antagonismo se retomarmos a trajetória de inserção da Psicologia Escolar no Brasil, que apresenta a história de uma atuação de psicólogos escolares majoritariamente colonizadora, adaptacionista e discriminatória em seu contexto de trabalho. Atuação essa também corroborada por uma leitura hegemônica da teoria psicanalítica na época, e que repercutiu uma série de desafios relacionados à manutenção do *status quo* do capitalismo na educação.

Barbosa e Souza (2012) resgatam a história do teor psicologizante/patologizante da teoria psicanalítica importada ao Brasil, entre as décadas de 1930 e 1980, que endossou atividades de

cunho higienista no âmbito educacional, voltando-se para a investigação clínico-médica de "criança-problema" e dos "problemas de aprendizagem", ou seja, ocupando-se em diagnosticar, intervir para normatizar ou segregar os "desviantes" e "anormais" na escola.

Os desdobramentos dessa perigosa articulação resultaram em problemas complexos que perpetuaram práticas excludentes e discriminatórias, impactando especialmente as minorias no contexto educacional. Entre as consequências mais graves, destacam-se a medicalização e a evasão escolar, o que ressalta a urgência de uma abordagem crítica e transformadora no papel desempenhado pela Psicologia Escolar na época.

Tal abordagem crítica na Psicologia Escolar, inaugurada na década de 80 pela insigne pesquisadora brasileira Maria Helena Souza Patto, representa um marco pioneiro no desenvolvimento de uma perspectiva materialista histórico-dialética na atuação da Psicologia Escolar do contexto do país. Parece haver um consenso da comunidade científica dessa área a respeito do reconhecimento da significativa transformação desencadeada por sua tese de doutoramento, intitulada "Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar" (1984). Nesta obra seminal, Patto argumenta de maneira contundente que a Psicologia evoluiu ao longo do tempo para se tornar uma ciência autônoma que sustentava as estruturas do sistema capitalista. Sua análise histórica destaca a estreita relação entre as necessidades de uma sociedade industrializada e os princípios que norteavam a Psicologia da época, incluindo seleção, orientação, racionalização, adaptação e ajustamento. Esse marco crítico desencadeou debates fundamentais sobre o papel do psicólogo escolar, expondo práticas normativas e adaptativas que perpetuavam as estruturas do modo de produção capitalista. A compreensão crítica proposta por Patto (1984) foi essencialmente necessária para instigar transformações significativas na Psicologia Escolar, estimulando uma reflexão mais abrangente sobre o processo de escolarização.

No mesmo texto (Patto, 1984), a autora reconhece o uso da teoria psicanalítica como uma alternativa para confrontar a abordagem empirista e cientificista da psicologia, sendo este, frequentemente, o caminho que permitiria o acesso a uma psicologia não subjugada pelos ditames dos interesses das classes dominantes. No entanto, ela elabora uma crítica incisiva ao fracasso dos teóricos latino-americanos da época - a saber, Roberto Harari, Carlos Sastre, Pichón-Rivière e José Bleger - em formular uma teoria que levasse em consideração a ideologia por trás das teorias de cunho individualizante. Isso se deve ao fato de que esses teóricos, segundo Patto (1984), ora possuíam uma formação mais filosófica do que sociológica, ora dominavam os processos intrapsíquicos em detrimento da dinâmica social, raramente conseguindo transitar com igual facilidade em todos os domínios necessários para a compreensão do fenômeno de estudo. Nesse contexto, não era incomum deparar-se com a mera sobreposição das perspectivas sociológica e psicológica, em vez de uma síntese genuína.

Essa sobreposição frequentemente levava à explicação de diversos fenômenos ou sintomas como indicadores da presença de distúrbios afetivo-emocionais, que demandavam intervenção psicológica e alheios às determinações econômicas e sociais dos comportamentos. Apesar dos cuidados iniciais dos psicanalistas ao integrarem a problemática da população atendida em um contexto sociopolítico mais amplo, a aplicação da Psicanálise revelou que a psicologização se tornou inevitável (Patto, 1984).

A teoria crítica proposta por Maria Helena Souza Patto em relação à Psicologia Escolar evidencia a rejeição da "Psicanálise aplicada" como base teórica para uma atuação politicamente e socialmente comprometida. Esse legado crítico expôs a associação intrínseca entre a Psicanálise e um modelo clínico psicologizante e reducionista dos fenômenos educacionais. Tal associação, evidentemente, gerou certa recusa por parte de psicólogos escolares em adotar uma

abordagem psicanalítica em suas intervenções relacionadas aos fenômenos educacionais, como parte de uma atuação mais crítica.

No entanto, como psicóloga escolar e psicanalista, assumo uma postura política fundamentada em uma abordagem crítica que explora intencionalmente as teorias fundamentais, com o objetivo de desenvolver um trabalho que, além de não contribuir para a manutenção da opressão de grupos marginalizados, também tenha o potencial de dismantelar as estruturas de dominação. Essa perspectiva está alinhada com a recente tendência na pesquisa em Psicanálise que a posiciona no centro das discussões políticas principalmente a partir dos estudos no Laboratório Teoria Social, Filosofia e Psicanálise da USP (Latesfip), coordenado por Christian Dunker, Vladimir Safatle e Nelson da Silva Jr (2018). A partir dessa leitura, é possível aprofundar o potencial renovador da Psicanálise, articulando-a com conceitos desenvolvidos por autores da teoria social crítica (como Adorno, Hannah Arendt, Foucault, Deleuze, Canguilhem, Zizek, entre outros) e defendendo uma abordagem que questiona a tendência de mercantilização do sofrimento, reconhece que as categorias que definem o sofrimento mental são construídas socialmente e refletem dinâmicas normativas que moldam nossos modos de subjetivação e, principalmente, adota a abordagem que privilegia a compreensão das raízes sociais do mal-estar e da alienação (Dunker, 2014).

Essas discussões também compreendem, dentre outras coisas, que a Psicanálise não deve, em nenhuma circunstância, solidarizar-se com formas de psicologização do campo político, nem se restringir à dimensão psicológica de maneira simplista, como apontado por Patto (1984). A história frequentemente nos mostra interpretações simplistas de fenômenos sociais complexos. Por exemplo, existe uma tendência em atribuir ações violentas à suposta e enigmática "pulsão de morte" ou à "falta de um objeto bom (mãe)" para explicar "dificuldades de aprendizagem e uma

falta total de interesse pelos conhecimentos escolares" (Patto, 1984, p. 273). Da mesma forma, as escolhas políticas muitas vezes são reduzidas a uma gramática psicológica das emoções, destacando termos como ódio, ressentimento, raiva e medo. Dentro desse contexto, é comum abordar os indivíduos como portadores de demandas psicológicas, como necessidades de amparo, cuidado e empatia. No entanto, é crucial reconhecer que problemas políticos exigem ações políticas, postura já anunciada por Lacan (1957 citado por Safatle, 2020) quando afirma que uma análise universal não eliminaria os conflitos, guerras e contradições sociais. Ou seja, as soluções para os problemas do mundo não podem ser meramente encontradas em um divã.

Safatle (2020) propõe a hipótese de que a experiência política, especialmente nas lutas sociais, passa por uma profunda transformação quando se incorporam conceitos da Psicanálise, tais como emancipação, alienação, liberdade, alteridade e identidade. Esta visão amplia o entendimento da Psicanálise em sua relação com a política para além das análises superficiais baseadas exclusivamente em fatores psicológicos, proporcionando uma compreensão mais profunda e transformadora das dinâmicas sociais.

Mas mais do que a superação da psicologização dos fenômenos sociais, esta abordagem carrega consigo implicações políticas significativas, uma vez que pensa a Psicanálise como "fundamentalmente a realização de uma experiência cujo efeito pode ser definido como político" (Neves, 2018, p. 199). Tal afirmação fundamenta-se no entendimento, dentre outras coisas, de que a experiência psicanalítica serve como contraponto a uma política que busca normalizar a existência e medicalizar a vida, isto porque a Psicanálise desafia, por meio de sua noção de "cura", a racionalidade política que dá primazia à normalização nos processos de individuação e socialização. Essa noção implica, a partir da experiência de transformação como seu direcionamento, uma *emancipação* em relação à norma (Neves, 2018).

Diante disso, afirmamos que a compreensão dos conceitos fundamentais da teoria psicanalítica, como o da transferência, aliada à revisitação dos argumentos elementares dessa teoria, como o impossível inerente ao ato de educar, conforme explicitado por Freud (1937/2017), e o próprio giro linguístico proposto por Lacan (1969-70/1992), o qual redefine o papel da linguagem para além de mero veículo de comunicação a serviço da expressão do pensamento, posicionando-a como um engenho estruturante do sujeito e dos laços sociais, oferece um espaço fecundo para reflexões sobre os processos de emancipação. Nessa perspectiva, a emancipação é entendida como uma forma de libertação da dominação e sujeição, sem prescindir do Outro, como destacado por Safatle (2020). Assim, a Psicanálise se apresenta como aliada na resistência contra a uniformização e as imposições que perpetuam a opressão e a dominação nas relações de poder, uma tarefa que consideramos fundamental para a Educação.

No que diz respeito à Educação, torna-se também necessário apresentar um ponto de partida, a posição na qual permanecemos, e nossa concepção sobre sua constituição e finalidade, sobretudo.

Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo [...] Neutra, 'indiferente' a qualquer uma destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. [...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de

discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (Freire, 1996/2018, p. 96 a 100).

O trecho selecionado da obra de Paulo Freire fornece subsídios para a concepção de Educação que será fundamento deste trabalho. Compreendemos a Educação como um fenômeno intrinsecamente vinculado à experiência humana, abrangendo não apenas a transmissão de conhecimentos, mas principalmente a formação ética dos sujeitos. Nesse contexto, ela se revela como um ato político, pois implica na configuração dos sujeitos dentro de uma determinada ordem social, com suas normas, valores e ideologias subjacentes. A Educação é, acima de tudo, um ato de responsabilidade para com o mundo e para com o sujeito em sua singularidade na relação social, permitindo estabelecer uma ligação profunda entre o ser humano e seu entorno. Além disso, é uma ferramenta que reconhece e fortalece os laços que vinculam as pessoas ao seu contexto social e político, promovendo ações que garantem liberdade e emancipação.

Quando consideramos tais concepções pedagógicas sobre a Educação sob o atravessamento da perspectiva psicanalítica, elas adquirem um novo contorno marcado pela noção de impossibilidade. Isso pode ser observado a partir da reflexão de Freud em 1937, que sugere que educar, assim como psicanalisar e governar, pertence às chamadas "profissões impossíveis", onde os resultados insatisfatórios são certos desde o início (Freud, 1937/2017, p. 265).

Nesse contexto, adotamos uma concepção de Educação que reconhece a indeterminação como um princípio fundamental, derivado da singularidade formada pela divisão do sujeito pelo inconsciente. Se a Educação é vista como um domínio de poder e potência, sua incapacidade de alcançar sucesso completo também sugere que esse poder é limitado: o humano escapa às previsões, resistindo às tentativas de normatização. Mesmo quando esse poder é exercido,

raramente alcança seu objetivo desejado: o outro permanece como sujeito. Concordamos com esta reflexão feita por Cifali (2009) que também afirma ser a única maneira de evitar uma compreensão violentamente falha de um projeto educacional "ser capaz, talvez, de admitir que, de saída, há um desconhecimento no encontro que se tece entre a criança e aqueles que a engendraram, e aceitar que um saber se constrói no dia-a-dia, com o reconhecimento cada vez mais experimentado dessa criança como sujeito, não como um objeto de medidas racionalizadas" (p. 162).

Perante essa perspectiva, entretanto, nenhum desafio se reduzirá ao rótulo simplista de impossível como sinônimo de impotência. A Psicanálise permite encarar tal impossibilidade não como uma barreira intransponível, mas sim como um elemento constituinte da relação com o outro. Assim como Cifali (2009) sugere, o reconhecimento dessa impossibilidade não levará à resignação diante da tarefa educativa. Pelo contrário, entenderemos que é justamente essa condição aparentemente intransponível que impulsiona o labor. O educador, abraçando essa verdade paradoxal, encontra na própria impossibilidade o ímpeto para prosseguir, compreendendo-a não como um destino final inatingível, mas como a força propulsora de seu eterno trabalho de ensinar, como Goldenberg (2006) nos lembra:

Afirmar que não se pode educar não deveria levar a pensar que seria melhor desistir da tarefa. A ideia, ao contrário, é que tal impossibilidade seja condição mesma para que o trabalho possa ser levado adiante, já que não se trata de levá-lo a cabo [...] Se, ao contrário, [o educador] reconhece a impossibilidade de atingir a meta, o seu trabalho terá a verdade (impossível) como causa, não como fim inalcançável; como motor de sua tarefa, para sempre inacabada, de ensinar (Goldenberg, 2006, p. 64).

Essa dimensão traz à concepção de Educação uma importante consequência política. Ela se torna uma experiência que não deixa de apostar na transformação das possibilidades, um ato revolucionário, como defendia Paulo Freire. Assim como o fazer psicanalítico comporta a impossibilidade no horizonte do seu direcionamento, e isso implica na radical existência da diferença e singularidade enquanto direção da experiência, a Educação também não deve se subtrair às tentativas de reduzir os fenômenos educacionais às políticas de racionalização de normatividade do neoliberalismo, como disse Freire (1996/2018):

Espero, convencido de que chegará o tempo em que, passada a estupefação em face da queda do muro de Berlim, o mundo se refará e recusará a ditadura do mercado, fundada na perversidade da ética do lucro. Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mas sabendo-se e assumindo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal (Freire, 1996/2018, p. 125).

A afirmação de Paulo Freire parece encontrar a teoria que Safatle (2020) desenvolve quando enfatiza a importância da dimensão da revolta contida no sintoma contra as estruturas de reprodução da linguagem do trabalho e do desejo. Pois, segundo ele, o destino desse processo só pode ser a consolidação ou a tentativa de consolidar outro laço social, outra forma de existir no mundo. Se na Psicanálise não consideramos a restauração do sintoma como uma possibilidade para o tratamento, é justamente porque restaurar o sujeito no interior de uma sociedade doente seria apenas adaptá-lo à doença. O funcionamento normal da sociedade capitalista é patológico, ou seja, produz patologias. Isso dialoga com o marxismo, que afirma que a reprodução normal da sociedade capitalista é indissociada do modo de sofrer.

Compreendemos que na Educação também seguimos essa lógica. Devemos dismantelar as estruturas que fazem funcionar na escola a ideologia da globalização, que constantemente produz formas de exclusão e discriminação na experiência educacional, ou seja, rejeitar técnicas e práticas pedagógicas de instrumentalização e adaptação que reduzem os sujeitos a meros indivíduos do mercado, mantendo a dimensão de revolta presente nesse mal-estar, como afirmou Freire (1996/2018) na continuação da citação acima:

Mal-estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher, e o anúncio de um mundo genteficado serão armas de incalculável alcance (Freire, 1996/2018, p.125).

Com base nesse posicionamento teórico e político exposto até aqui, em relação à Psicanálise e Educação, acreditamos ser consistente defender que tanto esta pesquisa quanto a prática profissional de psicólogos escolares possam se fundamentar nessa interseção, fornecendo uma base sólida para conduzir um trabalho sobre a formação continuada de professoras que atuam na educação infantil.

Essa posição ganha ainda mais coerência quando concebemos o compromisso social do psicólogo escolar, conforme elaborado por Martinez (2009). Este compromisso não é inerente às determinadas ações ou perspectivas teóricas da Psicologia Escolar, mas sobretudo está imbricado aos objetivos estabelecidos para sua atuação, os quais partem de uma profunda reflexão sobre as práticas científico-profissionais e as teorias que as embasam.

Compreendemos que a fundamentação teórica psicanalítica desta pesquisa está alinhada com nossa busca por transformação quando pensamos na formação continuada de professoras da educação infantil, se articulamos as ideias acima aos seguintes pontos: (i) a necessidade de

resistir à mercantilização da Educação, mesmo quando esta é reconhecida como um direito fundamental, conforme preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos²; (ii) a responsabilidade das psicólogas em trabalhar em consonância com a garantia desses direitos, conforme estabelecido pelo Código de Ética do Psicólogo³; (iii) a busca na Psicologia Escolar por um projeto educacional que estabeleça relações escolares democráticas, enfrentando processos de medicalização, patologização e judicialização da vida dos educadores e estudantes (CFP, 2019); e (iv) o desejo na Psicologia Escolar por políticas públicas que fomentem o desenvolvimento de todos, lutando contra processos de exclusão e estigmatização social (CFP, 2019).

A formação continuada de professoras adquire um novo contorno quando pensada sob essas perspectivas. Por compreender em seu cerne o objetivo de transformação da realidade social e política, por meio da educação, ela deve escapar de sua tradição original, frequentemente reduzida a categorias adaptacionistas como treinamento, aprimoramento, reciclagem, atualização ou capacitação, que reduzem o fazer da professora à aplicação de instrumentos e técnicas. Em vez disso, passa a ocupar um lugar que considera a singularidade inerente ao fazer pedagógico, que envolve, necessariamente, transformações de aspectos subjetivos, afetivos⁴ e, por excelência, inconscientes das professoras. Este novo desdobramento pressupõe, sobretudo, no campo da

² Artigo 26: 1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz (ONU, 1948).

³ I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (CFP, 2005).

⁴ O afeto, neste contexto, é pensado dentro do escopo teórico psicanalítico, que está relacionado à economia psíquica feita no cotidiano das relações, portanto, não podendo ser confundido com o significado trivial de afeto: sentimento terno de afeição.

formação continuada, uma mudança de paradigma que abrange reconfigurações de algumas das principais concepções dessa prática como, por exemplo, o saber, o conhecimento, o ensino, a transmissão e suas relações com o sujeito e com a racionalidade técnica.

Avançaremos na delimitação do tema central desta pesquisa, apresentando algumas perspectivas de teóricos sobre este campo, com o intuito de, então, apresentar a problemática que permeou a condução deste trabalho.

Voltolini (2023) explica que apesar de ter sido uma questão de longa data na história da profissão docente, a importância da formação continuada ganhou proeminência ao ser elevada à suposta causa primordial de muitos dos problemas enfrentados na educação básica brasileira, incluindo o denominado fracasso escolar. Embora a tese que atribui ao aluno e/ou à sua família a explicação desse fracasso ainda persista, a formação das professoras passou a ocupar um lugar central na abordagem desse fenômeno (Voltolini, 2023).

É possível perceber a existência de uma convicção, que embora raramente admitida oficialmente, permeia o ambiente escolar, sugerindo que se um aluno frequentou a escola e não aprendeu, é porque a instituição não desempenhou adequadamente seu papel, colocando imediatamente sob suspeição o trabalho da professora e, por conseguinte, sua formação. Essa ênfase na responsabilidade da escola no contexto complexo do fracasso escolar, teorizada previamente em trabalhos importantes como o de Patto (1984), agora é reduzida a uma abordagem que responsabiliza o trabalho da professora, situando sua formação como um campo fértil de intervenção (Voltolini, 2023).

Essa perspectiva estabelece as bases para que a formação docente seja vista como a "solução divina" não apenas para o fracasso escolar (Voltolini, 2023), mas também para outras iatrogenias do processo de escolarização no Brasil. No entanto, essa concepção acarreta diversos

inconvenientes, especialmente o risco de que as políticas de formação docente adotem um caráter mais reparatório do que emancipatório (Voltolini, 2023).

Essa história se desenha em torno dos anos 1980, quando o movimento da formação continuada ganhou força política como resposta aos altos índices de fracasso escolar e às demandas por uma educação "mais qualificada". Pesquisas realizadas acerca da história da formação docente no Brasil indicam que a Constituição Federal de 1988 marca um ponto fundamental, de muitas conquistas legais, promovendo a educação como um direito fundamental e instituindo bases para mais políticas educacionais. Isso incluiu a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), que estabeleceu novas diretrizes para a formação de professoras. A LDBEN/1996 foi especialmente importante para o reconhecimento da formação continuada como um direito da professora e dever do Estado, estabelecendo que esta deveria ocorrer tanto no local de trabalho quanto em instituições educacionais.

Apesar dos avanços legislativos, a formação continuada enfrenta desafios significativos, como por exemplo, a pauta das políticas predominantes pela busca da redução de custos, cortando investimentos nessas áreas, abrindo espaço para a influência do mercado privado na oferta de cursos e certificações que, por sua vez, quase nunca escapam da natureza prescritiva e reparatória.

As ideias defendidas por Nóvoa (1999) já apontavam que as trajetórias da escola e do papel da professora eram afetadas pelas transições da sociedade, influenciadas pelos modelos culturais, sociais, econômicos e políticos em que estavam inseridos. Em vista disso, ele argumentava que a formação continuada das professoras deveria ir além da simples reciclagem, visando uma qualificação voltada para as novas funções exigidas da escola e das professoras no

século XXI. A análise crítica realizada por ele e outros autores da época continua relevante, pois destacam a necessidade de reavaliar a formação docente em um contexto historicamente marcado por teorias pedagógicas normativas.

Oliveira (2004), por sua vez, destacou a pressão sobre as docentes para se adaptarem a novas práticas pedagógicas e administrativas, que, embora fossem apresentadas como inovações, frequentemente geravam sentimentos de insegurança e impotência nas professoras, devido à falta de condições adequadas de trabalho, tanto objetivas quanto subjetivas. A autora sublinhava a importância de uma compreensão mais aprofundada das transformações reais ocorrendo no cotidiano escolar, para que se pudessem desenvolver políticas mais justas para o setor educacional. Ela apontava para uma discrepância persistente entre as políticas públicas idealizadas e a realidade das condições de trabalho das professoras, um tema que ainda ressoa nos debates contemporâneos.

Além disso, tanto Nóvoa (1999) quanto Oliveira (2004), juntamente com outros autores contemporâneos a eles, como Pérez-Gomez (1995), Perrenoud (2001) e Tardif (2010), enfatizavam que a exaltação excessiva à competência técnica era uma visão reducionista do trabalho das professoras. Eles argumentavam que essa abordagem limitava a discussão quase exclusivamente a aspectos técnicos-instrumentais, transformando a professora em uma mera aplicadora de técnicas.

Neste mesmo direcionamento, Palhares e Bastos (2017) apontam alguma descontinuidade nas mudanças legislativas que influenciam os projetos pedagógicos das escolas e a formação das professoras, ressaltando que, apesar das reformas, persiste uma abordagem prescritiva na definição do que constitui “um bom professor”. A formação docente é constantemente descrita como um processo de aprimoramento técnico e metodológico, focado em melhorar as estratégias

de ensino, os conteúdos abordados e a interação professora-aluno. As autoras ainda resgatam uma crítica feita por Candau (2011 citada por Palhares e Bastos, 2027) à cultura escolar dominante, que tende a priorizar o uniforme e o homogêneo em detrimento da diversidade, não fornecendo subsídios consistentes às educadoras para estar com a heterogeneidade e as diferenças presente nas salas de aula contemporâneas (Palhares e Bastos, 2017).

Sendo assim, ao considerarmos nossa concepção sobre Educação à luz da impossibilidade freudiana, torna-se essencial transcender a visão puramente técnica e instrumental da formação docente. É imperativo articular um pensamento teórico que reflita a complexidade do trabalho pedagógico, abordando suas implicações éticas, políticas e sociais. Reconhecemos que a singularidade da prática das professoras no contexto da escola brasileira requer uma análise profunda da necessidade de um dispositivo de formação continuada que vá além do formato influenciado pelo positivismo, o qual tende a focar apenas nos aspectos cognitivos, conscientes, de controle.

Seguindo a perspectiva de Pedroza (2010), entendemos que toda educação e formação de educadoras estão intrinsicamente ligadas a uma concepção específica do ser humano e suas relações com o mundo. Portanto, defendemos uma abordagem que seja simultaneamente ética, crítica e emancipatória, levando em consideração o saber inconsciente e os sujeitos de desejo. Isso é fundamental para promover uma formação que não apenas capacite as professoras em termos técnicos, mas também as habilite como agentes transformadoras da realidade educacional.

Algumas das pesquisas embasadas pelo alicerce teórico psicanalítico fornecem importantes *insights* para avançarmos em nossa investigação sobre as questões subjacentes à formação docente continuada. Ressaltamos estudos como os de Alves (2018), Montanheiro (2015) e Arantes (2023), os quais, em suas particularidades, se dedicaram a compreender as

diversas formações continuadas às quais as professoras são submetidas, apontando cenários promissores para uma formação continuada fundamentada na Psicanálise.

Montanheiro (2015) adotou uma abordagem psicanalítica para investigar as formações continuadas no contexto histórico da instituição escolar, desde sua origem até os dias atuais, e para compreender as diversas relações que os docentes estabelecem com esses cursos. Partindo da premissa de que a educação escolar contemporânea, especialmente no campo da formação docente, está impregnada pela lógica econômico-utilitarista de produtividade e eficiência, a autora buscou explorar, por meio de oito entrevistas semidirigidas com educadores, os possíveis significados atribuídos pelos professores aos cursos oferecidos na formação continuada. Sua pesquisa revelou de forma significativa que, mais do que simplesmente adquirir novos conhecimentos e técnicas inovadoras para aprimorar suas práticas pedagógicas, os cursos são interpretados de maneira única por cada professor. Os significados atribuídos estão intimamente ligados à singularidade de cada sujeito, ou seja, à sua condição de sujeito ao desejo do inconsciente, em vez de estarem relacionados apenas às ferramentas abordadas nos cursos em si.

Por sua vez, Alves (2018) explorou a complexa relação entre os cursos de formação docente e o crescente mal-estar entre os professores, destacando-o como um fenômeno de relevância no campo educacional contemporâneo. A partir da premissa de que a formação docente reflete sintomas da contemporaneidade, a autora investigou as características desses cursos, que tendem a seguir os paradigmas compensatórios e reparatórios das deficiências na formação inicial dos professores. Utilizando referências da sociologia da educação para compreender os objetivos e desafios das formações docentes, e referências psicanalíticas lacanianas para analisar suas lacunas, a autora identificou um impasse inerente à lógica dessas formações: a transmissão de informações com a promessa de introduzir inovações na prática

docente, que frequentemente não se concretizam. Esse descompasso entre as informações fornecidas e a realidade da prática educativa parece deixar resíduos representados pelo mal-estar docente. Em outras palavras, diante da impossibilidade de alcançar uma prática docente idealizada, com soluções universais, resta aos professores lidar com o desconforto causado pela inadequação entre o que aprenderam e o que enfrentam em seu cotidiano escolar.

A pesquisa de Alves (2018) revelou a ideologia da formação de professoras predominante e da necessidade constante de aprimoramento por meio de formação continuada, geralmente regida por especialistas, cujo objetivo é fornecer soluções para os problemas vividos cotidianamente em sala de aula. Diante desse contexto, a professora é muitas vezes compreendida como uma mera executora de tarefas elaboradas por um *expert*, um especialista que se supõe conhecedor das soluções para sanar as deficiências da formação docente, instrumentalizando a professora para lidar com os desafios de sua prática diária. Buscando alternativas a essa dinâmica, a pesquisa observou experiências que tratassem a professora como sujeito de sua própria formação, não como um mero cumpridor de tarefas ou mediador.

Finalmente, Arantes (2023) concentrou sua investigação na discussão sobre a formação de professoras à luz das queixas docentes, interpretando-as como possíveis resquícios de uma relação desequilibrada entre a oferta de formações e as demandas intrínsecas dos professores. A pesquisa envolveu a realização de entrevistas com dez professores em exercício na educação básica, nas quais se empregou uma abordagem psicanalítica para análise. Por meio dessa lente, foram realizadas leituras que possibilitaram a problematização da postura dos professores em relação às formações, bem como a compreensão mais profunda do significado subjacente às queixas docentes. No contexto permeado por modelos formativos reparatórios, as entrevistas revelaram indícios de que as queixas dos professores apontam para a insuficiência do modelo

formativo predominante, que desconsidera a dimensão do sujeito do inconsciente ao priorizar a racionalidade técnica e a eficácia dos conhecimentos. Assim, fundamentando-se na intersecção entre Psicanálise e Educação, tornou-se possível identificar que os modelos de formação que levam em consideração o sujeito do inconsciente - e, por conseguinte, reconhecem seus saberes - emergem como um caminho pródigo a ser explorado rumo ao encontro do desejo dos professores para além de suas queixas aparentes.

Na trilha aberta por tais estudos, vislumbramos poder buscar explorar as possibilidades e desdobramentos práticos desses modelos de formação que são pautados pela hipótese do inconsciente, em outras palavras, que fazem laço social pois pressupõem a professora como sujeito de desejo.

Encontramos no cenário de pesquisa sobre formação continuada, em contexto brasileiro, contribuições essenciais sobre modelos formativos que predominantemente se dedicam à escuta de professoras em contextos grupais. Autores como Almeida & Aguiar (2017), Almeida (2003; 2006; 2012), Bastos & Kupfer (2010), Bastos (2003; 2024), Diniz (2012), Holanda et. al. (2016), Palhares e Bastos (2017), Pedroza (2010), Pereira (2017), Voltolini (2012; 2023) conduziram importantes pesquisas sobre formação continuada de professoras em grupo, sob a perspectiva da teoria psicanalítica.

Além dos trabalhos realizados no Brasil, destacam-se contribuições estrangeiras que não apenas influenciaram o desenvolvimento desse campo no Brasil, como exemplificado por Blanchard-Laville (2005; 2007; 2024) e Pechberty (2003; 2024), mas também continuam a trazer inovações, como demonstra o trabalho de Montagne (2022).

Esses dispositivos de formação, orientados pela Psicanálise, têm suas raízes nas contribuições de Michel Balint, um médico psicanalista húngaro, que introduziu a ideia de

realizar discussões, sob os moldes psicanalíticos, em grupos de profissionais da mesma categoria para explorar as dinâmicas entre médicos, pacientes e o processo de tratamento. Com o passar do tempo, a proposta de Balint (1988) para o desenvolvimento profissional foi amplamente aceita em diversas situações formativas, revelando-se uma abordagem promissora para a integração na formação de grupos profissionais tanto na área da saúde quanto na educação.

A partir dessas contribuições, que serão exploradas mais detalhadamente no segundo capítulo desta pesquisa, emergiram questionamentos e inquietações a respeito da experiência vivida por professoras que participam dessas formações: Como essa experiência se impõe? O que podemos apreender delas? Quais são suas particularidades? O que essas experiências nos revelam sobre a formação de professoras na educação infantil?

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é conduzir uma pesquisa-intervenção na formação continuada de professoras da educação infantil por meio de um dispositivo orientado pela Psicanálise, buscando compreender aspectos relevantes da experiência vivenciada por um grupo de professoras que participou dessa formação.

Se, como afirma Safatle (2020, p. 13), "uma verdadeira experiência intelectual não se mede pelas respostas que ela procura implementar, mas sim pelas questões que ela nos transmite", entendemos que sustentar esses questionamentos ao longo deste trabalho é essencial. Neste sentido, não almejamos uma compreensão plena e definitiva (o que seria inalcançável) da experiência das professoras ao participarem de grupos de formação orientados pela Psicanálise, mas sim explorá-la e escutá-la dentro do que é viável em uma relação de pesquisa-intervenção em Psicanálise.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Capítulo I - Formação Continuada de Professoras - Problematização de um campo

No atual cenário educacional, o número de ofertas de formação para professoras continua aumentando exponencialmente, abrangendo uma ampla gama de iniciativas reunidas sob o termo "formação continuada". Esses cursos, seja de aprimoramento, extensão, especialização, pós-graduação, grupos de estudos ou outras modalidades, são oferecidos tanto pelo governo quanto por iniciativas privadas. Usualmente, eles visam aprimorar as práticas e conhecimentos dos educadores, proporcionando-lhes novas metodologias, estratégias e ações para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. No Distrito Federal, por exemplo, há uma Subsecretaria dedicada exclusivamente à Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Na esfera privada, é incontável o número de cursos de curta ou longa duração, de modalidade virtual ou presencial, sobre os mais diversos temas do âmbito pedagógico.

Quando analisou as políticas públicas para a formação continuada de professoras no Brasil, Gatti (2008) considerava que a proliferação dessas ofertas não ocorria sem razão fundamentada, mas tinha suas raízes históricas nas condições emergentes da sociedade contemporânea. Essas condições incluíam os desafios enfrentados pela implementação de novos currículos e métodos de ensino, a crescente diversidade e complexidade dos alunos que os sistemas educacionais precisavam acolher, e as dificuldades cotidianas vivenciadas por gestores e professoras nas escolas, entre outros fatores. Em especial, a autora destacava que havia um impulso para a disseminação de um discurso sobre a atualização e a necessidade de renovação, algo que continua a ser pertinente no debate atual sobre a formação docente.

Como salientado por Veiga-Neto (2011), passou a existir um imperativo de constante atualização que se reflete de forma particular na formação de professoras, propagando a ideia de

que a qualidade do ensino e da capacitação docente dependia da adesão às tendências educacionais em vigor naquele momento. Nesse contexto, a formação continuada era apresentada como a chave para suprir as lacunas identificadas no sistema educacional. Essa visão, que permanece relevante, revelava-se profundamente enraizada em uma lógica mercadológica, na qual os modismos pedagógicos eram comercializados como soluções prontas para os educadores, um aspecto que continua a exigir uma reflexão crítica na educação contemporânea.

2.1.1 A lógica neoliberal na formação continuada de professoras

Anadon e Silva (2023) denunciam que essa modalidade de formação continuada, que atende uma lógica mercadológica foi recentemente incentivada pelas políticas públicas de formação continuada docente no Brasil. As autoras problematizam a ideia de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) através da lente da racionalidade neoliberal. A partir do conceito de "governamentalidade empresarial" de Dardot e Laval (2016), elas demonstram como as políticas públicas atuais impulsionam essa forma de gestão. A análise foca em um documento produzido pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Fundação Carlos Chagas, Profissão Docente, e Ministério da Educação, que visa orientar municípios e estados na criação de matrizes de desenvolvimento profissional para professores da Educação Básica, apoiados na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

O documento em questão é o "Referenciais Profissionais docentes para Formação Continuada", de 2019, mencionado pelo Parecer CNE/CP n.º 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020, para estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada, e fundamenta a Resolução CNE/CP n.º 1/2020, aprovada em 27 de outubro de 2020 (Anadon e Silva, 2023).

As autoras identificam que a proposta de DPD é operacionalizada por um "Programa de Mentoria", que utiliza protocolos de ação como 'adesão', 'treinamento' e 'evidência', configurando-se como uma estratégia, sobretudo, neoliberalista. Esse programa busca conduzir a prática dos professores e das secretarias de educação em direção ao autoaperfeiçoamento e à melhoria dos índices educacionais. Discursos de autorresponsabilização, auto empreendedorismo, liberdade de escolha, flexibilização e inovação são incentivados, promovendo a competitividade e a busca por melhores desempenhos, evidenciados por índices estatísticos de desenvolvimento educacional. A produção de documentos de apoio e orientação é vista como uma estratégia para cooptar subjetividades e garantir a adesão às políticas educacionais neoliberais (Anadon e Silva, 2023).

O artigo conclui que a formação docente está sendo moldada como uma forma de governo dos outros, inserindo modos específicos de ser, agir e estar na docência. Esse processo de objetificação e mercantilização transforma os níveis de desempenho e padrões de qualidade em aspectos sujeitos a julgamento, semelhantes ao funcionamento de uma empresa. Compreendemos que essa recente análise feita pelas autoras, Anadon e Silva (2023), revela uma das implicações da racionalidade neoliberal na educação, e questiona a transformação da formação docente em um mecanismo de controle e regulação empresarial.

No mesmo direcionamento, sob a lente da racionalidade neoliberal, Klaus e Leandro (2020) examinam campanhas e projetos focados na docência promovidos pela Rede Latino-Americana pela Educação (Reduca) e como estes influenciam as campanhas eleitorais no Brasil. A análise revela a categoria "formação continuada e valorização de professores", a qual os autores consideram central na consolidação de um projeto neoliberal que, na realidade,

desprofissionaliza e deslegitima o papel dos docentes. Isso fica evidente nas reformas educacionais defendidas pelo mercado educacional.

O artigo em questão destaca que os discursos políticos e da governança educacional apontam uma "ineficácia docente" e promovem a performance individual e a inovação pedagógica como soluções, mas estes são suportados por duas categorias: valorização do docente através de premiações e a reinvenção das práticas pedagógicas. A formação continuada emerge como um regulador que redefine a docência dentro de um contexto neoliberal. As campanhas eleitorais e as iniciativas da Reduca promovem a ideia de que melhores práticas pedagógicas e resultados escolares dependem da eficiência individual dos professores, frequentemente atrelada a incentivos financeiros (Klaus e Leandro, 2020).

Se partimos da hipótese de Dardot e Laval (2016) de que o neoliberalismo é uma racionalidade, portanto, algo que toma forma a partir de uma série de discursos, de práticas, de estratégias que conformam uma maneira nova de governar e de conduzir a conduta de cada um e seu modos de subjetivação, conseguimos compreender também que ele invadiu profundamente a esfera educativa.

Passone (2015) sugere que o modelo de incentivos é um mecanismo administrativo importado das práticas gerenciais empresariais, surgindo no setor educacional com o neoliberalismo. A ideia é simples: a remuneração atrelada aos resultados motivaria as professoras a se empenharem mais. Os termos utilizados para descrever esses programas - como "pagamento por performance", "remuneração variável" e "bonificação por mérito" - refletem as diferentes áreas epistêmicas da educação e da administração. Esses programas, segundo o autor, baseiam-se nas teorias de motivação comportamental, que associam estímulos e recompensas às necessidades fisiológicas e sociais, reduzindo a condição humana à dimensão biológica e

negligenciando a singularidade de cada indivíduo como sujeito de desejo. A diferença entre motivação e desejo é levantada: enquanto a motivação está ligada a um processo estímulo-resposta, o desejo se relaciona com a história pessoal e cultural do sujeito, articulada pela linguagem e pulsão (Passone, 2015).

Existe, portanto, uma profunda crítica à racionalidade técnica que prevalece na política educacional contemporânea, onde a medida e o custo-benefício dominam, refletindo uma lógica gerencial e utilitarista. Essa abordagem, que segundo o autor, é promovida pelas agências de avaliação, legitima-se através do discurso de transparência e qualidade, mas na prática, reduz a educação a padrões impostos e a esvazia como produção simbólica. A prevalência de indicadores estatísticos como medida de qualidade educativa leva a um empobrecimento do saber narrativo e à imposição de uma ética de vida baseada na racionalidade técnica (Passone, 2015). Sob essa ótica, a avaliação vai além da simples medição; ela também molda as práticas educacionais para atender às exigências do mercado, convertendo a educação em um empreendimento no qual a eficiência e a produtividade são primordiais.

Arantes (2023) destaca como o neoliberalismo introduz uma lógica discursiva de "problema-solução", onde os problemas educacionais são constantemente identificados por meio de avaliações padronizadas e posteriormente abordados por programas de formação contínua de professoras. Dufour (2005) já explorava como o neoliberalismo redefine o papel do sujeito na sociedade contemporânea, apontando um esvaziamento simbólico em vias de uma adaptação aos fluxos de mercado - a tal lógica do mercado que não só cria a sensação de falta, mas também oferece constantemente novos objetos para preenchê-la, perpetuando uma dinâmica de constante demanda onde os produtos são descartados assim que perdem sua popularidade. Miller e Milner (2006) também ilustram como o paradigma problema-solução permeia a educação, onde cada

problema identificado, seja válido ou não, exige uma solução correspondente. Isso se traduz na constante busca por reformas e na oferta de programas de formação de professoras que visam corrigir deficiências percebidas nas avaliações de desempenho.

As consequências dessa lógica na formação de professoras são diretas. Há uma constante busca por padronização do ensino, o que reduz a autonomia das professoras, que são cada vez mais cobradas por resultados mensuráveis e alinhados aos objetivos econômicos. Ainda mais alarmante, o neoliberalismo transforma a educação pública em um mercado competitivo, onde a qualidade é medida por indicadores quantitativos e as políticas educacionais são guiadas pela busca de eficiência e rentabilidade.

O cenário descrito fomenta uma série de discussões e problematizações sobre o campo das modalidades de formações continuadas decorrentes dessas determinações políticas e econômicas. As reflexões expostas apontam sobretudo para uma incidência dessa racionalidade sobre a visão de sujeito-professora que está por trás dessas iniciativas. Nosso entendimento é de que a lógica neoliberal posiciona a professora como um sujeito precário e desprovido de desejo, que trabalha sob a ética da servidão. Neste sentido, a subjetividade é apagada para dar conta de um novo modo de estar no mundo, o econômico.

Dalbosco, Filho e Cezar (2023) apresentam como a racionalidade neoliberal transforma as subjetividades humanas, criando indivíduos que se veem como "empreendedores de si mesmos". Esta transformação é facilitada por uma cultura de indiferença, que por essência, viola a ética freudiana, onde o reconhecimento do semelhante, ato fundante para a humanização, é substituído por práticas perversas de relacionamento. Os autores sugerem que a educação e outras instituições sociais são remodeladas para servir a esta nova lógica, reforçando a competitividade predatória e enfraquecendo os laços de solidariedade social.

Essa análise pode ser complementada pela teoria desenvolvida por Lacan (1969-70/1992), chamada Teoria dos Quatro Discursos, em que cada discurso opera uma política própria, guiada por uma lógica estrutural específica. Esse fenômeno é denominado agenciamento discursivo, uma dinâmica estrutural que precede qualquer enunciação e a direciona de forma inexorável. Os quatro discursos propostos pelo autor são: o da histérica, o do mestre, o do universitário e o do analista. Posteriormente, foi adicionado o discurso do capitalista, que apresenta características distintas dos quatro discursos iniciais.

Por ora, nos interessa destacar que os discursos são expostos em quatro fórmulas que ilustram as estruturas fundamentais dos laços sociais, as relações do sujeito com o Outro, a função do objeto causa de desejo – objeto a, e a posição do sujeito em relação à verdade de seu próprio ser, ao seu gozo e ao seu saber. Além disso, essas fórmulas refletem como os ideais e fantasias orientam o sujeito através de sua conexão simbólica com o real, estabelecida pelo laço social ou discurso. Refere-se também à forma de criação das relações sociais e ao efeito que elas produzem. O termo "Outro", com inicial maiúscula, refere-se à função da alteridade, sendo definido como o tesouro dos significantes ou o próprio campo da linguagem, e não deve ser confundido com "semelhante". A constituição do sujeito ocorre na relação com o campo do Outro; para isso, o outro (com inicial minúscula) deve representar o Outro para o sujeito recém-chegado ao mundo, permitindo sua subjetivação. Esses quatro discursos são formas estruturais de lidar com a alteridade, que é fundamental para a condição humana. Além desses, Lacan (1972) introduziu um quinto discurso, o do capitalista, que, ao contrário dos anteriores, não estabelece um laço social, ou seja, não conecta o sujeito ao Outro.

Esse discurso dita uma lógica que gera uma espécie de insaciabilidade nos sujeitos. Lacan (1972), apresentando tal discurso, o propõe como o laço social predominante na sociedade

contemporânea. Esse discurso capitalista evolui do discurso do mestre e pode ser visto como uma extensão dele. Soler (2021) observa que chamá-lo de discurso é paradoxal, pois é condicionado a dissolver os laços sociais, ao contrário de formá-los.

No discurso capitalista, não há separação entre o sujeito e o objeto de gozo, ou seja, entre consumidor e objeto de consumo. Passone (2013) descreve que o sujeito é controlado pelos objetos que ele mesmo cria, sendo determinado por novos objetos de consumo que seduzem e criam a ilusão de encontrar no real o objeto de desejo. Esta lógica exclui e dissolve os laços sociais, pois o sujeito se relaciona apenas com os objetos de consumo e não com o Outro, posicionando-se tanto como objeto de produção quanto de consumo.

Esse discurso contemporâneo traz nuances importantes e impactos significativos na compreensão da noção de sujeito na educação. Como consumidor e objeto de consumo ao mesmo tempo, o sujeito se vê privado de espaço para expressar suas próprias demandas, pois está subordinado às imposições do consumo. Essa dinâmica também influencia a educação por moldar as políticas educacionais como uma promessa de aumento do valor econômico. A globalização econômica enfatiza a produção de capital humano qualificado, o que se traduz em políticas educacionais alinhadas à lógica capitalista. Consequentemente, a educação é avaliada principalmente pelo sucesso ou fracasso na produção de capital humano de alto desempenho (Passone, 2013).

É o que ilustra o cenário macroeconômico atual, no qual acompanhamos a reestruturação internacional do trabalho, que exige profissionais com novas disposições e habilidades, consideradas essenciais para os bons resultados econômicos.

Consequentemente, tais transformações refletem sobre os sistemas educacionais do mundo inteiro: a nova pedagogia discursa sobre o desenvolvimento de habilidades e

competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano. O saber deixa de ser atribuído à operação de trabalho para ser um saber de capitalista; deixa de ser a lei que regulariza um tipo de laço e passa a ser lei do mercado (Passone, 2013, p. 61).

Nossa compreensão é que esse impulso promovido pela racionalidade neoliberal capitalista pavimenta o caminho para a perpetuação de formações continuadas de professoras que operam sob a lógica da constante inovação e aprimoramento, e por consequência, prometem soluções fundamentadas nas evidências científicas mais recentes, ou seja, nas técnicas e nos instrumentos que modelam o que seria considerado a "boa prática" do professor.

Sobre isso, Passone (2013) destaca que as políticas educacionais se manifestam como demandas específicas por conhecimento especializado sobre a realidade da educação. Ele argumenta, retomando a teoria dos quatro discursos de Lacan (1969-70/1992), que essas políticas operam dentro de um discurso universitário-científico que está intimamente ligado ao discurso capitalista na educação. Nesta lógica discursiva, o capital e a ciência ocupam o campo de domínio e do sujeito. A ciência, na posição de agente, reduz o outro à condição de objeto do conhecimento, enquanto oculta o poder do capital que sustenta suas ações. Em outras palavras,

Quando se trata do campo da ciência, o conhecimento produzido por esse discurso, ao ser universalizado, retorna como poder sobre o outro, assim como de fato ocorre quando a experiência do implementador/educador vai gradativamente sendo substituída em nome de novos conhecimentos, procedimentos, de novas pedagogias etc. – o que se opera é um conhecimento que desapropria o saber do educador, negando-o como sujeito. De modo semelhante, o aluno também fica eclipsado a partir da posição sintomática que ocupa na estrutura, na medida em que o discurso da análise de políticas

educacionais o retrata como objeto, sobrando-lhe a identificação com esse lugar como produto ou resultado da *policy* (Passone, 2013, p. 64).

Veremos a seguir que essa modalidade de formação continuada de professoras, amparada na racionalidade técnico-instrumental, e no discurso universitário-científico, é anterior a este cenário histórico-político-econômico contemporâneo, o qual brevemente ilustramos. Ela, inclusive, fomentou o surgimento de um outro paradigma de formação docente, que preconiza um *professor reflexivo*, surgido em meados dos anos 1980, que pretendia inovar na sua proposta de apostar na autorreflexão das professoras.

No entanto, conforme ilustramos com a breve contextualização acima, o que molda a formação de professoras na contemporaneidade é uma lógica neoliberal, onde a atualização constante e a adesão às tendências educacionais são vistas como essenciais para melhorar a "qualidade do ensino". Isso transforma a docência em um campo de competição e autoaperfeiçoamento. Assim, é possível compreender que a racionalidade técnico-instrumental retorna cada vez com mais força, uma vez que, ao apagar o sujeito de sua prática, o situa como aplicador de técnicas, prometendo um sucesso baseado em evidências.

Um exemplo disso se dá na pesquisa realizada por Diniz-Pereira (2014) que mostra, em diversos países ao redor do mundo, que apesar das variações existentes, a maioria dos currículos de formação de professoras segue o modelo da racionalidade técnica. Instituições internacionais de fomento, como o Banco Mundial, desempenham um papel importante na promoção de reformas conservadoras nos programas de formação de professoras, especialmente nos ditos países em desenvolvimento. O autor destaca que, de fato, o Banco Mundial tem sido um dos principais promotores da racionalidade técnica e científica nas reformas educacionais, influenciando significativamente a formação de professoras globalmente.

Existe, também, um outro movimento que escamoteia essa racionalidade, conforme estamos delineando neste estudo. Na década de 1980, surge o paradigma do professor reflexivo, que, embora tenha se pretendido como um contramovimento ao fazer técnico-instrumental, também esconde raízes neoliberais de pragmatismo e positivismo, além do conseguinte apagamento do sujeito, como veremos a seguir.

Em contrapartida, surge a contribuição da Psicanálise, que reconhece uma terceira via para além da técnica/científica e da via teórico/prática, destacando que a crítica à utopia racionalista depende, dentre outros fatores, do reconhecimento do inconsciente como determinante na formação docente (Voltolini, 2023).

Faremos, portanto, uma breve genealogia desses dois paradigmas fundamentais para a compreensão do campo de formação das professoras no Brasil: a professora técnico-especialista e a professora reflexiva, para em seguida, apresentar sua problematização, a partir da Psicanálise.

2.1.2 A professora técnico-especialista e a professora reflexiva

Pérez Gómez (1995) descreve a intervenção educativa técnico-instrumentalista no trabalho do docente, caracterizando-o como um "professor técnico-especialista". Segundo ele, esse conceito tem suas raízes "na concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo do século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular" (1995, p. 96).

Essa abordagem se caracteriza pela aplicação da racionalidade técnica, onde a atividade profissional é reduzida à aplicação instrumental de um conjunto de conhecimentos para a resolução de problemas. Essa hierarquia de conhecimentos pode ser organizada da seguinte forma: a) conhecimentos provenientes da ciência básica, que produzem os fundamentos teóricos para a ciência aplicada; b) conhecimentos da ciência aplicada, que permitem o diagnóstico e a

solução de problemas cotidianos; e c) conhecimentos competentes e atitudinais, que possibilitam a intervenção prática e a aproximação nas situações onde são necessários (Pérez Gómez, 1995).

Na racionalidade técnica, há uma nítida separação entre investigação e prática: os pesquisadores da ciência básica fornecem os conhecimentos necessários, que são então aplicados mecanicamente pelos praticantes. Existe uma distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam. Limitar a prática à racionalidade instrumental implica compreender que a ação profissional está confinada “a aceitar a definição externa das metas de sua intervenção” (Pérez Gómez, 1995 p. 97).

No campo educacional, “a concepção de ensino como intervenção tecnológica”, “a invenção baseada no paradigma processo-produto”, “a concepção do professor como técnico” e a ideia de “formação de professoras por competências” são, para Pérez Gómez, “indicadores eloquentes da extensão temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica” (1995, p. 98).

A abordagem comportamentalista do ensino, que surgiu na década de 1950 e foi particularmente incentivada no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 5692/71, exemplifica a presença da racionalidade técnico-instrumental na educação. Baseada na psicologia do comportamento, essa “tecnologia educativa” transforma a imagem da professora em uma técnica especializada “que aplica regras derivadas do conhecimento científico, sistemático e normatizado” (Pérez Gómez, 1995, p. 98). A abordagem comportamentalista parte dos pressupostos de que o “conhecimento é uma descoberta”, o “comportamento humano é moldado e reforçado”, a “educação deve focar em aspectos mensuráveis e observáveis”, o “conteúdo visa objetivos e habilidades que levam à competência”, o “aluno é um recipiente de informações” e o “ensino consiste em padrões de comportamento que podem ser modificados através de treinamento”.

Nessa concepção, tornar-se professora implica adquirir conhecimentos sobre princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem, além de aplicar normas e regras para intervir eficazmente no processo educativo. Pérez Gómez (1995, p. 98) observa que “com algumas adaptações, a maioria dos programas de formação de professoras se alinha a esse esquema, baseando-se no modelo de racionalidade técnica ou instrumental”.

Segundo esse autor, a perspectiva técnico-racionalista propõe e defende “a aplicação do conhecimento e do método científico à análise da prática e à construção de regras que orientem a intervenção do professor”. Assim, o ensino passa a ser considerado uma atividade com uma dimensão “científica”, fundamentada em conhecimentos produzidos pela investigação de terceiros.

Voltolini (2023) se refere a esse mesmo paradigma como "utopia racionalista", referenciando-se ao sociólogo Philippe Perrenoud e a descreve:

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 (Voltolini, 2023, p. 34, grifo original do texto).

Tal atuação das professoras, especialmente as da Educação Básica, que é centrada na aplicação de saberes produzidos pela ciência, foi amplamente discutida por Tardif (2010) em seu trabalho "Saberes docentes e formação profissional". Segundo ele, a formação técnica das professoras tem como principal objetivo transmitir conhecimentos e práticas pedagógicas, deixando a produção de novos saberes para os pesquisadores universitários. Esta separação cria

dois grupos distintos com funções específicas: o corpo docente, focado na aplicação de saberes, e a comunidade científica, dedicada à produção desses saberes.

Tardif (2010) argumenta que essa divisão é frequentemente criticada pelas próprias professoras, que se veem como meras aplicadoras de conhecimentos produzidos por outros, sentindo-se alienadas do processo de produção de saberes. Além disso, ele destaca que essa alienação reforça uma visão tecnicista do trabalho docente, onde a professora é vista apenas como uma técnica que aplica métodos e conteúdos definidos externamente.

Tardif (2010) defende que, na prática docente, há uma produção contínua de saberes. Esta dimensão do trabalho das professoras, embora fundamental, é amplamente desvalorizada tanto socialmente quanto no próprio ambiente de trabalho. A crítica do autor sublinha a necessidade de integrar esse aspecto ao processo formativo e rompendo com a visão tecnicista que limita o papel da educadora.

Na esteira desse movimento de Tardif (2010), que busca avançar no campo da formação continuada docente para além da racionalidade técnica, emergiu, também nos Estados Unidos, um outro campo teórico epistemológico definido por uma “nova” abordagem para o saber docente: o modelo conhecido como do "professor reflexivo" (Schön, 2000).

O conceito de "professor reflexivo" ganhou destaque nos debates educacionais do final do século XX e início do século XXI, caracterizando-se pela ênfase na necessidade de os educadores desenvolverem uma capacidade crítica e reflexiva em sua prática profissional. As contribuições de autores como Alarcão (1996), Dewey (1959), Schön (1995; 2000), Nóvoa (1992), Perrenoud (2001) e Tardif (2010) são fundamentais para esta perspectiva.

A formação da professora reflexiva pode ser caracterizada como uma nova roupagem à visão pragmatista da profissão docente, embora tenha se desenvolvido como um movimento que

se dizia na contramão da racionalidade técnica. Alarcão (1996) argumenta que o paradigma da reflexão nos processos formativos é motivado pela necessidade da professora de reencontrar sua identidade, questionar as finalidades da educação e gerir seu próprio destino. A autora define a reflexão como uma forma especializada de pensar, caracterizada por uma investigação ativa, voluntária e rigorosa sobre as crenças e práticas habituais, iluminando os motivos e as consequências das ações. Essa definição está alinhada com a visão de Dewey (1959), que distingue a reflexão do pensamento rotineiro, enfatizando que a reflexão é um processo lógico e psicológico que combina a racionalidade investigativa com a intuição e a paixão.

Schön (1995; 2000) é um pensador norteamericano que se inspirou nos referenciais de Dewey para propor a figura do profissional reflexivo e introduziu na educação a necessidade de uma professora autônoma e crítica. Ele inaugura a abordagem a partir da proposição da ideia de uma profissional reflexiva que integra ciência, técnica e arte em sua atuação. O autor ilustra a prática reflexiva com o exemplo do violoncelista Pablo Casals, destacando a importância da improvisação e da criatividade na aprendizagem, em vez da mera reprodução de técnicas. Esse exemplo, segundo ele, evidencia os limites entre o ato de ensinar e o ato de aprender, ressaltando a criatividade como elemento central na prática educativa.

As críticas elaboradas dentro desse paradigma reconhecem que nenhum procedimento ou conhecimento técnico-científico, por mais importante que seja para a formação do professor, é suficiente para abarcar plenamente o que ocorre no encontro entre uma professora e um aluno na sala de aula. Elas ressaltam a importância de uma formação que não apenas inclua o conhecimento teórico-proposicional, mas também considere o saber-fazer vivenciado pelo professor. Nem todos os desafios enfrentados pela professora podem ser completamente conhecidos e previstos de antemão, como frequentemente se sugere em abordagens

predominantemente técnicas; há um conhecimento que emerge da própria prática do professor, moldado pelas situações específicas e pela experiência contingente do dia a dia.

Diante dessa perspectiva, a professora deixa de ser vista como mera executora e passa a ser encarada como uma profissional capaz de sozinha, refletir, analisar e questionar sua prática, envolvendo um conhecimento prático na ação (saber fazer), a reflexão-na-ação (alteração do conhecimento prático em ação), a reflexão-sobre-ação (nível reflexivo) (Schön, 1995).

A reflexão-na-ação permite à professora adaptar-se rapidamente às situações emergentes, ajustando suas estratégias e decisões conforme necessário. Esse processo envolve momentos como a surpresa inicial diante das ações dos alunos, seguida pela reflexão sobre essas ações e a reformulação de problemas para testar novas abordagens. No entanto, reconhece-se que nem sempre há tempo para uma reflexão mais ampla, especialmente em situações urgentes que exigem decisões rápidas e improvisação (Schön, 1995).

Na reflexão sobre a ação, tem-se um processo retrospectivo no qual a professora analisa e critica suas próprias práticas após sua realização. Este tipo de reflexão não apenas busca compreender o que ocorreu, mas também visa aprender com a experiência para futuras práticas. É caracterizada pelo uso da palavra e pela análise mais estruturada das ações realizadas, podendo incluir o planejamento de novas atividades com base nas lições aprendidas (Schön, 1995).

Sob essa ótica, a prática reflexiva se torna o centro do currículo no contexto escolar, transformando a docência em objeto de investigação e superando a dicotomia entre teoria e prática. Pérez Gómez (1995) destaca que a professora enfrenta situações para as quais não há respostas pré-elaboradas, exigindo uma atuação reflexiva que cria novas realidades por meio do diálogo com o contexto problemático. Essa abordagem posiciona a prática como um espaço de

aprendizagem e construção do pensamento prático, onde a professora reflexiva age, reflete e cria continuamente.

Nóvoa (1992), Perrenoud (2001) e Tardif (2010) defendem que essa formação deve ocorrer na unidade escolar, sendo este o espaço primordial de formação e produção de saberes. Nóvoa (1992) enfatiza a necessidade de integrar a formação ao dia a dia das professoras e das escolas, promovendo uma formação-ação organizacional que favorece a colaboração e a investigação-ação-colaborativa. Ele destaca que a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado à rotina escolar, possibilitando uma mudança inovadora. A formação contínua na unidade escolar, segundo Tardif (2010), é essencial para o desenvolvimento de uma professora reflexiva, pois permite que as docentes sejam parceiras e agentes de sua formação, definindo sua própria linguagem em função de seus objetivos.

Tardif (2010) destaca que a formação da professora deve estar alinhada com as necessidades e experiências vividas pelas docentes, enquanto Perrenoud (2001) defende a importância de uma postura reflexiva que permita à professora escapar das limitações impostas e desenvolver suas próprias iniciativas. Para esses autores, a autorreflexão permite que a professora construa conceitos baseados em um processo que promove uma prática mais consciente e autônoma, possibilitando um entendimento mais profundo da realidade vivida e formas de agir de maneira diferente.

O conceito de “professor reflexivo” propôs uma mudança na formação docente, centrando-se na prática reflexiva como modalidade de formação profissional contínua. Nóvoa (1992) aponta que a formação de professoras deve estimular a capacidade de autodesenvolvimento reflexivo, valorizando uma autonomia contextualizada e promovendo a participação ativa das professoras na implementação de políticas educativas. Este modelo

orienta-se pela capacidade individual crítica, criatividade e autonomia da professora, objetivando uma prática educativa consciente e adaptada às realidades complexas e dinâmicas das salas de aula.

No entanto, nossa leitura desse paradigma é de que ele se caracteriza como uma nova roupagem para a racionalidade neoliberal, que aposta na individualidade e na autogestão das professoras por meio da atividade autorreflexiva. Em diversos argumentos feitos pelos principais teóricos do paradigma, como expusemos acima, é possível perceber um discurso individualista.

Nesse sentido, refletimos a perplexidade de Bastos (2024), que discorre sobre a deturpação dos conceitos de "profissional reflexivo" de Schön (2000) e "competências profissionais" de Perrenoud (2013) nas diretrizes educacionais atuais. Se, originalmente, esses conceitos enfatizavam a importância da formação de professoras baseada na reflexão dos saberes derivados da experiência singular de cada docente, houve uma nítida apropriação instrumental desses conceitos, priorizando habilidades técnicas e tecnológicas necessárias para atender às demandas educacionais. Isso resulta em uma formação de professoras focada na eficiência e produtividade, alinhada aos imperativos socioeconômicos contemporâneos.

Alves (2018) também destaca que a reflexão proposta pelo modelo de professora reflexiva muitas vezes é instrumentalizada para resolver problemas práticos imediatos, o que pode levar à banalização desse conceito. Em vez de promover uma reflexão transformadora e estrutural, a ênfase prática pode reduzir a reflexão a um mero treinamento técnico, esvaziando seu potencial crítico e emancipatório.

Bastos (2024) aponta que Tardif e Moscoso (2018) reconhecem o impacto global da noção de "profissional reflexivo" na educação, mas também apontam problemas nas ideias de Schön. Eles argumentam que conceitos como "reflexão-na-ação" são *insights* interessantes, mas

insuficientemente detalhados para compreender plenamente os processos complexos do pensamento e da ação docente. A falta de rigor na definição e a generalidade dos termos utilizados por Schön, segundo esses autores, adiam a resolução dos problemas terminológicos e práticos envolvidos.

Além disso, Alves (2018) também discute que a “reflexão” proposta é vista, frequentemente, como sendo limitada e pragmática, centrando-se principalmente na prática em sala de aula. Pensamos que a reflexão deve ser expandida para incluir dimensões sociais, políticas, históricas e econômicas que afetam as práticas docentes. Essa ampliação é crucial para evitar a reprodução de desigualdades sociais e para promover uma reflexão mais profunda sobre o papel da professora no contexto mais amplo da sociedade.

As políticas educacionais têm se apropriado dessas perspectivas teóricas de forma distorcida e contraditória, promovendo uma tendência perigosa de reduzir a educação à mera profissionalização técnica das professoras. A Resolução CNE/CP 2/2019 exemplifica essa tendência pois destaca as competências profissionais como eixo central da formação docente, mas sem uma fundamentação teórica precisa, o que leva a um entendimento equivocado de que a preparação das professoras deve focar no domínio técnico especializado. Isso ocorre em detrimento de uma formação ampliada, que valoriza os saberes construídos na prática docente.

Sobre isso, Bastos (2024) conclui que a noção de competência, como núcleo da formação docente, tem sido instrumento de estreitamento da relação entre as políticas educacionais e a lógica do mercado, comprometendo a formação integral e reflexiva das professoras. Essa abordagem limitada compromete a capacidade dos educadores de responderem criativamente e de maneira crítica aos desafios complexos da prática educativa, reduzindo a educação a um conjunto de habilidades técnicas descontextualizadas.

Além dos argumentos apresentados, entendemos que, embora o paradigma da professora reflexiva tenha aberto caminhos para uma formação de professoras que reconhece a insuficiência da abordagem pragmática na prática docente e tenha colocado a professora no centro das discussões sobre a prática, ele ainda opera predominantemente sob a perspectiva da racionalidade.

Pedreira (2021) conduz uma pesquisa sobre a concepção de sujeito implícita na formação da professora reflexiva, explorando suas conexões e contrastes com as perspectivas psicanalíticas sobre o sujeito. O estudo parte da análise das proposições de Perrenoud (2002) sobre a formação da professora reflexiva, que enfatiza a importância da reflexão na prática pedagógica como um meio de desenvolver uma profissional capaz de dominar sua própria evolução e adaptar suas práticas com base na experiência e na análise crítica.

Pedreira (2021) argumenta que a noção de sujeito implícita na formação da professora reflexiva parece alinhar-se mais com as concepções de sujeito cartesiano e sujeito epistêmico, caracterizados pela consciência de si mesmo, autonomia e controle sobre suas ações e pensamentos. Essa perspectiva, derivada das tradições filosóficas modernas, enfatiza um sujeito que é ativo na construção de seu conhecimento e na reflexão sobre sua prática educacional, sem considerar a dimensão do inconsciente e da divisão subjetiva explorada pela Psicanálise. Isso pouco contribui para que as professoras lidem efetivamente com sua relação com o saber inconsciente que inevitavelmente afeta o ato educativo.

Compreendemos, portanto, que há uma contradição entre o ideal ventilado nas formações continuadas e o real da condição de trabalho das professoras. Na tese de Arantes (2023), percebemos que as formações continuadas, embora tenham se tornado uma tentativa de fortalecer e qualificar a prática docente, muitas vezes não conseguem eliminar as queixas recorrentes das

professoras. Essas queixas surgem da percepção de despreparo frente às constantes inovações pedagógicas introduzidas nos programas de formação. Cada nova metodologia ou estratégia pedagógica, embora promovida como solução para melhorar o ensino, tende a substituir aquelas que vieram antes, criando um ciclo de constante desqualificação do saber docente.

Segundo Legnani e Almeida (2016), a postura queixosa se manifesta como um pedido de ajuda constante, expresso em frases recorrentes como "eu não sei o que fazer" e "eu não dou conta dessa situação", criando um ciclo em que as queixas se perpetuam. Esse fenômeno, que elas associam ao discurso histórico, revela uma dificuldade em lidar com as condições reais enfrentadas no ambiente escolar, tornando a professora vulnerável ao contágio desse mal-estar. A dinâmica é reforçada pela lógica neoliberal que tende a individualizar os problemas, afastando as queixas de suas causas estruturais e exigindo um esforço individual que desconsidera as complexidades sociais e políticas (Legnani & Almeida, 2016). Destaca-se a persistência da queixa docente apesar das iniciativas formativas disponíveis, inclusive aquelas voltadas para a professora reflexiva.

Nesse sentido, compreende-se que tais abordagens falham ao não considerar o papel do desejo e do saber inconsciente da professora na prática educativa. Concordamos com Arantes (2023) na argumentação de que a Psicanálise oferece uma perspectiva importante ao *reintroduzir* a noção de sujeito na discussão educacional.

Sobre esse aspecto, Pedroza (2010) salienta que:

a formação do professor passa por disciplinas curriculares que consideram a aprendizagem como um processo puramente consciente e como produto da inteligência, desenvolvendo apenas os componentes cognitivos do indivíduo, negligenciando ou negando os afetivos e desconsiderando os processos inconscientes (p. 91).

O registro do inconsciente sustenta a existência de um sujeito que transcende o controle e a vontade conscientes. Isso possibilita uma perspectiva sobre o sujeito do desejo e sua singularidade, que rejeita a normatização e a padronização excessivas nos processos educativos. Além disso, oferece uma nova interpretação sobre o fracasso e o sucesso na educação, a reconfiguração das relações entre professora e aluno e, sobretudo, a escuta do mal-estar presente nesse contexto.

É no âmbito da noção psicanalítica de sujeito que os processos de formação continuada docente ganham um novo contorno. Essa perspectiva implica, necessariamente, uma mudança de paradigma em torno da impossibilidade constitutiva da relação educativa, conforme previsto por Freud (1937/2017).

2.1.3 A profissão do impossível

Uma escola deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o *desejo de viver* e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso... A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se *demorarem no seu desenvolvimento* e mesmo para alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode arrogar-se a si o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que ela é, um modo de vida (Freud, 1910/1980a, p. 217, grifo nosso).

É em Freud que resgatamos a importância de não desconsiderar o inconsciente no ato educativo. Além da passagem acima, em outras importantes passagens teóricas sobre a Educação, Freud (1930/2011) nos adverte sobre às excessivas idealizações na educação das crianças e

jovens, e um certo abuso das exigências éticas. Sob a ótica da pulsão de morte, essas atitudes seriam contraditórias e causadoras de sofrimentos evitáveis, já que negariam a verdade da condição humana e operariam como uma falsa percepção da realidade. “A educação age como quem envia pessoas para uma expedição polar com roupas de verão e mapas dos lagos italianos” (p. 81).

A relação transferencial inerente à cena educacional é também ressaltada por ele. Freud destaca a necessidade de os educadores serem sensíveis às condutas do mundo infantil, pois ali reside um saber que o adulto recalca ao longo da vida. Além disso, destaca que a relação entre professora e aluno é permeada por elementos transferenciais, onde a professora ocupa um lugar similar ao dos pais na infância dos alunos, carregando expectativas e respeito associados a essa figura parental (Freud, 1914/1980b).

Para além disso há uma natureza complexa e intrinsecamente frustrante das profissões de educar, governar e psicanalisar, que Freud classificou como "profissões impossíveis" (Freud, 1937/2017). A impossibilidade dessas profissões está enraizada na inevitabilidade do fracasso parcial, na presença constante de incertezas e na incapacidade de alcançar resultados totalmente satisfatórios. A psicanálise compreende a educação como uma atividade que, por sua própria natureza, não pode garantir um desempenho uniforme e bem-sucedido. A noção de competência é instável frente às situações reais de sala de aula, e o fracasso é parte integrante do processo educativo. Isso significa que não há método técnico ou racional que possa eliminar completamente o erro ou o insucesso. No entanto, os profissionais da educação muitas vezes vivem essa realidade com um sentimento de impotência, como se fossem pessoalmente responsáveis pelas falhas inevitáveis de seu trabalho.

As professoras enfrentam uma gama de desafios, desde as incertezas e ambivalências de seu próprio ato de ensinar até as manifestações de violência, apatia e desinteresse dos alunos. Elas lidam com a diversidade dos estudantes, as invariantes diagnósticas, e os modos únicos e por vezes perturbadores de aprender, que incluem experiências pulsionais de agressividade e sexualidade. Diante dessas situações, as professoras tendem a se sentir paralisadas e impotentes, aumentando o fenômeno das queixas escolares.

Legnani e Almeida (2016) analisam o ressentimento – tal como é abordado na filosofia nietzschiana – como uma chave para compreender a constante presença de queixas entre as professoras nas escolas públicas. Elas afirmam que as docentes frequentemente se veem como vítimas de uma "clientela inadequada", mas, por não poderem expressar esse discurso de forma direta, as queixas surgem de modo contínuo, direcionadas às famílias dos alunos, à falta de limites dos jovens e à desmotivação para os estudos. Esse ciclo de reclamações reflete uma posição subjetiva que, segundo as autoras, precisa ser superada para que mudanças concretas possam ocorrer, já que essa superação implica abandonar a projeção da culpa no outro (Legnani & Almeida, 2016).

Para isso, Pereira (2013) aposta em um salto fundamental entre as noções de *impotência* e *impossibilidade*. A impossibilidade, derivada da lógica modal aristotélica e reinterpretada por Freud, refere-se à inevitabilidade do fracasso devido à natureza imprevisível ou contingente das ações humanas. Já a impotência, conforme a estrutura lógica de Lacan, surge quando a verdade enunciada pelo discurso é contradita por seus próprios efeitos, resultando em uma sensação de insuficiência. Essa insuficiência é a mola-mestra da sensação de impotência que muitas professoras experimentam.

Em outras palavras, a professora experimenta a impotência quando a verdade que ela tenta transmitir através do seu discurso não é aceita ou compreendida pelos alunos, quando as promessas técnicas não funcionam. O efeito do discurso, ou seja, a reação e os efeitos de suas práticas pedagógicas contradizem ou contestam a verdade que ele queria comunicar. Essa discrepância entre intenção e resultado é o que gera a sensação de impotência, um sentimento de insuficiência diante do qual ele se sente incapaz de agir.

Entretanto, Freud teorizou algo específico sobre o *impossível*, que ele chamou de fracasso parcial ou sucesso insuficiente, e que Lacan (2005) mais tarde denominou de posição insustentável. As três artes – governar, educar e psicanalisar – têm desde então esse destino. Analisando tal teoria de Freud, Enriquez (2001) faz uma pergunta central: por que Freud acreditava que as profissões de educador, governante e psicanalista deveriam ter destinos semelhantes? O autor oferece, dentre outras, uma explicação fundamental: essas são as únicas profissões que exercem um "poder nu" (p. 116) sobre as pessoas, ou seja, um poder direto e sem mediações. Esse poder atua diretamente sobre o corpo e a alteridade do outro, sem a necessidade de ser mediado por técnicas, prescrições ou procedimentos específicos, e sem a obrigação de alcançar resultados precisos.

Assim, compreendemos que essas três profissões compartilham um poder intrínseco, central à sua prática, que se manifesta na possibilidade de abusar desse poder, lidando com a impotência quando suas intenções são frustradas pelo outro (Enriquez, 2001). A professora, ao sentir-se impotente diante da ferida narcísica causada por aquele que escapa a ela — sua alteridade —, defende-se através de agressividade, indiferença ou sintomaticamente.

É nesta direção que compreendemos que o conceito de impossível refere-se diretamente às dinâmicas de poder, à insuficiência dessas dinâmicas, às incertezas, às desilusões inerentes à

atividade educativa, e por outro lado, pode funcionar como um mote para a tentativa agressiva de controle e domínio do outro.

É evidente que por trás da busca por controle e domínio, estão forças poderosas que reprimem o desejo, a sexualidade, as fantasias, as regressões infantis, a agressividade, as reconciliações com o passado, as pulsões e as paixões. No entanto, as profissões que lidam com o impossível, especialmente a educação, devem evitar marginalizar essas manifestações em relação aos seus padrões, em nome na normatização.

Retornando à discussão lógica discursiva de Lacan, podemos afirmar que, no discurso da universidade, o agente (como um professor) assume a posição de detentor do conhecimento e se considera um porta-voz de saberes bibliográficos, científicos e classificatórios, tratando seus aprendizes como objetos de sua imposição epistemológica, pois acredita que os novos não possuem conhecimento ou habilidades valiosas. O acadêmico, nesse contexto, é visto apenas como um conservador e transmissor do saber dos grandes autores. Seu conhecimento é considerado verdadeiro, autoritário e pedagogizado, adornado com referências aos mestres e sustentado pela crença de que o outro nada sabe. Quando este outro se rebela e desafia suas imposições, a impotência da professora se torna evidente, frequentemente experimentada como uma paralisia trágica diante da rebeldia ou do desejo de ignorância do outro. Um discurso desse tipo é incapaz de equilibrar a relação pedagógica, pois busca objetificar o outro, seja ele aluno, discípulo ou alguém considerado ignorante.

São os educadores, psicanalistas e governantes que operam nos interstícios da sociedade, enfrentando desafios e buscando sustentar ou restaurar o tecido social por meio de suas práticas profissionais. Eles precisam compreender que não lidam apenas com indivíduos vivos, para os quais aplicam projetos pré-determinados, prescritos e medidos; eles também interagem com

sujeitos cujos desejos se manifestam através de sintomas resultantes de recalcamientos. O profissional que se aventura neste campo complexo deve reconhecer que é exatamente este recalcamiento que frequentemente inspira suas reações. Inevitavelmente, eles se confrontam com um espelho, pois, como sujeitos, são afetados pelo retorno de seus próprios conflitos não resolvidos, que permeiam suas interações com os outros. Esses "outros" representam uma alteridade radical, como deficientes, ex-detentos, pacientes e alunos — indivíduos diversos cujas respostas frequentemente desafiam as expectativas de quem os assiste (Pereira, 2013).

Blanchard-Laville (2024) reforça a ideia de que as professoras são sujeitos divididos pelo inconsciente, cada um com sua própria realidade psíquica, vivendo constantes turbulências internas. Ela enfatiza que cada professora, através de seu ato singular de fala durante uma aula, cria um cenário pessoal implícito que se assemelha a uma assinatura. Esse deslocamento teórico e ético tem efeitos significativos na formação docente, pois sugere que a professora, mais do que um Mestre, se posiciona no complexo laço intersubjetivo da relação educativa. Isso implica que, em vez de focar apenas na relação professora-aluno, devemos refletir sobre o campo transferencial entre a professora e seu aluno.

Além disso, parece também ser um caminho necessário a ser percorrido pela docência o questionamento de conhecimentos que são considerados definitivos e completos, os que não deixam espaço para novas descobertas, e nesse sentido, lutar contra a tendência de evitar enfrentar o desconhecido e o infamiliar. Foi Lacan (1992) quem argumentou enfaticamente que "o ensino é o oposto de uma paixão", especificamente a paixão humana pela ignorância. Não nascemos destinados a deixar a ignorância de saber, ao contrário do que alguns idealistas educacionais poderiam afirmar. Abandonar a ignorância é um processo que envolve conflitos, resistências, batalhas desgastantes, e um tipo de submissão que prejudica a coragem e

desencoraja o desejo por honra. No entanto, embora a paixão humana pela ignorância possa parecer um obstáculo insuperável, não deve ser vista apenas como sinônimo de impotência (Pereira, 2013).

É muito comum professoras assombrarem-se ou paralisarem-se diante da vontade de ignorância do outro, e deixá-lo de lado, entregá-lo aos especialistas ou, numa espécie de fadiga sádica, de abandoná-lo à sua própria sorte – como se dissessem: se você não quer aprender, não importa, eu também não vou ensinar. Parece importante resistir à tentação de ignorar a vontade de não saber ou de não questionar, pois essa atitude limitaria sua capacidade de enfrentar o desconhecido e de explorar novas descobertas que poderiam enriquecer suas práticas e o desenvolvimento dos alunos.

A teoria freudiana do inconsciente também contribui para as noções de *conhecimento e saber*. Na construção do conhecimento, não se envolvem apenas as competências cognitivas tradicionais, mas também aspectos mais profundos da subjetividade. Freud (1980b) postulou a existência de um saber inconsciente, um saber que não se articula diretamente com o conhecimento convencional, ou seja, aquele que é produzido pela relação entre o sujeito que sabe e o objeto conhecido.

Freud (1915/2010, p. 195) ilustra essa ideia na afirmação de que “todos os atos e manifestações que noto em mim mesmo e que não sei ligar ao resto de minha vida mental devem ser julgados como se pertencessem a outrem”. Esse "outrem" é o que nomeamos como sujeito sujeitado ao desejo inconsciente. Esse saber, portanto, está na ordem de um "não saber" consciente, mas ainda assim é uma manifestação que influencia profundamente o comportamento e a formação do sujeito.

Lajonquière (1992) desenvolve a ideia de que o saber e o conhecimento estão entrelaçados e constituem o pensamento. Enquanto o saber se refere ao desejo inconsciente, o conhecimento está relacionado aos objetos externos e concretos. Esses dois aspectos não operam de forma isolada; ao contrário, estão sempre entrecruzados e se influenciam mutuamente, contribuindo para o processo de psicogênese de conhecimentos que são socialmente compartilhados.

À medida que o sujeito (re)constrói o conhecimento que é socialmente compartilhado, ele também se (re)constrói como um sujeito cognoscente, ou seja, estrutura-se como um sujeito epistêmico. Nesse processo, o sujeito não apenas internaliza o conhecimento do outro, mas também o transforma em parte de si mesmo. Portanto, é na (re)construção do conhecimento em si mesmo, que o sujeito se forma como um sujeito do conhecimento e do saber (Lajonquière, 1992).

Em outras palavras, compreendemos que a construção do conhecimento não é apenas uma aquisição de informações externas, mas também uma profunda reorganização interna que envolve tanto o consciente quanto o inconsciente. Ignorar este aspecto inconsciente, leva-nos, portanto, à ilusão da totalidade cognoscente.

Vimos acima que a sociedade contemporânea neoliberal, pedagógica e hedonista, nos coloca em frente a essa ilusão com a proposta constante de um ensino técnico e à repetição de conhecimentos sem reflexão crítica, além de incentivar o consumo de materiais educativos e teorias da moda de forma desenfreada e contínua. Pereira (2013) argumenta que isto promove uma sensação de satisfação imediata, baseada no imperativo ao princípio prazer ao invés de princípios de realidade ou à sensação de dever. Isso acaba por produzir impotência nas professoras, que, frente aos recursos, conhecimentos, métodos de atuação e soluções bem-sucedidas descritas em manuais, teses e livros, sentem-se menos capazes de exercer sua própria

arte. Neste sentido, quanto mais habilidosa parece ser a prática de outros, menos competente a professora se sente; quanto mais mágicas e ideais são as soluções apresentadas nos manuais, menos satisfação ela encontra em sua própria prática.

Defendemos que a Psicanálise desempenha um papel de base de sustentação do salto entre a impotência e a impossibilidade, justamente, por esvaziar o poder das estruturas totalitárias dentro da educação. Como uma ferramenta de resistência, ela aposta e valoriza as experiências únicas e reinventadas, e desafia a uniformidade que frequentemente caracteriza o sistema educacional tradicional.

Pereira (2013) faz a mesma aposta na Psicanálise e questiona como podemos tentar combater a sensação de impotência das professoras, conter a hegemonia do capitalismo na educação, e lidar com a tirania dos manuais e prescrições que frequentemente limitam a prática educativa. Central para o autor é a ideia de "*fazer circular a palavra*" (p. 495). Isso significa enfraquecer a autoridade do saber especializado e promover conversações abertas, onde se relatam casos, dificuldades e soluções singulares. Ele defende a necessidade de estudar e teorizar sobre essas singularidades, incorporando as observações de colegas e especialistas para criar mudanças subjetivas e ações coletivas efetivas. Essa abordagem não apenas desafia a univocidade da verdade imposta por autoridades educacionais, mas também busca estabelecer um espaço para práticas educativas plurais e políticas.

É muito comum encontrar, no momento da formação – sobretudo para esses tempos, ditos de educação inclusiva *strictu senso* – professores que alegam não estar preparados para interrogarem as normas, para reconhecerem o desejo dos pequenos, para realizarem uma prática de muitos, menos totalitária e no avesso do especialista. Vários professores, até mesmo em exercício, dizem que não foram suficientemente preparados

para isso, que lhes é um enigma lidarem cotidianamente com o diferente. De fato! Mas, como anunciado antes, se na impossibilidade o discurso depende daquilo que lhe é imprevisível ou contingente, talvez não precisem exigir que tal preparo seja tão gramaticalmente retilíneo, tão manualmente correto, tão previsivelmente enquadrado ou tão condicionado aos requerimentos administrativos (Pereira, 2013, p. 496).

Este posicionamento indica um outro importante deslocamento teórico e ético que tem implicações significativas para o campo da formação docente. A Psicanálise oferece uma contribuição única ao debate por apontar uma "terceira via", que ao reconhecer a dimensão da impossibilidade, valoriza a dimensão singular da prática docente, pois enfatiza práticas educativas que são criadas de forma autoral pelas professoras, fundamentadas no entendimento de que o pensamento emerge na relação entre saber e conhecimento.

Neste sentido, compreendemos que a formação continuada de professoras pela via da Psicanálise adquire um caráter de *transformação*, que é próprio da experiência psicanalítica. Deve haver uma passagem subjetiva da percepção de impotência para noção de impossibilidade constitutiva, algo que tem efeito emancipatório e político, mas só pode ser feito com a implicação subjetiva e uma mudança nas dinâmicas de laços sociais que permeiam a Educação.

A partir da experiência intelectual de Vladimir Safatle em *Circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo* (2016) é possível explorar como a experiência formativa continuada de professoras orientada pela Psicanálise pode ter efeitos políticos de emancipação na medida em que a impossibilidade é estabelecida como mola-mestra para o desempenho no dispositivo de formação.

De acordo com Safatle (2016), o desamparo é mais do que uma condição de vulnerabilidade; é um elemento central na constituição de vínculos sociais e na produção de

novos sujeitos políticos. O desamparo cria vínculos por desposseção e absorção de contingências, abrindo o indivíduo a afetos que desconstroem identidades fixas e normas estabelecidas. Estar desamparado, portanto, é confrontar-se com uma impotência que, na verdade, revela o esvaziamento de potências repetitivas e estabilizadoras, permitindo a emergência de novas formas de ação e subjetividade.

Para este autor, um corpo político produzido pelo desamparo é continuamente despossuído e desidentificado de suas determinações, um corpo em errância que não se estabiliza em normas ou totalidades fixas. Esse corpo é impulsionado por contingências que desorganizam a normatividade, permitindo a criação de novas formas sociais a partir da desordem e da imprevisibilidade (Safatle, 2016). Esse conceito parece ser essencial para a formação continuada de professoras, sugerindo que a emancipação não se dá pela aquisição de certezas, mas pela capacidade de lidar com a contingência e o que ele chama de insegurança ontológica – “expressão da inexistência de uma determinação ontológica positiva e, por isso, normativa de nossa condição de sujeitos” (p. 54).

Freud nos mostra que a vida social e a experiência política mobilizam afetos que sustentam a adesão social. Esses afetos, se explorados criticamente, podem transformar normas e práticas sociais. Uma política realmente emancipatória se funda na circulação do desamparo, ao invés de criar fantasias que nos defendam dele. Na formação continuada de professoras, isso implica uma reflexão crítica sobre os afetos que sustentam a subserviência a formas tradicionais de autoridade e a exploração política do medo, da insuficiência, da lógica neoliberal do “problema-solução”. A experiência deve permitir que o desamparo apareça como um fundamento produtivo de novas formas de agir, pensar e falar, confrontando-nos com eventos

que desorientam nossas percepções normativas e nos abrem para novas possibilidades (Safatle, 2016)

Na formação de professoras, essa transformação também pode ocorrer quando elas reconhecem e enfrentam o desamparo como uma realidade constitutiva, movendo-se da impotência percebida para uma compreensão mais profunda de sua condição. Isso implica criar um dispositivo onde o desamparo possa ser experienciado através da destituição do mestre do seu lugar de saber, e trabalhado abertamente, promovendo uma mudança radical na maneira como as professoras percebem e interagem com sua própria vulnerabilidade e potencial de ação.

Além disso, Safatle (2016) destaca que a vulnerabilidade do desamparo não deve ser vista como uma resignação ou demanda por figuras autoritárias, mas como uma condição essencial para a emancipação social. Admitir esse tipo de vulnerabilidade pode, ao contrário, reduzir a demanda por figuras de autoridade. No contexto da formação de professoras, reconhecer o desamparo como uma condição inevitável e explorá-lo pode levar a uma formação mais crítica e emancipadora ao invés de reparadora, onde as professoras deixam de buscar nos manuais, livros, especialistas a resposta prática para os problemas que enfrentam e assumem um lugar de saber e se tornam agentes de transformação na cena educativa.

O autor ainda sugere que o desamparo pode ser uma fonte de coragem afirmativa, impulsionando a transformação de situações de violência em processos de mudança. Essa coragem permite a transfiguração dos impossíveis em possíveis, rompendo com a fixação em situações anteriores e promovendo uma verdadeira emancipação subjetiva e social (Safatle, 2016). A experiência psicanalítica, portanto, anima essa coragem por permitir que as professoras enfrentem e transformem seus desamparos em potenciais de mudança, tanto em sua prática pedagógica quanto em sua vida pessoal. Ao fazer isso, a formação continuada de professoras

amparada pela noção de sujeito do inconsciente não só as prepararia para lidar com suas próprias vulnerabilidades, mas também para criar um ambiente educacional que reconhece e valoriza a condição humana em toda a sua complexidade.

Em suma, compreendemos que a Psicanálise fornece importantes subsídios para a formação continuada de professoras, quando permeada pelo reconhecimento do desamparo como afeto político central, que pode transformar a impotência em uma força emancipatória, promovendo a criação de novas subjetividades e dinâmicas sociais capazes de enfrentar e superar as contingências e vulnerabilidades da existência humana que atravessam a cena educativa.

Chegamos a essa compreensão a partir do caminho teórico traçado ao longo deste primeiro capítulo. Problematizamos o campo da formação continuada de professoras, analisando as diversas modalidades e políticas que a permeiam no contexto educacional brasileiro. Apresentamos como a ideologia neoliberal atravessa esse contexto, ressaltando a transformação da docência em um campo marcado pela individualidade, competição e pelo autoaperfeiçoamento. A partir da compreensão do modelo de professora técnico-especialista e da proposta da professora reflexiva, defendemos a necessidade de uma terceira via, a psicanalítica, que ampara, à sua maneira, uma formação que transcenda às demais e incorpore uma dimensão subjetiva que considere o inconsciente nas complexidades da prática educativa.

Abordaremos no capítulo seguinte as elaborações teórico-práticas a respeito dos dispositivos de grupo para formação continuada orientada pela Psicanálise. Inicialmente, trataremos de resgatar a experiência do Grupo Balint e seus fundamentos teóricos em Psicanálise, para então explorarmos as implicações do Grupo Balint para novos dispositivos de formação de professoras no Brasil.

2.2 Capítulo II - Formação Continuada de Professoras fundamentada pela Psicanálise

A problematização sobre o campo da formação continuada docente no Brasil, sob a perspectiva da Psicanálise apresentada no capítulo anterior, revela um explícito apagamento do sujeito do inconsciente dentro dos principais paradigmas que têm sustentado este campo desde o século XX. São eles: (i) o paradigma da professora técnico-especialista, fundamentado na racionalidade científica instrumental, cujo ressurgimento tem sido impulsionado pela ascensão da racionalidade neoliberal, que transforma a educação em um campo mercadológico e empresarial, promovendo a padronização e normatização dos processos educativos em detrimento da singularidade; E (ii) o paradigma da professora reflexiva, surgido para questionar a visão da professora como mera técnica aplicadora de métodos, busca recolocá-la no cerne das discussões sobre sua própria formação, fomentando a autonomia e a capacidade de reflexão sobre sua prática. Contudo, também desconsidera o saber inconsciente do sujeito, e revela-se atrelado à ilusão do controle e da vontade conscientes.

A Psicanálise está longe de pretender determinar um novo paradigma para modelos de formação continuada, visto que não se trata de desbancar a formação técnica ou a da professora reflexiva, mas, justamente, de sustentar a função de um sujeito do inconsciente que nessas duas práticas é apagado. Não se pretende, portanto, encerrar a questão da formação oferecendo outro tipo de solução definitiva, mas sim abrir caminhos para que sejam reconhecidos o registro do inconsciente e a noção da impossibilidade inerentes ao fazer do professor. Parte-se da hipótese de que o fazer pedagógico amparado por esse saber do inconsciente oferece um novo direcionamento para as queixas docentes e para o mal-estar persistente na relação educativa, afetando diretamente as professoras em suas práticas pedagógicas. A respeito desta perspectiva, Pedroza (2010) afirmou que:

A contribuição da Psicanálise, cujas origens como teoria encontram-se na prática clínica, certamente não é a de uma aplicabilidade direta às situações educativas. No entanto, sua contribuição está na possibilidade de trazer ao consciente, a partir da análise das práticas educativas, conteúdos do inconsciente do professor de forma a elucidar o porquê de algumas ações em sala de aula. Portanto, a importância da Psicanálise na formação dos educadores não está no sentido de lhes proporcionar mais uma técnica pedagógica, desenvolvida a partir de uma teoria desvinculada da prática, mas, sim, de remeter-lhes a um constante questionamento sobre sua prática pedagógica e sua relação com o educando (Pedroza, 2010, p. 90).

Neste capítulo, dedicaremos nossa atenção às contribuições psicanalíticas para os dispositivos de formação de professoras. Buscaremos identificar possíveis modalidades formativas que rompam com a lógica de problema-solução e resgatem a professora da posição de silenciamento e vazio, promovendo um deslocamento para um lugar de saber.

Apresentaremos algumas práticas desenvolvidas por pesquisadores nas áreas de Psicanálise, Educação e formação de professoras, com o intuito de reunir subsídios para compreender aspectos da experiência do grupo de professoras que participou da formação continuada orientada pela Psicanálise no Distrito Federal.

2.2.1 A experiência do Grupo Balint e seus fundamentos teóricos em Psicanálise

Há seis décadas, Michael Balint (1957/1988), um médico psicanalista húngaro, introduziu a concepção de discussões em grupos de profissionais da mesma categoria - clínicos gerais - como uma abordagem para explorar a dinâmica entre médicos, pacientes e o tratamento. Ao longo do tempo, a proposta de Balint para a formação profissional foi amplamente adotada em

várias situações formativas, encontrando perspectiva promissora para ser incorporada na formação de grupos profissionais tanto na área da saúde como da educação.

Entendemos que a ampla aceitação e relevância de dispositivos desse tipo na educação, especialmente na formação de professoras, encontra justificativa na perspicácia de Balint (1988). Por meio de uma experiência que ele próprio descreveu como uma combinação entre pesquisa e formação, Balint reconheceu que a prática profissional, que demanda a relação e a troca entre duas pessoas, transcende uma mera "manipulação técnica" ou uma interação mecânica previsível entre sujeito e objeto. Ele destacou que, entre o paciente e o médico, ocorrem mais nuances do que as encontradas nos tradicionais livros-textos. Enfatizou, justamente, que essa prática não se resume a uma atividade instrumental; seu cerne está na relação subjetiva entre os dois envolvidos.

Conforme ilustrado por Balint (1988), a discussão sobre a prática médica revelou que o "remédio" mais frequentemente utilizado na clínica geral é o próprio médico. Isso significa que não é apenas a substância contida no frasco de remédio ou na caixa de pílulas que importa para a finalidade do tratamento, mas também a maneira como o médico as oferece ao paciente. Em suma, toda a atmosfera na qual a substância é administrada e recebida desempenha um papel crucial. Segundo ele: "Nosso objetivo é ajudar os médicos a adquirir maior sensibilidade ante o processo que se desenvolve, consciente ou inconscientemente, na mente do paciente, quando o médico e o paciente estão juntos" (Balint, 1988, p. 261).

Essa perspectiva ressalta a inescapável relação subjetiva na prática profissional, um princípio fundamental que se estende além do campo médico e encontra valor significativo na formação de professoras. A analogia feita por Balint (1988) sobre a prática médica foi pensada para os educadores, também. Essa descoberta de Balint e as experiências que se seguiram,

inspiradas nele, revelaram que assim como o médico desempenha um papel fundamental para o tratamento na interação com o paciente, a pessoa da professora figura como elemento vital para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A atmosfera na qual o saber é administrado assume um papel importante.

Não é incomum que a relação professor-aluno seja marcada por tensões, desconfortos e sentimento de impotência. É nos casos mais desafiadores que a substância "pedagogia" muitas vezes falha em produzir os efeitos esperados. Tais situações são, com frequência, trágicas, pois o estudante apresenta uma autêntica necessidade de ajuda, e o professor, de maneira honesta, emprega todos os recursos disponíveis. No entanto, apesar dos esforços de ambas as partes, as circunstâncias persistentemente tendem a se manter angustiantes.

A Psicanálise, nesse contexto, aparece como uma perspectiva que possibilita ampliar a análise das tensões, desconfortos e o sentimento de impotência, entre outros aspectos, para além da simples resposta de que houve uma inadequada aplicação das metodologias de ensino, instrumentos pedagógicos, técnicas didáticas ou sua ausência. Transcendendo essa perspectiva prescritiva, conseguimos visualizar as dimensões da prática profissional permeadas pelas formações do inconsciente - a transferência, a contratransferência, o saber, o desejo, a alteridade, a falta, os sonhos, as narrativas presentes no cotidiano do professor, entre outras.

Balint (1988) estabelece como tarefa fundamental dos grupos a criação de condições para que os médicos sejam capacitados

a visualizar de certa distância seus próprios métodos e suas reações frente ao paciente, reconhecer os aspectos de sua própria maneira de lidar com o paciente que fossem úteis e suscetíveis de compreensão e desenvolvimento e os que não fossem tão

úteis, e que uma vez compreendido seu sentido dinâmico, necessitassem ser modificados ou abandonados (p. 260).

É na esteira destes objetivos que compreendemos, junto com Pedroza (2010), que a contribuição da Psicanálise para a formação continuada de professoras não se presta a fornecer técnicas pedagógicas, mas a fomentar uma constante reflexão sobre a prática educativa e a relação com os alunos. A aprendizagem ocorre numa relação mútua, onde o respeito e o reconhecimento das necessidades e desejos são fundamentais. A professora deve ser capaz de reconhecer suas contradições e criar novas práticas educativas, permitindo que tanto ele quanto os alunos expressem seus desejos e encontrem prazer no processo de ensino-aprendizagem.

A experiência Balint (1988) se dava a partir da seguinte direção: sob a orientação de um responsável, o qual por ele foi nomeado de chefe do grupo, os médicos se reuniam em grupos da mesma categoria profissional durante períodos de 1h30 a 2h, semanalmente, ao longo de dez a doze sessões a cada trimestre durante o ano - os grupos Balint tiveram duração total de dois ou três anos. O conselho de Balint (1988) foi de que os grupos tivessem não mais que oito pessoas e ocorressem em local e horário favoráveis para a participação de todos.

Os clínicos gerais eram incentivados a compartilhar casos de suas práticas clínicas, que podem ter sido ou estar sendo conflituosos ou enigmáticos. A solicitação de Balint era explícita: os participantes deveriam relatar livremente suas experiências, sem elaborar ou ler relatórios escritos ou seguir pautas pré-estabelecidas. Além disso, é solicitada uma descrição o mais abrangente possível de suas reações emocionais diante do seu papel na cena, incluindo seu envolvimento emocional com os problemas relacionados a ela. A regra fundamental da Psicanálise é adotada como princípio, devia-se fazer livre associação (Balint, 1988).

É muito diferente do método de colheita da 'história clínica' e tropeçamos com grandes dificuldades quando quisemos liberar os médicos do costume de aplicar automaticamente esse tipo de enfoque [...] A diferença principal consiste em que a redação da história clínica gira quase exclusivamente em redor de fatos objetivos ou fatos que podem ser expressados facilmente em palavras; fatos enfim, com respeito aos quais tanto o médico como o paciente podem adotar uma atitude distinta, 'cientificamente objetiva'. Os fatos que nos interessam são de caráter acentuadamente subjetivo e pessoal, e frequentemente apenas conscientes, ou então absolutamente alheios a todo controle consciente; *e também costuma ocorrer que não existam formas inequívocas que permitam descrevê-los em palavras.* (Balint, 1988, p. 261 e 262, grifo nosso).

Nesse indispensável e basilar posicionamento de Balint, é possível perceber o principal fio condutor que o liga à experiência psicanalítica de Freud. Fundamentalmente, a Psicanálise se preocupa em incluir na sua operação, pela via do inconsciente, o que a ciência moderna não pode abarcar. Enquanto a ciência busca nomear e representar os fenômenos dentro do simbólico, a Psicanálise lida com o que escapa a essa representação, e que está além da capacidade de nomeação da ciência, o sujeito do inconsciente.

a experiência psicanalítica, uma vez colocada em operação através da instalação do dispositivo freudiano da associação livre, produz as condições de emergência do sujeito do inconsciente, justamente através da repetição e da transferência, e cria as condições de produção das chamadas formações do inconsciente — atos falhos, lapsos, sonhos, sintomas e chistes —, outra modalidade de emergência do sujeito, esta de caráter metafórico e pontual. O sujeito, assim, é uma categoria que se impõe à experiência, na exigência de elaboração teórica que esta faz ao psicanalista. Se a instalação de um

determinado dispositivo acarreta, como consequência das condições que assim se estabelecem, a emergência de determinada produção do inconsciente, impõe-se supor que algo como um sujeito encontre-se em operação no inconsciente (Elia, 2004, p. 14).

A afirmação acima fornece subsídios para entendermos as circunstâncias de surgimento do Grupo Balint enquanto dispositivo de experiência psicanalítica. Se a operação da Psicanálise se dá sobre o sujeito do inconsciente, a condição para sua emergência é a associação livre, e o campo de experiência onde ela se impõe é o da transferência. Associar livremente implica se entregar à experiência da fala de um modo particular, sem qualificar o que é dito. Não atribuir sentido prévio à fala do sujeito é criar condições para pavimentar as vias de acesso do inconsciente à fala. Este é o instrumento que permite ao sujeito, emergindo nos tropeços das intenções conscientes do falante, reconhecer-se como tal. Esse reconhecimento o transforma, pois ele reconhece como sua uma produção que desconhecia, mas que ainda assim faz parte dele.

É sobre este pilar que Balint (1988) indica que sua modalidade grupal oferece aos participantes o que ele chamou de "limitada, embora considerável, transformação de personalidade" (p. 261). A chave da experiência é que se deve "enfrentar o fato de que nossa verdadeira conduta é frequentemente totalmente diferente do que pretendíamos que fosse e do que sempre acreditamos que era" (p. 261). É nesse descompasso que o sujeito do inconsciente emerge, se impõe e se faz reconhecido. Balint trabalha sob a compreensão de que, embora sua qualidade seja elevada, o ensino intelectual praticamente não afeta esse processo de transformação.

Para que esse movimento acontecesse de fato, era necessária uma atmosfera amistosa e livre, somente sobre a qual Balint percebeu que poderia haver a "coragem da própria estupidez" (1988, p. 261), ou seja, a disposição para tentar e errar frente ao grupo e ao paciente na clínica

geral. A criação de tal atmosfera era incumbência do chefe do grupo, que, segundo Balint, deveria dispor do mesmo tipo de atenção que o médico deveria aprender e praticar com seus pacientes, isto é, a atenção flutuante, ou a escuta psicanalítica da associação livre.

Sobre esta dimensão, resgatamos o que Pedroza (2010) elabora a respeito do que ela, em detrimento do nome de "chefe", chamou de "coordenador" do grupo:

O papel do coordenador do grupo é de identificar no discurso dos participantes os significantes específicos utilizados, os lapsos, as associações pessoais de cada um, nos limites de sua própria escuta, com a esperança de abrir ao outro possibilidades de novos sentidos. Ele não ensina e nem dá opiniões porque não há uma verdade a ser alcançada. Os participantes do grupo são vistos como seres autônomos que farão suas próprias análises com a ajuda do coordenador e o conjunto do grupo (p. 91).

É evidente que o manejo e a condução do grupo são fundamentais para essa experiência formativa. Balint (1988) demonstra que a atitude da figura responsável deve abster-se de ocupar uma função prescritiva, indicando o que se deve fazer de certo e o que está errado na prática relatada. Pelo contrário, essa figura deve falar apenas se suas ideias oferecerem aos médicos possibilidades de pensar e descobrir pessoalmente o que seria eficaz para sua atuação com aquele paciente. Balint informa que o chefe do grupo deve, com paciência, resistir à tentação de prestar serviço, mostrar-se totalmente compreensivo ou adotar uma atitude construtiva.

A atitude do chefe do grupo, nesse cenário, ensina mais pelo exemplo, segundo Balint. Ele pode demonstrar no "aqui e agora" o que precisamente deseja transmitir:

se permite a livre expressão de todos, se cria a possibilidade de que cada um diga o que tem que dizer a seu modo e quando ele mesmo decide fazê-lo, formulando sugestões apropriadas, isso é, falando só quando *realmente* se espera que o faça, e

formulando suas ideias de modo tal que, em lugar de indicar a maneira certa, ofereça aos médicos a possibilidade de descobrir pessoalmente *algum* método eficaz de tratar os problemas do paciente (Balint, 1988, p. 265, grifos do original).

Essa especificidade de manejo aproxima o grupo Balint da experiência psicanalítica, embora a finalidade do grupo seja expressivamente formativa e não terapêutica. Se retomarmos a dimensão formativa da análise pessoal, enquanto parte do tripé de formação de psicanalistas, será possível associar a postura do coordenador do grupo com a do analista e compreendê-la como primordial para esse tipo de formação dos participantes dos grupos.

Para Freud, a análise pessoal na formação do analista serve para possibilitar uma “convicção segura da existência do inconsciente” (Freud, 1937/2017, p. 356). No entanto, ele também alertou sobre o cuidado necessário para não transformar a análise em um espaço de ensino em transferência:

[...] se o conhecimento do inconsciente fosse tão importante para o doente como quer crer o inexperiente em Psicanálise, para a cura seria suficiente o doente assistir as palestras ou ler livros a respeito. Mas essas medidas têm a mesma influência sobre os sintomas de males nervosos quanto a distribuição de cardápios para os famintos (Freud, 1910/2017, p. 86-87).

Compreendemos que é nesse sentido que Balint afirma que, caso o chefe ceda à tentação de adotar uma postura ensinante, construtiva, compreensiva, *"ensinará excelente teoria, mas em detrimento da verdadeira formação"* (Balint, 1988, p. 267, grifo do original).

O que Balint chama de verdadeira formação parece indicar uma *ética*, em detrimento de uma técnica, que seria passível de sistematização em forma de estudo e pesquisa. Pensamos na ética da qual Balint parece estar falando como a ética da Psicanálise, que é, antes de tudo, um

posicionamento que subverte a concepção ocidental de indivíduo. É essa ética que se interessa, sobretudo, pela existência, e, portanto, pela realização de um trabalho com o sujeito – que é barrado pelo inconsciente, um sujeito de desejo.

Se a ética só pode ser transmitida como um saber inconsciente, que interroga o sujeito, ela se dá apenas mediante a transferência. Há necessidade de o coordenador do grupo recusar o verdadeiro lugar de Mestre, que vela sua posição castrada e opera como um ser que tudo sabe e prescreve, e adotar, em seu fazer, o que Lacan nomeou de "ignorância douta" ou "ignorância ensinante" (Lacan, 1968/2003). Diferente da ignorância como ausência de conhecimento, a ignorância douta se apresenta como a forma de "não-saber" sobre seus casos – tomar cada caso como único, uma das recomendações freudianas primordiais. Nesta premissa, o coordenador do grupo fica longe de ser um sujeito erudito; ao contrário, reconhece que o conhecimento acadêmico ou prático para compreender e orientar a situação em questão não é suficiente para conduzir uma transmissão da ética ou o que Balint (1988) chamou de *verdadeira formação*.

Retomando a teoria lacaniana dos quatro discursos (Lacan, 1969-70/1992), mencionada no capítulo anterior, é possível compreender que, mediante a recusa ao discurso do mestre ou mesmo ao discurso universitário, o chefe do grupo poderá abrir espaço para a emergência do sujeito e a circulação do desejo na experiência educativa. A postura necessária, portanto, possibilita o que entendemos como fundamental para a experiência do grupo: a escuta psicanalítica.

A escuta psicanalítica implica que o analista suporte a transferência, ou seja, ocupe o lugar de suposto-saber sobre o sujeito – uma estratégia para que o sujeito, supondo que fala para quem sabe sobre ele, fale e possa escutar-se e apropriar-se de seu discurso. Esse campo permite uma relação que estrutura a produção do saber do sujeito,

desde que o psicanalista renuncie ao domínio da situação e, pontuando e interpretando, possibilite a produção de efeitos de significação no sujeito: sujeito do desejo, engendrado pela cultura, mas que, em sua condição de dividido, pode transcender o lugar em que é colocado e apontar na direção de seu desejo [...] As situações que o psicanalista vai encontrar supõem que escute desse lugar que rompe as barreiras de um sujeito indicado a partir de seus predicados, sujeito psicológico ou sociológico, para resgatar a experiência compartilhada com o outro, escuta como testemunho e resgate da memória (Rosa, 2004, p. 343).

Compreendemos, a partir da afirmação acima, o que Balint (1988) sugere para a posição de chefe do grupo. Ele diz saber que "o chefe do grupo representa os padrões aos quais aspira o plano de ensino [da formação]" (p. 266) mas é necessário que ele "em lugar de indicar a maneira certa, ofereça aos médicos a possibilidade de descobrir pessoalmente algum método eficaz de tratar os problemas do paciente" (p. 265). Essa é a posição que carrega a *suposição* de saber. Eis a primeira forma de ação da transferência, para Lacan. É por essa via, da transferência, que é possível haver *a verdadeira formação*.

Para além da transmissão pela transferência, há também a transmissão pelo *estilo* que é próprio de quem conduz o grupo. O estilo revela a verdade do inconsciente – portanto, sobre o sujeito. A transmissão por esta via acontece pela posição do chefe do grupo de causar desejo, ou seja, de sustentar o afeto de desamparo, apontando para a impossibilidade constitutiva da dimensão educativa, assumir a falta, a falha, a castração, e, sustentado por sua verdade inconsciente, permitir ao participante ordenar seu desejo de forma singular, criando um estilo que lhe é próprio. É neste sentido que o chefe do grupo deve ser atravessado pela experiência psicanalítica, sem necessariamente ser um psicanalista. É apenas um sujeito que passou por sua

análise pessoal que demonstra em seus atos o que lhe restou da experiência com a transferência e com o sintoma. Essa é a dimensão do saber inconsciente que sustenta como verdade a posição do coordenador do grupo.

Almeida (2012) retoma a dimensão do estilo como algo que pode ser transmitido da Psicanálise na formação de professoras em termos éticos. Segundo a autora:

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, é necessário ousar propor que o ensino, marcado pela transmissão do estilo singular do professor, testemunhe o saber que o habita e o interroga. Esse saber, enquanto produção de enigma sobre o desejo, tem sua verdade como o único caminho possível para guiá-lo na aventura de educar (p. 84).

Sobre a formação de quem conduz o Grupo Balint, há diversas opiniões. Na experiência original, o chefe do grupo era o próprio Balint, médico psicanalista, ou seja, um especialista que se diferenciava da condição dos participantes que eram clínicos gerais. Pechberty (2003) modifica o nome de "chefe do grupo" para "animador" e sugere que esta pessoa deveria ser "analisado ou analista" (p. 267, tradução própria). Almeida (2012) reitera a posição de Pechberty, quanto às condições pessoais e profissionais daquele que anima o grupo de análise clínica das práticas profissionais. Ela diz acreditar ser:

absolutamente necessário que o animador seja um profissional *atravessado*, *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 (p. 83, grifos do original).

É nesse sentido que a proposta do Grupo Balint pode ser vista como um método ou dispositivo *clínico*, pois envolve uma atitude que se destaca pela intersubjetividade e interação entre seres humanos em posições distintas. Para Cifali (2001), essa abordagem clínica vai além de um campo específico e se baseia na aceitação da imprevisibilidade e na abertura para o outro. Envolve partir de expectativas e referências prévias, mas estar preparado para ser surpreendido e inventar no momento. Ela defende que essa conduta clínica deve estar presente tanto na formação inicial quanto na continuada das professoras. Especialmente na formação contínua, a experiência docente ajuda as profissionais a prever desafios e a evitar aviltar essa conduta.

O procedimento clínico não pertence a uma única disciplina, nem é um terreno específico; é uma abordagem que visa uma mudança, atém-se à singularidade, não tem medo do risco e da complexidade e co-produz sentido do que passa. Ela se caracteriza por: um envolvimento necessário; um trabalho à justa distância; uma inexorável demanda; um encontro intersubjetivo entre seres humanos que não estão na mesma posição; a complexidade da criatura viva e a mistura inevitável do psíquico e do social (Cifali, 2001, p. 104).

Almeida (2003) define, citando Cifali (2001), o que denomina como procedimento ou dispositivo *clínico-ético* na formação de professoras. Esse dispositivo compreende a atitude clínica, que inclui fazer o outro falar e a escuta clínica dessa fala, direcionando-se para "desenvolver a sensibilidade capaz de integrar saberes constituídos (mantidos em 'suspensão') e saberes experienciais, vivenciais na relação com o outro" (Almeida, 2003, p. 189).

Portanto, o Grupo Balint serviu como inspiração para diversos tipos e modalidades de dispositivos clínicos voltados à formação de educadoras em grupo. Esses dispositivos receberam diferentes denominações ao longo da história, cada uma delas carregando particularidades

teóricas, metodológicas, mas, especificamente, fundamentadas na Psicanálise. Assim sendo, cada dispositivo desenvolvido a partir da abordagem de Balint carrega consigo a inquestionável imposição do inconsciente na constituição subjetiva e profissional das professoras participantes.

2.2.2 Implicações do Grupo Balint para novos dispositivos de formação de professoras

A despeito de sua origem, que centrou-se na prática médica dos clínicos gerais, buscando formá-los enquanto seres sensíveis aos aspectos conscientes e inconscientes de seus pacientes, o Grupo Balint forneceu importantes *insights* para a formação de professoras, sobretudo, a respeito de seu aspecto *clínico*, ou seja, que permite que a formação seja amparada pela escuta do *singular* e transmita, às professoras, uma ética direcionada ao sujeito que opera em si mesmas e naqueles aos quais elas se direcionam em sala de aula: as crianças. As implicações desse movimento são transformadoras, pois ampliam as possibilidades emancipatórias das professoras na sua prática pedagógica com as crianças.

Tomamos como destaque três autores psicanalistas franceses, a saber, Pechberty (2003; 2024), Blanchard-Laville (2005; 2007; 2024) e Montagne (2022), que se dedicaram ao desenvolvimento de pesquisa sobre o dispositivo de formação e à condução de grupos de análise das práticas profissionais de docentes.

Pechberty (2003) argumenta que os Grupos Balint e a análise clínica das práticas profissionais são exemplos vívidos de um insight clínico orientado pela Psicanálise no contexto educacional. Ele destaca a importância desses dispositivos na formação de professoras, permitindo que expressem o impacto emocional de seu trabalho e os conflitos psíquicos subjacentes. Suas pesquisas revelaram que participar desses grupos abre espaço para que novas representações e experiências emergjam, explorando aspectos pouco conhecidos na esfera

profissional. Isso possibilita às professoras estabelecer novas conexões e perceber sua própria subjetividade de maneira diferente, descobrindo aspectos antes inconscientes através da interação dinâmica do grupo. A trajetória profissional e as palavras pessoais adquirem significados mais profundos, refletindo uma realidade psíquica alternativa que influencia as atitudes e decisões diárias na sala de aula. Cada interação pedagógica revela uma carga emocional íntima. A formação docente é enriquecida quando aspectos da identidade docente são reintegrados à sua personalidade profissional, influenciando a interação com o saber, os alunos, o eu e a instituição. Segundo o autor, esse processo resulta em uma mudança sutil, mas significativa, na personalidade dos educadores (Pechberty, 2003).

Em um recente artigo (Pechberty, 2024), o autor examina certos aspectos do dispositivo de análise de práticas profissionais e sua evolução. Ele introduz uma análise sobre as questões narcísicas que circulam a partir de narrativas feitas em grupo e de sua elaboração psíquica. Segundo o autor, o método continua sustentado por um ideal, o de cuidar de um sujeito, visando sua "personalidade profissional" (Missenard, 1976 citado por Pechberty, 2024, p. 47), mas serve a diversos objetivos e apresenta maleabilidade na sua forma de trabalho que se insere em variados contextos.

Ainda, argumenta que o modelo tradicional de ensino, no qual a teoria domina e dita a prática, foi superado pelo dispositivo clínico de análise de práticas profissionais, inspirado no método de Michael Balint. Nesse novo contexto, a relação entre mestre e aluno é transformada, colocando em destaque os saberes dos participantes. Ele explica que, no âmbito da formação profissional, essa mudança de perspectiva – do modelo magistral para o dispositivo clínico – permite que a prática seja observada e analisada de forma mais profunda. Sobre a mudança de paradigma:

Podemos identificar vários usos para essa mudança de perspectiva. Em um plano geral, na formação, a passagem para um tempo de observação e de análise da prática profissional pode rapidamente nos fazer tomar consciência acerca das diferenças de atitudes e valores que os profissionais estabelecem em relação a um mesmo público, acarretando em um acordo ou em uma impossibilidade de trabalhar conjuntamente. Os valores entram em conflito, por vezes de forma brutal, no que tange às concepções de autoridade, à relação com os saberes, com os adolescentes ou as crianças, com os educandos. Esses valores são incorporados às práticas profissionais de um ou outro, sem necessariamente serem elaborados, que é, em contrapartida, o que propõe o dispositivo fundado por Balint (Pechberty, 2024, p. 48).

Segundo esse autor, contar a experiência e estar acompanhado permite ao locutor associar, completar e transformar seu relato inicial no grupo, mobilizando fortemente questões narcísicas. Esse processo torna visíveis as dinâmicas que organizam os eventos da narrativa, expondo uma zona de fragilidade em que o Self (*Soi*), o aparelho psíquico e suas relações com os outros estão envolvidos. Paralelamente, ocorre uma reflexão sobre o amor próprio e pelos outros, o narcisismo, o ideal e a confiança básica depositada nos outros (Pechberty, 2024).

Ele afirma que o desenvolvimento associativo é amplificado pela escuta polifônica do grupo, que analisa o relato, mobilizando todo o aparelho psíquico – pensamentos, emoções e afetos - em relação à experiência profissional. Isso revela questões subjetivas, muitas vezes inconscientes. As regras do dispositivo, como o não-julgamento e a confidencialidade, criam uma atmosfera propícia para que as instâncias psíquicas e os vínculos associativos se desdobrem, transformando a narrativa do locutor. Nesse ambiente, surge um espaço transicional (conceito

winnicottiano) onde o sujeito locutor pode avançar, mobilizando o pré-consciente e o inconsciente (Pechberty, 2024).

No mesmo artigo de 2024, o autor introduz uma nova ideia quando explora o conceito de "bom" uso do narcisismo, que Eiguer (1999 citado por Pechberty, 2024) chama de narcisismo de abertura. Com isso, discute o movimento de narcisização no dispositivo grupal, onde circula um narcisismo que reconhece a alteridade, sustentado pelos vínculos. Este narcisismo permite que os participantes se identifiquem mutuamente, se compreendam, escutem, e troquem experiências sem negar a possibilidade de falhas. Um narcisismo aberto à interação e ao grupo assegura que o locutor esteja mais confiante em sua prática profissional, se projete e se relacione com o mundo e com os outros, recebendo algo do outro sem perder sua identidade.

Sobre o aspecto de formação continuada que carregam os grupos de análise das práticas profissionais, Pechberty resgata o conceito lacaniano de alteridade e aposta no fazer do facilitador do grupo:

Nas situações profissionais, que mobilizam as relações de autoridade e transmissão de saberes, emerge um reconhecimento mais primário entre o si e o outro, que transforma parcialmente a relação entre o formador e o aluno: trata-se de se reconhecer mutuamente, de estar em um vínculo positivo pautado na similaridade e na alteridade, como sublinha Lacan em sua descrição do estágio do espelho (Lacan, 1949). Esse reconhecimento de partes do Self no outro, nos outros, é favorecido pelo trabalho dos facilitadores e condiciona para cada um a aceitação das regras do dispositivo (Pechberty, 2024, p. 50).

É o fazer do facilitador que diferencia e afasta uma visão restrita do cuidado associado apenas ao contexto terapêutico. Em vez disso, trazer para o centro a experiência profissional -

seja no cuidado, na educação, na formação ou no ensino - valoriza a capacidade de atravessar os conflitos e buscar sentido nas práticas profissionais. O facilitador, então, intervém nesse contexto de conflito psíquico presente nas atividades profissionais (Pechberty, 2024).

Há um destaque para a vitalidade, capacidade de adaptação e maleabilidade do dispositivo criado por Michael Balint, e ao caráter subversivo de sua proposta: "Não se trata mais de psicanalisar um sujeito, mas de propor uma transformação clínica que incida na profissão, orientada pela Psicanálise, possibilitada pelo questionamento dos saberes convocados pela prática e pelo agrupamento de pessoas profissionais" (Pechberty, 2024, p. 56).

Outra autora de enorme relevância para a discussão do tema é a psicanalista Blanchard-Laville (2005; 2007 e 2024), cuja proposta para a formação docente é profundamente enraizada na teoria psicanalítica e inspirada em conceitos de Balint, mas também afetada pelas teorias de W. R. Bion e Salomon Resnik. A autora vê os grupos de formação de professoras como sistemas indutores, nos quais os participantes são encorajados a se envolver na análise de suas práticas e no aperfeiçoamento de suas técnicas profissionais. Esse processo ocorre em uma "situação interindividual", facilitada por um profissional que também passou por um grupo de análise de práticas, atuando como fiador do dispositivo e integrando suas referências teóricas (Blanchard-Laville, 2007).

Para ela, a estrutura desses grupos é significativa. Ela enfatiza a importância de formar um pequeno grupo que se reúna regularmente e mantenha uma continuidade ao longo do tempo. Essas condições são necessárias, segundo ela, para criar um ambiente de confiança e permitir que os participantes avancem, retrocedam e amadureçam no processo de análise das suas práticas profissionais. O facilitador tem o papel de garantir um espaço seguro onde as narrativas e

fenômenos psíquicos, tanto conscientes quanto inconscientes, possam ser explorados (Blanchard-Laville, 2007).

Uma das especificidades da abordagem de Blanchard-Laville é o conceito de "clínica do vínculo profissional". Ela postula que o sujeito profissional é um ser profundo, assujeitado ao seu inconsciente, e que o conflito entre sua realidade psíquica e a realidade exterior é central. Os dispositivos de acompanhamento clínico, portanto, levam em consideração esses movimentos psíquicos desencadeados pelo choque com a realidade do campo profissional, especialmente nas diversas situações de ensino (Blanchard-Laville, 2024).

Tendo em mente a diversidade dos trabalhos conduzidos e das publicações realizadas, quero enfatizar mais fortemente nossa especificidade, a da *clínica do vínculo profissional*. Segundo essa perspectiva, postula-se que o sujeito profissional é um sujeito em toda a sua profundidade, um sujeito psíquico assujeitado ao seu inconsciente. Nessa ótica, é prioritariamente o conflito entre sua realidade psíquica e a realidade exterior, que ele encontra no campo de seus atos profissionais, que essa abordagem privilegia e que os dispositivos de acompanhamento clínico pensados no seu âmago levam em consideração para elaborar suas práticas; isso significa que, nesses dispositivos, os clínicos estão comprometidos em pôr para trabalhar os movimentos psíquicos neles convocados pelo choque com a realidade do campo no cerne das diferentes situações de ensino em que trabalham (Blanchard-Laville, 2024, p. 36).

A autora ressalta a importância de compreender que Balint partiu da hipótese de que o médico, em sua relação com o paciente, precisa formar uma atitude psicoterapêutica. Isso não significa, de forma alguma, abandonar sua condição de médico para se tornar psicoterapeuta, mas sim poder ouvir e compreender as questões do pedido do paciente e encontrar os meios, por si

mesmo, de adotar uma atitude favorável a esse pedido, permitindo ao paciente não se atolar na repetição de um pedido sempre insatisfeito (Blanchard-Laville, 2007).

A autora explica que também não se trata de transformar as professoras em psicoterapeutas. O objetivo é ajudar as docentes a identificar e libertar o vínculo docente dos vínculos imaginários que podem restringi-lo. Isso implica fazer um balanço dos obstáculos à prática ideal dos docentes, muitos dos quais são inconscientes. Dessa forma, as professoras podem exercer sua profissão com mais conforto e menos interferência de questões inconscientes (Blanchard-Laville, 2007).

Há também uma oposição à psicologização da prática docente. O trabalho realizado nos grupos não deve levar as professoras a resolverem seus problemas profissionais apenas sob uma ótica psicológica. Em vez disso, é um processo de questionamento que envolve questões narcísicas e libidinais, ajudando-os a enfrentar as complexidades da relação educativa sem ignorar a inevitável dimensão inconsciente (Blanchard-Laville, 2007).

Em seu artigo mais recente publicado no Brasil (Blanchard-Laville, 2024), ela enfatiza a necessidade de apoio para o crescimento psíquico profissional das professoras, dado o aumento das dificuldades na profissão. Ela acredita que uma abordagem clínica de orientação psicanalítica é particularmente pertinente no contexto contemporâneo, onde a vulnerabilidade da identidade profissional está acentuada. Os grupos de formação oferecem um espaço para as docentes elaborarem suas práticas pedagógicas e encontrarem novos recursos que garantam uma presença viva e sustentada no encontro didático.

O enfoque segue sendo o *crescimento psíquico profissional*; estou mais convencida do que nunca de que um apoio é de fato necessário hoje para acompanhar uma dinâmica de crescimento frente às dificuldades da profissão, que aumentam de

maneira exponencial, e que a abordagem clínica de orientação psicanalítica constitui um recurso particularmente pertinente para apoiar as vicissitudes do exercício dessas profissões no contexto contemporâneo, onde a vulnerabilidade dos contornos da identidade profissional se encontra acentuada e os laços estão fortemente fragilizados (Blanchard-Laville, 2024, p.38, grifo do original).

O trabalho psíquico proposto por essa psicanalista propõe contornos revitalizantes, respeitando o ritmo das sessões e a singularidade de cada participante. As professoras podem compartilhar imprevistos de suas práticas e transformar afetos emergentes, sentindo-se, também, emocionalmente mais desimpedidos. Isso é fundamental para evitar que dimensões pessoais inibam a prática profissional, ao mesmo tempo em que revitaliza essa prática (Blanchard-Laville, 2007; 2024).

A autora adota uma postura contrária à simples aplicação de conselhos às professoras. Em vez disso, promove a análise clínica das práticas, onde o grupo e o facilitador ajudam a professora a modificar sua relação com situações específicas através de elaborações grupais. Isso contribui para o crescimento psíquico profissional de todos os membros do grupo (Blanchard-Laville, 2024).

O aspecto grupal desse dispositivo é também destacado. Segundo ela, a presença do grupo é central e altamente criativa na produção de hipóteses de análise. Os relatos individuais, são refratados pelos diferentes psiquismos dos participantes, e geram uma riqueza de *insights*. Para que essa criatividade floresça, é necessário um espaço seguro e de contenção. Blanchard-Laville destaca que sua função como facilitadora é criar um ambiente de trabalho conjunto, onde o grupo exerce a função de contenção emocional (Blanchard-Laville, 2007; 2024).

Finalmente, Blanchard-Laville (2024) explica que sua abordagem não foca na patologia das professoras, mas no sofrimento profissional ligado às dificuldades estruturais da profissão docente. Ela argumenta que é crucial considerar a complexidade de sustentar a posição de professora desde uma perspectiva interna, reconhecendo a intrincada natureza da relação didática e a necessidade de uma conexão profunda entre professoras e alunos.

Montagne (2022) apresenta uma proposta inovadora para esses dispositivos clínicos de análise das práticas profissionais. Ele integra conceitos da Psicanálise lacaniana às contribuições de Balint e cria sua própria maneira de desenvolver o trabalho de formação de professoras: o Grupo de Fala e Análise das Práticas Profissionais (GFAP). O desenvolvimento desse dispositivo também carrega a influência de outros autores da Psicanálise e da Educação, especialmente, Allionne (2005), Alin (2010), Blanchard-Laville (2000), Lacadée (2001), Lévine (2010), Nimier (1991).

A base epistemológica Grupo de Fala e Análise das Práticas Profissionais (GFAP) está fundamentada na concepção dos participantes como sujeitos divididos pelo inconsciente, cujo discurso é ambíguo e dividido entre o que é dito (enunciado) e o que não é dito (enunciação). O autor enfatiza que a fala é central no GFAP, representando a divisão do sujeito pelo inconsciente, onde o discurso do participante é sempre parcialmente oculto e revelador de seu estado psíquico. Ele lembra que propriedade da fala é [também] fazer com que as pessoas ouçam o que não dizem. Além disso, os participantes manifestam por meio da fala, os conflitos entre o Isso, o Eu e o Supereu, ilustrando as tensões entre impulsos, autoimagem e normas internas (Montagne, 2022).

A divisão entre o Real, o Simbólico e o Imaginário, proposta por Lacan, é também usada por ele para entender como os participantes processam e compartilham suas experiências

profissionais, revelando os confrontos entre Simbólico e Imaginário com o Real que os perturba e desafia. Em um GFAP, essas três posições epistemológicas ajudam a entender que o que a pessoa expõe em suas falas não existe por si só. Essas falas só existem porque perturbam, angustiam e questionam o sujeito, desestabilizando sua homeostase psíquica (Montagne, 2022).

Montagne (2022) revisa as etapas clássicas do Grupo Balint e atribui à fala uma função crucial no GFAP, onde se deve "cuidar da palavra" e encorajar a "audácia de se deixar falar". Central para sua metodologia está a fase denominada "*Pensando em outra forma de fazer as coisas com o Real do caso*", onde os participantes oferecem sugestões concretas para transformar a situação discutida. Esta etapa, que reflete uma ética de reconstrução colaborativa, visa não apenas oferecer soluções prontas, mas abrir possibilidades para uma mudança genuína na prática profissional dos envolvidos. Montagne (2022) propõe que o GFAP seja um espaço de "solidariedade profissional", onde o ato de falar é um dever moral e formativo. A participação ativa e a expressão de pensamentos, perguntas e opiniões são incentivadas, mesmo que a fala não garanta a resolução dos problemas. Deve-se haver uma aposta na fala, falar é necessário para o ganho potencial, embora sempre exista a possibilidade de fracasso (Montagne, 2022).

Além disso, o autor enfatiza a importância da "Fase I: 'O que há de novo?'" , um momento inicial de introspecção individual e coletiva que prepara os participantes para o trabalho analítico conjunto. Montagne enfatiza a importância de resgatar aprendizados prévios e experiências passadas como base para a compreensão dos desafios presentes, promovendo assim uma continuidade reflexiva que enriquece o processo analítico.

Montagne (2022) menciona o conceito de "*Lalíngua*" de Lacan, onde a linguagem é usada de maneira completamente singular para explorar conteúdos latentes. A fala é vista como um meio de revelar o inconsciente, onde o que é dito e o que é ouvido possuem significados mais

profundos. A escolha das palavras não é completamente consciente e pode trazer à tona aspectos da estrutura psíquica do participante.

A proposta do autor para o papel do animador no Grupo de Fala e Análise das Práticas Profissionais (GFAP) é de que ele ocupa similar a função do *mais-um* do Cartel lacaniano. Esse dispositivo é onde quatro psicanalistas, mais um, discutem um tema comum em reuniões regulares. O "+1" tem o papel de cuidar da seleção, discussão e resultado, garantindo que o conhecimento emergente seja colocado em prática. Ele especifica que o "+1" se acrescenta ao cartel para "descompletar" o grupo, ou seja, não reforçar certezas, mas sim instalar dúvidas, espírito crítico, evitar discussões estéreis e identificar saberes co-construídos. No contexto do GFAP, isso significa que o animador deve fomentar um ambiente onde o saber está do lado do sujeito, promovendo a reflexão crítica e a co-construção de saberes entre os participantes (Montagne, 2022).

A partir dessas três pesquisas, que tiveram sua origem na França, é possível compreender que, independentemente dos objetivos específicos, do contexto das pesquisas, ou da corrente teórica dentro da Psicanálise, o dispositivo clínico possibilita que o sujeito do inconsciente seja trazido à tona na cena educativa. Isso permite que a professora se envolva profundamente com suas ações pedagógicas e educativas, atribuindo significado pessoal às suas intervenções.

Pechberty (2003) e Blanchard-Laville (2005; 2007) se constituíram enquanto fortes influências para o desenvolvimento dessa metodologia de formação continuada de professoras no Brasil. Foi possível identificar vários dispositivos de formação docente no campo da Psicanálise e Educação (Almeida e Aguiar, 2017; Almeida, 2012; Bastos e Kupfer, 2010; Bastos, 2024; Diniz, 2011; Holanda, Dutra, Medeiros e Ribeiro, 2016; Maciel, Souza e Pedroza, 2022; Pedroza,

2010; Voltolini, 2023) que se inspiraram nos Grupos Balint e, conseqüentemente, também nas robustas pesquisas de Pechberty (2003) e Blanchard-Laville (2005; 2007).

Montagne (2022) representa uma recente corrente francesa na pesquisa dos dispositivos clínicos de formação que traz, à luz dos conceitos lacanianos, importantes e diferentes contornos para essa experiência. Reconhecemos em sua teoria tem grande valia, não só por inovar metodologicamente, mas por oferecer possibilidades de articulações teóricas interessantes à pesquisa do tema no Brasil, como é o caso do recente trabalho publicado por Montagne e Pedroza (2023) que apresenta e discute os grupos de análise das práticas profissionais durante a pandemia do COVID-19.

2.2.3 Implicações do Grupo Balint para novos dispositivos de formação de professoras no Brasil

No Brasil, referenciando as abordagens acima mencionadas, vários pesquisadores têm se dedicado ao trabalho de escutar professoras em contextos grupais, permitindo-lhes expressar seus sofrimentos, discutir o mal-estar docente e conduzir uma formação que reposicione o sujeito na cena educativa.

Bastos e Kupfer (2010) desenvolveram um estudo sobre a inclusão escolar de crianças com entraves estruturais na constituição psíquica – majoritariamente psicóticas e autistas - ressaltando a importância fundamental da escuta das professoras para essa tarefa. Elas argumentam que a inclusão efetiva dessas crianças na escola depende não apenas da implementação de políticas inclusivas, mas principalmente do papel das professoras em sustentar o espaço social destinado a essas crianças na escola.

Em São Paulo, em colaboração com o Lugar de Vida⁵, estabeleceram o Grupo de Palavra Ponte (GPP), posteriormente chamado de Reunião Aberta de Professores. Trata-se de uma iniciativa que promove encontros mensais abertos à participação de educadores interessados em discutir questões relacionadas à inclusão escolar. Esses encontros não seguem uma estrutura formal rígida; ao contrário, são marcados pela informalidade que facilita a participação e a troca de experiências entre os participantes. Um dos principais objetivos dessas reuniões é criar um espaço de interlocução onde as professoras possam questionar as diferentes interpretações atribuídas aos "sintomas" das crianças e refletir sobre o desconforto inerente ao campo educativo tradicional.

Utilizando a teoria lacaniana dos quatro discursos como ferramenta teórica, Bastos e Kupfer (2010) visam provocar um questionamento constante sobre as práticas pedagógicas e suas implicações, e destacam como esses encontros permitem às professoras não apenas refletir sobre suas práticas, mas também deslocar o discurso pedagógico tradicional. Promovendo a escuta e a troca de experiências entre pares, o GPP possibilita às professoras a exploração de novas posições discursivas, ampliando suas perspectivas além das métricas convencionais de eficiência e rendimento.

As autoras enfatizam que o trabalho realizado não se trata de um grupo psicoterapêutico e nem se limita a oferecer suporte emocional às professoras, mas objetiva, principalmente, promover um movimento de transformação nos discursos e práticas educacionais. Através da escuta analítica e da interlocução entre pares, os professores são encorajados não apenas a compartilhar suas dificuldades, mas também a co-construir novas significações que possam

⁵ Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica é uma instituição de referência em São Paulo, com 30 anos de existência, dedicada ao tratamento e acompanhamento escolar de crianças e jovens com diferentes tipos de problemas psíquicos, com o objetivo de possibilitar a sua inclusão na vida escolar e cotidiana. A instituição teve sua origem no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, por meio da professora Maria Cristina Machado Kupfer.

enriquecer o ambiente escolar para todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência ou desenvolvimento atípico.

O Grupo de Palavra pode assim ser apresentado como um grupo em que se trata de oferecer aos professores um espaço para o desenvolvimento do discurso em torno de suas dificuldades com crianças incluídas, de modo a conduzi-los a: 1. se ouvir; 2. confrontar-se com o próprio dizer; 3. viver mudanças de lugar no interior dos discursos que circulam na escola, o que eventualmente poderá ajudá-los a recompor suas representações fixadas e exteriores à criança psicótica ou autista; 4. fazer construções coletivas; 5. falar de seu sofrimento (Bastos e Kupfer, 2010, p. 124).

Portanto, a partir dessa reflexão, compreendemos que a relevância desse trabalho de escuta clínica de professoras vai além de simplesmente acolher as suas experiências, que seria uma sustentação imaginária. A sua relevância se estende à criação de rupturas no imaginário predominante no campo educativo, abrindo espaço para o simbólico, promovendo práticas possíveis. O fundamento dessa prática está no que Balint (1988) havia apresentado enquanto "limitada, embora considerável, transformação de personalidade" (p. 261), tendo como chave a experiência de "enfrentar o fato de que nossa verdadeira conduta é frequentemente totalmente diferente do que pretendíamos que fosse e do que sempre acreditamos que era" (p. 261).

Bastos e Kupfer (2010) apontaram que a experiência de escuta clínica das professoras revela que ao explicitar suas construções discursivas, é possível alcançar o que Lacan (1998) descreve como *confrontação*, que se distingue radicalmente da interpretação.

Em sua obra "A direção do tratamento e os princípios de seu poder" (1998), Lacan explora o papel da interpretação no tratamento e contrasta-a com a confrontação do sujeito consigo mesmo através do discurso. Esse tipo de "dizer axiomático" permite à professora

reconhecer sua participação naquilo que inicialmente era considerado um problema exclusivo da criança, algo sobre o qual ele apenas lamentava, culpando a falta de recursos e preparo pessoal, bem como da escola.

Outras pesquisadoras brasileiras também se utilizaram da noção lacaniana de confrontação para compreender as experiências em que a professora é levada a revisitar suas próprias representações e a compreender como suas ações e discursos contribuem para a dinâmica educativa, como é o caso de Almeida (2012) e Almeida e Aguiar (2018).

Almeida (2012) ressalta que nos dispositivos clínicos de análise das práticas pedagógicas há a emergência da fala implicada, que está subjetivamente ligada à verdade do sujeito, possibilitando um "semi-dizer" enunciado pela cena inconsciente que comanda o desejo da professora em relação ao seu ofício. A confrontação com seu próprio dizer permite à professora articular aspectos de sua identidade pessoal e profissional, integrando-os à sua realidade psíquica como educadora. Esse processo não apenas proporciona uma mudança na personalidade, como sugere Balint (1988), mas também promove uma reflexão profunda sobre as atitudes, ações e decisões da professora no contexto educativo.

Por sua vez, Almeida e Aguiar (2018) ampliam essa perspectiva por integrarem, além do conceito de confrontação, outros recursos da teoria lacaniana, como o método da Conversação, na análise das práticas profissionais. Esses recursos não substituem, mas enriquecem o dispositivo concebido por Balint e seus seguidores, trazendo contribuições teórico-clínicas significativas. As autoras compreenderam que a confrontação, conforme definida por Lacan (1958/1998), se configura como um processo de intervenção verbal que vai além da interpretação, permitindo à professora uma visão (*insight*) de suas próprias condutas. Essa visão

possibilita à professora implicar-se subjetivamente em seu discurso e revisitar suas escolhas e decisões, facilitando assim a (re)construção de um saber-fazer na ação educativa.

Na prática dos grupos de análise das práticas profissionais no contexto da formação continuada, as autoras também destinam à conversação um papel crucial. Conforme Miller (2003 citado por Almeida e Aguiar, 2018), a conversação coletivizada não se limita a uma simples troca de ideias, mas cria as condições para uma associação livre coletivizada que promove novas perspectivas e insights entre os participantes. Isso implica que cada professora seja tocada pessoalmente por experiências compartilhadas, criando um ambiente de confiança e abertura necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A conversação cria as condições para que não ocorra uma escuta passiva, convocando a todos para participar do dispositivo de associação livre coletivizada. Para que cada um dê a sua cota na produção da livre associação, no grupo, é preciso que o sujeito esteja tocado, afetado por algum insucesso que, de alguma forma, seja em comum com os demais. É fundamental, ainda, confiar no dispositivo da conversação, bem como existir um clima de confiança entre os participantes e entre esses e o mediador. (Almeida e Aguiar, 2018, p. 96).

Dessa forma, compreendemos que a análise das práticas profissionais no campo educativo, utilizando os dispositivos teórico-clínicos mencionados, visa não apenas à transformação das práticas docentes, mas também à reconstrução contínua do sujeito professor, possibilitando-o a (re)significar sua atuação pedagógica e a integrar seus saberes teóricos e práticos de maneira mais emancipada.

Os métodos de *conversação* também são abordados por Diniz (2011) que os atrela ao método de narrativas autobiográficas e os coloca como instrumentos fundamentais não apenas

para a formação de professoras, mas também para a transformação do ambiente educacional como um todo.

Diniz (2011) argumenta que a formação docente não deve ser vista de maneira isolada, mas sim como um tecido complexo que se entrelaça com as dimensões social, histórica e política de um país. Propõe uma abordagem que adota métodos de conversação em grupo, inspirados em Freud, Lacan e perspectivas pós-estruturalistas, para permitir que as professoras sejam sujeitos ativos em sua própria formação. Essas conversações não se limitam ao que é dito conscientemente, mas exploram também o que escapa à fala, os tropeços na comunicação que revelam aspectos inconscientes e subjetivos.

No contexto de um grupo, a fala têm o poder de afetar o outro e gerar novas perspectivas. De acordo com Diniz (2011), a prática da Conversação não apenas desloca saberes fixos que conduzem à impotência, mas também facilita o surgimento de novos conhecimentos, promovendo o desenvolvimento do sujeito. Assim, a Conversação cria a oportunidade de se surpreender com saberes que emergem das próprias professoras.

A autora também destaca a contribuição das *narrativas autobiográficas* na formação docente, argumentando que quando exploram suas histórias de vida, as professoras não só compreendem melhor suas próprias trajetórias, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda das dinâmicas educacionais e socioculturais. Essa abordagem contribui, especialmente, para uma educação inclusiva e sensível às diferenças.

Partindo de uma ação orientada pela prática da Conversação com professoras, iniciada pela interrogação sobre o que causa mal-estar no exercício da sua profissão, surge a possibilidade de escutar a professora em um lugar diferenciado do que comumente ocupa no ambiente escolar – ela deixa de ser apenas a professora para se falar

e se colocar também enquanto mulher. O foco se faz ao redor do discurso da mulher-professora que gira em torno da impotência diante da diferença – da sua e do outro. As professoras são convidadas a falar livremente sobre suas histórias, suas experiências e seus ideais enquanto educadoras. Isso nos faz refletir sobre o método autobiográfico com as narrativas de formação e a história de vida como movimento de investigação e formação no campo da educação (Diniz, 2011, p. 39).

Na esteira das contribuições da teoria lacaniana para os dispositivos clínicos de análise das práticas pedagógicas, destacamos o trabalho de Holanda, Dutra, Medeiros e Ribeiro (2016), que explora uma prática de escuta em grupo realizada com professoras de uma escola pública de educação infantil, ao longo do período de 2007 a 2009. Esta iniciativa foi formalizada como uma atividade de extensão universitária com condições específicas: a participação era voluntária a cada encontro quinzenal de aproximadamente uma hora e meia, e os participantes eram encorajados a compartilhar livremente suas experiências e preocupações do momento.

As autoras relatam que inicialmente, os relatos das professoras refletiam uma expectativa de receber soluções diretas para os problemas enfrentados em sala de aula. Elas buscavam orientação sobre como lidar com situações desafiadoras. No entanto, ao longo do processo, Holanda et. al (2016) observaram transformações subjetivas nas professoras, que se refletiram em mudanças significativas na forma como interagiam com as crianças, afetando diretamente o ambiente educacional.

Essas mudanças foram interpretadas à luz do conceito lacaniano de "retificação subjetiva", que se refere à transformação da posição subjetiva de um indivíduo em relação às suas queixas originais. Esse conceito, advindo da teoria de Lacan (1961/1998), sugere que a verdadeira mudança ocorre quando o sujeito não apenas busca respostas externas, mas reavalia

seu próprio papel e posição em relação ao problema percebido. A este processo, Holanda et. al (2016) atribuem a importância do *desejo do analista* na cena prática de escuta em grupo de professoras.

Os relatos clínicos testemunham a ocorrência de mudanças de posição subjetiva da parte de algumas professoras que se serviram do espaço de escuta para tratar de questões que as afligiam. Essas mudanças implicam uma produção singular e se inscrevem como efeitos analíticos, análogos à retificação subjetiva, recolhidos no âmbito dessa escuta em grupo. Dizem respeito à implicação de cada uma com aquilo de que vinha se queixar, indicando ter operado na escuta algo do desejo do analista, como desejo prevenido acerca do impossível em jogo na demanda (Holanda, et. al, 2016, p. 342).

Nos grupos propostos por Voltolini (2023), o autor propôs a *démarche* clínica em detrimento da *démarche* do problema-solução, mais comum na formação de professoras. As professoras são convidadas a compartilhar seus impasses com os alunos, criando assim um campo transferencial onde a palavra circula e os manejos são realizados não apenas pelos coordenadores, mas por todos os participantes, neste sentido, o autor chama atenção a respeito da importância do campo transferencial e sua dinâmica na compreensão dos impasses presentes na cena pedagógica.

Voltolini (2023) aposta em uma abertura à dimensão da pesquisa e da teorização, por parte das professoras que participam do grupo, além de explorar contribuições da teoria dos "tempos lógicos" propostos por Lacan. O *pesquisar e teorizar*, nestes grupos, permitem distinguir como o saber é tratado. Tradicionalmente, o trabalho de pesquisa e teorização sobre "crianças-problema" é delegado aos especialistas, sendo conduzido de maneira cientificamente orientada, conforme discutido no primeiro capítulo deste trabalho. O autor propõe uma inversão dessa

dinâmica quando enfatiza a necessidade de inserir a dimensão do pesquisar no contexto da experiência do professor. Isso implica em mudar a orientação do saber: em vez de ser apenas uma aplicação de conhecimentos científicos pré-existentes, a pesquisa se torna uma produção de saber própria do professor. Essa mudança é essencial para que a professora não apenas reproduza teorias estabelecidas, mas também as questione e adapte à luz de sua prática educativa concreta.

Também se valendo da teoria lacaniana dos discursos, Voltolini (2023) afirma que pesquisar significa colocar em questão o saber constituído no discurso do universitário, deslocando-o na direção de um saber que é constituinte, ou seja, que emerge da própria experiência prática do professor, formulado no discurso histórico. Esse tipo de saber constituinte é caracterizado pela reflexão crítica sobre os significados e implicações das práticas educativas no contexto específico em que ocorrem, levando em consideração os significantes mestres que guiam a experiência da professora em sala de aula.

Além disso, Voltolini (2023), resgatando a teoria de Lacan (1966/1998a) sobre os tempos lógicos, propõe uma abordagem que respeita e incorpora a temporalidade na prática educativa, algo frequentemente negligenciado pelo modelo cientificista tradicional da formação docente. Ele argumenta que a sala de aula é um ambiente dinâmico e complexo, onde a professora enfrenta uma sucessão contínua de eventos e demandas que requerem decisões rápidas e adaptações constantes - sem tempo para um *pause*. Essa característica da prática docente, marcada pela urgência e pela imprevisibilidade, muitas vezes afasta as professoras das teorias da educação que são percebidas como distantes da realidade vivida em sala de aula.

Os tempos de ver, compreender e concluir (Lacan 1966/1998a) são mote tanto da cena educativa quanto do grupo de formação proposto por Voltolini (2023). O método começa pelo "instante de ver", onde se observa e se percebe os impasses e dinâmicas subjetivas presentes na

interação professor-aluno. Esse momento de ver é seguido por uma fase de compreensão através da pesquisa, onde se investiga a fundo os elementos em jogo, e culmina em um tempo de concluir com o processo de teorização que busca integrar as descobertas à prática educativa.

Em São Paulo, Bastos (2024) observou que, com a oferta desse dispositivo grupal, foi possível desenvolver um trabalho formativo com professoras que envolvia a escuta das produções discursivas presentes nas narrativas das participantes e intervenções que questionam e desconstruem certezas. Isso possibilitou deslocamentos no posicionamento das professoras, permitindo que os saberes prévios ao encontro fossem desestabilizados, dando lugar ao ato educativo como práxis. A oportunidade de circulação da palavra entre todas as participantes conferiu uma horizontalidade ao dispositivo, pois permitiu que as intervenções e comentários sobre as situações de impasse trazidas por uma das professoras fossem caracterizados por interlocução e troca de experiências, encorajando a participação de todas na exposição de suas dificuldades e entraves. A autora, que faz parte do grupo de pesquisa "Psicanálise, Política e Educação: intervenções escolares"⁶, indicou que, uma vez que a circulação discursiva no grupo de professoras denuncia o mal-estar no campo da educação, é de fundamental importância tomar a queixa docente como "sintoma social" ao invés de um "sintoma individual". Sobre isso, ela resgata uma afirmação de Melman (1992, p. 66), em que ele explica que um sintoma social não é apenas algo que afeta muitas pessoas dentro de uma comunidade, mas é algo que está, de alguma forma, inscrito no discurso dominante dessa sociedade.

⁶ Grupo do CNPq que tem como objetivo investigar dispositivos de trabalho no campo prático da formação docente que visam incluir nesta formação a consideração de aspectos inconscientes do trabalho docente pouco ou nada tocados nas formações mais comuns. Práticas como grupos de professores em discussão de casos de impasse escolar têm sido utilizadas e pesquisadas com um sucesso que sugere sua investigação mais aprofundada. Com isso poder-se-ia influir nas políticas públicas de formação docente com vistas a seu aperfeiçoamento. Vf: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/792747>.

Maciel, Sousa e Pedroza (2022) relatam três diferentes experiências nos espaços escolares, para discutir sobre os entrelaçamentos entre Psicanálise, Educação e política. Uma das experiências diz respeito à realização de uma pesquisa sobre a formação de professoras, com um foco especial na formação pessoal e no desenvolvimento de recursos de personalidade que as permitam enfrentar as dificuldades do dia a dia em sala de aula. A metodologia foi baseada nos grupos Balint, adotando um dispositivo clínico de análise psicanalítica das práticas pedagógicas. Em uma escola pública de ensino fundamental em Brasília-DF, com 20 encontros ao longo de dois anos e meio, participaram entre seis e dez professoras em cada encontro, com uma média de oito presentes.

Os grupos objetivavam mudar a relação das professoras com a prática pedagógica, promovendo reflexões e trocas de experiências que conferiam novos significados às falas dos membros. Os encontros funcionavam como grupos clínicos de análise das práticas docentes, considerando os processos psíquicos inconscientes nas situações profissionais e os conceitos de transferência e realidade psíquica. As autoras relatam que a intervenção exigiu que as professoras fizessem um retorno constante a si mesmas, facilitando a compreensão da prática pedagógica quando ouvidas por alguém externo à situação (Maciel, Sousa e Pedroza, 2022).

Ainda, mencionam que as professoras, falando de suas práticas, frequentemente sentiam que estavam errando, buscando ajuda para saber o que fazer de diferente. A escuta clínica e a fala dos membros do grupo ajudaram principalmente como um lugar de transformação das queixas, uma vez que, buscou-se criar um ambiente emocional acolhedor onde as professoras pudessem aceitar e reconhecer as diferenças entre seu comportamento real e suas intenções, como propôs Balint (Maciel, Sousa e Pedroza, 2022).

Tendo em vista a diversidade dos estudos realizados e suas inestimáveis contribuições sobre os dispositivos clínicos de análise em grupo das práticas profissionais docentes, na França e no Brasil, compreendemos que o objetivo primordial de utilizar essa metodologia de formação continuada é oferecer às professoras um espaço alternativo às práticas tradicionais de formação. Um espaço cujo fundamento é a coletividade e a escuta, que promovem uma transformação subjetiva profissional, que só é possível mediante a subversão do lugar do saber, que, em sua forma estanque, pertencia exclusivamente ao especialista.

A partir disso, nossa hipótese é que a promoção do dispositivo clínico de análise das práticas pedagógicas em grupo permite a circulação de afetos primordiais que geram ação política de *emancipação*, uma dimensão fundamental da Educação. Pensamos que o deslocamento do lugar de saber do discurso do mestre ou do discurso universitário, que assolam o sujeito e seu desejo, só é possível mediante a transferência e seu consequente encontro com o *afeto de desamparo*, entendido como um caminho que pode romper com as normativas estabelecidas e dismantlar os fantasmas que causam a busca de amparo no Outro (Cardoso e Neves, 2022). A consequência política dessas rupturas e desabamentos de fantasmas é, entre outras, uma ação que persiste na impossibilidade enquanto condição para o trabalho da Educação, insistindo, portanto, na possibilidade de estabelecimento de um novo tipo de laço social, baseado em uma maneira diferente de serem afetadas enquanto professoras, mais emancipada.

A teoria psicanalítica que dá lastro a essa hipótese foi extraída da proposição de Safatle (2016) sobre o circuito dos afetos. Essa proposição se constrói provando o desamparo como afeto político central. Este afeto, profundamente estudado por Freud em seus textos sociológicos (Freud, 1913; 1921; 1927; 1930/2011), faz parte de uma experiência que, segundo ele, sempre foi

evitada desde a gênese dos vínculos sociais, os quais se formaram por meio de uma demanda paralisante por proteção e segurança. Nesse sentido, até mesmo os bebês - que aparentemente seriam os únicos a vivenciar plenamente essa experiência - criam saídas alucinatórias para lidar com a realidade. Desse modo, evita-se o confronto com o real, impedindo que o desamparo ofereça abertura para outras possibilidades (que até então não se inscreveram no campo simbólico). Assim, os vínculos sociopolíticos são estabelecidos a partir de um viés que obedece a um núcleo fantasmático de soberania (Cardoso e Neves, 2022).

Safatle (2016) argumenta que, na perspectiva freudiana, o principal desafio político é superar a demanda por soberania e amparo, mantida pela circulação de afetos como o medo, que garantem a coesão e a unidade social. Ele sugere, então, a criação de novos circuitos afetivos em que o desamparo ocupe um papel político central.

Nos valemos dessa teoria para defender que, além de todos os benefícios ocasionados a partir da proposição de um dispositivo clínico de formação docente, no que diz respeito à prática pedagógica, fundamentalmente, esses dispositivos parecem agenciar consequências políticas por promoverem a experiência de desamparo e a sua consequente possibilidade de estabelecimento de novos laços sociais, adquirindo, então um caráter emancipatório. Essa talvez seja a maior contribuição da Psicanálise para a formação de professoras.

Para aprofundar a temática, desenvolvemos esta pesquisa cujo *objetivo geral* foi conduzir uma pesquisa-intervenção na formação continuada de professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Esta pesquisa-intervenção foi realizada por meio de um dispositivo clínico de análise das práticas pedagógicas, o GAPP, fundamentado pela Psicanálise, com o intuito de apreender aspectos relevantes da experiência vivenciada pelas participantes dessa formação e elaborar teoricamente sobre eles.

Os objetivos específicos foram delineados para dar suporte ao trabalho, são eles:

- Criar, no CEI, um espaço de formação em grupo baseado na escuta, sendo alternativo à formação continuada tradicional, prescritiva e técnica-instrumental;
- Explorar as contribuições psicanalíticas, especialmente as fundamentadas por Sigmund Freud e Jacques Lacan, para formação continuada das professoras da Educação Básica;
- Apresentar possibilidades de atuação de psicólogas escolares no campo de formação continuada de professoras da Educação Básica;

3. Método

Mais do que pelo tema e lugar, a pesquisa em Psicanálise se define pela maneira de formular as questões (Rosa, 2010).

3.1 Pressupostos metodológicos

Esta pesquisa de mestrado adotou a modalidade de pesquisa-intervenção psicanalítica, que, conforme apontado por Rosa (2004), não estão separados em duas dimensões distintas, a pesquisa e a intervenção, mas fazem parte de um mesmo *continuum*. O dispositivo utilizado para estabelecer as condições necessárias para a condução da pesquisa em Psicanálise, como discutido anteriormente, foi dispositivo clínico de análise das práticas pedagógicas, inspirado no Grupo Balint e com fundamentação psicanalítica. Esse dispositivo foi denominado "Grupo de Análise das Práticas Pedagógicas".

No âmbito das formalidades acadêmicas que caracterizam as pesquisas em três grandes grupos: quantitativo, qualitativo ou misto, este trabalho de pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Nos valemos de uma pesquisa-intervenção fundamentada na Psicanálise como matriz de investigação e leitura, apoiando-nos na premissa de Freud (1923/1996) que a descreve como sendo, simultaneamente, um procedimento de pesquisa e um método de tratamento.

Compreendemos a pesquisa qualitativa para além de um simples conjunto de ferramentas e instrumentos investigativos. Reconhecemos que seu desenvolvimento está intrinsecamente ligado a pressupostos epistemológicos e teóricos que moldam a compreensão dos conceitos subjacentes à pesquisa, como "sujeito" e "objeto", bem como concepções de ser humano, mundo e ciência. Essa premissa epistemológica sugere que nenhuma pesquisa qualitativa pode ser

verdadeiramente "ateórica". Portanto, não se trata simplesmente de substituir métodos quantitativos por instrumentos e procedimentos qualitativos que consideram a realidade como algo estático, os sujeitos como elementos da natureza e o pesquisador como alguém neutro (Elia, 2023).

A noção de sujeito da Psicanálise, fundamental para a compreensão da metodologia de pesquisa, se distingue radicalmente do sujeito do *cogito* cartesiano. É um sujeito que comporta a dimensão do impensável, um indizível, algo impossível de conceituar, que fica de fora da racionalidade e da consciência do indivíduo que "pensa, logo existe". Freud foi quem inaugurou a ideia de que "o eu não é senhor em sua própria casa", e aponta para uma divisão subjetiva pelo inconsciente. Lacan (1965-1966/1998) afirma: "o sujeito sobre quem operamos em Psicanálise só pode ser o sujeito da ciência" (p. 873) para marcar que, se a tentativa da ciência é fazer um recorte ali onde o simbólico possa nomear os fenômenos, e uma vez que o campo da ciência é o das representações, o que não pode ser nomeado fica fora de seu campo, é com isso que é foracluído da ciência que a Psicanálise opera.

Sendo assim, nos valem da compreensão de Figueiredo e Minerbo (2006) para afirmar que a pesquisa em Psicanálise é sobretudo constituída a partir do que escapa de nosso controle: o sujeito do inconsciente e as suas manifestações. Sendo a transferência e a associação livre as condições fundamentais para a emergência do sujeito do inconsciente na fala, a pesquisa em Psicanálise não pode se furtar de adotar dispositivos que criem ensejos para essa experiência. Por isso Elia (2000) afirma que toda pesquisa em Psicanálise é uma pesquisa clínica, pois "o modo pelo qual o saber em questão será produzido obedecerá, pelas mesmas razões, a lógica do saber inconsciente, implicará a transferência e será elaborado a partir da instalação do dispositivo" (p. 24), neste sentido, por ser a clínica a forma de acesso ao sujeito do inconsciente.

Entretanto, ainda que o fundamento da pesquisa psicanalítica seja clínico, é necessário demarcar que a pesquisa em Psicanálise extrapola o *setting* clínico, e não se restringe ao tratamento que acontece entre um analista e um analisando. Essa modalidade, da Psicanálise fora do contexto clínico, recebe diferentes nomeações dentro das perspectivas internas à teoria: Em Freud, ela é chamada de Psicanálise aplicada, em Laplanche, de Psicanálise extramuros e, em Lacan, de Psicanálise em extensão.

Lacan (1967/2003), referindo-se à experiência psicanalítica, identificou dois momentos distintos: o da própria prática analítica, a experiência que se desenrola entre o psicanalista, o analisante e o inconsciente, ao qual ele nomeou "Psicanálise em intensão"; e o outro momento, cuja natureza é fornecer meios para presentificar a Psicanálise no mundo, que extrapola as paredes do consultório, ao qual denominou "Psicanálise em extensão". Na "Proposição de 9 de outubro de 1967", Lacan sustentou categoricamente que "é no horizonte da Psicanálise em extensão que se ata o círculo interior que traçamos como hiância da Psicanálise em intensão" (Lacan 1967/2003, p. 261).

Sendo assim, a pesquisa em Psicanálise não pressupõe um analista escutando de sua poltrona, mas sim um dispositivo que dê condições para que a escuta psicanalítica aconteça, que possa presentificar a teoria no mundo. Rosa (2004) entende que a escuta psicanalítica é possível também em outros contextos que não a clínica, pois "o inconsciente está presente como determinante nas mais variadas manifestações humanas, culturais e sociais. O sujeito do inconsciente está presente em todo enunciado, recortando qualquer discurso pela enunciação que o transcende" (Rosa, 2004, pp. 341-342).

Portanto, a pesquisa psicanalítica, ao partir da hipótese do inconsciente, opera dentro do contexto da descoberta e da verificação simultaneamente (Elia, 2000), isto é, estas duas sem

relação de hierarquia ou de subserviência, apresentando-se como indissociáveis. Pesquisar por essa via implica que o psicanalista-pesquisador não busca validar um conhecimento prévio, mas sim se deixa conduzir pelo objeto de estudo, construindo-o à medida que avança em suas pesquisas (Figueiredo e Minerbo, 2006). Conforme destacado por Rosa e Domingues (2010), na Psicanálise, tanto o sujeito quanto o objeto da pesquisa estão sujeitos a uma constante transformação, sendo que o objeto não é dado a priori, mas sim produzido durante o processo investigativo. Essa forma de investigação reflete uma dimensão singular de pesquisa, onde o desejo do pesquisador não é apenas uma variável externa, mas um componente intrínseco do método.

Durante a pesquisa, mantivemos a possibilidade aberta de descobrir algo que não estávamos inicialmente procurando, em linha com a sugestão de Lacan (1964/2008), que evoca Picasso ao dizer "eu não procuro, acho" (p. 15). É nessa disposição para o inesperado que um novo conhecimento pode surgir. Aqui, temos então a essência da pesquisa em Psicanálise com seu método característico. Elia (1999 s. p.) destaca essa essência como sendo radical e complementa afirmando que "se pesquisar é buscar o que ainda não se sabe, não há campo mais radicalmente estruturado para isso do que o inconsciente".

Nesse sentido, torna-se injustificável a criação de um instrumento que busque coletar um dado específico, como se já houvesse algo pronto e determinado. Neste sentido, podemos afirmar que a construção do material de pesquisa em Psicanálise é uma empreitada que difere significativamente dos métodos tradicionais das ciências naturais e sociais, pois não partem de hipóteses pré-concebidas para serem verificadas ou refutadas.

Após a demarcação teórica acima, que delimita principalmente as noções importantes da pesquisa em Psicanálise, avançaremos para a delimitação dos procedimentos da presente pesquisa.

3.2 Procedimentos de Pesquisa

O corpus de pesquisa-intervenção foi constituído por meio do *Grupo de Análise das Práticas Pedagógicas* (GAPP), o dispositivo clínico utilizado para esta pesquisa. O GAPP foi desenvolvido à nossa maneira, com inspiração nos Grupos Balint e nos estudos que se desdobraram a partir dele, expostos no capítulo anterior. O grupo pressupõe que o material de trabalho a ser produzido por ambas as partes, a professora e a pesquisadora, "é fruto de conteúdos subjetivos e de experiências pessoais e profissionais, advindos de configurações psíquicas pessoais, de características do próprio grupo e de condições institucionais" (Almeida e Aguiar, 2017, p. 90).

A pesquisa-intervenção foi realizada em duas fases sequenciais:

1. A primeira fase ocorreu em uma Escola Classe do Distrito Federal (EC), com um grupo de oito professoras do ensino fundamental 1, todas concursadas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), cuja experiência em sala de aula variava de cinco a 25 anos. Nesse momento, foi realizada uma única sessão do GAPP, que incluiu a apresentação dos procedimentos da pesquisa, a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As oito professoras da Escola Classe desejaram interromper a participação após a primeira sessão, isto é, optaram por não realizar as demais cinco sessões previstas. Consentiram, entretanto, a utilização das informações daquele único encontro para esta pesquisa.

2. A segunda fase ocorreu em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Pública do Distrito Federal e contou com a participação voluntária de 16 professoras e 1 professor da SEEDF, entre efetivos e temporários. Foram organizados dois grupos, com oito participantes cada, em seis sessões. Para acomodar as docentes que atuavam em diferentes turnos, um grupo se reuniu no período da tarde, composto por quem lecionava pela manhã, e o outro se encontrou no período da manhã, com as professoras que atuavam no turno vespertino.

Para os propósitos da pesquisa, nomeamos os grupos da segunda fase da seguinte maneira:

1. Grupo A, que representa o grupo que ocorreu no turno matutino com as participantes que dão aula de tarde. As participantes do Grupo A serão identificadas com letras do alfabeto (Professora A, Professora B, Professora C, Professora D, Professora E, Professora F, Professora G, Professora H);
2. Grupo B, que representa o grupo que ocorreu no turno vespertino com as participantes que dão aula de manhã. As participantes do Grupo B serão identificadas com letras do alfabeto (Professora I, Professora J, Professora K, Professora L, Professora M, Professora N, Professora O, Professora P).⁷

O único critério usado para a participação nos grupos era de que todas as participantes deveriam ser da mesma categoria profissional, ou seja, professoras em sala de aula.

O Centro de Educação Infantil da Rede Pública do Distrito Federal terá seu nome mantido em sigilo para garantir os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que

⁷ Para preservar a identidade do único professor do sexo masculino, nomeamos todos os participantes como “Professora”.

consta em anexo, e o parecer de aprovação emitido pela Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, sob o número 6.464.912.

O decurso de cada Grupo foi de seis sessões, que duraram entre uma hora e meia e duas horas, realizadas quinzenalmente. Tais sessões ocorreram nas quartas-feiras, durante as coordenações coletivas do CEI, entre outubro e dezembro de 2023, conforme combinado com a Direção da escola, que abriu espaço para que a pesquisa-intervenção acontecesse nas últimas duas horas da reunião de coordenação coletiva, em ambos os turnos.

Em razão dos GAPPs terem acontecido durante o período de coordenação coletiva, é crucial relatar que todas as participantes foram informadas por escrito, via TCLE, e verbalmente tanto pela pesquisadora quanto pela diretora, de que a participação era voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, e que tinham liberdade para recusar-se a participar, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Além disso, foram informados de que a recusa em participar não acarretaria penalidades ou perda de benefícios por parte da instituição. Todas as 16 professoras assinaram o TCLE e concordaram em participar da pesquisa durante toda sua extensão.

As sessões do GAPP funcionaram da seguinte maneira: sob a orientação da pesquisadora-coordenadora, em cada sessão, as professoras eram convidadas a compartilhar vivências pessoais relacionadas à sua prática pedagógica, que poderiam ter sido conflituosas ou enigmáticas, ocorridas em sala de aula, em interações com alunos, colegas e no contexto institucional escolar. No Grupo de Análise das Práticas Pedagógicas (GAPP), para esta pesquisa, no início de todas as sessões, pediu-se que cada participante pensasse e escrevesse um título para a situação que gostaria de relatar, como se fosse um *slogan*, uma chamada para a história. O título era lido em voz alta para todo o grupo e, então, as professoras eram solicitadas a escolher uma das situações

para ser analisada com mais profundidade no grupo. Nessas escolhas, as professoras votavam sem necessidade de justificativa, embora algumas a tenham feito. Uma vez escolhida a situação, a pesquisadora-coordenadora solicitava à professora que teve sua situação selecionada que expusesse o caso ao grupo com o máximo de detalhes possível. O esperado era que as participantes devessem relatar livremente suas experiências, sem a necessidade de elaborar ou ler relatórios escritos ou seguir pautas pré-estabelecidas. A regra fundamental da Psicanálise fora adotada como princípio, a livre associação.

Após a exposição do caso, a professora que tinha apresentado a cena respondia ao grupo, que fazia perguntas para abranger uma maior compreensão da situação exposta. Nesse momento, o grupo tentava saber mais sobre o que ela vivenciou, faziam perguntas sobre toda a cena pedagógica. Quando todas concordavam que tínhamos mais nitidez na compreensão da situação, passava-se para a próxima etapa.

A próxima etapa consistia em convocar as professoras a analisarem a situação, conforme propõe Montagne (2022), visando à formulação de hipóteses sobre a encruzilhada pedagógica exposta por um dos membros do grupo. Aqui, tomamos a definição de "análise" como o "exame de cada parte de um todo para conhecer-lhe a natureza, a função, etc." (Ferreira, 2010, p. 43), isto é, examinar minuciosamente; esquadrihar, dissecar. O objetivo deste momento era ampliar a compreensão das participantes de que situações-problema são fenômenos complexos que não devem ser "simplesmente" eliminados com estratégias superficiais, sem antes serem analisadas com cautela e possivelmente elaboradas soluções mais duradouras. Nesse momento, o professor-expositor ficava em silêncio, exercitando a sua escuta às hipóteses do grupo.

Quando todas as hipóteses eram elaboradas, o grupo era convocado para a tarefa de pensar em como fazer diferente com a situação trazida. Essa etapa, chamada de "tempo do

modificável" ou "hipóteses de ação" por Alin (2010, citado por Montagne, 2022, *tradução livre*), é o momento 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 (Almeida, 2012).

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" sobre a escolarização, educação e tratamento de crianças e adolescentes, para explorar caminhos menos conhecidos e encontros inesperados, impulsionados pelo desejo de saber que embala a verdade de sua falta-a-ser constitutiva (p. 79).

Durante todo o curso da intervenção, e especialmente ao longo desta última etapa, coube à pesquisadora-coordenadora ocupar um lugar "vazio", de causa de desejo, que é sustentado, sobretudo, pelo saber inconsciente e a verdade do seu próprio desejo. Neste sentido, recusar o papel de mestre detentora de um saber técnico-científico que assolaria o saber das professoras, uma vez que o objetivo do grupo não é solucionar de imediato os problemas, mas sim apostar em conceder crédito à fala e ao relato do professor, validando-os e reconhecendo seu poder, seu efeito e suas ressonâncias inconscientes nos modos de relação do sujeito com o saber e o conhecimento, em suas atitudes, ações e decisões tomadas.

Encaminhando para o fim da sessão, o professor-expositor do dia era questionado sobre sua experiência naquele encontro - "E então, o que você diz sobre tudo isso?". Isso abria caminhos para avaliar se tinha havido algum deslocamento do sujeito que se revelou diante da situação vivenciada. Tratava-se de verificar se a expositora tinha criado um espaço entre a

situação e ela, se tinha se distanciado de seu confronto com a realidade, se havia mudado de ponto de vista. Fundamentalmente, nesse momento, a pessoa que expôs o caso compartilhava com o grupo suas impressões sobre o que havia escutado.

Seguindo a orientação de Montagne (2022), encerrávamos todas as sessões com uma espécie de suspensão da situação, questionando o grupo "sobre o que falamos hoje?". O objetivo era abrir um espectro de reflexão sobre o tema discutido naquela sessão, abrindo espaço para a enunciação a partir da associação livre. Os encontros eram finalizados com um lembrete sobre a data da próxima sessão, que ocorreria 15 dias depois.

Para a construção do material de pesquisa a ser analisado, além da escuta analítica que integra a pesquisa e a intervenção, foram utilizadas anotações da pesquisadora feitas imediatamente após cada encontro com os grupos, como um diário de campo. A utilização do diário de campo como ferramenta de pesquisa cria condições de visibilizar aspectos da implicação da pesquisadora com o campo estudado. Essa modalidade de escrita compreende a descrição dos procedimentos da sessão, o desenvolvimento das atividades realizadas e possíveis alterações ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões da pesquisadora. A partir do diário, são trazidos para o debate os conhecimentos e saberes da pesquisadora, propostas e ações, suas angústias, desejos, avanços e dificuldades. Desta forma, o diário de campo também se constitui como ferramenta de intervenção ao provocar reflexões sobre a própria prática de pesquisa e as decisões em relação ao planejamento, desenvolvimento, método de análise e divulgação científica (Kroef, Gavillon e Ramm, 2020).

4. Resultados e Discussões

4.1 Apresentação dos resultados

4.1.2 Primeira fase – Escola Classe

Na única sessão realizada nessa fase, as professoras apresentaram questões como problemas com as famílias dos alunos, falta de colaboração da gestão da escola com questões disciplinares, dificuldades no uso de tecnologia em sala de aula, sobrecarga decorrente do número elevado de crianças em salas de alfabetização, desmotivação profissional, baixa remuneração e escassez de recursos oferecidos pelo governo.

Além disso, a escuta realizada e os registros no diário de campo após esse primeiro e único encontro do GAPP na Escola Classe, possibilitaram análises importantes que apontam aspectos relevantes da experiência vivenciada pelas participantes, um dos objetivos desta pesquisa. A escuta e os registros do diário de campo foram transformados em uma narrativa escrita que, por meio de uma posterior análise psicanalítica, permitiu-nos identificar *a experiência de identificação imaginária* como um dos aspectos relevantes produzidos pela circulação da palavra no GAPP.

Essa experiência de identificação imaginária será analisada separadamente das experiências vivenciadas na segunda fase, cujos resultados são apresentados a seguir.

4.1.3 Segunda fase – CEI

Em cada sessão dos grupos A e B, diversos temas foram discutidos pelos docentes. Entre os principais tópicos levantados estão: a relação família-escola, conflitos entre as crianças, comportamentos desafiadores, características do grupo de alunos e manejo de sala; crianças em

situação de vulnerabilidade social; inclusão; a relação entre docentes e a gestão escolar; a desvalorização do trabalho docente na Educação Infantil; e o sentimento de exaustão.

Embora todos esses temas sejam relevantes para a formação docente e de grande importância para a Educação, em especial a Educação Infantil, nossa escuta clínica se orienta para a experiência de formação subjetiva da professora que fala sobre esses assuntos. Dessa forma, a escuta se direciona "mais-além" dos temas abordados. Como afirma Rosa (2010, p. 182): "mais do que pelo tema e lugar, a pesquisa em Psicanálise se define pela maneira de formular as questões".

Nesse movimento de análise, transformamos a escuta realizada nos encontros e todos os registros do diário de campo em narrativas escritas, que foram posteriormente analisados à luz da Psicanálise. A partir disso, identificamos quatro conjuntos de experiências significativas possibilitadas pela circulação da palavra no dispositivo clínico do GAPP, em ambos os grupos, que orientarão as discussões a seguir:

- (i) a experiência de resgate do saber;
- (ii) a experiência de coletividade;
- (iii) os insights e a implicação subjetiva;
- (iv) a experiência do desamparo e da impossibilidade.

Na Tabela 1 abaixo, organizamos os procedimentos da pesquisa para ilustrar o percurso da pesquisa-intervenção e os resultados que serão discutidos a seguir:

Tabela 1

Organização dos procedimentos e resultados

Grupo	Dia e horário	Encontros	Duração	Participantes	Resultados
Grupo Escola Classe	Quarta-feira às 13h	Um	1h30	8 professoras	(i) Experiência de identificação imaginária

Grupo A	Quartas-feiras 10h às 12h	Seis	1h30 - 2h	8 professoras do turno vespertino (Professoras A B, C, D, E, F, G e H)	(ii) Experiência do resgate do saber (iii) Experiência de coletividade (iv) Experiência de insights e implicação subjetiva
Grupo B	Quartas-feiras 14h às 16h	Seis	1h30 - 2h	8 professoras do turno matutino (Professoras I, J, K, L, M, N, O, P)	(v) Experiência do desamparo e impossibilidade

4.2 Procedimentos de análise do material de pesquisa

Utilizando a Psicanálise como matriz de investigação e leitura, seguindo a perspectiva de Freud (1923/2006), nos valem da escuta feita no dispositivo do Grupo de Análise das Práticas Pedagógicas (GAPP), assim como o diário de campo da pesquisadora, e as narrativas escritas após a intervenção como material de pesquisa.

Orientamos a análise do material a partir da escuta psicanalítica e transferência como instrumentos, conforme orientado por Rosa e Domingues (2010). Essa prática prevê uma profunda imersão no material de pesquisa, buscando identificar significantes que contribuíssem de forma original para o problema de pesquisa que norteou nossa investigação, sendo este a experiência das professoras nos grupos de formação continuada orientados pela Psicanálise.

A análise empreendida tomou as falas das professoras no grupo como partes de um discurso, partindo do conceito psicanalítico deste como sendo "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" (Almeida, 2012, p. 83). Essa análise parte também das ideias de Foucault (1969/2014) sobre reconhecer que as práticas

discursivas não são apenas simples atos de fala ou quaisquer operações expressivas, mas também, segundo ele, "[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época, e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa" (p. 144).

Seguindo tais ideias, encaramos como práticas discursivas a forma como se fala em grupo sobre sua prática pedagógica, visto que a maneira pela qual um sujeito se autoriza a discorrer sobre um determinado assunto – neste caso, suas questões em sala de aula, seus alunos, propostas pedagógicas, conflitos, angústias, etc. – é determinada por regras sobretudo anônimas e históricas, como nos propõe Foucault. Essa ideia converge com a proposta de Lacan, especialmente em “Função em campo da fala e da linguagem em Psicanálise” (Lacan, 1953/1998), de que o discurso está entre a história coletiva e a fala individual. A partir disso, reafirmamos o que Dunker, Paulon e Milán-Ramos (2016, p. 122) propõem: analisar um discurso também seria uma tentativa de entender como este “engendra pactos, compromissos retóricos e produz efeitos de poder”.

Destrinchando o conceito de analisar um discurso, vale a pena destacar três principais características que definem o posicionamento metodológico da Psicanálise : 1) o destinatário de um discurso está mais além do interlocutor ou do próximo, quem o pronuncia não sabe a quem se endereça; 2) a mensagem é rebus, ou seja, codificada, cifrada, não transparente para quem emite; e 3) a posição do sujeito está para além daquela na qual ele se reconhece, neste caso, ele não é senhor da sua própria mensagem. O que resiste à significação, o que ele nega ou quer se afastar é o que denuncia sua posição como sujeito dividido (Dunker et. al, 2016).

Quando as palavras das professoras são escutadas como discurso, um discurso que constrói laços sociais, isso promove a manutenção da transferência no trabalho de pesquisa,

especialmente na interação com o pesquisador. Podemos compreender, assim como Arantes (2023), que os discursos apresentam formas singulares de endereçamento ao outro e ao objeto de desejo, estabelecendo modos estáveis de posicionamento e enlacs, bem como a expressão do gozo por meio de suas características particulares.

Deste modo, segundo a hipótese do inconsciente, o lugar da enunciação, que é onde o sujeito comparece, é quase que desconhecido pelo próprio falante quando este emite um enunciado. É somente nos detalhes periféricos às intenções do enunciador (nos deslizos, nos atos falhos, nos tropeços da linguagem, nos lapsos, nos chistes) que podemos ter notícias do sentido do discurso. Em relação a isso, é importante sublinhar que se apropriar da Psicanálise como tática de leitura significa atravessar a sua típica utilização como hermenêutica e/ou aplicação de conceitos, neste sentido, uma ação que vai além da tradução de conteúdos e da procura por ideias latentes ou ocultas. A estratégia de leitura psicanalítica objetiva colocar em questão as falhas e intermitências do discurso, as lacunas da linguagem e confrontar a ilusão de total transparência na linguagem do discurso científico.

Reconhecemos a importância do analista-pesquisador em duas etapas fundamentais: durante a escuta analítica e durante a fase de escrita (Rosa e Domingues, 2010). Ao longo do processo de escrita, transformamos o material construído, através da escuta e da transferência, em texto, permitindo a identificação dos significantes presentes no discurso e viabilizando a interpretação e análise que conduzem à produção de conhecimento.

A Psicanálise permite a interpretação do texto escrito a partir da escuta das falas como um sistema de sintomas e defesas, guiados pelas seguintes perguntas: “O que se repudia? Que tipo de compromissos realiza? Do que ele se apropria e nos obriga a esquecer?” (Dunker, et. al. p. 132). Além disso, demos atenção à forma como a escuta, a escrita e a leitura nos impactaram e quais

foram as associações livres acarretadas por elas. Por último, como um método propriamente lacaniano implica, duas outras questões nortearam a escuta dos sujeitos e análise do material: “Que ‘desejo’ é realizado? Qual posição é reservada ao sujeito?” (p. 132). Dado que a pesquisa segue essa metodologia, entende-se que os dados coletados não são empíricos, mas sim clínicos.

4.3 Discussão

A seguir, apresentaremos uma análise teórica dos resultados obtidos nas duas fases da pesquisa, iniciando pela experiência de identificação imaginária, que ocorreu no Grupo da Escola Classe. Em seguida, discutiremos os quatro conjuntos de experiências identificados a partir das vivências das professoras nos grupos A e B: (i) a experiência de resgate do saber, (ii) a experiência de coletividade, (iii) os insights e a implicação subjetiva, e (iv) a experiência do desamparo e da impossibilidade.

4.3.1 A experiência de identificação imaginária

A primeira fase da pesquisa teve uma sessão que foi planejada para durar 2 horas, mas devido ao atraso na Reunião Coletiva, a sessão foi reduzida para 1 hora e 20 minutos. Após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e uma breve explicação do funcionamento geral do GAPP, ambas atividades que demandam certo tempo, iniciaram-se os procedimentos.

Na primeira etapa, de enunciar as situações que cada professora gostaria de apresentar ao grupo, foi pedido que pensassem em uma situação que lhes causasse incômodo, desafio ou angústia em sua prática pedagógica. As professoras apresentaram uma variedade de situações, todas expressando seus desafios e queixas. No entanto, foi possível identificar uma autêntica dificuldade em elaborar uma questão individual específica, o que tornou o momento inicial, que

seria apenas para "pincelar" o problema para que o grupo escolhesse qual analisar mais profundamente, em um momento que chamamos *catártico*.

A fala das professoras circulou como uma espécie de desabafo das várias queixas que carregavam, enquanto criou-se um cenário de identificação, onde uma professora se identificava com a outra, acrescentando nas suas falas o que a outra havia apontado. Em meio a choros e expressões raivosas ou ofensivas (às crianças, suas famílias, à gestão da escola ou ao governo), questões como problemas com a família dos alunos, falta de colaboração da coordenação com problemas de disciplina dos alunos, inabilidade de lidar com a tecnologia em sala de aula, sobrecarga do número de crianças em uma sala de alfabetização, desmotivação da profissão, pouco retorno financeiro e poucos recursos oferecidos pelo governo foram levantadas.

Destacamos alguns aspectos centrais para analisar essa situação inicial. Primeiro, os temas levantados remetem ao que Legnani e Almeida (2016) apontaram enquanto chave para compreender a constante presença de queixas entre as professoras nas escolas públicas: o ressentimento. As autoras afirmam que os docentes frequentemente se veem como vítimas de uma "clientela inadequada", mas, por não poderem expressar esse discurso de forma direta, as queixas surgem de modo contínuo, direcionadas às famílias dos alunos, à falta de limites dos jovens e à desmotivação para os estudos, etc.

Compreendemos o ressentimento a partir da teorização de Kehl (2011), que afirma o ressentimento como afeto marcado por uma acusação, que pode ser explícita ou velada, direcionada ao Outro. Essa acusação geralmente aparece revestida de uma justificativa, muitas vezes ancorada em argumentos racionais do sujeito ou em discursos sociais, que tentam explicar algo que lhe ocorreu. Na busca de uma sensação de completude do Eu, o sujeito ressentido

representado na figura como “S- Es”, ou Sujeito. O emissor, portanto, divide-se em dois (a e S), enquanto o receptor, também representado na figura, divide-se entre o “A-Outro”, ou o campo simbólico, e o “outro – a”.

O Esquema L mostra que a mensagem sempre emerge da posição do Sujeito (Es-S) – do inconsciente, de onde não se sabe exatamente de onde se fala, mas reconhece-se como algo seu – e se dirige ao receptor, o “outro – a” imaginário, que por sua vez vai determinar a posição do emissor, o “eu-a”. Em outras palavras, é a identificação com o outro que dá consistência ao eu. Isso é o que ocorre entre as professoras que participaram desse grupo. Elas começam a compartilhar suas queixas em um movimento catártico marcado pelo ressentimento, e que só ganha forma e força à medida em que as outras também se identificam nessa posição.

A relação imaginária permite a ilusão de que há uma compreensão total entre um e outro, como se houvesse de fato uma comunicação perfeita, ou a tomada de perspectiva uma da outra, o que, nesse sentido, oculta o que emerge do Sujeito enquanto experiência fundamentalmente singular – uma resistência ao inconsciente (Lacan, 1955-56/1985). Portanto, há um movimento de não implicação subjetiva nesse momento do grupo.

Ainda assim, na tentativa de dar seguimento ao procedimento do grupo, mesmo com o pouco tempo restante, a coordenadora orientou que escolhessem uma das queixas para ser analisada. A situação escolhida foi a da quantidade elevada de alunos em uma sala de alfabetização: *"Quando a Secretaria de Educação irá entender que não é possível alfabetizar 27 crianças na mesma turma?"*. Nessa pergunta, podemos identificar que o Sujeito está oculto, assumindo uma posição de impotência e total passividade. A Secretaria de Educação é colocada em uma posição ativa, sendo responsabilizada pela impotência desse Sujeito. Não há implicação

subjetiva, pois não há questionamento sobre a posição da professora dentro da queixa, além de não abrir possibilidades para qualquer outra atuação.

A professora que teve sua situação escolhida elaborou mais sobre o problema. Ela mencionou que, estando no mês de agosto e sua sala tendo recebido três novos alunos no meio do ano, “seu sistema” foi afetado. Antes, havia 24 alunos que estavam em processo contínuo de alfabetização, segundo ela. Porém, a chegada de mais três crianças, que vinham de “outro sistema”, ou seja, de outra professora e escola, havia impactado seu trabalho. Nas palavras dela: "Meus alunos já estavam dentro do meu sistema, e esses três novos alunos que chegaram não estão prontos para acompanhar."

Nesse momento, devido ao tempo limitado, as etapas se entrelaçaram, e as outras professoras começaram a dar sugestões ao invés de elaborar questões, demonstrando que já haviam discutido o assunto anteriormente entre si. Uma das sugestões foi elaborar uma carta para o Secretário de Educação do DF visitar a sala e verificar se ele conseguiria alfabetizar as 27 crianças – evidenciando, mais uma vez, o movimento de identificação imaginária que expressa a impotência e a falta de implicação subjetiva na queixa.

O papel da coordenadora, nesse momento, foi tentar sublinhar uma das falas da professora expositora do dia, apostando em algum nível de modificação da posição subjetiva, mesmo com o tempo limitado. A professora teve seu discurso confrontado quando a palavra “meus”, utilizada por ela para se referir aos 24 alunos que já estavam na sala, foi destacada. A coordenadora ressaltou a diferença do posicionamento dela em relação aos três novos alunos, que ainda não faziam parte do "meu" grupo dentro do discurso da professora.

Esse movimento feito pela coordenadora foi uma aposta no inconsciente e na posição de Sujeito do discurso, conforme o Esquema L (figura 1). Houve uma interferência na relação

imaginária, abrindo espaço para algum nível de simbolização e subjetividade. No entanto, esse foi um movimento abrupto e arriscado, pois ocorreu na primeira sessão do grupo, com pouco tempo para elaboração e sem transferência estabelecida entre as participantes e a coordenadora.

Na semana seguinte, foi informado que as professoras não mais desejavam participar da formação, pois sentiram que o grupo havia trazido à tona feridas que não foram devidamente resolvidas. Além disso, expressaram que se sentiram culpabilizadas pelos desafios que enfrentam. Uma das professoras mencionou que se sentiu "mal pela negatividade do grupo", apontando que foram muitos relatos negativos, o que a afetou. Ela também se sentiu "exposta" e indicou que só participaria da pesquisa se fosse "um questionário", para evitar falar sobre questões tão pessoais, "ou um encontro individual".

Nossa hipótese, a partir das situações apresentadas, é que o GAPP pode viabilizar duas formas discursivas principais, dependendo da posição do coordenador – se este se coloca na posição de outro-a', reforçador da relação imaginária, ou se posiciona enquanto dividido, como o outro-a' e o grande Outro-A, direcionando a escuta ao Sujeito do inconsciente.

A primeira dessas formas discursivas é a relação imaginária, que taponando a subjetividade fundamentalmente singular e inconsciente, favorece a identificação especular entre pares, impedindo que a diferença emergja enquanto possibilidade para uma implicação subjetiva. O relato posterior das professoras sobre sentirem-se culpabilizadas, além de afetadas pela negatividade do grupo, aponta justamente para o poder da especularização amparada pela relação imaginária que se estabeleceu naquele dia. A pontuação no discurso da professora locutora daquela sessão afetou diretamente todas as outras, além da sensação de impotência e “negatividade” coletiva.

A outra relação discursiva possível de ser estabelecida é simbólica, atravessada pelo Outro-A, que aponta ao inconsciente, ouvindo para além do que se quer dizer, focando no que se diz sem que se saiba que está dizendo. Compreendemos que a desistência das participantes e a sensação de culpabilização ocorrida no grupo aconteceram devido à aposta da coordenadora na singularidade do inconsciente e no rompimento da relação imaginária. No entanto, quando isso é feito de maneira abrupta, sem transferência ou posicionamento da coordenadora no lugar de sujeito suposto saber, pode causar incômodo, angústia e uma sensação de extremo mal-estar.

4.3.2 A experiência de resgate do saber

“Pensei que a gente estava aqui para receber *mais uma* pessoa que vinha dizer o que estamos fazendo de errado”. (Professora A, participante do Grupo A).

Essa fala, enunciada por A, abre a discussão sobre a experiência de resgate do saber pois ilumina o impasse em torno desse fenômeno no campo de formação continuada. Esse impasse se desenha da seguinte maneira: ao mesmo tempo em que as professoras veem razões para continuarem sua formação pedagógica — algumas dessas razões sendo superficialmente comentadas ou profundamente discutidas durante os grupos, como os desafios da implementação de novos currículos e métodos de ensino, a crescente diversidade e complexidade dos alunos, as dificuldades cotidianas na gestão escolar, e a vulnerabilidade social das famílias que utilizam o sistema público de ensino —, elas também se deparam com uma sensação de incapacidade e impotência no curso dessas formações. Isso ocorre principalmente quando estas seguem uma lógica tradicional de ensino instrucional, fazendo-as sentir que estão sempre cometendo erros aos olhos do instrutor. Como apontado por Anadon e Silva (2023), a formação docente vem sendo moldada como uma forma de governo dos outros, impondo modos específicos de ser, agir e estar na docência. A fala da professora confirma essa visão.

Na interação entre as professoras e aqueles encarregados de sua formação, observa-se que o Estado e seus parceiros, por pretender assumir toda a responsabilidade por esse ensino e decidir o conteúdo a ser ensinado, posicionam-se como uma autoridade absoluta no discurso. Esse não representa o Outro do desejo, que revela suas próprias imperfeições, mas um Outro absoluto. Nesse contexto discursivo, o sujeito do inconsciente é excluído, e o Outro atua como representante das leis e normas externas, ditando como o Eu deve se comportar, ou seja, como as professoras devem ensinar.

Assumindo a posição de autoridade absoluta, essas instituições e seus instrutores acreditam que fornecer mais explicações e conteúdos precisos é suficiente para alcançar eficácia e altos padrões de desempenho. Isso se baseia na ideia de que as professoras devem receber o máximo de conhecimentos e informações necessárias para que sua prática pedagógica seja impecável. Entretanto, desde a proposta da professora reflexiva, vimos que os saberes transmitidos pelas instituições formadoras não deveriam focar apenas em oferecer respostas prontas nem métodos específicos para a sala de aula, pois o conhecimento técnico por si só não assegura o controle completo da situação pedagógica (Tardif, 2010).

Além disso, essa lógica desconsidera as necessidades singulares e a realidade das experiências das professoras em sala de aula. A definição dos conteúdos é estruturada em consonância com as ideologias políticas contemporâneas, seja devido à implementação de algum programa específico ou a mudanças ocorridas no cenário educacional, como demonstramos a partir da reflexão de Passone (2013) a respeito dos incentivos à formação continuada a partir dos programas de avaliação educacional que não abrem espaço para o surgimento das demandas singulares dos sujeitos da cena educativa.

O comentário feito pela Professora A ocorreu durante a última sessão do grupo, e quando sublinhado pela coordenadora-pesquisadora, ocasionou uma complementação feita por outra docente. O diálogo se estabeleceu da seguinte maneira:

Pesquisadora: “Como assim? Mais uma pessoa que vinha dizer o que vocês fazem de errado?”

Professora B: “Ah, sabe como é né? O que mais tem são essas formações onde as pessoas vêm aqui para dizer que a gente tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, e não sei o que lá... Eu mesma pensei a mesma coisa que a [nome da professora A]. Claro que algumas vezes a gente aprende alguma coisa nova, interessante, conhece alguém legal. Mas, sinceramente, acho que o professor precisa é disso que teve aqui, ter tempo para pensar e falar do que acontece dentro da sala de aula”.

Nas duas falas destacadas, ambas as professoras anunciam um sujeito atento à lógica hegemônica, que não está submisso a uma prática em que seu saber é apagado. Quando a Professora A diz “mais uma pessoa”, adota um tom de ironia, indicando que essa abordagem não funciona mais com ela, que não se abala mais. Dessa forma, tanto a Professora A, quanto a B, apontam a falha do que apresentamos como sendo a lógica neoliberal da tentativa de posicionar a professora como um sujeito precário e desprovido de desejo, que trabalha sob a ética da servidão.

Quando a Professora B diz que “o que mais tem são essas formações onde as pessoas vêm aqui para dizer que a gente tem que fazer isso, tem que fazer aquilo...”, ela parece fazer referência à intervenção educativa técnico-instrumentalista, que Pérez Gómez (1995) apresentou como uma abordagem que se caracteriza pela aplicação da racionalidade técnica, onde a atividade profissional é reduzida à aplicação instrumental de um conjunto de conhecimentos para a resolução de problemas. Além disso, as professoras demonstram o quanto essa abordagem

ainda tem força nas escolas, ou seja, continua em vigor nos dias atuais, mesmo após o forte movimento contrário do paradigma da professora reflexiva, nos anos 90.

Na racionalidade técnica, há uma nítida distinção entre pesquisa e prática: os cientistas fornecem o conhecimento fundamental, que é então aplicado de forma mecânica pelos profissionais. Existe uma separação entre os que pensam e os que executam. Reduzir a prática à racionalidade instrumental significa entender que a ação profissional está limitada “a aceitar a definição externa das metas de sua intervenção” (Pérez Gómez, 1995 p. 97).

Retornando à discussão lógica discursiva de Lacan, podemos afirmar que, no discurso da universidade, o agente (como um instrutor) assume a posição de detentor do conhecimento e se considera um porta-voz de saberes bibliográficos, científicos e classificatórios, tratando seus aprendizes (professoras) como objetos de sua imposição epistemológica, pois acredita que não possuem conhecimento ou habilidades valiosas. O acadêmico, nesse contexto, é visto apenas como um conservador e transmissor do saber dos grandes autores. Seu conhecimento é considerado verdadeiro, autoritário e pedagogizado, adornado com referências aos mestres e sustentado pela crença de que o outro nada sabe. Um discurso desse tipo é incapaz de equilibrar a relação pedagógica, pois busca objetificar o outro, seja ele aluno, discípulo ou alguém considerado ignorante. Quando este outro se rebela e desafia suas imposições, se apresenta como um sujeito dotado de um saber inconsciente e faz girar o discurso.

Ambas as professoras indicam que não se identificam com a posição que lhes é oferecida, de não-saber. Seria ainda mais grave se houvesse a identificação com essa posição e se aqueles que representam a ciência e apontam todos os erros cometidos na sala de aula tivessem credibilidade ao apresentar sua técnica pedagógica inovadora como a verdade absoluta, fazendo com que as professoras tentassem, a qualquer custo, se adequar ao ideal proposto.

A fala da Professora A e o conseqüente diálogo com a Professora B, além das demais experiências ocorridas na pesquisa, ressaltam a necessidade de repensar e reformular a formação continuada de professoras, como discutido ao longo deste trabalho, para se afastar de um modelo prescritivo e se aproximar de uma abordagem mais coletiva, discursiva, que baseada na escuta e na fala, valoriza o saber e a experiência da professora. Além da Professora B que disse: "...acho que o professor precisa é disso que teve aqui, ter tempo para pensar e falar do que acontece dentro da sala de aula", outras participantes também relataram a relevância do formato do grupo para as suas práticas. Tomemos como exemplo a fala da Professora J, durante o quarto encontro:

"Eu só fico triste porque estamos tendo esse momento somente agora, no final do ano... fico pensando se fosse lá em março... com certeza não teria acontecido tanto problema na minha sala (risos)..., mas é sério, isso aqui faria muita diferença" (Professora J, participante do Grupo B).

O tempo para pensar e falar do que acontece na sala de aula é, justamente, o que o Grupo de Análise das Práticas Pedagógicas (GAPP) proporcionou. Existiu, na prática do grupo, um movimento de resgatar e trazer à tona o saber das professoras que está diretamente relacionado à proposta de inverter a dinâmica tradicional onde o trabalho de pesquisa e teorização sobre as "crianças-problema" e as situações complexas em sala de aula é delegado aos especialistas, como propôs Voltolini (2023). É possível afirmar, neste sentido, que o GAPP transfere a referência originalmente pertencente aos especialistas para os pares, que se sentem capazes de discutir, pesquisar e apoiar uns aos outros durante os grupos.

O trabalho de coordenador o grupo é fundamental para a experiência de resgate do saber. A abordagem sugerida por Balint (1988) para essa figura é de abstenção de uma postura prescritiva, evitando dizer o que está certo ou errado na prática relatada. Ao invés disso, deve-se

falar apenas para abrir possibilidades de pensamento e descoberta pessoal, estimulando as participantes a encontrarem suas próprias soluções.

Na quinta e penúltima sessão do Grupo B, a professora L relatou a seguinte situação: em sua classe, havia uma criança que frequentemente faltava à escola, e a qual ela suspeitava ser autista. De acordo com seu relato, a média de presença dessa criança era de dois ou três dias por semana, ou seja, ela faltava pelo menos dois dias a cada semana. Além disso, L relatou que a família dessa criança se esquivava de procurar os especialistas para fechar um diagnóstico.

A professora confessou que essa questão a incomodava desde a primeira sessão do grupo, mas a situação só foi elegida para ser trazida à tona na quinta sessão. Contudo, L destacou que, naquele dia, ela iria narrar o caso de uma forma completamente diferente. Inicialmente, quando pensou em trazer a questão dessa criança ao GAPP, L estava em busca de métodos prontos e estratégias para lidar com a situação, tanto no relacionamento com a criança e sua família quanto em relação à coordenação da escola, visando resolver o problema das ausências e da busca pelo diagnóstico. No entanto, na quinta sessão, L se questionava sobre o que ela havia feito para ter alcançado sucesso com essa criança, mesmo com suas faltas frequentes e com a condição diagnóstica que lhe causava desconforto.

Esse relato demonstra uma significativa mudança de posição da professora entre a primeira e a quinta sessão, mesmo sem ter sua questão analisada até aquele momento, mas participando ativamente de todas as sessões enquanto escutava. Ao longo das sessões, ela percebeu que tinha mais coisas a dizer para além do diagnóstico da criança e das dificuldades que estava encontrando para trabalhar com ela. Segundo L, quando “parou para refletir”, percebeu todos os avanços que essa criança teve ao longo do ano, desde que chegou na sua turma em

fevereiro (o grupo aconteceu no segundo semestre e essa a quinta sessão ocorreu em novembro), e começou a se questionar: “alguma coisa a gente fez de certo, o que será?”⁸”.

Ela então compartilhou com o grupo que observou mudanças significativas na criança: ela já participa de algumas brincadeiras em paralelo com outras crianças e educadoras, aumentou o tempo de interação com o grupo durante as atividades guiadas, alimenta-se sozinha e organiza os itens do lanche na lancheira, reconhece seu nome, cores primárias e formas geométricas simples, e expressa suas necessidades, pedindo ajuda. Essas são habilidades que não eram observadas quando a criança ingressou na turma de L.

L revelou que frequentemente se sentia frustrada por "não saber o que ela tem", referindo-se ao diagnóstico de autismo não fechado, e ainda mais pelas ausências frequentes, que foram notificadas à coordenação e ao Conselho Tutelar. Segundo L, ela passou o ano esperando alguma mudança nessa situação, mas sem sucesso. Quando surgiu a oportunidade de participar do GAPP, ao ver uma psicóloga no papel de coordenadora do grupo, depositou suas esperanças em obter orientações mais específicas sobre o autismo e como lidar com as ausências, buscando estratégias e conselhos práticos.

Entretanto, ao longo das sessões do GAPP, L relatou ter passado por momentos de reflexão sobre a relação professora-aluno. Em nossa avaliação, ela conseguiu se apropriar do trabalho que vinha desenvolvendo com essa criança, mesmo sem o diagnóstico fechado, reconhecendo o valor pedagógico desse trabalho e as diversas aprendizagens da criança ao longo do ano. Segundo ela, essas reflexões lhe permitiram compreender que conhecia aquela criança de um jeito que os médicos não conheciam, de forma distinta da família, e que, por isso, ela podia desenvolver um trabalho com ela independentemente de sua condição diagnóstica.

⁸ Ao utilizar “a gente”, a professora se referia a ela e sua auxiliar na turma;

L também relatou que a relação com a coordenadora no GAPP, mais a escuta das outras análises de situação ocorridas nas demais sessões trouxe a ela a percepção de que não era a coordenadora quem podia dizer o que fazer com aquela criança, mas ela própria. Ela contou que houve um momento em que parou de buscar estratégias e soluções prontas e começou a perceber que aquela criança, em particular, mexia com algo dentro dela, a sensação de impotência por não conseguir com que a família e a escola fizessem o que ela pensava ser o certo.

Nossa hipótese é de que a participação de L no GAPP a levou a uma experiência transformadora. A partir da teoria freudiana e das contribuições de Lajonquière (1992), é possível aprofundar a análise da experiência da professora L no GAPP. Freud (1915/2010) apresenta o conceito de saber inconsciente, que se manifesta mesmo sem articulação direta com o conhecimento convencional, aquele que surge da relação entre o sujeito e o objeto. Isso implica que os atos e comportamentos de um sujeito, muitas vezes não relacionados ao que ele conscientemente conhece, são afetados por um saber inconsciente que está além da compreensão imediata.

Quando L narra sua experiência, inicialmente buscando estratégias prontas e soluções objetivas para lidar com a criança, ela está operando dentro do âmbito do conhecimento convencional. Seu desejo de "saber o que fazer" reflete uma tentativa de preencher um vazio causado pela ausência de um diagnóstico concreto. No entanto, à medida que as sessões progrediram, L começou a questionar seu papel e as próprias soluções que ela acreditava necessárias. Aqui, podemos identificar a emergência do saber inconsciente. Mesmo sem ter a "resposta" que buscava inicialmente, ela começou a reconhecer as mudanças na criança e a refletir sobre o que já estava funcionando na prática.

A mudança de postura relatada por L, quando reconheceu que havia algo "de certo" em sua atuação, sugere que houve um resgate de saber inconsciente. Ela tinha um conhecimento maior sobre a criança do que inicialmente acreditava, mas esse saber permaneceu oculto até que o processo de escuta e reflexão no GAPP lhe permitiu integrar essas percepções em seu discurso. As ideias de Lajonquière (1992) complementam essa análise, pois ele sugere que o saber, vinculado ao desejo inconsciente, está sempre entrelaçado com o conhecimento explícito. No caso de L, o conhecimento sobre a criança (suas dificuldades e avanços) foi mediado por um saber inconsciente que emergiu ao longo das sessões, permitindo uma reconfiguração de sua prática pedagógica.

A transformação de L também reflete a ideia de que o processo de formação não é apenas uma aquisição de informações externas, mas uma reorganização interna, como sugere Lajonquière. À medida que L (re)construiu seu conhecimento sobre a criança, ela também se (re)construiu como uma professora, reconhecendo que seu trabalho pedagógico não dependia apenas de diagnósticos ou orientações externas, mas também de uma compreensão mais profunda do sujeito-aluno, atravessada por seu próprio saber inconsciente. Essa dinâmica, que envolve tanto o saber inconsciente quanto o conhecimento explícito, permitiu que L revisse suas expectativas e práticas, acolhendo uma postura mais aberta e flexível diante das incertezas da prática educativa.

Sendo assim, a experiência de L no GAPP pode ser vista como uma ilustração da articulação entre saber inconsciente e conhecimento, onde o saber inconsciente, inicialmente não assolado, foi progressivamente integrado ao seu conhecimento prático, transformando sua atuação pedagógica e seu papel como sujeito. Essa integração possibilitou que L deixasse de buscar respostas prontas e resgatasse o seu saber em relação à sua prática educativa, mostrando a

importância do GAPP como espaço de emergência de saberes inconscientes e reconfiguração do conhecimento.

Também construímos a hipótese de que a circulação da palavra no GAPP desempenhou um papel crucial no processo de transformação de L. À medida que ela presenciou o compartilhamento das experiências, desafios e reflexões dos seus pares, o ato de "fazer circular a palavra" permitiu que suas incertezas emergissem e fossem reconhecidas e trabalhadas inicialmente de maneira individual, e posteriormente, de maneira coletiva, enfraquecendo a autoridade do saber especializado que, por vezes, limita a prática educativa. Nos GAPPs, as professoras reconhecem em seus pares uma referência tão importante quanto dos especialistas de fora. Nesse espaço de conversação aberta, L pôde escutar situações singulares e, ao mesmo tempo, ouvir as observações e percepções de seus colegas e da coordenadora, o que a levou a revisitar e reinterpretar suas próprias práticas pedagógicas. Essa dinâmica não só desafiou as normas impostas pela autoridade educacional, mas também criou um ambiente propício para a emergência de práticas educativas mais plurais e politizadas.

Como vimos acima, as situações destacadas emergiram durante as últimas sessões do grupo, indicando que houve, de fato, uma mudança de "postura", no sentido refletido por Montagne (2022), que se refere a um "pensar/dizer/fazer" diferente. Nesse sentido, o *resgate do saber* é uma das experiências possíveis de serem vivenciadas pela equipe docente participante do GAPP. Pois, assim como na experiência relatada por Holanda et al. (2016), inicialmente, os relatos das professoras refletiam uma expectativa de receber soluções diretas para os problemas enfrentados em sala de aula. Mesmo que de forma individual, eles buscavam orientação sobre como lidar com suas situações desafiadoras. Ao final, entretanto, pareciam realizar que tais situações demandam outro tipo de tratamento.

4.3.3 A experiência de coletividade

“Pior que a gente conversa nos corredores, a gente meio que observa e sabe os problemas que cada um tá passando, só de olhar no parque, no lanche, por exemplo... Mas sentar aqui, todo mundo parar para se escutar e falar sobre sua sala e seus alunos, a gente vê como é importante essa troca entre nós mesmo... As vezes a colega da sala do lado tá passando pela mesma coisa - mesma coisa não – mas por uma situação bem parecida, e a gente pode ajudar e ser ajudada também...” (Professora J, participante do Grupo B).

O enunciado destacado da participante da pesquisa, Professora J, serve como pontapé inicial da reflexão de que o Grupo de Análise das Práticas Pedagógicas possibilitou, entre outras coisas, o fortalecimento da coletividade entre as professoras participantes. Foi possível apreender essa experiência na medida em que o grupo desenrolou a articulação da multiplicidade daqueles que convivem num mesmo espaço - a escola – ao mesmo tempo, dando sustentação à paradoxal preservação da dimensão singular do sujeito dentro de uma organização geral.

Retiramos de Oury (2009) o conceito de Coletivo que se estabelece, dentre outras coisas, na articulação entre o conjunto físico e procedimental que configura uma organização e o conjunto de sujeitos e as dinâmicas subjetivas e intersubjetivas que também compõem a organização. O Coletivo é capaz de produzir práticas centradas nos sujeitos (cada um) e favorecer as condições de encontro entre os sujeitos no espaço coletivo (nós), para que o sujeito e o coletivo coexistam em suas potências.

Os GAPP se configuraram como um dispositivo que facilita a fundação de uma coletividade entre as professoras de cada turno. A cada sessão, uma das professoras expunha alguma situação que vivenciava em sua sala de aula para que o grupo reagisse a ela. Na esmagadora maioria das vezes (para não afirmar todas as vezes), as demais professoras pareciam

conhecer ou já saber algo dessa situação, fosse ela sobre uma criança específica, sua família ou um desafio do grupo de crianças que compunha a sala de aula daquele professor. Entretanto, a dinâmica estabelecida pelo dispositivo possibilitava, justamente, fazer emergir o não-óbvio, o que não estava no *script*, valorizando a possibilidade da surpresa, das entrelinhas, da escuta para além da observação.

Essa possibilidade aberta pela dinâmica do GAPP é ressaltada pela fala destacada da Professora J, que indica a diferença entre as conversas, observações “de corredor”, e o momento de *troca*, fala e escuta, entre eles. Articulamos essa experiência ao Coletivo de Oury (2009) pois este é também sustentado pela alternativa de fazer laços, produzir olhares e escutas, gerar interesse pelas coisas e provocar os sujeitos a ultrapassarem barreiras e posições de preconceito na medida em que possibilita emergência de discursos e a circulação da palavra. Oury aponta o "encontro" como um efeito do Coletivo.

Além do enunciado direto da Professora J, foi possível angariar duas situações em que a experiência de coletividade emergiu durante as sessões do GAPP. A primeira aconteceu no Grupo A, que acontecia pela manhã com as professoras do turno vespertino; e a segunda, no turno da tarde com as professoras do turno matutino, que faziam parte do Grupo B.

Na terceira sessão do Grupo A, a Professora E – uma profissional com mais de 16 anos de experiência de sala de aula – teve sua questão escolhida para análise pelo grupo. O título de sua narrativa foi: “Como ajudar uma criança que não quer ser ajudada?”. Ela descreveu o caso de uma criança recém-chegada à sua turma do Segundo Ciclo (5 e 6 anos), transferida de outra sala no semestre anterior devido a "mau comportamento" (agressividade com colegas e adultos, resistência às regras e combinados).

A professora relatou que a criança apresentava comportamentos agressivos e disruptivos, tanto em sala de aula quanto no parque. Ela fugia da sala, recusava-se a participar das atividades e evitava o convívio com o grupo. Durante as rodas de conversa, a criança se levantava, mexia nos objetos da sala e agredia os colegas, muitas vezes sem um motivo aparente.

As outras professoras no grupo já conheciam a criança, sem que a Professora E precisasse mencioná-la pelo nome; todas sabiam de quem se tratava. Elas relataram que observavam os desafios enfrentados por E no parque, onde ela frequentemente mediava conflitos entre essa criança e os demais alunos, além de aplicar punições, como mantê-la sentada ao seu lado por um tempo antes de permitir que voltasse a brincar.

Entretanto, foi apenas no desenrolar da narrativa no GAPP que as professoras conseguiram *escutar* a angústia da Professora E, prontificando-se a acolher a criança no parque quando observassem algum conflito – neste sentido, compartilhando e coletivizando a responsabilidade de educar aquela criança, a partir de acolhimento e mediações de conflito.

Foi também através da narrativa e das trocas no GAPP que E conseguiu entender melhor um dos motivos pelos quais a criança fugia da sala e para onde ela ia: a criança se dirigia à sala da Professora D, sua professora no ano anterior, no Primeiro Ciclo. D compartilhou com o grupo a forma como a criança entrava em sua sala e o tipo de acolhimento que ela e sua turma ofereciam.

O grupo chegou à hipótese de que a criança ainda estava processando a mudança de turma e de colegas, ocorrida no meio do ano letivo, e que, na verdade, tentava retornar ao vínculo seguro que havia estabelecido anteriormente. Surgiram também hipóteses pedagógicas de que a criança poderia se beneficiar de atividades do Primeiro Ciclo e que E poderia adotar uma postura mais firme e assertiva em suas intervenções.

Essa sessão levou a Professora E a uma nova questão, distinta da inicial: “Não entendo por que ainda não consegui me vincular com ele”. Esse questionamento surgiu ao final da sessão, no momento em que a professora locutora teve a oportunidade de compartilhar com o grupo o que havia escutado. Houve uma clara mudança de posicionamento da professora entre a primeira pergunta direcionada ao grupo e a segunda afirmação. Na primeira pergunta, “Como ajudar uma criança que não quer ser ajudada?”, a responsabilidade pelo insucesso é atribuída à criança, e a professora se coloca na posição de sujeito mestre, como se soubesse de tudo e o único obstáculo fosse a falta de vontade da criança – numa lógica de consciência. Ao final do encontro, a segunda afirmação revela uma transformação no posicionamento da professora, que começa a questionar sua própria responsabilidade na construção desse vínculo, reconhecendo a existência de outros possíveis obstáculos nessa vinculação.

Além disso, essa mudança discursiva indica que E percebeu que o “ajudar”, seu problema inicial, só poderia se efetivar a partir do estabelecimento de um vínculo. Essa análise se conecta à próxima experiência a ser discutida, relacionada aos *insights e à implicação subjetiva*, que embora separadas didaticamente para fins desta pesquisa, estão naturalmente entrelaçadas no contexto dos grupos.

Ainda sobre a experiência de coletividade, o questionamento final de E – “não entendo por que ainda não consegui me vincular com ele” fez com que a Professora D compartilhasse com o grupo que, durante aquele encontro, percebeu que talvez cultivasse um “sentimento de pena” pela criança, especialmente devido as suas observações no parque, o que dificultava o processo de “deixá-la ir” e permitir que se vinculasse a uma nova professora.

Assim, o grupo decidiu que D iria, através de sua fala, nos momentos em que a criança fosse a sua sala, remeter a criança à E, para que esta se tornasse uma nova referência forte para

ela. Em outras palavras, foi estabelecido um outro pacto *coletivo* para auxiliar na construção do vínculo entre a criança e sua nova professora.

A outra situação que expressa a experiência de coletividade discutida neste tópico, ocorreu no turno da tarde, com as professoras do período matutino, no Grupo B. No quarto encontro da formação, o grupo demonstrou uma movimentação diferente logo no início. Elas haviam acabado de concluir a reunião de Conselho de Classe e, durante essa reunião, decidiram, sem a presença da coordenadora do GAPP, qual seria a professora locutora e qual seria a situação a ser discutida. Segundo as professoras, essa decisão foi tomada porque encontraram um impasse durante o Conselho que consideraram importante e produtivo discutir no GAPP, que aconteceria logo em seguida. Além disso, houve uma mobilização coletiva para que uma professora, que até então não havia tido a sua questão eleita em nenhuma das sessões, pudesse ser a locutora.

Essa mobilização inicial levantou duas questões, registradas no diário de campo da pesquisa: i) Seria essa organização prévia uma resistência do grupo em se expor ao imprevisível, ao que está fora do controle, fora do script? Uma postura contrária à proposta de Balint, que incentivava os participantes a relatarem livremente suas experiências, sem elaborar ou ler relatórios escritos ou seguir pautas pré-estabelecidas? Ou, por outro lado, ii) Seria essa organização uma reverência à potência do grupo como um espaço de discussão coletiva, uma abertura ao novo, e uma provocação para que as participantes superem as barreiras do óbvio? Nesse caso, a mobilização inicial evidenciaria o reconhecimento da diferença entre o espaço do Conselho de Classe e o GAPP, entendendo-o como um dispositivo de formação.

Para responder a essas questões, recorreremos a uma analogia que compara o andamento do grupo ao que propõe uma psicanálise individual: durante um percurso de análise pessoal, o psicanalista invariavelmente orienta o analisando à associação livre. Ou seja, a falar livremente,

sem editar, restringir, ocultar e sem qualificar o que se diz – sem atribuir valores ou significações compartilhadas e conhecidas às palavras. Entretanto, isso não significa que a pessoa chegará na sessão de análise emitindo palavras aleatórias, sem que estas digam respeito a alguma questão inicial própria, sem que sejam uma narrativa. A regra pede que o analisando fale sem qualificar suas palavras, mesmo sabendo que é impossível evitar completamente essa qualificação. Por isso, é comum que, no percurso analítico, as pessoas iniciem as sessões de análise a partir de questões que emergiram em suas vidas desde a última sessão – e a associação livre segue a partir daí. É como se abrissemos uma porta intencionalmente (a questão), mas sem saber para onde ela nos levará (a associação livre).

Para além disso, é ainda mais importante, durante o início da experiência analítica, que o analisando dirija alguma questão ou fala intencional ao analista que ocupa um lugar específico, de sujeito-suposto-saber, na confiança de que aquela pessoa saberá o que fazer ou como ajudar. Rosa (2004) afirmou que a escuta psicanalítica envolve o analista sustentando a transferência, ou seja, assumindo a posição de suposto-saber sobre o sujeito. Isso cria uma dinâmica em que o sujeito, acreditando falar para alguém que sabe sobre ele, se expressa, pode escutar-se e apropriar-se de seu discurso. Esse espaço permite uma relação que estrutura a produção do saber do sujeito, desde que o psicanalista abdique do controle total da situação e, através de pontuações e interpretações, possibilite a emergência de significados no sujeito de desejo.

Através dessa analogia, chegamos à compreensão de que o movimento feito pelo Grupo B (escolha de locutor e tema previamente à sessão do GAPP) foi uma expressão da transferência coletiva das participantes do GAPP com o próprio dispositivo e com a coordenadora. As professoras desse turno, ao participarem do Conselho de Classe, reconheceram a existência de uma questão que restou, a qual decidiram levar intencionalmente ao GAPP, onde, com mediação

da coordenadora, poderiam, através da associação livre coletivizada, analisar e abrir novas perspectivas e insights. Isso significa que as professoras depositaram a confiança de que, no Grupo, algo de novo e da ordem do saber emergiria sobre a questão que ficou suspensa no Conselho de Classe.

Almeida e Aguiar (2017) abordam a questão da associação livre coletivizada como um aspecto fundamental no contexto de formação continuada nos Grupos de Análise das Práticas Profissionais. As autoras afirmam que essa forma de associar em grupo é condicionada pela prática da conversação coletivizada. De acordo com Miller (2003, citado por Almeida e Aguiar, 2017), a conversação coletivizada vai além de uma simples troca de ideias, estabelecendo um ambiente propício para uma associação livre coletiva que fomenta novas perspectivas e insights entre as participantes. Isso significa que cada professora é impactada pessoalmente pelas experiências compartilhadas, criando um clima de confiança e abertura necessário para o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional. A conversação não permite uma escuta passiva, mas convida todos a participarem ativamente do processo de associação livre coletiva. Para que cada um contribua efetivamente para essa produção de associações livres no grupo, é essencial que os sujeitos estejam tocados e afetados por algum insucesso que, de certa forma, seja compartilhado entre todos. É crucial apostar no processo de conversação e estabelecer um ambiente de confiança entre os participantes e o mediador (Almeida e Aguiar, 2017).

No Conselho de Classe do CEI, cada professora fala sobre sua turma e seus alunos específicos à coordenação, sem espaço para a conversação coletiva e nem a associação livre, uma vez que a reunião pressupõe uma análise dos relatórios avaliativos semestrais e registros previamente preparados. A presença das demais professoras no Conselho é, muitas vezes, meramente protocolar, uma vez que não há tempo para uma reflexão coletiva sobre os impasses

vivenciados por cada um em suas respectivas turmas. Neste sentido, a experiência de coletividade do GAPP se impõe enquanto especificidade deste dispositivo já que este permite o compartilhamento de alguma questão, ou insucesso entre todos os sujeitos que são tocados, de alguma forma, por aquele problema.

Também destacamos a mobilização coletiva para que uma professora, que até então não tivera sua questão escolhida em nenhuma das sessões, tivesse a oportunidade de expor seu problema com mais profundidade. Como a dinâmica do GAPP pressupõe uma votação entre todos para que apenas um seja o locutor do dia, é comum que algumas pessoas passem alguns encontros sem a oportunidade de elaborar mais sobre sua questão no coletivo, algo que pode ser frustrante. Entretanto, depois de quatro encontros, foi possível notar que a experiência de coletividade estava mais forte do que a vontade individual de compartilhar sua questão, e que o grupo estava mobilizado para que todos pudessem falar. É importante mencionar que mantivemos a votação para que todos tivessem a oportunidade de elaborar alguma questão e, ainda assim, todos votaram na questão vinda do Conselho de Classe. A associação livre da professora locutora e, posteriormente, a conversação coletivizada ocorreram normalmente.

Nesse sentido, o GAPP se revela uma potente contraposição à lógica neoliberal que impregna o campo da educação. Enquanto o discurso neoliberal enaltece a performance individual e o autoaperfeiçoamento como caminho para a resolução dos problemas educacionais, o GAPP aposta no compartilhamento de experiências e na construção de laços de coletividade entre as professoras. Essa dinâmica grupal desafia a racionalidade de autorresponsabilização, e também possibilita o reconhecimento da complexidade das práticas pedagógicas e da interdependência entre os sujeitos, valorizando a coletividade em detrimento da competitividade.

A lógica neoliberal, como apontado por Dalbosco, Filho e Cezar (2023), transforma a subjetividade das professoras em "empreendedoras de si mesmas", criando um ambiente de isolamento e de indiferença ao outro. A competição predatória, promovida pelo modelo de premiações e bonificações por mérito, reforça a visão de que o sucesso depende exclusivamente do desempenho individual, obscurecendo as condições estruturais e coletivas que influenciam o trabalho docente. O GAPP, por sua vez, por facilitar o encontro e a troca entre as professoras, promove uma ruptura com o ciclo de indiferença e solidão, e cria espaços para o reconhecimento mútuo e para a construção conjunta de soluções para os desafios educacionais.

4.3.4 A experiência de *insights* e implicação subjetiva

“Estou aqui ouvindo e analisando essa situação, mas o tempo todo pensando e tendo ideias para a minha própria prática” (Professora O, participante do Grupo B).

As vivências das professoras nos Grupos de Análise das Práticas Pedagógicas (GAPPs) realçaram os atos de fala e escuta como instrumentos principais na (re)construção de saberes e na transformação das práticas pedagógicas. Trabalhos, como os de Montagne (2022), Almeida e Aguiar (2012), Almeida (2014) e Bastos e Kupfer (2010), destacaram os grupos de fala de docentes como espaços privilegiados para a produção de *insights* e implicação subjetiva. Nesse contexto, a fala no estilo de associação livre é acolhida e valorizada, permitindo que as professoras explorem dimensões profundas de suas experiências profissionais singulares. Quando compartilham suas vivências, as docentes confrontam-se com repetições e questões inconscientes que afetam suas ações em sala de aula, possibilitando a emergência de novos sentidos e significados em suas escolhas e decisões pedagógicas. Quando explicitam suas construções

discursivas, as professoras podem reconhecer sua participação em problemas anteriormente atribuídos exclusivamente a fatores externos, como a falta de recursos ou preparo.

Lacan (1958/1998) oferece uma base teórica significativa para a compreensão dessa experiência, ao distinguir o ato interpretativo, característico da psicanálise individual, da confrontação, que se configura como um processo de intervenção verbal capaz de gerar *insights* sobre as condutas do sujeito, revelando aspectos do desejo inconsciente. Essa confrontação com o próprio discurso implica o sujeito subjetivamente, permitindo um distanciamento crítico em relação à sua prática e abrindo espaço para a construção de um saber-fazer próprio.

Importantes fundamentos teóricos sobre a condição da fala são também apresentados por Balint (1988), que destaca a associação livre como essencial para a emergência do sujeito do inconsciente nos Grupos Balint, o que, por sua vez, promove a implicação subjetiva e a transformação da posição do sujeito no discurso. Como psicanalista, Balint aposta na fala como o canal que permite ao sujeito, emergindo nos tropeços das intenções conscientes de falante, reconhecer-se como tal. Esse processo de reconhecimento leva à transformação, pois o sujeito passa a identificar como sua uma produção que antes desconhecia, mas que ainda assim lhe pertence.

Com base nessa premissa, Balint (1988) argumenta que sua abordagem grupal oferece aos participantes o que ele denomina significativa embora limitada transformação de personalidade. O cerne dessa experiência reside no enfrentamento da realidade de que nossa conduta verdadeira muitas vezes diverge completamente do que pretendíamos e acreditávamos ser. É precisamente nesse descompasso que o sujeito do inconsciente emerge, se impõe e se torna reconhecido.

O trabalho de Holanda et. al (2016) exemplifica como a prática de escuta em grupo pode transformar a subjetividade das professoras através do processo de "retificação subjetiva", um

conceito lacaniano que se refere à transformação da posição subjetiva do indivíduo em relação às suas queixas. Segundo Holanda et al. (2016), o desejo do analista orienta a prática de escuta em grupo e, por sua vez, permite que as professoras reavaliem seu papel e posição em relação aos problemas percebidos.

A postura do coordenador é, neste sentido, decisiva para essa experiência formativa, especialmente em relação à implicação subjetiva e aos *insights*. Inspirando-se no conceito de "mais-um" do Cartel lacaniano, Montagne (2022) descreve o papel do coordenador em um Grupo de Fala e Análise das Práticas Profissionais (GFAP) como essencialmente o de "descompletar" o grupo, introduzindo questionamentos e evitando a cristalização de certezas. Ao invés de reforçar verdades absolutas, o "+1" fomenta um espírito crítico, orientando o grupo a explorar novos caminhos de entendimento. Esse modelo sugere que o coordenador adote uma postura que favoreça a emergência do saber no sujeito, incentivando a reflexão coletiva e o desenvolvimento de novos saberes.

O aspecto coletivo do GAPP é fundamental nesse processo. A presença do grupo enriquece a produção de hipóteses de análise, pois os relatos individuais são refratados pelos diferentes psiquismos das participantes, gerando uma multiplicidade de *insights*. Para que essa criatividade floresça em cada sujeito, é necessário um ambiente seguro e de contenção emocional, função facilitada pela criação de um espaço de trabalho conjunto, como destaca Blanchard-Laville (2007; 2024).

Durante a pesquisa-intervenção realizada, diversos momentos de *insights* e de implicação subjetiva foram observados. A fala destacada da Professora O reflete a importância do aspecto coletivo e grupal, mencionado por Blanchard-Laville (2007; 2024), como essencial nesse processo. Era comum ouvir durante as sessões falas semelhantes, que indicavam como a análise

de uma situação individual se refratava nas diferentes subjetividades e práticas que compunham o coletivo.

Nas experiências discutidas anteriormente, tanto a situação da Professora L⁹ quanto a da Professora E¹⁰ exemplificam como o GAPP possibilita a produção de insights que transformam a prática pedagógica e promovem a implicação subjetiva.

Refletindo sobre sua prática, L passou de uma postura inicialmente focada na busca de soluções prontas para uma reavaliação crítica de seu próprio papel na relação com a criança. Essa mudança ocorreu em relação ao próprio reconhecimento dos avanços pedagógicos, mas envolveu também uma transformação na maneira como ela se implicou subjetivamente na situação. Quando começou a questionar o que havia feito de "certo" ao longo do ano, L percebeu que seu desconforto não residia apenas na ausência de um diagnóstico, mas em sua própria expectativa sobre como a situação deveria ser resolvida. As reflexões e análises promovidas pelas discussões no GAPP levaram L a revisar tanto sua prática quanto o sentido que atribuía ao seu papel como professora e às dificuldades que enfrentava.

De maneira semelhante, a experiência da Professora E revela uma transformação de posição através do confronto com seu próprio discurso e das hipóteses elaboradas coletivamente no GAPP. Inicialmente, E colocava a responsabilidade pela dificuldade de vínculo na criança. No entanto, ao escutar as contribuições das colegas e refletir sobre suas ações, ela passa a questionar sua própria implicação no processo. Essa mudança de perspectiva reflete a implicação subjetiva descrita por Lacan, na qual o sujeito é confrontado com suas ações e decisões, resultando em uma transformação do seu posicionamento frente à prática pedagógica. A nova questão levantada por ela – "não entendo por que ainda não consegui me vincular com ele" – contrastou com a sua

⁹ Apresentada no tópico 4.3.2 sobre a experiência do resgate de saber.

¹⁰ Apresentada no tópico 4.3.3 sobre a experiência de coletividade.

pergunta inicial: "como ajudar uma criança que não quer ser ajudada?". A mudança entre as duas perguntas é clara: na primeira, a professora atribui a responsabilidade pelo insucesso à criança e se coloca em uma posição de impotência, como se a falta de vontade da criança fosse o único impedimento para a mudança. No entanto, ao final do encontro, sua segunda afirmação revela uma transformação em sua perspectiva, pois ela começa a questionar sua própria responsabilidade na construção do vínculo, reconhecendo que podem existir outros obstáculos nesse processo de vinculação. Além disso, essa mudança discursiva indica que E percebeu que o "ajudar", seu problema inicial, só poderia se efetivar a partir do estabelecimento de um vínculo, o que demonstra a sua implicação subjetiva nessa questão.

Além dessas, destacamos também a seguinte situação ocorrida no Grupo A: a professora H teve sua questão escolhida para discussão naquele dia e compartilhou suas dificuldades com duas alunas de sua turma, Fran e Nina¹¹, cujos comportamentos conflitantes a desafiavam. H relatou que Fran frequentemente se envolvia em brigas físicas e verbais com as outras meninas, fazia comentários negativos e provocava intrigas. Ela expressou sua dificuldade em compreender as motivações por trás das ações de Fran e como deveria intervir. Sua maior preocupação, no entanto, era o comportamento de Nina, que parecia adotar uma postura de submissão em relação a Fran, acatando suas ordens e sendo constantemente diminuída por ela. Fran chegava a fazer Nina chorar sempre que esta recebia um elogio por suas atividades, depreciando-a com comentários como: "Está horrível... o meu está bonito, não é, tia?". H mencionou que tendia a elogiar Nina, pois reconhecia seu talento no desenho.

Durante a sessão, o grupo analisou mais profundamente as mediações de H com as meninas, e a professora mencionou sua dificuldade em acolher Nina adequadamente. H

¹¹ Nomes fictícios

comentou que costumava dizer a Nina que ela era uma "menina tão linda... aquele cabelo dela! Sempre digo como ela tem um cabelo lindo". A professora G também acrescentou que frequentemente elogiava o cabelo de Nina, descrevendo-o como liso, volumoso e longo, e fazia isso especialmente durante os momentos no parque. H concordou e disse que frequentemente dizia a Nina: "Nina, você é uma menina tão linda, com esse cabelo tão bonito, vá brincar com outras meninas e não se importe com o que Fran diz".

No papel de coordenadora, intervi verbalmente, confrontando a professora H com sua própria fala e questionando: "Escutei que você tem elogiado bastante a aparência física de Nina, especialmente o cabelo. Já refletiu sobre isso?". A professora H, uma mulher negra de cabelo crespo, costumava apresentar-se nas sessões com o cabelo preso em um coque ajustado, fixado com gel. Confrontada com sua própria fala, H disse que acabara de pensar em algo que nunca havia pensado antes: lembrou-se imediatamente de sua mãe, que, segundo ela, sempre considerou seu cabelo feio e, por isso, a incentivou a realizar procedimentos de alisamento desde os 10 anos de idade. H compartilhou com o grupo que, apesar de ter passado pela transição capilar — a qual foi duramente criticada por sua mãe — ela percebeu que ainda não havia se "libertado" completamente do julgamento materno, tanto que mantinha o hábito de usar o cabelo preso e colado à cabeça com gel.

Esse desbloqueio de memória levou H ao *insight* de que essa experiência subjetiva poderia ter afetando a relação com Fran, que também é uma criança negra de cabelo crespo. H ponderou que seus elogios direcionados à aparência de Nina poderiam estar inadvertidamente reforçando em Fran um sentimento de menos-valia, afetando sua autoestima e comportamento.

O diálogo coletivo que seguiu depois desse momento foi direcionado a pensar como mudar essas relações a partir de uma transformação de postura, como sugeriu Montagne (2022), com relação ao Real da situação, onde criam-se ideias para pensar, dizer e fazer diferente.

A implicação subjetiva da professora H ocorrida nessa situação foi significativa pois partiu da reavaliação do seu próprio papel e posição inconsciente em relação aos problemas inicialmente narrados. Esse processo possibilitou um distanciamento crítico de suas escolhas e ações, criando espaço para a construção de um novo saber-fazer implicado em sua subjetividade. Quando explicita sua construção discursiva, a professora consegue reconhecer sua implicação em um problema que, anteriormente, atribuía exclusivamente à personalidade das crianças. Sua fala foi acolhida e valorizada pela coordenadora e pelo grupo, permitindo que ela explorasse dimensões mais profundas de sua experiência profissional singular.

A partir desse ponto, as dimensões envolvidas no relato de H não se limitam apenas à experiência individual, mas integram também o reconhecimento das marcas históricas, sociais e culturais que permeiam a sociedade brasileira, onde perpetua-se a violência do racismo. Há, ainda hoje, uma visão equivocada de que as questões psíquicas de um sujeito estariam isoladas de seu contexto social, ou que o psicanalista poderia se abster de uma análise e implicação mais profunda e direta dos temas sociais, focando apenas nos modos singulares de sofrimento. No entanto, o fundamento teórico, ético e político dos Grupos de Análise das Práticas Pedagógicas (GAPP) contraria essa indiferença à dimensão social, destacando que, conforme teorizado por Freud e Lacan, a separação entre o sujeito e o Outro é insustentável.

A psicanálise, por sua íntima relação com a linguagem, é capaz de trazer à tona o racismo, permitindo que ele seja escutado, discutido, e ressignificado, tanto por aqueles que sofrem seus efeitos quanto por aqueles que o perpetuam. Lélia González (1984) propôs a

hipótese de que o racismo poderia ser entendido como uma "sintomática" da neurose cultural brasileira. Segundo ela, assim como o sintoma psicanalítico, o racismo oculta e revela simultaneamente uma verdade do sujeito e pode, portanto, ser interpretado.

González (1984) também observa que a cultura brasileira tende a privilegiar a linguagem do sujeito branco, que ocupa uma posição central e dominante, enquanto marginaliza o discurso do sujeito negro. Ela relembra que a verdade, do ponto de vista psicanalítico, é encontrada fora do discurso consciente dominante, naquele espaço considerado irrelevante ou descartado - inconsciente. É nesse "lixo" simbólico da lógica dominante que o sujeito negro se encontra, e é justamente desse lugar marginalizado que ele deve falar, em sua própria voz e em primeira pessoa. González sugere que a consciência, enquanto lugar do saber, está intrinsecamente ligada à alienação e ao desconhecimento, ignorando aquilo que não compreende. Por outro lado, a memória, é compreendida como um "não-saber" que conhece, e revela a verdade do sujeito. Dessa forma, enquanto a consciência tenta suprimir a memória, é nas falhas desse discurso consciente que a verdade e o sujeito podem emergir.

Assim, é fundamental reconhecer que, especialmente na consciência negra, pode haver uma tendência para o esquecimento da própria história. No entanto, a memória, como portadora da verdade, sempre retorna, reivindicando seu espaço. Esse movimento tomou forma na quinta sessão do Grupo A. Foi apenas a partir da confrontação com a fala e o seu consequente efeito de *insight* e implicação subjetiva, que o desbloqueio de memória emergiu para revelar as profundas questões raciais que atravessam não só a história pessoal da professora, mas a sua prática pedagógica.

Essa reflexão também traz à tona a importância de se considerar as dimensões as sociais e culturais enquanto parte da subjetividade nas práticas pedagógicas, criando possibilidades para

que sujeitos historicamente silenciados e excluídos do discurso possam falar sobre suas experiências e transformá-las em saber crítico e emancipador.

A função da coordenadora do grupo é também uma chave de análise da experiência de *insights* e implicação subjetiva, pois é por meio de intervenções pontuais na fala que a circulação da palavra se efetiva, favorecendo a emergência de novos significantes. No caso da professora H, foi a pontuação da coordenadora, que trouxe à tona um aspecto aparentemente periférico da fala de H — os elogios constantes ao cabelo de Nina —, que desencadeou o processo de desbloqueio de memória e implicação subjetiva. Uma pontuação realizada em transferência e de maneira sutil, com tempo para elaboração, fez com que a professora pudesse ter um *insight* importante sobre sua prática.

O vínculo transferencial entre o que Almeida (2012) denomina de mediador – aqui chamado de coordenador – e as professoras é um aspecto crítico no trabalho com grupos. Esse vínculo emerge da confiança depositada na pessoa do mediador (ou coordenador), que, a cada sessão, deve estar aberto ao novo e ao inesperado. Assim como o analista reinventa a Psicanálise a cada nova sessão com seu paciente, o coordenador, nos GAPPs, deve estar preparado para lidar com novos conteúdos psíquicos inconscientes que podem surgir e tensionar a relação transferencial estabelecida. Além disso, é possível que questões antigas, provenientes de situações e experiências diversas, se repitam, sendo necessário um manejo cuidadoso das mesmas para minimizar os movimentos defensivos no grupo.

Em linhas gerais, a experiência nos GAPPs mostra que a transformação das práticas pedagógicas está intrinsecamente ligada ao processo de implicação subjetiva das professoras. É um caminho que exige abertura para enfrentar o desconhecido em si mesmo, persistência para lidar com as resistências e um ambiente de apoio e escuta coletiva que favoreça o surgimento de

novos saberes. Somente assim, será possível transformar o que antes era visto como problema externo em uma oportunidade de transformação, tanto para os sujeitos quanto para a prática pedagógica.

4.3.5 A experiência de desamparo e da impossibilidade

Para introduzir a discussão sobre a experiência do desamparo e da impossibilidade nos Grupos de Análise das Práticas Pedagógicas (GAPP), é fundamental reconhecer a complexidade inerente às profissões que Freud classificou como "impossíveis". Na educação, essa impossibilidade se manifesta na tensão entre o desejo de controle e a inevitabilidade de um fracasso parcial, evidenciado no cotidiano da prática docente. Freud observou que essas profissões — educar, governar e psicanalisar — estão enraizadas na incerteza e na incapacidade de alcançar resultados plenamente satisfatórios. As professoras, confrontadas com as incertezas e ambiguidades de sua prática e com as reações imprevisíveis dos alunos, frequentemente experimentam sentimentos de impotência e frustração, características dessas chamadas “profissões impossíveis”.

A Psicanálise, pois, nos ajuda a compreender que a noção de competência é instável. A impossibilidade, conforme Freud, refere-se à inevitabilidade de que nenhum método ou técnica pedagógica garanta sucesso absoluto ou elimine a errância na ação pedagógica. Essa realidade coloca as professoras, inicialmente, frente a um confronto com suas próprias limitações – marca uma ferida narcísica. No entanto, essa experiência, longe de ser um fim, pode se converter em uma força propulsora para a transformação da prática educacional.

É em Lacan que encontramos sustentação teórica para compreender essa transformação. O impossível é aquilo que, nas condições atuais, não pode existir ou ser inscrito. No entanto, é justamente esse impossível que pode forçar uma transformação radical da situação. Nesse

sentido, o impossível representa o que, em um determinado momento, é inexistente, mas cuja emergência pode promover rupturas e reconfigurações estruturais. Como Safatle (2020, p. 29) afirma: "tudo o que é decisivo para nós um dia foi impossível", ou seja, a transformação e a criação de novas possibilidades emergem desse confronto com o impossível.

A análise da impossibilidade na educação será abordada em duas vertentes: a prática pedagógica relatada pelas professoras sobre suas experiências em sala de aula e a dinâmica formativa no GAPP. Quando observada à luz do processo de formação continuada, no dispositivo clínico de análise das práticas pedagógicas, a impossibilidade aponta para a centralidade de um afeto fundamental na constituição subjetiva dos docentes: o desamparo, conforme desenvolvido por Safatle (2020) a partir da teoria freudiana.

Em outras palavras, quando as professoras compartilham suas práticas pedagógicas no GAPP, elas revelam o caráter impossível de seu ofício, ainda que esse seja inicialmente vivenciado como impotência. É à medida que atravessam a experiência formativa no GAPP, por meio da circulação da palavra, que podem experimentar a destituição das posições de autoridade e poder que às sujeitam. Isso as leva ao encontro do afeto do desamparo, permitindo-lhes realizar o que Lacan (2003) chamou de passagem da impotência ao impossível.

Safatle (2018) argumenta que o desamparo não deve ser visto como algo a ser superado, mas como uma condição a ser afirmada. Ele sugere que, ao invés de buscar reparação ou amparo em figuras de autoridade ou em sistemas normativos, a afirmação do desamparo abre espaço para uma emancipação real, uma vez que nos permite aceitar a contingência e a errância inerentes à vida social e subjetiva. Essa emancipação é entendida como libertação da condição de dominação e sujeição, sem prescindir do Outro.

Nos GAPPs desta pesquisa, isso está diretamente associado à experiência da transferência entre as professoras e coordenadora. Durante as reuniões, as educadoras compartilharam e analisaram suas práticas pedagógicas, trazendo à tona diversas situações desafiadoras que enfrentam cotidianamente, muitas delas decorrentes da tentativa – consciente ou não – de controlar e normatizar o que há de fundamentalmente singular no outro. Nas primeiras sessões, pairava entre as professoras a expectativa de que a coordenadora oferecesse alguma orientação prática sobre como lidar com tais desafios – como se existisse uma solução para a contingência inerente à relação com o outro. Em vez de enxergar tais fenômenos como falhas e propor correções, impondo às docentes uma forma de agir que busca o inatingível, como sugerem as promessas falaciosas dos discursos neoliberais, o dispositivo clínico dos GAPPs cria um espaço onde o desamparo é afirmado como parte constitutiva não apenas da prática pedagógica, mas do próprio processo formativo.

Para o processo formativo, é fundamental que o desamparo seja experimentado pelas docentes como uma forma de desposse, ou seja, um afeto que as força a questionar e dismantelar as formas tradicionais de poder e dominação que perpetuam a sujeição. Apenas a partir dessa ruptura é possível dar o primeiro passo para a criação de novos vínculos em suas práticas pedagógicas, vínculos que não se baseiem em relações hierárquicas de poder. Em outras palavras, é quando se abre mão da segurança e da proteção oferecidas pelas estruturas de poder e autoridade – como a SEEDF, a coordenação escolar, o Conselho Tutelar, o currículo, as famílias das crianças ou mesmo a coordenadora do GAPP – que se inaugura a possibilidade de uma atuação verdadeiramente emancipatória.

Assim, de acordo com uma postura fundamentalmente psicanalítica, não cabe à coordenadora do GAPP, conforme propôs Balint (1988), instruir ou ensinar diretamente às

professoras sobre a impossibilidade inerente às suas práticas, nem didaticamente explicar o desamparo como um caminho para a emancipação. Pelo contrário, se ensina mais pelo exemplo – é necessário percorrer um outro caminho: proporcionar a circulação da palavra e, por meio da transferência, posicionar-se de forma a permitir que essas experiências (de desamparo e confronto com a impossibilidade) emerjam a partir do confronto com a palavra, levando as professoras aos seus próprios *insights* – como apresentamos anteriormente.

A transformação que ocorre no GAPP, portanto, não é fruto de uma transmissão de conhecimento acadêmico ou técnico, mas da experiência da transferência, onde o sujeito se confronta com seus próprios limites e é levado a reconhecer um saber que desconhecia como sendo parte de si – enfrentar o fato de que a verdadeira conduta é frequentemente totalmente diferente do que se pretendia que fosse e do que sempre se acreditou que era (Balint, 1988). É nesse descompasso que o sujeito do inconsciente emerge, se impõe e se faz reconhecido.

Por isso, nos GAPPs, assim como nos Grupos Balint, o manejo da coordenadora se afasta de uma postura prescritiva. Ela se abstém de oferecer respostas prontas ou soluções definitivas para os problemas relatados pelas professoras, por reconhecer que essas respostas, evidentemente, não existem. Balint afirma que, caso o coordenador do grupo ceda à tentação de adotar uma postura ensinante, construtiva ou compreensiva, "ensinará excelente teoria, mas em detrimento da verdadeira formação" (Balint, 1988, p. 267, grifo do original). Se para Freud, a análise pessoal é um pilar fundamental da formação do analista e serve para possibilitar uma "convicção segura da existência do inconsciente" (Freud, 1937/2017, p. 356), entendemos que, para a formação docente, o GAPP deve possibilitar uma convicção segura do desamparo.

Essa convicção promove, como vimos, a possibilidade de que as professoras transformem sua relação com o saber e com o poder. A mudança na compreensão dessas relações permite que

as docentes se desloquem de uma posição de impotência imaginária para encarar o impossível de sua prática. Esse não é um ato de resignação, mas um ato de abertura para novas possibilidades estruturais, para a criação de uma prática pedagógica que não se baseia na tentativa de dominação ou controle, mas que acolhe a errância e a contingência como parte do processo educativo.

Para isso, é importante considerar a questão da transferência e sua liquidação no contexto do GAPP. Sabemos que a transferência, em sua essência psicanalítica, envolve a projeção de expectativas, demandas e fantasias sobre uma figura de autoridade ou saber, no caso, a coordenadora do grupo. Conforme Safatle (2020), a liquidação da transferência, na experiência analítica, envolve uma destituição de poder e de seus enraizamentos psíquicos, o que é fundamental para uma verdadeira experiência de emancipação. A partir do momento em que compreendemos nossos mecanismos de sujeição, podemos começar a operar uma prática emancipatória, sendo a destituição dessas formas de poder uma condição essencial para tal. Essa destituição não se trata apenas de remover as figuras de autoridade, mas de dismantelar a forma como esse poder opera, desestabilizando a estrutura que o sustenta. A verdadeira transformação não ocorre com a simples substituição daqueles que estão em posição de poder, mas sim com a recusa dos modos tradicionais de agir e das dinâmicas que perpetuam essas relações de poder.

O GAPP, quando permite a circulação da palavra e promove a postura de ignorância douda da coordenadora, abre espaço para que a transferência possa ser paulatinamente destituída. Esse processo, no entanto, não ocorre de forma imediata ou total. A transferência, ao longo dos encontros, vai sendo estabelecida, deslocada, transformada, mas sua destituição completa é algo que requer tempo e, muitas vezes, se dá de forma parcial e em diferentes graus entre as participantes. Embora o período de observação do GAPP não tenha sido suficiente para

acompanhar esse processo em sua totalidade, foi possível vislumbrar momentos e movimentos em que tal destituição teve espaço para ocorrer – como foi o caso da professora L que no começo, depositava grande esperança tanto na coordenadora quanto no diagnóstico formal da criança com quem trabalhava, acreditando que a solução para os desafios que enfrentava viria de uma orientação externa e objetiva, e ao final, a partir da convicção do limite do saber formal e das figuras de autoridade, L teve a possibilidade de construir uma narrativa diferente não só para a criança, como para sua prática pedagógica.

Esses movimentos são indícios de que as professoras, quando confrontadas com suas próprias expectativas e diante da impossibilidade de uma resposta definitiva vinda da coordenadora ou de qualquer figura de autoridade, começam a se implicar na análise de suas práticas. Esse processo, embora incompleto, sugere que o GAPP tem o potencial de proporcionar essa destituição da transferência, ainda que, no período observado, isso tenha se mostrado como uma possibilidade em construção.

As experiências vividas nos GAPPs mostraram que o desamparo e a impossibilidade, longe de serem fatores paralisantes, atuam como fundamentos para a emancipação e a transformação da prática pedagógica. Essas vivências ilustram como o desamparo pode se transformar em um potente motor de mudança, pessoal ou coletivamente, sinalizando novas formas de ação e subjetivação na cena educativa. Discorreremos, para ilustrar essa afirmação, sobre a situação da professora M, apresentada na terceira sessão do Grupo B.

A Professora M, que trabalhava com a turma de primeiro ciclo na educação infantil (crianças com três e quatro anos), tinha entre seus alunos uma menina chamada Júlia¹², que ainda estava em processo de desenvolvimento da linguagem oral. Júlia comunicava-se por gestos e

¹² Nome fictício

expressões faciais, mas não tinha interações verbais com os colegas e educadores. Esse comportamento gerava uma sensação crescente de impotência na Professora M, que sentia que deveria encontrar uma forma de "estimular" a fala de Júlia para que ela se desenvolvesse no ritmo dos demais. As reuniões com os pais de Júlia também eram tensas, pois eles depositavam grandes esperanças na escola para "resolver" a questão.

Na terceira sessão, seguindo a estrutura do grupo, a coordenadora-pesquisadora pediu que as professoras escrevessem um título para a situação que gostariam de trazer. M escreveu o título: "A Menina Silenciosa", que foi lido em voz alta. Nesse dia, as participantes votaram na história de M para ser analisada com mais profundidade. M expôs seu caso com o máximo de detalhes, tentando descrever o contexto em que as dificuldades com Júlia aconteciam e a frustração que sentia por não conseguir estimular a fala da criança, mesmo com várias tentativas e métodos pedagógicos tradicionais. Também disse que a criança já havia sido levada em uma especialista, que disse aos pais que o desenvolvimento da fala da criança "era questão de tempo".

M relatou o incômodo crescente causado pela expectativa que tanto os pais quanto ela própria depositavam sobre a necessidade de ver a criança falar. Ela se sentia falhando enquanto profissional e acreditava que, de algum modo, havia algo que não estava fazendo corretamente. À medida que M detalhava sua experiência, o grupo passou a fazer perguntas, buscando entender melhor a dinâmica em sala de aula, as interações de Júlia com as outras crianças, e a forma como M conduzia essas interações.

Quando o grupo chegou ao momento de analisar a situação relatada pela Professora M, surgiram diversas hipóteses e sugestões. Uma das professoras comentou que o silêncio de Júlia poderia ser um indicativo de algum transtorno de desenvolvimento e que talvez fosse necessário encaminhá-la para uma outra avaliação profissional. Outra sugeriu que os pais deveriam levar

Júlia à outra fonoaudióloga para investigar possíveis atrasos na fala, mencionando casos semelhantes que haviam sido resolvidos com terapias fonoaudiológicas. Algumas participantes compartilharam suas próprias experiências com crianças que tinham dificuldades na comunicação verbal, indicando que, nesses casos, seguiram orientações médicas e profissionais externos.

Outras professoras, por outro lado, trouxeram hipóteses menos baseadas em intervenções externas e mais voltadas ao ambiente escolar. Uma das professoras sugeriu que talvez M estivesse projetando em Júlia sua própria ansiedade sobre o desenvolvimento da fala, e que o silêncio da criança poderia estar refletindo uma resistência ao controle. Outra professora comentou que o silêncio de Júlia poderia ser uma forma legítima de comunicação, algo que, por não se enquadrar nas expectativas de verbalização, estava sendo visto como uma "falha" em vez de um sinal de singularidade. O grupo refletiu sobre como as expectativas normativas de desenvolvimento poderiam colocar pressão sobre a relação entre educadora e aluna.

Na fase do "tempo do modificável", o grupo discutiu possíveis mudanças na abordagem de M. Em vez de se concentrar em "fazer" Júlia falar, as professoras sugeriram que M tentasse acolher as formas alternativas de comunicação que a criança já utilizava. Eles propuseram que ela criasse mais espaços para que Júlia pudesse se expressar do seu jeito, sem a pressão da verbalização imediata, e que explorasse outras formas de interação que não dependessem exclusivamente da fala, com atividades que envolvessem mais a expressão corporal e artística, como desenhos ou músicas.

Ao final da sessão, quando a coordenadora perguntou a M sobre como ela se sentia após todo o processo, ela respondeu que havia sido um alívio escutar as reflexões do grupo. M afirmou que durante o momento das hipóteses, ficou pensando que sua busca por uma solução

para o silêncio de Júlia era, em parte, um reflexo de sua própria necessidade de ter controle sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança, e de "consertar" algo que, na verdade, talvez não precisasse ser consertado.

A coordenadora encerrou a sessão perguntando ao grupo "sobre o que falamos hoje?", o que gerou uma breve reflexão coletiva sobre o tempo do desenvolvimento infantil e as expectativas escolares.

No caso da professora M, a tentativa de driblar o silêncio de Júlia e de cumprir expectativas externas (dos pais e da escola) para que a menina se desenvolvesse conforme o esperado mostra o confronto com a impossibilidade inerente ao ato educativo. O desejo de encontrar uma solução definitiva para o comportamento de Júlia colocou M em uma posição de impotência, sentindo que falhava em sua função pedagógica. No entanto, como sugere a Psicanálise, é justamente nessa vivência de impotência que pode surgir a possibilidade de transformação, desde que haja uma sustentação do desamparo durante a posterior elaboração da situação.

No GAPP, a circulação da palavra e o distanciamento da coordenadora de respostas prontas permitiram que M acessasse o desamparo e reconhecesse a impossibilidade como parte inerente de seu ofício. A diferença entre o estado de impotência e o da impossibilidade reside na concepção de que, quando um caminho parece impossível, a impotência paralisa, pois o sujeito acredita que esse é o único caminho a seguir. O enfrentamento da impossibilidade, por outro lado, mostra que é preciso modificar a estrutura do caminho.

O grupo de professoras, a partir do levantamento de diversas hipóteses, incluindo encaminhamentos técnicos (como a fonoaudiologia ou uma outra avaliação de transtorno de desenvolvimento), também espelhava as pressões normativas da educação. No entanto, a reflexão

que emergiu ao longo da análise no GAPP permitiu que M questionasse essas abordagens imediatas, reconhecendo que o silêncio de Júlia poderia ser uma expressão legítima de sua singularidade, indicando uma força para a reconfiguração da prática.

Na fase do "tempo do modificável", M foi convidada a pensar em formas de acolher as expressões não verbais de Júlia, ao invés de buscar a solução imediata de verbalização. Quando se reconhece que certas demandas são inatingíveis nas condições atuais, novas possibilidades começam a se abrir, como observado no conceito de impossível em Lacan.

A experiência de M também ilustra como o desamparo foi afirmado não apenas como parte de sua prática pedagógica, mas como uma dimensão fundamental do processo de formação docente no GAPP. No contexto formativo, o desamparo de M não foi tratado como algo a ser solucionado ou eliminado por meio de uma resposta técnica ou de uma orientação direta da coordenadora. Pelo contrário, a formação no GAPP permitiu que M sustentasse esse desamparo, enfrentando-o como uma parte constitutiva de sua experiência enquanto educadora.

Já no Grupo A, acompanhamos a trajetória da Professora F no GAPP, ao longo das sessões. Ela marca, em sua fala, uma transformação significativa em sua forma de lidar com as pressões internas e externas impostas pela prática docente. Na última sessão do Grupo A, F trouxe uma situação pessoal que intitulou: "Estou cansada! Fiz o que pude, nem sempre vai sair do jeito que a gente quer". Essa frase condensava o cansaço acumulado de uma professora que, até então, carregava uma autoexigência implacável, tentando, a todo custo, dar o seu melhor às crianças, "mesmo nos dias ruins, mesmo com os prazos apertados, mesmo faltando duas semanas para o final do ano letivo".

F, ao trazer sua questão para análise, compartilhou o quanto sempre se cobrou ao longo de sua trajetória como professora. Ela descreveu como se pressionava a cumprir altos padrões de

produtividade e excelência, sem se permitir falhas ou momentos de pausa. Essa postura, moldada pelas exigências neoliberais do sistema educacional, a mantinha em constante vigilância sobre si mesma, o que gerava sofrimento e frustração sempre que as metas não eram alcançadas.

No entanto, ao final das sessões do GAPP, F começou a verbalizar uma mudança em sua percepção. Durante o relato no grupo, ela expressou algo que, para ela, era novo: “Tudo bem se não der pra alcançar todos os objetivos até o final do ano. Eu vim até aqui com muita luta, e não quero mais me estressar, nem estressar as crianças, que estão tão cansadas quanto nós”. Esse deslocamento na fala de F evidenciava o início de um processo de emancipação. Sua participação nas discussões do GAPP permitiu que ela fosse confrontada com a impossibilidade de atender a todas as demandas, tanto externas quanto internas, e essa impossibilidade deixou de ser vista como uma deficiência ou motivo para um ressentimento, para se tornar uma oportunidade de reavaliar suas prioridades enquanto professora – permitir-se falhar.

O processo de reflexão no GAPP permitiu que F ressignificasse sua experiência de desamparo. A partir da circulação da palavra e da escuta das outras professoras, F pôde reconhecer que sua autocobrança extrema estava enraizada em uma tentativa de alcançar o impossível – o controle total sobre sua prática pedagógica e o resultado final do aprendizado de seus alunos. Conforme as discussões progrediam, o grupo também passou a contribuir com hipóteses e análises que ajudaram F a perceber que sua experiência de frustração não era singular. Outras professoras, em diferentes graus, também se viam pressionadas por um sistema que valoriza o resultado em detrimento da saúde emocional de docentes e discentes.

Durante a discussão, algumas participantes sugeriram que a autocobrança de F estava fortemente atrelada às expectativas irrealistas impostas pelo sistema educacional e que, ao longo do tempo, essas demandas eram internalizadas pelas próprias educadoras. Em resposta a uma fala

da coordenadora, que questionou se existia alguma professora que desse conta de tudo, F riu e disse: “A gente cria essa ilusão de que tem a sala de aula perfeita, e que algum professor perfeito dá conta dos meninos e do currículo, mas ninguém nunca viu isso”. Esse momento foi fundamental para que F começasse a desconstruir a imagem idealizada que tinha de si e de sua prática, permitindo-se encarar suas limitações de uma forma mais compassiva.

A experiência de F no GAPP pode ser interpretada como um movimento de emancipação a partir do reconhecimento do desamparo e da impossibilidade. Em vez de continuar submetida a um regime de autocobrança, F pôde começar a operar uma mudança em sua prática pedagógica, adotando uma postura mais humana e menos pautada pelos imperativos de produtividade. O desamparo, nesse caso, permitiu que essa vivência deixasse de ser vista a partir da lente de um sentimento de fracasso e passou a ser compreendida como uma condição estruturante de sua prática docente — um convite para que ela pudesse redefinir suas prioridades.

F relatou ao grupo que se sentia mais leve, menos pressionada a atingir padrões inalcançáveis e mais disposta a aceitar as dificuldades inerentes do cotidiano escolar – abrindo mão dos elogios da coordenação ou das famílias para dar valor ao seu trabalho. “Tem muita coisa que eu não dou conta, mesmo”, afirmou ela, refletindo sobre a necessidade de lidar com os próprios limites de uma forma mais acolhedora. Essa fala evidencia uma mudança significativa: ao longo das sessões do GAPP, F passou de uma posição de impotência imaginária — em que a falha era temida e evitada a todo custo – para uma aceitação ativa da impossibilidade, permitindo-se vivenciar o desamparo como uma parte legítima de seu processo formativo.

Esse movimento de F pode ser compreendido como a passagem da impotência ao impossível, conforme descrito por Lacan (2003). O reconhecimento de que não é possível “dar conta de tudo”, abriu espaço para uma prática pedagógica autêntica, em que o cuidado consigo

mesma e com seus alunos ganhou centralidade. Essa mudança de perspectiva, elaborada por F ao longo das sessões do GAPP, reflete a transição de uma lógica de produtividade para uma lógica de revolução (pessoal e profissional), onde as contingências e limitações da prática educativa são vistas como parte constitutiva, e não como obstáculos a serem eliminados. Almeida (2012) afirma que o trabalho com grupos de escuta clínica de professoras propõe que a palavra circule livremente, visando, justamente, sustentar e ampliar o processo de simbolização, na medida em que as relações imaginárias/especulares e os ideais educativos são gradativamente desinflados.

A experiência de F demonstra como o desamparo, quando elaborado coletivamente no GAPP, pode se converter em uma força propulsora de transformação. O que antes era vivido como um sentimento paralisante passou a ser uma oportunidade de reconfiguração, tanto da prática pedagógica quanto da identidade docente de F. Nesse sentido, o desamparo tornou-se um ponto de partida para uma docência menos idealizada.

Ao longo desta seção, apresentamos e exploramos diversas dimensões das experiências vivenciadas pelas professoras nos Grupos de Análise das Práticas Pedagógicas, desde relação de identificação imaginária até a experiência do desamparo e da impossibilidade. A análise dessas vivências marcou a possibilidade de haver, no GAPP, um processo de transformação das práticas pedagógicas, impulsionado pela circulação da palavra, pela implicação subjetiva das professoras e pela afirmação do afeto do desamparo. O GAPP, como dispositivo clínico de formação, mostrou-se um espaço privilegiado para a emergência de saberes inconscientes, podendo promover giros discursivos que colocam as professoras no lugar de agência.

A experiência de coletividade, os insights e a implicação subjetiva, bem como o confronto com a impossibilidade inerente à prática pedagógica, apresentaram-se como

experiências que forjam a reconfiguração das relações das professoras com o saber e com o poder. A sustentação do desamparo enquanto afeto central da constituição subjetiva docente levou à hipótese de que o GAPP possibilita a construção de novas práticas pedagógicas mais abertas ao inesperado e menos pautadas por ideais de controle ou perfeição.

O dispositivo clínico formativo, longe de oferecer técnicas, instrumentos, soluções imediatas ou respostas definitivas, mostrou que a transformação se dá justamente no confronto com os limites da prática educativa e na abertura para novos sentidos que emergem do compartilhamento coletivo e da circulação da palavra. A partir dessas experiências, os GAPPs emergiram como dispositivos potentes para o resgate do saber docente e para a criação de espaços formativos que apostam na subjetividade e na emancipação dos educadores.

As experiências discutidas também mostram como a fala, quando escutada psicanaliticamente, em um ambiente que proporcione o que Balint (1988) chamou de “coragem da própria estupidez”, pode abrir espaço para *insights* e para a ressignificação e transformação da prática docente. No entanto, também salientamos as resistências que emergem quando o sujeito é confrontado com seu próprio discurso e a dimensão inconsciente de suas ações, em uma situação que evidencia a complexidade desse processo formativo. A resistência à implicação subjetiva e a tendência a evitar o enfrentamento das questões mais profundas indicam que, sem um ambiente de confiança e uma condução baseada na transferência, o grupo pode se desintegrar, como aconteceu na Escola Classe. A reação das professoras identificando-se umas com as outras e suas queixas sem a devida elaboração demonstra a importância de se considerar o tempo, o espaço e a relação de transferência como elementos fundamentais para esse tipo de intervenção.

5. Considerações Finais

As palavras do analista que profere um seminário ou escreve sobre sua prática podem transformar a prática de outros analistas (Nasio, 1997).

A tradicional formação continuada de docentes, hegemonicamente estruturada em moldes normativos, prescritivos e técnico-instrumentais, está enraizada na racionalidade neoliberal. Essa racionalidade opera sob uma lógica ilusória de “problema-solução”, reduzindo a educação a um conjunto de padrões impostos, esvaziando-a enquanto produção simbólica e cultural, moldando-a para atender às demandas de eficiência e produtividade, próprias do mercado neoliberal. Como consequência, as professoras são levadas às sensações de impotência, desatualização e incapacidade, perpetuando lógicas discursivas que privilegiam a padronização e a normatização. As reflexões desta pesquisa apontam, sobretudo, como essa racionalidade incide sobre a visão do sujeito-professor, posicionado como sujeito precário e desprovido de desejo, que opera sob a ética da servidão.

A partir disso, o ponto de partida deste trabalho foi a necessidade de adotar, em nossa postura profissional, uma abordagem que superasse tal racionalidade hegemônica e dialogasse com as complexidades e singularidades da prática educativa. Primordialmente, buscou-se um aporte que sustentasse os pressupostos políticos de emancipação e transformação que carrega a intersecção teórica da Psicanálise, Educação e Psicologia Escolar cujo escopo fundamenta a pesquisa.

O dispositivo de Grupo de Análise das Práticas Pedagógicas (GAPP), fundamentado na Psicanálise, foi explorado enquanto tal aporte e mostrou-se potente para a criação, no ambiente escolar, de um espaço coletivo de formação baseado na escuta, alternativo à formação continuada tradicional, prescritiva e técnico-instrumental.

A exploração das contribuições da Psicanálise para a formação continuada das professoras da Educação Básica também nos permitiu incluir o sujeito do inconsciente, frequentemente excluído nos demais processos formativos, e com isso, compreender uma formação que possibilita a transformação das queixas em recursos para ressignificar suas experiências pedagógicas. Aprofundamo-nos nos dispositivos clínicos de grupo, originalmente propostos por Michel Balint, e articulamos suas contribuições com conceitos centrais das teorias freudianas, lacanianas e de seus leitores, para fundamentar o desenvolvimento do GAPP na condução desta pesquisa-intervenção por meio desse dispositivo. O objetivo geral, nesse sentido, foi apreender aspectos relevantes da experiência vivida pelas participantes e elaborar teoricamente sobre essas experiências.

As cinco experiências significativas que emergiram dentre os principais resultados da pesquisa (a experiência de identificação imaginária; o resgate do saber docente; a experiência de coletividade; a experiência de insights e implicação subjetiva; a experiência do desamparo e da impossibilidade) permitiram constatar que o GAPP oferece uma contribuição significativa para o campo da formação continuada docente pois pode promover um processo de transformação das práticas pedagógicas. Essa mudança é impulsionada pela circulação da palavra em associação livre e, sobretudo, pela implicação subjetiva das participantes, que são abordadas em sua condição de sujeitos de desejo, divididos pelo inconsciente.

O GAPP apresentou-se como um dispositivo clínico cujo fundamento é a coletividade e a escuta, que pode promover transformação subjetiva profissional. Tal transformação só é possível mediante a subversão do lugar do saber, que, em sua forma estanque, pertencia exclusivamente ao Outro-especialista. Compreendemos que a promoção do GAPP permite a circulação de afetos primordiais que geram ação política de *emancipação* – dimensão fundamental da Educação. O

deslocamento do lugar de saber do discurso do mestre ou do discurso universitário, que assolam o sujeito e seu desejo, só é viável através da transferência e seu conseqüente encontro com o *afeto de desamparo*, entendido aqui como uma via para ocasionar rupturas nas determinações normativas e desativar os fantasmas que sustentam o apelo ao amparo pelo Outro. A conseqüência política dessas rupturas e desabamentos de fantasmas é, entre outras, uma ação que persiste na impossibilidade enquanto condição para o trabalho da Educação, insistindo, portanto, na possibilidade de estabelecimento de um novo tipo de laço social, baseado em uma maneira diferente de serem afetadas enquanto professoras, mais emancipada, isto é, libertando-se da sujeição e dominação, ainda que sem prescindir do Outro, como Safatle (2020) destaca.

A partir dessa reflexão, compreendemos que a condução da formação continuada docente por meio do GAPP é uma das possibilidades de atuação de psicólogas escolares no campo da Educação Básica. A psicóloga escolar pode contribuir diretamente para a emancipação docente, oferecendo escuta em um dispositivo coletivo que possibilita a elaboração de novos sentidos para a prática pedagógica, sempre respeitando a singularidade de cada sujeito e as especificidades do contexto educacional. O GAPP funciona como um dispositivo de resistência às pressões neoliberais sobre a educação, que frequentemente: reduzem o papel da professora à execução de tarefas técnicas, ignorando o papel da subjetividade e da implicação afetiva no processo de ensino; produzem a mercantilização do sofrimento; normalizam existências e medicalizam a vida; dão primazia à normatização nos processos de individuação e socialização, que entre outras coisas, são parte do que a Psicologia Escolar busca enfrentar contundentemente em sua história.

Dessa forma, a psicóloga escolar, ao coordenar esses espaços, atua como facilitadora de uma educação mais crítica, contribuindo para o desenvolvimento profissional das professoras e, sobretudo, para a transformação das relações pedagógicas e institucionais.

Ademais, esperamos que esta pesquisa ofereça uma contribuição para o campo das pesquisas em Psicanálise sobre as formações continuadas docentes pela a introdução da questão do afeto desamparo como catalizador da ação política de *emancipação* na formação docente, que se mostrou frutífera na análise das experiências das professoras.

Para pesquisas futuras, recomenda-se um acompanhamento mais prolongado ao longo de um ano letivo completo que poderia oferecer uma compreensão mais profunda das transformações vivenciadas, permitindo melhor elaboração sobre os efeitos a longo prazo na subjetividade das professoras e nas dinâmicas escolares. Isso abriria espaço para novas pesquisas, que poderiam expandir as contribuições do GAPP, acompanhando de forma mais contínua o processo de transformação e as reconfigurações que ocorrem ao longo do tempo.

Reconhecemos também que explorar mais atentamente as particularidades das etapas educacionais no contexto do GAPP, como é o caso da Educação Infantil, permitiria ampliar as reflexões sobre a prática docente, além de potencializar as intervenções direcionadas a esse segmento.

Referências

- Alcarão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto.
- Almeida, S. F. C. D. (2012). Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais. *Estilos da Clínica*, 17(1), 76–87.
- Almeida, S. F. C. D., & Aguiar, R. M. R. (2017). A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. *Educar em Revista*, 89–101.
- Almeida, S. F. C. de. (2003). 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. (2006). Transmissão da psicanálise a educadores: do ideal pedagógico ao real da (trans)missão educativa. *Estilos da Clínica - Revista sobre a infância com problemas*, 77(21), 14–23.
- Alves, C. L. R. (2018). *A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.48.2019.tde-02052019-162057. Recuperado em 2024-09-04, de www.teses.usp.br
- Anadon, S. B., Silva, S. G. (2023). Políticas de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial. *Educar em Revista*, Curitiba, 39(e88029).

- Arantes, F. F. (2023). *O que quer um professor? Queixa, demanda e desejo na formação de professores*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.48.2023.tde-04052023-111113. Recuperado em 2024-09-04, de www.teses.usp.br
- Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Balint, M. (1988). *O médico, seu paciente e a doença*. Rio de Janeiro, RJ: Atheneu. (Trabalho original publicado em 1957).
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. D. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 163–173.
- Bastos, M. B. (2003). *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo).
- Bastos, M. B. (2024). Abordagem clínica na formação de professores: práticas inclusivas e o professor-sujeito. *Estilos da Clínica*, 29(1), 58–71.
- 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*, 15(1), 116–125.
- Blanchard-Laville, C. (2024). O valor de uma abordagem clínica de orientação psicanalítica na formação de professores. *Estilos da Clínica*, 29(1), 28–45.
- Blanchard-Laville, C. B. (2005). *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo, SP: Loyola.
- Blanchard-Laville, C., & Veras, V. (2007). Em defesa de uma clínica de orientação psicanalítica em Ciências da Educação. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 12(22), 208–223.

- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF.
- Cardoso, V. C. e Neves T. I (2022) Uma leitura psicanalítica da emancipação e seus impasses: desamparo, transformação e desracialização. *Lacuna: uma revista de psicanálise, São Paulo, n. -13, p. 7*.
- Cifali, M. (2001) Conduta clínica, formação e escrita. In L. Paquay et al. (Orgs.) *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Artmed.
- Cifali, M. (2009). Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. *Educação em Revista, 25*, 149–164.
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. Brasília: CFP.
- Dalbosco, C. A., Santos Filho, F. C., & Cezar, L. O. (2023). Desamparo humano e solidariedade formativa: Crítica à perversidade neoliberal. *Educação & Sociedade, 43*.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação* (G. Rangel & A. Teixeira, Trans.). Companhia Editora Nacional.

- Diniz-Pereira, J. E. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: Formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 1(1), 34–42.
- Diniz, M. (2012). Traços, lacunas e retalhos na formação docente para a diversidade. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(131), 32–42.
- Dufour, D.R. (2005). *A arte de reduzir as cabeças: Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Companhia de Freud.
- Dunker, C. I. L. (2014). Questões entre a psicanálise e o DSM. *Jornal de Psicanálise*, 47(87), 79–107.
- Dunker, C. I. L., Paulon, C. P., & Milán-Ramos, J. G. (2016). *Análise psicanalítica de discursos: Perspectivas lacanianas*. Editora Estação das Letras e Cores.
- Elia, L. (1999). A transferência na pesquisa em psicanálise: Lugar ou excesso? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(3). Disponível em <https://www.scielo.br/j/prc/a/MsB8ntw68zgkNmcRfQvTmDs/?lang=pt>
- Elia, L. (2000). Psicanálise: Clínica e pesquisa. In S. Albertini & L. Elia (Orgs.), *Clínica e pesquisa em psicanálise* (pp. 19–35). Rios Ambiciosos.
- Elia, L. (2004). *O conceito de sujeito*. Zahar.
- Elia, L. (2023). *A Ciência da Psicanálise: metodologia e princípios*. Edições 70.
- Enriquez, E. (2001). A arte de governar. In J. N. Araujo, L. G. Souki, & C. A. Faria (Orgs.), *Figura paterna e ordem social* (pp. 113–142). Autêntica.
- Ferreira, A. B. de H. (2010). *Dicionário Aurélio da língua portuguesa* (5ª ed.). Positivo.
- Figueiredo, L. C., & Minerbo, M. (2006). Pesquisa em psicanálise: Algumas ideias e um exemplo. *Jornal de Psicanálise*, 39(70), 257–278.

- Foucault, M. (2014). *A arqueologia do saber*. Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1969).
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (57ª ed.). Editora Paz & Terra. (Obra original publicada em 1996).
- Freud, S. (1980a). Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 11). Imago. (Trabalho original publicado em 1910)
- Freud, S. (1980b). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XIII). Imago. (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, S. (2006). Dois verbetes de enciclopédia. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XIX). Imago. (Trabalho original publicado em 1923).
- _____. (2010). O inconsciente. In *Obras Completas de Sigmund Freud*, Volume 12. Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1915).
- _____. (2011). *O mal-estar na civilização*. (Souza, P. C. Trad.). Penguin Classics Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1930).
- _____. (2017). *Análise finita e infinita*. In *Fundamentos da clínica psicanalítica (Obras incompletas de Sigmund Freud)*. Autêntica. (Obra original publicada em 1937).
- _____. (2017). Sobre psicanálise “selvagem”. In *Fundamentos da clínica psicanalítica (Obras incompletas de Sigmund Freud)*. Autêntica. (Obra original publicada em 1910).
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* (13)37, pp. 57-70

- Goldenberg, R. (2006). *Política e psicanálise*. São Paulo, SP: Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 223–244. Anpocs.
- Holanda, S. A. R., Dutra, E. M. S., Medeiros, C. P., & Ribeiro, C. T. (2016). Efeitos analíticos de uma escuta em grupo: uma discussão sobre a função do analista. *Estilos da Clínica*, 21(2), 321–345.
- Kehl, M. R. (2011). *Ressentimento*. Casa do Psicólogo.
- Klaus, V., Leandro, J. A. P. (2020). Diálogos entre neoliberalismo, política e educação: docência em pauta na América Latina. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 25, p. 240-257.
- Kroef, R. F. S., Gavillon, P. Q., & Ramm, L. V. (2020). Diário de campo e a relação do(a) pesquisador(a) com o campo-tema na pesquisa-intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(2).
- Lacan, J. (1972). *Conférence à l'université de Milan*. Disponível em: <https://ecole-lacanienne.net/wp-content/uploads/2016/04/1972-05-12.pdf> Acesso em: 02 set 2024
- Lacan, J. (1985). *O seminário, livro 3: As psicoses*. Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1955-1956).
- Lacan, J. (1992). *O Seminário livro 17: O avesso da psicanálise*. Jorge Zahar. (Obra original publicada em 1969–1970).
- _____. (1998). A ciência e a verdade. In *Escritos* (pp. 869–892). Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1965-1966).
- _____. (1998). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In *Escritos* (V. Ribeiro, Trad.). Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1953).

- _____. (2003). A psicanálise: Razão de um fracasso [1968]. In *Outros escritos*. Zahar.
- _____. (2003). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In *Outros escritos*. Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1967).
- _____. (2005). *O triunfo da religião: Precedido do discurso aos católicos*. Zahar.
- _____. (2008). *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1964).
- Lampert, H. A. (2019). *Psicanálise na universidade: Reflexões sobre as possibilidades da psicanálise nos cursos de psicologia* [Monografia de Graduação, Centro Universitário de Brasília]. Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Recuperado em 2024-09-25, de <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/13888>
- Lajonquière, L. (1992). *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. Vozes.
- Legnani, V. N., & Almeida, S. F. C. de. (2016). A importância da subjetivação política nas escolas em tempos sombrios. *Revista Interações, 11*(38).
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional, 13*, 169–177.
- Miller, J. A., & Milner, J. C. (2006). *Você quer mesmo ser avaliado? Entrevistas sobre uma máquina de impostura*. Manole.
- Montagne, Y. (2022). Tenir l'orientation de la psychanalyse dans la conception et l'animation des GPAP (Groupes de Parole et d'Analyse de Pratique). *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 23*.
- Montanheiro, A. G. (2015). *Sentidos dos cursos de formação continuada para professores: uma saída psicanalítica*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade

de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.48.2015.tde-25112015-121831. Recuperado em 2024-09-04, de www.teses.usp.br

Nasio, J. D. (1997). *O olhar em psicanálise*. Jorge Zahar.

Neves, T. I. (2018). *Dimensões da cura em psicanálise: clínica, política e transformação*. CRV. (1ª ed.)

Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25, 1127–1144.

Oury, J. (2009) *O coletivo*. Aderaldo & Rothschild. (Trabalho original publicado em 1986).

Palhares, O., & Bastos, M. B. (2017). Duas notas sobre a formação de professores na perspectiva psicanalítica. *Estilos da Clínica*, 22(2), 246–267.

Passone, E. F. K. (2013). Psicanálise e educação: O discurso capitalista no campo educacional. *ETD – Educação Temática Digital*, 15(3), 407–424.

Passone, E. F. K. (2015) Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? *Estilos da Clínica*, 20(3). p. 400-420.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T.A.

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.

Pechberty, B. (2024). Análise de práticas profissionais: um dispositivo clínico em movimento. *Estilos da Clínica*, 29(1), 46–57.

- Pedreira, M. G. G. (2021). *Para além do professor reflexivo: um professor implicado. A démarche da psicanálise na formação de professores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
doi:10.11606/D.48.2021.tde-25062021-124732. Recuperado em 2024-09-04, de www.teses.usp.br
- Pedroza, R. L. S. (2010). Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação*, (30) p. 81-96.
- Pereira, M. R. (2013). Os profissionais do impossível. *Educação & Realidade*, 38(2), 485–499.
- Pereira, M. R. (2017). De que hoje padecem os professores da Educação Básica? *Educar em Revista*, (64), 71–87.
- Pérez-Gomes, A. (1995). O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (2ª ed., pp. 93–109). Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2 ed. ArtMed Ed.
- Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Penso.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed.
- Rosa, M. D. (2004). A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: Metodologia e fundamentação teórica. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 4(2) p. 329-348.

- Rosa, M. D., & Domingues, E. (2010). O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: A utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 180–188.
- Safatle, V. (2016). *Circuito dos afetos: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Autêntica.
- Safatle, V. (2020). *Maneiras de transformar mundos: Lacan, política e emancipação*. Autêntica Editora.
- Safatle, V., da Silva Júnior, N., & Dunker, C. (2018). *Patologias do social: arqueologias do sofrimento psíquico*. Autêntica.
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77–91). Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artes Médicas Sul.
- Soler, C. (2021). *De um trauma ao Outro*. Blucher.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, M., & Nunez Moscoso, J. (2018). A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos De Pesquisa*, 48(168), 388–411.
- Veiga-Neto, A. (2011). Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In G.-C. Branco & A. Veiga-Neto (Orgs.), *Foucault: filosofia e política* (pp. 37–52). Autêntica.
- Voltolini, R. (2012). A pedagogia como técnica: psicanálise e rentabilização dos saberes. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(131), 17–24.
- Voltolini, R. (2023). Formação de professores e educação inclusiva: a démarche clínica centrada na transferência. *Estilos da Clínica*, 28(1), 30–46.

Anexos

Anexo A

JUSTIFICATIVA AO CEP/CHS-UnB PARA NÃO APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO)

Sendo uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa em psicanálise, este trabalho leva em consideração a ideia de que não há um dado *a priori* a ser investigado ou revelado: é a própria pesquisa, a investigação, que produz os dados, uma vez que estes são construídos pela e na relação transferencial da pesquisadora com os participantes. Nesse sentido, torna-se injustificável a criação de um instrumento que busque coletar um dado específico, como se já houvesse algo pronto e determinado.

Dessa forma, sustentamos que tanto o saber extraído do material construído quanto a própria materialidade dos dados implicam, por um lado, a posição do interlocutor em relação aos participantes e os laços discursivos que se estabelecem entre ambos; e, por outro lado, a demanda endereçada ao participante e o desejo do pesquisador.

Estabeleceremos um corpus de pesquisa constituído através de seis encontros quinzenais, com duração de 2 horas cada, no CEI [nome da escola], com a participação de oito professoras da Educação Infantil, efetivas e temporárias da SEEDF. Para fazer parte do estudo, as professoras convidadas deverão manifestar seu acordo livre e espontâneo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) proposto pela pesquisadora.

O dispositivo utilizado para conduzir a pesquisa é o grupo de fala e análise das práticas pedagógicas (Pedroza, 2010; Almeida e Aguiar, 2017; Montagne, 2022). A proposta do grupo é a seguinte: a coordenadora (pesquisadora) propõe que cada participante descreva uma situação que considerou (ou considera) relevante, pessoalmente vivenciada durante sua prática em sala de aula, com um aluno, colegas ou no contexto da instituição escolar. Em

seguida, convida os participantes a escolherem uma das situações apresentadas e conduzirem uma discussão aprofundada sobre o caso. O papel da coordenadora é orientar a análise da prática pedagógica escolhida para o encontro, utilizando como base teórica a perspectiva psicanalítica, ou seja, a hipótese do inconsciente.

O registro das experiências, para a construção do material de pesquisa ocorrerá de duas maneiras: ao final de cada encontro, a pesquisadora fará um relato escrito e individual sobre as informações relevantes discutidas naquela ocasião, especialmente relacionadas às experiências de formação continuada de professores.

Anexo B

CARTA DE REVISÃO ÉTICA

Considerando os aspectos éticos e os cuidados necessários por se tratar de uma pesquisa que se realizará com seres humanos e, além disso, com acesso aos aspectos psicológicos dos participantes, serão seguidos rigorosamente os seguintes passos: (1) submissão do projeto à Diretoria do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília; (2) submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília para apreciação, com o intuito de assegurar o sigilo e todos os direitos e cuidados necessários aos participantes e pesquisadores; (3) entrega e esclarecimento do Termo de Aceite Institucional juntamente aos responsáveis pelas instituições onde ocorrerá a pesquisa; (4) entrega e esclarecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntamente aos responsáveis; (5) entrega, leitura compartilhada e esclarecimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido juntamente com cada participante; (6) produção e guarda sigilosa dos dados da pesquisa; (7) realização de reunião com os responsáveis e os participantes para a devolutiva dos resultados da pesquisa.

Obs.: Constarão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) todos os procedimentos da pesquisa, riscos e benefícios, assegurando o sigilo e anonimato, bem como o direito de desistência por parte das participantes a qualquer momento.

Riscos

Compreende-se que não existe pesquisa sem riscos e que, desta forma, esta pesquisa contém riscos mínimos para as participantes. Estes riscos podem ser: Possíveis Conflitos Emocionais (a discussão de questões pessoais e emocionais durante os encontros do grupo pode desencadear reações emocionais intensas nos participantes); Possíveis Impactos na Dinâmica do Grupo (a formação de grupos pode gerar dinâmicas complexas entre os participantes). Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: Identificação de Situações Sensíveis: durante os encontros do grupo, a pesquisadora estará atenta à identificação de situações sensíveis ou reações emocionais intensas que possam surgir nos participantes. Isso pode incluir momentos de conflitos interpessoais, revelações emocionais profundas ou qualquer outra situação que demande uma atenção especial. Caso haja situações dessa maneira, a pesquisadora se colocará à disposição

para acolher e ouvir os participantes de forma especializada, como psicóloga, individualmente e no grupo. Em situações mais complexas ou que envolvam questões que ultrapassem o escopo da pesquisa, a pesquisadora pode oferecer encaminhamento para acompanhamento psicológico profissional externo. Esse encaminhamento será feito de forma ética e respeitando a autonomia do participante em buscar ou não o suporte externo.

Benefícios

Como benefícios, acredita-se que os resultados deste estudo podem contribuir na compreensão da formação continuada de professoras, especialmente no que diz respeito aos processos psíquicos conscientes e inconscientes. Além disso, por se tratar de uma pesquisa-intervenção, a participação no grupo envolve benefícios subjetivos de formação, como desenvolvimento pessoal e profissional, conhecimento aprofundado de si e de sua prática pedagógica, participação em um espaço acolhedor de escuta, criação de rede de apoio e alívio de mal-estar.

Anexo C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Formação continuada de professoras: grupo de fala e análise das práticas pedagógicas”, de responsabilidade da psicóloga especialista Hannah Lampert (CRP 01/23030), estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender a experiência de formação continuada de professoras da educação infantil, em seus aspectos psíquicos conscientes e inconscientes, através do dispositivo de escuta e análise das práticas pedagógicas. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de seis encontros que acontecerão a cada duas semanas, com duração de 2h, onde a pesquisadora será a coordenadora do grupo de fala e análise das práticas pedagógicas. Trata-se de um dispositivo clínico que reúne profissionais da mesma categoria, com a coordenadora-analista, responsável por conduzir a reflexão no grupo (a pesquisadora). Nesse contexto específico de formação, cada participante apresenta um relato sobre um momento conflituoso de sua prática pedagógica, ao qual o grupo reage. Esses relatos podem envolver a relação com um aluno, com a turma ou com a instituição, seguindo o propósito metodológico da associação livre. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos mínimos tais como: **Possíveis Conflitos Emocionais** (a discussão de questões pessoais e emocionais durante os encontros do grupo pode desencadear reações emocionais intensas nos participantes); **Possíveis Impactos na Dinâmica do Grupo** (a formação de grupos pode gerar dinâmicas complexas entre os participantes). Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: **Identificação de Situações Sensíveis**: durante os encontros do grupo, a pesquisadora estará atenta à identificação de situações sensíveis ou reações emocionais intensas que possam surgir nos participantes. Isso pode incluir momentos de conflitos interpessoais, revelações emocionais profundas ou qualquer outra situação que demande uma atenção especial, caso hajam situações dessa maneira, a pesquisadora se colocará à disposição para acolher e ouvir os participantes de forma especializada, como psicóloga e psicanalista, individualmente e no grupo. Em situações mais complexas ou que envolvam questões que ultrapassem o escopo da pesquisa, a pesquisadora pode oferecer encaminhamento para acompanhamento psicológico profissional externo. Esse encaminhamento será feito de forma ética e respeitando a autonomia do participante em buscar ou não o suporte externo.

Espera-se com esta pesquisa, por meio dessa prática reflexiva, do apoio coletivo e da escuta clínica, oferecer aos professores um ambiente acolhedor e promover seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nosso objetivo é fortalecer sua confiança profissional, aprimorar suas habilidades pedagógicas e favorecer a construção de um ambiente de aprendizagem saudável e enriquecedor para todos os envolvidos.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 982316095 ou pelo e-mail hannahlampert@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio do envio do trabalho final, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da pesquisador/a

Assinatura do/da participante

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo D

ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra. _____, Diretora Escolar do _____ está de acordo com a realização da pesquisa "Formação Continuada de Professores: Grupo de Fala e Análise das Práticas Pedagógicas", de responsabilidade da pesquisadora Hannah Assante Lampert, estudante de mestrado do Instituto de Psicologia no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) da Universidade de Brasília, realizada sob orientação da Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de seis encontros de duas horas de duração para a formação continuada através do dispositivo de Grupo Análise das Práticas Pedagógicas com as professoras do turno matutino e vespertino, da instituição. A pesquisa terá a duração de 4 meses, com frequência quinzenal, com previsão de início em setembro/2023 e término em dezembro/2023.

Eu, _____, Diretora Escolar do _____, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, ___ de _____ de 2023.

Nome do/da responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do/da responsável pela instituição

Anexo E

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada de professores: grupo de fala e análise das práticas pedagógicas.

Pesquisador: HANNAH ASSANTE LAMPERT

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73427623.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.464.912

Apresentação do Projeto:

Trata-se do Projeto de Pesquisa intitulado “Formação continuada de professores: grupo de fala e análise das práticas pedagógicas” proposto por Hannah Assante Lampert, doutoranda do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília (UnB).

Além da proponente, o projeto conta com o seguinte membro da equipe de pesquisa: Regina Lúcia Sucupira Pedroza, professora orientadora vinculada ao IP/UnB.

O estudo proposto considera que a formação tradicional do professor se concentra em disciplinas curriculares que encaram a aprendizagem como um processo estritamente consciente e resultado da inteligência, com foco restrito nos aspectos cognitivos do indivíduo. Referenciada nisto, parte de dois pressupostos básicos: (i) a formação crítica e reflexiva é necessária para enfrentar os desafios do cotidiano escolar; (ii) a escuta clínica e a análise das práticas pedagógicas são indispensáveis à formação dos professores

O projeto de pesquisa pretende contribuir com subsídios e condições que possibilitem aos professores compreenderem os processos pelos quais se constituem como sujeitos no processo educacional, por meio de sua capacitação tanto como mediadores do conhecimento como

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.464.912

contribuintes para o desenvolvimento de suas próprias subjetividades e dos estudantes envolvidos nessa relação.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender um processo de formação continuada de professoras do Ensino Fundamental I, em seus aspectos psíquicos conscientes e inconscientes, através do dispositivo de escuta e análise das práticas pedagógicas.

A pesquisa não apresenta objetivos de pesquisa e, sim, perguntas de apoio para alcançar o objetivo mais amplo, antes exposto: “Quais as possibilidades da psicanálise e da escuta clínica na formação de professores?”; “Quais são os efeitos de formação de um grupo de fala e análise das práticas pedagógicas?”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente informa que a pesquisa não apresenta riscos para os participantes, a não ser possibilidades mínimas associadas a possíveis conflitos emocionais que possam estar associadas à discussão de questões de cunho pessoal e emocionais, ao longo dos encontros do grupo, na hipótese de desencadeamento nesses encontros. Todavia, a pesquisadora assume o compromisso em minimizar, ainda mais, tais riscos adotando a estratégia de identificar situações sensíveis, durante os referidos encontros, dando encaminhamento especializado às mesmas.

Em relação aos benefícios, a proponente destaca acreditar que os resultados do estudo podem contribuir para a compreensão da formação continuada de professores, especialmente no que diz respeito aos processos psíquicos conscientes e inconscientes. Acrescenta que a abordagem proposta permite que estes profissionais se envolvam em reflexões profundas sobre suas práticas pedagógicas, além da possibilidade de desenvolver estratégias mais eficazes para lidar com os desafios e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa justifica que a formação continuada é, essencialmente, um processo educacional destinado a profissionais de diversas áreas, incluindo a educação, que ocorre após a conclusão da graduação e enquanto o profissional já está atuando em sua área de trabalho. Entretanto, pondera ser crucial analisar minuciosamente esse conceito para explicitar a particularidade desse processo formativo, considerando que pode ser - e frequentemente é - confundido com outras formas de educação, tais como treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, capacitação, entre outras.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.464.912

O interesse da pesquisa proposta é a formação continuada fundamentada no conceito amplo de ser uma atividade deliberadamente planejada com o objetivo de gerar transformação, e que facilite aos profissionais a sua participação ativa no cenário em que vivem, de modo a integrarem a experiência da formação continuada ao conjunto de saberes de sua profissão.

Em relação à metodologia proposta, o projeto declara que a pesquisa será realizada através de um grupo de encontros quinzenais com a participação de sete professoras efetivas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que atuam na Escola [REDACTED]

A metodologia proposta consiste em pesquisa-intervenção com abordagem qualitativa e método clínico-ético de orientação psicanalítica, conduzindo grupos de análise das práticas pedagógicas para promover a reflexão sobre essas práticas. A análise de dados será realizada por meio da psicanálise, buscando compreender a implicação dos registros consciente e inconsciente no cotidiano do trabalho docente.

A opção metodologia considera, ainda, que a realização do estudo implicará como desafios e limitações lidar com as datas, horários e garantir a participação voluntária das professoras .

Número de participantes da pesquisa: 7 (sete) professores, que passarão por seis (6) encontros quinzenais de 2 hora cada.

O projeto declara que a pesquisa não contará com colaborações externas ou parcerias com outras instituições ou pesquisadores, e que requer a voluntariedade da instituição e das professoras participantes.

O mesmo projeto declara que a pesquisa não será multicêntrica e que não haverá retenção de mostras para armazenamento em banco.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram postados pela pesquisadora na plataforma os documentos em PDF, listados a seguir, em ordem cronológica de sua inserção: Folha de rosto; Carta e encaminhamento; Aceito institucional

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.464.912

da [REDACTED]; Cartão revisão ética; Projeto de Pesquisa de autoria d Hannah Lampert; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); cronograma; justificativa para não apresentação de questionário de coleta de dados; Projeto Detalhado – PB Informações Básicas.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o exposto e o fato de que a pesquisadora atendeu aos requisitos do CEP/CHS e ao disposto nas Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares o presente Parecer é favorável à aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2185900.pdf	23/08/2023 08:55:26		Aceito
Outros	justificativa_para_nao_apresentacao_de_questionario.pdf	23/08/2023 08:54:21	HANNAH ASSANTE LAMPERT	Aceito
Cronograma	Cronograma_ddmmaaaa.pdf	23/08/2023 08:52:09	HANNAH ASSANTE LAMPERT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2versao.pdf	23/08/2023 08:51:18	HANNAH ASSANTE LAMPERT	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa_HannahLampert.pdf	09/08/2023 09:19:58	HANNAH ASSANTE LAMPERT	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTAREVISAOETICA_Hannah.pdf	09/08/2023 09:05:15	HANNAH ASSANTE LAMPERT	Aceito
Declaração de concordância	Aceiteinstitucional_[REDACTED]	09/08/2023 09:03:12	HANNAH ASSANTE LAMPERT	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_de_encaminhamento_Hannah_Lampert_assinado.pdf	09/08/2023 09:02:04	HANNAH ASSANTE LAMPERT	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_HannahLampert.pdf	09/08/2023 08:56:59	HANNAH ASSANTE LAMPERT	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.464.912

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 27 de Outubro de 2023

Assinado por:

MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br