

A formação do professor de História a partir do tripé psicanalítico

The training of History teachers from the perspective of the psychoanalytic tripod

La formación del profesor de Historia a partir del trípode psicoanalítico

Anderson Ferrari*

Resumo: O propósito do artigo é problematizar a formação do professor de História tomando como inspiração o tripé psicanalítico: análise didática, supervisão e seminários teóricos. O processo metodológico se dá no trabalho com dois grupos de estudo e pesquisa: um de Ensino de História de perspectiva pós-fundacional e outro de Psicanálise com foco na perspectiva freudiana – para colocar sob investigação como se constitui o ser professor de História a partir do que vem à tona por meio de exemplos e falas dos seus componentes. Se, para a Psicanálise, o sujeito é tomado na sua dimensão inconsciente e desejante, no Ensino de História, ele é convocado a se ver como aquele que constrói e transforma a sociedade.

Palavras-chave: Psicanálise; ensino de história; tripé psicanalítico; sujeito.

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5681-0753>

Abstract: The purpose of this article is to problematize history teacher training, drawing inspiration from the psychoanalytic tripod: didactic analysis, supervision, and theoretical seminars. The methodological process involves working with two study and research groups—one focusing on history teaching from a post-foundational perspective and the other on psychoanalysis focusing on the Freudian perspective—to investigate how history teachers are constituted based on what emerges through the examples and statements of their members. While in psychoanalysis the subject is considered in their unconscious and desiring dimension, in history teaching they are called upon to see themselves as those who construct and transform society.

Keywords: Psychoanalysis; history teaching; psychoanalytic tripod; subject.

Resumen: El propósito de este artículo es problematizar la formación del profesorado de historia, inspirándose en el trípode psicoanalítico: análisis didáctico, supervisión y seminarios teóricos. El proceso metodológico implica trabajar con dos grupos de estudio e investigación – uno centrado en la enseñanza de la historia desde una perspectiva posfundacional y el otro en psicoanálisis, con enfoque freudiano – para investigar cómo se constituyen los profesores de historia a partir de lo que emerge de los ejemplos y las declaraciones de sus miembros. Mientras que en el psicoanálisis se considera al sujeto en su dimensión inconsciente y deseante, en la enseñanza de la historia se le convoca a verse como quien construye y transforma la sociedad.

Palabras clave: Psicoanálisis; enseñanza de la historia; trípode psicoanalítico; sujeto.

Introdução

O tema da formação não é novo nem na Psicanálise, tampouco no Ensino de História. Mas essa afirmação não significa supor que ele esteja esgotado. O pesquisador Evandro dos Santos (2020), ao se debruçar sobre as possibilidades e os limites dos diálogos entre a História e a Psicanálise¹, nos mostra como a aproximação entre essas duas áreas de conhecimento não é evidente. O mesmo ocorre no que se refere ao Ensino de História, que, seguindo o modelo disciplinar, reservou pouco espaço para o legado de Freud e Lacan (Santos, 2020). “Mesmo os conceitos e problemáticas mais gerais que poderiam incentivar o diálogo entre as práticas históricas e psicanalíticas, tais como as concepções de memória, de método, a ideia de mal-estar [...]”, ou ainda “as relações entre biografia e história, não foram capazes de fomentar interações mais significativas” (Santos, 2020, p. 326).

Isso significa dizer que temos um caminho aberto para discutir e potencializar as dimensões teóricas, didático-pedagógicas e políticas do saber dessas duas áreas a partir daquilo que me parece ser a marca da formação em Psicanálise e em Ensino de História: a construção de sujeitos interessados e responsáveis pela crítica da cultura e seus efeitos nos próprios sujeitos.

Esse é o grande propósito deste artigo, contribuir com essas aproximações entre a formação do psicanalista e do professor de História. Nosso argumento é de que há uma convergência entre a Psicanálise e o Ensino de História². Mais do isso, que essas aproximações contribuem para a formação docente em História, uma vez que elas se concentram na problematização e compreensão dos sujeitos – tanto os alunos quanto os professores – como seres desejantes, marcados pelo inconsciente, pela memória, pelas articulações com a cultura e com o social e como sujeitos históricos atravessados por relações transferenciais. Dois campos de conhecimento que nos oferecem ferramentas para analisar a educação dos sujeitos não somente como transmissão de conhecimento, mas como resultado de encontros subjetivos.

Bernardo Tanis (2018) e Flávio Carvalho Ferraz (2014) reforçam a ideia de que o problema da formação de analistas é sempre atual e necessário, de tal forma que ele mantém pulsante a investigação sobre o trabalho das instituições de formação, problematizando as diferentes concepções e confrontando o saber psicanalítico frente aos desafios que a realidade produz.

No campo do Ensino de História, a formação de professores também exige constantes atualizações. Ana Maria Monteiro e Luciana Rossato (2023), por exemplo, chamam atenção para o fato de que uma das grandes preocupações dos professores em formação é o trabalho com os alunos em torno da necessidade de ressignificarem a forma de organização da sociedade brasileira, na relação entre passado e presente, de maneira que o aluno seja provocado a colocar sob suspeita suas formas de pensar e de agir. Essa é uma proposta de ação do professor sobre o aluno que se aproxima do trabalho do analista com o analisando.





Para além desse trabalho de colocar o analisando e o aluno na centralidade, essas duas áreas de conhecimento se aproximam no interesse em problematizar a constituição dos sujeitos por meio das suas articulações com a memória, com suas vivências, com as ações dos outros sobre nós e as nossas ações sobre nós mesmos em contextos históricos e culturais para que, assim, possam construir reflexões e agir sobre como nos organizamos no mundo e como construímos isso que chamamos de realidade.

Podemos pensar que a formação em Psicanálise e em Ensino de História responde a dois movimentos importantes. O primeiro é o aspecto geracional, ou seja, as novas gerações de pesquisadores, de analistas e de professores trazem para o debate questões novas surgidas nas suas práticas. Questões que tensionam a teoria e a formação e que passam a balizar, fundamentalmente, as problematizações tanto para o presente quanto para o futuro da formação. O segundo movimento é o resultado da renovação constante das pesquisas e das áreas de conhecimento, que tem impactado a formação.

Dois movimentos que conversam a partir da defesa das áreas por um tipo de conhecimento inter e transdisciplinar que marcou a construção de suas teorias e métodos em torno de, cada vez mais, interações com outras disciplinas, sobretudo aquelas que considerem a organização e construção da realidade. Com isso, podemos dizer que esses movimentos ampliam de forma consistente a prática da Psicanálise e do Ensino de História e reforçam o trabalho transdisciplinar que nos possibilita traçar aproximações entre essas áreas no sentido de pensar a formação em suas diferentes e diversas dimensões.

Nosso argumento, portanto, é de que a formação é constituída por três desafios: conhecer o que a área tem produzido e renovado no campo do saber, trazer essa produção para a formação inicial e continuada e, sobretudo, operar com essas transformações na clínica e na escola.

Nesse sentido, este artigo é resultado do meu trânsito por essas duas áreas de conhecimento e das provocações que elas têm me suscitado para pensar a formação do professor de História a partir do tripé psicanalítico – análise didática, supervisão e seminários teóricos. Um tripé nascido de uma preocupação em “garantir um ensino fiel à descoberta psicanalítica e, ao mesmo tempo, disciplinar uma prática que corria o risco de se tornar selvagem em mãos de charlatões sem uma formação adequada” (Tanis, 2018, p. 310).

Segundo Bernardo Tanis (2018), o tripé psicanalítico teria surgido no Instituto de Psicanálise de Berlim, fundado em 1926, a primeira instituição de formação. Desde sua origem até a atualidade, o tripé psicanalítico sempre suscitou debates em torno do que significa formar um psicanalista e vem se atualizando a partir de novas perspectivas e autores, convocando-nos a pensá-lo para além da Psicanálise. Em última análise, podemos dizer que o tripé investe num conhecimento profundo de si mesmo e de sua prática, algo que é desejável em outras formações em diferentes áreas.





Trazendo para o campo da Educação, especificamente para a formação de professores de História, a análise didática opera como um **dispositivo de subjetivação**, que visa não à cura clínica, mas à compreensão das dimensões inconscientes que atravessam a prática docente. As inquietações com a sala de aula, ou seja, as relações com o ensino-aprendizagem, com os alunos, com a direção, com as famílias, são trazidas para o grupo como uma catarse, como uma necessidade de se entenderem a partir dos incômodos. Ela é um convite para que o professor reflita sobre sua própria trajetória, desejos e resistências, essenciais para o manejo das transferências na relação aluno-professor e para sua formação, entendida como em constante construção.

A análise didática provoca o trabalho com e a partir dos aspectos emocionais e inconscientes da docência, ajudando o professor a lidar com a transferência e a contratransferência entre ele e os alunos. Nesse sentido, um grupo de estudo e pesquisa acaba funcionando como espaço importante para formação, visto que representa um espaço/tempo em que o professor pode falar sobre seu cotidiano, superando o lugar de detentor de todo saber para um lugar de escuta a partir das trocas com outras experiências docentes e com a teoria que organiza o debate.

Como professor de Ensino de História no curso de licenciatura em História de uma universidade pública federal em Minas Gerais, tenho trabalhado com a formação inicial e continuada de professores de História, interessado em problematizá-la na relação com outras áreas de conhecimento, sobretudo as relações de gênero e sexualidade, currículo e, mais recentemente, com a Psicanálise. Esse é o foco deste artigo, ou seja, estabelecer aproximações e distanciamentos entre a formação do analista e a do professor de História a partir do meu trânsito entre dois grupos de estudo e pesquisa – um em Ensino de História e outro em Psicanálise – que têm me conduzido a problematizar as experiências narradas de futuros professores e de professores em ação nesses dois grupos de pesquisa. Grupos que têm se organizado pela dinâmica da escuta atenta, reflexiva e ética.

O grupo em Ensino de História se caracteriza como de perspectiva pós-fundacional, o que significa dizer que “a realidade social não aparece como algo a ser desvendado, mas compreendido a partir da sua infinidade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, contingentes e precárias” (Martins, 2020, p. 3). O grupo em Psicanálise é marcado pela perspectiva freudiana com ênfase no inconsciente, na importância da cultura na formação dos sujeitos e suas formas de se organizar.

Para este artigo, vou recuperar e trazer para discussão situações e falas que surgiram no interior desses espaços de formação que envolviam sobretudo professores e analistas em formação, desde alunos de graduação até doutorandos e doutores³. Não se tratam de falas literais, resultado de entrevistas, mas trechos que fui anotando à medida que eram ditas. Os nomes serão preservados para manter o anonimato das pessoas, como procedimento ético da escrita.



Assim, as problematizações vão operar com três ordens de fontes. A primeira é minha experiência como professor de Estágio Supervisionado para o Ensino de História, a segunda é a relação dessa experiência com um conjunto variado de leituras de autores tanto do Ensino de História quanto da Psicanálise e que nos convidam a pensar a formação dos profissionais advindos dessas áreas de conhecimento. A terceira é minha inserção nos dois grupos de estudo e pesquisa como membro voluntário e professor de Ensino de História, que me possibilitou estabelecer relações entre essas três fontes. São essas intersecções entre minha atuação como professor de Ensino de História, como pesquisador dos processos de subjetivação, currículo, relações de gênero e sexualidade e como estudioso da Psicanálise que vão organizar as problematizações.

A análise e a sala de aula

Nos dois grupos, foi possível perceber que a análise para o analista e a sala de aula para o professor de História se encontram e é na potência desse encontro que podemos estabelecer aproximações entre esses dois espaços, tomando a experiência como essa ponte entre a formação do analista e a do professor. Portanto, inspirados no conceito de experiência desenvolvido por Michel Foucault (2006) – como sendo a maneira a partir da qual o sujeito se constitui historicamente –, estamos partindo do pressuposto de que o sujeito de experiência não “é uma substância. É uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma” (Foucault, 2006, p. 275).

É a experiência que entra em cena quando se trata de trazer para o debate a força da análise e do trabalho do professor na sala de aula como espaço formativo do sujeito, isso porque são momentos que envolvem os jogos de verdade, as relações de poder e as formas de subjetivação como condição e resultado da experiência. A aposta é de que a análise e a sala de aula são forças de dessubjetivação. “*É na clínica que a teoria dá um nó.*” “*Eu tenho um sexto ano que me tira do sério, não sei mais o que fazer com eles*”. Duas falas, uma de uma analista e a outra de uma professora de História, que trazem para o interior dos grupos seus confrontos com o espaço de ação e, ao fazer isso, tensionam a teoria, a ação e, por último, a formação. O que ocorre no interior da análise e na sala de aula nos convida a colocar sob suspeita o que somos, a romper com o que somos e a mudar nossas formas de pensar e agir, alterando nossas relações conosco e com o mundo. Duas falas que questionam a formação.

Não podemos desconsiderar que o consultório e a sala de aula são dois espaços distintos. O primeiro marcado pelo caráter privado, enquanto o segundo, pelo público. Se, no primeiro, dá-se o encontro entre duas pessoas e, no caso da análise do próprio analista, dois analistas adultos, no segundo, trata-se de uma relação entre um número mais ampliado de pessoas e na relação entre um adulto e crianças e adolescentes. O que nos parece importante ressaltar é que, em ambos, estamos pensando que a transferência é fundamental para a negociação dessas diferenças entre os sujeitos e seus

modos de pensar, agir e viver no mundo, sem deixar de levar em conta a dimensão ética e política que organiza esses dois espaços/momentos.

Dito isso, é mister reforçar que o interesse neste artigo é problematizar sobre como esses dois espaços se materializam nas narrativas de analistas e de professores de História nos grupos de estudo e de pesquisa. Ao fazerem isso, como essas trocas se tornam um segundo momento em que são acrescentados novos elementos que convidam quem narra, assim como quem escuta, a se repensarem como sujeitos históricos e de experiência a partir do seu campo de atuação? Como esse momento se constitui como formativo?

Em muitos casos, são as inquietações da sala de aula que conduzem ao grupo, à pesquisa, à volta à teoria, à busca de novas perspectivas de análise. Assim, em vários momentos no grupo de Ensino de História, por exemplo, é a experiência que é acionada para dizer e para compartilhar o que aconteceu na sala de aula, as dúvidas e angústias diante do imprevisível do cotidiano escolar, das tomadas de decisão como uma forma de ter o apoio e o aval do grupo de pesquisa e de estudo e, principalmente, para assumir as transformações dos acontecimentos na sua forma de ser professor.

Eu vou iniciar o meu terceiro ano aqui no grupo e eu nunca me sinto confortável em apresentar o meu trabalho. Nunca é fácil assumir esse protagonismo de defender nossas apostas de nossas pesquisas. Mas para mim esse momento é um momento de acolher minhas fragilidades e vulnerabilidades. E sobretudo é importante escutar afetivamente os dissensos, outras perspectivas que eu tenho certeza que são potentes e que nos ajudam a compor, a tecer nossas pesquisas neste formato coletivo que o grupo tem.

A fala supracitada, de um professor de História, pode ser dividida em três momentos. O primeiro é a dificuldade e a falta de conforto em apresentar um trabalho no grupo. Essa também é uma função do grupo, ou seja, ser um espaço que causa desconforto como mecanismo de amadurecimento, assim como ocorre no processo psicanalítico, que tem a função de fazer os acontecimentos escaparem dos sujeitos.

Se lidamos com a ideia de que cada processo psicanalítico é singular e se ele acontece nos encontros entre dois sujeitos, não podemos pensar que ele esteja ancorado em segurança. O que acontece no interior do grupo, na sala de aula e no processo psicanalítico escapa aos sujeitos e ninguém controla totalmente esse processo. O que o professor nos diz é que estar no grupo e se apresentar pela pesquisa é ainda um encontro entre estranhos, mas que estão abertos ao próprio desconhecimento. Ao trazer a sala de aula para o grupo, o professor nos mostra a dificuldade, ou a impossibilidade de teorizar ou mesmo compreender totalmente a experiência da sala de aula apenas pela teoria. A sala de aula é o que ocorre de forma única e subjetiva na prática docente. Esse acontecimento envolve emoção e imprevisibilidade e, portanto, ela é o encontro entre as várias dimensões formativas do sujeito, pois diz respeito à sua cons-



tituição e volta a ela como inquietação. Para Ana Zavala (2024), a aula de História, ou a análise dela a partir da observação de outros elementos, é sempre “uma combinação singular e única de elementos que configuram seus motivos, seus interesses, o que se ‘investe’ nela, o que se espera fazer e também o que se espera/deseja que influencie os outros [...]” (Zavala, 2024, p. 32).

Se no grupo de Ensino de História o acolhimento vem do encontro entre diferentes experiências de professores de História, na tentativa de entenderem a relação entre teoria, escolhas didáticas e emoção, no grupo de Psicanálise, quando os incômodos da sala de aula surgem, é a teoria da Psicanálise que é acionada para problematizar o que é trazido e pensar a formação docente e o professor como resultado dessas inquietações. Isso significa que no grupo da Psicanálise o foco está em pensar o professor pelo inconsciente, entendendo que as emoções produzidas na sala de aula demonstram que o professor não é senhor de sua própria consciência. Ao contrário, ele é efeito do inconsciente, determinado pela emoção. Nos dois casos, no entanto, o professor é entendido como em construção, como alguém que é descentrado e constituído pela linguagem, por aquilo que o conhecimento é capaz de dizer de si: um professor que é desejo e que é atravessado por processos que não controla totalmente. O que os dois grupos mostram nas discussões é que somos sujeitos em construção e que a formação inicial não é suficiente diante da potência da sala de aula. Mais do que isso, eles rompem com a ideia moderna de um indivíduo totalmente racional e autônomo.

É nesse contexto que uma abordagem clínica passa a ser realmente necessária, uma vez que é a relação entre a ação de um sujeito e a sua compreensão da própria ação que parece dar condições de teorizar a prática de ensino. Colocar as inseguranças e escutar o grupo é uma aposta certa na mudança e na busca de pensar diferente a prática de ensino de História e mesmo a compreensão que o professor em formação tem de sua própria ação (Zavala, 2024). É o que a autora nos convida a pensar quando elabora uma crítica à formação e à prática do professor de História a partir da relação entre ensino, prática docente e teorização. Problematisações que servem para enfatizar a complexidade que envolve a articulação entre saberes acadêmicos e experiências concretas em sala de aula.

Isso se desdobra num segundo momento, que é o de sentir que esse encontro com o grupo, com o desconhecido, também é um momento de se colocar sob investigação e de se conhecer pelas fragilidades. Nesse segundo momento, o professor nos mostra que uma relação de confiança é algo que se constrói e que não é dada de saída, o que também acontece no processo psicanalítico, em que a confiança entre dois estranhos tem que ser construída e só ocorre quando os dois investem em algo muito arriscado, que é se expor afetivamente, como defendem Gondar e Coelho Júnior. “Se a confiança pressupõe incertezas, a segurança exige uma certeza prévia, e as certezas não fazem parte das condições de um tratamento analítico” (Gondar; Coelho Júnior, 2021, p. 208).





As certezas também não fazem parte do grupo, que se torna um espaço de troca e de contribuições críticas, que muitas vezes trazem os dissensos: *“é importante escutar afetivamente os dissensos, outras perspectivas que eu tenho certeza que são potentes e que nos ajudam a compor, a tecer nossas pesquisas neste formato coletivo que o grupo tem”*. Esse é o terceiro momento, a escuta no processo de troca tanto no processo psicanalítico quanto na sala de aula. Uma escuta que também é procurada quando recuperam suas memórias e trazem para o interior dos grupos casos e relatos que demandam a troca. Uma escuta que traz o dissenso na sua potencialidade criativa e formativa.

A escuta que a fala do professor de História convoca não diz respeito a ouvir o outro, mas, principalmente, a escuta de si. Ao se apresentar no grupo, ele também se escuta, organiza seus caminhos de pesquisa no campo do ensino de História e se coloca sob interrogação àquilo que vem à tona sem sequer se dar conta. *“Escutando você falar de uma análise segura, fiquei pensando em dois casos que tenho, dois casos de homens que estão em transição de gênero e como eu tenho contribuído ou não para esse processo”*. Como nos lembra Flávio Ferraz, *“na função de analisar, portanto é fundamental que sua análise o leve a se sensibilizar para as manifestações do inconsciente”* (Ferraz, 2014, p. 90). O grupo parece renovar e acrescentar mais sensibilidade aos participantes a partir da escuta, sendo mais uma oportunidade de manifestação do inconsciente.

As falas do professor de História e do analista se aproximam do processo psicanalítico. Estar em sala de aula ou fazer pesquisa, assim como se dedicar ao trabalho de análise do analista não se limita a conhecimentos meramente técnicos, tampouco de método, isso por si só não garante o sucesso da empreitada. A formação ocorre no trabalho de pensar diferente e, em certa medida, de deixar de existir no trabalho com a sala de aula e com a análise para ser diferente. Uma aula desconcertante é formativa, como defende Sônia Miranda (2022).

Ao lembrar de uma aula em que os alunos riram da proposta de um morador de rua em falar sobre um monumento, Sônia Miranda se propõe a pensar nesta relação entre sala de aula e formação docente do professor de História. *“Eu sempre conto essa história dizendo que aquela foi a gargalhada mais desconcertante de toda a minha vida, em primeiro lugar porque, mesmo sendo àquela altura uma professora experiente, eu não sabia o que fazer com ela”* (Miranda, 2022, p. 49). Um bom exemplo para pensarmos como a sala de aula pode ser e deve ser um lugar para tirar os sujeitos dos seus lugares de conforto e, assim, oportunizando ser diferente.

O que queremos dizer com isso é que o ser professor se faz nesse falar de si na relação com a sala de aula, com a prática que vai se incorporando na constituição do professor e ressignificando teorias, uma experiência de sala de aula que comumente se transforma em inquietações e dá origem a projetos de mestrado e de doutorado.

Em artigo em que discute a formação de um psicanalista, Regina Schnaiderman (2011, p. 12) defende que o “objetivo da psicanálise é o sentido encarnado, a significação materializada”. Isso porque a experiência é algo que não é possível de ser transmitido, ela precisa ser vivida. Não é algo que passa, mas sim o que nos passa, não é o que acontece, mas o que nos acontece. Talvez por isso, a Psicanálise seja entendida como “ofício impossível” e, na formação do psicanalista, como “processo impossível e interminável” (Ferraz, 2014, p. 89).

Assumir o trabalho na análise e na sala de aula como um tipo de formação impossível e interminável se justifica porque estamos diante de uma metodologia de produção de conhecimento que se dá na junção entre os acontecimentos na clínica e na sala de aula e o que fazemos com a teoria. Para Regina Schnaiderman (2011, p. 12), ensinar psicanálise é sempre um ato psicanalítico porque não “é simplesmente a teoria do seu objeto: ela é a atividade que faz falar em pessoa”, o que vale também para a formação do professor de História. A angústia da sala de aula e a solidão dos primeiros anos de formação nos fazem buscar algo para além da teoria, que muitas vezes é o encontro com a troca com os iguais, é falar e escutar experiências que nos fazem pensar e problematizar o que nos ocorre.

Segundo Ferraz (2014), não há divergência entre as escolas em relação à formação quanto à “necessidade de análise pessoal na formação do analista. A razão para tal consenso repousa na constatação de que o objeto na psicanálise não pode se apresentar de forma exclusivamente intelectual, mas, sim, na experiência” (Ferraz, 2014, p. 90).

A partir da minha inserção nos grupos de pesquisa percebo que, assim como a análise pessoal do analista é a condição primordial para a formação, a troca de experiências e a fala dos professores nos grupos de pesquisa são essenciais para sua constituição e seu fortalecimento como professor.

No espaço da própria análise, o analista constrói uma “experiência singular do inconsciente atualizado na transferência, adquirindo assim um saber que não está nos livros, já que se trata da verdade totalmente única e singular do sujeito” (Alonso, 2005, p. 168). No espaço do grupo, o professor também articula memória e narrativa para construir suas experiências, algo que só é possível por um mecanismo de transferência que também ocorre no grupo, acionado pelo entendimento de que há no grupo alguém que tem um saber maior que o seu, que pode ser o coordenador do grupo ou outros professores com maior experiência do que ele. Um tipo de saber que não está nos livros e que também se trata de uma verdade singular do sujeito que é ressignificada na troca.

“A cada aula de História acrescentamos alguns elementos para que alunos e alunas se qualifiquem para entender que são sujeitos da História” (Seffner, 2019, p. 24). Essa afirmação de Fernando Seffner nos interessa para explorar o significado dessa cons-



trução de sujeitos qualificados para o exercício da História, sujeitos que assim fazem a História, que se entendem como sujeitos históricos que, no limite, “assumem a realização histórica de si mesmos e das estruturas que os rodeiam” (Seffner, 2019, p. 24). Para que isso aconteça, é imprescindível que os professores de História se entendam como sujeitos históricos, que exerçam sobre si mesmos essas ações de inquietar-se consigo mesmos, que sejam capazes de interrogar sobre sua própria historicidade.

Assim como a sala de aula, o grupo de pesquisa é esse espaço de inquietar-se consigo, de inquietar os outros membros com base nas problematizações levantadas a partir da sala de aula e das questões de pesquisa. As inquietações das análises também alimentam e preenchem o grupo em Psicanálise. A proposta é pensar os casos a partir das suas inquietações. “São múltiplas as vias pela quais alguém se aproxima da psicanálise: o próprio sofrimento psíquico, fascínio pela dimensão inconsciente do psiquismo, fantasias e desejos reparadores, ilusão de prestígio profissional [...]” (Tanis, 2018, p. 33). Essa citação nos provoca a pensar as motivações que levam analistas a procurarem os grupos de estudo em Psicanálise. Podemos supor que um desses motivos é a inquietação que a própria análise provoca porque é ela que fornece as condições da escuta analítica. São experiências transformadoras do analista que conduzem a uma certa familiaridade deste com o seu funcionamento psíquico, sem que isso seja tranquilo, as inquietações se renovam no interior do grupo.

A supervisão e o trabalho nos grupos

“A supervisão não é uma sucessão de encontros, mas sim um processo”. É com essa afirmação que Mendes (2012, p. 53) vai defender que a supervisão é parte de uma formação analítica permanente ou mesmo um efeito de um trabalho contínuo. Como parte do tripé da transmissão da Psicanálise, a supervisão constrói pontes entre a experiência na clínica e os estudos teóricos. Pensar a formação por esse viés é entender que a formação do psicanalista está marcada por uma certa incompletude constante, uma vez que ele se acha dividido entre o saber da teoria adquirido por meio de leituras, cursos e grupos de estudo e um não saber advindo da experiência clínica (Mendes, 2012).

Por tudo isso, a autora vai chamar atenção de que o tema da supervisão não é consenso no que se refere à formação em Psicanálise, havendo discordâncias quando se trata de definir quem estaria habilitado a fornecê-la ou quais os procedimentos mais adequados, sem que seja desconsiderada sua importância na formação, sobretudo se levarmos em conta que ela é sempre procurada por psicanalistas recém-formados ou com pouca experiência na profissão.

Surgida na década de 1920, em Berlim, a supervisão “tem sido reconhecida como um dos alicerces capazes de complementar o suporte que a análise pessoal fornece



ao trabalho do analista” (Garrafa, 2006, p. 83). Segundo Eliana Rodrigues P. Mendes (2012, p. 51), é somente depois de Lacan, em meados do século XX, “que a temática da supervisão vai ganhar mais peso teórico”. Ela passa a se ligar à escuta clínica do analista, criando um elo entre as análises que o psicanalista iniciante conduz e sua própria análise.

No entanto, Bernardo Tanis (2018) chama atenção de que não se trata de uma condução direta do supervisor, tampouco uma aula, mas um tipo de relação que seja capaz de construir uma comunidade analítica. “Não se trata de aprender na supervisão uma técnica, mas de desenvolver a condição de escuta do analista” (Tanis, 2018, p. 34). A supervisão se torna uma espécie de espaço intermediário, um entre-lugar onde novamente é a experiência que é convocada: da sua singularidade a uma troca articulada.

Assim, não se espera que o supervisor produza um discurso patológico e nem um diagnóstico sobre a singularidade vivida na análise e trazida para a supervisão, mas sim que ele fique atento às posições dos sujeitos – do analisando e do analista –, buscando identificar e problematizar os movimentos de transferência entre eles. Feito isso, espera-se que a supervisão produza efeitos analíticos sem ser propriamente uma análise. Daí seu efeito formativo.

Nesse sentido, é interessante pensar como a transferência não é exclusividade do trabalho entre analista e analisando, também se encontra em outros espaços. No grupo de Psicanálise, uma vez ou outra, é esse deslocamento que aparece quando são necessários exemplos para se entender a teoria. Com isso, a coordenadora do grupo acaba exercendo uma função muito próxima ao que se espera do supervisor, ou seja, ela provoca o pensamento dos membros do grupo, fazendo um papel de moderadora. Como se trata de um grupo que associa Psicanálise e Educação, é a escola que surge com força e muitas vezes é trazida à baila para o entendimento de alguma teoria, como se segue no diálogo observado numa dessas reuniões do grupo:

Professor de História 1: *Eu não entendi. Você poderia dar exemplo do que ele está chamando de transferência hostil ou de resistência?*

Coordenadora: *Deixe eu ver... por exemplo, na escola, quando o professor escolhe uma ajudante do dia e outro menino que queria ser fica fazendo bico, emburrado e depois começa a piorar na matéria.*

Psicanalista: *Isso acontece aos montes na escola.*

Professor de História 2: *Fiquei pensando em várias situações como essa que eu já vivi ao longo da minha trajetória. Escola tem tudo para dar errado, né? Você coloca 30 crianças numa sala, com seus inconscientes, com suas relações familiares, fantasias, frustrações, desejos, com suas histórias de vida e quer que dê certo. Tem tudo para dar errado. Ela dá certo por um erro.*



O diálogo acima aconteceu em uma reunião do grupo de Psicanálise, a partir de uma questão sobre análise segura e nos ajuda a perceber como o papel da coordenadora não cai no risco de moldar os sujeitos. Ela não enquadra os sujeitos, assim como não transforma o grupo ou essa espécie de supervisão em grupo em um espaço de avaliação, outro perigo quando estamos tratando de aproximar a supervisão com o que ocorre no interior de um grupo de estudo. Sobretudo porque estamos falando de um espaço institucionalizado, ou seja, trata-se de um grupo cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que está dentro de uma universidade pública federal e é parte organizacional de uma Faculdade de Educação.

Essa institucionalização nos leva a colocar sob suspeita as questões que dizem das relações de poder, da autorização e do reconhecimento que poderiam transformar o grupo num espaço de normatização e de avaliação das práticas analíticas e pedagógicas porque o grupo é composto de psicanalistas e professores. Essa mistura entre situações da escola com a clínica psicanalítica tem o perigo do julgamento e da transformação do espaço do grupo como aquele autorizado a definir a verdadeira Psicanálise e aplicá-la na sala de aula, distanciando-se do que se pretendia desde sua origem, ou seja, preservar a Psicanálise das apropriações indébitas.

A teoria não pode servir para inibir o pensamento, nem na Psicanálise, tampouco no Ensino de História. Outros membros do grupo se sentem autorizados à troca, para além da coordenadora. É a experiência que autoriza a fala: *Isso acontece aos montes na escola*, como intervém a psicanalista, demonstrando certa familiaridade com o que ocorre na escola e se autorizando a participar do debate a partir desse lugar de experiência.

A supervisão em grupo não é novidade na Psicanálise e ela abre espaço para a escuta de uma maneira bem particular. Por isso, o que ocorre no grupo de estudo e pesquisa em Psicanálise e em Ensino de História se assemelha à supervisão grupal. “O grupo não é apenas um espaço, um endereço, uma reunião de pessoas, mas é formado por uma história, pelos limites e dificuldades, por um sentimento que anima o espaço, pelo desejo e pelos discursos que são capazes de construir” (Ferrari, 2005, p. 5). O grupo é um envelope em branco, como nos provoca a pensar Didier Anzieu (1993), um envelope em branco que vamos preenchendo com nossas trocas.

Por isso, assim como a supervisão não é uma sucessão de encontros, mas um processo, o grupo de estudo também se caracteriza por esse investimento na formação continuada e interminável. Nesses dois grupos, a partir da leitura do texto do dia, vão surgindo diversos casos, ora advindos da sala de aula, ora da clínica psicanalítica. Essa escuta e troca coletiva de diferentes situações em que somos chamados a pensar juntos nos coloca na posição de supervisores, visto que outras teorias são acionadas, outras formas de entendimento e, principalmente, outras situações que nos possibilitam verificar a atuação do coordenador do grupo.





Em três horas semanais de reunião, temos a oportunidade de conhecer uma variedade de situações e uma quantidade de modos de abordagem que nos fazem pensar diferente, num processo formativo importante para o exercício da profissão. O Ensino de História e a Psicanálise se encontram naquilo que é seu objetivo: fazer o sujeito tomar distância das suas formas de pensar e agir para se colocar sob suspeita e se manter crítico e inventivo em relação a qualquer versão de si mesmo, entendendo-se como resultado de construção histórica e cultural.

Isso implica um entendimento de constituição de sujeitos que potencializa os grupos. Há um lugar do sujeito que é formado pelo tripé psicanalítico e vai constituindo o sujeito psicanalista e o sujeito professor de História. Ambos existem socialmente e surgiram em dado momento histórico, criado a partir de determinados discursos e práticas, entre elas o pertencimento aos grupos de estudo e pesquisa, espaços que contribuem para que possam assumir esse lugar de sujeito a partir desse jogo entre os iguais.

As pessoas que têm menor experiência se sentem como parte do grupo, num sentimento de pertencimento que me parece importante para a formação. O grupo é uma comunidade formativa que facilita a participação dos membros, dá segurança no compartilhamento das inquietações e ajuda na realização do trabalho na sala de aula ou na clínica psicanalítica. Vamos nos tornando professores de História e psicanalistas no dia a dia da sala de aula e da clínica, mas também nas relações que estabelecemos com os outros sujeitos, sejam eles nossos alunos e pacientes ou então nossos pares, supervisores ou coordenadores.

Nesse sentido, estar nos grupos e participar das trocas é sempre um investimento que os sujeitos fazem na constituição de si mesmos. Como podemos pensar nos grupos como espaços em que os sujeitos vão construindo territórios existenciais que possam habitar?

A supervisão na Psicanálise nos mostra que é preciso construir pontes entre o *set* psicanalítico e a teoria, e isso é feito pela valorização da escuta e da troca. Trazendo esses ensinamentos para o campo da Educação, podemos dizer que é preciso superar a concepção de que o domínio tecnológico ou teórico é suficiente na formação docente, sendo necessária uma integração entre ambos, ou seja, aliar a experiência com a teoria e com a prática em sala de aula e isso é possível no trabalho no grupo e/ou na supervisão.

Podemos elencar alguns aspectos importantes para que essa integração aconteça. Um deles é o conhecimento pela prática, um tipo de conhecimento que se forma por meio da prática, na relação dialógica com os mais experientes e que vai constituir uma certa cultura profissional. Outro aspecto importante seria o tato pedagógico, já que estamos falando de relações entre pessoas, com suas diferentes concepções de mundo, histórias de vida, emoções, configurações familiares, enfim, um conjunto de





aspectos mais subjetivos que nos faz pensar na formação docente como resultado dessas relações e comunicações dos professores com sua profissão, com o trabalho em equipe, com as relações entre os sujeitos e com o projeto de sujeito que está inscrito no projeto pedagógico da escola. Aspectos que, no debate atual, não podem desconsiderar o compromisso da formação docente com a convivência com a diversidade que caracteriza nossa cultura.

Nessa perspectiva de formação docente, podemos dizer que uma das preocupações é criar condições para que o professor busque novas formas de se reinventar a partir da sua relação com a teoria, com a troca entre pares e com as reflexões com base no acontece na prática em sala de aula, num processo de ressignificação constante, que englobe toda a comunidade educativa.

O estudo da teoria

Há uma especificidade na Psicanálise quanto ao estudo teórico que é importante demarcar para, posteriormente, pensarmos como isso se aplica quando tomamos a formação de professores de História a partir dessa parte do tripé psicanalítico. Flávio Carvalho Ferraz estabelece essa diferença com base em dois aspectos. O primeiro seria o “estudo teórico da psicanálise tendo a própria teoria como objeto” (Ferraz, 2014, p. 94). O outro aspecto é o que o autor vai denominar de metapsicologia, que seria uma “ferramenta que ocupará um lugar no processamento da escuta psicanalítica, teoria que não procederá à escuta, mas que dirá sobre a especificidade de uma escuta que não é comum” (Ferraz, 2014, p. 94). Embora Ferraz estabeleça essa diferença, podemos pensar que elas se misturam, principalmente no interior do grupo de Psicanálise que estou tomando como objeto de análise.

Essa diferença é resultado de um certo apartamento entre o que seria a formação universitária e o exercício da psicanálise, algo que se constitui como um investimento de manutenção do processo psicanalítico sem a necessidade da institucionalização. No entanto, quando estamos tratando de um grupo de estudo e de pesquisa em Psicanálise, um grupo já institucionalizado, podemos perceber como a produção acadêmica em Psicanálise se mistura e faz problematizar a clínica.

Numa das reuniões em que se discutia a transferência a partir da perspectiva freudiana, um professor de História trouxe para discussão um artigo de Gondar e Coelho Junior (2021) no qual os autores colocavam em debate a escuta não normativa para pensar a formação de psicanalistas que pretendem uma *psy safe*, ou seja, uma clínica que não está disposta a reproduzir opressões já existentes na sociedade. Ao trazer esse conceito para dialogar com o de transferência, abriu-se um portal no grupo, um convite a pensar a teoria e sua operacionalidade na clínica. Em seguida, um psicanalis-

ta que já fazia parte do grupo há mais tempo e que sempre acionava sua experiência na clínica como discurso de autoridade repete essa dinâmica:

Eu fiquei pensando nessa questão da Psicanálise segura com pessoas trans e me lembrei de dois pacientes meus que estão em processo de transição. Um iniciou a transição e agora decidiu não ser mais mulher e resolveu ficar andrógeno. Ele embaralha os gêneros como uma pessoa não binária, mas outro dia ele me disse que quer ficar assim, andrógeno como ele falou. O outro é um menino menor de idade e precisa da autorização do pai. Uma questão que está judicializada. O pai tentou jogar com isso e escolheu um psicanalista homem, no caso eu, talvez pensando que a presença de um psicanalista homem pudesse influenciar no processo, mas o menino também joga com isso a seu favor. Ele me disse: “Você podia falar com o meu pai que eu quero fazer a transição”. Eu respondi: “Eu não, eu vou trabalhar contigo para você falar com o seu pai”. Ao final, ele concordou: “Tá bom, eu vou falar”.

A teoria trazida pelo professor fez o psicanalista pensar sua ação na clínica, ao mesmo tempo que a clínica foi narrada como aquela que está ancorada numa teoria, numa mistura entre a Psicanálise como objeto de investigação e a metapsicologia como um tipo de escuta singular. Diz ele ao final: *“Eu respondi, ‘Eu não, eu vou trabalhar contigo para você falar com o seu pai’. Ao final, ele concordou: ‘Tá bom, eu vou falar’”*. Há uma teoria que organiza a ação e a escuta, estar no grupo é colocar esses dois aspectos em questão e perceber como a produção acadêmica e a clínica se retroalimentam como uma via de mão dupla.

Podemos supor que essa retroalimentação ocorre porque estamos falando de um grupo de pesquisa institucionalizado, o que significa um compromisso com aquilo que é próprio da universidade pública, ou seja, com a produção do conhecimento. Um outro motivo que podemos levantar é a própria composição do grupo, basicamente distribuído entre dois blocos de formação: psicanalistas e professores. As teorias se misturam entre questões relativas à formação docente e à Psicanálise, acionadas a partir da leitura da obra de Freud. Isso porque a coordenadora do grupo é a própria incorporação dessa mistura, já que é formada em Licenciatura em Geografia, com um doutorado em que associou a Geografia à Psicanálise. Com isso, temos um arejamento das áreas de conhecimento.

Os diferentes autores que são trazidos para o debate demonstram a riqueza da alteridade quando estamos falando de processos de formação. Assim, percebemos que essa diversidade de autores e teorias afasta qualquer tipo de obscurantismo que pode ocorrer quando há uma reivindicação de exclusividade de uma área do conhecimento sobre algum tema. No grupo, pelo contrário, a discussão produz um saber intelectual sobre a teoria psicanalítica e a partir dela, que alarga e diversifica a visão crítica que

se pode ter sobre a escola e a clínica, sobre a relação entre professor-aluno e analis-ta-analisando, enfim, sobre a formação.

Como defende Ferraz (2014, p. 95), “não há teoria sem clínica, mas também não há clínica sem teoria”. Essa afirmação é sustentada pelo entendimento de que o trabalho sobre a teoria é o trabalho de conhecimento do inconsciente que é, “em primeiro lugar, experimentá-lo na situação transferencial” (Ferraz, 2014, p. 95). É partir disso que a Psicanálise se constrói como um tipo de formação que associa a teoria a um tipo de escuta e a uma epistemologia, um conjunto de ações que conduz a produção de conhecimento em Psicanálise. Não por acaso, o que ganha materialidade no grupo pela fala dos participantes é o que se depreende da análise, da clínica e da escola. Dizer que não há teoria sem clínica e não há clínica sem teoria é o mesmo que admitir que não há uma escuta ingênua, tampouco um psicanalista neutro e que, portanto, não há psicanalista sem teoria, assim como não há clínica sem uma epistemologia.

O mesmo vale para a formação dos professores de História. Não há sala de aula sem teoria, não há professor de História sem uma concepção sobre o que é ser professor de História, o que é História, o que é escola e o que significa ensinar História. Diferente do grupo de Psicanálise, no grupo de Ensino de História, há uma concentração de alunos da Licenciatura em História e professores da mesma área com diferentes tempos de experiência. Enquanto no grupo de Psicanálise a diversidade é caracterizada pelas áreas de conhecimento, no grupo de Ensino de História, é pelo tempo de experiência. Essa diversidade também aparece como potência na oxigenação dos casos, dos autores que são acionados e no debate entre sala de aula, ensino de História e grupo de pesquisa.

Na primeira reunião do segundo semestre de 2025, o coordenador convocou os novos integrantes a falarem um pouco de si, apresentando os motivos que os traziam ao grupo e as expectativas com o coletivo. Foi nesse momento que um aluno da Licenciatura em História tomou a palavra. Um jovem negro que estava no último ano de formação.

Estou no meu último período da licenciatura. Estou fazendo a disciplina de Estágio [...]. Estou prestes a iniciar minha carreira docente. É uma insegurança absurda que está dentro de mim por formar agora, mas, ao mesmo tempo, sinto que estou no início, me sinto perdido. Já tive interesse em entrar para o grupo antes, mas, como trabalhava e as reuniões são na parte da tarde, não conseguia. Agora estou com mais tempo para dedicar aos estudos. Pretendo, entrando agora no grupo, ampliar os debates e conhecimentos sobre educação, uma vez que não me sinto seguro ainda sobre a lecionar.

Essa é uma narrativa que nos convida a pensar a formação do professor de História tomando com inspiração o tripé psicanalítico, como é o propósito deste artigo.



Trata-se de um licenciando em História que está no final do seu percurso formativo e nos revela uma insegurança. Podemos pensar que esse sentimento surge diante da constatação de que o conteúdo e a teoria por si só não garantem o exercício da docência. Ele se dá conta disso na medida em que entra no estágio, no encontro com a escola e com a sala de aula: *“Estou prestes a iniciar minha carreira docente. É uma insegurança absurda que está dentro de mim por formar agora, mas, ao mesmo tempo, sinto que estou no início, me sinto perdido”*. Esse não é um sentimento restrito a esse licenciando. Muito pelo contrário, ele é recorrente na minha turma de Estágio Supervisionado, misturando-se com medo, ansiedade e tensão. Um conjunto de emoções que são despertadas quando se veem diante do momento de deixar a universidade e ir para a escola. Acredito que a teoria e os conteúdos estão aí, presentes como parte constitutiva da insegurança.

Mas também há o reconhecimento do grupo de estudos em Ensino de História como parte dessa formação, como um espaço no qual a insegurança pode e deve ter lugar, exatamente para que ela se dilua na experiência de narrar e de escutar os outros participantes e suas experiências. Ouvir as experiências das outras pessoas é uma forma de diminuir a sua insegurança, de entender sua forma de organizar. Entrar no grupo é considerar que a formação se dá nesse tripé entre a teoria, a prática da sala de aula e a escuta de si, muito próximo ao tripé psicanalítico, como venho defendendo ao longo do artigo.

O grupo é uma volta à teoria. *“Pretendo, entrando agora no grupo, ampliar os debates e conhecimentos sobre educação, uma vez que não me sinto seguro ainda sobre a lecionar”*. Ampliar o debate e conhecimentos diz desse encontro entre teoria e sala de aula, teoria e experiência. O que significa estar preparado para lecionar? É essa pergunta que ele deixa com sua narrativa. Há alguma segurança no ato de lecionar?

Na tentativa de responder a essa questão, podemos recorrer a Freud, para quem governar, educar e psicanalisar seriam três ações ou profissões impossíveis (Carneiro, 2005). Paul Ricoeur (2011) nos ajuda a problematizar essa afirmação de Freud quando defende que a relação entre História e Psicanálise está na ordem da fronteira entre o impulso e o discurso, o desejo e a cultura. Por isso governar, educar e psicanalisar seria impossível porque nos obriga a lidar com o desejo humano na sua singularidade, o que significa dizer que o sujeito não pode ser totalmente controlado ou moldado.

A incapacidade estaria nessa impossibilidade de impor algo a alguém, impor algo a um sujeito que é por definição imprevisível, além de nos colocar diante de um certo erro entre o que é dito ou ensinado e o que é realmente apreendido e vivido, entre o que eu penso que o meu aluno é e o que ele pensa que ele é, entre o que eu quero que ele seja e o que ele quer ser. Temos insistido que a sala de aula é o lugar do imprevisível e que isso não pode ser entendido como nosso problema, mas nossa riqueza. Essa insegurança que marca o sujeito não é exclusividade dos professores de História mais novos. Ela também se apresenta entre os mais experientes.





Eu terminei a graduação com 20 anos. Antes de terminar, eu já estava trabalhando numa escola privada, em Além Paraíba. [...] a minha formação foi numa faculdade privada... eu tive uma coordenação muito boa. Eu tive professor muito bons... que trabalhar a teoria da História era algo bem complexo, mas eles pegavam pesado conosco. Apesar que algumas falhas que nós sabemos que a faculdade deixa em nós discentes.

As falhas aparecem no confronto com a sala de aula. As falhas dizem da teoria isolada, mas também da necessidade de tomar a sala de aula como espaço de formação que passa pelo entendimento de que a teoria e o conteúdo por si só não dão conta da sala de aula, mas que sem eles tampouco acontece o Ensino de História. As falhas também podem dizer desse encontro com o sujeito e seu inconsciente, seu desejo, seu trauma, sua falha, enfim, desse lidar entre sujeitos que marca tanto o Ensino de História quanto a Psicanálise.

Segundo Joel Birman (1994, p. 127), há “uma desarmonia que é constitutiva da relação entre sujeitos na cultura, onde o corpo pulsional marca permanentemente sua diferença face aos outros corpos no espaço social”. A articulação entre Psicanálise e Ensino de História nos ensina que a constituição do sujeito é sempre em relação a um outro, um outro representado pela cultura e que é construído na sua alteridade.

Assim, a formação do professor de História só será possível nesse encontro entre teoria, sala de aula e a problematização do que me acontece como professor no encontro com o outro, um tripé fundamental para colocar sob suspeita minha forma de ser e estar no mundo em busca de projetos de sujeitos singulares e nunca antes pensados. O que as duas falas nos fazem pensar é que um professor pode concluir a formação na universidade sem que isso represente um domínio dos saberes docentes, que são resultado do encontro entre a formação e a sala de aula.

Considerações Finais

Ampliando o argumento de Jorge Larrosa (2018), para quem o professor é um compositor, também estamos propondo pensar o psicanalista como tal. Com isso, queremos atribuir um sentido para a formação como algo que se faz ao longo do tempo, resultado de um somatório de vivências. Um termo que se aproxima do que Richard Senneth (2009) vai nomear de artífice, como alguém que se dedica ao trabalho e à prática, sempre movido pelo desejo. Compositor e artífice, assim como o analista e o professor de História, são forjados na interação entre o fazer e o refletir, entre a mão, o ouvido, o olho e a cabeça. São formações que levam tempo, que dizem da necessidade de problematizar as experiências vividas e que se transformam em repertórios, conhecimentos incorporados e encarnados, enfim, o que Richard Senneth (2009) vai definir como ofício da experiência.





O analista e o professor de História são resultado de um tipo de formação que se dá no cotidiano, a partir do que acontece no *setting* analítico e na sala de aula, nas trocas entre pares na supervisão e nos grupos de estudo e pesquisa e na leitura e estudo da teoria. É esse conjunto formativo que vai se constituir em eventos transformadores nos sujeitos e colocar sob suspeita suas formas de pensar e agir, de ver e sentir, de ser e estar no mundo. São essas relações de compartilhamento que são potentes para construir uma vida nunca antes pensada.

Assim, parece-nos que o desafio e a tarefa da Psicanálise e do Ensino de História estão na sua capacidade de ir além dos limites do conhecimento comum ou da condição humana e do tempo atual em direção à construção de um olhar problematizador de si mesmo e do que chamamos de realidade. As duas áreas de conhecimento nos propõem pensar a complexidade do tempo presente, daquilo que nos afeta e nos faz pensar como nos tornamos o que somos, fazendo com que os sujeitos se coloquem como objeto de investigação, de tal forma que sejam capazes de elaborar perguntas sobre sua forma de ver e estar no mundo.

O Ensino de História e a Psicanálise defendem como necessário esse trabalho com a mobilização de uma atitude investigativa com o tempo presente e com a constituição dos sujeitos, acionando o inconsciente e o que é ínfimo e invisível como fundamental para elaboração de perguntas sobre nossas constituições como sujeitos históricos. São duas áreas de conhecimento que têm o sujeito como ponto central. Se, para a Psicanálise, o sujeito é tomado na sua dimensão inconsciente e desejante, no Ensino de História, ele é convocado a se ver como aquele que constrói e transforma a sociedade.

Em ambas as áreas, o sujeito é tomado e reconhecido na sua diversidade e como resultado de suas experiências, tanto no passado quanto no presente, trabalhando com a subjetividade como algo singular, marcada pela falta e pelo desejo. As duas rompem com a ideia moderna de um sujeito unificado, coerente e natural, para assumirem a perspectiva de um sujeito que é fruto de uma construção constante, que nega a homogeneidade e a essência, de tal forma que o trabalho que exercem é aquele baseado na interpretação dos processos de sua constituição, tanto mentais como discursivos para problematizar aquilo que os afeta. Trabalham com um tipo de saber que descentra o sujeito de si mesmo, levando-o a refletir sobre suas constituições e questões socialmente vivas e importantes para pensar suas próprias vidas no tempo.

Referências

ALONSO, Silvia Leonor. A apropriação das heranças no caminho da construção do analista. *Jornal de Psicanálise*, v. 38, n. 69, p. 168-176, 2005.

ANZIEU, Didier. *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.



BIRMAN, Joel. *Psicanálise, ciência e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

CARNEIRO, Henrique Figueiredo. Editorial O ato de educar e de governar como leituras do mal-estar na cultura. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 9-10, mar. 2005, Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v5n1/01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

FERRARI, Anderson. “*Quem sou eu? Que lugar ocupo?* – grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FERRAZ, Flávio Carvalho. Transmissão e formação: apontamentos sobre o tripé analítico. *Jornal da Psicanálise*, São Paulo, v. 47, n. 86, p. 87-102, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GARRAFA, Thais Cristofe. O lugar da supervisão na formação analista. *Percurso*, São Paulo, ano 19, n. 36, p. 83-92, 2006. Disponível em: <https://percurso.openjournalsolutions.com.br/index.php/ojs/article/view/1005>. Acesso em: 9 out. 2025.

GONDAR, Jô; COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. Psicanálise e normatividade. *Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 1, p. 202-220, 2021. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v53n1/v53n1a09.pdf>. Acesso em: 9 Out. 2025.

LARRROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história. *Educar em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-18, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698227098>.

MENDES, Eliana Rodrigues Pereira. Sobre a supervisão. *Reverso*, Belo Horizonte, v. 34, n. 64, p. 49-55, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci2000300007&Ing=pt&nrm=isso>. Acesso em: 23 out. 2025.

MIRANDA, Sônia Regina. Sobre o ato de aprender a olhar: a cidade como um jogo de saberes e potências educadoras. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 14, n. 33, p. 43-63, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/4819>. Acesso em: 15 out. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o ensino de História. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 36-59, jan./abr. 2023. DOI: [10.12957/revmar.2023.71053](https://doi.org/10.12957/revmar.2023.71053)

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 2011.

SANTOS, Evandro dos. Por uma erótica da história: Ensaio sobre possibilidades e limites nos diálogos entre história e psicanálise. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 322–331, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/65360>. Acesso em: 22 out. 2025.

SCHNAIDERMAN, Regina. Política de formação em psicanálise: alinhando algumas anotações de leitura. *Percursos*, São Paulo, n. 35, p. 19-22, 2011. Disponível em: <https://percurso.openjournalsolutions.com.br/index.php/ojs/article/view/964/998>. Acesso em: 22 out. 2025.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. (org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 21-42, 2019.

SENNETH, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TANIS, Bernardo. A formação psicanalítica: especificidades e transformações. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 51, n. 95, p. 29-41, 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v51n95/v51n95a04.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

ZAVALA, Ana. Pensar “teoricamente” a prática de ensino de história. In: ZAVALA, Ana; GIL, Carmem Zeli de Vargas; XIMENES, Cristiana Ferreira Lyrio; ANDRADE, Juliana Alves de (org.). *Aulas de história em foco: ensinar, pesquisar e analisar*. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 17-45. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/280637>. Acesso em: 22 out. 2025.

Notas

- 1 Dizer que o artigo se articula nas possibilidades e nos limites de dois campos de conhecimento – Psicanálise e Ensino de História – é uma maneira de reconhecer que eles se diferem quanto aos seus objetivos, métodos e fundamentos epistêmicos. Podemos pensar em quatro diferenças epistemológicas. Uma primeira é o Conhecimento. Enquanto a Psicanálise se baseia no inconsciente e na clínica, focando o sujeito singular, o Ensino de História baseia-se nas problematizações documentais, fontes, conflitos e mudanças nas organizações coletivas. Em relação à segunda diferença, o foco está na questão da verdade. Para a Psicanálise, ela é construída na dupla analítica (analista/analizando), focando a realidade psíquica. No Ensino de História, ela também é construída. No entanto, essa construção é feita a partir do trabalho com fatos, fontes e interpretação crítica do passado coletivo. O tempo seria a terceira diferença. A psicanálise trabalha com um tempo lógico, em que o passado (recalcado) atua no presente por meio da repetição. O ensino de história foca a diacronia, a cronologia e as transformações ao longo do tempo. E, por último, como quarta diferença, podemos citar o objeto de estudo. A Psicanálise estuda o sujeito do inconsciente. O Ensino de História estuda o sujeito histórico em sociedade.
- 2 É importante esclarecer que dizer dessas convergências é reconhecer a existência de um debate recente sobre a Psicanálise como pseudociência que se concentra na crítica de que ela não atende aos padrões modernos de evidência empírica e refutabilidade, critérios centrais para a ciência experimental. Nesse debate, o argumento é de que conceitos como



o inconsciente são difíceis de testar, colocando a Psicanálise mais próxima da Filosofia ou das Humanidades do que das Ciências Naturais. Enfim, um debate histórico e complexo que envolve a distinção entre métodos empíricos e a interpretação subjetiva. No entanto, a Psicanálise mantém uma influência profunda e duradoura no pensamento científico, clínico e cultural. Ela introduziu conceitos fundamentais como inconsciente, mecanismos de defesa, repressão e importância da infância. Influenciou profundamente a Antropologia, a Sociologia, a Literatura e a teoria crítica da sociedade. Por fim, podemos dizer que a Psicanálise desafia o cientificismo absoluto ao evidenciar os limites da consciência humana e ao introduzir a ideia do suposto saber.

- 3 Metodologicamente é importante esclarecer que os dois grupos são compostos de membros voluntários que ingressam no início do ano letivo. No grupo de Ensino de História, o perfil é de professores de História das redes públicas e particulares de Juiz de Fora, mestrando e doutorando em Ensino de História e graduandos em Licenciatura em História. Já no grupo de Psicanálise, há uma diversidade de formação, como o próprio campo de conhecimento incentiva, sendo um grupo composto em sua maioria por professores das licenciaturas, além de um número menor de psicólogos, mestrando e doutorando em Educação. Os encontros ocorrem uma vez por semana, sempre a partir da leitura prévia de um texto. Os excertos foram selecionados a partir da minha participação como membro dos dois grupos, em um semestre, registrados após as reuniões, a partir de lembranças e anotações num diário de campo, não correspondendo exatamente ao que foi dito.

