

“QUE PROFESSOR EU SOU? QUE PROFESSOR EU POSSO SER?” CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERFACE ENTRE PSICANÁLISE HUMANISTA-EXISTENCIALISTA E FORMAÇÃO DOCENTE

IVANI CRISTINA BRITO FERNANDES

Professora Associada do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol (modalidade presencial e EaD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS, icrisifer@gmail.com;

AMANDA DA SILVA OLIVEIRA

Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol (modalidade presencial e EaD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS, profeamandaoliveira@email.com;

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre as questões de ensino-aprendizagem da contemporaneidade, principalmente em tempos de isolamento social. Para tal, entende, pela teoria crítica de Viktor Frankl, o conceito de *sentido da vida* na formação docente, o que permite ver a Logoterapia aplicada à Educação. Para refletir sobre o tema, temos como base metodológica a pesquisa exploratória e explicativa para apresentar como esse projeto interfere no fazer docente e de que maneira as metodologias ativas da educação podem colaborar para não só centrar o aluno no processo de ensino-aprendizagem, mas de que maneira professores e alunos são responsáveis por essa relação ao longo do método educacional que nos exige os tempos atuais, mudando a *indiferença* pelo *protagonismo* dos sujeitos. Para finalizar, desenvolvemos brevemente, de maneira ensaística, como as realidades sociais atuais interferem nos papéis dos indivíduos e de que maneira essa compreensão ativa novas ações de seus protagonistas, entendendo o professor como mediador desse sistema.

Palavras-chave: Formação de professores, Metodologias ativas, Sentido da vida, Ensino-aprendizagem, Psicanálise humanista-existencial.

INTRODUÇÃO

De modo geral, a questão educacional brasileira e a formação/engajamento docente no processo de ensino, de forma mais específica, são temas que frequentemente são debatidos pelo público especializado e leigo, em especial nesse momento ímpar de isolamento social, que nos proporciona uma revisão de metodologias e perspectivas teóricas e práticas sobre a natureza e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

A maioria dos comentários se centram sobre a necessidade de adaptar-se à nova realidade que o isolamento determina: um ensino remoto, muitas vezes, baseado em metodologias ativas e domínio de novas tecnologias de comunicação e informação (TICs). No entanto, em um país, cuja desigualdade social se apresenta em um grau ultrajante, a grande maioria dos discentes de diversos níveis e localidades estão excluídos parcial ou totalmente do ensino *on-line*. As razões mais citadas são: 1) acesso difícil ou inexistente a uma internet de qualidade, seja por questões técnicas, seja por questões financeiras; 2) acesso difícil ou inexistente a computadores, pois parte dos alunos possuem apenas celular; 3) dificuldade ou ausência de orientação e acompanhamento pelos responsáveis. Tal conjunto pode ser atestado em uma reportagem sobre as dificuldades de professores e alunos durante a pandemia:

“Sinto que estou andando para trás em relação ao Enem”, afirma Túlio Salvador Morais Novaes, de 19 anos, aluno da rede estadual do RJ, sem computador, celular e internet para buscar o conteúdo. É uma realidade que não depende do CEP ou do engajamento pessoal de cada estudante¹.

1 Os trechos utilizados como exemplificação dos testemunhos e opiniões de professores e alunos, em relação ao exercício da aprendizagem em tempos de pandemia, serão citados de acordo com uma reportagem do portal G1. Nesse material, intitulado “Estudantes, pais e professores narram ‘apagão’ do ensino público na pandemia; em 7 estados e no DF, atividade remota não vai contar para o ano letivo”, publicado em 21 de maio de 2020, apresenta-se as principais dificuldades que alunos, pais e professores têm enfrentado na educação básica no período de pandemia, cujo sentimento é de “ano perdido”. O conteúdo, na íntegra, está disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para-o-ano-letivo.ghtml>

Por outra parte, a situação não é menos trágica do lado docente. Sem logística e estratégia organizadas e amplas por parte do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino, os professores foram obrigados a se adaptarem ao trabalho remoto sem as condições necessárias para realizar tal atividade. A falta de articulação política generalizada que não se limita à área do ensino impôs aos professores e gestores escolares a recorrerem à improvisação para elaborarem e executarem as aulas *on-line*, posto que a dificuldade de acesso à internet e aos computadores equipados também atingiram o grupo docente, como vemos no depoimento a seguir:

Para os professores, a sensação não é diferente. “Estou em um grupo de teletrabalho. Estamos perdidos”, disse a professora Diliansa de Barros Lisboa, da rede estadual de MG.

“Nós somos carentes de papel, de impressora, de salário. Como organizar aulas remotas em ambiente que já é precário?”, argumenta ela.

(Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para-o-ano-letivo.ghtml>).

Mesmo na rede particular de ensino, com melhores condições de acesso à rede e às tecnologias, de forma geral, também encontramos relatos de alunos e professores sobre sintomas de estresse, desorientação e sobrecarga de atividades. Inclusive, os docentes são alvo de cobranças quanto à qualidade das aulas e à ameaça de desemprego, devido à desistência de alunos. Como consequência, os docentes dessas instituições convivem com uma carga extra de pressão emocional e mental, de modo contínuo.

Além disso, cabe mencionar que educandos e educadores vivenciam uma rotina mentalmente estressante, por conta das incertezas da situação da pandemia, às instabilidades econômicas e à convivência conflitiva entre vários membros da família, muitas vezes, compartilhando espaços insuficientes e coletivos, o que contribui negativamente para o desenvolvimento de atividades didáticas. Por último, também se observa, entre os alunos e os professores, a deterioração da saúde física e mental dos indivíduos, muitas vezes causada por situações em que esses sujeitos convivem, na mesma habitação, com pessoas enfermas, ou quando não são eles mesmos que vivenciam esse estado.

Ao considerar essa desarticulação generalizada na área do ensino, principalmente por conta de nossa realidade como professoras de cursos de Licenciatura em Letras Espanhol, nas modalidades presencial e EaD, perguntamo-nos quais iniciativas nos restam para amenizar tais obstáculos ou, pelo menos, indicar uma direção para encontrar alternativas na formação de futuros professores. Diante de inúmeras dificuldades e conflitos, é necessário pensar em uma perspectiva mais integral, visto que os desafios que acompanham a pandemia de Covid-19 e, posteriormente, o isolamento e a desigualdade sociais, vão mais além do que um problema de estrutura política, social, cultural e histórica.

Como resultado do quadro anteriormente desenhado, temos uma alta evasão escolar e professores sobrecarregados e depressivos², uma vez que, apesar do empenho, veem infrutíferas as tentativas de desenvolver uma continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Em suma, é uníssona a percepção de que “o ano está perdido”.

No entanto, cabe-nos questionar em que direção podemos compreender a afirmação de que o ano esteja perdido. Muito possivelmente a vemos empregada em contextos em que se quantifica a perda em termos imediatistas e pragmáticos, isto é, “não passarei de ano”; “não aprovarei o ENEM”; “não ensinei nada”; “perdi o meu tempo elaborando a aula”; “não consigo usar esta plataforma”; “nem a metade da classe se conectou na aula de hoje”, etc. De fato, o processo de ensino se avalia como improdutivo, se for considerado em tal perspectiva.

Porém, se pensamos em tal processo no sentido de experiência e transformações que podem ser integradas na nossa narrativa e que, inclusive, podem mudar a direção de nossos projetos de vida, podemos entender que todas as etapas chegam ao fim e sentidos até então atuais perdem força para que se deem lugar outros novos sentidos, caminhos, desejos e ideias, que vão integrar uma readaptação do projeto de vida atual ou, até, a incorporar um novo projeto mais coerente com as suas novas vivências. Inclusive, diante de situações desafiadoras e que provocam angústia, como observamos nos depoimentos anteriores, ainda temos a liberdade de escolha em como se pode agir diante de tal contexto. Independentemente do acontecimento, a maneira como o percebemos, vivenciamos e o integramos na nossa

2 Conferir a reportagem: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/29/sp-metade-dos-alunos-acessam-aulas-on-line-professores-relatam-sobrecarga.htm>.

narrativa é o que vai direcionar a nossa postura mais ativa ou mais passiva diante de cada fato. Nossa reflexão percorrerá tal orientação.

METODOLOGIA

Ao considerar o contexto atual em que ainda estamos vivenciando os eventos aqui esboçados, temos a metodologia a partir de pesquisas exploratória e explicativa para nos auxiliar no desenvolvimento de nossas discussões.

Entendemos a pesquisa exploratória como aquela que procura esboçar um perfil mais nítido sobre a problemática apresentada e, conseqüentemente, elabora hipóteses de trajetórias que levem a soluções adequadas. Nesse caso, buscamos na pesquisa bibliográfica, na leitura de reportagens sobre a situação educacional na pandemia e na problematização dos cenários representados e, em especial, vivenciados em primeira pessoa, uma vez que somos professoras formadoras e, portanto, acompanhamos intimamente as causas da pandemia, das desigualdades sociais e tecnológicas e do isolamento social e as conseqüências desse conjunto na Educação.

Por outro lado, a pesquisa explicativa nos auxilia a identificar os possíveis motivos do cenário apresentado e, partir disso, se traça hipóteses de soluções. No presente artigo, tal método nos auxilia a construir um espaço de reflexão e futura atuação que é fundamental em circunstâncias em que problemas contemporâneos são analisados por entes que estão vivenciando os acontecimentos.

Dessa forma, o nosso processo ensaísticos visa articular as metodologias exploratória e explicativa para possibilitar questionamentos e hipóteses que nos direcionem a caminhos profícuos para enfrentar os desafios educacionais (pós-) pandêmicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pandemia de Covid-19 e o isolamento social nos trouxeram uma situação caótica em múltiplas perspectivas que desestrutura a base de uma rotina quase sempre automatizada. O que se está chamando de “o novo normal” nada mais é que um alerta sobre a necessidade de se observar o ser humano na integralidade, em suas diversas facetas e singularidades. Esse olhar não deixa de ser uma (re)construção na qual o processo educacional

tem muito a dizer, como nos revela a psicanalista e socióloga Mrech, quando afirma que:

a Educação não [é] uma profissão qualquer. Ela é uma das atividades que pertencem a ordem do incompleto. Uma profissão que nunca se fecha em si mesma. Uma profissão que se encontra sempre aberta aos laços sociais que ela estrutura por meio do ensino, da pesquisa, dos cursos de atualização, de formação, de extensão etc.

Como afirmava Freud, a Educação é uma profissão impossível. Não porque ensinar, educar seja impossível. Mas, porque nunca se ensina e nem se educa da mesma forma. O projeto educacional sempre se transforma, ele nunca é o que foi anteriormente [...]. Por quê? Porque os alunos são outros, o contexto é outro (MRECH, 2005, p. 28-29).

Ao vermos a Educação como um *devoir*, é dizer, algo em constante transformação em direção a um futuro, podemos presumir que esse fato se deve a própria compreensão do que é o humano, em que se articulam limitações e possibilidades na inter-relação consigo mesmo e com o outro. Nesse sentido, a Psicanálise humanista-existencial nos aponta algumas questões referentes ao sentido da vida, a liberdade de escolha e a responsabilidade em assumir consequências. Segundo Erich Fromm (1977), o pai da psicanálise humanista, o homem apresenta duas grandes forças antagônicas. Por um lado, temos a biofilia, que se refere a um conjunto de traços que revela um amor pela vida. Por outro lado, a necrofilia se vincula ao amor pela morte. Nos dois casos, as emoções, os sentimentos, os pensamentos, os movimentos corporais, as posturas e as ações do sujeito são influenciados por tais forças. Contudo, a primeira se orienta para a preservação da existência e a segunda, para sua destruição.

Ainda segundo a perspectiva frommiana, é essencial entender que a condição humana depende de uma integralidade formada por três eixos: 1) o corpóreo; 2) o psicossocial e 3) o espiritual (no sentido antropológico do termo). O desequilíbrio entre a articulação de tais eixos pode acarretar sintomas em diversas áreas, em que o mais evidente no contexto de pandemia é o de *indiferença* à vida como um indício de deterioração do humano, na qual se percebe uma total ausência de valorização da existência de si e do outro, levando o sujeito aos domínios da necrofilia. São inúmeros enunciados – desde representantes de país e da elite a cidadãos comuns – em que as milhares de mortes são menos problemáticas que os prejuízos econômicos,

como pressupõe a declaração de Antonio Deliza, presidente do Sindicato do Comércio Varejista de Araraquara (Sincomércio):

Essa prorrogação [do isolamento social] vai causar muito mais morte de CNPJ do que vítimas do coronavírus, tendo em vista que o interior de São Paulo e Araraquara, segundo informações do nosso próprio prefeito [Edinho Silva, PT], está muito bem aparelhada para poder superar a crise que estamos vivendo neste momento. (Disponível em <https://www.acidadeon.com/araraquara/cotidiano/regiao/NOT,0,0,1516253,teremos+mais+mortes+de+cnpjs+do+que+vítimas+afirma+deliza.aspx>)

O sentido de morte e inutilidade também está presente nas inúmeras afirmações sobre o ano letivo de natureza desanimadora, cuja essência se resume em “o ano está perdido”, como já apontamos anteriormente. Nesse caso, o que importa são os números: os minutos de aulas e dias letivos cursados; as avaliações realizadas; as atividades de casa enviadas e as notas conseguidas. Em realidade, observamos um movimento de negação do acontecimento de “morte” simbólica de uma rotina, pois existe uma dificuldade de aceitar que haverá um luto de uma realidade conhecida para que outra possa renascer. No entanto, nem todos estão preparados para essas e outras rupturas.

Desse modo, diante do dilema primário do ser humano de ter consciência da própria finitude, o homem acaba desistindo de investir em suas potencialidades, negando-se a enfrentar o desafio de tornar-se humano por meio da prática da biofilia em um aprimoramento do caráter a partir da vivência de experiências e *insights*. Assim, os CNPJs, símbolo de empresa e do capitalismo liberal, se tornam mais importantes que o desaparecimento de vidas, percebidas de modo indiferente por parte da elite e da classe média brasileiras.

Ao voltar a pensar sobre o contexto da pandemia e suas consequências na Educação, vemos que existe a articulação dessas duas forças. Por um lado, localizado no matiz biofílico, temos professores e alunos que buscam alternativas criativas de continuidade das aulas, respeitando suas limitações pessoais e contextuais, como forma de exercitar sua singularidade diante desse contexto histórico-social. Por outro, localizado no matiz necrófilo, observamos outros indivíduos desses mesmos grupos que acabam por desistir em tentar qualquer alternativa ou não conseguem notar nenhuma oportunidade de seguir com algum processo de aprendizagem. Em tal caso,

se entregam à paralisia, à indiferença ou ao vitimismo, muitas vezes denunciadas nos enunciados de desânimos sem nenhum movimento que indique alguma busca de alternativa. Inclusive, em vários casos, a tristeza, o medo e a frustração diante das várias rupturas vivenciadas não são nem sequer acolhidas pelos próprios sujeitos e pelo seu entorno.

É fundamental ressaltar, nesse momento, que não estamos desconsiderando os movimentos contextuais e as condições emocionais e sociais desses sujeitos. Muito menos pretendemos “culpá-los” pela situação em que se encontram, inocentando a falta de articulação político-social. O que de fato queremos destacar é que, apesar de todas essas circunstâncias, existe uma alternativa para que se possa enfrentar tal contexto caótico, e ela passa por uma compreensão mais humanista-existencial da condição humana diante dessa encruzilhada universal do modo de vida, principalmente em se tratando da formação de novos profissionais a atuarem nessas (novas) realidades inconstantes e extremamente desiguais.

Dito isso, cabe recordar os três principais valores do existencialismo: a) liberdade de escolha; b) conhecimento das singularidades próprias e dos demais, respeitando-as e c) responsabilidade pela existência, implicando no autoconhecimento de afetos e sentimentos. Para aprofundarmos nessas noções, basearemos-nos nas considerações de Carrasco (2019), que concebe o existencialismo como um modo de valorização do autoconhecimento, uma vez que

a existência é um processo e não algo estático, acontece em movimento e sempre em transformação. Conhecer sobre si mesmo é entender o ser que se forma e se transforma na relação com os outros, com os espaços, com os objetos e consigo mesmo, relação que vai desenhando sua história, seus valores e experiências (CARRASCO, 2019, p. 136).

Desse modo, a liberdade é inerente à condição humana, pois, mesmo quando pensamos em não escolher ou deixamos que os demais escolham por nós, isso já é uma eleição por si só. Por outra parte, para escolher de forma coerente, necessitamos identificar e compreender nossos afetos e sentimentos para poder interpretar como sentimos e concebemos a nossa própria existência. Por fim, ao ter liberdade e conhecimento das premissas na qual se baseiam nossos percursos de escolhas, isso também significa que temos responsabilidade por elas e, conseqüentemente, por nossa existência. Mesmo em situações-limites, como em guerras e desastres naturais, cujas circunstâncias nos subjagam e nos limitam, ainda podemos exercer a liberdade de como reagir diante de cada evento, por mais trágico que seja.

Portanto, a noção e o exercício dos valores de liberdade, singularidade e responsabilidade estão implicados em um modo de vida que prima por uma concepção humanista-existencial de vivenciar as experiências.

Toda esta série de premissas pode convergir para um caminho um pouco mais existencial e filosófico, mas, nem por isso, impossível de ser colocado em prática: *o questionamento sobre a responsabilidade de cada ser humano em encontrar alternativas para justificar o seu sentido singular de sua vida*. Entre as várias bases teóricas pelas quais poderíamos refletir sobre o tema, optaremos pela análise existencial relacionada a logoterapia (logo=sentido), do neuropsiquiatra austríaco Viktor Frankl (1905-1997), principal nome da terceira escola vienense de Psicoterapia³. Tal linha se concentra no sentido da existência humana e na busca pessoal por tal sentido, visto que:

A busca do indivíduo por um sentido é a motivação primária em sua vida, e não uma “racionalização secundária” de impulsos instintivos. Esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e pode ser cumprido somente por aquela determinada pessoa. Somente então esse sentido assume uma importância que satisfará sua própria vontade de sentido. Alguns autores sustentam que sentidos e valores são ‘nada mais que mecanismos de defesa, formações reativas e sublimações’. [...]. O que acontece, porém, é que o ser humano é capaz de viver e até morrer por seus ideais e valores! (FRANKL, 2018, p. 124-125).

Dessa forma, um dos modos de exercer ideais e valores está na área do trabalho, que, desde o século passado, deixou de ser apenas um meio de subsistência para tornar-se um modo de exercer a singularidade do sujeito e de deixar um legado no seu círculo de influência. É por isso que temos o discurso imperativo de que “preciso encontrar um trabalho que eu ame”, representando a relação entre trabalho e ideal de vida. Nesse contexto, Frankl (2018, p. 133) ressalta que o que importa “não é o sentido da vida de um modo geral, mas antes o sentido específico da vida de uma pessoa em dado momento”. Nesse sentido,

Quando vivemos todo o tempo focados em atividades corriqueiras, vamos perdendo o contato com nós mesmos. Seguimos por tantas direções que esquecemos de perceber o que nos faz sentido. Seguir caminhos já estabelecidos

3 A primeira escola se vincula às teorias de Sigmund Freud (1856-1939) e a segunda se refere aos estudos de Alfred Adler (1870-1937).

pode nos gerar, a longo prazo, uma sensação de vazio existencial [...].

Para encontrar o que nos faz sentido, precisamos inicialmente nos lançar às experiências de vida. É por meio de nossas experiências que poderemos perceber o que nos faz bem, o que não nos faz, assim fazendo escolhas com as quais nos identificamos [...].

É o sentido que damos a nossa vida que faz com que ela tenha um significado. Porém este sentido não é estático, se algo que antes nos fazia bem agora não nos faz, podemos mudar e buscar novos sentidos. Conforme vamos vivendo, algumas coisas nos fazem mais sentido que outras, e isso se transforma com o tempo, pois nós estamos nos transformando com o tempo (CARRASCO, 2019, p. 101-102).

Apesar do contexto atual do professor durante o isolamento social, vemos o quão essencial é questionar-se sobre a essencialidade de seu trabalho para a construção de sua narrativa e para a narrativa do outro, o que o transforma em um protagonista responsável por sua existência, e não apenas uma vítima das circunstâncias. Assim, a atual situação de isolamento social que provoca a transformação do ensino presencial tradicional ao ensino remoto por meio de metodologias ativas força o docente a repensar o lugar da docência no seu projeto de vida.

Em tal contexto, o *sujeito-docente* pode perceber que estava vivenciando um cotidiano automatizado que não lhe acrescentava experiências enriquecedoras e, com tais mudanças, chegou o momento de reformular a sua noção de ensino, de professor e de didática para algo que tenha sentido para si e para o outro. Também pode suceder que, dentro dessa crise, o sujeito-docente note que a docência não é coerente com as suas formas de ser-no-mundo como ocorria antes e que, nesse caso, se deve ter coragem para partir a outros rumos que lhe proporcionem experiências mais significativas para ele, nesse novo momento. De qualquer forma, a dedicação à docência deve ser uma escolha diária, posto que visa a um trabalho cuja (inter)subjetividade é baseado em um espaço de mútua interação.

Não se deve entender essa reflexão como um convite ao abandono generalizado do processo educacional e suas peculiaridades. O que se quer enfatizar é o fato de que cada sujeito deve ter *responsabilidade* pela escolha consciente pela docência, em especial em momentos caóticos, pois tal profissão não pode mais ser considerada como uma atividade transitória ou própria de indivíduos que concebem a Licenciatura em uma determinada área de conhecimento como a única alternativa para realizar o desejo de

completar uma formação no Ensino Superior. Nem que seja um “dom” cujo papel seja o de desempenhar-se como mártir.

Assim, a docência não pode ser mais uma fuga irrefletida, mas uma escolha consciente do indivíduo, pois “o papel do educador é o de colaborar no processo de humanização e de autonomia do discente, discente este que deve ser compreendido como um indivíduo dotado de inúmeras potencialidades e que deve *aprender a dizer a sua palavra*” (COTTA, 2020, p. 50). Inclusive, a filosofia educacional freiriana possui influência de Fromm no que diz respeito à biofilia, ou seja, ao amor à vida. Neste caso, o ato de ensinar e aprender reciprocamente por meio da escuta ativa e do exercício de atitudes que prezam a valorização integral das potencialidades do ser humano configura a própria essência de fazer docente dentro de uma matriz biofílica.

Por outra parte, o isolamento e a pandemia proporcionam uma reflexão sobre o real sentido do processo educacional na tal formação integral, que vai além do aspecto instrucional e profissional. A formação integral do humano passa por compreender a noção de existir e coexistir:

Ser quem somos é perceber a nós mesmos, o que sentimos e valorizamos e colocar para fora, em busca de nossos reais desejos e necessidades, seguindo nosso caminho no que nos faz sentido e respeitando nossas condições.

Conviver com outras pessoas implica respeitar o outro do modo como ele é, e propor que ele nos respeite [...].

Algumas vezes escolhemos as pessoas com as quais nos relacionamos outras vezes somos escolhidos, mas sempre podemos propor novas maneiras de nos relacionar. A maneira como nos relacionamos com outra pessoa depende da maneira como a pessoa é, de como nós somos, e também de como reagimos ao modo como o outro se mostra na relação.

O relacionamento entre duas pessoas é uma relação entre duas singularidades, onde as duas escolhem, fazem e refazem seus modos de ser (CARRASCO, 2019, p. 89-90).

Em tal quadro de valorização da (inter)relação e da (inter)subjetividade, as teorias vinculadas ao mindset de crescimento⁴ e às metodologias ativas⁵

4 Aqui nos referenciamos à obra célebre de Carol S. Dweck, *Mindset: a nova psicologia do sucesso*. Objetiva: 2017.

5 A obra referência é a de Lilian Bacich e José Moran, *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Penso: 2018.

ganham uma nova perspectiva e significado prático, relacionado ao processo de aprendizagem pertinente à particularidade da existência de cada ser humano. A singularização de cada caso, portanto, se torna primordial, pois:

Não se deveria procurar um sentido abstrato da vida. Cada qual tem sua própria vocação ou missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta, que está a exigir realização. Nisso a pessoa não pode ser substituída, nem pode sua vida ser repetida. Assim, a tarefa de cada uma é tão singular como uma oportunidade específica de levá-la a cabo [...]. Em última análise, a pessoa não deveria se perguntar qual o sentido da sua vida, mas antes deve reconhecer que *é ela* que está sendo indagada. Em suma, cada pessoa é questionada pela vida; e ela somente pode responder à vida *respondendo* por sua própria vida; à vida ela somente pode responder sendo responsável (FRANKL, 2018, p. 133).

Desse modo, o fundamento principal da existência humana é “trazer o homem à consciência do seu ser-responsável” (FRANKL, 2016, p. 81). Nesse contexto, o professor poderia ressignificar sua profissão docente como um momento ímpar para sua aprendizagem, em primeiro lugar, conectando-se ao conceito da psicologia social de *mindset* de crescimento⁶ e da didática de metodologias ativas⁷. Ao pensar que o processo de aprendizagem é interativo e de coexistência, tal postura auxiliará o processo de aprendizagem do outro e, por sua vez, de si mesmo. Inclusive porque ninguém pode ensinar e aprender adequadamente sobre algo que não conhece na teoria nem viveu na prática.

Sendo assim, qualquer sujeito é:

(...) quem decide se deve interpretar a tarefa de sua vida como sendo responsável perante a sociedade ou perante sua própria consciência (...). Ao declarar que o ser humano é uma criatura responsável e precisa realizar o sentido potencial de sua vida, quero salientar que o verdadeiro sentido da

6 Para Carol Dweck, “acreditar que suas qualidades são imutáveis - o *mindset* fixo - cria a necessidade constante de provar a si mesmo seu valor” (2017, p. 14), enquanto que o *mindset* de crescimento “se baseia na crença de que você é capaz de cultivar suas qualidades básicas por meio de seus próprios esforços” (2017, p. 15).

7 Para Lilian Bacich e José Moran, “metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo” (2018, s/p).

vida deve ser descoberto no mundo, e não dentro da pessoa humana ou de sua psique, como se fosse um sistema fechado. Chamei essa característica constitutiva de ‘auto-transcendência da existência humana’. Ela denota o fato de que o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo – seja o sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar. Quanto mais uma pessoa esquecer de si mesmo – dedicando-se a servir uma causa ou amar outra pessoa –, mais humana será e mais se realizará (FRANKL, 2018, p. 134-135).

Conforme Frankl (2018, p. 135), há transformações no sentido da vida conforme a situação, mas tal sentido nunca se extingue. Assim, há três modos distintos de desvendar o sentido da vida: “1. criando um trabalho ou praticando um ato; 2. experimentando algo ou encontrando alguém; 3. pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável”. Ao observar esses três eixos, percebemos que o trabalho docente em época de isolamento social se ajusta nas três possibilidades.

Na primeira, o fazer docente no contexto desafiante do isolamento pode nos fazer notar que a ação de um faz diferença na vida de vários indivíduos, não no que se refere ao conteúdo, mas como conexão no meio de uma experiência singular de enfrentar um desafio único desde perspectivas distintas. Nesse contexto, favorece-se a empatia e a escuta ativa. Na segunda, a experiência de (des)conexão por meio dos meios tecnológicos pode nos fazer refletir sobre a essência da presencialidade e da virtualidade no processo de ensino e aprendizagem, nas e das metodologias ativas, o que pode nos fazer compreender as potencialidades do ensino híbrido. Por fim, na terceira, recordando a afirmação harariana de que a dor e o medo são reais⁸, a conexão concreta e simbólica entre professores e alunos podem permitir a criação de um espaço simbólico em que se compartilhem as dores e as incertezas diante do medo da morte e do insondável, transformando tragédias em uma conquista da essência humana.

Nesse sentido, as orientações de natureza humanista-existencial para os docentes e discentes podem colaborar para o entendimento do sofrimento humano no contexto de isolamento social na área de Educação, uma vez que se persegue “o processo histórico singular capaz de relacionar o psiquismo e realidade sócio-histórica dentro de uma perspectiva clínica e biográfica”

8 Aqui fazemos referência à obra de Yuval Noah Harari, *21 lições para o século XXI*. Companhia das Letras: 2018.

(CASTRO, 2012, p. 52). Além disso, sabemos que a situação em que o sujeito se encontra pode limitar suas ações, pois, de acordo com a visão sartreana, a noção de situação é entendida como um “conjunto da realidade sócio material em que este se encontra que, por sua vez, limita e determina a ação em função de seu conjunto de objetos prático-inertes” (CASTRO, 2012, p. 54). Em outras palavras, não se deve desconsiderar o contexto imediato do sujeito, mas integrá-lo a partir da valorização de um *projeto de vida*:

[...] analisar a *Situação* é também identificar o sujeito como livre projeto que ultrapassa a realidade presente e passada em direção a um porvir, a um futuro, a algo que não é ainda mas dá sentido ao lugar em que se está, aos que os outros fazem, aos objetos que se utiliza e ao passado de onde se vem [...]. Nesse sentido, não é possível tomar a ação humana como uma resposta ou reflexo ao mundo contingente e, nem tampouco, a alienação como uma transformação de homem em coisa (CASTRO, 2012, p. 54).

Portanto, a ação humana não pode ser alienada ou indiferente, em especial no que se refere a um processo educativo como integrado a um projeto de vida do sujeito-docente, no sentido de que tal sujeito possa perceber o ato de ensinar-educar como parte de sua singularidade e de suas ações, que tecem a sua narrativa e seu “ser no mundo” com significado. Por outro lado, para o sujeito-discente, a postura ativa no processo de aprendizagem permite que o sujeito também se responsabilize por um projeto de vida, dele mesmo, por um porvir consciente.

Esse protagonismo dos sujeitos diante do contexto adverso não exclui as diversas dificuldades emocionais e sociais na situação de aulas remotas, em um contexto de desigualdade e desarticulação política. No entanto, permite fortalecer as potencialidades do sujeito em direção à construção de um projeto de vida transformador e coerente com suas singularidades. Por outro lado, esse fortalecimento incide positivamente nos aspectos corpóreo, psicossocial e espiritual-antropológico da condição humana desde a perspectiva frommiana.

No entanto, não devemos esquecer que tal visão humanista-existencial se integra a um mundo de visão liberal e tecnológica, baseada na visão do homem a partir do seu desempenho em diferentes contextos, muitas vezes vinculados à virtualidade das interações e pluralidade de modos de agir e entender as experiências. Tal panorama implica pensar o ensino a partir

de uma visão que articule diferentes metodologias, que vise à formação humana de modo mais pragmático e o prepare para o mundo do “devir”.

Acredita-se que a revolução da educação esteja na maneira como relacionaremos os mundos real e virtual às realidades pedagógicas de aprendizagem. Nesse sentido, inovação disruptiva se coloca como perspectiva de aprimoramento da educação, ao entender que os espaços social e educacional estão intimamente interligados, e urge a necessidade de que o ensino seja, mais do que nunca, voltado às realidades do professor e do aluno. Para Michael Horn e Heather Staker, “as escolas estão chegando ao ponto crítico, em uma transformação digital que mudará para sempre a forma como o mundo aprende. Se o ensino *on-line* ainda não sacudiu as escolas próximas a você, logo o fará” (HORN, STAKER, 2015, p. 01).

A inovação disruptiva é um termo que, conceitualmente, “refere-se a produtos e serviços que iniciam com aplicações simples, na base do mercado, para aquelas pessoas que não possuem meios financeiros ou conhecimento para participar de outra forma no mercado” (HORN, STAKER, 2015, p. 02). Dessa forma, segundo essa concepção,

As inovações disruptivas competem segundo uma nova definição de desempenho. Isso significa que elas definem qualidade de forma completamente diferente de como o sistema estabelecido o faz. De modo geral, sua nova definição de qualidade gira em torno de um benefício, como acessibilidade, conveniência, viabilidade ou simplicidade (HORN, STAKER, 2015, p. 02).

De certa maneira, essa certa *democratização* de acesso que esse tipo de inovação possibilita para os indivíduos configura-se como um elemento norteador *de mercado*:

Isso ilustra como as inovações disruptivas movem-se implacavelmente para o topo do mercado, na medida em que se esforçam para atrair clientes cada vez mais exigentes. Para isso, elas devem melhorar de acordo com a definição estabelecida de desempenho e, ao mesmo tempo, permanecer mais acessíveis, convenientes, viáveis ou simples (HORN, STAKER, 2015, p. 03).

A perspectiva que esse tipo de inovação proporciona tem direta relação com o ensino *on-line*, uma vez que esse tipo de ensino começou como uma possibilidade estratégica aos usuários de um sistema em que a sala de aula e a presencialidade não atingiam plenamente as necessidades das quais

determinados alunos exigiam. Isso, no entanto, não representa a ausência do aluno em sala de aula, de maneira que o impossibilite de seguir com o ensino regular. O ensino *híbrido*, nesse sentido, mostra-se como um fenômeno que alia ambas estruturas de práticas pedagógicas, em nome da melhoria do processo de ensino-aprendizagem:

Ao acrescentar um componente físico, o ensino *on-line* pode oferecer mais supervisão, mais tutoria presencial e mais diversão presencial com os amigos para a maioria de estudantes que necessitam da escola para esses propósitos tanto quanto para ajudá-los a obter conhecimento e habilidades (HORN, STAKER, 2015, p. 04).

O ensino *on-line* é um facilitador para todo e qualquer estudante que possa ter vantagens na aprendizagem como um benefício por vezes não plenamente satisfeito pelos recursos econômicos e de infraestrutura de sua escola física. Em outras palavras, isso significa dizer que “o modelo de sala de aula tradicional, mesmo nas melhores escolas, não está à altura da velocidade que os estudantes necessitam para ter acesso no mundo de hoje” (HORN, STAKER, 2015, p. 05), e certamente podemos fazer melhor. Nessa compreensão, destaca-se que esse tipo de modalidade de ensino, que prioriza a hibridiz dos formatos, representa o “poder do ensino *on-line* de ajudar os professores a diferenciar-se e a customizar a aprendizagem para se adequar às necessidades de um estudante” (HORN, STAKER, 2015, p. 05), da realidade escolar e das urgências sociais atuais.

Em se tratando da realidade que ora se apresenta, com a necessidade de um isolamento social e com a possibilidade de uma pandemia assolar e reconfigurar as noções de consciência identitária e social dos indivíduos, a aprendizagem se coloca como algo além do que o ensino: é, de alguma maneira, o que determina a forma como as pessoas se nortearão em suas experiências e em como elas se relacionarão no mundo. Aprender a/e adaptar-se passam a ser necessidades do “novo normal”. Se antes a educação e o ensino já exigiam um componente que atendesse à demanda da heterogeneidade identitária, econômica e social dos alunos em relação à aprendizagem das instituições de ensino, hoje, essa tendência se coloca como urgente e primordial, uma vez que não são só as intencionalidades e objetivos do ensino que se questiona, mas sim, e fundamentalmente, as constituições de sujeito e do que realmente *vale a pena*, em contextos críticos e extremos, como o que estamos hoje passando.

As escolas ainda representam, grosso modo, um modelo defasado e arcaico de ensino. Não foram pensadas como propostas que priorizavam a diferenciação e a customização, e para Horn e Staker, “foram criadas para padronizar a forma de ensinar e de testar” (HORN, STAKER, 2015, p. 06) ou, em termos humanistas-existenciais, não foram pensadas para promover a expressão de singularidades e vivências. Nesse sentido,

A fim de criar um sistema de educação universal que pudesse acomodar muitos estudantes, os educadores basearam-se no sistema industrial eficiente que havia surgido no país. Isso resultou em agrupamentos de estudantes por idade em séries, colocando-os em uma sala de aula com um professor e padronizando o ensino e a avaliação. A teoria era que, com os estudantes agrupados por nível e, então, reunidos em salas de aulas, os professores poderiam ensinar “as mesmas matérias, da mesma maneira e no mesmo ritmo” – um processo padronizado, ou monolítico –, de modo que as escolas pudessem matricular um número muito maior de estudantes” (HORN, STAKER, 2015, p. 06).

No entanto, a realidade social contemporânea e, principalmente, do mercado de trabalho atual, não se sustenta mais dentro do parâmetro que esse tipo de escola dá conta e que continua sendo ofertado como modelo. Se, antes, “o fato de que muitos estudantes abandonavam o ensino médio, não frequentavam ou completavam uma faculdade, ou – mais propriamente – não aprendiam muito em termos acadêmicos não os incapacitava quando ingressavam na força de trabalho nem afetava significativamente a economia norte-americana” (HORN, STAKER, 2015, p. 06), hoje, essa realidade não mais se coloca como parâmetro, pois “o desafio é que, no mundo atual – no qual mais de 60% dos empregos requerem trabalhadores intelectuais, e esperamos que as escolas eduquem todas as crianças a fim de que elas possam realizar todo o seu potencial humano” (HORN, STAKER, 2015, p. 07).

Visando um novo paradigma, que consiste em atender a heterogeneidade das identidades e a democratização de acesso a todos, a urgência do ensino contemporâneo é explorar, cada vez mais, ofertas cujas propostas priorizem a aprendizagem personalizada, que se adapta às particularidades do aluno – de sua realidade física, econômica, social, cultural, política, etc, e é por isso que, cada vez mais, as metodologias ativas configuram um cenário que devem ocupar em nome da efetividade da aprendizagem por parte do aluno, onde ele também passe a ser protagonista do processo. Ao propor um ensino pautado na competência, por exemplo, pretende-se um

trabalho baseado na “ideia de que os alunos devem demonstrar domínio de um determinado assunto – incluindo a posse, a aplicação ou a criação de conhecimento, de uma habilidade ou de uma disposição – antes de passar para o próximo” (HORN, STAKER, 2015, p. 09). Assim, ensino híbrido e aprendizagem por competência firmam uma base em que o estudante se constitui como o centro do processo: “por essa razão, o ensino híbrido é tão importante. Ele é o motor que pode alimentar o ensino personalizado e baseado na competência” (HORN, STAKER, 2015, p. 10).

A realidade tecnológica pode ser a realidade educacional e isso tem a ver com a tendência atual entre a tecnologia na vida das pessoas e a escola, que é o espaço de aprendizagem para a vida:

assim como a tecnologia permite a customização de massa em tantos setores para satisfazer as diferentes necessidades de tantas pessoas, o ensino *on-line* pode permitir que os estudantes aprendam a qualquer momento, em qualquer lugar, em qualquer caminho e em qualquer ritmo, em larga escala (HORN, STAKER, 2015, p. 10).

Em determinadas ocasiões, no entanto, questiona-se sobre se esse tipo de ensino seria para todos, uma vez que, apesar de opção interessante, ela poderia, em se tratando de recursos, ser uma alternativa a escolas de poucos ou falta deles. Mais do que isso, percebe-se que as urgências educacionais ultrapassam as questões econômicas, e assimilar a presente realidade é uma forma de perceber que a educação passa hoje por novos paradigmas, mas, sobretudo, por novas necessidades:

Acontece que compreender a teoria da inovação é como colocar um par de lentes que pode ajudar as pessoas a ver o futuro e a prever a trajetória de qualquer inovação. Com as lentes, pode-se antever que algumas inovações são o alicerce para o sistema estabelecido; tais inovações ajudam a realizar o trabalho de forma ainda melhor, para clientes e usuários exigentes, e de acordo com a forma tradicional, considerada por eles como de alta qualidade (HORN, STAKER, 2015, p.66).

A grande questão norteadora dos estudos sobre as inovações em sala de aula corresponde a se é uma oportunidade de melhoria ou de transformação. Para os autores, há uma diferença fundamental entre o entendimento do ensino híbrido e as disrupções, apesar de que alguns modelos híbridos tem potencialidade para transformarem-se em disrupções. Em primeiro

lugar, “as inovações híbridas incluem tanto a tecnologia antiga como a nova, enquanto as disrupções puras não oferecem a tecnologia antiga em sua forma completa” (HORN, STAKER, 2015, p. 71). Em segundo, “as inovações híbridas visam a clientes existentes, em vez de não consumidores” (HORN, STAKER, 2015, p. 72). Em terceiro, “os clientes desejam que os híbridos superem o sistema existente de acordo com as regras antigas do jogo, enquanto as disrupções competem em termos diferentes e oferecem um conjunto alternativo de benefícios” (HORN, STAKER, 2015, p. 72). E em quarto, “as inovações híbridas tendem a ser mais complicadas de operar do que as disruptivas” (HORN, STAKER, 2015, p. 73). Dessa forma:

A conclusão dessa discussão sobre os híbridos é que algumas variedades de aprendizagem são formas híbridas do antigo para o novo, e, como tais, são inovações sustentadas. Isso significa que elas estão preparadas para desenvolver e oferecer melhorias sustentadas para a sala de aula do tipo industrial, mas não para remodelá-la fundamentalmente (HORN, STAKER, 2015, p. 75).

As noções dos papéis da hibrididade e da disrupção na educação nos contere refletir sobre que papel social e humanista queremos que a escola desempenhe. Nesse aspecto, Horn e Staker observam:

Qual é, então, o futuro das escolas? Em vez de estarem destinadas a se deteriorar ou desaparecer, as escolas físicas têm uma oportunidade de mudar um pouco seu foco em resposta à disrupção. Suspeitamos que elas não terão mais de ser a fonte primária de conteúdo e ensino, mas podem, em vez disso, concentrar suas potencialidades em outros serviços essenciais [...].

À medida que o conteúdo e o ensino tornam-se *on-line*, as escolas podem se concentrar mais em atividades que tentaram realizar historicamente, mas, com muita frequência, faltavam-lhes tempo, espaço e recursos para fazê-la bem – desde a aplicação de conhecimento e habilidades para conduzir à aprendizagem mais reflexiva até a oferta de serviços não acadêmicos que são fundamentais para o sucesso das crianças (HORN, STAKER, 2015, p. 79).

É importante que se perceba que “como o ensino *on-line* ajuda os estudantes a *saber*, as escolas devem ser capazes de se focar, cada vez mais, em ajudar os estudantes a *fazer* e a *ser*” (HORN, STAKER, 2015, p. 80). Para tal empreitada, o professor, ao ter claro qual seu sentido de vida e de sua

profissão, consegue estabelecer relações afetivas com os alunos, em que ambos contribuem para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois, ambos, professor e aluno, têm consciência de que esse processo se dá pela responsabilidade que cada sujeito oferta no exercício de seu papel de docente e de discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse percurso que considera, por um lado, a condição humana em um contexto caótico cujo pano de fundo é o trabalho docente e, por outro, as inovações metodológicas por meio da disrupção no ensino, pretendemos refletir sobre as considerações sobre a formação e o aperfeiçoamento docente que levem em conta as mudanças abruptas que o isolamento social em um panorama pandêmico pode ocasionar.

Como formadores de professores, entendemos que as ineficientes políticas públicas na área da Educação e o acesso deficiente às novas metodologias e seus respectivos recursos influenciam na percepção e na atuação docentes. Porém, acreditamos que também surgem contextos de discussões com visões mais integrativas e solidárias que apontam a ressignificar propostas inovadoras que já se apresentam, mas que são mal compreendidas ao serem indicadas como “única solução, bastando o docente aplicá-la com criatividade”. Como já sabemos, boas ferramentas não exercem aperfeiçoamento se não são operadas por profissionais que sabem o valor do seu ato na sua experiência e na experiência dos demais.

As metodologias ativas, inovações disruptivas e ferramentas tecnológicas em geral podem proporcionar um desenvolvimento de uma postura ativa do sujeito, mas só para aqueles que já tenham se comprometido com o seu singular projeto de vida, coerente com seus modos de vivenciar as experiências. E tal integração entre uma visão humanista existencial e uma visão de tecnologia inovadora que visa a proatividade é que falta no momento de conceber o processo de ensino e aprendizagem na formação e aperfeiçoamento docente. No entanto, o contexto de isolamento social que impele uma mudança drástica de interação didática que valoriza a virtualidade, a autonomia e o manejo de novas tecnologias requer que devemos pensar agora sobre um mundo pós-pandemia na Educação. Acreditamos que mais que a melhoria, a sociedade pós-isolamento exige que transformemos nossa realidade escolar.

Como percebemos, as tentativas de inserir o “combo” metodologia ativa-disrupção-ferramentas tecnológicas, sem um trabalho humanístico-existencial sobre o papel do processo de ensino-aprendizagem em um projeto de vida de cada um estão resultando infecundas, visto que os sujeitos protagonistas apreendem o processo de concepção das aulas a partir de uma postura ora dependente, ora vitimista e, no pior das alternativas, ora indiferente.

Na primeira hipótese, alunos e professores assumem uma postura passiva diante de sua atuação no desenvolvimento das aulas e na superação de obstáculos, esperando que uma “figura salvadora” (professor, gestores, governo) venha solucionar completamente os obstáculos. Nessa perspectiva, nem professor, nem aluno tornam-se protagonistas do processo, e, ao invés de tomada de posição, a angústia do desconhecido causa a inabilidade da adoção de novas atitudes e possibilidades. Em outras palavras, a ação se acovarda pelo comodismo e o medo daquilo que não se sabe, mas que também não se vislumbra saber e conhecer.

Na segunda hipótese, que pode ser consequência da primeira, os sujeitos se colocam como vítimas da situação e delegam as suas escolhas a um outro. Nesse contexto, a angústia existencial sentida pode ser amenizada ao projetar a um outro suas limitações, culpando-o pela incoerência de seu próprio projeto de vida. Dessa forma, professores assumem as aulas num novo formato, mas não estão plenamente seguros de suas habilidades e limitações, e acabam jogando a frustração por sobre a ausência (física e/ou virtual dos alunos). Por outro lado, os alunos, diante da exigência de uma autonomia na aprendizagem, em que eles mesmos devem sair do cômodo exercício da passividade que a sala de aula por vezes incentiva, assustam-se e se colocam como inoperantes e incapazes de cumprir tais atividades de emancipação escolar.

Já na terceira hipótese, o sujeito-docente e o sujeito-aluno veem com indiferença qualquer ação educativa, formalizando uma desistência das potencialidades de si e do outro. Nesse estágio, a alienação e a automação em seguir ações que não lhes afetam deterioram sua condição humana, afetando gravemente a sua formação integral como ser humano. Se, de um lado, o professor não se concentra nas suas potencialidades de adaptação porque não acredita no método - nem em si mesmo -, o aluno, de outro, se apegua na ilusão de que “por ter perdido o ano” não precisa realizar mais nada, e, assim, um falso sentimento de realização o preenche, pois deixará “para o próximo ano” a passividade que o sistema escolar lhe domesticou.

Em se tratando de nossa perspectiva aqui adotada, na área da Psicanálise humanista-existencial, uma possibilidade é ressignificar a figura do professor como um “mediador ou orientador” de potencialidades e de posturas resilientes diante do caos em vivenciar as perguntas ainda sem respostas. Tal ressignificação (re)integra a dimensão do trabalho docente a construção de um legado do sujeito-professor, permitindo a reorientação existencial a favor de um modo de ser significativo.

Não se pode permitir que a profissão docente se limite apenas a uma ocupação remunerada e, muitas vezes alienante, ainda mais quando se trabalha com um processo integrado de formação humana. O custo disso seria fortalecer uma postura necrófila de indiferença à vida, seja no sentido concreto, seja no sentido abstrato. Os resultados disso têm sido caóticos ao longo dos anos; nas exigências atuais, têm se transformado em casos de saúde mental. A pandemia está nos mostrando as duas forças frommianas em ação. Por um lado, a força biofílica da solidariedade, do pertencimento e da transcendência por meio de um projeto de vida. Porém, por outro, também se apresenta forças necrófilas de irracionalidade, de negacionismo, de individualismo e, enfim, de indiferença como uma faceta do mal humano.

Como já destacamos em outro estudo⁹, nossa proposta é que se inicie ou se amplie trabalhos psicanalíticos, de natureza humanista-existencialista, direcionados à formação docente e à constituição de espaços de escuta ativa e reflexão nas instituições escolares. No concreto contexto de pandemia, encontros e espaços *on-lines* poderiam ser criados para esse objetivo, que se apresentam, cada vez mais, como urgentes e necessários para alunos, professores, pais e comunidade escolar.

Uma das alternativas é que tal trabalho possa focar o contato com as experiências, as narrativas, os afetos, as angústias, os sofrimentos, os desejos e, por fim, os modos de ser e sentir as vivências do sujeito-professor. Posteriormente, ao introduzir um processo de autoconhecimento, o sujeito-docente poderá integrar, reinventar ou, até mesmo excluir o trabalho docente de um projeto de vida maior que seja coerente com suas singularidades e o desejo de construção de um legado que o represente de um desejo de transcendência no seu entorno.

A formação do professor requer mais que o reconhecimento do aluno como centro da aprendizagem: ela exige a crença de que ambos

9 No prelo. Não está inserido a referência completa em função da avaliação de pares cega segura.

são protagonistas nesse sistema. Mais que a ideia dos alunos como centrais, necessita-se desenvolver professores centrais, pois é ele o cerne que movimenta todo o processo. Para que o aluno seja protagonista da aprendizagem nos espaços escolares, sejam eles virtuais ou físicos, precisamos de um professor com autonomia suficiente para entender seu papel de mediador, de orientador, mas também de planejador dessa realidade ofertada ao aluno.

Assim, como professoras de curso de Licenciatura em Letras Espanhol, nas modalidades presencial e EaD, defendemos a *maturidade* da figura do professor, que entende sua profissão não como dom, doutrina ou falta de opção, mas como uma responsabilidade de gestão de perfis heterogêneos em uma instituição de ensino que visa ao comprometimento da formação, da realização e da constituição não só de um aluno - mas de um sujeito crítico-social. O professor o formador e, por isso, deve entender que a aprendizagem é o que direciona nossas realidades, nossas experiências e constitui aquilo que somos. Como projeto de vida, o professor é aquele indivíduo que entende o seu papel na sociedade atual, e vê de que maneira o seu fazer docente interfere, afeta, forma, direciona e proporciona o sentido de vida de si e de seus alunos.

REFERÊNCIAS

CARRASCO, Bruno. **Existencialismo e psicologia**. Pouso Alegre / MG: Ex-isto, 2019.

CASTRO, Fernando Gastal de. **Estudos de psicanálise existencial**. Curitiba: CRV Editora, 2012.

COTTA, Denis. "A arte de ensinar: a valorização das potencialidades do educando". In: ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto. **Aprenda a dizer a sua palavra**: artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

FLANKL, Viktor E. **Em busca do sentido: um psicólogo no campo de concentração**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2018.

FROMM, Erich. **O coração do homem**. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Trad. Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

MRECH, Leny Magalhães (org.). **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.