

APRESENTAÇÃO

O termo transferência sempre instigou minhas preocupações profissionais, educacionais e técnicas. Instiga ainda mais quando se constitui como tema de investigação da relação professor-aluno, sobretudo pelo que comporta de possibilidades e entraves no caminho dos conhecimentos. Estudar esse tema, pesquisar as concepções de professores reporta a toda relação de transmissão. Muito oportunamente tive acesso a um livro recém-publicado que trata da relação mestre-discípulo (WAQUET, 2010). Sua leitura ampliou ainda mais as questões que já trazia comigo. As palavras “falam” e, por associação livre, remetem umas às outras. Por essa razão, lembrei-me, de imediato, de quantas vezes, ao longo desses vinte e cinco anos de trabalho com escola, refleti em grupos de trabalho a respeito do lugar do mestre e sobre o porquê de nossos atuais professores parecerem estar perdendo este *status* de mestre.

Muitas novas questões apareceram durante a realização desta pesquisa. Algumas puderam ser tratadas nesse momento; outras ficarão para uma próxima oportunidade.

Pode-se dizer que o percurso de realização da presente dissertação inicia-se a partir de minha experiência à frente de uma escola regular de ensino fundamental, como diretora-fundadora, com trabalho voltado para uma visão construtivista.

Alguns aspectos da história dessa escola merecem destaque: grupos de estudos com pais; alunos especiais inseridos nas salas regulares; palestras frequentes; formação permanente da equipe técnica com reuniões semanais de estudos e planejamentos; rodízios de alunos de faixas etárias próximas em diferentes salas com professores e propostas de trabalhos diversos; trabalho com projetos; trabalho com salas ambientes, ou seja, uma sala para cada disciplina do ensino fundamental 2 com materiais pedagógicos próprios da disciplina; viagens de estudos frequentes e um questionamento constante sobre a função da escola na atualidade.

Desde a fundação dessa escola¹, o que se pretendia era oferecer um ensino que aproximasse os conceitos a serem transmitidos à realidade dos alunos, tornando-os significativos, de modo que pudessem entender a importância e a contextualização daqueles conhecimentos.

A relação do professor com cada um de seus alunos sempre me pareceu ocupar o lugar central de todo o trabalho pedagógico, especialmente ao considerar as contribuições da psicologia genética de Jean Piaget.

Entendo, desde o início de minha prática, que os professores precisam conhecer seus alunos, compreender o modo como esses alunos abordam a realidade, como elaboram suas hipóteses sobre os objetos de conhecimento e conhecer seus estágios de desenvolvimento psíquico. Precisam, além disso, provocar a aprendizagem dos alunos a partir do que eles trazem de conhecimentos prévios, compreenderem que há uma construção em constante elaboração, numa interação dialética do sujeito com os objetos do mundo, com as informações e conteúdos que pretendem transmitir.

¹ Escola Ilha-Florescer, situada em Vitória, ES., fundada em 1985.

A Escola procura utilizar o método clínico proposto por Jean Piaget com seus alunos, no sentido de levá-los a explicitar seus processos de construção de conhecimentos. Para viabilizar tal proposta, a Escola desenvolve um trabalho permanente de formação de professores, quando estes são levados a explicitar suas próprias elaborações de conhecimentos. Um professor, ele próprio instigado a aprender, a pesquisar, a se escutar em suas construções, é o que a Escola busca com essa prática.

Então, o foco do meu trabalho ao longo desses anos, tem sido intenso na formação permanente da equipe de professores.

Ao caminhar no sentido de uma educação que tem a visada construtivista, o entendimento de que os alunos, assim como todas as pessoas, constroem conhecimentos a partir de suas estruturas psíquicas e que, portanto, são ativos em sua produção, o lugar do professor mostrava-se determinante na viabilização das aprendizagens. O centro do trabalho educacional estava cada vez mais fortemente centrado na relação do professor com seu aluno e do aluno com seu professor. Fazer comparecer o modo de pensar de um aluno, provocá-lo em sua construção de conhecimentos implicava muito mais o professor do que o trabalho numa visada do ensino tradicional que, como indica Arruda & Bacon (2009), ocorre principalmente pela transmissão de conhecimentos e conceitos, tendo o professor como ator principal e o aluno como uma participação secundária e passiva em sua própria aprendizagem.

Percebo que muitos fatores interferem nessa relação e, por isso, pretendi pesquisar como o professor concebe o que se passa entre ele e seu aluno e o que contribui para uma construção de saber sobre essa relação. Como fazer tal pesquisa?

Considerarei o método clínico como aquele mais adequado para esse tipo de coleta de dados, uma vez que a intenção era buscar conhecer como os professores pensam. Assim, iniciei um processo de entrevistas, provocando a fala das participantes, no sentido de indicarem suas concepções sobre a relação professor-aluno. Foram entrevistas semiabertas com duração entre uma hora e uma hora e meia. Os relatos das participantes mostraram riqueza de elementos, evidenciando muitos aspectos que elas identificavam e alguns aspectos que se mostravam presentes na fala de cada uma, mas que eram, por elas, desconhecidos. Precisava discutir essa complexidade de dados evidenciados nas entrevistas. As interações, as relações entre pessoas ocupavam, efetivamente, um lugar determinante na construção de suas concepções, assim como na viabilização dos processos de aprendizagem.

Ao verificar que contava com aspectos que interferiam nessa relação mas que, eram desconhecidos, por parte das participantes, precisava propor um método de análise dos dados que contemplasse também esses aspectos. Assim, considerei que a análise de conteúdo, enfatizando a análise da enunciação, seria o método mais pertinente.

Caminhei em busca da produção teórica existente e das pesquisas empíricas que versassem sobre esse tema. A transferência estava presente, tanto nas entrevistas realizadas quanto na abordagem dos textos que tratam da relação professor-aluno.

Análise de dados, relato de resultados, discussão, revisão da introdução num movimento de vaivém, e é assim que me dou conta de quão complexo se tornou o encaminhamento dessa pesquisa.

Tratar da transferência na relação professor-aluno seria muito simples, não fosse este um conceito fundamental da psicanálise – conceito mal entendido por muitos psicanalistas. Acompanho, numa revisão bibliográfica, o quanto custou a Lacan a escrita do conceito da transferência. Esse autor não cansou de insistir que: “no começo da psicanálise está a transferência.” (LACAN, 2003b, p. 152).

Abordarei diretamente a transferência na relação professor-aluno, mas não poderei deixar de considerar sua presentificação em qualquer modo de articulação entre os campos da educação e da psicanálise quando trato de interrogar sobre a possibilidade de transmissão da psicanálise para educadores ou para o campo da educação.

Um caminho será percorrido. Realizei uma revisão da teoria que trata da relação professor-aluno. Ao perceber que muitos aspectos inconscientes estão presentes nessa relação, utilizei o referencial teórico da psicanálise para tratar do conceito da transferência. Iniciei considerando esse conceito tal como ele nasce no campo da psicanálise, até chegar a contextualizar a transferência na relação professor-aluno.

1- INTRODUÇÃO

Educar, segundo Houaiss (1978, p. 291), “é despertar as aptidões naturais do indivíduo e orientá-las segundo os padrões ideais de determinada sociedade, aprimorando-lhe as faculdades intelectuais, físicas e morais”. Trata-se de uma ação que se realiza por meio de um semelhante, de outro indivíduo. Sempre, educar implica uma relação entre pessoas. Por meio da educação, procura-se formar as novas gerações, inserindo-as no mundo de cada cultura.

No universo escolar, educar é transmitir conhecimentos acumulados por uma sociedade e responsabilizar-se também pela formação de pessoas. Nesse universo, um mundo de experiências e sentimentos está presente a cada dia, em cada sala de aula, pois alunos e educadores carregam consigo alegrias, frustrações, desejos, esperanças e crenças. Cabe ao professor, e aos educadores em geral, responsabilizar-se diretamente pela formação dos alunos e pela condução do trabalho. Ter bom conhecimento a respeito de aprendizagem e desenvolvimento, dominar as disciplinas e os conteúdos a serem trabalhados com os alunos é tão importante quanto saber manejar a relação com eles na direção das aprendizagens.

A experiência pedagógica coloca-nos a todos diante de questionamentos diversos a respeito da função da escola na atualidade e do lugar do professor ao representar diretamente a função de transmissão de conhecimento e cultura. Particularmente, a Escola orienta-se no sentido de entender que essa transmissão deva ser realizada, provocando cada aluno na aventura de aprender a partir de sua singularidade.

A transmissão de conhecimentos, própria do campo educacional escolar, passa por uma dinâmica que está para além do “eu ensino e você aprende”. Há, necessariamente, uma relação que se estabelece entre professor e aluno que poderá viabilizar a aprendizagem do aluno, contribuir com ela ou prejudicá-la.

Portanto, no processo de aprendizagem, é necessário considerar os aspectos cognitivos e os afetivos, ambos presentes na relação professor-aluno.

Jean Piaget (1962) aponta para uma correspondência entre o desenvolvimento da afetividade e o da cognição. Mostra que a afetividade pode ser responsável por uma aceleração ou retardo do processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Muitos autores têm pesquisado e escrito sobre essa complexa relação professor-aluno ou mestre-discípulo. Waquet (2010, p. 14) realiza uma análise histórica e filosófica, investigando como se estabelece e funciona essa relação, qual a posição e a função dessa relação na economia do saber e o que se sabe sobre essa relação de transmissão dos conhecimentos. A pergunta “o que é um mestre?” percorre toda a sua obra, analisando a filiação intelectual e transmissão de saber num percurso histórico do século XVII ao XXI. Afirma que o mestre não existe em si: “É uma criação do discípulo e *a posteriori*”. (WAQUET, 2010, p. 28). Só posteriormente se sabe quem foi o mestre. Assim, nem todo professor ocupará na memória do aluno um lugar de mestre. Waquet irá investigar a natureza do vínculo que se estabelece entre mestre e discípulo em sua infinita complexidade, fundado simultaneamente sobre a autoridade, o poder, a colaboração, a amizade e a afeição. (WAQUET, 2010, p. 33). Investigará, ainda, uma lógica da dominação, um vínculo da alma e as questões de filiação presentes nessa relação. Waquet afirma que uma dimensão

erótica é inegável, mas questiona se essa é capaz de explicar sozinha a relação mestre-discípulo. No entanto, aspectos subjetivos ficam evidentes em toda relação professor-aluno.

No campo da filosofia, não podemos desconsiderar o trabalho do *Banquete* de Platão (1989), quando explicita uma relação mestre-discípulo na figura de Sócrates e Alcebíades. Waquet (2010, p. 83) refere-se a Sócrates como um mestre que não impõe seu saber e que, pelo diálogo, leva o discípulo a encontrar “o Saber que ele possui em si”. Sócrates pretende nada saber, senão reconhecer o que é o amor. Desvela-se uma relação erótica entre Sócrates e Alcebíades. Alcebíades declara amar Sócrates, na medida em que supõe que este possui o *agalma*, o objeto do desejo do discípulo. Por essa metáfora, Pereira e Almeida (2005) indicam a existência de uma possível relação entre amor e saber.

Segundo Moraes e Bernardino (2004), o professor é convocado a ocupar um lugar que transcende a prática pedagógica, representando para o aluno o lugar de saber, de idealização e de poder, antes ocupado pelas figuras parentais. Assim, mesmo a autoridade do professor é outorgada pelo próprio aluno. Há, então, um deslocamento, uma transferência de anseios, expectativas e referências que estavam estabelecidas na relação com os pais para a figura do professor. Este é, então, investido por representações psíquicas estabelecidas nos primeiros laços com suas figuras maternas e paternas.

Freud (1980e, p. 286), em seu artigo sobre a psicologia do escolar, já mostrava que “[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres”, apontando, assim, para a importância dos

aspectos subjetivos presentes à relação professor-aluno. Portanto, nessa relação, está implicada, ao menos, a forma como o professor entende a aprendizagem e, fundamentalmente, o que vai regular sua atuação para além dos conhecimentos teóricos, a relação que estabelece com seu aluno, considerando, nesse contexto, os aspectos objetivos e subjetivos, sejam conscientes ou inconscientes.

Kupfer (1997) revela que Freud, ao estudar a relação professor-aluno, vai enfatizar os aspectos afetivos e que, portanto, na perspectiva psicanalítica, focaliza-se o campo que se estabelece entre professor e aluno, viabilizando as condições para aprender. Também para a autora, esse campo é denominado de transferência.

Vale lembrar, desde já, que o termo transferência está presente em vários campos do saber, indicando a ideia de transporte, deslocamento, de substituição de um lugar para o outro.

No campo pedagógico, Merrieu (2002, p. 216) trabalha a transferência de conhecimentos considerando três abordagens em níveis de complexidade distintos: a possibilidade de utilizar um conhecimento, uma competência ou um domínio de uma situação a outra; a possibilidade de criar pontes entre disciplinas diferentes, entre a situação de formação e a situação de trabalho, entre saberes escolares e vida pessoal e social do sujeito e transferência remetendo à possibilidade de incorporar conhecimentos “mortos” em uma dinâmica pessoal e de se constituir como sujeito de seus próprios atos. (MERRIEU, 2002, p. 217).

Villani e Ferreira (1997) chamam de transferência pedagógica em analogia a transferência analítica, o surgimento de uma relação afetiva entre aluno e professor,

tal que o primeiro reconhece no segundo um mestre que conhece seus problemas de aprendizagem bem como um guia capaz de resolvê-los.

Arruda e Bacon (2007) consideram que, na educação construtivista, é pertinente estabelecer uma analogia entre a função do analista durante uma análise e a função do professor durante o processo de ensino-aprendizagem – uma ideia, segundo os autores, desenvolvida com base em conceitos da psicanálise de orientação lacaniana. Percebemos, assim, a complexidade referida à relação professor-aluno e perguntamos: o que o professor sabe sobre esses aspectos subjetivos presentes nessa relação? Nosso objeto de pesquisa refere-se, justamente, às concepções do professor a respeito dos aspectos subjetivos presentes na relação professor-aluno, considerando os aspectos conscientes e inconscientes.

Há, evidentemente, métodos de análise dessa relação – os quais serão apresentados a seguir.

1.1- Possíveis métodos de análise da transferência

Ao consultar diretamente o professor entrevistado sobre suas concepções, tentaremos investigar o sujeito em sua elaboração de saber, em uma construção de conhecimentos, uma investigação que reivindica a utilização de um método genético. O método que mais se aproxima dos propósitos desta dissertação é o método clínico de Piaget, como será apresentado. É preciso ressaltar, no entanto, que o relato do professor tenderá a evidenciar seu conhecimento consciente, quando se sabe que sua relação com seus alunos é fortemente determinada por aspectos inconscientes referidos à transferência.

O termo clínico nasce no campo da medicina e indica um estudo minucioso do doente, para efeito de diagnóstico, prognóstico e tratamento. No campo da psicologia, segundo Delval (2002), servirá inicialmente para tratar e prevenir deficiências e anomalias mentais. Esse método tem sido usado em várias áreas do conhecimento e pode ser realizado com entrevistas abertas, semiestruturadas ou estruturadas de acordo com o objetivo da pesquisa e o conhecimento já produzido sobre o fenômeno a ser pesquisado. Muito utilizado na psiquiatria, esse estudo minucioso de um indivíduo possibilita generalizações e categorizações de sintomas e doenças. Jean Piaget (1975) utilizará o método clínico com finalidades bem distintas, focando o estudo do pensamento das crianças.

Como afirma Delval (2002, p. 68), a intervenção sistemática do experimentador, com base nas condutas apresentadas pelo sujeito da pesquisa, é o que irá caracterizar o método clínico proposto por Piaget. Portanto, diante de uma resposta encaminhada pelo sujeito, cabe ao pesquisador intervir de acordo com as hipóteses que vai formulando, justamente a partir da resposta emitida pelo sujeito. O método demanda uma interação constante entre investigador e sujeito. Toma-se como pressuposto, na utilização do método clínico ou clínico crítico, que os sujeitos têm estruturas de pensamento que dão suporte para as representações da realidade e que essas estruturas são reveladas em suas ações ou respostas ao longo das entrevistas, embora, por vezes, o sujeito não tenha consciência disso.

O método clínico foi usado e ampliado por Jean Piaget para investigar como as crianças pensam e, portanto, como diacronicamente os conhecimentos são construídos. Formulou a Psicologia Genética, apontando os diversos estágios

percorridos pela criança no decorrer de seu desenvolvimento. Nesse percurso, a construção do método clínico guarda um lugar especial.

Segundo Delval (2002), a entrevista clínica aberta é usada quando se pretende explorar um campo. Nesse caso, uma entrevista poderá ser diferente da outra e será sempre orientada pelas hipóteses formuladas inicialmente pelo pesquisador. As entrevistas semiestruturadas partem de algumas questões elaboradas previamente. No entanto, o curso delas é dado em razão de novas hipóteses elaboradas pelo pesquisador a partir das respostas dos entrevistados. O tipo estruturado de entrevista caracteriza-se por uma organização das perguntas com estrutura predeterminada, seguindo uma ordem preestabelecida, na qual algumas respostas são previstas.

Ferreira (2001, p. 139) indica que o que Freud chama de método genético, ao tratar da forma como deveria organizar e expor os seus *Estudos sobre a histeria*, não parece ter dissonâncias com o que Piaget entende por epistemologia genética.

Freud procurará identificar a construção das manifestações inconscientes na história pessoal do sujeito, a qual se elabora em ato na transferência. É preciso lembrar que a psicanálise vai contrariar a ideia de um sujeito da verdade, aquele que, com a razão, encontra uma origem de uma gênese e, portanto, uma unidade. A psicanálise utiliza um método clínico, considerando o sujeito em sua divisão, não sendo representado por uma unidade racional resultante de seu conhecimento.

Freud (1980c), em 1913, conceitua a psicanálise como uma notável combinação que abrange um método de pesquisa das neuroses e um método de tratamento baseado na etiologia descoberta pela pesquisa.

O inconsciente, conceito fundamental da psicanálise, não está restrito ao estado psíquico de inconsciência, mas guarda uma dinâmica própria distinta dos processos conscientes. Segundo Garcia Rosa (1988), a construção do conceito de inconsciente pela psicanálise, com Freud, implicou uma divisão da subjetividade. De Descartes (1596-1650) em diante, pode-se acompanhar a noção de um sujeito da razão, unificado pelo seu ato de pensar: “[...] compreendi assim que eu era uma substância cuja essência ou natureza consistem apenas em pensar e, que, para ser, não tem necessidade de nenhum lugar nem depende de coisa material alguma.” (DESCARTES, 2009, p. 70).

Com a psicanálise, algo novo comparece. Não há mais um todo unitário, um sujeito único identificado à consciência e sob o domínio da razão. Resta algo desconhecido e revelado na fala de cada um. Desde então, fala-se de um sujeito do enunciado evidenciado numa fala manifesta e um sujeito da enunciação, latente, presente e excêntrico em relação ao sujeito do enunciado.

Há, para a psicanálise, uma distinção entre conhecimento e saber, sendo este último da ordem do inconsciente. Como indica Lacan (1992b, p. 28): “o que descobrimos na experiência de qualquer psicanálise é justamente da ordem do saber, e não do conhecimento ou da representação.”

Considerada a hipótese do inconsciente, pode-se falar, então, de um saber que não se sabe. O conhecimento está referido ao registro da função imaginária² da idealização, portanto, corresponde a um saber que encontra representação imediata e pode ser reconhecido pelo falante. São esses os elementos do enunciado. A enunciação refere-se a algo latente, presente e excêntrico em relação ao sujeito do

² O imaginário será definido por Jacques Lacan em sua teorização a partir de 1953, como o lugar do eu por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo. (Roudinesco, 1998, p. 371).

enunciado - está, portanto, articulada à fala do sujeito sem que ele o saiba. Saber e conhecimento se articulam, mas não são coincidentes. (BARALDI, 1994, p. 54).

Mas como se situam a pesquisa e o método clínico no âmbito da psicanálise? É o que se pretende discutir agora.

Considerações sobre pesquisa em psicanálise

Desde Freud, pode-se situar a pesquisa no campo da psicanálise como um tipo de investigação que utiliza métodos genéticos. No entanto, é preciso lembrar suas especificidades. Se, como afirma Freud (1980c), a psicanálise abrange um método de pesquisa das neuroses e um método de tratamento baseado na etiologia descoberta pela pesquisa, pesquisa e clínica guardam, então, uma relação muito particular e estreita nesse campo.

Refletindo sobre clínica e pesquisa em psicanálise, Elia (2000, p. 22) indica que:

A psicanálise [...] trabalha a partir da inclusão do sujeito no campo de sua experiência, inclusão que curiosamente se faz, não por acaso ou contingência, pela via do inconsciente. [...] O sujeito da psicanálise só pode ser incluído como sujeito do inconsciente.

Elia (2000) afirma que, em psicanálise, não se pode falar de pesquisa de campo por oposição a pesquisa teórica, por exemplo. Pode-se falar, sim, de um campo de pesquisa, sendo o campo de pesquisa em psicanálise o inconsciente, que inclui necessariamente o sujeito. Por essa razão, explica que:

[...] **toda pesquisa em psicanálise é clínica** porque, radical e estruturalmente, implica que o **pesquisador-analista** empreenda sua pesquisa a partir do lugar definido no dispositivo analítico como sendo o lugar do analista, lugar de escuta e, sobretudo, de causa para o sujeito, o que supõe o ato analítico e o desejo do analista³. (ELIA, 2000, p. 23, grifo nosso).

Nesse sentido, o lugar do pesquisador coincide com o lugar do analista no dispositivo analítico. No entanto, é do lugar de analisante, “lugar de trabalho na transferência de um sujeito dividido a partir do saber constitutivo do campo do inconsciente” (ELIAS, 2000, p. 24), que sua atividade de pesquisa propriamente dita terá lugar. O saber aí produzido obedecerá à mesma lógica do saber inconsciente, implicando a transferência e a instalação do dispositivo analítico, impedindo, portanto, que se parta de um saber previamente estabelecido.

Parece-nos, portanto, que, para a análise da relação professor-aluno, se pode contar com o método clínico que inclua a hipótese do inconsciente.

Como o objeto desta pesquisa se refere às concepções do professor a respeito dos aspectos subjetivos presentes na relação professor-aluno, consideramos que os aspectos inconscientes precisam ser contemplados e, para este fim, recorreremos à produção teórica da psicanálise.

O conceito de transferência, tal como proposto por Freud e Lacan, revela-se como um instrumento significativo para esta reflexão e pesquisa, pois está presente em toda e qualquer relação e, no campo educacional, será determinante para viabilizar os processos de aprendizagem. (KUPFER, 1997).

³ Desejo do analista é, segundo Jacques Lacan (1979, p. 260), desejo de obter a diferença absoluta.

Com o objetivo de pesquisar a relação professor-aluno em seus aspectos subjetivos e, em especial, a transferência, foi feita uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados virtuais *Scirus*, *Scielo* e *Google Acadêmico*, com os descritores: transferência; relação professor-aluno; pulsão de saber; transferência analítica e educação; psicanálise e educação; *education and psychoanalytical transference* e relação professor-aluno na aprendizagem da escrita – conforme apresentado no apêndice B. Como critério de seleção, foram utilizados os artigos produzidos nos últimos cinco anos que versam sobre as possíveis contribuições da psicanálise para a educação, focando a relação professor-aluno e, mais especificamente, o conceito e a experiência prática da transferência.

Os textos foram inicialmente analisados, considerando os seguintes aspectos: 1) definição de sujeito, de inconsciente e de transferência; 2) definição de transferência na relação professor-aluno; 3) definição de aprendizagem; 4) existência de pesquisas empíricas, com relatos de professores ou alunos e 5) explicitação do modo como a psicanálise pode ser transmitida a educadores.

A seguir, um relato dos resultados encontrados, focando, especificamente, a transferência na relação professor-aluno.

1.2- Sobre a transferência

Em primeiro lugar, será apresentada uma breve síntese do conceito psicanalítico de transferência para, só em segundo lugar, examinar a questão da transferência no universo escolar.

O termo transferência, presente em vários campos de saber, tem uma certa especificidade no campo da psicanálise. Moraes e Bernardino (2004) lembram que a transferência é entendida por Freud como um fenômeno psíquico que se encontra presente em todas as relações humanas, incluindo, portanto, a relação entre professor e aluno.

Já aos primeiros textos psicanalíticos de Freud a noção de transferência estava presente. Ao buscar compreender o processo responsável pela construção dos sonhos, afirmava que estes possuem um sentido e que são realizações de desejos. Em 1900, com seu famoso texto *A interpretação dos sonhos*, escreve sobre uma transferência que se processa entre uma ideia inconsciente e outra consciente. Aponta, no mesmo texto, para uma “necessidade de transferência” (FREUD, 1980a, p. 600). Com base nessa noção de transferência, como um “deslocamento” de ideias inconscientes para outra ideia presente e consciente, elaborou o conceito de transferência presente na relação do paciente com seu analista (FREUD, 1980b). Percebida como condição para que ocorra um processo analítico, a transferência se torna um conceito fundamental da psicanálise.

Conceituada por Freud como a repetição de estereótipos elaborados a partir das experiências infantis mais remotas e da disposição inata, a transferência constitui o modo específico de cada sujeito relacionar-se com os outros ou de conduzir-se na vida erótica. Toda relação humana guarda a marca dessa singularidade, construída na infância a partir da relação com seus pais. Esses estereótipos são deslocados inconscientemente para a figura de outras pessoas e são vividos como eventos atuais.

No processo analítico, há a repetição de fantasias⁴ inconscientes transferidas para a figura do analista. Isso tanto possibilita o processo de cura, como o dificulta. Repete-se para não se recordar, é o que nos indica Freud (1980d). Segundo ele, quanto maior a resistência à rememoração de conteúdos inconscientes, mais a repetição ou a atuação substituirá o recordar. Esclarece, ainda, que uma repetição é, então, condição para a elaboração psíquica esperada no processo analítico. O manejo da transferência, ou melhor, da “neurose de transferência” (FREUD, 1980d, p. 201), que substitui a neurose comum, será o instrumento principal para suprimir a compulsão à repetição, possibilitando a progressiva elaboração das resistências. A transferência é vista, portanto, como uma resistência ao processo de cura.

Por essa razão, Freud (1980d), ao relacionar o processo⁵ transferencial à compulsão à repetição, indicará que o paciente reproduz algo não como lembrança, mas como ação, sem saber o que está repetindo. A compulsão à repetição é descrita como a impossibilidade do sujeito recordar-se de algo, fazendo com que repita em ato conteúdos inconscientes.

A partir do entendimento de haver uma estreita relação entre transferência e repetição, recorreremos a textos esclarecedores sobre o assunto para melhor compreensão.

⁴ Fantasia em psicanálise indica a realidade psíquica própria de cada sujeito. (ROUDINESCO, 1998).

⁵ Segundo Mijolla (2005), processo remete aos distúrbios qualitativos, implicando uma ruptura do funcionamento psíquico que o torna daí em diante incompreensível para o observador exterior. Termo descrito inicialmente na psicopatologia, harmoniza-se bem ao plano psicanalítico.

Transferência e Repetição

Foi a propósito da transferência que Freud descobriu a repetição. No entanto, a repetição ganhou um estatuto próprio, sendo tratada, por Lacan (1992) só depois, como um dos conceitos fundamentais da psicanálise. Em seu *Além do princípio do prazer* Freud (1980i) indicará a repetição como compulsão à repetição, indicando ser o homem determinado não somente por um princípio de prazer, diminuição das tensões, busca de satisfações, mas também por algo além, formulando nesse texto o conceito de pulsão de morte como uma tendência para um retorno à origem, a um estado anterior a vida.

A distinção entre repetição e transferência tem lugar especial na teorização de Jacques Lacan. Em 1961, Lacan afirmará:

Se a realidade da transferência é mesmo então a presença do passado, é uma **presença em ato**, uma reprodução que contém alguma coisa de criador. Não é possível reduzi-la ao fenômeno da repetição, já que essa transferência se manifesta numa relação com alguém a quem ela é falada. (LACAN, 1992a, p. 176, grifo nosso).

Com sua proposição, Jacques Lacan retira da transferência a noção de ser mera repetição de um passado, colocando-a não só no presente, mas dando-lhe uma função criadora, ou seja, algo de novo surge nessa atualização do inconsciente.

Ainda:

Ora, na análise existem certas repetições ligadas à constante da cadeia significante⁶ no sujeito. Essas repetições devem ser estritamente distintas

⁶ Cadeia significante – Em Saussure, refere-se à articulação temporal de um signo com outro no eixo das oposições, ou eixo sintagmático. Lacan introduz uma ruptura de pensamento em relação a

daquilo que podemos chamar de transferência, mesmo que possam, em certos casos, ter efeitos homólogos. (LACAN, 1992a, p. 177).

Essa distinção será melhor esclarecida por este autor somente ao formular os quatro conceitos fundamentais da psicanálise em um de seus seminários (LACAN, 1979), utilizando-se dos conceitos *autômaton* e *tiquê*. Lacan (1979, p. 56) irá esclarecer que, no campo da repetição, é preciso distinguir o *autômaton* como o “o retorno, a volta da insistência dos signos aos quais nos vemos comandados pelo princípio do prazer”, da *tiquê*, ou “encontro do real” (LACAN, 1979, p. 54) ao qual irá ligar a transferência em sua dimensão real⁷.

A repetição não é concebida, então, como rememoração. Guarda sua especificidade como conceito e é distinta da transferência, embora haja articulação entre transferência e repetição. A transferência também não pode ser concebida como a rememoração de um passado. Trata-se de uma atualidade que tem algo de criador.

Lacan (1979) indica que a transferência inclui o sujeito e o psicanalista, e está ligada ao desejo⁸ como fenômeno nodal do ser humano.

Em sua teorização, explicitará a distinção, na transferência, do plano imaginário com seus fenômenos de ilusão e engodo e do plano simbólico, caracterizado pelo lugar do sujeito no mundo das palavras. Em consequência, situa a transferência na

Saussure com a supremacia do significante. A articulação de um significante com outro significante na cadeia significativa é a presença mesma do desejo. (KAUFMANN, 2006).

⁷ Real - O real é aquilo que é reencontrado segundo a formulação de Freud de 1924. Para um sujeito histórico, o objeto do desejo é por essência o objeto perdido, então esse real se definirá como o impossível. (KAUFMANN, 2006, p. 445).

⁸ Desejo, em psicanálise, nasce da distância entre a necessidade e a exigência (ou demanda). Não se reduz à necessidade porque não está relacionado a um objeto real, existente, e sim ao objeto da fantasia de um sujeito, ou seja, de sua realidade psíquica (LAPLANCHE; PONTALIS, 1970).

fronteira entre o desejo e o amor, o que será esclarecido com a distinção entre necessidade, demanda e desejo que será feita a seguir.

Ao nascer, a criança encontra-se num momento de indistinção em relação à sua mãe. De início, estará “alienada ao desejo materno” (DOR, 1995, p.12), ocupando o lugar correspondente àquilo que falta à mãe. Trata-se de identificação imaginária da criança ao objeto de desejo da mãe. Falamos porque algo nos falta e, como falante, a mãe presentifica tanto uma falta, como a possibilidade de que algo, algum objeto, possa vir a ocupar esse lugar. Toda e qualquer resposta da mãe às necessidades de seu bebê evidenciará a impossibilidade do encontro com “O” objeto que a satisfaria. A entrada da figura paterna, como função de interdição, levará a criança à convicção de que jamais poderá ser tudo para o outro materno. A presença do pai no desejo da mãe implica que ela, a mãe, espera obter o objeto que lhe falta de um outro que não da criança.

A criança engendrará sua posição no desejo do Outro a partir dessas marcas recebidas de seus pais e, assim, construirá sua tela frente à realidade, seu modo de ser, sofrer e relacionar-se no mundo.

A entrada do que se chama a função paterna marcará certa separação da criança em relação à mãe, introduzindo, então, uma Lei de interdição, viabilizando, para este sujeito, a emergência de um desejo, a demarcação de um lugar para si e uma definição em relação às escolhas de objetos. Portanto, é esta função paterna, relativamente bem instalada, que permite ao sujeito encontrar uma identidade e alguma definição de seu objeto.

Em psicanálise, a noção de falante se refere à posição do sujeito dividido entre enunciado e enunciação, ao sujeito do inconsciente e ao desejo. O desejo não pode ser tratado nem como necessidade nem como demanda, pois está referido a um objeto presente nas fantasias de cada sujeito, e não na realidade objetiva.

As necessidades do falante passam necessariamente pelo desfiladeiro da demanda.

Como nos indica Lacan (1992a, p.199):

Nesse ponto original, daí resulta que tudo aquilo que é, no sujeito que fala, tendência natural, tem que se situar num mais-além e num mais aquém da demanda. Num mais além que é a demanda de amor. Num mais aquém que é o que chamamos de desejo [...].

O Outro⁹, tal como proposto por Lacan, não é um sujeito. O Outro é um lugar. Dirá, então: “A (Outro) é definido para nós como o lugar da fala, esse lugar sempre evocado desde que há fala, esse lugar terceiro que existe sempre nas relações com o outro, a, desde que há articulação significativa”. (LACAN, 1992a, p. 172).

O meu semelhante, aquele a quem posso dirigir uma demanda, faz as vezes desse Outro enquanto lugar, onde poderia encontrar a resposta sobre o meu desejo.

Como vimos acima, toda demanda é demanda de amor. Na fala do sujeito, é preciso reconhecer, para além do que diz, uma demanda de amor e algo que está aquém do que diz, que é o desejo. O que se demanda ao outro é que me ame, portanto é uma demanda de ser amado do modo como se viu amado a partir de sua construção fantasmática. Como demanda de amor, a transferência faz comparecer a

⁹ O Outro (A) é descrito, a partir de Jacques Lacan, como o lugar simbólico, o campo da linguagem, o significante, o inconsciente. (Roudinesco, 1998).

identificação a que Freud (1980j, p. 133) se refere como sendo “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”. O paradoxo da transferência como resistência e, ao mesmo tempo condição para a interpretação, apontado por Freud, fica esclarecido. A identificação, aqui, como demanda de amor e em função de sua reversibilidade (amar/ ser amado) suspende e revela o que está em jogo na transferência. O que essa demanda encobre e desvela, se puder ser lida, é um questionamento sobre o desejo.

Por essa razão, Lacan (2005, p.366) indica, no seminário *A angústia*, que o objeto *a*¹⁰ é nossa existência mais radical e que é a busca de situar esse objeto no campo do Outro que possibilita a transferência. Toda relação humana se estabelece apenas quando, para um sujeito, é fixado algum lugar no desejo do Outro. Lugar enigmático que comparece no questionamento: que objeto sou eu para esse desejo? Em toda suposta relação, o que se encena é a tentativa de situar seu lugar de objeto no campo do Outro.

Qual é o objeto do desejo do homem? O ser humano desconhece, então, o que seria seu objeto, porque, de fato, não existe para a espécie humana um objeto demarcado, pré-estabelecido. Esse terá de ser elaborado a partir de sua relação com o outro. É o que podemos ler com a proposta de Lacan sobre o objeto *a*. Esse objeto *a* será o que mobiliza o desejo no sentido de causa, e é também indicador de suas escolhas, sua posição fantasmática, ou seja, seu modo de abordar a realidade. Sua função, no entanto, faz ver o quanto um sujeito, aquele não localizável, que

¹⁰ Objeto *a*: “Termo introduzido por Jacques Lacan em 1960 para designar o objeto desejado pelo sujeito e que se furta a ele a ponto de não ser representável, ou se tornar um ‘resto’ não simbolizável.” (ROUDINESCO, 1998, p. 551).

habita o homem, necessita de um objeto que não o obture, não o aniquile, e vigore em sua função de falta, causa de desejo.

A partir de 1964, Lacan articulará tudo o que diz respeito à transferência ao conceito, por ele forjado, de sujeito suposto saber.

Oliveira (2007) reafirma que, sob transferência, o sujeito está em busca de um mestre que o inicie na sabedoria ou abra o caminho da dimensão das relações humanas, configurando-se como um suposto saber. O outro a quem é endereçada a transferência é colocado num lugar de saber, substituindo as funções maternas e paternas, os primeiros Outros que tudo sabiam e decidiam. (BERNADINO, 2007).

O sujeito suposto saber será esse **lugar** de onde se espera vir uma resposta sobre seu objeto, seu objeto de amor, o qual encobre, vela o objeto do desejo. Em uma psicanálise, é o desejo do analista que vem em resposta a essa demanda. Desejo que não é um desejo puro, mas sim, o desejo de obter a diferença absoluta. (LACAN, 1979, p.260). É essa resposta à transferência que possibilita a superação do plano das identificações na relação analítica.

Mas como se processa essa transferência nas relações entre professor e aluno?

1.2.1- Transferência na relação professor-aluno

Uma das possíveis contribuições da psicanálise para a prática educacional refere-se aos estudos relativos à transferência e suas implicações na relação professor-aluno.

O que se pode, então, dizer sobre transferência em uma situação escolar? Conhecimentos sobre o fazer e sobre o saber fazer com a transferência nas

situações escolares podem resultar em benefícios para a aprendizagem e para a transmissão que se opera nessa relação?

Não é novo anunciar a presença da transferência no universo escolar, pois Sigmund Freud, o fundador da psicanálise, já apresentava a ideia com bastante clareza em alguns de seus textos, como em “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” (FREUD, 1980e). Neste, afirma que os professores se tornam nossos pais substitutos, pois transferimos para eles nossos anseios, respeito e expectativas que estavam dirigidos ao pai onisciente de nossa primeira infância. Dessa forma, fica explícito que, no processo educativo, estão presentes fenômenos inconscientes que ultrapassam o controle do professor e do aluno.

Segundo Palhares (2007), os autores que têm estudado a relação psicanálise e educação indicam a necessidade de considerar o inconsciente nos processos de ensino e aprendizagem. Mas como perceber o inconsciente nesses processos?

A transferência é apresentada por Moura (2005) como um fenômeno subjetivo, próprio do inconsciente, que acompanha a transmissão de conhecimentos. Ao pretender transmitir conteúdos, o professor transmite muito mais, sem saber. Nessa transmissão, há sempre algum não saber, pois nunca sabemos ao certo o que transmitimos. Por essa razão, Oliveira (2007) diz que não há, nessa relação, apenas o encontro de duas pessoas, mas o encontro de vários outros que habitam a subjetividade de cada um: professor e aluno. Assim, visto que cada aluno transfere para o professor elementos de suas fantasias inconscientes, o mesmo ocorre com o professor em relação a seus alunos. O que então poderia ser pensado como uma mera relação de transmissão de conhecimentos é, na verdade, um complexo

acontecimento, campo em que se atualizam diversas subjetividades e disso resulta uma grande distância entre o que se ensina e o que se aprende.

Há, na visão de Rodrigues (2007), um desencontro de sujeitos que, se reconhecido, pode viabilizar trocas simbólicas mais efetivas. Ele acredita que, presos a teorias metodológicas de aprendizagem e a uma compulsão de educar, os educadores se fixam em posições protegidas, defensivas, para não se depararem com as trocas afetivas, as evidências da falta no encontro entre sujeitos e da falta de saber sobre o educar. Vê-se reforçada, portanto, a afirmação de Freud (1980k) de que educar é uma profissão impossível assim como o governar e o psicanalisar, apontando para a falta de saber presente e necessária no ato de educar. Essa impossibilidade refere-se ao sentido de uma idealização, a pretensão de que se pudesse chegar a uma plena realização educacional, como se soubéssemos como educar sem falhas, sem erros, com total domínio do conhecimento sobre como educar.

O ato educativo é marcado, segundo Oliveira (2007), pela ideia de previsão, controle e idealizações, como se houvesse uma relação direta entre o ensinar e o aprender, negando, assim, a falta de saber sobre o educar. Esse fato ainda deixa, muitas vezes, de ser considerado pelos professores.

Para analisar o que ocorre no ato educativo, será preciso pensar na dinâmica psíquica presente em cada um dos atores dessa relação. Esta dinâmica pode ser discutida a partir das seguintes questões: O que pode ser a transferência do aluno para o professor? E do professor para o aluno?

Silva (2007) explicita que a transferência levará o professor a recortar o discurso de seus alunos de acordo com as próprias marcas subjetivas e com as representações

de aluno e professor construídas ao longo de sua vida. Maciel (2005) indica que a situação formativa desperta no professor fantasmas inconscientes que precisam ser considerados e alerta para o risco dos educadores quererem modificar os alunos tomando a si próprios como modelo, o que leva Oliveira (2007) a afirmar que o ato educativo é sustentado pelo professor a partir da criança idealizada de sua própria infância. Por essa razão, o professor, por vezes, inconscientemente, exige dos alunos uma atitude de perfeição no ato de aprender, projetando demandas da própria infância esquecida. É assim que a subjetividade do professor, suas identificações imaginárias, suas idealizações podem comparecer dificultando o processo de aprendizagem do aluno. O processo transferencial é considerado pela autora como a parte mais significativa do ato educativo, pois, dependendo do modo como o professor lida com esse processo, as aprendizagens podem ser facilitadas ou dificultadas.

O foco do trabalho educacional escolar é (ou ao menos deveria ser) a transmissão de cultura. Há, portanto, especificidade da transferência no universo escolar. Amorim (2007) afirma que a transmissão ocorre somente mediada pela transferência e que, para causar “desejo de aprender” no outro é preciso fazer semblante de mestre, mas sabendo-se faltoso. Um mestre que reconhece que não porta todo saber, que possui, portanto, um saber não todo e que possa reconhecer a falta de saber presente no ato educativo. Amorim (2007) refere-se ao texto de Freud (1980f), *A história do movimento psicanalítico*, no qual este afirma que seus mestres lhe transmitiram um saber que, a rigor, eles (seus mestres) não possuíam, indicando que, para a psicanálise, a transmissão que se opera entre professor e aluno não é somente da ordem de um conhecimento. A transmissão comporta um não-saber.

Presentifica-se, assim, o inconsciente tal como Freud o conceitua: um saber não sabido na relação professor-aluno.

A transmissão de cultura, própria do ato educativo, se efetua para cada aluno acompanhando sua singularidade e é mesmo por essa razão que cada ser humano guarda sua distinção em relação a seus semelhantes. No campo educacional amplo, referido à inserção na cultura por parte dos progenitores, esse fato é evidente. Na visada pedagógica, referida à instrução e à função educativa escolar, esse fato nem sempre parece evidente e disso decorre uma diversidade de propostas metodológicas. Palhares (2007) considera que o aluno só será sujeito de sua aprendizagem quando encontrar sua maneira singular de aprender.

De onde vem a curiosidade, a vontade de aprender?

A vontade de saber é referida inicialmente a uma temporalidade na constituição do sujeito na qual a criança não se vê mais como exclusivo objeto de satisfação do outro materno. Freud (1988, p. 183), em *Três ensaios sobre a sexualidade*, tratará de uma pulsão de saber. Indicará que a descoberta da diferença sexual, assim como a chegada de um irmão, levará a criança a querer saber, formulando suas próprias teorias sexuais infantis. A criança formula, inicialmente, um saber referido à sua sexualidade que passará a ser direcionado para outras pesquisas cujo alvo não será mais diretamente a sexualidade. É, portanto, a presença da falta no Outro materno, do enigma do desejo do Outro, que levará a criança a uma busca por saber.

Como, então, um professor, na relação com seu aluno, pode favorecer esta busca por saber?

Lacan (1992b) dirá que toda produção humana é discursiva, é sustentada pela palavra. Discurso, então, é o que faz o laço social. Lacan irá propor quatro formas discursivas presentes nas relações humanas: discurso do mestre, da histórica, do universitário e do analista.¹¹

O discurso que trata da fundação do sujeito alienado no campo da linguagem é o discurso do mestre, tal como nos indica Lacan:

Esta fórmula... situa um momento. Ela diz que é no instante mesmo em que S^1 intervém no campo já constituído dos outros significantes, na medida em que eles já se articulam entre si como tais, que, ao intervir junto a um outro do sistema, surge isto, $\$$, que é o que chamamos de sujeito dividido... desse trajeto surge alguma coisa definida como uma perda... o objeto a , objeto perdido. (Lacan, 1992b, p. 13).

No discurso comum, discurso presente no cotidiano, o que se faz presente, segundo Lacan, é também o discurso do mestre, no qual o falante supõe-se representado por um significante, enunciando uma suposta verdade, dirigida a um outro que supõe compreender o que é dito, produzindo, nessa operação, um resto e ficando o sujeito do inconsciente, sujeito dividido, recalcado, escondido – muito embora seja esse o motor de tal discurso. Nessa posição discursiva, o falante apresenta-se como não castrado, como se pudesse enunciar toda a verdade sobre si em sua fala.

Kupfer (1999) aproxima o discurso do mestre ao do educador, propondo que este opere a partir de uma posição de mestre não todo, levando em conta sua castração simbólica, sua falta estrutural. E é mesmo dessa posição que um mestre é capaz de transmitir um saber que ele próprio desconhece, como nos indicava Freud (1980f).

¹¹ Sobre a elaboração teórica a respeito dos quatro discursos, ver Lacan (1992) e Souza (2008).

Será a partir dessa posição do professor, posição de mestre não todo, que um aluno poderá vir a responder não somente pela via discursiva do mestre. Ao se permitir ser questionado por um saber, colocar-se-á em falta, dividido, em busca de um outro que lhe permita produzir saber. Esta posição discursiva é chamada por Lacan de discurso da histérica. Em seu Seminário *O avesso da psicanálise*, Lacan (1992b, p. 21) dirá: “O que conduz ao saber é [...] o discurso da histérica.” Nesse discurso, no lugar do sujeito, está o falante que comparece dividido, faltoso, dirigindo-se a um outro, visando a produção de saber sobre sua divisão, sobre o que o acossa.

Riolfi (1999, p. 114) indica que esse discurso pode “[...] proporcionar a um sujeito, que insista em sua interrogação, a possibilidade de produzir saber sobre a sua própria divisão como sujeito.” Apontará para um paradoxo na posição do professor, que precisa sustentar sua posição a partir do domínio de um saber, próprio de seu ofício, mas, ao mesmo tempo, precisa abrir mão desse saber para que cada aluno possa inserir sua questão e produzir um saber ou um sentido ditado pelo seu próprio desejo, tal como nos indica Kupfer (2000, p. 119).

Considerar o inconsciente nos processos de ensino-aprendizagem implica respeitar as marcas da singularidade do aluno em sua produção, mas também a singularidade daquele que transmite. Palhares (2007) utiliza a afirmação de Lacan (1998) de que, na psicanálise, o que se transmite é o estilo, ou seja, aquilo que marca a singularidade de um falante, seu modo singular de abordar a falta constitutiva, indicando que o mesmo ocorre na educação.

A transferência, segundo Lacan (1992), é definida numa primeira aproximação como algo que se assemelha ao amor. Ele dedica um seminário inteiro para o tema da transferência e utiliza, a partir da leitura do *Banquete* de Platão (1989), a relação

entre Alcebíades e Sócrates para ilustrar a relação transferencial. Moraes e Bernardino (2004) reafirmarão que, para Sócrates, o amor é o desejo de algo que não se possui, introduzindo a falta como constitutiva da relação de amor. Assim, na transferência temos, por um lado, alguém que demanda; e, por outro, alguém a quem se supõe saber sobre aquilo que lhe falta, alguém que sabe sobre esse desejo.

Como a transferência está presente na relação entre professor e aluno, Moraes e Bernardino (2004) indicarão que o professor está num jogo de amor, mas ora está na posição de amado (quando o aluno supõe que o professor tem algo que pode ser desejado), ora no lugar de amante (quando o professor se coloca em falta), presentificando o desejo de algo que não possui. Esta segunda posição caracteriza o lugar do falante, ou seja, daquele que é marcado por uma falta que o impulsiona em direção a algo que não possui. Em psicanálise, o falante refere-se à posição do sujeito dividido entre enunciado e enunciação, tal como tratado acima. Está referido ao sujeito do inconsciente e ao desejo que não pode ser tratado nem como necessidade nem como demanda, pois está referido a um objeto presente nas fantasias de cada sujeito, e não na realidade objetiva.

Na instituição escolar, o professor e os colegas são personagens substitutivos da relação familiar, em quem serão depositados os resíduos inconscientes vividos no contexto familiar. Por essa razão, os fenômenos psíquicos se atualizam na figura do professor. Moura (2005) considera a transferência uma “ferramenta” indispensável para a relação do sujeito com o saber veiculado pela escola. Indica que um ambiente acolhedor para a criança é fundamental para o estabelecimento da transferência, sendo o professor um “objeto” a ser investido no percurso da vida

escolar dos alunos. Evidencia-se aí uma transferência de amor; transferência dos protótipos infantis para a figura do professor.

Considerando-se essa noção da transferência, em que lugar, então, se coloca o professor?

A constituição de um sujeito, na visão psicanalítica, resulta, em primeiro momento, da ação de uma função materna, fazendo com que o bebê compareça como objeto do desejo da mãe, configurando um eu ideal. Em um segundo momento, no cerne do complexo de Édipo, Lacan (1999) indicará que é a presença do Pai na mãe, como função de interdição ao puro apetite materno, que libertará a criança de um assujeitamento e lhe possibilitará uma identificação ao ideal de eu como “uma instância simbólica que corresponde aos traços que o sujeito supõe esperarem dele”. (SILVA, 2007, p. 140).

Segundo Oliveira (2007), os fenômenos transferenciais não aparecem de forma clara. O professor será levado inconscientemente ao lugar de Ideal do eu, como um modelo que substitui a figura paterna. O aluno também corre o risco de projetar no professor um lugar daquele que tudo sabe, que pode inibir seu movimento de busca de saber.

Esta questão leva Silva (2007) a refletir a respeito do lugar do professor. Este exerce a função de Lei, de interdição ou de Ideal do eu? Como função de Lei ou sustentando a função paterna, encaminhará uma separação, uma “desalienação em relação ao Outro” (SILVA, 2007, p. 141), contrária a uma identificação ao Ideal de Eu que, segundo o autor, é da ordem de uma alienação no Outro. Ele explica que a presunção da educação moderna é sustentar um discurso que forje um Ideal de Eu

com o qual o aluno deve se identificar como modelo de viver a vida e que, entretanto, “o trabalho psicanalítico é o de destruir esse Outro que um dia foi fundamental na colocação da Lei e do Ideal, para que o sujeito se retire da moralidade cega” (SILVA, 2007, p. 143). Propõe, ainda, que a educação não opere com a formação de ideais, tal como proposto pela modernidade, o que pode ser um importante apontamento a respeito de pontos de disjunção entre psicanálise e pedagogia.

Percebe-se, na maioria dos textos pesquisados, uma preocupação dos autores em definir a transferência na relação professor-aluno. Apresentam uma especificidade da transferência nessa relação, indicando que os conhecimentos produzidos pela psicanálise, a respeito desses aspectos subjetivos, podem ter consequências numa prática pedagógica. Por essa razão, seguem-se algumas reflexões a respeito das possíveis contribuições da psicanálise para a educação.

1.2.2- Psicanálise e Educação

Sigmund Freud indica possíveis contribuições da psicanálise para a educação. Ao longo de sua extensa produção, contemplou, em vários momentos, aspectos desse possível diálogo (FREUD, 1989e, 1980k,1980l). Em 1925, esclareceu que “nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação”. (FREUD,1980k, p. 341).

Maciel (2005) aponta, numa perspectiva histórica, a relação entre os dois campos. Faz notar que, inicialmente, alguns autores indicavam uma impossibilidade de

articulação entre os dois campos, citando Millot (1978), que se contrapunha a uma articulação que pretendia a educação das pulsões¹², bem como Kupfer (1990), que acompanhava essa posição. A psicanálise caminha no sentido oposto à educação das pulsões. Trata-se, na psicanálise, de explicitá-las e elaborá-las, mas jamais educar ou domar as pulsões, que são responsáveis por todo funcionamento psíquico inconsciente.

Muitos autores, nos últimos anos, insistem numa articulação entre os dois campos. Estudos e reflexões sobre a infância, sobre o educar e sobre os processos de aprendizagem à luz da teoria psicanalítica têm sido cada vez mais frequentes. Kupfer (2000) indicará a possibilidade de conceber a educação orientada pela psicanálise, indo além de leituras do ato educativo, apontando para outras possibilidades de articulações. Estudiosos como Maciel (2005), Palhares (2006), Oliveira (2007), Moraes e Bernardino (2004), Amorim (2007), Oliveira (2007), Mrech (2003), Cordié (1996), entre outros, partilham a possibilidade desta articulação.

A psicanálise, hoje, está presente em diversos espaços e instituições sociais, inclusive nas escolas, seja como uma teoria que lê uma atividade humana, seja como modo de intervenção utilizando a extensa produção do campo analítico.

Algumas escolas dialogam com a psicanálise por meio da relação com psicanalistas que atendem alunos, com palestras para professores e pais e até mesmo com a presença de um psicanalista na escola, favorecendo a leitura de professores e pais sobre os processos dos alunos, suas relações com os alunos e sobre aspectos do grupo, ou seja, da comunidade escolar.

¹² Pulsão constitui um conceito fundamental da psicanálise definido por Freud como “a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem”. (Roudinesco, 1998, p. 628).

Os efeitos da transmissão da psicanálise para o educador são discutidos por Kupfer (2000). A autora demonstra que, ao se formular uma demanda ao saber psicanalítico, estar-se-á supondo, neste corpo teórico, um saber sobre seu desejo. As respostas que puder extrair desse campo acompanharão o sentido ditado pelo seu desejo. Fala de efeitos produzidos pela psicanálise no leitor não analisado, explicitando: “o saber sobre a psicanálise não anódino”. (KUPFER, 2000, p. 119). Afirma, portanto, ser possível uma transmissão da psicanálise para educadores além daquela realizada no divã. É preciso ressaltar, no entanto, como bem indica a autora, que a transmissão da psicanálise se faz na condição de que haja uma implicação, “uma presença de sujeito, efeito, paradoxalmente, de sua queda” (KUPFER, 2000, p. 119).

Lacan (1998), em seu texto de 1957, *A psicanálise e seu ensino*, abordará a questão do ensino da psicanálise nas universidades e indicará que, mais do que o ensino, o que está em questão na psicanálise é a transmissão de um estilo, apontando para a presença em ato do desejo do analista. Este desejo, proposto por Lacan (1979, p. 260) como “um desejo de obter a pura diferença”, está presente em toda condução de uma análise que “[...] não se orienta por nenhum tipo de ideal, que não se deixa (im)pressionar ou seduzir pelas demandas de amor do analisando.” (ALMEIDA, 2006, p.15).

Lacan, em 1967, em sua *Proposição de 9 de outubro* apontará para uma psicanálise em extensão, “ou seja, tudo o que resume a **função de nossa Escola** como presentificadora da psicanálise no mundo”(Lacan,2003b, p.251, grifo nosso), diferenciando-a da didática ou da psicanálise em intensão. Almeida (2006, p. 18) indicará que seria apropriado chamar de psicanálise em extensão “o ensino, a

divulgação e a difusão da psicanálise e seus desdobramentos no campo da cultura e das instituições sociais”. Apontará que se pode usar o termo transmissão na relação de um analista e de educadores, pois aquele pode presentificar a psicanálise pela transmissão de um estilo. A autora faz a ressalva de que se trata, no entanto, de uma transmissão que não pretende a formação de analistas.

Dentre o material pesquisado, encontraram-se alguns relatos de pesquisa que serão apresentados resumidamente a seguir.

Moraes e Bernardino (2004) apresentam o relato de uma pesquisa realizada com o objetivo de ilustrar a possível contribuição de uma leitura psicanalítica, com seu embasamento teórico, para o campo da educação. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas informais, tendo como sujeitos profissionais graduados e estudantes universitários da região de Joinville (SC). Nessas entrevistas, o pesquisador procurava destacar os relatos de experiências significativas do período escolar, focando a relação professor-aluno. Fragmentos de relatos foram analisados com o objetivo de ilustrar as possíveis contribuições de uma leitura psicanalítica para o campo da educação. O relato: “[...] esse professor lembrava a figura ‘um pouco de pai’, e que na verdade ele era bem parecido com meu pai, uma pessoa calma, dialogava com a gente” (MORAES E BERNARDINO, 2004, p. 77), por exemplo, irá reiterar um aspecto da relação transferencial, apresentando o professor na função de substituto dos pais. Os relatos, segundo as autoras, sinalizam a importância da relação professor-aluno para toda a vida dos sujeitos e confirmam, mais uma vez, a importância das contribuições da psicanálise para a educação, pois, ao esclarecer o lugar ocupado por cada um na relação transferencial, contribui para uma melhor aprendizagem. Concluem, entre outros aspectos, que os professores, em geral, não

têm clareza do fenômeno transferencial e, por conseguinte, sentem dificuldades em lidar com o mesmo, reforçando o papel central do professor sob a perspectiva transferencial.

Oliveira (2007) apresenta o relato de uma pesquisa que visa refletir sobre o fenômeno da transferência analítica no campo pedagógico e suas implicações para o trabalho do professor. Para análise de seus dados, utilizou questionário, diário de bordo, análise crítica de filme e dispositivo de memória educativa. O estudo foi realizado com 41 professores participantes de um curso de extensão - *Memória educativa e subjetividade docente: do imaginário ao simbólico* - oferecido em Brasília (DF). Concluiu-se que, em geral, os professores não têm clareza sobre a transferência, considerada como fenômeno descrito pela psicanálise. Indicará que o estudo a respeito da transferência na relação professor-aluno implica, epistemologicamente, um novo caminho de respostas para as inquietudes intelectuais do professor. Mesmo reconhecendo os limites de uma apropriação teórica do conhecimento, Oliveira ressalta que o estudo sobre esse tema pode ajudar a esclarecer questões como evasão escolar, inibição do pensamento, apatia, dificuldade de aprendizagem e relações em sala de aula.

Os relatos de pesquisa empírica confirmam a presença da transferência na relação professor-aluno com diversos exemplos. No entanto, não foram encontradas pesquisas que perguntassem ao professor como ele constrói conhecimentos a respeito dessa complexa relação.

Por acreditar que a revisão de literatura e as considerações teóricas até aqui realizadas são suficientes para embasar nosso propósito de pesquisa, seguimos enunciando o problema que nos aparece emergente.

2- POSIÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

O processo educacional envolve uma diversidade de fatores, sendo a relação do professor com seu aluno um aspecto que merece muita atenção. A função da instituição escolar, especialmente no ensino infantil e fundamental, é educar por meio da transmissão de conhecimentos e valores. O responsável direto por essa ação é o professor. É inegável a influência que ele exerce sobre a aprendizagem dos alunos.

Entendemos que o trabalho do professor com o propósito de transmitir conhecimentos demanda um profundo saber sobre os conteúdos a serem transmitidos, uma noção a respeito dos estágios de desenvolvimento pelos quais regularmente passam os sujeitos e um saber fazer com os aspectos subjetivos que comparecem a todas as relações humanas, mas que, na relação professor–aluno, mostram-se potencializados em função do lugar que ocupa um professor na vida de todo e qualquer aluno. Em poucas palavras, o professor representa o lugar de autoridade e também de referência para seus alunos, lugar inicialmente ocupado apenas pelos pais. Disso resulta que muitas ideias e afetos são inconscientemente deslocados dos pais para o professor. O professor, como autoridade e referência, representa também o lugar de saber e de poder levar os alunos a elaborar o seu saber. As consequências de tal posição, ocupada pelo professor, comparecem no dia-a-dia de uma sala de aula.

Conforme exposta, a relação entre o professor e seu aluno é marcada por aspectos subjetivos, inserindo o professor numa posição bastante especial para cada um de seus alunos. Ele participará da vida subjetiva de seu aluno para além de uma mera relação instrucional, mesmo que não queira ou nada saiba sobre isso.

Diversos autores evidenciam esse lugar especial do professor numa relação transferencial, no entanto, não encontramos pesquisas que perguntassem ao professor sobre suas concepções a respeito dessa relação e, ainda, como ele elabora seu saber a respeito dessa complexa relação.

Pesquisar a respeito das concepções que o professor traz consigo sobre seu lugar diante dos alunos e de como se dá a construção dessas concepções poderá indicar caminhos significativos na formação do professor e dos outros atores da instituição escolar.

Embora o foco desta pesquisa esteja colocado sobre o professor, sabemos que auxiliares, coordenadores e diretores também fazem parte desse polo transferencial. Visualizamos algumas consequências possíveis de trabalhos com os diversos atores educacionais. Uma maior implicação deles com relação aos papéis que ocupam na vida de cada aluno, portanto, uma tomada de consciência a respeito dos aspectos subjetivos presentes na relação do professor com seu aluno, poderá contribuir para um melhor manejo e aproveitamento da relação ensino-aprendizagem, das questões relacionais e da construção da cidadania.

Por essa razão, a presente pesquisa visa responder às seguintes perguntas:

a) Quais as concepções dos professores a respeito dos aspectos subjetivos que comparecem na relação professor-aluno?

b) Que aspectos subjetivos influenciam na construção dessas concepções?

c) Quais as possíveis contribuições da psicanálise para a educação?

d) É possível se transmitir psicanálise a educadores?

e) Em caso positivo, de que modo e sob quais parâmetros científicos ou técnicos?

Colocadas nossas questões sobre aquilo que ainda não se evidencia (pelo menos em nossa avaliação) na literatura, podemos expor nossos objetivos.

3- OBJETIVOS

3.1- Objetivo geral

- Investigar, com os professores participantes das entrevistas, quais são as suas concepções no que diz respeito aos aspectos subjetivos que comparecem na relação professor-aluno, e como tais concepções são por eles construídas.

3.2- Objetivos específicos

- Identificar e analisar as concepções dos professores a respeito dos aspectos subjetivos que comparecem na sua relação com seus alunos;
- Verificar quais aspectos subjetivos o professor identifica na sua relação com seus alunos;
- Investigar de que forma o professor constrói um saber a respeito desses aspectos subjetivos;
- Verificar que aspectos poderiam contribuir para uma construção de saber a respeito dos aspectos subjetivos presentes na relação professor-aluno;
- Investigar as possíveis contribuições da psicanálise para a educação;
- Investigar se é possível transmitir psicanálise a educadores e

- Investigar, em caso afirmativo, de que modo ou sob que parâmetro científico ou técnico se dá essa transmissão.

4- ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1- Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa é um estudo de caso (GIL, 2009, p. 54) com objetivo exploratório (GIL, 2009, p.41) e visa conhecer algumas concepções dos professores a respeito de aspectos subjetivos que comparecem nas suas práticas, bem como investigar o processo de construção dessas concepções.

4.2 - Participantes

Participaram da pesquisa três professores de escolas regulares de ensino fundamental, públicas e privadas, com o mínimo de cinco anos em atividade docente e na faixa etária entre 25 e 45 anos. Será mantido o sigilo com relação à identificação dos professores. O número de participantes justifica-se por se tratar de uma pesquisa exploratória que usará o método clínico na condução das entrevistas, sobre as quais se previra longo tempo de interação e grande quantidade de dados obtidos. Escolhemos como participantes professores do ensino fundamental de escolas regulares, pois consideramos que, nesse período de ensino-aprendizagem, os aspectos subjetivos presentes na relação professor-aluno são bastante significativos e possivelmente determinantes para toda a vida escolar. Procuramos entrevistar professores que tivessem tido vivências em escolas públicas e privadas,

para que pudéssemos contemplar os dois universos. De acordo com o Censo Escolar de Educação Básica de 2007, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 91,2% dos professores de ensino fundamental 1 e 74,4% dos professores do fundamental 2 são do sexo feminino. Assim, a maioria dos professores de ensino fundamental pertence ao sexo feminino, o que determinou a escolha do sexo dos participantes.

Consideramos, a partir de nossa própria experiência, que cinco anos é um tempo mínimo razoável para que os professores vivenciem um número significativo de situações relacionais com seus alunos, e essas vivências, acreditamos, podem tê-los feito refletir a respeito de alguns aspectos subjetivos que possam ter sido determinantes. Em relação à faixa etária proposta, pretendíamos assegurar-nos de que o professor pôde construir alguns saberes a respeito de sua experiência, pela qual ainda se vê questionado.

Caracterização dos participantes

Para garantir o sigilo em relação aos participantes das pesquisas, os nomes escolhidos não guardam qualquer semelhança com os verdadeiros. Nomeamos as professoras como Alice, Bianca e Cláudia.

Alice tem 40 anos, é professora de história há 21 anos, e trabalha atualmente nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, em escolas públicas. Sua formação profissional inclui licenciatura e bacharelado em história, licenciatura em filosofia e pós-graduação em administração escolar.

Bianca é professora de ciências do ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano), numa prefeitura municipal, e de biologia, no ensino médio (1 e 2), em duas escolas particulares. Tem 45 anos de idade e 24 de experiência profissional. Fez licenciatura curta em ciências e matemática, bacharelado em biologia, pedagogia com orientação e supervisão e pós-graduação em ecologia. Atualmente, está fazendo curso para trabalhar com portadores de deficiências visuais e de baixa visão.

Cláudia é professora do ensino fundamental 1 e trabalha na rede municipal nos turnos matutino e vespertino, ora em sala de aula regular, ora com educação especial ou integral. Tem 45 anos de idade, com 25 anos de experiência; tem curso de magistério, faculdade de serviço social e de artes visuais.

4.3- Local

A pesquisa foi realizada com professores de escolas públicas e privadas, de ensino fundamental, localizadas na Grande Vitória (ES). As entrevistas foram realizadas nas escolas onde as professoras trabalhavam e no Núcleo de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Espírito Santo, sempre buscando locais mais reservados a fim de garantir privacidade para as entrevistadas.

4.4- Instrumento

Foi elaborado um roteiro para uma entrevista aberta e semiestruturada (FLICK, 2004, p. 106) a fim de provocar o professor a falar de sua experiência profissional, com foco nos aspectos subjetivos que compõem na relação com seus alunos. Este roteiro encontra-se descrito nos procedimentos de pesquisa.

4.5- Equipamentos

- Gravador-Digital MP3 player
- Microcomputador-Processador Intel dual Core, 1,80 GHZ, 1GB RAM, 80HD, Placa de vídeo G Force 8400 GS, gravador DVD

4.6- Procedimentos de Pesquisa

Inicialmente, foi feito contato com algumas professoras, no intuito de solicitar indicação de participantes para a pesquisa. Pedimos, também, que os profissionais não identificassem a pesquisadora, mencionando, apenas, que se tratava de uma pesquisa para mestrado em psicologia.

Alguns dos possíveis candidatos foram contatados por telefone. Percebemos, que alguns se colocavam mais disponíveis que outros, demonstrando maior interesse em participar da pesquisa. Esses foram os participantes selecionados. A pesquisadora informava que seriam realizados três encontros nos quais conversariam sobre o trabalho do professor e sua relação com seus alunos.

Foram realizadas três entrevistas em profundidade, com cada uma das professoras, com duração variável próxima de uma hora. O intervalo entre as entrevistas foi variável, de acordo com a disponibilidade das participantes e da pesquisadora, não ultrapassando o prazo de dois meses entre a primeira e a última. Essas entrevistas abertas e semiestruturadas foram conduzidas de acordo com o método clínico, seguindo uma orientação epistemológica, baseada no método histórico-crítico, ao buscar investigar a elaboração de saber do professor sobre os aspectos subjetivos presentes na relação com seus alunos. Na diacronia de sua história pessoal, entrelaçada à sua vivência atual, procuramos identificar como cada professora elaborou noções a respeito de sua relação com seus alunos.

As professoras foram convidadas a falar livremente sobre suas práticas. Sempre que possível e de forma relacionada, a pesquisadora procurava inserir algumas questões pertinentes ao tema da pesquisa e ao roteiro indicado. Assim falavam sobre escolha da profissão, recortes de suas experiências como alunas e como professoras, lembranças infantis, professores que marcaram suas histórias, entre outros temas. Em alguns momentos, a pesquisadora fazia comentários, observações e pontuações que levassem a professora entrevistada a elaborar com mais clareza o que dizia.

A entrevista seria aberta, mas canalizada no sentido de fazer o professor falar de sua experiência profissional. Aos poucos, foram introduzidas questões que o levavam a falar a respeito dos temas presentes no roteiro da entrevista. Esse roteiro oferecia apenas um possível caminho, visto que o encaminhamento de cada entrevista variava de acordo com o conteúdo declarativo emitido pela participante. Alguns dos temas indicados no roteiro não foram abordados com todas as participantes, sobretudo quando o encaminhamento das entrevistas não permitia

utilizá-los. Durante as entrevistas, tivemos sempre o objetivo de investigar as concepções dos professores e o modo de suas construções, ao longo de suas vidas.

Abaixo, o roteiro utilizado nas entrevistas.

- Formação profissional;
- Tempo de atuação como professora;
- Como se deu a escolha profissional;
- Relato de algumas experiências marcantes em suas vivências como aluno(a);
- Do que gosta em educação;
- Como se dá uma aprendizagem na sua opinião;
- Teóricos que admira e por quê;
- Há pessoas na família que trabalham ou trabalhavam com educação;
- O que pensa a respeito da função da escola na atualidade;
- Sua percepção a respeito de sua relação com seus alunos;
- Que dificuldades encontra nessa relação Na escola em que trabalha, com quem conversa ou troca informações sobre suas dificuldades;
- Sua percepção a respeito da relação de outros professores e seus alunos;
- Relato de algumas experiências marcantes de sua vivência como professora;
- Que dificuldades encontra nessa relação;
- O que percebe como facilitador;
- Professores que admira e por quê;
- O que pensa a respeito de seu lugar diante do aluno;
- O que o professor representa para o aluno;
- O que um professor transmite para seus alunos;
- O que contribui para sua construção a respeito de seu lugar diante do aluno e

- Mudanças na prática do professor ao longo do processo das entrevistas.

Todas as entrevistas foram gravadas após autorização das participantes (conforme termo de consentimento no apêndice A). A transcrição das entrevistas ocorreu paralelamente à realização das mesmas, incluindo, sempre que necessário, observação sobre pausas, risos e outros elementos não verbalizados do discurso.

4.7- Análise de Dados

Para a análise dos dados coletados nas entrevistas, utilizamos o método de “Análise de Conteúdo”. Como visamos analisar as concepções dos professores a respeito dos aspectos subjetivos que comparecem na relação com seus alunos, entendemos que o presente método possibilita como diz Bardin (1988, p. 37) “[...] obter indicadores que permitem a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Partindo de uma “leitura flutuante” (BARDIN, 1988) do registro das entrevistas, recorrendo, quando necessário, à escuta das gravações, foram propostas as categorias temáticas indicadas como unidades de registro para análise dos dados. Essas categorias foram propostas somente após a realização das entrevistas e pré-análise dos dados.

Categorias temáticas propostas: 1 - como se deu a escolha da profissão; 2 - algumas lembranças marcantes ou relevantes como aluno; 3 - aspectos relevantes da relação com os alunos; 4 - lembranças marcantes enquanto professor; 5 - espaço

para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; 6 - teóricos que admira; 7 - traços ou particularidades do falante; 8 - concepções sobre uma aprendizagem; 9 - aspectos relevantes da relação com pais de seus alunos; 10 - lugar do professor diante do aluno; 11 – como elaborou algum saber sobre seu lugar de professor; 12- lugar da escola na atualidade e 13 - possíveis efeitos das entrevistas.

Assim, todo o material transcrito foi organizado de acordo com essas categorias temáticas, resultando num extenso documento que se encontra no Apêndice E.

Posteriormente, procedemos a uma análise da enunciação, que, segundo Bardin (BARDIN, s.d.¹³, p. 216), “assenta-se numa concepção do discurso como palavra em ato”. Enquanto a análise clássica de conteúdos pressupõe o dado, ou o material colhido como um enunciado imobilizado, na análise da enunciação o discurso é tomado como um processo de produção de palavra no qual se confrontam as imposições do código linguístico com os desejos do sujeito. A análise da enunciação, segundo Bardin, é o resultado da influência de várias origens, destacando o lugar da teorização de Jacques Lacan e da psicanálise ao conceber o discurso como uma manifestação formal que esconde e ao mesmo tempo estrutura a emergência de conflitos latentes. Os conteúdos declarativos foram analisados levando-se em conta a hipótese do inconsciente. A análise da enunciação considera a existência do sujeito do inconsciente, ampliando, assim, seu espectro para além do sujeito do conhecimento ou da razão tal como concebido por Descartes (1596-1650). Assim, falaremos de um campo de conhecimento que inclui a hipótese do inconsciente (LEITE, 1994, p. 69).

¹³ Trata-se de uma edição posterior a 1988, revisada e atualizada, na qual não encontramos o ano de publicação.

A esta pesquisa interessa não somente o material presente no enunciado do professor, portanto consciente, mas também os elementos de sua enunciação, o que permite levantar hipóteses a respeito de alguns aspectos inconscientes presentes na fala das participantes.

Vale lembrar, aqui, que, sempre que possível, retornamos com algumas hipóteses para cada nova entrevista a um mesmo participante, assegurando-se, assim, a confiabilidade de que os dados fossem verdadeiramente emitidos pelos participantes.

5- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos os resultados encontrados a partir da análise dos dados, considerando cada participante separadamente, a fim de fornecer uma melhor visão sobre o processo de construção de suas concepções. Os resultados serão ordenados seguindo a ordem dos objetivos propostos na presente dissertação. Ao final de cada objetivo, discutiremos os resultados obtidos com apoio da literatura revisada.

No intuito de favorecermos a análise e a discussão dos dados encontrados, algumas categorias temáticas serão condensadas quando da apresentação dos resultados por se tratar de aspectos extremamente relacionados.

5.1- Participante Alice

a) Concepções dos professores a respeito dos aspectos subjetivos que comparecem na sua relação com os alunos e quais aspectos subjetivos o professor identifica nessa relação.

Dois objetivos, inicialmente estabelecidos como específicos, foram condensados para favorecer a análise. Isso porque, a partir dos relatos das participantes, percebemos que os aspectos que o professor identifica correspondem às suas

concepções e, portanto, não podemos tratar desses dois objetivos separadamente, seja quando nos referimos a aspectos conscientes ou inconscientes.

As concepções da participante Alice foram identificadas e analisadas nas seguintes categorias temáticas: 1 - como se deu a escolha da profissão; 2 - algumas lembranças marcantes ou relevantes como aluna; 3 - aspectos relevantes da relação com os alunos; 4 - lembranças marcantes enquanto professora; 5 - espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; 7 - traços ou particularidades do falante; 8 - concepções sobre uma aprendizagem; 9 - aspectos relevantes da relação com pais de seus alunos; 10 - lugar do professor diante do aluno e 11 - lugar da escola na atualidade.

Escolha da profissão; lembranças marcantes como aluna

Ao relatar sobre a “escolha da profissão”, a participante explicita, entre outros aspectos, as influências que seus professores exerceram sobre ela, indicando aspectos subjetivos presentes na relação professor-aluno. Alice relata que “não queria ser professora de jeito nenhum”. Com dezesseis anos, ao concluir o ensino médio, foi aprovada na UVV (Universidade de Vila Velha) no curso de Direito, mas não tinha condições financeiras para arcar com as despesas dessa graduação. Ao final de um curso técnico, estagiava num banco e, como pretendia entrar logo na UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), com o dinheiro do estágio pagava um cursinho à noite. Lá, “ficava perguntando: o que vou fazer?” Então, como relata, “eu me apaixonei por história, por conta do professor mesmo, foi aí que eu conheci história”. Relata ainda que, da quinta à oitava série, nunca tinha tido professor de

história, era sempre “alguém que tapava buraco como professor de história”. No ensino médio, só teve aula de história no primeiro ano e tinha somente uma aula por semana. Afirma: “então, eu não tive história”. E, quando se refere ao docente da faculdade, relata: “o professor falava de uma maneira tão gostosa, parecia que era tudo tão fácil, assim, ele fazia viajar (...) e a história me faz viajar por uma coisa que realmente aconteceu, uma coisa concreta”.

Indica explicitamente a influência da vivência com tal professor de história em sua relação com seus alunos hoje, evidenciando aspectos subjetivos presentes nessa relação, pautados por sua experiência como aluna. Relata que teve vontade de fazer arqueologia, mas não tinha condições financeiras. Fez faculdade de Filosofia e afirma que a filosofia a ajudou muito a entender a história.

Sobre suas lembranças como aluna, relata espontaneamente que sua primeira vivência na escola foi muito marcante. Estudou numa escola onde funcionava, na mesma sala, o pré e a alfabetização. Embora tivesse idade para o pré, não se adaptava a esta série. Descobriram que Alice já estava alfabetizada, o que nem os pais sabiam. Ficou, então, na primeira série.

Relata que, até terminar a faculdade de história, era muito tímida, não conversava com professores, não tirava suas dúvidas com eles, não fazia perguntas em sala de aula. Alice entende que perdeu muito por isso. No primeiro período de história, precisou fazer um trabalho escrito de sociologia sobre o papel da mulher na sociedade. Tinha dezesseis anos e teve que fazer tudo sozinha. Em prática de ensino, ao final do curso, recebeu elogios do professor, surpreso com o desempenho da aluna tão calada em sala de aula.

Essas lembranças são significativas, como veremos a seguir, pois Alice pareceu compensar com a atividade intelectual, já precocemente, algumas dificuldades vivenciadas devido à sua timidez. Bastante significativo também é o fato de sua desinibição ter ocorrido “forçadamente”, quando precisou realizar sozinha um trabalho sobre o papel da mulher na sociedade. Possivelmente, com esse trabalho, pôde elaborar algum aspecto inconsciente relativo à sua própria condição de mulher. Como veremos a seguir, Alice não tem irmão mas apenas uma irmã mais velha do que ela.

Aspectos relevantes da relação com os alunos; lembranças marcantes como professora

Alice reconhece claramente seu lugar na relação com seus alunos. Sabe que não ocupa somente o lugar de transmissora de conhecimentos. Começa o ano explicitando como quer trabalhar e disponibilizando-se para um relacionamento mais próximo com seus alunos. Fala que os três primeiros anos foram muito difíceis. Declara: “hoje em dia, eu já sei que não adianta gritar, espernear na sala de aula, nada disso, que a conversa, o relacionamento de amizade que faz ver os objetivos”. Em todas as suas aulas, deixa os últimos dez minutos para conversarem. Os alunos se dirigem para perto dela, querem contar coisas e querem saber da vida de Alice. Segundo ela: “eles precisam dessa referência”. Declara, ainda: “porque eu sou mãe deles, não sou nem tia não, sou mãe”.

Alice percebe que os alunos encontram nela um espaço diferenciado para um diálogo e que com cada professor eles estabelecem uma relação diferente: “eu sinto

que eles conversam coisas comigo que eles não conversam com os pais (...) a professora de geografia ela já é mais assim, é uma senhora, casada, tem três filhos, mas ela conversa com eles gostoso também, então também vão conversar com ela, e eu sinto que com ela é quando a coisa é bem mais séria, porque eles me veem mais como uma amiga (...) essa de matemática, ela tinha uma autoridade com eles, mas ao mesmo tempo conseguia ser amiga, mas fazia parte dela mesmo, porque com a gente também era assim, meio mãezona, aquela que cobra, comigo”.

A participante considera que uma conversa pode ter melhor resultado do que uma briga e que tratar os alunos com respeito é o princípio de tudo para uma boa relação com os alunos. À época das entrevistas, trabalhava com nove turmas de ensino médio do Estado e cinco de fundamental da prefeitura, e tinha dificuldade de conhecer todos os alunos do ensino médio. Gostaria que todos se interessassem pela sua matéria, mas continua achando difícil, sabe que não é só com ela. Alguns se interessam muito, mas gostaria que todos se interessassem mais.

Percebe que os alunos levam para a sala de aula muitas coisas particulares que às vezes atrapalham prestar atenção: “a dificuldade é que às vezes eu acho que estou fazendo na língua que eles não estão entendendo, quando eu estou explicando a matéria, né?, a impressão que eu tenho é que eu estou falando numa língua diferente, aí às vezes eu olho e vejo que eles é que às vezes não têm o interesse (...) problemas pessoais, intelectuais ... vêm carregando, eu acho que minha maior dificuldade é essa, é essa, é tentar passar as coisas, não conseguir, ou porque eles não têm interesse ou porque talvez eu não seja, fazendo da forma certa, da maneira certa, às vezes eu tento mudar, tento consertar (...) as coisas para ver se (...)”.

Relata uma situação com um aluno que era extremamente agressivo com ela sem que ela soubesse o porquê. Certo dia, esse aluno quase a agrediu fisicamente, quando a professora lhe respondeu negativamente, apenas balançando a cabeça, diante de seu pedido de ir beber água. O aluno recebeu uma suspensão e depois de meses aproximou-se da professora e relatou por que havia ficado agressivo. Considerou, na ocasião, que a professora tinha feito pouco caso dele e pediu desculpas. Alice soube, por outra professora, que o aluno fazia uso de medicação controlada. Queixou-se da ausência dos pais desse aluno na escola e também de que, na escola, ninguém quis saber direito o que estava acontecendo.

Traços ou particularidades do falante

Os pais de Alice pararam de estudar muito cedo e só concluíram estudos com supletivo depois de casados. O pai era um grande estimulador dos estudos das filhas. Afirma: “era a vida dele fazer com que eu e minha irmã estudássemos”.

Uma tia, irmã da mãe, foi a única da família que teve condições de estudar e sempre esteve envolvida com educação. Foi professora, coordenadora e diretora de escolas. Alice afirma que todo mundo da família, hoje, está ligado à educação.

Alice declara ter sido muito tímida. Ao ser questionada sobre o porquê da timidez, diz: “medo de passar vergonha, sempre tive medo de passar vergonha, sempre”.

Sua irmã sempre foi muito falante, como uma prima muito próxima, o que, segundo Alice, influenciou sua posição: “e eu fui me recolhendo justamente por causa da minha irmã, por causa da (prima)”.

Percebe que, em suas primeiras experiências em prática de ensino, sua timidez aparentemente desaparece. Comenta: “sabe o que é? qual o ponto? é que eu estou falando de alguma coisa que eu sei, entendeu? uma coisa que eu compreendo, de uma coisa que eu posso até não saber... aquele meu medo que eu tinha lá atrás, de falar que não sabia, que não tinha entendido, eu fui perdendo inclusive com meus alunos”.

Não teve filhos até o momento das entrevistas por dificuldades de seu ex-marido. Percebe que as crianças menores de cinco anos a detestam e, depois dessa idade, elas “grudam” em Alice. Fez “terapia” para “perder o medo de dirigir”; algumas coisas melhoraram, outras não. Relata: “algumas coisas não adianta, quando eu me sinto acuada demais numa situação, igual aconteceu com o pai, que eu não tive reação, mesmo que eu esteja certa, sabe, assim, quando a pessoa vem com muita ignorância para cima de mim, eu não consigo reagir”.

Aspectos relevantes da relação com pais de seus alunos

Relata uma situação difícil que havia vivido recentemente com o pai de um aluno numa reunião de pais. Tal pai já havia brigado com diversos profissionais da escola, entrado com processo contra alguns, era muito exigente e estava bastante aborrecido e agressivo com Alice porque o filho havia ficado com seis em história. Este pai responsabilizava a professora. Ela saiu da sala chorando e relata que ficou muito incomodada por ter sido agredida. Declara: “eu acho porque ninguém nunca me agrediu, sabe, eu nunca fui agredida nem por aluno, eu nunca fui agredida por aluno, nunca nenhum pai em vinte anos foi falar alguma coisa de mim”. Quando

pergunto de que maneira ele a agredia, responde: “falando que eu estava mentindo, que eu que sumi com a prova do menino, que eu não soube dar aula, por isso o menino tirou seis”.

Espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; concepções sobre uma aprendizagem; lugar do professor diante do aluno; lugar da escola na atualidade

Alice evidencia que não conta com profissionais da escola para refletir sobre alunos, buscar alternativas etc. Em geral, conversa com os outros professores; alguns, inclusive, dão boas ideias. Em seus horários de planejamento, está elaborando provas, colocando as pautas em dia etc. Entretanto, considera necessária a ajuda de profissionais para orientar os professores ou trabalhar com os alunos: “é professor com professor, cada um fala sua experiência, nós, no recreio, cinco minutinhos do recreio... a escola não tem trabalho nenhum com aluno nenhum, o professor que se vire... é que a gente não tem ajuda, isso que eu fico pensando, porque eu sozinha, eu tenho que dar conta daquilo tudo ali”.

A participante acredita que ajudaria se na escola pudesse contar com um pedagogo, psicólogo ou psicopedagogo que inclusive, pudesse conversar com os alunos: “ah, uma pedagoga, um psicólogo, um psicopedagogo, não sei o nome dele, conversar e até conversar com eles também, entende?”.

Sobre o processo de aprendizagem, Alice pensa que depende também do aluno querer, mas que “o professor, cabe a ele incentivar e, aquele que não tem essa curiosidade, cabe ao professor futucar para que ele tenha”.

Isso seria feito questionando o aluno, fazendo-o falar sobre o que está sendo trabalhado em sala, relacionando, associando com fatos que eles conhecem, que têm interesse ou curiosidade, aproximando o conhecimento da realidade dos alunos. Alice trabalha a história dos alunos, história ligada a futebol, por exemplo, no ano das Olimpíadas. Procura conhecer os programas de TV de interesse dos alunos. Segundo Alice, se o professor dá tudo pronto, o aluno chega sem vontade, sem curiosidade: “então, quando eles chegam nas nossas mãos, eles chegam sem vontade, achando que está tudo pronto e assunto encerrado”. Acrescenta: “muitos dos professores que já estão na hora de se aposentar, que só têm o magistério, não fizeram uma faculdade, que não têm incentivo para dar aula, o governo nunca incentivou, né?, salários baixos, não tem material, falta um ano para se aposentar, dois anos, são muitas, elas não têm vontade, não têm, os alunos também ficam sem essa vontade e, quando chega para a gente, a gente tem que (...)”.

Uma estratégia encontrada por Alice é devolver a pergunta: “quando você sabe que, mesmo que eles não saibam responder, mas eles têm condições de pensar”. Mas um dos grandes problemas deles, nessa tentativa de pensar, segundo Alice, é a preguiça, a preguiça de ler.

Sobre o lugar do professor diante o aluno, Alice explicita: “eles precisam dessa referência”. Declara, ainda: “porque eu sou mãe deles, não sou nem tia não, sou mãe”. Questionada a explicar o que seria essa referência, declara: “eles me veem assim, tipo assim, eu quero ser como você quando crescer”. Essa referência

acredita que pode ser de coisas boas ou ruins. É preciso ser exigente e dar carinho, mas tudo na dose certa, o que é muito difícil. Reforça a importância do professor, concluindo: “quando o professor é ignorante demais o tempo inteiro, é seco demais o tempo inteiro, eles acabam ficando assim também, eles se espelham nisso, então, quando eles já têm um exemplo de um pai que é traficante, vive preso, a mãe muitas vezes é prostituta, que xingam o dia inteiro, e chegam na escola um professor agressivo, que tudo briga, que entra não fala nem bom-dia, sai não fala nem tchau, isso também desestimula, né?”

Alice acredita que o professor deveria ser um intermediário entre o conhecimento e o aluno, mais uma referência e, muitas vezes, é a referência, em substituição àquela que não tem em casa. Declara: “nós estamos perdidos, eu estou sendo sincera, em relação ao que eu era vinte anos atrás para o que eu sou hoje, a gente fica meio perdido mesmo, na nossa profissão, fica um pouco perdido”.

Alice acaba sendo a referência no lugar que pertenceria a pai e mãe. A participante indica que muitos alunos, quando indagados sobre o trabalho dos pais, não sabem responder, que às vezes sabem mais do professor do que dos próprios pais. Conclui: “a gente acaba sendo um ponto muito forte”.

Diversos são os aspectos subjetivos presentes na relação com seus alunos que comparecem nos relatos da participante.

Alice relata que se apaixonou por história por conta do professor, que se percebe como uma referência para seus alunos, que acredita que manter uma relação próxima com seus alunos é muito importante e que, por vezes, é como uma mãe para eles. Mais, que cabe ao professor “futuçar” o aluno para que ele tenha

curiosidade. Diz, além disso, que, quando um professor dá tudo pronto, o aluno fica sem vontade. Professores desestimulados, segundo ela, não têm “essa vontade” e acabam deixando os alunos também sem vontade.

O propósito desta dissertação, não foi o de analisar o entrevistado, mas sim o de verificar suas concepções a respeito dos aspectos subjetivos presentes na sua relação com os alunos. Daí a intenção de explicitar, por exemplo, como a escolha da profissão foi determinada pela história do sujeito, suas marcas significantes, marcas também advindas da relação com seus professores.

Alice afirma saber que um professor pode ser uma boa referência, alguns de seus alunos confirmam isso, dizendo que escolheram história por causa dela. Explicita que os alunos precisam dessa referência, e vê-se como mãe de seus alunos, nesse sentido de referências. Como é complexa essa relação, quantos aspectos subjetivos estão presentes nela!

O que pode significar ser uma referência para os alunos? Quando Alice diz “eu sou mãe deles”, explicita reconhecer um vínculo emocional presente na relação. Uma adoção simbólica que favorece a constituição subjetiva e a passagem pela adolescência, visto que trabalha com alunos pré-adolescentes e adolescentes. Reconhece: o professor é colocado pelo aluno numa posição muito especial, referida ao lugar ocupado pelos pais na série psíquica de cada um.

Cada aluno, com sua singularidade, deslocará, para cada um de seus professores, algum traço, alguma expectativa, uma demanda específica de ser amado conforme o lugar constituído a partir de sua relação com seus pais. Ao se perceber como referência, Alice coloca-se representando um outro que demarca lugares, que

transmite as leis de uma cultura e que também representa o lugar de Lei como função paterna, o que, em psicanálise, viabiliza a inscrição de uma singularidade, um modo próprio de bordejar a falta real, uma posição desejante.

Alice explicita, também, um saber que não se sabe, ou seja, a presença do inconsciente. Como define Jacques Lacan (2003a, p. 334): “o inconsciente... é não lembrar do que se sabe”. E, mais adiante (LACAN, 2003a, p.335): “Trata-se de algo que se diz sem que o sujeito se represente nisso nem que nisso diga - nem tampouco saiba o que diz.”

As razões que levaram Alice a fazer história e filosofia somente ela poderia elucidar, num percurso de análise, realizando a leitura e escrita de suas marcas, do modo como foi desejada e como as letras dessas marcas se articularam numa gramática muito própria, instaurando seu modo de ser no mundo.

Cabe, aqui, refletir sobre alguns elementos significantes a respeito da relação professor-aluno, que é o propósito da presente dissertação. A participante relata que, da quinta à oitava série, nunca tinha tido professor de história, “então eu não tive história”, era sempre “alguém que tapava buraco como professor de história”. Posteriormente, apaixonou-se por história por conta do professor. Pelo seu enunciado, lê-se apenas a ausência de um professor de história; no entanto, há que reconhecer aqui uma enunciação. Esse professor que a leva a se apaixonar por história ocupa um lugar especial em sua série psíquica, colocando-a frente a um não saber que a inclui como sujeito desejante.

Alice intuitivamente percebeu que “é preciso futucar” o aluno para despertar curiosidade, vontade de aprender. Futucar, levando o aluno a implicar-se, a se fazer

ativo em sua construção de conhecimento. Futucar, levando-o a questionar-se, a buscar um saber em si próprio. Assim, Alice sai da posição de um mestre que tudo sabe e que quer depositar no aluno o seu saber. Ao provocar seu aluno, convoca-o a uma posição de falta em busca por saber, implicando a singularidade do aluno em sua aprendizagem.

Consideramos que o objetivo foi alcançado pois pudemos reconhecer e analisar aspectos subjetivos que o professor identifica na relação com seus alunos.

b) Como o professor constrói um saber a respeito desses aspectos subjetivos

Seguimos, agora, em direção aos resultados relacionados ao segundo objetivo específico, de acordo com os dados obtidos com a participante Alice. Aqui também seria adequado condensar algumas categorias temáticas a fim de atingir o objetivo específico: “Forma como o professor constrói um saber a respeito desses aspectos subjetivos pode ser investigada”. As categorias são: 1- escolha da profissão; 2- lembranças marcantes como aluna; 3- aspectos relevantes da relação com os alunos; 4- lembranças marcantes como professora; 5- espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; 7- traços ou particularidades do falante; 8- concepções sobre uma aprendizagem; 9- aspectos relevantes da relação com pais de seus alunos; 10- lugar do professor diante o aluno; 11- como elaborou algum saber sobre seu lugar de professor; 12- lugar da escola na atualidade.

Escolha da profissão e lembranças marcantes como aluna

Em escolha da profissão, Alice relata como lembrança marcante enquanto aluna a influência de um professor que: “falava de uma maneira tão gostosa, parecia que era tudo tão fácil, assim, ele fazia viajar”. Relata que faz como esse professor, embora não declare como elaborou um saber.

Aspectos relevantes da relação com os alunos; lembranças marcantes como professora

Alice fala que os três primeiros anos foram muito difíceis. Declara: “hoje em dia, eu já sei que não adianta gritar, espernear na sala de aula, nada disso, que a conversa, o relacionamento de amizade que faz ver os objetivos”.

Ao ressaltar a importância de um relacionamento estreito com os alunos, aponta que aprendeu com a experiência. Diz: “funciona melhor, mais do que quando eu brigo, eu já reparei, mais do que quando eu brigo, porque eles me consideram ‘coleguinha’ deles”.

Em todas as suas aulas, Alice reserva os últimos dez minutos para conversarem. Percebe que seus alunos precisam do professor como uma referência. Relata observações da atuação de outros professores que favorecem sua construção de saber sobre sua relação com alunos. Chega, inclusive, a citar a forma de trabalho de uma colega que, segundo ela, deixa o barco correr solto, não quer se aborrecer, então, deixa os alunos lendo, depois faz um exercício e pronto. Sobre isso, Alice comenta: “ela não para para preparar e dar uma aula, seja lá como for, e no final

todo mundo passa, não tem problema, se relaciona bem com os alunos (...) mas eu não acho que isso seja assim”.

A forma como os alunos agem com ela parece ser, também para Alice, um indicador de que está no caminho certo: “eu acho que minha maior dificuldade é essa, é tentar passar as coisas, não conseguir, ou porque eles não têm interesse ou porque talvez eu não esteja fazendo da forma certa, da maneira certa, às vezes eu tento mudar, tento consertar (...) as coisas para ver se (...)”.

Alice relata com clareza seu saber a respeito de questões subjetivas presentes na relação com seus alunos. Percebe que bom relacionamento, respeito e conversas contribuem para as coisas irem bem: “falo com eles ‘eu também tenho problemas e nem por isso estou descontando em você’, né?, ‘a gente tem que aprender’, né?, não é não, a questão não é de se controlar não, é questão de saber trabalhar as coisas”.

Percebe que tem suas próprias questões, mas parece desconsiderar a influência das mesmas na relação, embora indique para os alunos que a “questão é saber trabalhar as coisas”.

Diz: “na maioria das vezes acontece diálogo, mas, às vezes, ou tu deixa para lá, ou às vezes você fica tão ..., e como você não tem ninguém para intermediar, nunca tem na sala, raramente tem alguém para intermediar, e às vezes você fica tão chateada, tão desgastada, tão, como qualquer outra coisa na vida, né?”

Espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; traços ou particularidades do falante; concepções sobre uma aprendizagem

Alice não reconhece os horários de planejamento como espaços para refletir sobre sua relação com os alunos, portanto sua construção de saber sobre a relação não parece passar por esses espaços: “a minha experiência é aquilo que eu vejo dos meus colegas... eu aprendo com a vivência”.

Tratando de sua história de vida e de suas particularidades, percebemos aspectos que podem estar associados a forma como se relaciona com seus alunos, no entanto, Alice parece não se dar conta disso.

Diz: “eu sou até meio seca às vezes, principalmente com os pequenininhos eu sou meio seca, mas de uma maneira geral, crianças a partir dos seis, sete anos, eles grudam em mim, até os cinco, seis anos, eles me detestam, choram, não conversa, eu olho eles fecham a cara, e depois dessa idade, eu não sei”.

Não tem filhos porque o ex-marido não podia ter. Afirma, no entanto, que, desde pequena, sempre pensou: “se eu não tiver filho é porque não é para ter mesmo, assunto encerrado”. Relata lembranças marcantes a partir dos cinco anos; com menos não se recorda de muita coisa. Acaba lembrando que morou até essa idade numa rua que dava de frente para o cemitério, era uma rua sem saída. Brincava muito na rua com diversas crianças e, por isso, sempre afirma ter tido infância. Com sete anos, mudou-se para o endereço no qual mora até hoje.

Alice conta que era muito tímida, o que comprometia sua aprendizagem e relacionamento com os colegas. Tinha “medo de passar vergonha”. A timidez melhorou no final do curso de história. Fez terapia, o que a ajudou. Sua experiência

em sala de aula e conversas com colegas extrovertidos também contribuíram para esse avanço. Afirma que, no entanto, até hoje, quando se sente acuada, fica sem reação.

Vários elementos são observados, no entanto, Alice não os associa à sua relação com os alunos. Sua concepção de aprendizagem tem íntima ligação com a forma que se relaciona com seus alunos e os aspectos subjetivos aí presentes. Também aí, indica que sua experiência e conversas com outros colegas contribuíram para sua construção de saber: “mas o professor, cabe a ele incentivar e, aquele que não tem essa curiosidade, cabe ao professor futucar para que ele tenha”. Ou, ainda: “então, quando eles chegam nas nossas mãos, eles chegam sem vontade, achando que está tudo pronto e assunto encerrado”.

Aspectos relevantes da relação com os pais de seus alunos; lugar do professor diante do aluno; como elaborou algum saber sobre seu lugar de professor; lugar da escola na atualidade

Em relação aos pais dos alunos, não percebemos nenhuma declaração sobre construção de saber. Sobre o lugar do professor diante do aluno, Alice declara: “eu até falei para você, o professor acaba sendo uma referência, né? Ou de coisas boas ou ruins, né? Eles querem um professor que exija, mas engraçado que você tem que ser, tem que ser a dose certa, isso que é difícil, né? Exigir, mas sem sugar, porque eles têm uma dificuldade incrível, acho que tudo ali está envolvido, né?, a família que não cobra, a maior parte deles (...) ao mesmo tempo você tem que dar carinho, mas você não pode dar carinho demais, porque eles se apegam de tal maneira que,

se numa hora você tiver que chamar a atenção deles, eles se revoltam com você, então tem que ser uma medida... isso cansa (...) quando o professor é ignorante demais o tempo inteiro, é seco demais o tempo inteiro, eles acabam ficando assim também, eles se espelham nisso, então, quando eles já têm um exemplo de um pai que é traficante, vive preso, a mãe muitas vezes é prostituta, que xingam o dia inteiro, e chegam na escola, um professor agressivo, que tudo briga, que entra não fala nem bom-dia, sai não fala nem tchau, isso também desestimula, né?”

Alice, quando indagada se haveria algum professor que seria para ela uma referência, afirma: “eu queria ser o Renato Pacheco quando eu crescer (risos) ele tinha um negócio, assim, que fazia você querer ir, sem saber que ele estava ensinando, mas era de uma maneira que não era como se não tivesse dando aula, não por obrigação”.

A participante fala bastante sobre o lugar do professor, evidenciando sua implicação subjetiva neste ofício: “você tem que começar a buscar o prazer, o que te interessa ali dentro, o que te faz sentir bem, às vezes eu escuto assim ‘eu detesto história, mas a senhora é tão legal que eu fico na aula’ (...) uma coisa que tem que se entender é que o professor é um ser humano, né? É isso que eu sempre falo com eles, ‘ó, da mesma forma que vocês ficam com raiva de mim, eu também sou passível de ficar com raiva de vocês, a diferença é que eu saio dali da porta e eu raramente levo essa raiva comigo, porque eu não sou assim, eu pessoa”.

Informa-nos como elaborou algum saber sobre isso: “olha, nos meus primeiros meses, primeiros anos, eu confesso que não era assim, não, eu ficava nervosa, ficava estressada, achava que os outros estavam reparando, mas, eu sei lá, é uma coisa natural, com o tempo eu fui percebendo que não adiantava, vendo os outros

colegas, as atitudes dos outros colegas, a gente aprende muito com os outros, vê o que que dá certo”.

Alice continua: “observava, via que alguns estressavam e tal, não adiantava nada, outros já tratavam com carinho demais, aí os alunos se aproveitavam da situação, e não é fácil, eu não consigo todas as vezes, né? (...) a experiência, tem experiência, e ver o que acontece, porque a gente tem que observar muito, mamãe fala assim ‘você lê, você tem que ler, passar se puder, ler só com os olhos’, mas não é só a questão da leitura, é o tudo, né? A gente aprende muito observando, e com as coisas mesmo que a gente vivencia (...) experiência viu, eu presto muita atenção naquilo que dá certo, naquilo que dá errado, não só profissionalmente, como na minha vida também (...) tenho outra coisa que influencia, é uma coisa já minha mesmo, que eu sou bem-humorada e aluno detesta professor mal-humorado”.

Sobre a escola na atualidade, Alice declara: “de casa, os pais estão literalmente abandonando os filhos na escola e nós temos que dar conta de alfabetizar (...) dar boas maneiras e sem repreender, porque qualquer coisa eles (os pais) denunciam (...) não cobra do menino, mas cobra da escola (...) então a escola virou um depósito mesmo, vai para lá, o pai larga o filho literalmente lá dentro”.

Segundo Alice, a escola ocupa, hoje, o lugar da família e, de certa forma, está perdendo o lugar próprio à instrução, à formação: “porque a gente tem que perder, não, acaba não sendo, não sei nem como dizer, assim, vamos supor, de uma hora, metade dessa uma hora pelo menos é tentando mostrar para eles o que é a vida, tal, coisa que devia saber em casa, desde o pé em cima da cadeira (...) a gente acaba sendo a referência do que devia ser o pai e a mãe, né? Uma referência da sociedade de fora (...) hoje em dia, tratar com aluno está muito complicado, de uns

cinco anos para cá principalmente (...) porque parece que é assim 'eu tive meus filhos, pronto, agora a escola toma conta, o problema é de vocês agora', não é, é o contrário, vocês têm que tomar conta, nosso papel é ajudar intelectualmente (...) mas não é obrigação nossa criar (...) nós temos que ser médicos, assistentes sociais, psicólogos, padre, pastor (...) tudo (...) eu tenho vinte anos que eu dou aula, de uns dez anos para cá (...) como virou tudo pelo avesso, assim, pessoal tendo filho cada vez mais jovem, tendo que trabalhar mais, não dão atenção, ainda mais nessa área, assim, de uma pessoa que já não estudou, que já não foi até, que não dá muita importância ao estudo, põe o filho na escola porque não tem com quem deixar na verdade, aí a gente chama aqui e eles 'é porque eu não tenho tempo'".

Pudemos investigar a forma como Alice elabora um saber sobre os aspectos subjetivos presentes em sua relação com os alunos e, assim, atingimos o objetivo proposto.

Alice nos explicita a influência de alguns professores na sua história e sua vivência cotidiana, avaliando o que dá certo e o que não dá. Relata que não conta com espaços para reflexão sobre esses aspectos e que a troca com outros professores ajuda muito. Essas trocas ocupam, para Alice, um lugar especial em sua elaboração de saber sobre sua relação com os alunos. Os espaços de reflexão, quando acontecem, estão pautados em questões cognitivas, didáticas ou mesmo sobre a situação familiar do aluno com suas particularidades. A troca com outros professores parece ocupar uma lacuna referente à demanda de Alice de falar de suas angústias a partir de sua prática. Reitera, assim, a afirmação de autores como Moura (2005), Almeida (2006) e Maciel (2005), que enfatizam a importância de haver espaços de fala para o professor.

A participante apresenta suas elaborações de saber pautadas em suas experiências; e estas são tecidas com os elementos de sua história, suas particularidades. Quando Alice nos declara que é como uma mãe para seus alunos, no sentido de uma referência, toma necessariamente de sua história pessoal, da relação com seus pais, alguns elementos que lhe possibilitam situar-se diante de seus alunos.

É fato que, de sua experiência, retira um saber fazer que aponta para o diálogo e para um relacionamento de amizade, e pode situar-se, assim, como uma referência, por suas marcações significantes, ou seja, por sua história de vida, pelo modo como equaciona sua relação com o outro. Encontrou esta e não outra forma de lidar com as situações.

Nos seus relatos, comparecem as implicações da professora na relação com seus alunos. No entanto, a transferência para seus alunos nem sempre fica esclarecida. Alice prefere as crianças maiores e percebe que as menores têm dificuldades com ela. Possivelmente algo da criança de Alice, da criança que ela foi e que carrega consigo, mas que não pode reconhecer, comparece de forma inconsciente, dificultando sua relação com os menores.

Embora procure o diálogo com seus alunos, indica momentos em que se sente desgastada e “deixa para lá”. Indica, aí, a ausência de alguém que possa fazer uma mediação. A necessidade de uma mediação indica um ponto de limite para aquele professor, um ponto de resistência no qual, possivelmente, algo da ordem das identificações imaginárias prevalece, evidenciando a ausência de mediação simbólica. Houvesse mediação simbólica, seria possível certo distanciamento e, talvez, um melhor manejo da situação.

Sobre a posição da escola na atualidade, aponta para dificuldades dos pais de se ocuparem de seus filhos, transmitindo suas referências de uma geração para a outra. Seus relatos confirmam a afirmação de Lebrun (2008, p. 182) de que estamos vivenciando um questionamento da diferença geracional. Assim, em decorrência da fragilidade dos pais (e também dos professores), os filhos se mostram perturbados e perturbadores.

c) Aspectos que podem contribuir para uma construção de saber a respeito dos aspectos subjetivos presentes na relação professor-aluno

Para analisar o objetivo proposto, condensaremos algumas categorias temáticas. As categorias são: aspectos relevantes da relação com os alunos; lembranças marcantes como professora; espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; teóricos que admira; concepções sobre uma aprendizagem; aspectos relevantes da relação com pais de seus alunos; lugar do professor diante o aluno; lugar da escola na atualidade e possíveis efeitos das entrevistas.

Alice declara, a todo tempo, a importância de sua experiência, da troca com colegas e das leituras.

Durante uma entrevista, Alice é levada pela pesquisadora a refletir sobre uma situação ocorrida. Percebemos que Alice vai construindo alguma hipótese que possibilita encaminhamento diferente para o episódio relatado. Relataremos, a seguir, um diálogo da entrevista para explicitar o modo como Alice elabora algum saber onde, antes, parecia haver apenas ação. Fugimos ao padrão narrativo do texto por acreditarmos que, se o mesmo for transcrito da forma como se deu o

diálogo, trará informações relevantes advindas da interação específica com a participante, resultante da entrevista aplicada sob forma do método clínico.

Pesquisadora: “Por que esse menino? pega esse menino, por exemplo (...) quando (...) ele diz ‘mas é que teve um momento em que eu tentei falar com você e você’...”

Alice: “Falei rápido, não dei muita atenção.”

Pesquisadora: “Como se ele tivesse sido meio ignorado, né? Isso foi o que doeu nele?”

Alice: “Que eu nem me lembro como foi.”

Pesquisadora: “Exatamente. Isso aí podia ter sido com você, podia ter sido com qualquer outra pessoa, mas, assim, foi lá com você, e aquilo ali será que era, aquilo estava acontecendo só porque estava havendo aquela situação, ou isso teria alguma coisa a ver com esse menino, com a história desse menino, com alguma coisa a mais da vida dele?”

Alice: “Eu acho que tem mais coisa, não era, não é, vai ver até que eu fiz isso com ele...”

Pesquisadora: “Como pode ter feito com outros...”

Alice: “Com outro qualquer, mas a situação dele, às vezes problemas pessoais ou problemas da saúde, ou alguma coisa, né? Naquele dia, naquele momento, né, a minha agressividade, suposta agressividade, ou o meu ‘deixei para lá’, né? Até às vezes ele estava precisando de mais atenção, eu não dei realmente, às vezes é isso mesmo, né? Quer conversar com uma colega, estou com um problema e tal, às

vezes a colega está com uma outra situação que não pode ficar pensando e desembocou em mim, né?”

Pesquisadora: “Como é que você vai lidar com essa situação? o que você acha que você pode fazer diferente nessa situação?”

Alice: “É conversar com o menino, eu vou ter que conversar... só que eu não queria conversar sozinha com ele, eu não acho legal nesse caso específico, porque muitas vezes eu chamo o aluno e converso no corredor, numa outra sala e tal, mas, nesse caso específico, eu não acho, porque eu tenho medo do que o pai vai falar por eu estar conversando com o filho dele, porque ele vai falar para o pai, então teria que ter apoio da pedagoga (...) eu vou ter que procurar um colega para conversar junto.”

Sobre as entrevistas, Alice declara: “mas é bom ter com quem falar, falando com você, às vezes a gente vê contradições, né? E coisas... coisas boas, mas coisas ruins que eu estou fazendo, né? Por exemplo, eu falei sobre o problema que eu tive com o pai, foi bom, porque foi a primeira pessoa que eu pude, que eu falei, e não conhece o problema, não está lá dentro, e que eu pude falar como se eu estivesse num confessionário, né? Estou falando, né? Até para alívio, para aliviar assim, é bom, eu estou adorando”.

E, ainda: “aí, quando paro para conversar assim uma coisa de escola, da minha vida profissional, até da minha vida pessoal, mas que não é um caso específico, ‘vamos fazer um conselho de classe aqui, turma tal, tal, tal, tal’, a gente começa a pensar, a ver, ‘será que eu estou agindo certo? será que eu sou assim mesmo? será que eu estou fazendo do jeito certo? será que eu estou me desgastando muito? será que eu nem estou me desgastando e estou achando que estou?’”.

O presente objetivo foi alcançado com as declarações de Alice, principalmente quando explicitou a importância de haver espaços de fala para o professor, indicando, assim, um aspecto que pode contribuir para uma construção de saber a respeito dos aspectos subjetivos presentes na relação professor-aluno.

Ao refletir sobre uma situação, pôde distanciar-se um pouco, procurar entender o que poderia haver do aluno em direção à professora e da professora em direção ao aluno, buscando alternativas para sua ação, podendo, então, ler diferentemente. (LACAN, 1977-78).

Alice explicita, ainda, que um espaço de fala no qual entrelace sua prática com a sua história de vida possibilita esclarecer aspectos de sua conduta. Questiona-se se está se desgastando muito. Ao refletir, pode esclarecer sobre aspectos de uma possível transferência sua para seus alunos, evidenciando que seriam esses pontos de desgaste que se tornam, portanto, uma vez esclarecidos, desnecessários.

d) Investigar as possíveis contribuições da psicanálise para a educação

Alice afirma que a presença de um profissional que pudesse abordar os aspectos psíquicos muito contribuiria para seu trabalho. Não pode identificar se seria do campo da psicanálise ou não.

Quando solicitada a falar sobre a entrevista anterior, declara: “eu achei muito legal, nossa, fazendo terapia, eu fiz terapia durante uns três anos para perder medo de dirigir, não adiantou nada, né? Perdi outras coisas, mas o medo de dirigir não perdi, depois com terapia de choque, de qualquer jeito, mas é bom ter com quem falar,

falando com você, às vezes a gente vê contradições, né? E coisas... coisas boas, mas coisas ruins que eu estou fazendo, né? Por exemplo, eu falei sobre o problema que eu tive com o pai, foi bom, porque foi a primeira pessoa que eu falei e não conhece o problema, não está lá dentro, e que eu pude falar como se eu estivesse num confessionário, né? Estou falando, né, até para alívio, para aliviar assim, é bom, eu estou adorando”.

A escuta dos relatos de Alice sobre sua prática entrelaçada às suas histórias de vida, experiências como aluna e concepções de aprendizagem deixa evidente algumas possíveis contribuições da psicanálise para a educação no universo escolar.

Quando Alice é solicitada a falar sobre alguma dificuldade vivida com alunos, relata um conflito vivido com o pai de um aluno e lembra que este aluno não a procura nem a seus colegas. Na entrevista, percebe que ela também não o procura. A pesquisadora, então, questiona se ela pretende conversar com o aluno, ao que Alice responde: “vou ter que conversar né? Querendo ou não vou ter que chamar, engraçado que até faço isso com meus alunos, eu chamo no corredor, fora, na outra sala que está vazia, nunca converso com eles, assim, quando têm algum problema”. Parece que Alice pretendia dizer que sempre conversa com eles quando há algum problema, mas disse o oposto. Podemos levantar, aqui, a hipótese de que esse aluno convoca em Alice alguma identificação com sua posição de aluna, pois, quando fala do aluno, comenta: “não conversa com ninguém, nada, morre de medo de tudo, eu acho, e ele é daquele aluno assim estressado, tem que ser o primeiro a acabar”.

Quando falava sobre suas lembranças como aluna, disse que, até terminar a faculdade de história, era muito tímida, não conversava com professores, não tirava dúvidas com eles, não fazia perguntas em sala de aula e entende que, com isso, perdeu muito. Descreve-se como sendo, na época: “a escondidinha, a quietinha, no meu canto, a horrorosa, né? Muito magrela, de óculos, dentuça, uns cabelos enormes, e que tirava nota boa”.

Percebemos como a impossibilidade de reconhecer essa identificação pode ter determinado uma posição silenciosa e diferenciada da professora com esse aluno. Alice parece perceber aspectos subjetivos, tais como referência, lugar de mãe, reconhecendo, assim, uma transferência do aluno para a professora mas, a transferência da professora para o aluno, Alice não pode reconhecer.

Assim, as entrevistas com Alice apontaram para algumas contribuições da psicanálise para educadores e, conseqüentemente, para a educação. Listo algumas: refletir sobre a transferência, sobre o que um professor transfere para seus alunos e o que os alunos transferem para o professor; contribuir para uma elaboração de saber sobre infância, constituição subjetiva, função paterna, professor como referência, uma adoção simbólica que se faz presente nas relações professor-aluno; refletir sobre o lugar do professor frente a seus alunos no sentido de barrar o desejo da pedagogia na busca de ideais, viabilizando o comparecimento da fala singular em seu aluno e esclarecer alguns aspectos sobre o que se processa na adolescência com suas crises, enigmas e sintomas.

O objetivo proposto foi alcançado, ao identificarmos algumas possíveis contribuições da psicanálise para a educação.

e) Investigar se é possível transmitir a psicanálise a educadores

Alice faz uma relação entre falar para um pesquisador sobre sua prática e uma terapia. O que a leva a fazer tal associação? Ela justifica: “mas é bom ter com quem falar, falando com você, às vezes a gente vê contradições, né? E coisas... coisas boas, mas coisas ruins que eu estou fazendo, né? Por exemplo, eu falei sobre o problema que eu tive com o pai, foi bom, porque foi a primeira pessoa que eu falei, e não conhece o problema, não está lá dentro, e que eu pude falar como se eu estivesse num confessionário, né?, estou falando, né? Até para alívio, para aliviar assim, é bom”.

Um espaço de fala possibilita, segundo Alice, perceber contradições e até mesmo sentir-se aliviada. Por quê? O que se passou nessa relação entre pesquisadora e participante que levou a professora a tal conclusão? Falar com qualquer pessoa teria para Alice o mesmo efeito? O modo como as entrevistas foram realizadas, utilizando o método clínico, possibilitando algumas associações, teria determinado essa impressão na professora? Será que, se as entrevistas tivessem sido realizadas a partir de um questionário fechado, teriam efeito semelhante? Parece que algo da ordem de uma transferência da professora com a pesquisadora compareceu e possivelmente a forma como as entrevistas foram conduzidas, o modo de manejo dessa transferência trouxe consequências. Não havia intenção de saber se Alice estava certa ou errada, se agia corretamente ou não, nem se ocupou o lugar de alguém que poderia responder às suas questões. Queríamos saber, queríamos o saber: saber que ela possuía sobre as questões abordadas, saber que emergia a partir de sua fala, aquele do qual, inclusive, nem ela mesma havia se dado conta.

Tal como Sócrates em seu *Banquete* (PLATÃO, 1989), Alice foi levada a elaborar sua verdade. Esse modo de realização de entrevista parece ter indicado um caminho possível de transmissão da psicanálise para educadores. Parece que Alice confirma a indicação de Maciel (2005) a respeito do valor do testemunho como espaço narrativo, possibilitando o comparecimento da singularidade e a possibilidade de que a Escola seja um espaço criativo de sujeitos singulares.

O objetivo acima proposto foi, em parte, atingido, pois permitiram fossem percebidas algumas possibilidades de transmissão da psicanálise para educadores.

f) Investigar, em caso afirmativo, de que modo ou sob que parâmetro científico ou técnico se dá essa transmissão.

As declarações de Alice indicam a importância de um espaço de fala do professor sobre sua prática, focando sua relação com os alunos. Indicam, ainda, que as trocas com outros professores ocupam um lugar significativo em suas reflexões.

Como já foi dito na introdução, ao considerar a hipótese do inconsciente, a psicanálise implica uma nova abordagem sobre o sujeito. O ser humano não é mais percebido como um ser unificado referido exclusivamente ao universo da razão. Esta mudança de foco retira o indivíduo da posição de objeto de treinamentos, como indica Bernardino (2007). Para que um professor possa elaborar saber sobre a relação com seus alunos, ele precisará estar implicado, possibilitando o comparecimento de sua posição, de suas resistências, de suas identificações, além de compreender o que pode estar se passando do lado do aluno.

O presente objetivo foi parcialmente atingido, pois foi possível investigar um modo de transmissão da psicanálise para professores ao acompanhar com Alice algumas reflexões e mudanças no percurso das entrevistas, mesmo sem ter evidenciado qualquer conceito do campo da psicanálise.

5.2- Participante Bianca

a) Concepções dos professores a respeito dos aspectos subjetivos que comparecem na sua relação com seus alunos e quais aspectos subjetivos o professor identifica nessa relação

As concepções da participante Bianca a respeito dos aspectos subjetivos que comparecem à sua relação com seus alunos puderam ser identificadas e analisadas nas seguintes categorias temáticas: 1- escolha da profissão; 2- lembranças marcantes como aluna; 3- aspectos relevantes da relação com os alunos; 4- lembranças marcantes como professora; 5- espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; 7- traços ou particularidades do falante; 8- concepções sobre uma aprendizagem; 9- aspectos relevantes da relação com pais de seus alunos; 10- lugar do professor diante do aluno e 11- lugar da escola na atualidade.

Escolha da profissão e lembranças marcantes como aluna

Bianca: “Ah, eu falo que a minha entrada no magistério não tem nada a ver com vontade de ser professora, eu tinha vontade de fazer engenharia química, estava perto de entrar na faculdade, mas eu engravidei muito jovem, engravidei com dezessete anos... aí a escola que tinha engenharia química era muito longe... eu vou fazer algum curso para não ficar parada, até o Mário (nome fictício do filho) ficar um pouco maior e eu faço engenharia.”

Biologia era o curso que mais se aproximava do que Bianca gostava. No segundo ano do curso, diz que resolveu dar aula. Poderia trabalhar apenas meio período porque precisava cuidar do filho. Acabou gostando.

Ao ser provocada a falar de lembranças como aluna, recorda-se imediatamente de uma professora de ciências que se chamava Cecília: “como aluna, engraçado, eu lembro muito de uma professora de ciência, pessoas que me marcaram muito no colégio... era muito boa, a aula dela me era muito interessante, ela chamava Cecília, é, professora da sétima série, olha bem, sétima, japonesa, lembro bem dela”.

Diz, ainda: “no ensino médio, tinha aula com uma professora de biologia, ela era muito boa, o nome dela eu acho que era Gisele, e ela tem (...) doutorado na UFES, genética, aliás, é a área que eu mais gosto de ensinar da biologia é a genética, eu acho que tem a ver até com essas aulas dela, que eram muito legais, muito interessantes (...) “nesse ponto eu acho que eu sou parecida com ela, ela era dura nos momentos em que ela corrigia uma prova, ou que ela estava explicando alguma coisa, ou alguém que por alguma razão conversava né? Mas ao mesmo tempo vinha um recado carinhoso na prova pô, ‘legal, super bem, parabéns’. ”

Fica bastante claro o quanto alguns professores influenciaram ou participaram de sua escolha profissional.

Bianca não relata qualquer lembrança sobre um professor de química. Relata uma dificuldade com física, segundo Bianca, por causa de duas experiências difíceis com professores: “não me dou muito bem com física... eu tinha um professor de física que vinha uma aula, faltava dez, eu estudava em escola particular, tá?, aí no final do ano ele foi embora, chegou um outro”.

Esse novo professor desconsiderou as lacunas com que a turma ficou por causa das ausências do professor antigo, alegando ser este um problema dos alunos: “isso me marcou bem”, alega Bianca.

Com outro professor de física, teve também dificuldades. Agora, na faculdade. Precisou faltar a uma prova por causa de uma cirurgia do filho. O professor disse que ela poderia fazê-la numa outra turma. No momento da prova, ela percebe que a matéria não era a mesma da de sua turma. Como o professor não lhe dá outra opção, Bianca entrega a prova em branco e fica reprovada.

A respeito dos professores que a influenciaram, declara: “eu acho, assim, de certa forma, eu levo um pouco desses professores comigo, né?, por exemplo, eu sou muito exigente, tanto quanto o professor de matemática era conosco, a única diferença que eu acho minha em relação a ele, que ele era exigente, ele fazia questão de (...) essa distância”.

Bianca demonstra perceber claramente alguns pontos de identificação com esses professores, reconhecendo aspectos subjetivos presentes na relação professor-aluno, ao relatar sua experiência como aluna. No entanto, também fica evidente a

presença do inconsciente, esse saber que não se sabe e que comparece na relação professor-aluno na declaração de Bianca sobre a sua escolha profissional. Afirma que queria fazer engenharia química e acabou no magistério por necessidade de ordem prática. No entanto, ao falar sobre sua vida escolar, imediatamente se lembra de uma professora de ciências da sétima série que tem o mesmo nome que a pesquisadora; logo a seguir, fala de uma professora de biologia do ensino médio. Eram professoras que tinham marcado muito sua vida e, possivelmente, sua escolha profissional. Como toda escolha, a decisão de Bianca sobre sua profissão passa por sua história pessoal, sua série significativa inconsciente, na qual alguns professores se inseriram de modo privilegiado. Fica evidente a presença desse saber que não se sabe ou do inconsciente, que, como nos indica Jacques Lacan (2003), é não se lembrar do que se sabe. Por que essas professoras foram marcantes na história de Bianca? O que a leva a escolher a profissão de professora para além das questões práticas, das necessidades vivenciadas?

Como foi exposto, Freud (1980e) já indicava que, ao pretender transmitir conhecimentos, o professor transmite muito mais sem saber, o que leva Bianca a estabelecer identificações com alguns professores. Pode identificar alguns elementos que ficam evidentes em sua prática, mas o que a levou a estabelecer essa e não outra identificação refere-se a toda singularidade dessa participante, sua série psíquica própria. Fica, assim, evidente o que Wasquet (2010) indica: alguns professores ocupam, para um aluno, o lugar de mestre, mas “só depois” se poderá dizer isto.

Aspectos relevantes da relação com os alunos e lembranças marcantes como professora

Bianca fala de suas preferências na relação com os alunos: “no ensino médio, tem uma facilidade maior, como eu te falei, porque a gente conhece, tem uma identificação minha com aquela faixa etária (...) o (nome de escola) são mais, eles têm um poder aquisitivo maior, eles são mais, até debochados, mais arrogantes, não é o geral não, tá?, onde eu tenho mais problemas, então, nesse ponto, eu tenho uma dificuldade muito específica (...) no (nome de outra escola) (...) então isso aparece menos, então eu consigo ter uma relação de um modo geral mais tranquila lá do que no (nome de escola)”.

Considera que “afeto é a via mais significativa” com as crianças menores, e afirma: “e eu sou afetiva de beijar, de abraçar, de apertar, né?”

Já com os maiores, segundo ela, isso não funciona. Acredita que os alunos do nono ano, por exemplo, são mais frios e distantes. Sua reação a esse distanciamento é um incômodo. Na época das entrevistas, estava com muitas dificuldades com essa turma da escola da prefeitura e não encontrava uma saída. A maior parte dos alunos era muito desinteressada e os poucos mais atentos e estudiosos eram muito tímidos. Os alunos, segundo Bianca, consideram-na esnobe. Ela justifica: “que, como eu falei, meu mundo é muito diferente do deles”.

Reconhece, no entanto, que ela é a professora que mais exige. Pensa, inicialmente, que há um desprezo da parte dos alunos e que eles não querem aproximação e, portanto, existem dificuldades com as relações afetivas: “já os da oitava (nono ano), é diferente, é desprezo, eles de fato não gostam, é diferente, então com o menino

(de quinto ano), por eu perceber que ele fazia aquilo sem maldade, sem refletir sobre aquilo que ele estava fazendo, eu tive mais facilidade de chegar e tentar achar uma via para chegar nele, já os da oitava, eles não aceitam, não querem”.

Provocada a pensar sobre se haveria algum fato que pudesse ter provocado esse distanciamento, Bianca relata um episódio ocorrido numa “operação tartaruga”, quando um professor a substituiu e, ao aplicar uma prova, pegou cinco alunos colando e ele deu zero para eles. Declara que, se estivesse aplicando a prova, poderia ter anulado as questões até o momento da cola – e não toda a prova. É como normalmente procede. Declara que não teve vontade de falar com os alunos sobre isso. Os alunos a procuram para dúvidas na matéria e afirma: “eu sempre estou disponível, mas eu não dei abertura para se aproximar de outra forma”.

O que faz com que Bianca não tenha vontade de falar sobre isso com seus alunos? Por que se coloca disponível, mas não permite aproximações de outra forma? Quando se refere a outra forma, indica que percebe que há outro modo de lidar com essa questão, no entanto, percebemos que a professora esbarrou em suas resistências, nas paixões do amor que exige ser amada em primeiro plano. É por meio dessa paixão que outra se impõe fortemente: a paixão da ignorância (LACAN, 1997, p. 12), o não querer saber sobre algo. Algo que se supõe dizer respeito à verdade inconsciente desse falante. É o que Pereira (2000) indica como resistência ao amor à verdade, essa verdade inconsciente. Essas resistências fazem parte do dia-a-dia do falante e comparecem fortemente nas relações professor-aluno, como em toda relação, interação. No entanto, quando do lado do professor, essas resistências se evidenciam, as consequências podem recair sobre os alunos. É muito importante um professor saber a respeito desses fatores inconscientes que se

fazem presentes nas suas relações. Na segunda entrevista, Bianca relata que está começando a encontrar um caminho. Que, assim como seus alunos de ensino médio de escolas particulares, percebeu que esses também querem carinho: “mas agora eu percebo, assim, que, no final das contas, o que eles gostam mesmo, de certa maneira, igual aos meus alunos lá do ensino médio, de escolas privadas, né?, querem carinho”.

Bianca relata um episódio com um aluno que estava muito indisciplinado. Após se aproximar dele, através do diálogo, o aluno melhorou muito. Lembra-se desse fato para ilustrar o que quer dizer ao afirmar que vai muito pela via do afeto. Percebe-se como alguém que se movimenta muito pela emoção e que, quando alunos não gostam dela por alguma razão, fica muito incomodada: “de modo geral, me movimento muito pela emoção, então, quando eu percebo que os meninos não gostam de mim por alguma razão em sala de aula, e mesmo em minha vida mesmo, colegas, amigos, alguma coisa que eu faça que eu pense que eu magoei ou que eu chateei, ou que eu deixei de fazer alguma coisa, isso me incomoda, isso me, mexe com meu trabalho, me faz me movimentar de uma forma diferente, isso é normal assim”.

Mais uma vez fica evidenciado como, na relação professor-aluno, há transferência do aluno para o professor e do professor para o aluno. Ao se situar numa relação imaginária com seus alunos, a professora Bianca faz comparecer sua subjetividade, esperando do outro uma cumplicidade, uma resposta à sua demanda de ser amada. É por essa razão que Oliveira (2000) ressalta a possibilidade de o professor projetar em seus alunos demandas da sua própria infância esquecida. Pereira (2000) indica que o professor precisa fazer um esforço diário para deixar o lugar do professor o

mais esvaziado possível de suas questões imaginárias. Uma reflexão sobre o lugar do professor, seu papel, sua função para além de suas demandas imaginárias mostram-se, aqui, determinantes para a condução proveitosa do trabalho pedagógico.

Bianca se percebe como uma professora dura e, ao mesmo tempo, carinhosa: “eu sou, eu sou dura, eu sou, eles falam isso, ‘você é muito exigente, mas ao mesmo tempo você é boa’, né?, eu acho que é uma diferença minha em relação a esse professor, que ele era apenas duro, só, eu sei cobrar na hora que eu acho que tem que cobrar, mas ao mesmo tempo eu dou margem para brincadeira, para bater papo, para conhecê-los de outra forma, né?”.

Em uma das escolas particulares que trabalha, costuma fazer relatório individual dos alunos com mais dificuldades a cada semestre, relatando inclusive as mudanças significativas, solicitando à coordenação que atenda aos pais, que repasse elogios ou recomendações. Quando um aluno melhora muito, pede que liguem para os pais dando os parabéns e isso deixa os alunos “em estado de graça”.

Sobre lembranças como professora, relata um episódio marcante. Declara: “foi o maior problema que eu tive na minha vida até hoje”. Tentou, por muito tempo, engravidar de um segundo filho, quando conseguiu, teve muitas complicações e quase morreu. Ficou afastada da escola por quatro meses e, na semana em que retornou, houve um acidente fatal com um político (vereador ou deputado) que era pai de uma aluna sua da sétima série. Bianca não foi informada do fato e, poucos dias depois, chamou à atenção a uma aluna que conversava muito com colegas dizendo: “menina, você não para de falar, olha, se você não parar, eu vou chamar seu pai para conversar”.

A aluna saiu da sala aos gritos, chorando, e Bianca, até então, não sabia o que havia ocorrido. Ao saber, pede desculpas para a aluna, mas esta, segundo Bianca, parece não aceitar o pedido e “inferniza” a professora o ano todo.

No ensino médio, volta a ser professora dessa mesma aluna. Uma parte dessa turma era formada pelos mesmos alunos daquela sétima série e, outra parte, de outra série. Eles não entendiam por que aqueles alunos eram tão agressivos com a professora. Um aluno quis saber e ela relatou tudo, inclusive sua gravidez perdida, seu risco de vida; Bianca informa: “mas ela nunca deixou contar isso para ela, ela nunca permitiu que eu falasse isso para ela”.

O aluno conversa com a turma e a aluna pede desculpas para a professora. Percebe-se claramente como aspectos subjetivos, da história do professor, participam ativamente da sua relação com os alunos. Bianca estava, naquele momento, vivendo uma perda. Depois de muitos anos tentando engravidar, havia perdido o bebê e ela mesma corria risco de vida. Ao relatar o ocorrido durante a entrevista, percebe que, possivelmente por essa razão, teve mais dificuldades de tratar da situação. Pode-se levantar a hipótese de que, inconscientemente, alguma identificação com a aluna a impediu de se posicionar de outro modo. Ao relatar o fato, a professora pôde identificar que havia algo dela própria que provavelmente tenha dificultado seu manejo na relação.

Bianca relata uma segunda situação vivida naquela mesma sétima série. Entende que errou, não devia ter agido dessa forma, mas aprendeu com a experiência. O marido de Bianca é negro e estava desempregado havia três anos. Havia um aluno negro nessa turma que era bolsista, pertencendo a uma família que, segundo Bianca, era extremamente pobre. Esse aluno tirou uma nota muito baixa e a

professora o chamou em um canto da sala para conversar. Lembrou-lhe de que ele estava tendo uma oportunidade maravilhosa, que era o único negro da escola e que o mercado de trabalho era muito competitivo, por isso ele não devia perder essa oportunidade. Outros alunos escutaram a conversa e falaram para a turma que ela era racista e que havia dito que o menino não conseguia tirar boas notas porque era negro. Bianca quase perdeu o emprego por conta disso. Os alunos não sabiam que ela era casada com um negro. Não conversou mais sobre o assunto, e declarou: “tem determinado assunto que, quanto mais você toca, pior fica”.

Por que Bianca mostra dificuldade em tratar desse assunto? Tocar nesses assuntos seria pior para quem? Parece que, aqui, Bianca toma para si, por uma identificação imaginária, o que poderia ser dirigido aos alunos em uma reflexão extremamente produtiva na transmissão de cultura, na transmissão geracional, tal como indicado por Lebrun (2008).

Meses depois, prepara uma aula de genética sobre cor da pele, dos olhos e coloca um monte de fotos de negros, loiros, morenos e, no meio, várias fotos dela com o marido. Informa aos alunos: “gente, ó, esse negão bonitão aqui é meu marido, tá?”

Relata uma situação semelhante, de um aluno que, segundo ela, não gostava da professora e era líder da turma, colocando todos contra ela. Como isso ocorria em todas as turmas, a direção da escola propôs mudar o aluno de turno e a família resolve tirá-lo da escola. Meses depois, chega à sala e encontra uma rosa endereçada a ela. Os alunos queriam desculpar-se, reconhecendo que erraram com a professora. Bianca declara que guardou essa flor seca por muito tempo: “quando acontecia alguma coisa assim em alguma turma, eu abria pensando ‘uma hora isso vai mudar’”.

Lembra-se de um aluno de quinta série que não conversava, só tirava notas baixíssimas e, numa reunião de pais, soube pela mãe que ele era apaixonado pelo Harry Potter. Bianca lê o livro e encontra, assim, um modo de aproximação com o aluno. A partir das histórias, introduzia algo da matéria. No final do ano, o aluno foi reprovado em todas as matérias, menos na dela.

Esse episódio esclarece como uma aproximação da professora, considerando a subjetividade de seu aluno, percebendo-o como sujeito e não meramente objeto de um ensino, pode provocar mudanças na aprendizagem do aluno, reforçando a indicação de Palhares (2007) a respeito da importância de considerar a singularidade na aprendizagem.

Traços ou particularidades do falante

O pai de Bianca era torneiro mecânico e a mãe telefonista de uma faculdade. Nenhum dos dois concluiu o ensino fundamental. O pai, embora com menos condição financeira que seus irmãos, conseguiu fazer com que suas filhas fossem as únicas da família a concluir o terceiro grau. Ela é a primeira de sua família a fazer faculdade. Foi bolsista da faculdade em que a mãe trabalhava, e a continuidade de sua bolsa dependia de seu rendimento escolar.

O filho de Bianca também é professor de biologia; ela acredita ter influenciado essa escolha.

Bianca declara que sua postura com seus alunos varia: “já na oitava, como eu me sinto agredida pela postura deles, aí também, acho que eu demoro um pouco até

para sair desse lugar, sabe, de, fico olhando ‘o que eu vou fazer? como é que eu vou fazer? como é que eu vou alcançar esse menino?’”.

Relaciona seu modo de ser com seus pais, indicando que a mãe era a mais exigente. O pai queria muito ter um filho, contudo teve duas filhas. Declara: “eu acho, assim, que eu sou assim, muito assim, algumas posturas até semelhantes a homens, eu acho, de repente até por causa dessa coisa do meu pai tanto falar que queria tanto ter um menino, um menino, um menino, um menino, né?, e como ele era a pessoa que era minha referência dentro de casa, eu acho que até para atender essa vontade dele eu acabava tendo essa postura, né? Você vê, hoje em dia eu sou, assim, o chefe da casa, financeiramente falando, vim morar sozinha, moro sozinha, agora não, agora sou casada de novo, mas vim para cá para Vitória, fiquei sozinha, criei meu filho sozinha, então aquela coisa muito assim de ‘eu dou conta, faço’, isso, a gente sofre também por causa disso, tá, bastante eu acho, mas, difícil de mudar”.

Esses elementos significantes, presentes na história de Bianca, determinam sua posição imaginária frente ao outro e, possivelmente, algumas dificuldade de tratar de questões afetivas presentes na relação com seus alunos.

Bianca mostra preferência pelo trabalho com o sexto ano (quinta série) e com o ensino médio, tendo mais dificuldades com alunos do sétimo ao nono ano: “quinta série, como são muito emotivos, eu sou muito emoção, eu sou muito carinhosa, meiga, então isso facilita o meu trabalho lá, por outro lado, como eu também sou muito exigente no que diz respeito ao conteúdo, ao ritmo de trabalho, então acho que o menino lá do segundo ano ele já está mais amadurecido, então ele consegue perceber essa qualidade e trabalhar bem”.

Aspectos relevantes da relação com pais de seus alunos

Bianca afirma que sempre inicia uma conversa com o aluno; quando não resolve, pede para chamar os pais.

Espaço para reflexão sobre os alunos no ambiente escolar; concepções sobre uma aprendizagem; lugar do professor diante do aluno; lugar da escola na atualidade

Bianca trabalha, atualmente, em três escolas e apenas em uma delas parece ter espaço para algumas reflexões e ações diferenciadas com os alunos. Não explicita se, nesses espaços, pode refletir sobre sua relação com os alunos. Ao que parece, esses espaços, quando existem, são para planejamento de atividades, elaboração de provas e outras ações didáticas. Bianca mostra preferência pelo trabalho em uma das escolas, onde percebe que há uma maior preocupação com a formação mais ampla do aluno e preocupação com a construção de valores.

Suas concepções de aprendizagem comparecem quando relata sua atenção especial para o planejamento. Relata a importância de trazer novidades, porque o aluno quer movimento e é necessário proporcionar coisas diferentes, relacionando-as com acontecimentos da atualidade; diz que é preciso encontrar estratégias diferentes para falar sobre uma mesma coisa, que fica atenta à diversidade, buscando aproximar-se do interesse do aluno.

Sobre o lugar do professor diante o aluno, relata que o afeto é muito importante: “e eu sou afetiva de beijar, de abraçar, de apertar, né?”. E, ainda: “mas, se você me perguntar, hoje, qual é a turma que eu acho que, apesar da dificuldade imensa de trabalhar com eles, foi a turma que eu consegui perceber crescimento maior, em todos os sentidos, foi a quinta série, mais pela via do afeto”.

Acredita que, para alguns alunos, o professor pode ser um exemplo positivo, alguém que os ajuda a encontrar, por exemplo, sua profissão.

Acredita, ainda, que os alunos gostam mesmo das aulas dos professores dos quais eles mais gostam, e preferem professores mais jovens, que talvez tenham interesses mais parecidos com os deles: “até mesmo pelo aspecto de gostar, até de se apaixonar mesmo sabe, literalmente, ou até mesmo pela identificação mesmo, de conversa, de valores”.

Relata diversos casos ocorridos com ela e com outros professores, de meninos e meninas que se mostram apaixonados pelos professores, às vezes se declarando abertamente para estes, explicitando laços de erotismo.

Ao lembrar-se de uma fala de seu filho, dá-se conta de que o professor não só transmite conteúdos: “(uma pausa) será que, se eu falar, só se eu pensar nos meus, também, né?, ah, eu acho que, uma vez, meu filho me falou uma coisa na, quando ele se formou ele foi o orador da turma dele, e ele falou uma coisa ali que eu pensei ‘caramba, nunca tinha pensado sobre essa ótica’, aí ele falou durante a formatura dele que ele estava se formando e que dali ele levava alguns professores que ele queria lembrar pela vida toda, que ensinaram para ele coisas importantíssimas, valores, não só o conteúdo, né?, enquanto pessoa mesmo enriqueceu como pessoa,

mas que ele também aprendeu ali tudo que um professor não poderia ser, né?, a falta de respeito para com o aluno, até para com o próprio trabalho, ele citou esses exemplos, então acho que, ali, ele exemplificou muito bem, acho que o que a gente representa para esses meninos, né?, ou pode ser um exemplo de vida, ou um exemplo, até profissionalmente falando, como já aconteceu de alunos no (nome de escola) me falar ‘ah vou fazer biologia por sua causa, pelo que você representou para mim esses anos que trabalhou comigo’, ou pode acontecer como ele falou, desses professores também que, ó, ‘igual a esse profissional eu não quero ser nunca, eu não quero ficar parecido com ele’, acho que ele, ele serve para essas duas coisas”.

Sobre o lugar da escola na atualidade, aponta os problemas relacionados à violência e acredita que, hoje, a escola está com medo. Pensa que, considerando toda a desestruturação familiar atual e as condições em que vivem alguns alunos, estes são até bons demais.

Bianca aponta, assim, para questões sócioeconômicas presentes na realidade brasileira, mas também para questões relacionais nas famílias da atualidade. Os novos arranjos familiares e a dificuldade dos pais de transmitirem seus valores e referências têm como consequências adolescentes que demandam mais explicitamente marcações e limites por parte dos adultos representantes das gerações anteriores. Lebrun (2008) afirma a existência de uma crise inédita da legitimidade nas sociedades modernas, fazendo com que os pais não se reconheçam mais com o poder de significar interdições para seus filhos. Este fato tem consequências em todo o campo social e especialmente nas escolas, pois, se

os pais não se legitimam nessa função, de onde o professor irá extrair sua legitimidade diante de seus alunos?

Bianca queixa-se muito da falta de compromisso de muitos professores que faltam demais ao trabalho, nada lhes acontece e aqueles que são mais assíduos acabam pagando com trabalho extra.

Bianca parece, assim, explicitar o que foi indicado acima como sendo uma crise de legitimidade, que implica uma desresponsabilização por parte daqueles que precisariam ocupar os lugares referenciais numa sociedade. Assim, alunos e professores parecem estar no mesmo nível, sem distinção, sem que o professor se coloque como representante de um lugar de exceção capaz de se responsabilizar pela formação da geração seguinte.

O presente objetivo foi atingido, pois foi possível identificar e analisar aspectos subjetivos que o professor percebe na relação com seus alunos.

b) A forma como o professor constrói um saber a respeito desses aspectos subjetivos

A seguir, os resultados encontrados com a participante Bianca em relação ao segundo objetivo específico: “A forma como Bianca constrói um saber a respeito desses aspectos subjetivos”, o que pode ser investigado nas seguintes categorias temáticas: 1- escolha da profissão; 2- lembranças marcantes como aluna; 3- aspectos relevantes na relação com os alunos; 4- lembranças marcantes como professora; 5- espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; 7- traços ou

particularidades do falante; 8- concepções sobre uma aprendizagem; 9- aspectos relevantes da relação com pais de seus alunos; 10- lugar do professor diante o aluno; 11- como elaborou algum saber sobre seu lugar de professor; 12- lugar da escola na atualidade.

Algumas categorias temáticas foram condensadas, viabilizando uma melhor compreensão dos dados encontrados.

Escolha da profissão e lembranças marcantes como aluna

Ao falar de sua escolha profissional, não esclarece nada a respeito de sua construção de saber sobre sua relação com os alunos. Em suas lembranças como aluna, algumas construções de saber sobre sua relação aparecem nas entrevistas. Por exemplo, considera-se exigente como alguns professores que marcaram sua história. O afeto na relação comparece nos bilhetinhos incentivadores que recebia e que também costuma fazer com seus alunos. Ela repassa bilhetes; se ela recebe, devolve. Nada fica para elaboração.

Aspectos relevantes da relação com os alunos e lembranças marcantes como professora

Percebe que enfrenta mais dificuldades com alunos de uma determinada escola que têm maior poder aquisitivo e que, segundo Bianca, são até debochados e

arrogantes, embora não declare por que isso acontece. Que saber pode construir sobre esse aspecto de sua relação com os alunos?

Por que Bianca apresenta dificuldades de se relacionar com alunos de maior poder aquisitivo? O que dificulta seu manejo nessa relação? Percebemos, possivelmente, a presença de aspectos inconscientes, um saber que não se sabe, determinando uma transferência da professora para com esses alunos; aqui, podendo vigorar como resistência. As particularidades da história de cada um comparecem nas diversas relações. Uma relação imaginária inconsciente parece se estabelecer, na qual a participante atualiza alguns elementos significantes de sua posição infantil, como as dificuldades financeiras vividas enquanto aluna bolsista, a história de seus familiares, entre outros aspectos que podem ficar sem maiores elaborações, comparecendo nas relações com os alunos: “minha mãe é de Pernambuco, então ela tinha treze, treze irmãos, ela era a penúltima filha desses treze irmãos, então ela sempre falou muito da pobreza deles, né?, que eles eram muito pobres”.

Percebe que, ao ser educada com os alunos, eles começam a se colocar da mesma maneira para com ela.

Vivenciava, enquanto as entrevistas foram realizadas, uma situação difícil com uma turma. Soube, por uma colega de trabalho, a razão da posição adversa dos alunos para com ela. Entretanto, demonstrou, inicialmente, dificuldades para resolver o conflito. Na segunda entrevista, relatou que estava encontrando um caminho. Havia percebido que, mesmo com todas as diferenças sociais, conseguia ser ouvida quando tratava os alunos com educação e afeto. Aqui, a questão das diferenças sociais pode comparecer, já que foi enunciada pela participante, o que parece ter possibilitado a abertura de um novo caminho.

Espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; traços ou particularidades do falante; concepções sobre uma aprendizagem

Bianca afirma que é frequente a conversa sobre alunos com os colegas, a supervisora e a coordenadora disciplinar. Afirma que, em algumas escolas, nesses momentos, até dá para pensar em algumas estratégias. Nessas, os coordenadores funcionam como mediadores, uma vez que podem chamar os alunos para conversar. Não explicita se, nesses momentos de reunião, encontra possibilidade de refletir sobre sua relação com os alunos. Parece que, como em todas as entrevistas, a reflexão fica pautada no aluno, em suas questões, e não incluem as questões, as implicações do professor.

Ao relatar aspectos de suas particularidades, parece ter construído algum saber sobre o modo como se situa diante dos alunos. Explicita, por um lado, sua semelhança com a mãe exigente; por outro, posturas masculinas, possivelmente relacionadas ao desejo do pai de ter tido um filho.

Bianca relata, em certo momento de uma entrevista, que talvez possa relacionar sua exigência com a expectativa do pai de querer ter tido um filho, já que ela é a primeira de duas filhas. Muito cedo, Bianca tem um filho homem e a chegada precoce desse filho influenciará a escolha de sua profissão. Em que medida Bianca se utiliza desses elementos significantes na sua construção de saber sobre sua relação com os alunos? Ao poder refletir sobre esses aspectos, parece que Bianca se implica e faz entrelaçar seus traços significantes à sua atuação com os alunos. Pode-se perceber que a participante apresenta suas elaborações de saber pautadas em suas

experiências e essas são fortemente tecidas com os elementos da sua história particular.

Em suas concepções sobre aprendizagem, não foi verificada nenhuma informação a respeito de como elabora seu saber sobre esses aspectos subjetivos.

Lugar do professor diante do aluno; como elaborou algum saber sobre seu lugar de professor

Sobre o que um professor pode representar para um aluno, relata uma lembrança do discurso de formatura do filho, a fala de alguns professores e sua experiência. Declara que a intuição e a vivência esclarecem sobre seu lugar como professora. Villani (1997) nomeia de transferência pedagógica a ligação emocional entre alunos e professores que tendem a fornecer ao aluno o motivo para aprender. Essa transferência dependerá de afinidades pessoais e ou intelectuais. No entanto, uma das tarefas mais importantes do professor é ganhar a confiança do aluno para que essa transferência se estabeleça. Ao indicar que a intuição e a vivência são os fatores que contribuem para a elaboração de saber sobre seu lugar de professora, Bianca explicita como, com intuição e vivência, busca construir algum saber sobre essa relação.

Considerando os resultados obtidos, foi possível investigar com Bianca sua forma de elaborar um saber sobre os aspectos subjetivos presentes na sua relação com os alunos e, assim, o objetivo foi alcançado.

c) Aspectos que podem contribuir para uma construção de saber a respeito dos aspectos subjetivos presentes na relação professor-aluno

Aqui, também, no intuito de atingir o presente objetivo específico, as seguintes categorias temáticas foram condensadas: aspectos relevantes da relação com os alunos; lembranças marcantes como professora; espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; concepções sobre uma aprendizagem; aspectos relevantes da relação com pais de seus alunos; lugar do professor diante do aluno; lugar da escola na atualidade e possíveis efeitos das entrevistas.

Ao relatar suas lembranças como aluna e como professora, Bianca pôde relatar diversos aspectos subjetivos presentes, como citados anteriormente. A troca com colegas de trabalho e sua experiência contribuíram para essa construção de saber.

Ao ser questionada sobre algo que tenha sido significativo para ela na entrevista anterior, relata: “eu lembro só do que você lembra que te interessou, a história que eu contei da menina, que o pai dela morreu, isso eu lembro bem, assim, ficou bem na minha memória, tá?, foi uma história que me marcou muito, né?, foi um, assim, uma situação que eu falei, acho que foi um período também na minha vida muito complicado por causa da perda do bebê também, acho que foi por isso que isso acabou ficando muito forte na minha memória, né?”.

Podemos perceber que, ao falar de uma experiência marcante, Bianca pôde esclarecer alguns aspectos subjetivos presentes em sua relação com os alunos. Alguns autores, como Almeida (2006, p.20), têm alertado para a importância desses espaços para o professor, uma vez que possibilitam que esse interroque sobre seu

ato por meio de “um dispositivo clínico de fala, de escuta e de escrita pelo qual se metabolizará a angústia da posição ‘ensinante’.

Bianca refere-se a algo que supôs interessar à pesquisadora e que foi apresentado pela participante como o maior problema vivido em sua vida. Ao falar uma vez mais sobre esse episódio, busca uma conclusão: “acho que foi por isso que isso acabou ficando muito forte na minha memória, né?”.

As perdas vividas na realidade demandam a elaboração de um luto para que o sujeito possa separar-se minimamente desse objeto perdido, esse objeto que se refere a algo de si irremediavelmente perdido. (LACAN, 2005, p. 125). Experiências de perdas colocam o falante frente a sua castração, a seu modo singular de abordar a sua falta constitutiva.

O presente objetivo foi em parte alcançado, pois se pôde verificar um elemento que pode contribuir para a construção de saber sobre os aspectos subjetivos presentes na relação professor-aluno.

d) Investigar as possíveis contribuições da psicanálise para a educação

A seguir, serão apresentados os resultados relacionados ao objetivo específico: “investigar as possíveis contribuições da psicanálise para a educação”.

Bianca nos relata algumas situações de conflito vivenciadas em sua prática. Em sua fala, evidencia-se a possibilidade de implicar o sujeito em seu ato e, com isso, abrir possibilidade para a quebra de algumas resistências, viabilizando maior fluidez no trabalho da professora em sua transmissão.

Abaixo, alguns exemplos.

Ao comentar sobre a turma (oitava série) com a qual estava tendo dificuldades, declara: “eu sempre estou disponível, mas eu não dei abertura para se aproximar de outra forma”. Declara que, em suas ações, é movida pelo afeto: “alguma coisa que eu faça que eu pense que eu magoei ou que eu chatee, ou que eu deixei de fazer alguma coisa, isso me incomoda, isso me, mexe com meu trabalho, me faz me movimentar de uma forma diferente, isso é normal assim”.

Sobre a aluna que perdeu o pai, diz: “mas ela nunca deixou contar isso para ela, ela nunca permitiu que eu falasse isso para ela”.

Em relação à dificuldade vivida com uma turma que a acusava de preconceito racial, perguntamo-nos por que motivo Bianca teve dificuldade de tratar desse assunto diretamente com sua turma quando o fato aconteceu. O que, dessa professora, compareceu impedindo tivesse discernimento e encontrasse uma resolução mais rápida do problema? Certamente as questões de preconceito presentes na nossa sociedade não podem ser desconsideradas interferindo no modo como os alunos reagem a essa situação. Reconhecendo que cabe ao professor o lugar de transmissor de cultura, esse seria também um aspecto a ser trabalhado com o grupo, como parece que Bianca pôde, de certa forma, fazer posteriormente. No entanto, a professora apresenta certa resistência para lidar com a situação, possivelmente porque comparecem alguns aspectos imaginários da professora, que ela mesma desconhece.

Kupfer (1992, p. 91) afirma que uma transferência, na relação professor-aluno, produz-se quando o “[...] desejo de saber do aluno se aferra a um elemento

particular, que é da pessoa do professor [...]”. No entanto, é necessário que este funcione como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio (Pereira, 2000) enquanto pessoa, a fim de que o aluno encontre o sentido ditado pelo seu desejo e uma aprendizagem possa fluir. Implicar o sujeito em seu ato poderá possibilitar o esvaziamento de questões imaginárias, os sentidos próprios do professor. Essa é uma possível contribuição da psicanálise para educadores e, conseqüentemente, para a educação. A seguir, algumas contribuições que puderam ser investigadas com Bianca:

- Considerar o inconsciente nos processos de ensino e aprendizagem;
- Refletir sobre a transferência: o que um professor transfere para seus alunos e o que o aluno transfere para o professor;

Consideramos, assim, que o presente objetivo específico foi, em parte, atingido.

e) Investigar se é possível transmitir a psicanálise a educadores

A seguir, os resultados encontrados a partir das entrevistas com a participante Bianca relacionados ao nosso objetivo específico: “investigar se é possível transmitir psicanálise na educação”.

Em diversos momentos das entrevistas com Bianca, surgiu a possibilidade de fazer intervenções que poderiam facilitar seu trabalho pedagógico. No entanto, não eram feitas para não interromper a fluência do relato e também porque não nos propósitos desta dissertação. Um exemplo:

Bianca: “Eu acho que eu sou muito assim, eu sou muito emoção, até penso, sempre tento trabalhar esse lado racional, ser mais, tentar ser não tão lá nem tão cá, eu sou muito voltada para a emoção, de modo geral me movimento muito pela emoção, **então, quando eu percebo que os meninos não gostam de mim por alguma razão em sala de aula**, e mesmo em minha vida mesmo, colegas, amigos, alguma coisa que eu faça que eu pense que eu magoei, ou que eu chateei, ou que eu deixei de fazer alguma coisa, **isso me incomoda**, né?, isso me, **mexe com meu trabalho**, me faz me movimentar de uma forma diferente, isso é normal assim.”

Como foi falado, uma transferência produtiva na relação professor-aluno depende de que o professor possa ser um suporte o mais esvaziado possível de suas questões imaginárias e é exatamente essa dificuldade que Bianca explicita na situação citada acima. Quando os alunos mostram que não gostam dela, isso a incomoda e interfere em seu trabalho. Caso Bianca pudesse avançar em suas elaborações sobre as razões de seu incomodo, poderia não permitir que tais questões influenciassem sua prática.

Ao consultarmos se Bianca havia pensado em algo a respeito das entrevistas, ela declara-nos: “eu lembro só do que você... lembra que te interessou a história que eu contei da menina?, que o pai dela morreu?, isso eu lembro bem, assim, ficou bem na minha memória, tá? Foi uma história que me marcou muito né?”. E, ainda: “é, voltou várias vezes na minha memória na nossa entrevista, né, que é um caso que realmente me marcou bastante, em termos de falar de algo”.

Parece importante ressaltar, nessa fala, o fato de Bianca referir-se a algo bastante significativo para ela como algo que tenha interessado à pesquisadora, explicitando, assim, como falar a um outro sobre sua experiência profissional entrelaçada aos

elementos de sua história pode ter consequências favoráveis para o professor e sua prática. Vale ressaltar que Bianca relata esse episódio ao final da primeira entrevista e declara que isso voltou várias vezes em sua memória. Percebe-se, assim, a presença de aspectos inconscientes que se fazem presentes na fala da professora e que determinam sua prática. É por essa razão que Moraes e Bernardino (2004) apontam para a importância de o professor conhecer certos conceitos sobre a relação transferencial. Poder reconhecer a presença do inconsciente nos processos de ensino-aprendizagem, refletir a respeito do que um aluno transfere para o professor e do que o professor transfere para seu aluno indica uma possível transmissão da psicanálise para a educação.

Consideramos, assim, que atingimos em parte o objetivo proposto, pois foi possível investigar a viabilidade de transmissão da psicanálise para os educadores.

f) Investigar, em caso afirmativo, de que modo ou sob que parâmetro científico ou técnico se dá essa transmissão

Em seguida, os resultados encontrados relacionados ao objetivo específico: “investigar, em caso afirmativo, de que modo ou sob que parâmetro científico ou técnico se dá essa transmissão”.

Um aspecto essencial dessa transmissão é o que se refere à implicação do falante naquilo que diz, viabilizando uma escuta do que diz sem saber.

Chamou a atenção o fato de Bianca trazer uma lembrança marcante de uma professora com o mesmo nome da pesquisadora. Este fato teria favorecido a resposta positiva de Bianca diante do convite para participar da pesquisa?

É possível que alguma relação entre a professora de sua história e a pesquisadora tenha sido efetivada de modo inconsciente, favorecendo uma resposta a essa demanda de participar de uma pesquisa. É, também, bastante significativo que Bianca diga algo que percebeu ter interessado à pesquisadora, já que isso evidencia, mais uma vez, aspectos dessa relação.

Assim, o estabelecimento de uma relação entre pesquisador e participante parece nos indicar um parâmetro relevante nessa transmissão.

Almeida (2006, p.20) indica que a possibilidade de transmissão da psicanálise a educadores “[...] apóia-se em uma posição discursiva na qual um analista ocupa o lugar de mestre não-todo [...]” e, ainda, que a relação transferencial entre o analista mestre não-todo e o educador será o “[...] dispositivo fundamental sobre o qual se apoiará a mediação simbólica e a transferência de trabalho”. (ALMEIDA, 2006, p. 21). Consideramos, assim, que o objetivo acima proposto foi em parte atingido, pois se pode investigar de que modo uma transmissão da psicanálise a educadores é possível.

5.3- Participante Cláudia

A seguir, os resultados encontrados a partir da análise dos dados extraídos das entrevistas da participante Cláudia. Aqui, também, serão apresentados conforme a ordem dos objetivos desta dissertação. A discussão dos resultados obtidos com apoio da literatura consultada será apresentada ao final de cada objetivo.

Como vem ocorrendo nesta dissertação, algumas categorias temáticas serão condensadas quando os resultados forem apresentados por tratar de aspectos extremamente relacionados, favorecendo, assim, a análise e discussão dos dados encontrados.

a) Concepções dos professores a respeito dos aspectos subjetivos que comparecem na sua relação com os alunos e quais aspectos subjetivos o professor identifica nessa relação

A seguir, alguns resultados relacionados ao objetivo específico: “concepções dos professores a respeito dos aspectos subjetivos que comparecem à sua relação com seus alunos e quais aspectos subjetivos o professor identifica nessa relação”.

Também com a participante Cláudia, dois objetivos inicialmente estabelecidos como específicos foram condensados para formar o objetivo em questão, pois se percebe que os aspectos que o professor identifica correspondem às suas concepções e, portanto, não podemos tratar desses dois objetivos separadamente.

As concepções de Cláudia a respeito dos aspectos subjetivos que comparecem na sua relação com seus alunos puderam ser identificadas e analisadas nas seguintes categorias temáticas: 1- escolha da profissão; 2- lembranças marcantes como aluna; 3- aspectos relevantes da relação com os alunos; 4- lembranças marcantes como professora; 5- espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; 7- traços ou particularidades do falante; 8- concepções sobre uma aprendizagem; 9- aspectos relevantes da relação com pais de seus alunos; 10- lugar do professor diante do aluno e 12-lugar da escola na atualidade.

Escolha da profissão e lembranças marcantes como aluna

Cláudia declara que pretendia ser professora de educação especial. Havia convivido em sua infância com várias crianças portadoras de necessidades educativas especiais que não tinham qualquer assistência em escolas.

Informa a razão de sua escolha pelo ensino fundamental 1: “eu gosto é dos pequeninhos e gosto de história, entendeu?, e eu gosto de estudar no chão, contar história... sempre gostei de inventar história, contar história”.

Ao prestar vestibular, não foi aprovada no curso de pedagogia, sua primeira opção; cursou, então, assistência social que, segundo ela, poderia ajudá-la no trabalho com classes menos favorecidas. Adolescente, já participava de movimentos políticos. Declara: “eu tenho duas histórias”. Referia-se a sua relação com a educação e com a política. Quando relata a respeito de lembranças como aluna, fala da importância de um professor que era também escritor e que a estimulou a fazer clubes de leitura. Este parece ter exercido grande influência no percurso profissional de Cláudia.

Declara que sempre foi uma aluna que gostava de ler e escrever e que se lembra bem de um professor de geografia do ensino fundamental que “não dava aula” – ele organizava os alunos em grupo para fazer os trabalhos, e ela destacava-se como líder do seu grupo. Recordava-se, claramente, de uma professora de matemática que dava a última aula e só liberava os alunos depois que “cantassem a tabuada”. Cláudia ficava muito nervosa, não conseguia se lembrar e acabava ficando até tarde na escola. Declara que não sabe tabuada até hoje por causa dessa professora.

Cláudia se lembra também de outro professor de geografia, mas achava que geografia era muito difícil.

Percebia-se como péssima aluna: “fui péssima, uma péssima aluna, era desinteressada, não participativa, entrava, sentava, fazia o dever, sentava e ficava, entendeu? (...) não tinha relações com o professor”.

Aspectos relevantes da relação com os alunos e lembranças marcantes como professora

Cláudia informa que o diálogo com seus alunos é um diálogo frequente. Na época das entrevistas, relata que tinha duas turmas muito diferentes. Na turma da manhã, tinha, segundo ela, sérios problemas de comportamento; por isso seu comportamento com essa turma era diferente do que tinha com a turma da tarde. E se pergunta: “é uma coisa que eu estou até me questionando muito, como eu posso ser tão diferente?” Relata que, na segunda feira, não consegue trabalhar, pois eles vêm de casa com os problemas da família: “famílias brigam, briga família com família, tem família que mora em frente do outro, é briga de porrada mesmo, não é

briga de bate-boca não, é de porrada, parar em polícia, delegacia, entendeu?”. E tudo isso vem para a sala de aula.

Trabalha com seus alunos com uns “combinados” que todos acabam seguindo: “porque parte deles também, né?, uma coisa feita em grupo, feita em conjunto, é aceita”.

A turma da manhã já melhorou bastante. Relata seu trabalho com um aluno especial que, no início do ano, contava com uma estagiária que tentava contê-lo. Relata o seguinte diálogo: “‘mas ele é, é violento’, eu falei ‘não, ele é uma criança, é uma criança, ele tem oito anos de idade, o máximo que ele pode fazer é me dar um chute na canela, não vou morrer por causa de chute’”. Solicitou a saída da estagiária e vem trabalhando com o aluno. Afirma que ninguém olhava de verdade para o aluno: “ninguém olhava para o menino, não olhava, não cuidava, não queria saber o que ele tinha para dar, entendeu? então achavam que ele era um pobre coitado, que tinha que ter um estagiário para segurar, né? (...) Aliás, para mim ele tem umas deficiências sim, mas ele tem uma inteligência como qualquer criança”.

E relata os progressos: “o R. está lendo e escrevendo, não lê ‘o material todo (...) mas (...) não se rabisca, não se mutila, não mais faz xixi na calça, não mais faz cocô na calça”.

Ao relatar um ocorrido recente com esse aluno, emociona-se e declara: “eu gosto quando a gente vê esse retorno do aluno”.

Carinho e atenção individualizada fazem parte do seu trabalho. Com ele, aprendeu a jogar bolinha de gude e o inseriu no grupo. Ele é muito bom no jogo e com isso conseguiu um lugar no grupo.

Relata uma situação complicada vivida há anos. Um aluno que afirmava que a professora o agredia: “ele começou a chegar em casa e falar que eu encostava ele na parede, que eu batia nele, e que eu tirei as calças dele para dar um tapa na bunda dele, todo dia ele falava uma coisa assim para a mãe dele”. Esta mãe acreditava no filho e chegou mesmo a agredir a professora.

Seu envolvimento na relação com os alunos é evidente. Declara que sonha com eles: “de noite eu sonho fazendo uma coisa com o menino, sabe, aí eu acordo, falo ‘meu Deus do céu, sou neurótica mesmo’ (...) dando aula, ensinando... ontem o menino não conseguiu aprender a conta de vezes de jeito nenhum, aí eu sonhei de noite que eu estava ensinando, ele tinha aprendido a fazer conta”.

O sonho, tal como descrito por Freud (1980a), é uma manifestação do inconsciente, explicitando elementos significantes do falante que produz o sonho. Cláudia relata, em uma entrevista, sua dificuldade com a matemática em sua infância, o que nos leva a levantar a hipótese de que, por meio de uma identificação com esse aluno, traz à cena sua criança esquecida. Interessante notar que relata que o menino no sonho tinha aprendido a fazer conta. Cláudia, que na infância era a aluna que tinha problemas na escola, recentemente resolve fazer novo vestibular, junto com a irmã, que era boa aluna na infância. Cláudia é aprovada em décimo oitavo lugar.

Traços ou particularidades do falante

A mãe de Cláudia ficou grávida sete vezes, mas apenas os três primeiros sobreviveram. O mais velho era, segundo a professora, “brilhante, uma inteligência fora dos padrões” e, com dezoito anos, faleceu num acidente de carro. Cláudia é a

“filha do meio” e a terceira é uma irmã que, segundo Cláudia, sempre foi “muito artista”, muito caprichosa, diferente de Cláudia que se diz “artista da vida”, uma artista diferente – e afirma que isso é um trauma. Relata ter sido uma criança muito doente até os quatorze anos, quando operou as amígdalas. Pensa que, por essa razão, foi uma adolescente que aprontou muito. Em sua infância, ficava frequentemente em casa lendo, daí decorre, possivelmente, seu grande interesse pelas histórias. Precisou tomar muito antibiótico e, por isso, acredita que ficou baixinha, enquanto os irmãos ficaram altos. Acredita que sua facilidade com alunos especiais justifica-se, pois: “creio que essa facilidade seja por eu estar aberta com eles, então eu não tenho dificuldades, e, com isso, eu consigo ensinar a eles, antigamente poderia se dizer que isso era um dom, né?, hoje em dia eu acredito que seja, como faz parte da minha vida, eu já consegui adquirir algumas, não sei qual seria a palavra, algumas formas de estar lidando com eles, agora, uma das coisas que eu acho que mais favorece essa relação é o fato de eu olhar para eles como pessoas normais, sem olhar com peninha, ‘coitadinho, é retardado’, entendeu?”.

Aspectos relevantes da relação com pais de seus alunos

O diálogo parece estar presente na relação com os pais, fazendo algumas intervenções que julga serem significativas. Suas concepções compõem claramente em suas intervenções: “é, dona M., ele já nasceu, ele já nasceu, ele está vivo, falta ele viver, entendeu, porque viver à sombra dos outros é (...) mãe, acorda, sabe, sai com seu filho, leva para o cinema, faz ele ler com você, ele é menino inteligente”.

Espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; concepções sobre uma aprendizagem; lugar do professor diante do aluno; lugar da escola na atualidade

Cláudia conta com espaço para reflexões e afirma aproveitar muito essas trocas com outros profissionais, pedagogos e coordenadores. Toda a escola procura trabalhar de maneira muito próxima às famílias, o que, na visão dela, contribui para esta prática. Não explicita com um exemplo como esses espaços contribuem para suas concepções sobre sua relação com os alunos. Relata a utilização desses encontros no esclarecimento de uma dificuldade vivida em sua relação profissional com o coordenador da escola.

Não há relato explícito de concepção de aprendizagem, embora fique clara sua atenção para cada um em sua diversidade, suas potencialidades e o professor como referência principal numa escola: “me acho uma pessoa super criativa em sala de aula, todo dia a minha aula, ela é planejada, um momento sempre alegre, um momento mais (...) tem que ser individual ali, de concentração, eu estou sempre pensando o que eu posso fazer para o meu aluno, o que eu posso fazer para melhorar individualmente, não só o coletivo (...) carinho, atenção individualizada, que aí eu dou para cada um, não só para ele, eu tenho essa maneira de trabalhar, entendeu?”.

Aponta, com clareza, o que pensa sobre seu lugar diante dos alunos: “olha, gente, eu acredito, ainda, que o professor ele tem um lugar, ele não está num lugar comum não, eu tenho meu lugar (...) porque eu acredito que eu sou uma referência dentro

da escola, até eu falei, no momento que eu acreditar que eu não sou, eu largo a profissão, né?, porque senão o que eu sou? se eu não sou uma referência para o aluno eu sou o quê? (...) eu sou meio assim, tradicional para certas coisas, então eu sou professora, por mais combinado que a gente faça, mas quem manda sou eu, né?, porque eu sou adulto, porque eu já vivi mais, porque eu sou responsável por eles dentro da sala de aula, então por vários motivos a palavra final é minha”.

Sobre a escola na atualidade e suas concepções sobre os aspectos subjetivos presentes, declara: “que as mães chegam para a gente, tão perdidas, não sabem como educar o filho mais, sabe, não sabe conversar com o filho, então (...) as famílias não estão mais educando em casa, então fica difícil, assim, a criança entender (...) desde 2000 que a situação da educação, desde 2000, criou muito essa rede de computador, jogos que vêm em cima do outro, então as famílias não pensam mais, para compensar, chegam em casa, veem novela, né? (...) jornal porque só vê desgraça, né?, espera para ver a outra novela, não conversa mais, então essa conversa está ficando cada dia mais longe, sabe?”.

Explicita a indicação de Dufour (2005) que “o tempo a mais para a televisão é a menos para a família” e, conseqüentemente, para as trocas simbólicas, para a transmissão de uma geração a outra, de referências e valores tão necessária para o ser humano.

Pelos relatos, vê-se que Cláudia sempre quis ser professora de alunos especiais e acredita ter sido influenciada pela convivência, na infância, com várias crianças ditas especiais. Acredita que o que mais facilita sua relação com esses alunos é o fato de que “olha para eles como pessoas normais e não com peninha”. Considera o diálogo fundamental na relação com os alunos. Declara que carinho e atenção

individualizada são essenciais em seu trabalho e está segura de que é uma referência para seus alunos na escola.

Cláudia relata grande afinidade pelo trabalho com alunos com necessidades especiais. Cita exemplos de conduta que explicitam seu modo muito particular de perceber cada um em sua subjetividade. Parece que essa facilidade na relação com tais alunos está determinada por aspectos inconscientes. Ao procurar explicar sua facilidade com esses alunos, declara: “faz parte da minha vida”.

Talvez se possa dizer que se trata de alguma identificação inconsciente com esses alunos, da qual Cláudia pode fazer um bom uso. Relata que foi uma criança muito doente, precisou ficar muito em casa, percebe-se como uma “artista da vida, uma artista diferente” e declara que isso “é um trauma”. Em sua infância, seu desinteresse pelos estudos parece repetir sua posição de “uma artista diferente”, a atuação de um lado de sua história (afirma que “tem duas histórias”) no qual manifesta a criança doente, diferente.

Possivelmente, graças a essa identificação, pode ver seus alunos especiais, os “diferentes”, como “pessoas normais”, sem ficar com “peninha”. Verifica-se, com suas declarações, que ela aposta em seus alunos como sujeitos desejantes e não como objetos de uma dada deficiência, o que viabiliza grandes progressos dos alunos em suas aprendizagens, como foi relatado. Reitera, assim, a afirmação de Bernardino (2007) de que, ao considerar a singularidade da criança, esses alunos, ditos especiais, deixam de ocupar o lugar de objetos de cuidados ou treinamentos.

Com seus “combinados”, Cláudia parece procurar ampliar a participação do aluno de forma ativa nas tarefas da sala sem descuidar de abrir espaço para a inclusão da singularidade de cada aluno no processo.

No entanto, não perde de vista seu lugar referencial, responsabilizando-se pela transmissão geracional. (DUFOUR, 2005, p. 137).

Em seu manejo com os alunos e com as famílias desses alunos, a participante Cláudia contribui dando lugar à criança. Confirma-se isso quando relata uma reunião com a mãe de um aluno que estava sempre copiando o colega. A mãe conta que a gravidez e o parto foram muito difíceis, que teve descolamento de placenta e o médico chegou a acreditar que a criança estaria morta. Então Cláudia relata o que diz à mãe: “ele já nasceu, ele já nasceu, ele está vivo, falta ele viver, entendeu?, porque viver à sombra dos outros... mãe, acorda, sabe, sai com seu filho, leva para o cinema, faz ele ler com você, ele é menino inteligente.”

Cláudia explicita um reconhecimento da singularidade de seus alunos, o que a auxilia em sua atividade profissional. Percebe a presença de aspectos inconscientes na ação dos alunos, assim como na relação pais-filhos. Posicionar-se como referência a auxilia a reconhecer um lugar transferencial, uma posição de autoridade simbólica.

Consideramos o objetivo alcançado pois pudemos identificar e analisar aspectos subjetivos que a participante identifica na relação com seus alunos.

b) A forma como o professor constrói um saber a respeito desses aspectos subjetivos

A seguir, os resultados obtidos nas entrevistas com a participante Cláudia relativos ao objetivo específico: “a forma como o professor constrói um saber a respeito desses aspectos subjetivos”, o qual pode ser investigado nas seguintes categorias temáticas: escolha da profissão; lembranças marcantes como aluna; aspectos relevantes da relação com os alunos; lembranças marcantes como professora; espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; traços ou particularidades do falante; concepções sobre uma aprendizagem; como elaborou algum saber sobre seu lugar de professor; lugar da escola na atualidade.

Escolha da profissão e lembranças marcantes como aluna

Cláudia percebe que seu interesse pelos alunos especiais está relacionado com sua infância e seus amigos especiais, por isso a sua facilidade em lidar com eles. Procura fazer cursos que a capacitem, pois considera que tenha feito um péssimo magistério.

Aspectos relevantes da relação com os alunos e lembranças marcantes como professora

A história de vida de Cláudia, suas experiências profissionais, leituras e cursos contribuíram para a sua construção de saber sobre esses aspectos subjetivos presentes na sua relação com os alunos.

Acredita que, coincidentemente, na sua sala sempre houve alunos especiais. Essas experiências e a sua busca por conhecimentos favorecem o seu trabalho com os alunos. Cláudia começou, logo cedo em sua carreira, a fazer cursos sobre educação especial, coordenou o projeto de educação especial de um local de trabalho durante uns três anos, mas prefere mesmo a sala de aula.

A escolha de Cláudia pelo trabalho com alunos especiais é determinada por elementos significantes de sua história pessoal, como já foi dito. Seu trabalho com esses alunos contribui para uma explicitação de alguns aspectos subjetivos presentes na relação, pois, ao considerar cada aluno em sua singularidade, Cláudia consegue identificar uma diversidade de processos de aprendizagem, assim como algumas questões subjetivas presentes na relação do aluno com os colegas, com a professora e com seus pais.

Muitas vezes, durante as entrevistas, refere-se a seu modo de trabalhar considerando a particularidade de seus alunos: “carinho, atenção individualizada, que aí eu dou para cada um, não só para ele, eu tenho essa maneira de trabalhar, entendeu?”.

Sua atuação parece estar em consonância com o que é proposto por Moura (2005) ao se referir a uma atitude clínica por parte do professor, o que permite perceber o

sujeito implícito em cada indivíduo, desfazendo a noção de produção em série. Paul Cotta (2002, apud MOURA, 2005) dirá que “existe clínica a partir do momento que é levada em conta a existência do inconsciente e a produção do sujeito que se manifesta”.

O trabalho com alunos com necessidades especiais parece levar Cláudia a perceber a singularidade de cada um de seus alunos, sejam eles especiais ou não, ampliando, assim, sua possibilidade de perceber aspectos subjetivos presentes.

Espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; traços ou particularidades do falante; concepções sobre uma aprendizagem

A conversa com pedagogos, segundo Cláudia, contribui para sua elaboração de saber sobre sua relação com os alunos. Em suas concepções sobre aprendizagem, fica evidente seu olhar para cada aluno em sua particularidade, potencialidade, percebendo-se como uma referência importante na escola. O convívio com muitas crianças especiais na infância, segundo Cláudia, contribuiu para sua maneira de agir com elas em sala de aula.

Como elaborou algum saber sobre seu lugar de professor; lugar da escola na atualidade

Ao ser questionada sobre o que contribuiu para o seu saber sobre o que se passa na relação com seus alunos, informa que se percebe como alguém muito agitada e,

por isso, queria resultados rápidos. Hoje, em contrapartida, vê-se mais controlada: “então hoje eu estou muito mais controlada, muito mais calma, muito mais de olhar o outro e respeitar a hora do outro”.

Questionada sobre o que teria ajudado nessa mudança, informa: “ah, a exigência da escola, porque não adianta eu querer que trinta e cinco meninos sejam que nem eu, né?”.

Explicita, assim, que o próprio exercício de sua profissão a fez questionar aspectos de sua subjetividade. Parece evidenciar, ainda, o quanto as idealizações próprias do campo educacional, às quais se percebe tentando responder no começo de sua profissão, são confrontadas com a prática cotidiana. Ao afirmar que hoje está mais controlada e que pode respeitar melhor o outro e o tempo do outro, Cláudia evidencia uma quebra com os ideais pedagógicos, favorecendo sua relação com cada um de seus alunos. Rodrigues (2007) indica que, no campo educativo, estamos imersos em nossas neuroses de educar o outro à nossa imagem e semelhança, de modificar o outro numa compulsão de educar. Presos a teorias metodológicas de aprendizagem, os educadores se fixam em posições protegidas, defensivas, para não se depararem com as trocas afetivas, as evidências da falta no encontro entre sujeitos e da falta de saber sobre o educar.

Cláudia considera que os pedagogos são grandes aliados nesse processo de elaboração de saber sobre sua relação com os alunos, contando com espaços próprios para trocas com esses profissionais.

Com a vivência do dia-a-dia, percebe grandes mudanças nas relações pais e filhos, as quais têm conseqüências favoráveis sobre a sua relação com os alunos. Declara:

“você vê, as famílias não estão mais educando em casa, então fica difícil, assim, a criança entender”.

Os pais parecem não conversar com seus filhos sobre a vivência do aluno na escola, não transmitindo, portanto, a função e o valor desse espaço para os filhos. Cláudia relata que, em reuniões de pais, procura estimular as famílias nesse sentido: “fale da escola, fale sobre a escola, pergunte como foi a aula”.

Os alunos parecem entregues à escola, cabendo exclusivamente aos atores educacionais a transmissão do valor da instrução e da cultura.

Percebe-se, portanto, que a construção de saber de Cláudia sobre os aspectos subjetivos presentes na sua relação com seus alunos é influenciada por sua história pessoal, suas experiências com crianças ditas especiais na infância, suas trocas com pedagogos nas escolas e cursos que frequenta. Consideramos que o objetivo proposto foi alcançado.

c) Aspectos que podem contribuir para uma construção de saber a respeito dos aspectos subjetivos presentes na relação professor-aluno

Os resultados encontrados com o objetivo específico: “que aspectos podem contribuir para uma construção de saber a respeito dos aspectos subjetivos presentes à relação professor-aluno” serão relatados a seguir.

Foi possível verificar o objetivo acima nas seguintes categorias temáticas: escolha da profissão; aspectos relevantes da relação com os alunos; lembranças marcantes

como professora; espaço para reflexão sobre alunos no ambiente escolar; teóricos que admira; traços ou particularidades do falante; concepções sobre uma aprendizagem; aspectos relevantes da relação com pais de seus alunos; lugar do professor diante do aluno; lugar da escola na atualidade e possíveis efeitos das entrevistas.

Ao investigar de que forma Cláudia constrói um saber a respeito dos aspectos subjetivos presentes na relação professor-aluno no objetivo proposto, foram verificadas alguns aspectos que podem contribuir para essa construção de saber.

Sua vivência na infância com crianças com questões ditas especiais, traços de sua história, experiência profissional com esses alunos contribuem para sua construção de saber sobre aspectos subjetivos presentes nessa relação. Saber lidar com crianças especiais, como relatado por Cláudia, requer, necessariamente, um bom saber a respeito de aspectos subjetivos presentes nessa relação professor-aluno.

Moura (2005) indica que a configuração psíquica do aprendiz e do educador influenciam o processo educativo e que uma postura clínica, tal como defendida pelo autor, requer quase um acompanhamento individualizado. Moura ressalta a importância dos aspectos subjetivos veiculados pela relação transferencial e afirma que, no contexto educacional contemporâneo, não se percebe uma vontade de resgatar a singularidade intrínseca a cada um. O relato de Cláudia indica um caminho no sentido do resgate dessa singularidade na contemporaneidade, ao considerar cada aluno em sua diversidade, dando atenção individualizada e posicionando-se como referência para seus alunos.

Cláudia vê como muito positiva aproximação dos profissionais da escola com as famílias. É um trabalho desenvolvido na escola em que trabalha atualmente. Todos passam a se conhecer; as famílias estão mais presentes. Ao considerar a subjetividade presente nas relações, entende que essa proximidade favorece um conhecimento sobre o aluno, assim como sobre questões familiares que comparecem no cotidiano escolar. Os cursos e estudos sobre alunos com necessidades especiais parecem também contribuir para essa construção de saber por parte de Cláudia. Ela cita teóricos que admira como Vygotsky, Paulo Freire, Perrenoud. São autores que possivelmente favoreceram sua elaboração de saber sobre a relação com seus alunos.

O presente objetivo foi alcançado: vários aspectos contribuem para a construção de saber sobre os traços subjetivos presentes à relação professor-aluno.

d) Investigar as possíveis contribuições da psicanálise para a educação

A seguir, os resultados encontrados nas entrevistas com a participante Cláudia, relacionados ao objetivo específico: “investigar as possíveis contribuições da psicanálise para a educação”.

Em diversos momentos das entrevistas com a participante Cláudia, surgiram momentos nos quais seria possível fazer alguma intervenção, visto que poderia levar a participante a elaborar melhor alguns aspectos de sua prática. No entanto era preciso considerar os limites dos propósitos colocados para os entrevistados.

Quando Cláudia fala sobre sua facilidade com os alunos especiais, reconhece como fator determinante a convivência com algumas crianças na infância. Pode-se ver que sua história de vida tem influência significativa.

Acredita que sua facilidade com os alunos especiais justifica-se: “creio que essa facilidade seja por eu estar aberta com eles, então eu não tenho dificuldades, e, com isso, eu consigo ensinar a eles, antigamente poderia se dizer que isso era um dom, né?, hoje em dia eu acredito que seja, como faz parte da minha vida”.

Ela nos diz que isso faz parte de sua vida. Seria o caso de propor que nos falasse mais sobre isso? Que talvez ela pudesse relacionar sua facilidade, hoje, com suas dificuldades nos estudos na infância, com sua doença na infância? É mesmo possível que alguma reflexão a respeito da teorização psicanalítica sobre constituição subjetiva pudesse ter efeitos para a participante Cláudia. Kupfer (2000, p. 119) reafirma os efeitos produzidos nos educadores ao se proporem estudar psicanálise. Maciel (2005) reforça esse pensamento a respeito do valor do testemunho como espaço narrativo, possibilitando o comparecimento da singularidade.

Ao considerar cada aluno em suas particularidades, Cláudia dá lugar ao sujeito e ao desejo de seu aluno. Reconhece, talvez sem conhecimento, aspectos inconscientes presentes nas ações e nas falas de seus alunos e pais de alunos. Ao se colocar como referência, situa-se como lugar simbólico, contribuindo para a estruturação psíquica de seus alunos e, conseqüentemente, para seus processos de aprendizagem. Essa intuição ou esses conhecimentos poderiam ser potencializados com elaborações de saber sobre alguns conceitos da psicanálise. Assim, aqui vão

algumas possíveis contribuições da psicanálise para a educação, percebidas nas entrevistas com Cláudia:

- Considerar o inconsciente nos processos de ensino e aprendizagem; explicitar os conceitos psicanalíticos de sujeito e de desejo, contribuindo para retirar o aluno da posição de objeto de treinamentos, conferindo-lhe um lugar de **sujeito**; refletir sobre a transferência : o que um professor transfere para seus alunos e o que os alunos transferem para o professor; contribuir para uma elaboração de saber, função paterna, professor como referência, uma adoção simbólica que se faz presente nas relações professor-aluno ; refletir sobre o lugar do professor frente a seus alunos, no sentido de barrar o desejo da pedagogia na busca de ideais, viabilizando o comparecimento da fala singular em seus alunos; refletir sobre as chamadas dificuldades de aprendizagens e suas determinações inconscientes e favorecer elaboração de saber sobre as questões apresentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais.

O objetivo proposto foi alcançado ao serem identificadas algumas possíveis contribuições da psicanálise para a educação.

e) Investigar se é possível transmitir psicanálise a educadores

Sobre possíveis efeitos das entrevistas, Cláudia relata que achou muito curiosa a forma como a pesquisa foi realizada. Afirma que já participou de várias outras dissertações e teses. Diz: “então o pessoal sempre procura, mas sempre para falar coisa muito bitolada mesmo, assim, com aquelas perguntinhas já prontas que você

responde ali (...) perfil, então a observação em sala de aula mesmo, aí você está fazendo o inverso, né?, você não está na sala de aula, você está com a pessoa Cláudia fora da escola, então é a Cláudia professora, a Cláudia dona de casa, Cláudia esposa, Cláudia mãe, Cláudia pessoa, isso é interessante, não sei aonde vai dar a sua pesquisa, não sei se a gente vai conseguir”.

Claudia aponta para uma forma diferente de pesquisa que leva em consideração a subjetividade envolvida na função da professora. Ao apontar para tal especificidade da entrevista, Cláudia explicita sua demanda de ser percebida em sua singularidade e não como mais uma numa série de professores. Demanda, portanto, um olhar clínico, aquele que leva em conta o inconsciente e a produção do sujeito que se manifesta. (MOURA, 2005, p. 43).

Ao falar de sua experiência profissional na sua singularidade, é possível que Cláudia elabore algo de suas questões, de suas angústias. Alguns elementos considerados como enunciações, como os que seguem, apontam para contribuições da psicanálise para a educação. Referindo-se a ela mesma, afirma: “eu tenho duas histórias”.

Ao trabalhar essas questões, é possível que Cláudia possa reconhecer aspectos inconscientes presentes mas desconhecidos em sua prática.

Logo na primeira entrevista, Cláudia fala que tem duas histórias, referindo-se a sua ligação com a política e com a educação desde a adolescência. O que essa fala poderia trazer de ressonâncias a respeito de sua subjetividade, Cláudia só poderia viver num percurso de análise, no entanto, vê-se claramente a presença de

elementos inconscientes determinando suas escolhas e, especificamente, seu modo de ocupar a função de professora.

O presente objetivo específico foi alcançado, pois percebemos algumas possibilidades de transmissão da psicanálise para a educação.

f) Investigar, em caso afirmativo, de que modo ou sob que parâmetro científico ou técnico se dá essa transmissão

Cláudia indica, segundo seu relato, como é interessante e, mais ainda, como é pertinente uma pesquisa que trata da pessoa e, portanto, que contempla a relação de uma prática com a subjetividade do professor. Isso parece indicar algum caminho para o estabelecimento de parâmetros para uma transmissão da psicanálise para educadores.

Como nos indica Kupfer (2000), a psicanálise, na atualidade, é uma das disciplinas que possibilitam o resgate do sujeito. A abordagem clínica, na condução das entrevistas, favorece a manifestação do sujeito, bem como uma possível implicação no que diz.

Deste modo, através da proposta de uma entrevista que possibilite ao participante trabalhar a sua subjetividade relacionada à sua prática profissional, viabiliza-se um dispositivo clínico de fala pelo qual este participante poderá “metabolizar a angústia da posição ‘ensinante’ ” (ALMEIDA, 2006, p. 20). O participante passará, então, a reconhecer a relação educativa como uma experiência singular de criação.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais são as concepções dos professores a respeito dos aspectos subjetivos presentes à sua relação com seus alunos e de que modo eles constroem algum saber sobre esses aspectos? Essa questão guiou toda a pesquisa, passando pela realização das entrevistas, análise do material transcrito, pelo relato dos resultados encontrados e sua discussão.

Diversos são os aspectos subjetivos presentes na relação com seus alunos que comparecem nos relatos dos professores. Pode-se afirmar que todos os aspectos subjetivos na relação professor-aluno estão referidos ao campo da transferência? Necessário é ressaltar o que Jacques Lacan (1992, p. 11) diz já no título de seu seminário dedicado ao tema da transferência. Ele pretende tratar da transferência em sua disparidade subjetiva, o que leva a falar de uma transferência do aluno para o professor e também de uma transferência do professor para o aluno. Não se trata de uma mesma transferência para os dois envolvidos, pois, como já foi falado na introdução, essa é uma atualização da realidade psíquica do sujeito e, para dois sujeitos, então, temos duas realidades psíquicas distintas presentes no suposto encontro. Por essa razão, Rodrigues (2007) nomeia a atividade educativa como um desencontro de sujeitos que precisa ser reconhecido pelos educadores para que as trocas simbólicas sejam mais efetivas.

Nos relatos dos participantes a respeito de aspectos subjetivos presentes na relação com seus alunos, encontram-se elementos que permanecem desconhecidos, aspectos inconscientes, tanto dos alunos quanto dos professores.

Quando as professoras entrevistadas falam a respeito de suas escolhas profissionais e de suas lembranças marcantes como alunas e como profissionais, fazem passar em seus discursos alguns elementos preciosos sobre a transferência presente na relação professor-aluno, corroborando a afirmação de Kupfer (1997) e de outros autores de que essa transferência está presente em toda e qualquer relação e, no campo educacional, é determinante para viabilizar os processos de aprendizagem. As declarações das participantes confirmam também a afirmação de Moura (2005) de que transferência é um fenômeno subjetivo, próprio do inconsciente, que acompanha a transmissão de conhecimentos; assim o professor, ao pretender transmitir conteúdos, transmite muito mais, sem saber.

Em todas as entrevistas, ficam evidentes as identificações dos professores com alguns de seus mestres, identificações que, de algum modo, são reconhecidas pelos sujeitos. Bianca afirma que, de “certa forma”, leva um pouco desses professores com ela. Percebe-se, por exemplo, tão exigente quanto o professor de matemática era com ela, mas com a diferença de que ele fazia questão de manter uma distância em relação a seus alunos. Nos relatos dessa participante estão sempre presentes professores muito exigentes.

Bianca declara uma dificuldade com física que atribui a um episódio com um professor. Essas declarações sobre afinidades e dificuldades com os professores que tiveram enquanto alunas estão presentes nos relatos das três professoras entrevistadas.

Certamente não se pode afirmar que todos os alunos dos professores mencionados com os quais nossas entrevistadas tiveram dificuldades, foram marcados negativamente em relação a essas disciplinas. As dificuldades que tiveram estarão sobredeterminadas pelas marcas significantes de cada sujeito. É possível que, para outros alunos, esses mesmos professores tenham ocupado lugar de referência.

Evidencia-se, com as declarações das participantes, a afirmação de Freud (1980e) de que os mestres transmitem algo que, a rigor, eles não sabem. É o que levará Lacan (1998) a articular a transmissão ao estilo, à singularidade do falante, à sua posição desejante que é, por estrutura, desconhecida e presente em sua fala.

Os relatos das professoras confirmam a afirmação de Freud (1980e) a respeito da influência da personalidade dos mestres sobre os alunos, da importância da transferência nas aprendizagens e nas vidas dos alunos. Vale ressaltar que, nos relatos, as professoras explicitam tais questões quando estão em posição de alunas e não mostram tanta clareza quando falam a partir de seu lugar de professoras.

Com esses relatos, pode-se reiterar a necessidade de se explicitar para os professores a presença da transferência nessa relação, reforçando a indicação de Jacques Lacan (1992, p. 11) a respeito de uma disparidade subjetiva. Lacan propõe o termo disparidade para evidenciar o que a transferência contém de ímpar, contrariando a ideia de intersubjetividade. Portanto, tão importante quanto pensar sobre o que um aluno transfere para o professor e como este se posiciona diante dessa transferência, será refletir sobre o que o professor transfere para seu aluno.

Aqui também se pode considerar a afirmação de Sigmund Freud (1980k) sobre os três impossíveis: educar, psicanalisar e governar. O professor lida no seu cotidiano

com o impossível, presente no educar. Verifica-se a presença desse impossível no fato de que o professor não sabe tudo o que transmite para cada um de seus alunos. Há sempre um encontro-desencontro particular. Há sempre um não saber presente nessa relação. É precisamente esse não saber que possibilita a inclusão do falante em sua aprendizagem, assim como é também por meio de um não saber que um estilo se passa e um professor se inclui em seu ato.

Quando, durante as entrevistas, o professor foi questionado sobre suas concepções a respeito da aprendizagem, buscava-se identificar o que o professor poderia conceber sobre a transferência nesse processo e se considerava o inconsciente nos processos de ensino e de aprendizagem. Por assim também pensar, fica fácil concordar com Moraes e Bernardino (2004) quando dizem que a transferência está sempre presente nas relações. No entanto, uma transferência que leve o aluno ao trabalho, aquela que libera o sujeito para uma elaboração de saber, poderá depender de certo manejo do professor no sentido de provocar o sujeito numa posição desejante, faltosa, dividido em busca de saber, colocando-se numa posição de mestre não todo, ou seja, fazendo semblante de mestre, mas sabendo-se não todo, o professor permite a implicação de seu aluno.

É por essa razão que Alice afirma que precisa provocar a curiosidade do aluno, e que, quando o professor dá tudo pronto para o aluno, este fica sem vontade de aprender. A curiosidade, como vontade de saber, vem a partir da relação com o outro a quem suponho saber e que deixa passar a falta de saber constitutiva de todo falante, como já foi falado.

Alguém que “tampa buraco”, como indicado na fala de Alice, não deixa aberta a porta para a inclusão do sujeito desejante. Podemos considerar que alguém que

“tampa buraco” coloca o falante numa posição de objeto, objeto do conhecimento, objeto de uma verdade antecipada, impedindo sua implicação.

Ao se discutir a forma como o professor constrói um saber a respeito de aspectos subjetivos, fomos levados a concluir que a construção de saber e o conhecimento não são coincidentes a partir da perspectiva da psicanálise, embora se articulem de algumas maneiras. Ao considerar a hipótese do inconsciente, falamos, então, de um saber que não se sabe, como indicamos acima. O conhecimento está referido ao registro da função imaginária presente no enunciado do falante. A enunciação, que está referida ao saber, não é algo que fica escondido por trás do enunciado e, sim, algo que está articulado na fala do sujeito sem que ele o saiba. Assim conhecimento e saber se articulam, mas não são coincidentes. Por essa razão, ao investigarmos a forma de construção de saber do professor sobre os aspectos subjetivos, consideramos o entrelaçamento dos elementos conscientes e inconscientes, ou seja, a enunciação presente à fala dos entrevistados.

Ao relatarem como construíram saber sobre sua relação com os alunos, todas as participantes declararam que aprenderam com seus próprios professores, experimentando e observando o retorno dos alunos, observando seus colegas de trabalho e trocando experiências com os colegas, muitas vezes informalmente. Leituras e cursos são citados por algumas, mas as participantes não dão muita ênfase a esses aspectos em suas falas.

Percebemos uma aparente contradição quando falam de espaços para reflexão. Inicialmente, as professoras entrevistadas afirmavam não contarem com esse espaço; posteriormente, declararam que contam com reuniões de planejamento e horários com coordenadores. Parece que esses espaços, quando são efetivos,

estão dedicados a planejamento de atividades e a questões didáticas, de maneira que alguns professores acabam não contando com um espaço de reflexão sobre a relação com seus alunos. Isso fica evidente quando lidam com conflitos nas relações. Nos episódios de conflitos relatados, duas professoras deixam evidente a falta desse espaço e quanta falta este espaço faz.

Pode-se considerar, assim, que há uma demanda de um espaço de reflexão sobre suas relações com os alunos, considerando a implicação de cada um nesse processo, como há também uma demanda de profissionais capacitados que possam intermediar conflitos ou trabalhar com alguns alunos as questões referidas às suas subjetividades.

Duas professoras relataram que contam com o apoio de coordenadores e que, quando necessário, chamam alunos para conversar. Parece que, nessas conversas, o foco é a questão apresentada pelo aluno, como se tratasse de um problema somente dele, seja disciplinar, seja de conteúdo. Possivelmente por falta de conhecimento a respeito dos aspectos transferenciais das questões que envolvem a subjetividade de cada um presente nessa relação, nem alunos nem professores são levados a refletir sobre o que está para além do comportamento manifesto e que comparece como sintomas ou atualizações da realidade psíquica de cada um.

Percebemos, nos relatos das professoras, a importância da troca com os colegas para a construção de um saber. Em momentos e espaços não instituídos, professores conversam sobre seus alunos, suas dificuldades, o que percebem que funciona, como podem tratar de algumas situações, enfim, conversas que sempre resultam em uma reflexão de seus atos. Pela importância dada a essas trocas, pelas professoras entrevistadas, podemos supor que, nesses particulares momentos, elas

se falam, queixam-se e talvez se escutem, encontrando novos caminhos para resolver suas dificuldades. Pensamos que, mais do que escutar algo de um colega, esses momentos de “trocas” se colocam como espaços de fala no qual o professor se questiona por que se percebe não todo, faltoso, dividido. Fala porque a angústia lhe acossa. Esse afeto que, no dizer de Jacques Lacan (2005), não engana, vem declarar a presença do sujeito do desejo. Esses momentos são, então, preciosos para o professor que, ao buscar um outro para responder sobre sua verdade, por meio de um saber fazer, pode encontrar, assim, espaço para uma re-flexão, um fazer fletir a questão para ele mesmo. É possível que, assim, ele encontre, com um outro professor, algo próximo do é proposto por Almeida (2006, p.20), ao indicar algumas condições mínimas de transmissão da psicanálise para educadores. Esses encontros, essas trocas parecem indicar a demanda por um dispositivo clínico de fala, no qual um educador se interroga sobre o sentido de seu ato.

Consideramos curioso que as professoras não tenham enfatizado a importância de cursos e leituras como favorecendo suas elaborações de conhecimentos sobre relações com alunos. Mesmo ao falar sobre alguns teóricos de referência, o peso maior não parecia estar aí, mas sim em suas experiências, vivências e trocas com colegas.

Quando os professores dão ênfase a suas vivências e trocas com colegas, reiteram o entendimento de que o que produz saber é o discurso da histórica, como nos afirma Jacques Lacan (1992b, p. 21), ou seja, o que se constrói como saber está necessariamente articulado à sua experiência, à sua vivência subjetiva, aos seus próprios significantes mestres. É a partir da posição de sujeito dividido, faltoso, que

um saber poderá ser produzido. Saber que sempre carregará o sentido ditado pelo desejo do falante. Como nos indica Kupfer (1999, p. 90):

Nessa nova estrutura, o falante abrirá a boca estando em posição de sujeito dividido e dali perguntará por seu desejo. [...] Nesse momento, o aluno terá passado do discurso do mestre para aquele que Lacan chamou de discurso da histórica.

Concordamos com Almeida (2006) e Moura (2005), quando apontam para a importância de um dispositivo clínico nas escolas, aquele que abre espaço para a implicação de cada falante. Na produção de saber, aluno e professor estão implicados subjetivamente.

Ao considerar a subjetividade presente nas diversas relações que se estabelecem no interior de uma escola, alguns acontecimentos podem ser percebidos de maneira diferente. Quando se reflete sobre questões de indisciplina, por exemplo, percebe-se que, frequentemente, o aluno dirige seu ato a um outro – seja professor, coordenador de disciplina ou pedagogo – no intuito de receber daí algum retorno, alguma marcação no sentido de poder situar-se diante do outro. Assim como as ações de um adolescente podem estar direcionadas para seus pais, no interior da escola estarão direcionadas para esses outros (professores, coordenadores, diretores) que ocupam lugares referenciais e que são, nesse sentido, substitutos dos pais. A indisciplina, portanto, não pode ser percebida como referida apenas a questões de ordem ou de moral que merecem uma simples punição; ela exige, apela para uma reflexão a respeito do sentido desse ato para aquele aluno como também para a escola. O que estará representando essa atitude do aluno? Tal sintoma do aluno estará referido a que questões subjetivas? Estaria esse aluno fazendo um

apelo para ser olhado como sujeito e não como mero objeto de ensino? Solicita, do outro, intervenções que lhe possibilitem se localizar, encontrando seu lugar no desejo do Outro? Vale ressaltar que a ação de um aluno pode também representar um sintoma da escola ou do profissional envolvido.

Mas como o professor ou a escola podem escutar tudo isso? Que lugar tem a escola nesses processos? O que é chamado, hoje, de fragilidade das referências, comparece nas escolas de forma muito evidente. Assim como os pais apresentam dificuldade de saber se localizar diante de seus filhos como referência, também os professores estão com dificuldades de se situar em relação a essas referências tão necessárias à estruturação dos sujeitos, seja na infância, seja na adolescência.

O aluno que acusa indevidamente o professor de agressor, o que estará demandando? Aqui, certamente não cabem generalizações. O caso a caso precisa ser considerado com toda a sua complexidade. Esse é um paradoxo que comparece fortemente no interior das escolas: como lidar institucionalmente com o singular? Todo o ensino, toda a pedagogia está voltada para a construção de um ideal coletivo, previsto em estágios de desenvolvimento e em metodologias. Toda a instituição visa a certas uniformidades, um olhar homogeneizante em que a diferença, a particularidade é naturalmente, regularmente excluída. É por essa razão que Moura (2005) fala de uma visão clínica para o campo educacional, possibilitando a inclusão de sujeitos, levando em conta a importância dos aspectos subjetivos presentes na relação professor-aluno, possibilitando, assim, a inclusão do particular na instituição, da subjetividade na aprendizagem e no universo das relações escolares.

Faz-se necessário explicitar que os aspectos subjetivos presentes não estão restritos à relação professor-aluno, mas podem estar relacionados a questões mais amplas, até mesmo podendo comparecer como um questionamento do próprio sistema de ensino.

Ao considerar que aspectos poderiam contribuir para uma construção de saber a respeito dos elementos subjetivos presentes na relação professor-aluno, a experiência de uma participante junto a alunos com necessidades especiais parece significativa. Saber lidar com crianças especiais, como relatado por Cláudia, requer necessariamente que se tenha um bom saber a respeito de aspectos subjetivos presentes nessa relação professor-aluno. O que isso pode ensinar a respeito das contribuições para uma construção de saber sobre essa complexa relação? A experiência com esse trabalho muito instrui o professor, tanto a respeito de quão diversos podem ser os processos de aprendizagem, como se processa a construção de conhecimento, quanto a respeito do lugar do professor diante do aluno, viabilizando ou dificultando sua construção de saber deste. É apaixonante o relato de Cláudia quando acompanha um aluno que ficava contido sob os cuidados de uma estagiária mas que, depois, sob a orientação da Cláudia, passa a ser o “bom de bola” no jogo de bola de gude. Trata-se de um saber que pode ser transmitido?

Bernardino (2007), ao refletir sobre as relações entre a psicanálise e a educação especial, indica que uma abordagem a respeito dos conceitos psicanalíticos de sujeito e de desejo contribui para retirar o indivíduo da posição de objeto de treinamentos, conferindo-lhe um lugar de **sujeito**. Reforça, ainda, como os progressos em neurociências, especialmente a descoberta da plasticidade cerebral, trazem novo embasamento para a importância dos conceitos de sujeito e desejo, ao

entender que intervenções terapêuticas significativas que dão lugar ao desejo da criança podem ser eficazes até mesmo redefinindo estruturas cerebrais nobres antes lesionadas. (BERNADINO, 2007, p. 53). O que dizer, então, de estruturas cerebrais não lesionadas!

Percebe-se, assim, o alcance das intervenções com os alunos, considerando suas singularidades, em contextos significativos. Conhecimentos a respeito do conceito de sujeito e desejo no campo da psicanálise podem contribuir para o manejo da relação do professor com seu aluno.

A formação permanente de professores parece-nos um bom caminho. Trabalhar com professores a respeito de aspectos envolvidos numa aprendizagem, conhecer a respeito da transferência nessas relações, refletir sobre o ideal da educação que coloca o professor frequentemente numa posição de impotência ou insuficiência também parece que pode contribuir para uma elaboração de saber sobre os aspectos subjetivos. No entanto, entendemos que a transmissão de saber não se opera sem a subjetividade de cada um dos envolvidos. Por essa razão, cursos que não possibilitem a participação do professor-aluno trazendo seus recortes, suas implicações, suas dúvidas e elaborações terão mais dificuldades de serem eficazes na formação de professores que possam reconhecer esses aspectos subjetivos presentes em toda relação.

Durante as entrevistas, compareceram atos falhos, lapsos e algumas falas bastante significativas, mas que não foram pontuadas pela pesquisadora. É preciso distinguir uma situação analítica, quando um sujeito demanda uma análise, ou uma psicanálise em extensão, que entendemos dá-se mediada pela transferência e sob demanda, da situação de entrevista em pesquisa. O objetivo, aqui, sempre foi

possibilitar a fala do sujeito a respeito de sua relação com seus alunos e tivemos cuidado para não provocar resistências que poderiam impedir a fluidez dos relatos. No entanto, ficam evidentes as possibilidades de intervenção a partir da fala dos professores, que, se estivessem sob transferência com o analista, poderiam elaborar um pouco mais suas questões subjetivas nas relações, diminuindo as suas resistências e viabilizando maior fluidez no trabalho com os alunos. Mas é preciso atenção. Não estamos propondo uma nova vertente idealizada da educação com a parceria da psicanálise. Percebemos, sim, algumas contribuições significativas da psicanálise para a educação.

Apontamos, assim, para a presença de um espaço de fala para o professor e os outros atores do campo educacional, com um analista, como um modo possível de atravessamento do discurso analítico no campo educacional. Percebemos muitas outras contribuições da psicanálise para a educação ao insistir na transmissão de alguns conhecimentos, ressaltando – o que trataremos a seguir de forma mais detalhada – que essa transmissão exige algumas condições mínimas.

Alice afirma que precisa provocar a curiosidade do aluno e que, quando o professor lhe dá tudo pronto, este fica sem vontade de aprender. Quando Alice faz esta afirmação, está intuitivamente apontando para o fato de que as aprendizagens são eficazes quando temos o aluno numa posição desejante. Sem conhecimento específico, Alice está indicando a presença do inconsciente nos processo de ensino e aprendizagem. Certamente, esclarecimentos a respeito do conceito de desejo, de pulsão de saber, de constituição subjetiva, entre outros, favorecerão a atuação do professor.

Ao discutir os resultados encontrados, foi possível perceber diversas contribuições da psicanálise para a educação. Citaremos, a seguir, outras contribuições que percebemos a partir de nossa experiência: instruir educadores a respeito da origem da agressividade e suas manifestações na atualidade; refletir a respeito do lugar da droga na subjetividade e na atualidade; refletir sobre o modo de funcionamento dos grupos, seus mecanismos de identificação e exclusão; trabalhar com pais temas relativos à educação de seus filhos, seja por meio de palestras, seja individualmente, possibilitando alguma escuta do sintoma trazido para a escola e introduzir, junto a educadores, um questionamento sobre os sintomas dos alunos decorrentes dos sistemas de ensino e sobre possíveis alternativas, viabilizando a inclusão da subjetividade e dos processos particulares de aprendizagem.

Ao discutir a respeito da possibilidade de transmissão da psicanálise para a educação, foi possível perceber a importância do método clínico tal como foi utilizado na condução das entrevistas.

As entrevistas da presente pesquisa foram realizadas de modo a permitir as associações trazidas pelas professoras sobre suas vivências, experiências, fatos marcantes, dificuldades e recortes de suas histórias de vida. Durante a realização das entrevistas, foi possível acompanhar alguns efeitos de intervenções da pesquisadora, ao possibilitar algumas reflexões sobre alguns temas. Entretanto, os efeitos vividos e não relatados por cada sujeito, somente eles poderiam dizer num só depois.

É importante, aqui, ressaltar que a pesquisadora, em nenhum momento, identificou-se como psicanalista, mas, sim, como alguém que está fazendo um mestrado em psicologia. Em alguns momentos das entrevistas, algumas professoras comentaram

que a pesquisadora devia ser “psicóloga ou algo assim”. Mesmo com todas essas ressalvas, ficou muito evidente que, ao provocar as professoras a falarem de forma descomprometida, próxima de uma livre associação de ideias, contando com alguns comentários e provocações, trazendo alguns elementos ditos anteriormente como possíveis relações, tudo isso levou as participantes a demandarem algo mais da pesquisadora.

A professora Alice, após duas entrevistas, num contato por telefone com a pesquisadora, diz que tem uma novidade para contar na próxima entrevista. Referia-se a um novo relacionamento amoroso. Esse assunto havia aparecido nas entrevistas anteriores. Por que esse assunto apareceu se a pesquisa trata da relação professor-aluno? Porque, na relação professor-aluno, trata-se também de uma relação amorosa (amar e ser amado), tal como indicamos na introdução. Também porque fica evidente que, nessa relação professor-aluno, assim como na relação entrevistador-entrevistado, atualiza-se a realidade psíquica dos envolvidos, o que ficou explícito com os relatos das participantes. E, ainda, porque falar a um outro introduz a transferência e, com isso, a suposição de que o outro sabe sobre o meu desejo.

E por que será que a professora endereça esse assunto à pesquisadora? Porque um laço transferencial se estabeleceu, acreditamos, e Alice demanda, como em toda transferência, um saber no outro que fale do seu desejo. Ela não solicita orientação para seu trabalho; ela quer falar de algo que lhe faz questão: sua vida amorosa.

É possível transmitir psicanálise na educação? Percebemos, com estes exemplos e com a prática, que sim. Como indica Kupfer (2000, p. 121), “a psicanálise é uma das disciplinas responsáveis, em nosso tempo, pelo resgate do sujeito”. Sujeito do

inconsciente, tal como formulado pela psicanálise, que não se reduz ao sujeito da razão, que se constitui na linguagem e, por isso, comparece dividido. Sujeito do qual temos notícia pelos efeitos de articulações significantes, essas que comparecem como enunciações.

Há, portanto, uma transmissão possível da psicanálise para educadores, além, evidentemente, daquela que se processa num consultório com um analista, a dita análise em intensão, e que se situa no campo chamado de psicanálise em extensão, presentificando a psicanálise no mundo. (LACAN, 2003b, p. 251).

A transmissão da psicanálise implica a transmissão de um estilo, marcas de desejo, a singularidade da relação de um analista para com a psicanálise. Um analista pode presentificar a psicanálise pela transmissão de um estilo.

A presença do analista – ou a presença do discurso do analista – na escola pode fazer a diferença, pode ter uma função de corte ao **ler diferentemente** (LACAN, 1977-78, p. 24), incluindo o sujeito naquilo que ele diz. “De otro modo designa una falta (manque). Es de faltar de otro modo que se trata”.

Maciel (2005) afirmará o valor do testemunho como espaço narrativo, possibilitando o comparecimento da singularidade e a possibilidade de que a Escola seja um espaço criativo de sujeitos singulares. O saber psicanalítico no universo escolar pode ter, assim, efeitos sobre toda a escola quando a singularidade é considerada.

A aplicabilidade da psicanálise a situações fora do dito *setting* analítico tem sido alvo de grandes e virtuosas reflexões. Quais seriam os limites e as possibilidades da aplicação da psicanálise no campo, nomeado por J. Lacan, da extensão?

A psicanálise saiu do espaço restrito dos consultórios. Está presente em diversas instituições, inserindo-se, portanto, como um saber socialmente reconhecido, ao qual podemos formular demandas. Nas escolas, as questões que comparecem são diversas. Entendemos que, como um local privilegiado de transmissão de cultura, não poderia ser diferente. Com a grande produção escrita, com as entrevistas realizadas com os professores e com a nossa experiência, percebemos que as demandas dirigidas às escolas têm sido cada vez maiores. Seja porque os alunos estão permanecendo por mais tempo nas escolas, seja porque as mães que estavam mais perto dos filhos, hoje, trabalham e estão mais afastadas, seja, ainda, pela precariedade vivida na atualidade em relação às referências geracionais.

Em decorrência do que já foi nomeado como crise na educação (ARENDR, 2007), os professores não ocupam mais, no imaginário da nossa cultura, o lugar privilegiado de autoridade simbólica ou de referência que antes ocupavam. Estão sendo mais demandados pelos alunos numa posição que, diante da fragilidade atual de referências, têm mais dificuldade de ocupar. De que modo a psicanálise com seu aporte teórico-prático poderia contribuir para amenizar esse conflito?

A experiência confirma a afirmação de Kupfer (2000) de que até mesmo cursos e palestras podem ter efeitos sobre professores, alunos e pais. Não se trata, no entanto, de uma mera transmissão de conceitos, pois, no campo da psicanálise, entende-se que uma transmissão se dá com transferência e o que se transmite é um sentido articulado ao desejo do sujeito.

Para uma transmissão da psicanálise para educadores, consideramos necessário que os professores possam reconhecer a existência de manifestações inconscientes

no dia-a-dia escolar, a aprendizagem referida à singularidade e à transferência existente nas relações.

Considerar a hipótese do inconsciente demandará uma subversão no conceito dominante sobre sujeito/indivíduo. Toda prática tem como pressuposto, explícito ou não, um conceito sobre o sujeito. No caso das escolas, o que se coloca como questão é uma pergunta sobre quem é o aluno e como se concebe esse sujeito em seu processo de aprendizagem. Colocar essa pergunta como ponto de partida implica, já, uma posição frente à questão ensino-aprendizagem. Consideramos que, quando priorizamos, no campo educacional, uma pergunta sobre métodos ou conteúdos, estamos implicitamente concebendo o homem de forma objetificada. Reconhecer um sujeito tal como proposto pela psicanálise implica perceber que as aprendizagens estão referidas a um modo próprio de cada um, um estilo próprio de aprender. Por essa razão, Kupfer (2000, p. 129) dirá: “assim, um estilo cognitivo passa a ser a peculiar relação de um sujeito com um particular objeto, o conhecimento.”

Então, o primeiro passo a dar na insistência de uma transmissão da psicanálise nesse campo (educação) diz respeito a priorizar um questionamento sobre como se concebe o sujeito no campo das aprendizagens e nas relações humanas. Esse nos parece ser um ponto de partida.

Ao tratar da noção de sujeito a partir do campo da psicanálise, a pergunta necessariamente reflete-se também para o professor-educador. Quem é o sujeito professor, com sua singularidade, seus sintomas e seu estilo na transmissão? O campo da transferência se coloca de forma evidente.

Consideramos que uma transmissão teórica de conceitos se faz necessária, e esta é sempre bem-vinda associada a situações vividas recentemente pelo professor, estando ele implicado no processo. Um espaço de fala para o professor com um psicanalista na escola pode potencializar as possibilidades dessa transmissão. Esses espaços podem ocorrer quando o professor se percebe questionado ou desconfortável em situações com seus alunos, pais ou parceiros de trabalho, situações que ultrapassam o campo do pedagógico, referidas, portanto, a questões relacionais. Momentos individuais ou coletivos, de acordo com o caso em questão, podem contribuir significativamente para que os atores educacionais não se misturem tanto nas questões de seus alunos, permitindo maior fluidez nos trabalhos.

Almeida (2006) refere-se, em seu artigo, a uma passagem do resumo enviado à organização do VI Colóquio de LEPSI, no qual propõe que a transmissão da psicanálise a educadores só é possível se forem criadas algumas condições mínimas:

[...] um analista na posição de Mestre não-todo, um educador que se interroga sobre o sentido de seu ato, um dispositivo clínico de fala, de escuta e de escrita pelo qual se metabolizará a angústia da posição “ensinante” e uma finalidade assim constituída: uma mudança subjetiva do educador na sua relação com os ideais narcísicos e educativos, de modo que o encontro com o real da educação não se reduza a uma experiência de profundo e funesto mal-estar, mas, ao contrário, que lhe permita viver a relação educativa como uma experiência única, singular, de criação (por que não?) de prazer. (ALMEIDA, 2006, p. 20).

Existem algumas condições que podem favorecer essa transmissão. A transferência sempre estará presente em toda relação e o modo de manejo da mesma facilita ou dificulta a inclusão daquele a quem se pretende transmitir algo. Trata-se de uma

visada clínica, aquela que inclui a hipótese do inconsciente e que permite a inclusão daquele que fala naquilo que diz.

Apenas sob transferência alguma transmissão é possível. A presença de um analista na escola pode ter consequências ao incluir a falta de saber sobre a verdade que libera o sujeito em seu ato criativo e, por que não, ato educativo. Em nossa experiência, contamos com esse profissional dentro da escola, viabilizando a escuta de professores, coordenadores, diretores, funcionários da área administrativa e pais.

Em função das falas apresentadas pelos componentes da Banca de defesa desta dissertação, foi possível perceber a importância de aprofundar, ainda mais, estudos a respeito da transmissão da psicanálise fora do *setting* analítico. Questionou-se sobre a possibilidade de considerar os efeitos do discurso analítico no social como equivalente à transmissão da psicanálise, tal como formulada por Freud e Lacan. Trata-se de um questionamento que merece especial atenção, porém demanda considerações teóricas extensas e difíceis, o que extrapola os limites acadêmicos desta dissertação. Mas ressalto a importância da continuidade de pesquisas com escopos suficientes para abrigar esse possível avanço, agora reivindicado em meio acadêmico.

Últimas palavras

A pesquisa sobre a relação professor-aluno nos encaminhou para um trabalho sobre a transferência presente nessa relação. Um enorme campo se abre. A partir das entrevistas com as professoras, diversos aspectos foram tratados.

Consideramos a presença do inconsciente na transmissão, presentificando a singularidade, o estilo do falante, assim como os lugares representados pelos

professores, ao figurarem como substitutos daqueles que, em estrutura, ocupam as funções paterna e materna. Foi possível reconhecer como algumas identificações imaginárias dos professores podem vigorar como emperramentos, tanto na aprendizagem, quanto nas relações. Ao lidar com os impasses institucionais *versus* a singularidade dos membros da comunidade escolar, ficaram evidenciadas as dificuldades vividas pelas escolas.

Considerar a presença do inconsciente nessa relação implicou perceber a singularidade presente na aprendizagem, assim como no ensino, com uma série de consequências, não muito evidentes para os envolvidos no processo. A inclusão dos sujeitos no ato educativo pode marcar mudanças significativas na perspectiva do campo educacional. O reconhecimento do educar, como nos indica Freud (1980k), como um dos **impossíveis**, tem contribuições significativas ao barrar minimamente a voracidade das constituições dos ideais.

Percebemos o quão rico e profícuo pode ser o trabalho com os alunos especiais em escolas regulares, contribuindo para a formação do professor na direção do reconhecimento das singularidades.

Verificamos como os espaços de trocas, não instituídos, têm contribuído para a formação do professor em relação aos aspectos subjetivos que se fazem presentes.

Analisamos o modo como a psicanálise pode contribuir para o campo educacional e, em especial, para os educadores. O campo proposto por Lacan como psicanálise em extensão pode ser estudado referido à especificidade da educação.

Verificamos, também, a importância de pesquisas nessa área. Reconhecemos, no entanto, que a relação do professor com seus alunos envolve uma série de questões

e conhecimentos que não estão restritos ao campo da psicanálise. Ao tratar dos aspectos subjetivos presentes nessa relação, indicamos que a psicanálise é uma das possíveis formas de abordar a questão. Parece-nos significativo que possamos tentar as contribuições da psicanálise na busca de abordar inúmeros problemas que presenciamos na atualidade nessa relação tão marcante e por vezes determinante na vida das crianças e adolescentes.

A experiência de pesquisa, levando em consideração a hipótese do inconsciente, colocou questões significativas, a ressaltar a presença da transferência na relação pesquisador-participante. Questionamo-nos sobre o que faz com que alguém queira participar de uma entrevista e como se dá o encaminhamento da pesquisa considerando a transferência. Na prática, com a pesquisa, fomos levados a concluir que efetivamente o campo de pesquisa na psicanálise é o inconsciente e que a transferência é condição necessária. Essas são algumas questões que poderão ser, também, objetos de outras pesquisas.

O campo da transferência, na relação professor-aluno, tem sido foco de estudos com consequências para o campo da educação. Consideramos, no entanto, que esse é um tema que merece maiores estudos teóricos e práticos, pois, ao consultarmos diretamente o professor, percebemos a vertente da resistência presente de forma intensa com as identificações imaginárias, muitas vezes roubando a cena onde as aprendizagens poderiam ser mais profícuas. Concordamos com alguns autores que indicam a necessidade de que o professor possa ser o máximo possível liberado de suas questões imaginárias para que o aluno possa ocupar o lugar do desejante e, portanto, daquele que busca saber, tornando as aprendizagens

efetivas e não apenas meros repertórios de memorizações. Vislumbramos, assim, um longo trabalho de pesquisas e intervenções nesse sentido.

7- REFERÊNCIAS

ALLOUCHE, J. (1997). *Marguerite, ou A Aimée de Lacan*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

ALMEIDA, S. F. C. (2006). Transmissão da psicanálise a educadores: do ideal pedagógico ao real da (trans)missão educativa. *Estilos da clínica*, 11(21), 14-23.

AMORIM, W. (2007). O que a psicanálise nos ensina, como transmiti-lo aos educadores? *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6.

ARENDT, Hannah (2007). *Entre o passado e o futuro*. [Tradução Mauro W. Barbosa]. 6ªed. São Paulo: Perspectiva.

ARRUDA, S.M.; BACON, A.L.P. (2007). O professor como um “lugar”: uma metáfora para a compreensão da atividade docente. *Revista ensaio - Pesquisa em educação e ciência*, vol.9, n 1.

BARALDI, Clemencia. (1994). *Aprender: a aventura de suportar o equívoco*. Petrópolis, R.J: Vozes.

BARDIN, L. (1988). *Análise de conteúdo* (4a. ed.). Portugal: Edições 70.

_____. (s.d.). *Análise de conteúdo* (? ed. revisada e ampliada). Portugal: Edições 70.

BERNARDINO, L. M. F. (2007). A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. *Estilos da clínica*, 12(22), 48-67.

CORDIÉ, A. (1996). *Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed.

DELVAL, Juan. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed.

DESCARTES, René. (2009). *Discurso sobre o método*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre : L&PM.

DOR, J. (1995). *Introdução à leitura de Lacan: estrutura do sujeito*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Dufour, Dany-Robert. (2005). *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

ELIA, Luciano. (2000). Psicanálise: clínica & pesquisa (p.19-36). *Clínica e pesquisa em psicanálise* - Sônia Alberti e Luciano Elia (org.). Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.

FERREIRA, Tânia. (2001). Freud e o ato do ensino (p.107-149). *Clínica e pesquisa em psicanálise* - Sônia Alberti e Luciano Elia (org.). Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.

FLICK, Uwe. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.

FREUD, Sigmund. (1980a). A interpretação dos sonhos (vol. 5, p. 543-660). In: _____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1900).

_____. (1980b). A dinâmica da transferência (vol. 12, p. 131-143). In: _____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912).

_____. (1980c). Sobre a psicanálise (vol. 12, p.263-270). In: _____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho originalmente publicado em 1913).

_____. (1980d). Recordar, repetir, elaborar (vol. 12, p.191-203). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho originalmente publicado em 1914).

_____. (1980e). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar (vol.13, p. 281-288). In: _____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho originalmente publicado em 1914).

_____. (1980f). A história do movimento psicanalítico (vol. 14, p.13-82). In:_____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho originalmente publicado em 1914).

_____. (1980g). O inconsciente (vol.14, p. 181-233). In:_____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago. .(Trabalho originalmente publicado em 1915).

_____. (1980h). Instinto e suas vicissitudes (vol.14, p. 129-162). In:_____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho originalmente publicado em 1915).

_____. (1980i). Além do princípio do prazer (vol. 18, p.13-85). In:_____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho originalmente publicado em 1920).

_____. (1980j). Psicologia de grupo e análise do ego (vol. 18, p.89-179). In:_____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho originalmente publicado em 1921).

_____. (1980k). Prefácio à Juventude desorientada, de Aichhorn (vol.19, p.339-343). In:_____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho originalmente publicado em 1925).

_____. (1980l). Novas conferências sobre a psicanálise. Conferência XXXIV- Explicações, aplicações e orientações. (p. 167-191). In:_____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho originalmente publicado em 1933[1932]).

GIL, Antônio Carlos. (2009). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas

HOUAISS, Antônio. (1987). *Pequeno dicionário enciclopédico Koogan Larrousse*. Rio de Janeiro: Larrousse do Brasil .

KAUFMANN, Pierre. (1996). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

KUPFER, Maria Cristina Machado. (1990). *Desejo de Saber*. Dissertação de mestrado não publicada - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. (1997). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.

_____. (1999). Por uma vara de vidadeiro simbólica. In:_____. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. Júlio Groppa Aquino (org.). São Paulo: Summus.

_____. (2000). *Educação para o futuro*. São Paulo: Escuta.

LACAN, Jacques (1977-78). *Seminário: El momento de concluir* (vol.XXV). Tradução: Pablo G. Kania. Versão de divulgação livre.

_____. (1979). *O seminário: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. (vol. XI). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (1992a). *O seminário: a transferência* (vol. VIII). Rio: Jorge Zahar Editor

_____. (1992b). *O seminário: o avesso da psicanálise* (vol. XVII). Rio de Janeiro:Jorge Zahar.

_____. (1997). O saber do psicanalista. *Seminário XIX*. Tradução: Ana Izabel Correa, Letícia Fonseca e Nanette Zmery Freg. Recife: Centro de estudos Freudianos do Recife.

_____. (1998). *Escritos. A psicanálise e seu ensino* (p.438-460). Rio: Jorge Zahar.

_____. (2003a). *Outros escritos: o engano do sujeito suposto saber*. Rio: Jorge Zahar.

_____. (2003b). Proposição de 09 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola (p.329-340). In:_____. *Outros escritos*. Rio: Jorge Zahar.

_____. (2005). *O Seminário, livro 10, A angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. (1970). *Vocabulário da Psicanálise* (5ª. ed.). Lisboa: Moraes.

LEBRUN, Jean Pierre. (2008). *A perversão comum: viver junto sem outro*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico

LEITE, Nina. (1994). *Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico.

MACEDO, L. (1994). *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do psicólogo.

MACIEL, M. R. (2005) Sobre a relação entre educação e psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. *Interface*, 9 (17), 333-342.

MERRIEU, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.

MIJOLLA, Alain de. (2005). *Dicionário internacional da psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.

MILLOT, C. (1987). *Freud anti-pedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MONTEIRO, E. A. (2002). A transferência e a ação educativa. *Estilos da Clínica*, 7(13), 12-17.

MORAES, M. R. M.; BERNARDINO, L. M. F. (2004) Psicanálise e a Educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. *Encontro: Revista de Psicologia*, 9(10), 68-80.

MOURA, F. (2005). Um olhar clínico na sala de aula: uma nova metodologia pedagógica? *Estilos da Clínica*, 10(18), 36-53.

MRECH, L. (2003). *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.

NASIO, J. D. (1989). *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

OLIVEIRA, R. R. (2007). *A transferência na ação pedagógica: ruído ou música*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

PALHARES, O. (2007). Transmissão e estilo: o que define a singularidade na relação professor-aluno? *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6.

PEREIRA, M. R. (2000). Resistência ao amor à verdade. *Revista Educação em foco*, 4(4), 28-31.

PERRENOU, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.

PIAGET, J. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris: Centre de Documentation Universitaire. Não publicado.

_____. (1975). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record.

PLATÃO (1989). *O Banquete ou Do amor* (J. C. de Souza, Trad.). Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil.

RIOLFI, C. R. (1999). *Psicanálise e ensino*. Os quatro discursos de Lacan numa leitura da singularidade na formação do professor. Não publicado.

RODRIGUES, R. (2007). A prática educativa como atividade de desencontro de sujeitos. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 445-458.

ROSA, L. A. G. (1986). *Acaso e repetição em psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (1988). *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ROUDINESCO, E. (1998). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SILVA, R. I. (2007). Psicanálise e educação: vias para subversão do sujeito. *Interação*, 32(1), 127-157.

SOUZA, Aurélio. (2008). *Os discursos da psicanálise*. Rio de Janeiro: Cia de Freud.

VILLANI, A.; CABRAL, T. C. B. (1997). *Mudança conceitual, subjetividade e psicanálise*. *Investigação em Ensino de Ciências*, 2(1), 43-61.

VILLANI, A.; FERREIRA, M. P. (1997). As dificuldades de uma professora inovadora. *Caderno Catarinense de ensino de física*, vol.4, n. 2,p.115-145.

WAQUET, Françoise (2010). *Os filhos de Sócrates: filiação intelectual e transmissão do saber do Século XVII ao XXI*. Rio de Janeiro: Difel.