

## Formação e desejo de ser professor

Formation and the desire to be a teacher

Formación y deseo de ser profesor

Cristóvão Giovani Burgarelli<sup>1</sup>, Danielsie Silva do Carmo<sup>2</sup>

Universidade Federal de Goiás, UFG, Jataí-GO, Brasil

### Resumo

Como alguém se torna um professor? Essa questão *a priori* parece óbvia, pois esse nascimento pode se dar junto à formação profissional específica da academia, obtendo-se assim a condição regulamentar pretendida, mediante o porte de um título que materialmente se apresenta na forma de um diploma. Mas as respostas simplificadas nunca foram as mais convincentes, por isso optamos, neste artigo, por buscar apreender essa questão a partir de uma pesquisa bibliográfica em torno dos conceitos de inconsciente, sujeito, desejo, transferência e ética. Elegemos, portanto, como referencial básico um recorte orientado nas obras de Freud e Lacan.

**Palavras-chave:** Formação. Sujeito. Inconsciente. Desejo.

### Abstract

How does one become a teacher? This question seems obvious *a priori*; it can come about with specific training at a college, leading to obtaining the required regulatory status by means of a title conferred in the form of a degree. In this article we have chosen to put aside such obviousness in an effort to understand the issue through a review of the literature involving the concepts of the unconscious, subject, desire, transfer and ethics. Therefore, a guided cross section of the works of Freud and Lacan was chosen as a basic reference.

**Keywords:** Formation. Subject. The unconscious. Desire.

### Resumen

¿Cómo una persona se convierte en un profesor? Esa cuestión *a priori* parece obvia, pues ese nacimiento se puede dar por medio de la formación profesional específica de una Facultad, obteniéndose así la condición reglamentaria pretendida, sancionada con la posesión de un título que materialmente se presenta en forma de un diploma. En este artículo optamos por ir más allá de tal obviedad para penetrar en esa cuestión a partir de una investigación bibliográfica alrededor de los conceptos de inconsciente, sujeto, deseo, transferencia y ética. Delimitamos, consecuentemente, como referencias teóricas básicas, un corpus orientado en las obras de Freud y Lacan.

**Palabras-clave:** Formación. Sujeto. Inconsciente. Deseo.

<sup>1</sup> Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) e em Psicologia (mestrado). É psicanalista. E-mail: crgiovani@gmail.com

<sup>2</sup> Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Jataí-GO e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: danidanielsie@hotmail.com

## Introdução

O que nos moveu a começar esta caminhada para compreender um pouco mais sobre sujeito, desejo e inconsciente foi nosso propósito de saber o que leva uma pessoa a escolher deixar-se formar, ou não, por alguns dos tantos meios disponíveis em nosso contexto educacional. Configurou-se assim a nossa questão inicial: Diante da oferta de cursos e de tantos outros meios que objetivam a feitura de um bom profissional, como garantir que alguém possa fazer as escolhas mais efetivas para se autorizar de fato como professor? O que faz com que um professor possa denominar-se professor?

Como procedimento metodológico para a realização e sistematização de nossas leituras e de suas articulações, seja por semelhanças seja por diferenças, elegemos a modalidade de pesquisa bibliográfica, que foi se definindo a partir destas três balizas: busca de livros, artigos científicos, teses e dissertações a respeito de formação de professores com o objetivo de uma síntese tanto sobre a abordagem preponderante quanto sobre possíveis referências que marcassem diferenças radicais com relação a ela; participação semanal, durante todo o ano de 2013, nos estudos, discussões e apresentações de trabalhos, no âmbito do projeto *Entraste: subjetividade, arte e clínica*, cujo foco principal são os fundamentos da psicanálise em Freud e Lacan; e por fim, também durante todo o ano de 2013, encontros mensais, para orientações, sínteses e encaminhamentos de novas leituras, entre os pesquisadores de todos os projetos vinculados ao projeto guarda-chuva (*Entraste*), como foi o caso deste, que se denominou *Psicanálise e formação de professores*.

Nosso empreendimento acerca deste objeto de estudo se baseava, inicialmente, nas elaborações edificadas pelo cognitivismo e pelas teorias intersubjetivas. No entanto, nossa questão central, que provocou nosso movimento a tal pesquisa, convocou-nos a uma implicação maior com o conceito de inconsciente, bem como com outros a ele articulados. Sempre havia algo que nos escapava, que não era satisfeito frente aos diálogos estabelecidos com os autores estudados. Demos conta, então, num determinado momento, de que estávamos diante de uma indagação que se fazia presente anterior mesmo às nossas escolhas já empreendidas, algo mais complexo – ou melhor dizendo, mais fundamental – do que a discussão sobre a tomada de consciência com relação à formação profissional.

### – Eu sou professor! O que me autoriza a tal essência?

Com nossa entrada no referencial da psicanálise, a questão inicial deslocou-se, portanto, para a seguinte: Afinal, o que leva um sujeito a se posicionar frente a uma rede simbólico-imaginária de modo a poder recolher dela tanto a suposição de um saber quanto os efeitos de (trans)formação incessante disso que se sabe, à medida que se responsabiliza por transmiti-lo? Diante dessa indagação, foi necessário o aprofundamento nos estudos acerca dos conceitos fundamentais da psicanálise e a verticalização no que consiste, de fato, o desejo de educar.

Nesse momento de nossa pesquisa, retomamos um fato que sempre nos chamou a atenção ao longo da nossa atuação profissional: Nem todo profissional que passa pela formação em pedagogia considera-se apto para lidar com alunos nas primeiras etapas do sistema educacional; muitas vezes não vai atuar na docência nem vai se nomear como professor. Para além dos diplomas, há algo mais que o autoriza e o guia

na sua identificação profissional. O fato de um professor poder ou não afirmar com veemência ser um professor alfabetizador — o que vale para os profissionais das outras áreas — não nos pareceu, portanto, óbvio. Esse algo mais, tão verdadeiro e singular, tem o poder de fazer com que ele vá se tornando o que ele diz ser, implicando-se, assim, com suas escolhas profissionais, sua posição e suas tomadas de decisão frente aos laços sociais em que se encontra inserido.

Tornou-se, então, ponto fundamental para a nossa pesquisa tomar a questão da formação pela via dos processos inconscientes. Os fatos com que nos deparávamos em nossa prática estavam sinalizando, agora, para uma concepção de formação tributária ao conceito de inconsciente. Passamos a acreditar que, se nos debruçássemos nos estudos freudianos, poderíamos dar alguns passos à frente sobre a inter-relação entre inconsciente e pensamento, bem como entre inconsciente, saber teórico e o exercício de uma profissão. A partir daí, buscamos, como primeira baliza, estudar a determinação inconsciente na relação do sujeito com o saber, ou seja, apreender como se dá a dinamicidade subjacente às escolhas que são feitas pelo sujeito, levando-se em conta sua própria constituição.

Também, o que tomávamos como caráter educativo implicado no termo *formação* foi deslocado, realçando-se, nesse segundo tempo de nossa pesquisa, os limites tanto das teorias quanto dos gestos e dos atos educativos. À semelhança de Freud (1937-1939/1996), no texto “Análise terminável e interminável”, que nos diz que educar, governar e psicanalisar são três profissões impossíveis, passamos a pensar nas consequências do fato de que, em se tratando de uma profissão fundamentalmente ancorada na palavra, torna-se impossível computar, controlar ou logicizar cada um de seus efeitos na constituição de um sujeito. Esse ponto nos fez avançar em nossa articulação sobre a questão do desejo, pois, embora possamos considerar que o desejo de um sujeito seja fundado pela alteridade, também pode ser correto dizer que ninguém deseja do lugar ou da posição do outro, isto é, o educador, mesmo com os melhores instrumentos e dispositivos, não poderá atender exatamente às demandas a ele dirigidas.

Para nós, no entanto, considerar a educação como uma profissão impossível não significa tomá-la como um empreendimento em que qualquer aposta, qualquer projeto, vai resultar numa mesma coisa. Isso seria cair no niilismo! Ao contrário, o que pretendemos, neste artigo, é explorar a outra face dessa sentença de Freud, entendendo esse “impossível” como força propulsora do desejo de educar. Buscaremos desenvolver que, diferentemente da recusa, o enfrentamento de um limite — em termos freudianos o limite da castração — poderá constituir-se como a abertura necessária que solicita do sujeito um posicionamento quanto a seu desejo.

Com o andamento de tais estudos, nossa pesquisa se deparou com a necessidade de uma elaboração que estivesse focada não só no processo de formação profissional — que no máximo nos permitiria pensar a constituição subjetiva como uma pauta insistentemente dirigida a todos ou a uma classe específica — mas principalmente na inter-relação entre inconsciente e desejo, que nos remete a uma concepção de sujeito que, ao mesmo tempo, se constitui pela fala e se divide por ela. Ele é sujeito porque fala, mas quando fala não se encontra ali no nível de seus enunciados. Algo mais acena quando alguém diz de si. A enunciação que se evidencia quando um professor afirma ser professor — portanto da ordem do discurso e da subjetividade — é decisiva

quanto ao modo como ele se posiciona frente à emergência das diferentes vias que se abrem para a sua formação. Quando afirma ser professor, por exemplo, diante dos colegas, ele está não só falando do que sua percepção lhe confere, mas buscando também essa afirmação fora dele mesmo.

Quando alguém diz “sou professor”, via de regra, poderíamos inferir que tenha passado por um longo processo de formação profissional: escolheu um curso, dedicou anos de trabalho intelectual e físico a fim de sustentar o título que lhe cabe. Contudo, percebemos que isso não é uma fórmula matemática de que se espera uma mesma resposta sempre. A formação recebida em uma instituição de ensino, por melhor que seja, talvez não garanta que todos os alunos saiam formados, mesmo portando um título, ou mesmo que sejam efetivamente considerados competentes em suas áreas por terem passado por um curso reconhecidamente primoroso. A despeito dessa formação fundamentada em dispositivos regulamentados e funcionais, que consideramos por sinal muito importante, há um aparato velado, desconhecido pelo sujeito que busca sustentar o discurso que o forma, implicado nos processos reconhecidos como capazes de formar um profissional e de levá-lo a nomear-se como tal.

Lacan (1957-1958/1999), que retoma a elaboração freudiana a partir da teoria do significante advinda da linguística saussureana, ajuda-nos a problematizar a discussão acima. Segundo ele, o advento do sujeito, bem como a possibilidade de seu processo de identificação, isto é, o que vai permitir alguém a dizer “eu sou”, dá-se no campo do Outro, devido à função da fala, ou seja, ao se nomear como professor, o sujeito está não simplesmente falando de algo que sabe sobre si, mas buscando no Outro a própria afirmação do que diz.<sup>3</sup> O que Freud denominou como *castração*, devido ao fato de o pai se colocar como terceiro entre o filho e a mãe, Lacan reelabora, a partir da função do significante, considerando que essa instância paterna, que diz respeito à separação entre mãe e filho, encontra-se no próprio discurso em que cada um dos adultos se sustenta. Ele explicita ainda que, desde antes de seu nascimento, o *infans* já se encontra convocado num campo cuja dimensão está para além das exigências naturais – ordem da necessidade –, ou seja, um campo que diz respeito às relações estruturantes entre demanda e desejo. A questão seria a seguinte: Por que e como é possível que a demanda do Outro se converta em desejo de um sujeito?

Para relacionar esses conceitos com o que nos propomos a discutir neste artigo sobre formação, pode ser importante recorrer a Lajonquiére (2013). Com ele, podemos afirmar que, como todo professor um dia foi aprendiz, também ele não passa de um devedor, pois aquilo que ensina para seus alunos nada mais é do que a prova do seu dever, já que alguém no passado lhe ensinou aquilo que agora está ensinando. Essa dívida, sendo simbólica, embora reconhecida, não pode ser saldada, porque está intrinsecamente implicada ao desejo, e este é impossível de ser satisfeito completamente. É nesse lugar de impossibilidade em que o professor se situa que ele doa simbolicamente aquilo que, embora não tenha, sabe onde tomá-lo emprestado, ou seja, apoiado na tradição, que dita o *script* da sua atuação. O que se tira desse

<sup>3</sup> Trata-se de um conceito que perpassa toda a obra de Lacan e que exige pesquisas e aprofundamentos, no entanto, como fundamental aqui para seguirmos com nossa discussão, podemos reter o seguinte: o grande Outro diferencia do pequeno outro, pois, enquanto este último diz respeito aos semelhantes, devido a possíveis marcas familiares, culturais, sociais etc., o Outro é concebido como “o tesouro de significantes”, ou seja, como o próprio campo da linguagem, que, para Lacan, é a condição de haver tanto sujeito e subjetividade quanto a própria constituição das relações humanas.

transcurso é que a memória inconsciente do velho mestre, cheia de encanto, seguirá sendo lembrada com maior ou menor influência.

[...] quando os pais *ensinam* seu filho quem ele é, até certo ponto, para os outros (a começar por eles mesmos), colocando-lhe um nome que vetoriza certos *ideais*, como também quando uma professora ensina a Pedrinho os números, instala-se uma *dívida*. Tanto um quanto o outro passam a dever algo pela sua existência. [...] No valor incalculável da [dívida] está embutida uma infundável pergunta: *o Outro, o que quer de mim?* O nome próprio e os números aprendidos tiram um bocado da estupidez da vida empírica mas é o ato de nomeação e o de ensinar em si quem instalam ou marcam a fogo essa pergunta nas nossas vidas. O chamado *desejo* é precisamente o eco da impossibilidade de vir a dar-lhe resposta conclusiva [grifos do autor] (LAJONQUIÈRE, 2013. p. 459).

No entanto, não podemos deixar de evidenciar quanto a esse ponto – “do desejo e, portanto, da castração embutida na própria mestria que nada se quer saber, de forma particular na formação de professores” (LAJONQUIÈRE, 2013. p. 465) – que em toda ação docente, em última análise, também se encontra entranhada, desde sua relação com a paternidade, a dinâmica estruturante da castração. Assim, tanto o professor como o pai só se reconhecem como tais por terem sido filho ou aluno de outro anteriormente.

Então, todo pai fala do lugar da castração do predecessor e, portanto da *dívida simbólica* transmitida de geração em geração. [...] Da mesma forma, o mestre só pode endereçar a sua palavra à condição de *perlaborar* o fato de que ser discípulo de outro, isto é, de ter sido *infans* com relação a uma palavra mestre. Portanto, a palavra do pai e a do professor só advém no interior de uma tradição filial a qual se tem acesso pagando o preço da castração e do reconhecimento do desejo [grifos do autor] (LAJONQUIÈRE, 2013. p. 465).

É nesse lugar de fala, no interior de uma tradição filial, que o professor se encontra. A própria razão que move a sua existência é a emergência do desejo, não seguindo fases de desenvolvimento, mas seguindo uma lógica em que opera o inconsciente, entendido aqui como “os efeitos da fala sobre o sujeito”, isto é, a dimensão em que o sujeito se determina no campo do Outro (LACAN, 1964/1996).

Ultimamente, talvez pela constatação de que a educação que temos, de um modo geral, não seja suficiente para formar cidadãos “competentes” para atender às urgências da nossa sociedade, cresce o discurso sobre a necessidade de uma formação mais eficaz direcionada aos professores. Na academia, nas revistas especializadas, nos inúmeros livros lançados a cada ano, nos abundantes cursos de formação, nas falas corriqueiras dos corredores das escolas, o que se percebe é a primazia que o discurso sobre a formação de professores tem desfrutado. A fala que se tornou mais eloquente é a de que o professor deve investir em sua própria formação, adotando os caminhos que melhor caibam a si, pois é inaceitável estar no âmbito pedagógico sem a constante dedicação a uma atividade hipoteticamente formativa que, em última análise, tem a pretensão de solucionar alguns dos problemas educacionais por essa via.

Esses discursos que fomentam a ideia de formação não ficam circunscritos somente à esfera da pedagogia. O interesse por esse tema transborda para outros âmbitos, e assim constatamos uma infinidade de discursos vindos dos mais variados lugares

buscando um diálogo mais amplo com o campo da educação. Fazer, portanto, um recorte com a expectativa de uma síntese que contemple o conjunto das ideias que vêm sendo discutidas, tanto no âmbito pedagógico quanto educacional, acerca da formação de professores implica nossa aposta subjetiva, efeito do lugar que ocupamos no trabalho, dos nossos estudos e das articulações possíveis que temos constatado entre eles e as nossas experiências no âmbito educacional.

Já se tornou consenso entre os educadores que a formação deve ser norteada pelo pensamento ético, crítico e reflexivo, o qual será a base para agir de forma coerente frente às situações que se colocam em sua área de atuação. Essa ideia já aponta para o fato de que, por não ser possível separar o profissional e o sujeito ali constituído, é necessário algo mais do que dominar métodos de ensino e saberes para ser um bom professor, pois a aprendizagem do pensamento crítico de que esses estudos falam não se dá somente tendo conhecimento dos pensamentos dos autores considerados críticos que geralmente fazem parte dos currículos de cursos de formação de professores. Fica, portanto, explicitado nesses dizeres que as escolhas são influenciadas pela subjetividade, configurando-se assim um caráter discursivo-formativo, complexo, a ser atribuído à função de ser professor. Nossa questão é se de fato tais referenciais se põem a haver com as consequências dessa implicação subjetiva, pois não explicitam de que sujeito se trata. Ele já existiria, mesmo antes de ser formado? De onde adviria esse sujeito reflexivo?

Vemos que a formação ética, seguindo esse referencial da pedagogia, está relacionada à ideia de uma formação que seja capaz de levar o cidadão a agir de acordo com a demanda da civilização, isto é, seu dever consiste em ser útil à sociedade, observando algumas orientações de caráter universal. Já, para a psicanálise, a concepção de ética está centrada no desejo, então o que se leva em consideração são justamente os impasses, o paradoxo inconciliável entre fazer o que a sociedade quer e precisa e, ao mesmo tempo, se denominar singularmente. A ética da psicanálise está implicada com o fato de o sujeito dizer do seu sintoma, trazer ao regime da palavra o que é da ordem do sofrimento, da dor; está relacionada ao fato de o sujeito não ceder de seu desejo. Na contramão de um pensamento sobre formação idealizado ou embasado na tecnociência, a psicanálise insiste em lembrar que o sujeito (do inconsciente) se constitui dividido, pois ele nasce no campo do Outro, campo da demanda feita a ele pela realidade externa – parental, social, política, etc. –, no entanto também aí ele não se vê realizado, pois esse Outro não é capaz de oferecer-lhe a certeza quanto àquilo que ele deseja.

Tomemos como exemplo um estudioso que vem gozando de prestígio no meio pedagógico, o educador português Antônio Nóvoa,<sup>4</sup> que prioriza a qualificação profissional e o aprender contínuo do professor como motores da melhoria do ensino. Basicamente nos diz que o desafio do profissional da área educacional é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes. Segundo ele, para isso, há que se encarar a formação como prioridade, abandonando a ideia de que ensinar tem um caráter vocacional. Afirma, então, que a formação que se dá inicialmente na graduação, por melhor que seja, não basta, pois é necessário que seja contínua. Para isso, recomenda que a formação seja buscada

<sup>4</sup> Antônio Nóvoa é doutor em Educação e catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Entre tantas outras publicações, escreveu “Profissão professor” e “Vidas de professores”, pela editora Porto.

no próprio espaço de trabalho, junto aos colegas, pois essa atividade tem caráter coletivo e depende das experiências compartilhadas e vivenciadas na prática.

Seguindo as recomendações desse estudioso, para uma formação eficiente, seria justo supor a feitura de um “bom professor” e que, num determinado momento, alguém tenha aprendido a sê-lo, mas, como escolhemos ver essa questão à luz da psicanálise, desconfiamos da ideia de que a aprendizagem de algo esteja atrelada primeiramente à compreensão de certo conteúdo pela via de certa metodologia. Esse discurso pedagógico em que se formula o par composto de um lado pela conscientização e de outro pelo ensino-aprendizagem, numa relação de causa e consequência, não condiz ou não se põe a implicar com os conceitos que estamos tomando como fundamentais a este artigo. Conhecer e saber usar esses referenciais não garante que se obtenha como resultado um professor bem formado. Essa não é uma operação “um mais um igual a dois”, pois inúmeras variáveis se interpõem entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Nóvoa, portanto, enfatiza a importância da interação entre os educadores que buscam a formação por meio da troca de experiências; atribui para tal um determinado valor aos saberes que alguns têm, enquanto que outros deles carecem. Mas como controlar um processo em que está envolvido o sujeito do inconsciente? Freud, em seu texto “Sobre a história do movimento psicanalítico” (1914-1916/1996), exemplifica o impasse que aí se instala, ao falar da importância da influência dos mestres no seu processo de elaboração teórica. Ao rever a questão da autoria acerca da importância da sexualidade na etiologia das neuroses, ele atribui esse aprendizado a três mestres, Charcot, Breuer e Chrobak. Porém nos conta que nenhum desses estaria disposto a reconhecer que lhe ensinaram essa ideia, que, aliás, nem sequer a reconheceriam como verdadeira. Isso nos leva a pensar: Como alguém pode ensinar algo que não sabe?

A resposta a essa questão é simples: graças à transferência, esse processo inconsciente que faz com que uma dada pessoa funcione, para nós, mais de acordo com uma suposição que temos dela do que a partir de seus atos ou inclinações reais (lembramos, de passagem, quando Lacan ressaltou essa dimensão de suposição ao abordar a transferência como sujeito suposto saber) (VOLTOLINI, 2011, p. 33).

Freud credita a seus mestres a autoria de uma ideia a que ele deu consequências, por atribuir-lhes a suposição transferencial de mestria. Mais do que algo ensinado pelos mestres de forma consciente, o que contou, nesse caso, foi a implicação de Freud com o desejo do Outro. Num processo de formação, portanto, não podemos levar em conta somente o que se reconhece como o conteúdo. “Aprender indica muito mais uma operação ativa, de ir lá e pegar algo no campo do Outro, do que receber passivamente algo do outro que me ensina.” (VOLTOLINI, 2011, p. 33). É, antes, uma operação que demanda a atitude de se mover em direção a algo que se deseja, a que se atribui um valor, e que está, imaginariamente, na posse do Outro. Dessa forma, a figura do mestre certamente pesará de forma impactante sobre a formação, desde a escolha profissional até o estilo que esse professor adota em sua prática docente, pois sua influência não fica encerrada ao que se ensina somente, mas também ao que ele nem sabe que está ensinando. Ainda que o mestre esteja imbuído de planos e objetivos claros, ainda que se trate, como se costuma dizer, de um educador

consciente — para destacar a ilusão de se subtrair a dimensão inconsciente —, não se pode ter a totalidade da sua presença sob seu controle.

Ainda acerca da transferência, Freud nos fala, no texto “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” (1913-1914/1996), que a relação com os mestres também pode vir carregada de ambivalências, já que estão ancoradas na vinculação original que se teve com os pais. Há uma transferência para os mestres da história vivida, desde a infância, com as figuras parentais que constituíram seu engendramento como sujeito. Nessa relação com a figura do mestre e sua autoridade, repete-se algo do encontro sempre faltoso que se inscreveu quando da passagem da criança pelo complexo de Édipo: o fracasso na realização dos desejos infantis com o qual estamos sempre a nos esbarrar. A transferência é a aposta de que há que existir um saber que virá dar conta dessa falta do encontro perfeito, desse furo presente na relação do sujeito com o Outro. Toda essa confiança que é creditada ao Outro traz como efeito o amor.

É junto aos mestres que se estabelecerá um intenso laço afetivo, revelando o pivô em torno do qual gira a organização subjetiva, já que a transferência em nada se diferencia do que se passa no amor. Essa demanda de amor que é dirigida a esse Outro tem um caráter imaginário, e dessa forma nos vemos comandados por aquilo que desse Outro apreendemos como objeto, ou seja, como objetos de amor capazes de mover o desejo. Dessa forma, quando o discípulo se remete ao mestre, atribuindo-lhe um sentido que lhe faz desejar, podemos dizer que essa figura passará a fazer parte de seu cenário inconsciente.

No âmbito da relação instrutiva, o conceito de transferência nos mostra que o sujeito que ocupa a posição de mestre pode ser investido pelo desejo do aluno, e será a partir desse investimento que a palavra do mestre ganhará poder, melhor dizendo, autoridade. O ato de educar demanda que o mestre suporte esse lugar em que foi colocado, para que, mediante o processo educativo, daí advenha um novo saber, o do aluno. Devemos reconhecer também que o mestre é um sujeito marcado pelo inconsciente, por isso o que se institui ali traz a marca dessa mesma complexidade que estamos considerando no processo educativo por que passa o aluno. Só o desejo de ser mestre valida sua presença nesse lugar, mas, estando ali, é necessário que abra mão de sua verdade para que o desejo de saber do aluno siga seu percurso. Essas considerações nos apontam para o fato de que a relação entre o mestre e o aluno, por ser estabelecida num lugar onde um enuncia o desejo de ensinar e o outro enuncia o desejo de saber, implica um inesperado encadeamento, em que podemos identificar os sujeitos, as leis e a instância em que se dá, mas jamais teremos certeza prévia do resultado.

A transferência, então, é a condição para que haja transmissão do saber. Se por alguma razão não ocorrer o estabelecimento de uma relação transferencial entre o mestre, em quem se supõe haver um saber, e o discípulo, que o deseja, fica inviabilizado o processo formativo. Também é importante lembrar que esse desejo a que nos referimos não é a vontade consciente de ser professor porque se identificou com determinado mestre. É antes uma marca condicionada pela transferência que o professor causa, inconscientemente, no aluno, ou seja, marcas subjetivas relacionadas com o significante pai, que mais tarde são direcionadas ao professor.

É importante pensar aqui que os lugares em que se colocam o professor ou o aluno constituem lugares diferentes, embora ambos possam ser profundamente marcados



pelo desejo. Se por um lado essa consideração nos remete à liberdade, pois tira a carga de controle excessiva dos ombros dos professores, já que eles não são capazes de determinar todo o processo de ensino e aprendizagem; por outro, e pelo mesmo motivo, também nos traz uma inquietação, pois aponta para os limites de seu saber, que opera justamente por se constituir como não-todo. É desse lugar de impasse que é possível convocar uma ética, aquela que a psicanálise se encarrega de transmitir: um modo de ver e de se haver com a prática educativa centrada no desejo, conseqüente com o que os sujeitos investidos nessa cena têm a dizer e a elaborar.

### Considerações finais

Diferentemente daquilo que o pensamento pedagógico historicamente vem situando em seu cerne – uma formação cujo caráter se ajusta a um ideário de caráter universal –, o sujeito de que ocupa a psicanálise é o sujeito do inconsciente; subvertido, portanto. Pois se encontra, ao mesmo tempo, em identificação e em conflito com uma ordem que lhe é exterior, o desejo do Outro. O desejo de ser professor consiste, então, numa tomada de posição, subjetiva, frente ao discurso incessante geralmente remetido ao bem, à ordem social e aos ideais sublimes. Eis o impasse de que pode advir o tal sujeito desejante: atender a tal demanda significa tornar-se puro objeto dela; não atendê-la significa não ter suporte algum a seu ser de sujeito. Castração e sublimação advêm dessa mesma operação, ou seja, é no movimento desejante que o sujeito, ao mesmo tempo, se submete e se livra (sub-verte) das imposturas que comparecem no caminho como prontas e acabadas.

Estamos dizendo que a função central do desejo, inscrito no inconsciente, é dar seu tom às ações com que um sujeito se implica, e nisso está incluída a escolha pela profissão bem como os recursos a fim de se chegar a essa formação. Portar um diploma, após passar por um processo institucional de formação, só alcançará o *status* de verdade se, antes, o sujeito implicado nesse processo for afetado pelo desejo de ser professor. Contrariamente, também pode ocorrer que esse sujeito afetado por esse desejo, que talvez nem tenha passado por um curso específico de formação de professor, traga em si a certeza de que é um professor. Por se tratar de um processo relacionado ao inconsciente, e não condicionado à formação técnica ou profissional, vemos frequentemente um profissional formado em outras áreas ser (e se sentir reconhecido como) professor, capaz de transmitir a seus alunos o desejo de saber.

Por melhor que seja um curso de formação, por mais convincente que seja a orientação de pensadores da área, por mais rico que seja a interação entre os profissionais de um ambiente escolar, tudo isso será insuficiente se o professor não estiver atribuindo um valor desejante ao que é oferecido. Ele pode até sentir “vontade” de adotar essa ou aquela postura, talvez por conveniência, mas o que concerne ao desejo, como força motriz de sua verdade como sujeito, não o validará como ocupante do lugar de mestre. Isso nos leva a pensar até que ponto um curso com a pretensão de formar professores se põe de fato a haver-se com o inconsciente, ou, dizendo de um modo mais prático, com aquelas coisinhas que parecem não ter nada a ver, mas que vão nos ferindo narcisicamente e nos destituindo de nossas ilusões.

Nosso objetivo, neste artigo, não foi discutir o que deve ou não acontecer num curso de formação, mas sinalizar para o fato de que essa dimensão formativa só se fará possível à medida que se colocar na dependência da riqueza simbólica aí

engendradora. Os efeitos do significante se farão sentir: divisão subjetiva, impasses entre o eu e o outro, enganos, gestos e atos inaugurais, etc. Formação é, portanto, efeito de discurso. Somente mediante uma articulação no nível do inconsciente, é possível provocar algo que se estabeleça efetivamente no âmbito da cena formadora. Tanto do lado da instituição que forma, responsável por investir simbolicamente seus mestres, seus discípulos e mais qualquer um que passe por ali, quanto do lado dos aprendizes, que, a seu modo, demandam aprender algo, há um ponto de falta que convoca o desejo.

A partir dos postulados de Freud e Lacan, o sujeito que se forma, ou é formado pelos investimentos do Outro, encontra-se nesta encruzilhada: ele só se forma à medida que estuda, pensa, escolhe, mas esse suposto primeiro passo encontra-se na dependência do capítulo de sua história a que ele não teve acesso (surgiu para ele antes de sua própria consciência), ou seja, do desejo do Outro, que o fez desejar. É isso que nos permite falar de um desejo governado pelo inconsciente, que faz furos aos saberes instituídos, sejam eles científicos, pedagógicos ou técnicos. São esses saberes importantes, e de fato são deles que cuidamos na maioria das horas, no entanto o lugar e a função do sujeito somente poderão advir no momento em que eles são postos em impasse e caem. É nesse *entrelugar* que o inconsciente faz ver seus efeitos.

## Referências

- FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: \_\_\_\_\_. Totem e tabu e outros trabalhos (1913-1914). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**, vol XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 245-250.
- FREUD, S. A história do movimento psicanalítico. In: \_\_\_\_\_. A história do movimento psicanalítico, metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**, vol XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 01-47.
- FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: \_\_\_\_\_. Moisés e o Monoteísmo, Esboço de Psicanálise e outros trabalhos (1937-1939). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**, vol XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 239-288.
- LACAN, J. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- LACAN, J. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LAJONQUIÈRE, L. de. A palavra e as condições da educação escolar. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 455-469, abr/jun. 2013.
- VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.