

La dimisión subjetiva de docentes en el Brasil

*Incidencias de la Formación y de las Condiciones de Trabajo*¹

The subjective dismissal of teachers in Brazil.

Incidents of formation and condition of work

Por Marcelo Ricardo Pereira*, Anna Carolina Lo Bianco** y Segundo Moyano***

Fecha de Recepción: 01 de junio de 2019.

Fecha de Aceptación: 13 de septiembre de 2019.

RESUMEN

Las precarias condiciones de la política, de la organización y del trabajo docente de buena parte de la Educación Básica en Brasil, la reducida práctica colectiva entre pares y directivos, las frágiles relaciones con el saber, con el conocimiento y con la formación, así como los graves problemas de proletarianización, de remuneración y de reconocimiento social y de carrera, han contribuido severamente a producir ciertos modos de ser profesor que pueden condenar el desarrollo de las nuevas generaciones y, por consiguiente, un proyecto de nación. Con los aportes de autores de la

sociología de la educación y de la pedagogía e introduciendo elementos del síntoma subjetivo y del método clínico en la escucha de profesores orientados por la perspectiva del psicoanálisis, presentamos nuestros argumentos para poner en cuestión las “lógica de gestión por objetivos” aplicadas al medio pedagógico que consideran que el problema actual radica en que son mal seleccionados los docentes de la enseñanza pública sin considerar las condiciones que los producen. Y ponemos en discusión de qué manera es posible afrontar los efectos de esta complejidad de circunstancias.

* Psicólogo. Psicoanalista. Doctor en Educación por la Universidade de São Paulo y Post-doctor en Teoría Psicoanalítica por la Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, y en Educación Social por la Universitat Oberta de Catalunya, España. Correo electrónico: mrp@fae.ufmg.br

** Graduada en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil. Doctora en Sociología de la Salud Mental por la Universidad de Londres. Correo electrónico: aclobianco@uol.com.br

*** Doctor en Pedagogía y Educación Social. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona, España. Correo electrónico: smoyanom@uoc.edu

1 Texto generosamente traducido en su primera versión por Ana Carolina Ferreyra y ampliado y revisado por los autores. Agradecimientos al CNPq y a la Fapemig por la financiación de las siguientes investigaciones en referencia: Pereira, 2011; Pereira, 2016 y Pereira; Lo Bianco; Moyano, 2018.

Palabras clave: *Formación Docente, Profesorado, Lógica de Gestión, Método Clínico, Síntoma Subjetivo.*

ABSTRACT

Part of the Brazilian system of Basic Education is characterized by precarious political and organizational conditions of teaching. Other important factors have contributed to the way oneself sees her or himself as a teacher: reduced collective work with peers and school principals, problematic relations with knowledge and training and, above all, serious problems of proletarianization, low earnings and lack of social recognition of the career. These factors have a severe impact on new generations of teachers and even in the nation's plans for the future. Contributions from authors of the sociology of education and pedagogy are going to be used in the present article. With the clinical method of listening at teachers' subjective symptoms, it will be possible to question the "management logic by objectives". This logic establishes that the problem of the pedagogical medium resides in the poor way teachers in the public services are selected. It does not take into consideration the conditions that are responsible for the teacher's way of being. These conditions will be discussed in the present paper.

Keywords: *Teacher Training, Bachelor's Degrees, Management Logic, Clinical Method, Subjective Symptom.*

Introducción: ¿De dónde partimos?

Las condiciones precarias de organización y de la práctica docente de buena parte de la Educación Básica en Brasil (Primaria y Secundaria), el reducido trabajo colectivo con pares y directivos, las relaciones inestables con el saber, con el conocimiento y con la formación, así como los graves problemas de proletarianización, de remuneración y de reconocimiento social y de carrera, contribuyen severamente para producir ciertos modos de ser profesor

que pueden condenar –si no es que ya condenan– el desarrollo de las nuevas generaciones y de todo un proyecto de nación. Más allá de algunas iniciativas realmente loables, los innumerables institutos de educación superior del país, los varios establecimientos de formación docente, de cursos de perfeccionamiento, de especialización y de "reciclaje" – ese término abominable – pueden estar favoreciendo el explícito aligeramiento de la formación, una teorización apartada de la realidad cotidiana, una inflación retórica, ideática e individualista, como también una profesionalización que tiende a aplastar en niveles bastante sufribles de repertorio, curiosidad, creatividad y deseo.

¡Cuadro funesto, es verdad! ¿Y será que el mismo contribuye a que el magisterio brasileño reúna hoy a aquellos que por ventura serían perjudicados como "mal preparados" o "débiles", es decir, aquellos que tenían menos condiciones profesionales y subjetivas de hacerlo bien?

Para analizar esta cuestión, recuperamos resultados de dos investigaciones anteriores, que realizamos con la intención de analizar las causas de la pérdida de autoridad de profesores de Educación Básica (Pereira, 2011) y el malestar psíquico de los profesores de adolescentes (Pereira, 2016). En ambos trabajos, anunciamos la presente problemática, pero no la desarrollamos suficientemente ya que los objetos de estudio de tales investigaciones recorrieron otros caminos no menos necesarios. Se suman a ellos, los resultados parciales del proyecto de intervención que estamos desarrollando en la actualidad sobre "lo que no funciona" en el trabajo y en la vida de docentes de niños y adolescentes de escuelas públicas brasileñas (Pereira, Lo Bianco, Moyano, 2018). Cabe señalar que todas las investigaciones mencionadas nos auxilian también a sedimentar el campo Psicoanálisis, Educación y Formación de Profesores; campo este de nuestro vivo interés.

Con el presente artículo de investigación, pretendemos profundizar el tema ya que, a nuestro entender, requiere fundamentación y precisión. Para eso, echamos mano de los aportes de autores de la sociología de la educación y de los estudios sobre la formación de profesores de las últimas dos décadas, con el fin de cualificar nuestros argumentos para poner en suspensión la idea corriente de las lógicas empresariales o de gestión aplicadas al medio pedagógico desde las cuales se busca instalar la idea de que hoy seleccionamos mal a los docentes de la enseñanza pública sin considerar las condiciones que los producen. Proponemos poner en suspenso tal argumento, pero sin dejar de discutir de qué manera es posible afrontar los efectos de esta complejidad de circunstancias, a partir de situar “lo que no funciona” en el trabajo y en la vida de docentes de niños y adolescentes de escuelas públicas brasileñas.

Cuestiones de método

Para las investigaciones de referencia, desarrollamos metodológicamente lo que denominamos “investigación-intervención de orientación clínica”. Se trató y se trata de investigaciones que tienen igual carácter de intervención en el sentido de llevar a cada profesor a reflexionar sobre su práctica, a comprender fenómenos, a destrabar identificaciones sintomáticas, a pensar acciones y a elaborarse subjetivamente. Basándonos en el principio técnico y seminal del psicoanálisis que Sigmund Freud (1980a) denominó “recordar, repetir, elaborar”, dimos a la investigación un direccionamiento clínico sin ser propiamente terapéutico, en cambio, orientado hacia un análisis estrictamente social, reflexivo y elaborativo de la realidad cotidiana. Seguimos así la tradición del pensamiento de autores que aplican la escucha clínica al campo de lo social, o sea, intervinimos “en los lugares donde los síntomas contemporáneos son recogidos. Eso no quiere decir que ellos sean

entendidos o tratados, pero sí que dejan huellas en algunos lugares” (Laurent, 2007: 177).

Es importante señalar que la *investigación-intervención* de orientación clínica se inserta más allá de la *investigación-acción* y de la *investigación participante* al trabajar las singularidades discursivas y no tanto las regularidades (Pereira, Lo Bianco, Moyano, 2018).

En una perspectiva diferente de las ciencias sociales y humanas que parten de considerar sólo las macro-categorías sociales, buscamos las formas singulares y la microfísica del ser hablante (Pereira, 2011; 2016). En efecto, así como sociólogos, historiadores, pedagogos y otros pensadores (Tardif, 2005; Gatti, 2010; Santos, 2015; Diniz-Pereira, 2015; Diniz-Pereira, 2015) se centran en la reconstitución y comprensión regular de los acontecimientos y de los discursos, un trabajo de orientación psicoanalítica –sin rechazar ese principio macro-categorial– se centra más en los modos singulares de cómo un acontecimiento es, incluso para los propios sujetos, sorpresivamente repetido al ser narrado. La orientación psicoanalítica tiende a ser menos por los hechos, conciencias o cronologías, y más por la repetición singular que las palabras (y los silencios) dan a conocer en lo que intentan igualmente ocultar. En ese sentido, consideramos realizar investigaciones *con* sujetos y no *sobre* ellos (Pereira, 2016).

No estamos, pues, exclusivamente interesados en retratar apenas la realidad vivida por el profesor, como parecen hacerlo muchas de las investigaciones sociales y de humanidades, sino en verificar los efectos subjetivos de tal realidad en su propia persona, para que tenga la chance, tal vez, de modificarla o modificarse en ella. *Lo que yo hice con lo que hicieron de mí* es el principio sartreano que nos sirve como norte en asociación directa con la cuestión freudiana que fundamentó la cura de uno de sus analizandos: *¿cuál es su responsabilidad en el desorden del cual se queja?* He aquí la base capital donde se asienta el elemento clínico de

una investigación-intervención: la responsabilización del sujeto consigo mismo y con el otro en relación a sus propios actos, saberes y prácticas, sin desconocer sus responsabilidades políticas. "La responsabilidad alude a la obligación de responder de los actos, a hacerse cargo, en este caso, del ejercicio profesional de la función educativa" (Moyano, 2012: 99).

Es fundamental que se entienda que el método clínico que aquí defendemos no se reduce solamente a las prácticas de consultorios de médicos, psicólogos y psicoanalistas. Pero debe ser tomado como una *orientación*, una *actitud* o una *conducta* que permite poner en marcha un sujeto en constante reflexión para que se tenga también la oportunidad de hacer un trabajo con su subjetividad. La clínica será ese lugar privilegiado de acontecimiento del sujeto, de hacerlo emerger a la superficie e inscribirse como efecto de una actitud. En ese sentido, concordamos con André Green cuando escribe que "existe en psicoanálisis no solamente una teoría de la clínica, sino un *pensamiento clínico*, es decir, un modo original y específico de racionalidad extraído de la experiencia práctica" (2004: 11).

Se debe enfatizar que la perspectiva del *caso por caso* o del caso único es la que nos guía. Seguimos la recomendación freudiana de olvidar lo que ya se sabe y escuchamos a cada sujeto como si fuera el primero, enfatizando la singularidad de uno a uno: "la extraordinaria diversidad de las constelaciones psíquicas involucradas, la plasticidad de todos los procesos mentales y la riqueza de los factores determinantes se oponen a cualquier mecanización de la técnica" (Freud, 1980b: 164).

Para que eso se dé, conocemos fragmentos de la experiencia profesional, de la vida biográfica y, quizás, de los síntomas de 46 profesores de la enseñanza pública y privada en la investigación sobre la autoridad docente (Pereira, 2011); de más de 50 de la enseñanza pública en la investigación sobre malestar psíquico (Pereira, 2016); y de más de 30 docen-

tes que compusieron 4 colectivos o "espacios de habla" de 4 escuelas públicas que acogen a niños y adolescentes en condiciones sociales desfavorables (Pereira, Lo Bianco, Moyano, 2018). Esos tres proyectos fueron (o están siendo) desarrollados en la ciudad de Belo Horizonte, en Brasil.

Echamos mano de diversas fuentes teóricas y documentales para entender fenómenos y elegir muestreos de instituciones y de docentes. Empleamos también el contacto directo a partir de la herramienta "bola de nieve" (Dewes, 2009), a través de la cual algunos sujetos saben reconocer e indicar a otros porque, en parte, conocen actitudes o comportamientos comunes que los tornan próximos. En los ambientes institucionales, proponemos respuestas escritas para dos cuestiones de inicio o creamos "espacios de habla" (Besset, Coutinho, Cohen, 2008: 92), con 1 a 5 encuentros grupales de hasta 10 sujetos. Procedemos también a la "observación de singularidades" (Pereira, 2016; Barros y Lehfeld, 1986), orientada más a las situaciones contingentes y microfísicas de la práctica de algunos profesores.

De los 46 docentes de la primera investigación y de los más de 50 de la segunda, escogimos, respectivamente, 24 y 15 para realizar las "entrevistas de orientación clínica" (Pereira, 2011; Pereira, 2016), que son entrevistas en profundidad no dirigidas con carácter de formalización del síntoma para fines de intervención. No realizamos entrevistas con los sujetos de la tercera investigación cuya metodología prevé sólo los espacios colectivos de habla. También se hizo uso de "diarios de a bordo" (Barros y Lehfeld, 1986) y de "diario clínico" (Ferenczi, 1932; 1993) para el registro tanto de informaciones, experiencias e impresiones del material colectado, en una actitud de poder reflexionar *sobre* la práctica, como de la subjetividad de los propios investigadores, de sí mismos, en una actitud de reflexionarse *en la práctica*. Tal actitud exige "cierta disposición al *no saber*. Habilitar un lugar de *docta ig-*

norantia [...] a tener lugar una postura abierta al conocimiento, dispuesta a sentir y a aceptar que existe una cuota de no saber acerca de los contenidos a transmitir y, sobre todo, acerca del sujeto” (Moyano, 2012: 97-98).

Es fundamental introducir siempre una dimensión de *no saber*, porque “el campo del trabajo social, induce la necesidad de una postura de no saber inherente a la clínica” (Ponou, 2016: 69).

Un agujero en “la lógica de gestión”

Inspirada por el sector privado, la “lógica de gestión por objetivos” o “lógica de competencia”, de carácter organizacional, se establece gradualmente en el sector público, y en particular en las instituciones educativas, de salud y de seguridad social desde los años que inician en 1980. De acuerdo con Buisson (2011), se trata de individualizar y privilegiar una lógica de rendimiento y de remuneración por mérito. Los individuos ven que sus roles y sus lugares se transformarán en razón de la implementación de un dispositivo de gestión de competencias que empieza desde el momento en el cual se seleccionan las personas para el trabajo. Se objetiva con eso resaltar las competencias de ejecución, vinculadas a la capacidad técnica, cruciales para una lógica de gestión. Pero, esa lógica, que subyace a tales instituciones, puede limitar el alcance del plan al oscurecer justamente lo que está vinculado a las relaciones entre los sujetos involucrados, a los modos singulares de existencia de cada uno, y al *no saber* que esas relaciones, singularidades y el propio trabajo generan –he aquí su agujero–.

En el campo educativo, por ejemplo, Lima (1995: 39) va a creer que “el magisterio actual está formado por la selección de los débiles”. Para el autor, los peores alumnos tenderían a ser profesores que, como tal, son transformados en “robots” que repiten y siguen instrucciones determinadas por “monstruos burocráticos” que los domestican. Los profesores en

general se pondrían al servicio de los valores socioculturales más “retrógrados”. Sus esquemas de trabajo invertirían sus valores morales y condenarían su compromiso con una supuesta lógica de competencia. Según Lima, no sería raro, para esos docentes, mentir sobre el conocimiento real que transmiten o engañarse diciendo para sí mismos que hacen lo mejor que pueden. En su actividad profesional, el docente repetiría el modelo arcaico de verbalización, a pesar de su evidente ineficacia histórica. Las escuelas no serían locales de actividad motora, verbal e intelectual, sino pequeños y sofocantes auditorios compartimentados, donde “oradores gangosos” –dice el autor– recitan a los gritos textos decorados de los libros. Mientras recitan, plateas cautivas de alumnos apáticos se agitarían, aguardando la señal de finalización de la clase que suspendería la “verborragia magisterial”. Lima juzga ser impresionante la alegría con que los alumnos reciben tal señal. Y, sin conmiseración, no se sorprende con el hecho de que el profesorado actual sea desautorizado y poco merecedor del respeto sociocultural de la comunidad, reflejado en el desprestigio que determina el valor de su remuneración.

Pero, la lógica de gestión por objetivos y la visión crítica de Lima, que demuestra seguirla, parecen estigmatizar sólo uno de los actores del fenómeno –el profesor–, y desconocer intencionalmente los fragmentos de la historia reciente de la profesión que la produce.

Con la democratización de la enseñanza a lo largo del siglo XX, presenciamos el crecimiento del número de establecimientos escolares, que resultó, paulatinamente, en la multiplicación del número de profesores, que se profesionalizaron para atender a esa demanda aumentada. Los ideales republicanos del estado de llevar la escolarización a las masas fue una conquista inexorable, pero también se originaron problemas sustanciales, entre ellos, el poco aumento salarial y el desprestigio social a los que los “nuevos” profesores fueron sujeta-

dos a lo largo del siglo. Otro problema fue la medida que esos “nuevos” dejaron de ser casi que exclusivamente los hidalgos (los hijos de alguien o de familias nobles) y pasaron a proceder de órdenes socialmente menos legitimadas. La clase trabajadora comenzó a producir docentes: ellos hoy descienden en su mayoría de pequeños comerciantes, de los operarios industriales, de los trabajadores ambulantes, de padres con poca instrucción, entre tantos que componen las masas.

Ahora, una vez que emergieron de las esferas más pobres de la población, esos “nuevos” docentes recibieron y reciben atención minuciosa por parte de los agentes formadores e institutos de educación superior en el sentido de inculcar cierta mentalidad de la profesión que hace que los pobres gobiernen a los propios pobres (Favacho, 2019). Junto con ello y, por regla general que involucra una inercia histórico-cultural, el profesor brasileño no escapará a los designios del estado de gobernar a las masas, de educarlas en su nombre, —aún cuando no se tenga claro para qué proyecto de nación eso debe ser hecho— proyecto ese que, por otra parte, no demuestra, ir más allá de las políticas espurias de enriquecimientos exclusivos, concentración de bienes y patrimonialismos esclavistas, como se observa repetir en el gobierno ultraconservador de la actualidad (2019-2022). No sorprenden, entonces, los problemas visibles de proletarización y de reconocimiento social, laboral y financiero por los cuales pasa hoy un profesor regular de Educación Básica en el país (Primaria y Secundaria).

Habiéndose originado mayoritariamente en las clases populares, no es inhabitual que haya sido criado en ese medio y, a costa de esfuerzo o acaso, haber tenido éxito en su trayectoria escolar a contramano de la vida. Pocos entre sus amigos de la infancia pudieron contar con el mismo destino. Pero, una vez estando en el curso de formación docente, conocerá luego el peso institucional para librarse de los

vicios de su origen. El aspirante a “nuevo” profesor será sometido a menudo a los modos más sutiles o más explícitos de vigilancia moral e intelectual de las agencias formadoras para graduarse como docente.

Día tras día le será inculcada la idea de ejercer su oficio de manera inmaculada y fascinante, tornándose un ejemplo de competencia a seguir. Eso bien o mal compondrá la pastoral pedagógica o la lógica de gestión de objetivos que deberá seguir. Sin embargo, una vez formado, lo más común es que venga a impartir clases también en escuelas de capas populares, cuando no lo hace en alguna escuela de su propia comunidad de origen. Se hallará, pues, entre iguales; y cierto atavismo habrá siempre de sobresaltarlos. Luego verá que ya conoce a los niños y niñas de los lugares donde vive, sus futuros alumnos; conoce también sus familias, lo que hacen, por donde andan, los delitos, los desvíos, los comportamientos, los hábitos. De la misma manera, las familias de la comunidad, los alumnos, los habitantes, lo conocen: saben igualmente de sus hábitos, desvíos e intimidades. Como revela un profesor que se encontraba en un bar cerca de su casa y también de su escuela cuando un grupo de alumnos de una de sus clases pasa diciendo de manera burlesca: “¡Ah! *profe*, bebiendo ¿eh?” —dice él en un espacio de habla—.

Entonces, ¿cómo mantener entre sus iguales cierta ascendencia basada en un patrón de conducta moral e inmaculada? ¿Cómo mantener una diferencia ejemplar en un ambiente que preserva poco su intimidad? El profesor en nuestros tiempos debe hacerse valer entre, de un lado, la borradura de la diferencia social y cultural; y del otro, la restauración de su valor moral inmaculado, fascinante que la lógica de gestión trata de inculcarle por medio de una maquinaria pedagógica.

La pedagogía más difundida es en reglas generales la ciencia de base moral y racionalista que está en el centro de esa cuestión. Sus profesionales parecen entender poco que ella

es, como dice Maurice Tardif (2005: 127): “una tecnología constantemente transformada por el trabajador”, que nunca tuvo indicaciones muy claras de sus propósitos y objetivos de enseñanza. Sin embargo, sea a través de sus dogmas y saberes sobre el acto de enseñar, sea a través de su propia propuesta de formación, el graduando espera resolver con las disciplinas pedagógicas los dilemas cotidianos de su práctica, las incertidumbres, las discontinuidades, las subversiones, que la lógica de gestión poco puede ayudarle. Faltaría a esa lógica admitir, muchas veces, que él actuará sin saber con certeza si los resultados de su trabajo serán realmente alcanzados. Tales resultados estarán continuamente imbricados en un conflicto de interpretaciones que revela un número incoherente de expectativas sociales sea sobre su trabajo o sobre el trabajo de la escuela.

No es de extrañar que varios alumnos menos destacados, es decir, que atravesaron su escolarización con serios problemas pedagógicos y de aprendizaje, tienden a buscar cursos de Profesorado². Son graduaciones con menos exigencia para el ingreso a la enseñanza superior. El propio Sistema de Selección Unificado (SISU), que viene intentando dar acceso más democrático a las universidades públicas brasileñas –sistema fomentado por gobiernos llamados populares (y aún mantenidos por los

gobiernos conservadores siguientes)–, puede haber colaborado para hacer candidatos menos identificados con la profesión docente a ingresar en cursos de formación de profesores por el simple y desastroso hecho de ser tales cursos los únicos a través de los cuales esos mismos candidatos tendrían acceso a la enseñanza pública superior de calidad; enseñanza esta históricamente selectiva y excluyente.

De allí, sin muchas opciones, ellos tienen la chance de formarse y de tornarse profesores. Excepto aquellos muchos que desisten o aquellos pocos que se van a identificar con la profesión y realizarla con deseo, varios graduandos no actuarán como profesores y se mantendrán en oficios medianos, a veces, burocráticos, en buena parte de la vida. Otros, sin esconder su desencanto, la ejercerán normopáticamente sin mucha implicación ni desgaste, reduciendo y nivelando la complejidad de la profesión a un oficio repetitivo y ordinario. Otros aún la ejercerán como complemento de renta, como un “extra”, para la cual se dedicarán pocas horas por semana, sin necesariamente implicarse con alguna transformación de la propia profesión. Otros, entre tanto, la realizarán de manera a veces implicada, pero sin estructura subjetiva o profesional suficiente que le posibilite efectivizarla sin padecer de hecho o presentar algún modo de “sufrimiento en el trabajo” (Leguill, 2012: 123 y siguientes).

Lo que se especula aquí es cómo muchos tienden a no esconder la infelicidad en actuar realmente como docentes. Tal vez ese hecho contribuya para que varios de ellos se vean inclinados a realizar el oficio sin mucho deseo, repertorio, curiosidad y creatividad –requisitos básicos para la profesión–, tornándose más susceptibles a la repetición y a la adhesión a las reglas burocráticas que largamente los domestican.

Esos profesores, más que elegir un lugar, no consiguen propiamente sustentarlo en la cadena del trabajo (Lo Bianco, 2006). Por eso, tienden a ser en general más conservadores,

2 En Brasil, los *Profesorados* son llamados *Licenciaturas*, que son cursos de formación de docentes de la Educación Básica (Primaria y Secundaria) realizados como grado de nivel superior en las universidades o facultades aisladas. Son ejemplo de Licenciatura: la Pedagogía (que forman maestros para trabajar con los niños y niñas de cero a once años) más allá de la Biología, la Física, la Química, la Historia, la Geografía, la Filosofía, las Lenguas, las Matemáticas y las Artes (que forman docentes para trabajar con los adolescentes de once a dieciocho años).

más conformistas, menos osados y, muchas veces, se posicionan políticamente de modo reaccionario. La mejor didáctica es, pues, aquella que les permite sobrevivir a cada día lectivo, incluso cuando para eso tengan que repetir a todo momento que hacen lo mejor que pueden. Un profesor en esas condiciones puede realizar – y hasta realiza – muchos cursos de formación continua, pero, en verdad, él estudia muy poco, tiene tiempo restrictivo para eso, no se desafía a ampliar su repertorio y padece de no tener suficiente base familiar, social y escolar que le exija hacerlo. Puede someterse sin mucho esfuerzo a un verdadero ritual de descalificación, sin condiciones ni incentivo para perfeccionarse, tampoco para evitar cumplir contenidos extensos y poco adecuados a la carga horaria; contenidos esos muchas veces divorciados de las necesidades sociales de los alumnos. Sus esquemas de trabajo, en realidad, colaboran para invertir su coraje moral y deshacer el flujo de *poder actuar "en conformidad con su deseo"* (Lacan, 1959-60/1988: 385).

"No puede ser coincidencia, no –revela una profesora de adolescentes de escuela pública en su entrevista de orientación clínica–, toda persona malhumorada, extraña, bizarra viene a parar en la escuela [...]. ¿Será que se junta mucha gente extraña en la escuela o las personas se van convirtiendo en extraños dentro de ella?"

Como esa profesora, podemos reponer la pregunta y, al mismo tiempo, interrogar la premisa discutible de las lógicas de competencia: ¿Será que junta mucha gente débil en la escuela o las personas se van volviendo débiles cuando se forman y van a estar dentro de ella?

¿Qué profesores son producidos por nuestros cursos de formación docente?

Estudios recientes nos ayudan a responder la pregunta. En primer lugar, cabría presentar los números estadísticos de algunas investigaciones que nos permitirán teorizar la cuestión.

De acuerdo con Bernardete Gatti y Elba Barreto (2009)³:

- 2/3 de graduados en Brasil son mujeres, siendo casi 40% de ellos provenientes de familias con ingresos de hasta tres salarios mínimos (llegando a 90% si el corte fuera de hasta 10 salarios).
- 1 de cada 10 es oriundo de hogares de padres analfabetos y otros seis de cada 10, de padres cuya escolaridad se limitó a la enseñanza fundamental (Primaria y Secundaria).
- 2/3 de los graduandos cursaron la enseñanza media íntegra en escuelas públicas (ese índice llega a 83% si se considera también aquellos que consideran escuelas públicas y privadas).
- El puntaje medio en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), de 2008, para tales alumnos fue 37,27 (sobre 100), con medias inferiores a esa en años precedentes.

Bernardete Gatti, reconocida autora del campo de la política y de la formación docente en Brasil, va a deducir que "la escolaridad realizada en escuelas públicas evidencia grandes carencias en los dominios de conocimientos básicos. Es con ese caudal que la mayoría de los graduandos entra en los cursos de formación de profesores" (2010: 1.365).

Durante tales cursos, es imperioso notar aun con Gatti y Barreto (2009) que:

3 Investigación realizada para la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que analizó los siguientes cursos brasileños de formación de profesores: Biología, Física, Geografía, Historia, Letras, Matemáticas, Química y Pedagogía; con base en el Examen Nacional de Cursos (ENADE), de 2005, abarcando más de 137.000 sujetos. Se trata de la investigación cuantitativa más amplia hecha para tal fin desde la redemocratización del Brasil después de la década de 1980.

- Casi 70% de los materiales de estudio se reducen a apostillas, resúmenes y fotocopias de partes de libros.
- Menos de 2% de esos materiales son compuestos por artículos en publicaciones especializadas.
- Si examinamos las evaluaciones, 90% de ellas son circunscritas a las pruebas escritas y a los trabajos en grupo, siendo importante notar la diferencia de su empleo en lo que concierne al curso de Pedagogía y de los demás Profesorados. Mientras que en los primeros prevalecen los trabajos en grupo (50% contra 37% de pruebas), en los Profesorados hay una inversión (60% de pruebas contra 29% de trabajos en grupo). Se debe resaltar que, en el caso de la Pedagogía, una parte razonable de los alumnos puede pasar sin siquiera tener una experiencia de evaluación individual en el transcurso de sus cursos.
- Hay un bajo índice general de conclusión en ambas formaciones, 24%; es decir, más de 2/3 de los alumnos inscriptos en esos cursos no se gradúan como profesores.

Eso no impidió, sin embargo, que entre 2001 y 2006 la oferta de tales cursos prácticamente se duplicase en la Pedagogía y tuviese un aumento de 50% en los demás Profesorados. Fue el período en que ellos más crecieron. La voracidad del mercado pedagógico no inhibió ese incremento, incluso disminuyendo el número de inscriptos y de los que concluyen los cursos. El hecho denota las facilidades encontradas por las instituciones de formación de profesores para ampliar ofertas de cursos de estructuras más baratas aún a despecho del aparente desinterés del público y de los esfuerzos inocuos de intentar revertir el desprestigio histórico de la profesión.

Más de 60% de esos cursos están en las universidades y, sobre todo, en instituciones privadas. He aquí otro aspecto que conviene considerar.

Según Júlio Emilio Diniz-Pereira, entre 1995 y 2007, el número de instituciones privadas de Enseñanza Superior aumentó en Brasil casi 200% contra 19% de instituciones públicas. Entre las diez mayores en número de inscriptos, apenas tres son del sector público, resultando la multiplicación de lo que el autor va a llamar “universidades-empresas”. Son instituciones “consideradas de masa y tienen como principales características la cobranza de cuotas más bajas y un número muy grande de alumnos” (2015: 275).

Predominan en ellas estudiantes que son trabajadores jóvenes, de clases populares, habitantes de centros urbanos y que estudian a la noche. En ciudades pequeñas y medianas, donde hay ausencia de instituciones públicas de Enseñanza Superior, tienden a prevalecer las facultades aisladas y de manera propagada la Educación a Distancia (EaD). De acuerdo con las fuentes del autor, entre 2002 y 2007, la Educación a Distancia obtuvo un crecimiento impresionante de más de 800%. “La iniciativa privada ha explorado todos los caminos de la educación presencial (cursos de fácil oferta, como bachilleratos, profesorados y tecnológicos) y experimentado los límites de la demanda, luego, golpeó las puertas del MEC [Ministerio de la Educación] solicitando acreditación para actuar con la EaD” (Giolo, citado por Diniz-Pereira, 2015: 276).

El caso es que, según el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP), en 2011:

- 26% de los cursos de grado del país fueron de Profesorado presencial y a distancia, copados mayoritariamente por instituciones privadas.
- De ese total, 43% de las inscripciones fueron realizadas en la modalidad a distancia convirtiéndose, en efecto, en la mayor proporción entre los cursos de grado en general.

En otras palabras, una parte representativa de nuestros profesores de Educación Básica de hoy fue formada sin nunca haber pisado físicamente el suelo de una universidad o institución superior excepto en momentos de eventos o de obligaciones administrativas.

En nuestra opinión, pisamos el barro. Desde hace muchas décadas se discuten los mismos problemas, el mismo desprestigio docente, la misma condición desfavorable de su práctica, el mismo apuro de la formación... Autores como Gatti (2010), André (2010), Santos (2015), Diniz-Pereira (2015) y Diniz-Pereira (2016) no esconden lo que debe ser hecho para revertir esa situación crónica que la lógica de competencia no alcanza. Será necesaria una amplia y verdadera revolución en las estructuras institucionales formativas y en las currículas, interrogando incluso, su fuerte tradición disciplinaria. Tal revolución abarca desde una mejor estructuración de la Enseñanza Media hasta la regulación de ofertas indiscriminadas de Profesorado por parte de instituciones del sector privado; eso sin contar las regulaciones referentes a los cursos a distancia, nocturnos, de corta duración; como también regular la formación apostillada y apartada de la realidad cotidiana.

La urgencia de calificar un gran número de educadores para una población escolar creciente sin la correspondiente inversión financiera por parte del gobierno lleva a la repetición de errores cometidos en un pasado próximo y, consecuentemente, se corre el riesgo de revivir escenarios de improvisación, aligeramiento y desregulación en la formación de profesores para el país (Diniz-Pereira, 2016: 157).

Pero, si tales números tan problemáticos y los sólidos análisis de sociólogos, historiadores, pedagogos, entre otros, son tan aturdidores, ¿por qué mantenemos la realidad que los produce? ¿Por qué no la convulsionan o la transforman? ¿Por qué muchos de aquellos que participan de esa lógica –los profesores,

incluso– no demuestran musculatura suficiente para revolucionarla? ¿Qué los hace quedar tan adheridos?

El sujeto y su adhesividad al síntoma

Aquí se abre otra perspectiva de análisis, que se encuentra moebianamente en la misma moneda, pero en su reverso: ¡*el sujeto!* Tal vez haya algo que diga propiamente respecto del sujeto que, como tal, es producido y también produce el cuadro que aturdidamente se presenta. Examinamos, no obstante, los efectos de tal cuadro en la propia subjetividad del profesor en investigaciones-intervenciones de orientación clínica las cuales citamos inicialmente (Pereira, 2011; Pereira, 2016 y Pereira, Lo Bianco, Moyano, 2018). En la perspectiva de la singularidad subjetiva, estas revelan como algunos profesores producen, en sí mismos, formas de síntoma en razón de tal cuadro. Esas formas, en nuestros estudios, derivan respectivamente de los efectos de desautorizarse en la función, de padecer psíquicamente o de no "funcionar" cuando no puede llevar a cabo esa misma función

Entonces, si de un lado tenemos los datos estadísticos; del otro, tenemos los sujetos con sus modos bien singulares de existencia, es decir, sus *síntomas*. Y hablamos aquí del síntoma psíquico, es decir, de un fenómeno subjetivo que revela cómo cada uno de nosotros se presenta en la realidad. Además, nos acostumbramos a nombrar a través de nuestros propios síntomas, lo que nos condena a una inercia sustancial y contumaz: "yo soy depresivo"; "soy nervioso", "soy (estoy) ansioso", "soy alcohólico", "soy pila débil" ... del mismo modo que se dice "yo soy fulano de tal". El síntoma psíquico bautiza al sujeto y puede fijarlo a una condición adhesiva, mórbida y de difícil destrabe.

En verdad, en la medida en que el síntoma médico o biológico es señal de una anomalía orgánica que debe ser tratada, el síntoma psíquico, más allá de ser una señal de algo que

no camina bien o que no funciona, estructura al sujeto y le permite alguna forma de satisfacción sustituta, fijándolo sin vacilar a este síntoma. A diferencia del síntoma médico que lo reduce a la respuesta del cuerpo, en psicoanálisis puede ser considerado “lo que hay de más real [...] cerrado alrededor de un punto preciso, que es lo que llamo de síntoma, a saber, *lo que no funciona*” (Lacan, 1974/2005: 66 y 71, el énfasis es del autor).

La depresión, por ejemplo –modo de síntoma por medio del cual muchos docentes se nombran–, puede ser una señal para algún sujeto que fuertemente se desprecia y se maltrata por juzgar ser incapaz de atender a las demandas siempre voraces del otro que le exige reacción, dimitiendo subjetivamente o vaciando su ser. Pero, al mismo tiempo, puede ser aquello que le garantiza alguna satisfacción mórbida al mantener atónito a ese mismo otro que, con su presencia incondicional, cubre al depresivo de atención y de cuidados.

En otras palabras: “ambivalente, el síntoma psíquico es disfuncionamiento y lazo; es problema y solución. Él es un problema porque incapacita al sujeto a aprovechar su vida; pero es también solución porque es la respuesta a esa incapacidad, garantizando al sujeto una forma específica y sustancializada de satisfacción con el sufrimiento” (Pereira, 2016: 81). El sujeto, por así decir, goza con su síntoma! Es eso que autoriza a Freud a concluir que “el tipo de satisfacción que el síntoma consigue tiene en sí aspectos extraños al propio síntoma, [o sea] una satisfacción como sufrimiento” (1980c: 427). Por lo tanto, el síntoma psíquico, para el autor, produciría lo que él mismo denominó “ganancia proveniente de la enfermedad”, una “ganancia secundaria” (Freud, 1980c: 446).

¿Y por qué introdujimos esa noción de síntoma subjetivo para problematizar los números de los estudios de las ciencias humanas y sociales? Porque varios profesores producidos por la Enseñanza Superior del Brasil no

solamente sufren los efectos desfavorables de la lógica de rendimiento, de las condiciones de trabajo y de formación, sino también, como muestran nuestras investigaciones de base psicoanalítica, tienden a producir formas sustitutas de satisfacción con tales sufrimientos, fijándose en ellas.

Lo que queremos decir es que los sujetos que componen nuestro magisterio de Educación básica, formados mayoritariamente por mujeres, provenientes de las clases populares, con bajos puntajes en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), graduados mayoritariamente en escuelas privadas de enseñanza nocturna o en EaD, con serios problemas pedagógicos y desidentificados con la profesión, pueden producir formas de síntoma que más los fijan a esa condición antes que destrabarlos. Se mantienen, de ese modo, sin muchas estrategias de acción para modificar la realidad o modificarse a sí mismos. Lo que vimos en nuestras fuentes fue una proliferación de quejas, ausentismos, licencias médicas, alejamientos del trabajo, pericias y pedidos de desviación de función y de salida del aula, frutos contumaces de la miseria psíquica por la que pasa cotidianamente no la mayoría, sino un número razonable de docentes.

Nuestros estudios de orientación clínica van mostrando –con base en escritos, espacios de habla, observaciones de singularidad y entrevistas clínicas– que, a pesar de que la mayor parte consigue mínimamente sortear su condición y formación docentes desfavorables, algunos profesores, una vez impotentes, no crean sino lo peor para sí mismos. Es decir, crean modos bastante específicos de síntomas para su malestar laboral. Analizamos varios de esos modos: disposiciones depresivas y melancólicas (los más comunes); angustias difusas; fenómenos de ansiedad y pánico; desórdenes de la oralidad y de la adicción (por ejemplo: de bulimia, de compulsión alimentaria, de alcoholismo), entre otros de menor incidencia.

Hemos demostrado al largo de nuestras investigaciones empíricas las posibles “ganancias provenientes de la enfermedad”, es decir, el refugio en el síntoma que emprenden los profesores con los cuales estuvimos para que su impotencia, su inhabilidad y sus flaquezas conceptuales, sociales y políticas, advenidas también de las condiciones en que se formaron, sean narcisicamente disfrazadas o maquilladas.

Entre los desautorizados, los que sufren psíquicamente o los “que no funcionan”, con base en lo que narran sobre sus vidas y prácticas, muchos demuestran camuflar sus incongruencias profesionales y personales, así como sus sufribles índices de repertorio, curiosidad, creatividad y deseo por lo que hacen. De ahí, cada uno, antes de que sus faltas sean exteriorizadas, reveladas o expuesta, dispara contra el mundo alrededor, atribuyéndole –con cierta razón– a las condiciones de trabajo, a la desestructuración de la escuela y a los enfrentamientos y desinterés del alumnado como los motivos del fracaso y de la dimisión subjetiva del propio docente. Parece subjetivar poco los saberes y los elementos de la formación que podrían permitirle actuar mejor en la práctica, en enfrentar las dificultades, en movilizar el colectivo y en posicionarse políticamente. Demuestra formar sin formarse: eso puede hacerle malograr sus reacciones, con casi ninguna condición de elaborarse o modificarse a partir de su profesionalización.

Y lo peor: habiendo cedido a su deseo y sin repertorio suficiente ni ilusiones, el docente en estas condiciones poco cree en el alumno, es decir, poco cree que puede gobernarlo para poder transformarlo en nombre del Estado o de quien quiera que sea, en una evidente señal de desistimiento y desilusión. Luego, percibimos en aquel que se dice desautorizado, no respetado, desmoralizado o enfermo psíquicamente, una especie de recular del deseo y una clara posición subjetiva de inhibirse antes de ponerse a prueba, de refluirse antes que eva-

lúen su rendimiento o lo estigmaticen como débil.

Arriesgaríamos a decir con Freud (1980d: 170) que “la cobardía moral” no le permite aprovechar su profesión ni tampoco aprovechar la vida y realizarse. Prefiere evadirse y mimetizarse en un rosario de reclamos y lamentos antes que interrogar cuál es su responsabilidad en el desorden del cual se queja.

A su vez, en general, la escuela no demuestra ayudarlo a revertir eso suficientemente, pues, bien o mal, ella lo protege o lo ataca, más que aquello que lo puede convocar a desbarbar sus síntomas y a elaborarse. En realidad, la escuela tiende a reunir maternalmente en su interior muchos quejosos o los que se dimiten subjetivamente, sin acompañarlos en mayores implicaciones, responsabilizaciones o alteraciones de esa posición dimisionaria y lamentosa. Siguiendo los designios del “maternaje pedagógico” (Pereira, 2008: 169), que tiende a maternizar sujetos y procedimientos escolares bajo una supuesta protección de todos, desconfiamos de que muchas escuelas brasileñas de Educación Básica, sobre todo las públicas, pueden estar recubriendo las fragilidades de sus miembros, exigiéndoles más burocracias que otras maneras de ubicarse.

De ese modo, admitimos que ciertas escuelas se tornaron un *locus* significativo de coalición de quejas y de aparentemente “débiles”, como insiste en nombrar la lógica de gestión por objetivos. Pero no serían los débiles en su origen –que, al final, son victoriosos por haber vencido tantas adversidades para llegar al magisterio–, y sí los débiles producidos por esas mismas escuelas y por todo un modelo de vigilancia moral e intelectual advenido de muchas de las instituciones formadoras, en atención a las exigencias de la lógica de gestión y de la pastoral pedagógica que demuestran querer a todos immaculados. Por lo tanto, no seleccionamos a ellos, como denuncia esa lógica de manera limitada, ¡nosotros los producimos!

Conclusión: en el reverso de la producción de lo peor

Si fuera así, juzgamos fundamental que formadores, gestores pedagógicos y sistemas educativos en general entiendan que difícilmente conseguiremos avanzar sin que algo específico de la práctica del profesor sea reubicado en el epicentro del debate. Repensar sus condiciones de trabajo, su remuneración, sus relaciones con el saber y con la formación son esenciales, pero necesitamos sobremanera auxiliar al profesor a recuperar su coraje moral para actuar ante situaciones de incertidumbre y discontinuidades sin evadirse. También debemos acompañarlos a dar respuestas más o menos rápidas ante tales situaciones, a lidiar con la apatía del alumnado sin tornarse igualmente apático y a entender las formas de “ganancia de la enfermedad” que, a veces, les otorgan sus posiciones subjetivas y profesionales sin que tengan sobre eso plena conciencia.

Buscamos la “vida real en la escuela”, como nos invita Philippe Lacadée (2013), inspirándose en el poeta Arthur Rimbaud –*la vraie vie*–, que antes de las reglas y de los exámenes nos presenta la vida misma: provisoria y verdadera. Una vida cuya “vía del aprendizaje es más importante que el objetivo” (Lacadée, 2013: 218).

¿Y qué hacer para eso? Contamos con nuestros testigos en la investigación-intervención que intentan reconectar “una concepción de cuerpo que progresivamente se autonomiza [...] y dispensa íntegramente la conexión con el psiquismo” (Lo Bianco, 2015: 156).

Creemos que, junto con una amplia revolución en las estructuras institucionales, en las currículas y en las políticas de remuneración y de carrera, se pueda instituir en las escuelas y en otros espacios educativos lo que denominamos “micropolítica del habla” (Pereira, 2016: 173 y siguientes). Sería una micropolítica –en razón de ser circunscripta a la singularidad de cada institución y no a una política pública global– que tenga en cuenta también la es-

cucha y el habla de aquellos que realizan y se complican cotidianamente con el acto de enseñar. Pensamos plausible que los formadores y los gestores de profesores que admiten la orientación psicoanalítica instituyan foros o *espacios de habla individuales y colectivos* en los cuales los docentes puedan exponer libremente sus problemas, experiencias y subjetividades; que tengan, con eso, la chance de destrabar formas fijas de síntoma y elaborarse. El habla respetaría el principio freudiano de la *asociación libre*, siendo, por lo tanto, no un habla cualquiera, pero un habla implicada, un habla por medio del cual se puede responsabilizar por lo que se dice, es decir, un “habla plena”, como conceptualizó Jacques Lacan (1953/1998).

Ese “habla plena” alcanzaría el estatuto fundador de otra política para el ejercicio docente capaz de admitir algo de un lazo inédito de orden clínico y de vinculación social. Sería un “tiempo a establecer en el trabajo educativo, para así posibilitar la emergencia del sujeto de la educación, [suponiendo] que la institución cuente con el ofrecimiento de ese ‘otro’ lugar. Es decir, que contemple un lugar que el sujeto quiera ocupar para apropiarse de lo que le pertenece” (Moyano, 2012: 114).

Lejos de asemejarse a una psicoterapia grupal o cualquier modalidad *stricto sensu* de la psicología de consultorio, proponemos un análisis constante de la práctica profesional en que el protagonista no es sino aquel que la realiza cotidianamente: el profesor. Sería así una micropolítica que estimularía gestos que hacen vacilar el síntoma y propiciar destrabes, des-substancializaciones y desplazamientos subjetivos. En lugar de una lógica restricta de gestión por objetivos que nos puede llevar a lo peor, se buscaría aquí otra lógica, tal como lo defiende Perla Zelmanovich (2013). Sería una lógica del vínculo social con la cual los profesores procuran conquistar nuevos semblantes que preservan menos defensivamente su propia función educativa.

De la misma forma que conducimos nuestras investigaciones-intervenciones, liberando la palabra para que ella pueda sorprender y producir efectos inéditos de elaboración, creemos necesario que haya en la “vida real” en las escuelas un profesional, en la persona del pedagogo, del coordinador de área o del formador de profesores, que opere inspirado en la técnica freudiana “recordar, repetir, elaborar”. Para eso, deberá haber sido escuchado subjetivamente, haber interrogado sus propios síntomas, consentir con el inconsciente y ofrecerse como soporte transferencial de supuesto saber para quienes lo buscan. Reforzamos la premisa de que aquellos que acompañan a los profesionales del campo de la educación deben necesariamente disponerse a escuchar y acoger los síntomas que surgen en el interior de ese campo. Ese profesional no es menos que aquel que promueve una escucha apurada e, igualmente, que hace intervenciones mínimas –nunca largas–, siempre un poco atrás y sin moralismos, de modo de hacer circular la palabra en francos *espacios de habla*. Recordemos que la clínica trabaja con la palabra, pero esa palabra es, sobre todo, la del sujeto, y no de quien lo dirige. He aquí el corazón del método psicoanalítico que requerimos para el campo del Psicoanálisis y Educación, sin reducirlo, es claro, a alguna forma de terapéutica.

Sabemos que muchos otros campos de las llamadas Ciencias de la Educación, cada cual a su modo, contribuyeron y contribuyen para el avance de las prácticas profesionales de los profesores en ese vasto territorio de dominio pedagógico. Pero, con el caudal teórico metodológico aquí anunciado, queremos creer que se ha demostrado un poco del crisol circunscrito a las contribuciones del trabajo entre Psicoanálisis y Educación para la formación y práctica de profesores: una manera genuina, propia de ese campo, que habría de instituirse como tal.

Referencias bibliográficas

- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*. 33(3), 174-181.
- Barros, A., Lehfeld, N. (1986). *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Besset, V., Coutinho, L. e Cohen, R. (2008). *Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise*. En L. Castro e V. Besset (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (9-25). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (2013). *Censo da Educação Superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília: MEC/INEP.
- Buisson, M-L. (2011). Impacts de l’introduction de la logique de rémunération au mérite dans les organismes de sécurité sociale. *Revue Informations sociales*. Núm. 167, 82-99.
- Dewes, J. O. (2009). *Amostragem em bola de neve e respondent-driven Sampling* [monografía]. Porto Alegre: UFRGS.
- Diniz-Pereira, J. (2015). Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. *Notandum*. Núm. 42, 139-160.
- Diniz-Pereira, J. (2016). A situação atual dos cursos de licenciaturas no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *Revista Eletrônica de Educação*. 9(3), 273-280.
- Favacho, A. (2019). A docência como experiência ética: aproximações entre os estudos foucaultianos e a prática docente. *Revista Horizontes*. 37, 1-25 (Seção Temática).
- Ferenczi, S. (1993). *Diário clínico* [1932]. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1980a). Recordar, repetir, elaborar [1914]. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, v. 12.
- Freud, S. (1980b). Sobre o início do tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I) [1913]. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, v. 12.

- Freud, S. (1980c). Conferências introdutórias sobre psicanálise [1916-17]. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, v. 16.
- Freud, S. (1980d). Casos clínicos: miss Lucy R. [1893]. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, v. 2.
- Gatti, B. e Barreto, E. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. 31(113), 1.355-1.379.
- Green, A. (2004). *La pensée clinique*. Paris: Odile Jacob.
- Lacadee, P. (2013). *La vraie vie à l'école: la psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école*. Paris: Éditions Michèle.
- Lacan, J. (1988). *O seminário. Livro 7: A ética da psicanálise*. [1959-60]. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (1998). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise [1953]. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (2005). *O triunfo da religião* [1974]. Rio de Janeiro: Zahar.
- Laurent, E. (2007). *A sociedade do sintoma*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Leguil, F. (2012). *Souffrances au travail*. Paris: AST.
- Lima, L. O. (1995). *Para que servem as escolas?* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lo Bianco, A. C. (2006). *Psicanálise e universidade*. En A. C. Lo Bianco (Org.). *Freud não explica: a psicanálise na universidade* (11-26). Rio de Janeiro: Contracapa.
- Lo Bianco, A. C. (2015). *De que sujeito se trata para as intervenções do Estado na área da saúde?* En R. Barros e V. Darriba (Orgs.). *Psicanálise e saúde: entre o Estado e o sujeito* (151-159). Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pereira, M. R. (2008). *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Fino Traço/Argumentvm.
- Pereira, M. R. (2011). *Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma*. Belo Horizonte: Fino Traço/Fapemig.
- Pereira, M. R. (2016). *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço/Fapemig.
- Pereira, M. R., Lo Bianco, A. C. e Moyano, S. (2018). "O que não funciona": sintoma psíquico de docentes da educação básica. Belo Horizonte: UFMG, UFRJ, UOC: Projeto de Pós-Doutorado aprovado e financiado pelo CNPq.
- Ponnou, S. (2016). *Le travail social à l'épreuve de la clinique psychanalytique*. Paris: L'Harmattan.
- Santos, L. L. (2015). A pesquisa nos campos do currículo e da formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. 7 (12), 11-22.
- Tardif, M. (2005). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas* (Tesis de doctorado). Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Para citar este Artículo de investigación:

Pereira, M., Lo Bianco, A. C., y Moyano, S. (2019). La dimisión subjetiva de docentes en el Brasil. Incidencias de la Formación y de las Condiciones de Trabajo. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Núm. 13, 129-143.