

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Rafaela Tereza de Oliveira Sobrinho

O PAPEL DO PROFESSOR: um experimento de transmissão a partir do desejo

Juiz de Fora

2016

RAFAELA TEREZA DE OLIVEIRA SOBRINHO

O PAPEL DO PROFESSOR: um experimento de transmissão a partir do desejo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem e Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Moraes Fontes

Juiz de Fora

2016

RAFAELA TEREZA DE OLIVEIRA SOBRINHO

O PAPEL DO PROFESSOR: um experimento de transmissão a partir do desejo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem e Formação de Professores.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Morais Fontes – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Nádia Laguárdia de Lima
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. Dr^a. Ilka Shcapper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

O momento de agradecer é, sem dúvida, um dos momentos mais importantes desta dissertação. E peço licença ao leitor para agradecer a todos que, na minha concepção, foram fundamentais para que esta dissertação exista.

Agradeço, primeiramente, ao corpo docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do de Juiz de Fora, pelas inúmeras colaborações em meu crescimento acadêmico-profissional. Em especial, ao professor Max, por ter me ensinado a ver a educação com esperança e beleza. Juntamente com Milena, entre o amargo do mate e a delicadeza das palavras, me fez presenciar uma forma muito bonita de educar.

Agradeço à minha família, por ter me apoiado nessa caminhada. Por terem sido compreensivos na minha necessidade de reclusão e ausência. Agradeço, especialmente, à minha mãe, por ter tido a coragem de me apoiar, por toda minha vida, em todos meus projetos – dos mais sensatos aos mais loucos – e por ser, ainda, uma grande companheira.

Às meninas do Café América's, por terem me servido tão gentilmente uma chávena de café por todo o rigoroso inverno europeu. Aos companheiros do café, que, fielmente, estavam comigo em todas as tardes chuvosas e frias, dentro de uma familiaridade anônima, me fazendo companhia.

Agradeço à minha filha Camila, que chegou no meio dessa jornada e me trouxe mais conhecimento e amor do que eu poderia traduzir em palavras. Ao meu companheiro e grande amor, John, por ter sido meu maior apoiador. Obrigada por me conduzir, me apoiar, me pressionar quando foi preciso. Sem você, eu jamais teria finalizado este texto.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Fontes, que, com muita generosidade, auxiliou-me em tudo que precisei, dando-me sugestões e orientação, fazendo muito além do que se espera de um orientador.

Às professoras da banca de qualificação, Ilka Schapper e Nádia Laguárdia, que souberam ouvir o que eu tinha a dizer para além das letras impressas. Sem dúvida, nosso encontro me possibilitou enxergar minhas inquietações e perceber o caminho.

E, por último, meu agradecimento especial a todos os alunos que frequentaram minhas aulas nos últimos anos. Juntos, me ensinaram muito mais do que eu ensinei, me tocaram mais profundamente do que gostaria de admitir, me fizeram conhecer o melhor do papel do professor. E o meu desejo em ser uma boa professora para vocês (a professora que vocês merecem) que me fez iniciar essa pesquisa. E é a vocês que dedico esta dissertação.

RESUMO

O presente trabalho nasce da minha experiência como professora de Artes da rede pública de ensino brasileira. No meu percurso, pude vivenciar uma série de experiências educacionais que me despertaram para a urgência de se discutir o papel do professor na aprendizagem do aluno, somando-se a isso todos os mal-estares e (im)possibilidades que podem ocorrer nessa trajetória. A questão que impulsiona esta busca é: qual o papel do professor no despertar do desejo do aluno pelo saber? O caminho escolhido para essa jornada são os escritos de Freud e os estudos feitos por outros autores que contemplam as aproximações entre Educação e Psicanálise. O primeiro passo que conduziu o caminhar desta pesquisa foi uma experimentação feita em minha sala de aula. Nessa “experimentação”, busquei promover uma mudança na minha postura como professora na esperança de que essa mudança pudesse contaminar meus alunos e resultar em uma modificação em seu interesse nas aulas. Porém, considerei essa experimentação um fracasso do ponto de vista dos resultados esperados, mas um sucesso por outro prisma, pois me possibilitou refletir mais profundamente sobre minhas possibilidades e impossibilidades como professora. Este trabalho reforça a importância da transferência e autoridade na relação educativa, mas destaca em especial o desejo como o catalizador de tudo que se produz, que se inventa e reinventa, e torna possível essa (e qualquer) caminhada.

Palavras-chave: educação, Psicanálise, professor e desejo.

ABSTRACT

This work comes from my experience as a teacher of Arts in the Brazilian public education. In my journey, I could experience a series of educational experiences that awoke me to the urgency of discussing the teacher's role in student learning, adding to it all the discomforts and (im) possibilities that can happen in this trajectory. The question that conducted this search is: what is the role of the teacher in the wake of the student's desire for knowledge? The path chosen for this journey are the writings of Freud and studies by other authors who contemplate the similarities between education and psychoanalysis. The first step that led the walk of this research was an experiment done in my classroom. In this "experimentation", I sought to promote a change in my position as a teacher in the hope that this change could infect my students and result in a change to their interest in class. However, I considered this experiment a failure from the point of view of the expected results, but a hit from another standpoint, because it allowed me to reflect more deeply about my possibilities and impossibilities as a teacher. This study reinforces the importance of transferring authority and the educational relationship but highlights in particular the desire as the catalyst for everything that happens, that invents and reinvents, and enables this (and any) walk.

Keywords: education, psychoanalysis, teacher and desire.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	INQUIETAÇÕES	9
CAPÍTULO 2	EXPERIMENTAÇÃO	15
2.1	INTRODUÇÃO	17
2.1.1	Conversas	18
2.1.2	Resultado das conversas	19
2.1.3	Elaboração das atividades	19
2.2	TURMA A	20
2.3	TURMA B	21
2.4	TURMA C	23
2.5	ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA	23
CAPÍTULO 3	TRANSFERÊNCIA	28
3.1	TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO EDUCACIONAL	33
3.2	AS CONDIÇÕES DA TRANSFERÊNCIA	38
3.3	A TRANSFERÊNCIA E O IMPREVISÍVEL NO EDUCAR	41
CAPÍTULO 4	O DESEJO DE SABER	47
4.1	A ESCOLA E O DESEJO DE SABER	49
4.2	REFLEXÕES SOBRE O DESEJAR	53
CAPÍTULO 5	A CRISE DA AUTORIDADE	57
5.1	AUTORIDADE SOB O PONTO DE VISTA DA PSICANÁLISE ...	62
	REFLEXÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi constituído a partir de minha prática docente. Durante os quatro anos em que atuei como professora da rede pública de ensino no Brasil, pude vivenciar tantas e tão complexas experiências educacionais e de vida que senti a urgência de buscar aprofundar meus estudos nas questões e problemas educacionais.

Nesse sentido, iniciei uma busca por complementar minha formação e pensar as experiências vividas na sala de aula. Durante meu percurso de pesquisa no Mestrado em Educação, pude lapidar a questão: qual o papel do professor no despertar do desejo do aluno pelo saber? A partir dessa questão, lancei-me a compreender o papel do professor, o que desperta o desejo pelo saber e qual a importância e profundidade da relação aluno professor e suas consequências na transmissão de saber. Essa incursão compõe o capítulo 1 desta pesquisa.

Ao iniciar essa caminhada, me propus a refletir sobre minha atuação como professora a partir de uma experiência com meus alunos. Nessa “experimentação”, descrita no capítulo 2, busquei promover uma mudança na minha postura como professora na esperança de que essa mudança pudesse contaminar meus alunos e resultar em uma modificação em seu interesse nas aulas. Porém, considerei essa experimentação um fracasso do ponto de vista dos resultados esperados, mas um sucesso por outro prisma, pois me possibilitou refletir mais profundamente sobre minhas possibilidades e impossibilidades como professora.

As reflexões geradas pela minha experimentação e a necessidade de entender meu papel como docente me fizeram buscar aprofundar em determinados conceitos psicanalíticos, conforme descrevo nos capítulos seguintes.

No capítulo 3, inicio uma reflexão a respeito dos limites de minha atuação como professora. A partir do conceito de transferência, analiso meu experimento e também as possibilidades e limites que a relação transferencial entre aluno e professor pode traçar.

No capítulo 4, conduzo a análise de outra faceta importante da relação aluno-professor: o desejo pelo saber. Isso porque, para compreender o papel do professor no despertar do desejo pelo saber, cabe definir como ocorre o amadurecimento do desejo e como ele pode vir buscar a vontade de saber para se efetivar. No mesmo capítulo, retomo a análise do papel do professor e demarco, a partir do vínculo formado entre educador e educando, o alcance da atuação docente na promoção de aprendizado. Utilizo conceitos relacionados ao vínculo educativo e paradigmas modernos para caracterizar as nuances da relação aluno-professor atualmente.

No capítulo 5, faço um recorte a respeito da questão da autoridade, em especial acerca da queda da autoridade no seio da sociedade moderna, pois, além de ser uma consequência dos tempos modernos, ela atua de forma contundente no papel do professor. Essa discussão faz-se pertinente, uma vez que, para pensar a atuação do professor e, conseqüentemente, da educação numa sociedade, é necessário traçar como essa sociedade se estrutura, bem como quais são as relações de autoridade nela presentes.

CAPÍTULO 1 INQUIETAÇÕES

Formei-me na Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 2010, em Licenciatura em Educação Artística, iniciando minhas atividades na educação básica logo em seguida. Esta pesquisa surgiu, portanto, a partir das inquietações que surgiram em relação ao meu trabalho como professora de Artes do ensino fundamental e médio da rede pública de educação dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro durante os últimos quatro anos.

Cheguei à docência através da facilidade encontrada em me tornar professora do ensino público do estado de Minas Gerais. Qualquer cidadão que seja diplomado ou esteja concluindo um curso universitário é considerado apto a lecionar dentro de uma escola pública. Mais tarde, prestei concurso público para o estado do Rio de Janeiro e permaneci trabalhando como professora de Artes durante quatro anos.

Aos poucos, o ensino foi me encantando na sua riqueza e complexidade. Percebi que só se torna professor sendo professor, apenas enfrentando a imprevisibilidade de uma aula, as surpresas, os desafios. O contato com os alunos me mostrou um campo extremamente rico, do ponto de vista subjetivo, e, aos poucos, fui compreendendo a importância da função que eu estava desempenhando. Muitos alunos apresentam resultados visíveis no processo de aprendizagem, estabelecem uma relação de troca e uma grande abertura à transmissão do saber, o que me fez aprimorar meu desempenho como professora e, principalmente, deu-me subsídio para um maior interesse de minha parte pela educação.

Por outro lado, apesar do meu “encanto” pela profissão, não demorou muito para que eu percebesse que havia algo muito angustiante no dia a dia da escola, principalmente do ponto de vista docente. Sentia um peso excessivo, uma sensação de incômodo e um constante autoquestionamento sobre o que se passava na sala de aula. Porque, apesar dos meus momentos de êxito na minha profissão – como descrevi no parágrafo anterior –, havia situações em que eu simplesmente não conseguia perceber resultados positivos. Por mais que tentasse, não conseguia compreender o que faltava no meu trabalho para fazer com que meus alunos atingissem o ideal que eu almejava.

Ademais, percebi que o embaraço causado pela profissão não era exclusividade da minha percepção – ele apareceria nos discursos dos demais professores. Em todas as salas de professores que frequentei, sempre houve um tema que emergia inevitavelmente: as reclamações, principalmente a respeito dos alunos. A insatisfação é clara, mas, ao mesmo tempo, todos sabem a importância do papel que desempenham. Esse incômodo, essa hiância, essa lacuna que a profissão causa nos professores começou a me interessar. Passei a me

questionar sobre o que havia no cerne dessa atividade que a tornava tão complexa e como contornar essa sensação de impossibilidade e realizar um bom trabalho.

Com o passar dos anos, percebendo que meu trabalho como professora sempre deixava a desejar em determinados pontos, passei a perseguir recorrentemente os pontos da minha atuação que considerava causadores desse fracasso. Por exemplo, houve um período no qual tive a sensação de que as aulas que eu considerava lecionar de maneira tradicional¹ não surtiam efeito e apenas dificultavam meu trabalho, pois não enxergava um efeito considerável em meus alunos. Rompi, então, com esse padrão tradicional e passei a inventar minha própria forma de trabalhar, de acordo com o perfil dos meus alunos e as possibilidades que havia ao meu alcance na escola. Passei, a elaborar aulas com dinâmicas diferentes e tentei ser inventiva, pensando, a cada ano, como escapar da rigidez que envolve a prática do meu trabalho, buscando encontrar uma autonomia que, normalmente, não sentia.

Concluí que essas tentativas me fizeram estar, diversas vezes, nos dois lados da situação: do sucesso ao fracasso do aprendizado. Ora me deparando com enormes barreiras dentro do ambiente pedagógico – uma total falta de crédito dos alunos, ou uma total falta de vontade de se disponibilizarem a aprender, permanecendo fechados, hostis, distantes; ora sentindo que alcancei uma relação profunda o suficiente para entender as necessidades dos meus alunos e perceber que as práticas educacionais que elaborei facilitaram o seu aprendizado. Nesses momentos, pude compreender claramente que todos nós colhemos frutos desse investimento, entendendo que algo foi produzido, e, principalmente, observando a postura dos discentes frente ao resultado final.

Apesar dos sucessos que obtive, não era possível ignorar as falhas e fracassos que iam aparecendo. Por isso, comecei a questionar mais profundamente minha prática como professora e até que ponto meu desejo, meu empenho, minha postura faziam a diferença no resultado do aprendizado dos meus alunos.

Esse sentimento de falha é difícil de ser superado para quem ensina, pois a sensação é que ele se origina de um fator externo, do qual não se tem controle. Mas posso afirmar que parte desse “problema” eram o ideal de aluno, de professor e os resultados esperados que aprendi a traçar. Meu papel como professora ficava, portanto, confuso diante da diferença entre o que eu esperava, o que a instituição me demandava e a realidade que eu confrontava

¹ Aulas tradicionais entendidas aqui como aulas com uma estrutura: leitura de texto, exercícios escritos e correção. Ou leitura de texto e criação de alguma atividade prática de Arte já pré-estabelecida e com seus objetivos, tempo de execução, forma e material estipulados, assim como a utilização de provas discursivas ou de múltipla escolha como meio de avaliação principal. Enfim, tudo que se encaixe dentro de uma cartilha pedagógica pré-estabelecida e com objetivos traçados.

no dia a dia. Essa situação gerava um sentimento de incerteza na escolha da forma de atuação e, com isso, uma insegurança grande se aquilo que eu produzia como educadora era suficiente.

Nesse momento, carregada de uma série de indagações, busquei a pesquisa acadêmica para refletir a respeito de meu trabalho. Eu já havia feito uma pós-graduação em Psicanálise e vinha a estudando há três anos, além de fazer análise pessoal. E o encontro da Educação com a Psicanálise veio me trazer uma base para que eu organizasse minha percepção.

A conjugação das duas áreas distintas favorece a compreensão do sujeito. A partir de conceitos desenvolvidos no campo da prática analítica por Freud, a Psicanálise pode oferecer várias contribuições à Educação: a possibilidade de uma reflexão acerca do papel do professor, da escola e do aluno.

A reflexão que me pus a fazer, durante o mestrado, a respeito do papel do professor frente aos seus alunos me fez buscar uma série de respostas metodológicas no decorrer da minha pesquisa, as quais logo percebi que não eram suficientes para responder de forma satisfatória minhas indagações, pois a relação aluno-professor é da ordem de uma imprevisibilidade que nenhuma cartilha pedagógica é capaz de responder. Uma experiência educativa que me chamou a atenção nessa fase da pesquisa foi a Escola da Ponte, em Portugal, o que motivou uma visita minha à instituição.

A Escola da Ponte foi criada em Portugal há 30 anos por iniciativa da direção de uma escola que tinha o mesmo ensino tradicional que as outras e enfrentava os mesmos problemas de todas elas: dificuldade na relação de alunos e professores, problemas de aprendizado dos alunos, falta de comunicação com a comunidade, entre outros. José Pacheco, então diretor da escola, decidiu efetuar uma série de modificações na estrutura pedagógica juntamente com a equipe que o acompanhava na época. Aos poucos, ela foi se tornando o que é hoje, através de uma mudança gradual, cheia de acertos e erros.

A Escola da Ponte se transformou numa escola pública, com um projeto político pedagógico diferente do habitual. Tornou-se uma forma de resistência às intervenções do governo e manteve sua autonomia e criatividade ao longo de muitos anos. Listo a seguir alguns pontos da Escola da Ponte que considero pertinentes para se pensar num possível rompimento na estruturação pedagógica da escola que temos tradicionalmente:

- alunos não são divididos em turmas: eles ficam em um espaço amplo, sentados em grupos;

- os alunos trabalham em grupos: com variação nas idades e interesses em comum, conversam com o professor, que pode orientá-los, e vão pesquisando, tendo 15 dias para completar a pesquisa. Ao final, são avaliados pelo professor, que diz se eles conseguiram atingir o objetivo traçado ou não. Se tudo correr bem, o grupo se dissolve, e cada aluno busca um novo tema de interesse para pesquisar;
- o currículo nacional é seguido: ele fica colado na parede para que todos possam consultá-lo. A partir daí, em conjunto, definem interesses e estabelecem algo a ser pesquisado, uma questão;
- os professores têm a função de ajudar os grupos, avaliar os alunos (isso pode ser feito de várias formas) e observar se todos os discentes estão conseguindo cumprir razoavelmente bem o currículo do ano.

Algo que é especialmente relevante na experiência da Escola da Ponte é a autonomia concedida aos professores. Não se trata de uma autonomia outorgada, imposta ou dada, ela é vivida no dia a dia, juntamente com os alunos, que podem exercer uma livre circulação de seus corpos e suas ideias. A gestão do tempo é feita de forma pessoal, não sendo limitada ao tempo institucional. As dificuldades e problemas que por ventura surjam recebem espaço e atenção necessários e individuais, não sendo massacradas pela obrigatoriedade de resultado final (CANÁRIO, 2004).

Não podemos negar os méritos da Escola da Ponte, principalmente quanto à sua capacidade de inovação e à sua resistência às correntes pedagógicas, pois ela está inserida no ensino público português como qualquer escola. Mas, por outro lado, tomar sua metodologia como ideal a todo sistema de ensino também é equivocado, pois é notório que sua criação e manutenção dependem exclusivamente do conjunto de pessoas que estão ali inseridas e da sua vontade de sustentar essa experiência educacional que, até hoje, foi bem-sucedida. Por isso, fez-se necessário colher a reflexão que a Escola da Ponte levanta, mas afastar-me dessa referência de ensino para que eu pudesse pensar minha prática de uma forma única, e não espelhada em outra realidade.

Outro encontro que tive durante o primeiro ano de estudo no Mestrado foi com o pensamento de Jorge Larrosa. Por meio de seus textos, tive a possibilidade de pensar como a educação pode construir-se a partir de um respeito aos sujeitos e como a educação pode ser pensada para além da ciência moderna, voltando seu olhar para o que está além das cartilhas pedagógicas. Um olhar que busca a experiência e tudo o que é vivenciado na escola.

De acordo com Larrosa (2002), para que haja experiência, supõe-se o acontecimento, ou seja, que algo exterior ocorra. Esse acontecimento não pode ser direcionado ou manipulado, é simplesmente algo exterior que atinge o sujeito, que é atravessado pela experiência. Experiência é “isso que me passa”, ou seja, é isso que passa a mim, e só a mim. Pensar a experiência como algo exterior remete à necessidade da alteridade, ao reconhecimento de algo que está fora de si, que é alienado a mim. E essa exterioridade é importante para dar sentido ao que se passa comigo (LARROSA, 2002).

Ademais, a experiência descrita por Larrosa (2002) tem alguma potência, tem um saber, uma força, um potencial transformador. Mas é difícil mensurá-la, pois ela é subjetiva, e, com isso, também é pessoal e intransferível. O que se vive através da experiência não se pode compartilhar, o que se compartilha não é experiência. E essa noção de experiência, se levada para se pensar a educação, pode trazer um ganho enorme, pois ela possibilita uma conexão com algo subjetivo e único do sujeito. Com isso, pode priorizar o aprendizado a partir das peculiaridades, e não promover uma educação homogeneizadora (que não dá o devido valor às vivências e experiências individuais) como se vê atualmente.

No ambiente escolar, a experiência acontece invariavelmente. A alfabetização, o contato com as pessoas, com os espaços, com os acontecimentos podem e devem tecer uma rede de experiências que passam pelo sujeito, que o marcam e interiorizam um saber que é de outra ordem.

Envolvida pela possibilidade de pensar a escola de uma forma diferente do que vinha fazendo e enxergar a possibilidade de mudar minha forma de estar professora e, assim, promover um trabalho mais eficiente do meu ponto de vista, parti para uma nova experimentação, que descrevo nesta dissertação. Essa experimentação me possibilitou enxergar muito além do que eu via quando iniciei essa jornada e, mais do que isso, me fez perceber que há várias possibilidades dentro do ambiente escolar e que cada sujeito ali inserido contribui para formar o seu aprendizado e dos demais ali envolvidos.

A proposta desta pesquisa não é dar uma resposta definitiva a respeito da prática profissional do professor, mas abrir uma discussão possível a partir da contribuição que a Psicanálise tem a dar à Educação e, em especial, abrir a possibilidade para que se pense a atividade de ensinar sob uma ótica voltada para os sujeitos. Isso significa um olhar atento às particularidades de cada sujeito inserido na prática educacional e refletir sobre a seguinte questão: qual o papel do professor no despertar do desejo do aluno pelo saber?

Para me amparar com relação a pensar essa questão, busquei retornar minha atenção à minha sala de aula e, assim, buscar, na minha prática pedagógica, refletir a respeito do meu papel como professora e compreender o efeito que ele causa no aprendizado dos meus alunos.

CAPÍTULO 2 EXPERIMENTAÇÃO

Minha experimentação partiu das minhas inquietações a respeito da minha sala de aula e da procura por outras formas de pensar a educação. Minha intenção era que eu pudesse pausar a atuação como professora que vinha fazendo e elaborar outra forma de estar professora, de forma que trouxesse a possibilidade de pensar para além do que eu via e fazia com meus alunos.

Posso dizer que a minha principal motivação para essa mudança era a falta de vontade de saber de alguns alunos juntamente com a sensação de mal-estar que meu trabalho me causava por conta disso. Essas foram as válvulas que impulsionavam essa experiência.

Minha vontade era entender o que motivaria esses jovens ao conhecimento, ao interesse em saber, em utilizar o tempo da escola de forma produtiva do ponto de vista do conhecimento. Ou seja, que os alunos se interessassem em aprender, investigar e criar sem apenas utilizar o espaço escolar de forma displicente em relação ao aprendizado ou somente para recreação com os amigos. Gostaria de vê-los se apropriando de seu saber e entender se, de fato, o espaço escolar é tão mal utilizado como eu pensava, se havia ali algum momento de escape, de contato com o saber, se algum conhecimento era passível de ser criado e como isso ocorria.

Nesse sentido, elaborei uma intervenção para fazer em minhas aulas no 3º bimestre do ano letivo de 2014. O objetivo era tentar ouvir o que eles tinham a me dizer, me calar um pouco como professora e deixar com que, juntos, criássemos uma nova dinâmica em minhas aulas. Foi uma tentativa de criar um espaço que a escola não permite habitualmente e no qual eu pudesse colher os resultados dessa outra forma de estruturar uma aula.

Uma de minhas influências foi a metodologia da conversação, utilizada pela pesquisa em Psicanálise como método alternativo para se produzir pesquisa acadêmica em Psicanálise. Essa metodologia propõe a criação de grupos unidos por algum ponto em comum e defende que, através da livre fala, mediada pelo pesquisador (que, normalmente, é um psicanalista), algumas questões surgem, assim como as inquietações, e vão produzindo saber. O saber, que é produzido por todos e atravessa a todos, não só pode ser usado na pesquisa que se quer efetuar como também representa um ganho para os participantes envolvidos, que têm sua fala acolhida e a oportunidade de escuta às outras pessoas do grupo. A metodologia da conversação, criada por Jacques-Alain Miller (2005), é definida pelo autor como:

Uma situação de associação livre. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir — não uma enunciação coletiva — senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão idéias, me ajudam e, finalmente, resulta — às vezes — algo novo, um ângulo novo, perspectivas inédita. (MILLER, 2005, p. 15-16)

A possibilidade de ouvir meus alunos e retirar um pouco da experiência deles, que habitam outro ponto de vista, me animou, mas percebi que havia alguns pontos nessa oferta de escuta que não iriam funcionar da forma indicada pela metodologia. Primeiramente, eu não conseguiria assumir um lugar de neutralidade diante deles, pois era a professora: mesmo se eu pedisse que mantivessem a neutralidade e me calasse em seguida, não seria possível que eles me vissem como pesquisadora ou em uma posição diferente do habitual; e, ainda, a minha escuta estaria também contaminada pela minha relação com meus alunos, ou seja, não poderia ouvi-los de forma neutra, pois os conhecia e já vivemos juntos outras situações. Outro ponto é que essa metodologia deve ser operada por um psicanalista, pois faz-se necessário que o mediador, além de assumir o lugar de analista, opere com significantes que vão surgindo durante a sessão.

Permaneci, portanto, inspirada pela metodologia de pesquisa – no sentido de que iria me propor a ouvir meus alunos da forma mais neutra possível –, mas modifiquei seu enfoque, pois assumi que utilizar a conversação como metodologia era impossível pelo fato de eu ser a professora deles. Agora, o que estava disposta a ouvir eram as opiniões deles sobre a educação que vinham recebendo e, principalmente, atividades e interesses deles que poderiam ser trabalhados em nossas aulas.

Disponibilizei-me a fazer a aula que quisessem, convidei-os a criarem comigo um bimestre de aulas que contemplassem, principalmente, os interesses deles. Primeiramente, iríamos discutir questões que eles achassem pertinentes e, de preferência, que tivessem relação com a escola. Iríamos pensar a escola, seus meios, seus resultados e a relação de cada aluno com aquele espaço. Depois, durante as conversas, tentaríamos traçar, juntos, uma estratégia de ensino que rompesse com a dinâmica tradicional da aula e que propiciasse novas experimentações e reflexões. Disponibilizei-me para fazer qualquer atividade que eles achassem interessante. O assunto, os meios e o objetivo, nós iríamos traçar em conjunto, dentro de um ponto de interesse que pudesse contemplar a maior parte dos alunos.

Meu propósito era responder as seguintes questões:

1. Partindo do fato de já ser professora daqueles alunos e já ter estabelecido uma transferência, eu poderia mudar o lugar que ocupava para cada um deles se mudasse a dinâmica de minhas aulas? E essa tentativa teria algum efeito?
2. Se eu tentar sair do lugar de mestria e permitir que eles ajam de forma mais livre e se coloquem mais nas aulas, poderia colher resultados mais eficazes a respeito do aprendizado deles?
3. É possível, ao final dessa experiência, compreender o que eles de fato aprenderam?

2.1 INTRODUÇÃO

Iniciei essa atividade em forma de convite aos meus alunos, pois não fazia sentido obrigá-los a participar de algo que eles não compreendiam, sendo que a intenção era, justamente, desobrigar a todos nós de seguir as normas comuns de uma aula. Como a pesquisa deveria ser feita com eles, escolhi trabalhar com as turmas de alunos mais velhos: as duas turmas do 2º ano do ensino médio, turmas B e C. Essa escolha ocorreu porque precisava de alunos que conseguissem dialogar e discutir as questões que eu iria levantar. Por terem entre 16 e 17 anos, poderiam argumentar e demonstrar um pouco mais de opinião própria, menos susceptível à minha influência e ao que eu gostaria de ouvir.

No decorrer das semanas, enquanto me preparava para fazer essa experiência, outra turma, de 8º ano, soube do que eu estava propondo e me pediu para participar. Eles não se enquadravam no meu critério, pois tinham em torno de 13 e 14 anos, mas o interesse deles despertou em mim uma curiosidade. Decidi fazer essa tentativa de incluí-los na minha pesquisa como turma A a fim de comparar o caminhar das propostas que eu faria em turmas com idades e perfis totalmente diferentes.

Para poder fazer uma introdução do que estava propondo, mostrei um pouco da minha pesquisa em nossa aula e o que vinha pensando até aquele momento, em uma tentativa de contagiá-los com as minhas inquietações, respeitando a sua autonomia em aceitarem ou não o que eu estava propondo.

Na primeira aula, mostrei um resumo no Datashow, em que coloquei os passos da proposta e as referências bibliográficas. A ênfase foi dada na proposta de Larrosa para pensar a educação, de modo que utilizei, em especial, o texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (2002), discutindo com eles os pontos principais do texto.

Larrosa (2002) propõe pensar a educação a partir do binômio experiência/sentido. A experiência seria, assim, uma produtora de saber, algo que nos perpassa, que nos toca e produz algo, enquanto o sentido dado a ela seria o trazer esse saber para algo tangível. Por isso, é necessário passar pela experiência e, depois, para a produção de sentido. E esse sentido é particular e intrasferível, e nem sempre pode ser alcançado em sua totalidade.

Deixo claro que não pretendo criar uma metodologia de ensino – também não é a intenção de Larrosa com esse texto, mas apenas tentar pensar a educação para além do que se tem feito, tentando escapar da sua tendência cientificista, pois a forma como se estrutura a escola, tanto arquitetonicamente como pedagogicamente, é massacrante do ponto de vista do sujeito. Sua organização não possibilita escapes, suspensões, pausas. Tudo em torno da escola e da educação é feito numa lógica de aceleração e produção constantes, o que resulta na sensação de frieza e distanciamento. A proposta que elaborei tinha como intuito pausar essa lógica e dar tempo para que todos nós pensássemos o que de fato seria importante ser abordado naqueles momentos das aulas e como faríamos isso.

Depois que terminei a apresentação e lhes expliquei a proposta, ficou combinado que eles votariam de forma sigilosa se queriam ou não participar da minha pesquisa. Todas as turmas aceitaram e, nos encontros seguintes, fizemos uma roda de conversa.

2.1.1 Conversas

Fizemos em torno de 8 (oito) aulas baseadas em conversa e troca de informações. Convidei-os para que todos sentassem em círculo. Assim, poderíamos olhar uns para os outros enquanto conversávamos. Todas as aulas começavam da mesma forma: eu chegava, nós nos sentávamos, e eles esperavam que eu dissesse o que fazer. Tentei lançar algumas perguntas a respeito da relação deles com a educação, com os professores, com a escola, a relação da família deles com a educação, o que eles esperavam que a educação lhes trouxesse e o que eles vêm obtendo.

As respostas foram surgindo na mesma medida de uma aula normal. Alguns alunos, que se sentiam mais a vontade em se expressar, mostravam mais opinião, se colocavam mais, uma grande maioria, ao longo dos encontros, foi se soltando e entendendo a dinâmica, e alguns permaneceram distantes e demonstraram pouco interesse no que estava ocorrendo. Alguns pareciam até mesmo incomodados com o que estava acontecendo e reclamaram algumas vezes pedindo que voltássemos com a aula tradicional.

2.1.2 Resultado das conversas

Das conversas, obtive poucas críticas aos professores e à escola. Os alunos pouco elaboraram alguma reclamação: os estudantes mais novos reclamaram dos professores que eles acham que não os tratavam bem, os mais velhos demonstraram vontade de ter menos atividades a fazer, mas, no geral, não ouvi nada de consistente a respeito da escola como um todo. Ficou claro para mim que os alunos pouco refletem sobre a estrutura da escola e suas regras, seus espaços e sua função. Eles não conseguem enxergar a estrutura da escola como um todo e, quando lançam alguma reclamação ou observação, é sobre algo pontual que ocorre no dia a dia da escola, ou nas relações com os funcionários, e não uma reflexão sobre a educação que recebem.

Ao final de poucos encontros, percebi que não haveria como estabelecer com eles uma profundidade na conversa sobre a escola e que esse assunto pouco os interessava. Não cabia a mim, naquele momento, dissertar a respeito dos meus incômodos e mal-estares. Se eles não se sensibilizavam com a escola ou não tinham o que dizer, então não era o momento de falar sobre isso, pois a proposta da minha pesquisa era de que o diálogo fluísse, e não que fosse dominado pelas minhas percepções.

2.1.3 Elaboração de atividade

Passei, então, a questionar qual assunto eles gostariam de abordar nos horários de nossa aula. Coloquei-me à disposição deles para trazer qualquer assunto que os tocasse, mesmo que não fosse um assunto que se relacionasse com minha matéria (Artes), ou mesmo que não fosse um assunto comumente tratado na escola. Ademais, esse assunto deveria ser interessante o suficiente para todo mundo, mesmo sabendo que não havia como agradar a todos nessa escolha.

Primeiramente, iríamos definir o assunto e nos reunir para conversar sobre ele, pensar, dar opinião e, a partir daí, pensaríamos em algo “concreto” para produzir sobre ele. Essa produção poderia ser qualquer coisa: por exemplo, uma pesquisa ou uma vivência. Deixei que eles definissem o que queriam aprender e como aprender.

A partir daí, cada turma teve seu desenvolvimento de maneira distinta.

2.2 TURMA A

A turma A, que me pediu para participar, demonstrou enorme interesse quando comecei a lhes perguntar o que eles gostariam de aprender naquele bimestre, dizendo que o que definiríamos ali seria o que iríamos seguir. Dei total liberdade para fazerem atividades que extrapolassem a sala de aula e o conteúdo da matéria.

Nas conversas que se seguiram, os alunos falaram sobre a vontade de trabalhar com atividades de Arte com as quais já haviam trabalhado e das quais tinham gostado, como dobraduras de papel. Quando questionei por que ainda estavam pensando no âmbito da Arte para escolher o conteúdo, eles responderam que viam a aula – e, conseqüentemente a escola, – de duas formas: para lazer e recreação com atividades divertidas e para formação profissional. Nesse viés da formação profissional, veio a ideia, por parte dos alunos, de estudar fotografia. Essa ideia foi ganhando corpo, e eles foram demonstrando ainda mais interesse.

Nas aulas seguintes, discuti com eles o que é fotografar. Expliquei que só faria sentido fotografarmos se criássemos um objetivo para essa atividade. Surgiram ideias de fotografar os pontos turísticos da cidade e o bairro em que eles moravam. Nesse momento, um grupo de meninas começou a falar sobre a violência que há no bairro onde moram, narrando situações sobre assassinatos, abuso policial, tráfico e uso de drogas com as quais elas têm de conviver diariamente. As alunas relataram que muitos usuários de crack são pessoas que elas conhecem há muito tempo, alguns inclusive são parentes seus, e elas convivem com eles passando o dia vagando pelo bairro sob efeito de drogas. Isso causa nelas grande confusão, pois ficam num conflito moral: ao mesmo tempo que são pessoas de quem elas gostam, estão também fazendo algo considerado socialmente errado e degradante. Eu observava naquelas alunas uma grande dificuldade de se posicionar e, também, de absorver emocionalmente a realidade que vivenciavam.

A ideia de fotografar o bairro de cada aluno surgira, mas eles queriam que nós todos fizéssemos a atividade juntos, em todos os bairros, o que era inviável por conta da quantidade de alunos, do tempo das aulas e da falta de um meio de deslocamento. Sugeri que eles fizessem por conta própria, mas, no decorrer das aulas, eles não demonstraram mais interesse, e a ideia foi sendo deixada de lado.

Posteriormente, cheguei a fazer com os educandos da turma A um passeio em um parque perto da escola, onde eles puderam passar a manhã fotografando. Ao final, combinei que eles levassem as fotos para nós vermos na escola. Porém, apenas quatro alunos levaram as

fotos prontas, o que impediu que prosseguíssemos na atividade, ficando essa ideia também abandonada.

Após esse momento, tive uma longa conversa durante a aula com as três meninas que estavam querendo falar do próprio bairro. Elas contaram muito sobre seus sentimentos, suas dúvidas, seus medos e a respeito da realidade violenta do bairro. Descreveram a lógica que há por trás da vida das pessoas que usam droga e demonstraram um grande conhecimento acerca da realidade que há por trás de todo julgamento moral que essas pessoas recebem. Falaram sobre como os traficantes conseguem uma ascensão social e adquirir bens que uma pessoa do bairro normalmente não consegue. Demonstraram novamente, além de uma vontade muito grande de falar sobre sua realidade cotidiana, uma dificuldade de se posicionar perante o que acontece com as pessoas que passam a vida envolvida com drogas (usuários e traficantes). A fala delas foi fluída, fiz poucas intervenções, e elas descreveram com detalhes a vida de uma série de famílias no bairro em que moram.

Após ouvi-las, incentivei-as a produzirem um trabalho a partir dessa inquietação, que fotografassem, entrevistassem ou, simplesmente, escrevessem sobre o que pensavam, mas não houve interesse por parte delas. O simples fato de contar o que se passa no cotidiano de seu bairro para a professora, que pouco conhece aquela realidade, foi o que lhes deu prazer, não ficando nenhum empenho ou inquietação de levar a discussão à diante.

No decorrer das outras duas aulas, a turma já não demonstrou nenhum interesse nem em discutir outro assunto, nem em se aprofundar no que nós já havíamos abordado. Ficaram apáticos e distantes, o que me fez encerrar a experiência e voltar à aula tradicional.

2.3 TURMA B

Iniciei as conversas na turma B tentando encontrar com os estudantes alguma definição de como eles veem a escola, o que pensam dela, como se posicionam. No entanto, não obtive grande *feedback*. A turma apenas descreveu sua relação com alguns professores, e os alunos disseram como a forma em que essa relação se dá é importante para motivá-los ou deixá-los curiosos. Não foram além dessa análise inicial acerca de alguns professores.

Sendo assim, parti para a tentativa de buscar algum interesse e propor alguma atividade ou questão que os tocassem. Surgiu o assunto “sustentabilidade”, que estavam estudando na aula de Geografia. Não sei até que ponto era o assunto que lhes interessava, ou se era a empatia deles pelo professor de Geografia que os fazia se interessarem por aquele tema. Permaneci tentando conversar e elaborar o que dentro desse assunto os interessava para

podermos pensar alguma prática. Não posso deixar de descrever que essa foi a turma na qual mais senti dificuldade de estabelecer uma “conexão”: o que eu dizia gerava pouco impacto, não havia uma entrega. Nesse sentido, tive mais dificuldade em encontrar algum interesse neles, um ponto que os levasse a se implicar, pois permaneciam atentos, porém apáticos no decorrer das aulas.

As conversas seguintes desenrolaram o tema da sustentabilidade na ideia de produzir brinquedos sustentáveis a partir de sucata e materiais recicláveis. Para a aula subsequente, os alunos trouxeram computadores para que pudéssemos ver vídeos sobre como fabricar esses brinquedos. Nessa aula, montamos uma estratégia de como executar o trabalho: reunir materiais, definir espaço e tempo para execução e propor ideias quanto ao que fazer com os brinquedos ao final.

No decorrer das aulas, surgiram dois pontos relevantes. O primeiro foi que algumas alunas demonstraram uma grande dificuldade de inter-relação: por inúmeras vezes, surgiram situações de brigas e conflitos entre elas, o que dificultou a decisão do que fazer em seguida, pois faziam questão de discordar umas das outras. Esse tipo de situação é comum, mas inviabilizou muito o trabalho, tendo em vista que é necessário um empenho coletivo para a execução da proposta.

Outra situação curiosa ocorrida foi que, no meio da nossa tarefa de produzir os brinquedos, veio da Secretaria de Educação um projeto de reciclagem, e a escola começou a fazer campanha para doação de materiais recicláveis e, também, para elaboração de algumas atividades utilizando-os. Como sou a professora de Artes, pediram-me para elaborar algo, e eu avisei que já estava fazendo com meus alunos por conta própria. Considero relevante aqui registrar a anacronia das metas estabelecidas por esse projeto frente à realidade cotidiana: se eu soubesse com antecedência que haveria essa mobilização na escola, poderia ter direcionado essa experimentação juntamente com a proposta que a Secretaria de Educação me fez. As fotos do registro da experimentação que eu estava fazendo foram enviadas para o referido setor como forma de “provar” que a escola estava executando essa meta.

Ao final da experimentação, conseguimos produzir alguns brinquedos, mas os alunos já estavam ainda mais desmotivados, e o trabalho estava seguindo um rumo rotineiro e maçante. Eles chegavam, faziam o que tinham de fazer e iam embora. A experimentação, que deveria propiciar um momento de reflexão e buscar novas formas de elaborar a aula, acabou se tornando mais um exemplo de educação industrial, padronizada e esvaziada de sentido. Em minha análise final, percebo que a turma já se iniciou na proposta de forma desmotivada e

sem profundidade, de modo que seria muito difícil encontrar neles o empenho necessário para fazer algo além do já habitual e fácil.

2.4 TURMA C

As primeiras aulas na turma C para decidir o que faríamos com nosso tempo juntos foi correndo tranquilamente. Os alunos se sentiram à vontade para dar sugestões. Em alguns momentos, tive que convocá-los a voltar ao foco da questão, pois se dispersavam ou demonstravam um desânimo com o rumo da conversa, o que demonstrou que eu ainda ocupava o mesmo lugar de professora.

A turma pediu para trabalhar com alguma expressão artística incomum na escola, como dança, música ou teatro. Para mim, ficou claro, desde o início, que eles queriam muito experimentar uma forma nova de expressão artística. E, seguindo esse caminho apontado por eles, fomos imaginando possíveis intervenções com a escola ou a comunidade.

A ideia de uma performance foi ficando mais clara para eles, e o assunto foi se delineando politicamente. Essa turma apresenta um grupo grande de alunos que são bastante interessados em discussões sociais e políticas. Apesar da pouca idade, já demonstram um grande amadurecimento intelectual a respeito de questões sociais. Estavam particularmente implicados com a situação política que o país estava vivendo àquela altura, estávamos próximos de uma eleição que iria escolher, dentre outros cargos, nosso(a) próximo(a) presidente. A partir de questionamentos para saber, por exemplo, se as pessoas tinham informações suficientes a respeito de política e se tinham competência necessária para escolher um candidato, juntamente com um desejo que a turma demonstrou de promover uma performance com os transeuntes de uma praça próxima à escola, ficou decidido que iríamos criar alguns “personagens candidatos”, apresentá-los às pessoas e entrevistá-las para saber o que elas diriam a respeito desses candidatos.

Quatro alunos se disponibilizaram para serem esses candidatos, e ficou claro para mim que esses discentes tinham um papel de liderança na turma. A divisão de personagens ficou assim:

- Candidata libertária: defende causas polêmicas, como criminalização da homofobia, regulamentação das drogas, aborto e eutanásia, em detrimento de pautas feministas e de apoio a minorias.

- Candidato corrupto: não tem nenhuma pauta, apenas busca enriquecimento pra si e seus comparsas.
- Candidato evangélico: o candidato defende que todas as leis que estão na Bíblia sejam aplicadas como leis federais. Seria a criação de um estado evangélico no Brasil.
- Candidata Miss: na sua pauta, estão apenas interesses em curto prazo e ligados a temas fúteis, que pouco se importam com sustentabilidade ou equilíbrio econômico, apenas visam ao bem-estar de todos e prazer imediato.

A preparação para a performance ocorreu durante várias aulas, nas quais cada grupo de estudantes desenvolveu, com detalhes, como seria o candidato, tanto nas propostas políticas quanto no jeito de ser e se vestir. Os alunos criaram também um roteiro de perguntas que iriam usar nas entrevistas e algumas frases que seriam a base do discurso do candidato.

No dia da performance, fui surpreendida pelo fato de os alunos não terem levado o figurino de cada candidato como havíamos combinado, mas mesmo assim convoquei que nós fossemos à praça executá-la. O objetivo era entrevistar as pessoas que eles encontrassem na rua, apresentando seu candidato e perguntando se a pessoa concorda com a pauta que o candidato defende. Essas entrevistas foram filmadas.

Na abordagem das pessoas durante a performance, os alunos tiveram que, primeiro, enfrentar a timidez, situação sobre o qual afirmaram ter sido um grande exercício. E as entrevistas geraram uma grande surpresa em todos os grupos, por terem encontrado pessoas que deram uma verdadeira aula sobre política. Surpreenderam-se com a quantidade e qualidade de informações que as pessoas têm e com o fato de elas terem respondido de forma consciente as suas perguntas. Apesar do balanço positivo que fizemos da experiência, percebi que finalizei a atividade sem saber ao certo o que cada aluno aprendeu com essa vivência, mas me pergunto se é necessário e possível ter total controle e noção do que se aprende em uma aula, seja ela tradicional ou como fizemos.

2.5 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A respeito das conversas iniciais, o que eu obtive foi um sonoro silêncio por parte de meus alunos. Não me deram as respostas que eu queria, não se indignaram como eu gostaria, permaneceram no mesmo lugar em que sempre estiveram em minhas aulas. O que estruturava

aquele espaço permaneceu intocado. No começo, considerei essa intervenção um grande fracasso, o que me incomodou bastante, mas, aos poucos, fui tentando ouvir esse fracasso que ecoava. E me dei conta de que havia muito a ser pensado sobre o que obtive dos alunos. Passei a ouvir o silêncio.

Notei que, mesmo fazendo um esforço para me posicionar de forma diferente diante de meus alunos, eles não mudaram a forma de se relacionar comigo, o que me fez concluir que eu não dependia apenas da minha mudança de postura para contaminar a relação que eles estabelecem comigo e, com isso, gerar novos interesses e inquietações. Isso me permitiu responder à segunda pergunta das minhas questões de pesquisa: se eu tentar sair do lugar de mestria e permitir que eles ajam de forma mais livre e se coloquem mais nas aulas, poderia colher resultados mais eficazes a respeito do aprendizado deles? A resposta é: não.

Concluí que, nessa experiência, coloquei minha demanda acima do desejo dos alunos e obtive um sonoro silêncio, que mostrou claramente que as minhas implicações não são compartilhadas por eles. E o silêncio é uma forma de resistência à imposição que, infelizmente, foi mais uma das que tanto fiz a eles nas nossas aulas tradicionais.

Essa experiência me fez perceber que, apesar de tentar não impor minha vontade a meus alunos, de alguma forma eu o fiz, e não haveria outra forma de atuar como professora. A resistência deles também é natural e parte do processo de ensino. Há, na educação, uma função de adaptação e imposição da qual não há como fugir.

Freud (1933/1996g)² teve muita clareza ao perceber o caráter adaptativo, característico de toda educação, pois a “[...] educação não se instala num mero prolongamento da vida que ela acolhe, trata-se de um processo de inclusão que terminará por criar uma condição humana” (VOLTOLINI, 2011, p. 49). Essa inclusão no mundo humano supõe certa violência primordial, um assujeitamento que tem como objetivo barrar o desejo, pois só assim ele pode se desenvolver. Freud (1933, p. 147) nunca negou o carácter tradicionalista que há na educação ao afirmar que “[...] a criança deve aprender ou começar a aprender a dominar seus instintos e a adaptar-se ao meio social [...] a educação deve inibir, proibir, reprimir, e nisto se esforçou amplamente em todos os tempos”.

Na minha experimentação, tentei tornar meu papel como professora praticamente nulo, deleguei aos meus alunos a responsabilidade de gerir a aula e seu aprendizado. Eu acreditava que, ao sair de um tradicionalismo e buscar uma nova forma de interação, haveria essa

² Nas referências aos textos de Freud e Lacan, seguindo o que é comumente indicado em manuais de normalização de trabalhos acadêmicos e revistas da área de Psicanálise, indicaremos entre parênteses duas datas para as obras citadas de ambos os autores: primeiramente, a data da primeira edição; em seguida, a data da publicação da obra consultada.

mudança na postura dos alunos, que demonstrariam maior interesse e curiosidade em aprender. Porém me dei conta de que essa mudança não ocorreu.

Ficou claro que apenas eu estava insatisfeita com a forma com a qual a aula transcorria e seus resultados. Essa insatisfação não contaminou a todos meus alunos porque essa inquietação que eu sentia dizia respeito ao meu trabalho e à minha postura frente a ele, não tendo nada a ver com a forma com que cada aluno experimenta a escola. Para haver um panorama de mudança, é preciso que os sujeitos inseridos em determinada situação se movimentem a partir de um desejo que os mova, e não apenas um sujeito impor sua vontade a todos.

Quando cheguei ao final da experiência proposta, percebi que havia partido do ideal de aprendizagem que estabelece que um grupo de alunos, ao ter contato com uma metodologia de ensino, deve corresponder a ela de forma previsível, manipulável e quantificável. Quando se propõe uma atividade, eles devem se organizar para dar conta de forma integral e efetiva do trabalho a ser feito. Posso dizer que nenhuma das três turmas correspondeu a essa expectativa, não houve uma unanimidade em nenhuma etapa do processo e os diferentes posicionamentos dificultaram um consenso, o que me fez concluir que conseguir essa unidade nas reações é impossível. Essa experiência me mostrou a complexidade que envolve a tentativa de obter resultados homogêneos numa proposta de ensino.

As influências da Escola da Ponte e de Jorge Larrosa me ajudaram a formular uma crítica ao que eu vinha fazendo como professora e me ajudaram a pensar outra possibilidade de trabalho. Mas ficou claro que replicar uma experiência que foi vivenciada por outro grupo de pessoas, como foi o caso da Escola da Ponte, não é possível. O mesmo se deu com a elaboração crítica da influência da ciência na educação e a busca pela valorização de uma experiência verdadeira, como descrevi anteriormente, a partir dos escritos de Larrosa. Mudar a atual perspectiva educacional e toda sua estrutura de salas de aula, material escolar, tempo e espaço teria que ser feito num plano maior e mais abrangente, e não apenas em uma intervenção pontual como eu propus.

Neste ponto, recapitulo a terceira pergunta das minhas questões de pesquisa: é possível, ao final dessa experiência, compreender o que eles de fato aprenderam? Não posso afirmar que não houve aprendizado algum na proposta que fiz, mas também não posso mensurar o quanto e o que meus alunos aprenderam. Acredito que minhas inquietações os contaminaram em algum grau, pois observei isso, principalmente, na turma que aprofundou a proposta em uma performance sobre política e nas alunas que encontraram um meio para falar

da realidade de drogadição de seu bairro. Nesse sentido, criou-se ali uma oportunidade que alguns conseguiram aproveitar.

De uma forma geral, fui surpreendida pelo resultado, o que me abriu a possibilidade de pensar com mais profundidade sobre o que havia feito. Minha experiência com os alunos mostrou que proporcionar aprendizagem é um processo complexo e imprevisível. Os resultados obtidos nem sempre são passíveis de interpretação, ficando a dúvida quanto ao que foi aprendido e em que profundidade.

Sem dúvida, fiquei surpresa com o resultado de meu experimento. Minha primeira inquietação que desencadeou essa pesquisa era: partindo do fato de já ser professora deles e já ter estabelecido uma transferência, eu poderia mudar o lugar que eu ocupava para cada um deles se mudasse a dinâmica de minhas aulas? Ficou claro que não, pois, mesmo tentando mudar minha postura como professora, a relação dos alunos comigo e com a atividade proposta permaneceu a mesma, o que me fez perceber a profundidade da relação que eu já havia estabelecido com eles e como ela era complexa de ser manipulada e mudada.

Nesse sentido, defendi a crença de que todos os problemas de uma prática de ensino se deviam à forma que se escolhia para se desenvolver uma disciplina e, também, à postura de um professor diante de seus alunos. Eu acreditava que a forma de me comportar com meus alunos influenciaria o sucesso em termos de aprendizagem e interesse deles com o conteúdo. O resultado abriu uma lacuna de dúvida que me fez perceber que somos afetados uns pelos outros de forma incontrolável.

A partir da obra de Freud, utilizo-me de seu conceito denominado transferência para caracterizar a natureza da relação que meus alunos têm comigo. Retomo aqui minha questão inicial: qual o papel do professor no despertar do desejo do aluno pelo saber? Busco tentar traçar os contornos do papel do professor para, assim, observar quais os limites dessa figura e, com isso, quais seus limites de atuação em relação ao despertar do desejo de saber de seus alunos. O conceito de transferência apresenta-se como meio para pensar a relação aluno-professor e, assim, compreender qual a importância do professor na vida do sujeito e quais são suas possibilidades e impossibilidades de manejo no que se refere à transferência.

Para iniciar esse contorno em torno de um conceito tão denso que é a transferência, busco os textos e os escritos de Freud desde o início da noção de uma relação afetiva entre analista e analisando até a compreensão das resistências e percalços que tal fenômeno pode oferecer. Sem perder de vista que esta pesquisa tem como objetivo pensar a relação educacional e seus desdobramentos.

CAPÍTULO 3 TRANSFERÊNCIA

Para iniciar o estudo do conceito transferência, devemos compreender, primeiramente, a gênese do termo e sua relação com a clínica. Proponho uma incursão pela obra de Freud, que, paulatinamente, desenvolveu e aprofundou a conceituação do termo “transferência”, para em seguida, adentrar na relação transferencial educacional e, assim, efetuar a reflexão a respeito das nuances que o processo de transferência traz à relação aluno-professor e como isso implica um campo propício para o aprendizado.

O termo transferência foi utilizado por Freud pela primeira vez em 1900 ao escrever a “Interpretação dos sonhos”. Nesse texto, o autor afirma que a transferência é a revivescência, na relação analítica, de afetos inconscientes, são sentimentos que revivemos quando estamos diante de um objeto (pessoa, situação, etc.) que nos lembra algum traço afetivo que ficou esquecido.

No decorrer do texto, Freud (1900/1976) formula a primeira teoria do aparelho psíquico mostrando como o desejo inconsciente³ se relaciona com as resistências que contra ele se abatem. Para isso, utiliza os sonhos como exemplo de manifestações inconscientes, pois eles trazem à tona afetos que perpassam poderosas barreiras de resistência, barreiras essas que impedem a revelação direta do desejo inconsciente. As forças de resistência operam um trabalho de deformação sobre o conteúdo inconsciente, reduzindo seu valor psíquico, tornando os sonhos um emaranhado de situações de difícil compreensão, os quais, com isso, se tornam aptos a surgir na consciência sem causar espanto ou mal-estar. Freud chamou esse processo de transferências, pois o material inconsciente que é recalçado retorna de uma forma deslocada, transferida, onde uma representação assume o lugar da outra (FREUD, 1900/1976).

O conceito de transferência foi tomando novos contornos a partir da experiência clínica de Freud. Uma das primeiras referências ao termo, atualizado para a prática clínica, surge na descrição do caso Dora (1905), em que Freud interpreta a análise malsucedida que fez de uma jovem ao não perceber o jogo transferencial que ela fazia entre os personagens de sua história.

A jovem Dora, que demonstrava sintomas neuróticos, foi levada aos cuidados de Freud pelo pai. Os pais de Dora eram separados, e o pai nutria grande afeição a uma senhora casada, a Sra. K. Era do conhecimento de Dora que seu pai e Sra. K eram amantes. Dora

³ Nas palavras de Freud (1900/1976, p. 330), “[...] Os desejos recalçados na vida de vigília muitas vezes estão relacionados com os nossos desejos mais primitivos vetados fortemente pela moral vigente”.

crece dentro de uma espécie de triângulo amor com seu pai e a Sra. K, e isso a faz nutrir uma relação de amor e ódio com a rival do amor de seu pai. A falta de manejo de Freud no caso de Dora foi o que levou ao fim da análise. O autor admite que o rompimento da análise se deu por erro seu ao não reconhecer, durante o tratamento, a importância da questão amorosa de Dora com a Sra. K:

Quanto mais me vou afastando no tempo do término dessa análise, mais provável me parece que meu erro técnico tenha consistido na seguinte omissão: deixei de descobrir a tempo e de comunicar à doente que a moção amorosa homossexual pela Sra. K. era a mais forte das correntes inconscientes de sua vida anímica. (FREUD, 1905c/1987, p. 144)

Freud concluiu, assim, que a análise de Dora poderia ter sido mais bem-sucedida se ele tivesse percebido com mais agilidade esse fator decisivo, que foi o jogo transferencial criado pela paciente.

O que fica claro nesse momento da construção teórica de Freud é que a principal importância da transferência é ela possibilitar ao analista ter acesso ao que está no inconsciente do analisando. Isso porque a situação transferencial facultava-lhe observar a tendência do desejo inconsciente do sujeito de se transferir para outras pessoas, possibilitando, assim, que a figura do analista fique investida de afeto inconsciente e, com isso, permita que esse posicionamento afetivo do analisando seja matéria-prima para o tratamento analítico.

O afeto inconsciente a que me refiro tem relação com os traços mnêmicos que são revividos. A origem desse afeto está nas figuras da primeira infância – normalmente, o casal parental – que despertaram uma marca de memória afetiva no sujeito, gerando uma demanda amorosa que não cessa durante a vida. E a insatisfação por não ter essa demanda de amor suprida leva à busca constante por um substituto. Sendo assim, o sujeito pode lançar sua demanda afetiva para qualquer pessoa, podendo o analista ser o depositário dessa demanda (FREUD, 1912/1996c).

A utilização desse conhecimento faz com que a transferência assuma outro patamar dentro da clínica analítica, pois ela revela parte do inconsciente do analisando a partir da sua posição frente ao analista no processo de análise. A transferência pode ser uma poderosa arma para o desenvolvimento da análise, permitindo que o analisando, a partir da admiração que deposita no seu analista, se dedique inteiramente ao processo analítico. Ou pode apresentar-se como um grande impedimento para o sucesso da análise, pois exerce uma influência nas

percepções, mascarando os sentimentos e dando ênfase a determinados pontos que distanciam a análise de seu curso anterior. As conseqüências negativas da transferência podem fazer o analisando deixar de progredir, calar-se, ou se desligar da análise, demonstrando, assim, que a transferência cria uma situação imaginária que deve ser trabalhada e eliminada no decorrer da própria análise (FREUD, 1912/1996).

Na perspectiva da relação aluno-professor, temos o mesmo parâmetro; a transferência que o aluno dirige ao professor advém de afetos inconscientes, os quais irão direcionar o comportamento do aluno frente ao professor, podendo facilitar ou atrapalhar o processo de aprendizagem (VOLTOLINI, 2011).

Os sentimentos despertados pela relação transferencial – sejam hostis ou amorosos – devem ser tratados com cautela. Em “Observações sobre o amor de transferência” (1915/1980), Freud desenvolve o tema do amor transferencial e sua importância no processo analítico, afirmando que ele deve ser manejado para não comprometer a análise, pois sua má interpretação e seu manejo incorreto podem pôr a perder todo o trabalho feito. É importante que o analista atribua essa situação de enamoramento de seu paciente à análise, e não ao encanto de sua própria pessoa, deixando de lado seu narcisismo e observando o fenômeno transferencial com o cuidado necessário (FREUD, 1915/1980).

A delicadeza da situação analítica demanda que o analista saiba como se posicionar para conseguir dar continuidade ao tratamento, pois não se deve perder de vista que a origem do amor do analisando para o analista se dá em função da resistência do paciente ao processo analítico. Essa situação de “enamoramento” retira a atenção do paciente do processo analítico, retira o analista do seu papel e desvirtua a função da análise, podendo levá-la ao fracasso. Somada a isso, há ainda a delicada questão ética do envolvimento do analisando com o analista (FREUD, 1912/1996c).

O “enamoramento” de uma paciente pelo analista pode aparecer de várias formas, não só por uma apaixonada exigência de amor. Pode ser manifestado por uma vontade de ser considerada uma filha predileta ou amiga íntima. Já os pacientes masculinos apresentam tendencialmente um sentimento hostil de rivalidade para com o analista. Tanto a transferência amorosa quanto a hostil são resultado de uma afeição e devem ser confrontadas da mesma forma. A transferência, por ser constante em pessoas neuróticas, deve ser usada como base para que se tenha acesso ao conteúdo inconsciente do analisando e dê-se prosseguimento à análise (FREUD, 1917/1996e, p. 444).

Em relação ao amor destinado ao analista e aos perigos que podem acarretar uma postura incorreta frente à demanda amorosa por parte do analisando, Freud (1915/1980)

aponta três caminhos possíveis para lidar com essa situação: corresponder ao amor destinado ao analista; tentar reprimir o sentimento que emergiu; ou lidar com o sentimento como um sintoma do tratamento sem constranger o paciente, mas também sem corresponder a demanda amorosa. Essa última postura, Freud indica como a correta, pois, assim, o sentimento que, *a priori*, funcionaria como uma resistência ao tratamento, deve ser utilizado como válvula condutora do processo de análise (FREUD, 1915/1980). O mesmo raciocínio vale para a relação aluno-professor.

A posição ética do professor implica que ele consiga perceber e lidar com todo tipo de investimento afetivo sem se identificar com ele, porém cabe aqui a ressalva que é muito mais complexo para o professor identificar e manejar os sentimentos dirigidos a si do que para o analista, pois a sala de aula é um ambiente completamente diferente da clínica psicanalítica.

Seriam todas as pessoas susceptíveis à transferência? Estariam, assim, todos os alunos transferidos com o professor? A resposta é sim, mas há uma exceção. Em texto de 1917, na Conferência XXVI intitulada “Transferência”, Freud (1917/1996e) descreve a estreita relação entre o fenômeno da transferência e a neurose, afirmando que a capacidade de transferir-se é característica da neurose obsessiva, da neurose de angústia e da histeria, ficando apenas a neurose narcísica de fora, pois, nesta, o sujeito não consegue ligar-se ao outro, permanecendo indiferente ao analista, com isso para essas pessoas o processo de análise é inviável (FREUD, 1917/1996e). Com isso, os alunos que porventura não conseguem estabelecer essa relação com o professor ficam prejudicados no processo de aprendizagem, e sem dúvida dificultam o trabalho docente, pois tiram dele a matéria-prima básica para a aprendizagem que é a relação.

O conceito de transferência é de inteira importância para a clínica psicanalítica, pois traz à tona questões inconscientes do paciente na forma de afeto dirigido ao psicanalista. Se levarmos o mesmo conceito para a sala de aula e pensarmos a relação transferencial de aluno e professor, temos os mesmos contornos que aparecem na clínica, dado que boa parte das pessoas é neurótica. Porém, devemos ressaltar que os professores pouco se dão conta desse jogo transferencial e, mesmo que se apercebam dele, ficam muito mais impedidos de manejar com essa demanda que o analista.

A transferência é, portanto, um conceito interessante para se pensar as possibilidades e impossibilidades do professor. Como exemplos, até que ponto ele tem o domínio sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos e quais são as ferramentas que ele pode lançar mão para promover aprendizagem.

Ao pensar o papel que o professor desempenha, podemos traçar alguns indicativos de sua função dentro da sociedade. Uma delas é a de sociabilizar, ou seja, inserir a pessoa no mundo social com suas hierarquias, instituições, relações. Outra função docente é também repassar o legado humano, sua cultura e ciência. E, por fim, temos a função de preparar a criança para a vida adulta, fazendo-a atingir um amadurecimento ideal para conviver em sociedade. Todos esses pontos são atravessados por um conceito que se encontra na base da função da escola: o aprendizado.

Do ponto de vista da Psicanálise, a aprendizagem se dá no campo amoroso transferencial que se instala entre o educador e o educando, sendo essa relação decisiva para os rumos da aprendizagem (KUPFER, 1992).

Esse fenômeno diz respeito a um modo de funcionamento do sujeito, a uma forma de interagir e lidar com os outros. Por isso, é tão comum ver a repetição de determinadas atitudes de uma mesma pessoa frente a outra(s), pois o que está em jogo é algo de inconsciente no sujeito, que vem à tona.

Essa tendência transferencial, que se repete ao longo da vida do sujeito, aparece também na relação do aluno com o professor, o que é de suma importância para o aprendizado. Freud (1914/1996d), em seu texto “Algumas reflexões sobre psicologia escolar”, traz uma análise da relação de alunos com professores, dando ênfase na forte transferência que envolve essa relação. Ele relembra sua vida escolar e expõe a nítida relação emocional que o sujeito desenvolve com seus primeiros professores(as), bem como as marcas deixadas pelas figuras parentais na primeira infância, deixando claro como o professor entra na vida da criança e toma para si todo o investimento libidinal que, antes, era focado inteiramente na figura paterna:

Transferimos para eles (os professores) o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente da nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajustados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. (FREUD, 1914/1996d, p. 249)

A transferência não é um fenômeno exato e permanente, há vários caminhos que ela pode seguir. Na próxima seção, iremos nos aprofundar nas suas características e na sua importância para o aprendizado.

3.1 A TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO EDUCACIONAL

Na relação aluno-professor, temos o estabelecimento de uma relação afetiva, de troca, e que é alimentada pelas duas partes que cria um campo propício ou não a aprendizagem. Esse espaço que se cria entre docente e discente, que chamamos de transferência, é onde irá surgir os medos, inseguranças, resistências, afetos, traumas e que ao final vai delimitar as possibilidades de assimilação de aprendizado do aluno. Como afirma Kupfer (1992, p. 87), “[...] pode-se dizer que, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que se estabelece entre o professor e seu aluno, que estabelece as condições para o aprender, sejam quais forem os conteúdos”.

Nesse sentido, Kupfer (1992) aponta ainda que, na educação, a partir da perspectiva da Psicanálise, a transferência é que estabelece as condições da aprendizagem, e não a metodologia que o professor utiliza ou o conteúdo de ensino. Sendo assim, a transferência dá base à relação de ensino-aprendizagem e é crucial para o despertar do desejo do aluno pelo saber.

A transferência dentro da educação se produz quando o desejo de saber do educando se liga à pessoa do educador, ficando essa figura depositária de uma expectativa, um enigma que deve ser solucionado. Essa ligação é alimentada pelo inconsciente do aluno, que torna a figura do professor depositária de algo que pertence a ele. Sendo assim, tudo que o professor disser, ou fizer, chegará ao aluno envolto em uma aura de significados construídos pela transferência. Esse lugar ocupado pelo professor dentro da transferência o dota de uma importância especial, porém ele pouco tem controle ou clareza dessa relação, pois a transferência é de difícil compreensão e ainda mais complexa de ser manejada (VOLTOLINI, 2011).

Seria a figura do professor realmente importante para a constituição subjetiva do sujeito? Seu papel é mesmo crucial para despertar o desejo de saber? Qual a importância do espaço escolar e o laço que ele propicia para professor e aluno? Minha experiência como professora me mostrou que a escola oferece um espaço que é demasiado importante para os jovens. Deparei-me inúmeras vezes com situações em que era esperado que os alunos faltassem à aula (feriados no meio da semana, aulas no contraturno, entre outras) e me surpreendi ao ver todos lá dentro da escola. É inegável que a escola representa para os jovens um espaço de liberdade, autonomia e convivência.

Durante minha experimentação, questioneei, com severa desconfiança, se a escola seria realmente necessária, se o papel de professor poderia e deveria ser esvaziado de sentido. E

percebi que, além de ser impossível, não é interessante que isso ocorra, pois o professor é a referência de autoridade, um Outro que ancora a importância e legitimidade do espaço escolar.

Os jovens alunos precisam do professor. Num primeiro momento, para fazer a transição do lar para a sociedade, onde o jovem encontrará outras figuras às quais se assemelham as figuras de referência como os pais. O professor entra como uma figura substituta dos pais e, assim, recebe o mesmo investimento emocional que a criança direcionava para esses, como afirma Freud (1914/1996c):

A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções, mas não pode mais livrar-se delas. [...] Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. (FREUD, 1914/1996d, p. 162)

Devemos admitir que não passamos ilesos à figura dos nossos professores. Todos nós temos recordações vívidas de nossa relação com nossos educadores. Nossas inclinações amorosas, respeito, e até mesmo ódio que nos despertavam. Esse lugar cheio de significado e importância é o de educador, o que torna a escola um alicerce importante para a constituição da subjetividade dos sujeitos, pois é naquele espaço que irão crescer e frutificar as inclinações morais, intelectuais, amorosas.

Transcrevo abaixo um longo trecho em que Freud descreve a importância da escola. Esse texto intitula-se “Contribuições para uma discussão acerca do suicídio” (1910/1976) e foi escrito por Freud em resposta a um caso do suicídio de alguns jovens que pertenciam a uma escola secundária. Esse caso ficou famoso e chocou a população à época:

Mas uma escola secundária deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso, e a muitos respeitos deixam de cumprir seu dever de proporcionar um substituto para a família e de despertar o interesse pela vida do mundo exterior. Esta não é a ocasião oportuna para uma crítica às escolas secundárias em sua forma presente; mas talvez eu possa acentuar um simples ponto. A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode adjudicar-se o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que uma maneira de vida. (FREUD, 1910/1976, p. 218)

A importância da escola é tal para a vida subjetiva dos alunos que podemos dizer que ela, de alguma forma, substitui o espaço familiar dos jovens em algum período da vida. É na escola que aprendemos as regras sociais e da civilização, entramos em contato com os outros e aprendemos a domar nossas inclinações morais. O papel da escola se assemelha ao da família, e isso só é possível através do vínculo afetivo que as figuras ali representadas podem vir a despertar.

O professor, a partir da instituição em que está inserido, oferece ao aluno um vínculo particular com o saber. Se o aluno reconhecer que o que professor tem a oferecer possui valor, que é importante para si e para seu futuro, ele irá passar a demandar esse bem oferecido que lhe causa satisfação. É a partir desse consentimento em receber o que o professor tem a oferecer que se dará a transferência. Também podemos lembrar que um professor que oferece um saber pode ter sua atitude desprezada pelos alunos se eles não verem nessa oferta algum valor, e, com isso, o vínculo se tornar impossível.

O objeto oferecido para o estabelecimento do vínculo tem que ser algo que se assemelha a uma promessa, uma representação que detém algum brilho. Esse objeto tem a natureza semelhante a um significante que irá produzir algum significado a quem o recebe, seja esse significado positivo ou não. Em resumo, esse processo inicia-se na oferta, essa oferta pode gerar ou não uma demanda, e se caso gerar temos instalada a possibilidade de vínculo e com ele a transferência.

O vínculo deve ser sempre reinventado, e reinvestido. Tizio (2003, p.172) diz que a capacidade de estabelecer vínculo é inerente à espécie humana. No encontro entre sujeitos, pode haver ou não o surgimento de vínculo, e esse vínculo pode ser de várias modalidades distintas. Podemos citar o vínculo amoroso como uma modalidade comum de vínculo que nos une, porém há outros vínculos sociais que nos ligam às outras pessoas e limitam nosso campo de atuação e contato.

Ao encontro desse pensamento, Lacan (1992) propõe pensar o vínculo social a partir da noção de discurso:

[...] discurso como uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra [...]. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas. (LACAN, 1969/1992b, p. 11)

O vínculo está para além da palavra, do receptor e do emissor. Tem a ver com relações intersubjetivas criadas pela linguagem. Para haver essa relação, é necessário que haja um agente e um outro. O outro é aquele a quem se dirige uma oferta, de modo que esse outro deve se deixar convocar para esse lugar e responder ao “chamado” daquele a que se dirige a ele.

Segundo Lacan (1969/1992b), o vínculo se aprofunda para além da relação entre o agente e o outro. Há também a verdade, a qual está sob o domínio do agente e comporta um enigma, que é uma verdade não sabida, que gera a curiosidade e sustenta e alimenta o vínculo. Essa suposição de que há algo que o outro carrega e que eu não sei é o jogo que abre a porta para a transferência e, com isso, a possibilidade de transmissão de saber.

O vínculo educativo tem uma função para além de sustentar a situação de ensino aprendizagem, ele ancora a transmissão cultural que ocorre de geração para geração. Possui uma função civilizadora, pois tem como objetivo regular o gozo do sujeito. Em cada época, a civilização estipula uma forma diferente de se lidar com o gozo. A essa forma, dá-se o nome de sintoma. A sociedade necessita de formas socialmente aceitas de regulação do gozo, ao que podemos chamar de civilização.

O vínculo educativo possibilita que a educação atue e, com isso, o sujeito-aluno elabore uma forma de lidar com seu gozo de uma forma socialmente aceita. Em outras palavras, de forma civilizada. O desejo pelo saber é uma base sólida que regula todo esse processo. Assim, devemos frizar que,

quando se afasta a dimensão do saber o vínculo educativo, se reduz a uma relação eu-você, centrada imaginariamente, e geradora de tensões. A educação, esta função civilizadora, se faz pela via do saber que abre os horizontes do sujeito e mantém limitado o agente para evitar, justamente, que se centre demasiado no outro (TIZIO, 2003, p. 173, tradução nossa).

Faz-se necessário pontuar as dificuldades nesse processo de vínculo, principalmente no que se refere ao eu-outro na modernidade. É verdade que as modalidades de vínculo social mudaram e que, hoje, os laços sociais são mais frágeis. Tal situação modifica a relação com o outro e, com isso, as formas de transferência.

A modernidade trouxe consigo uma mudança de paradigma que coloca as pessoas em contato com o absoluto do gozo. Esses excessos mudam a forma de laço social e as formas de sintoma. Com isso, a educação é demandada de outro tipo de postura e ações:

[...] efetivamente se pode dizer que muitas das demandas sociais que recebe o campo da educação social têm a ver com as novas formas de sintoma e isto não é sem consequências para o vínculo educativo, por isso se faz necessária uma reflexão profunda sobre esta questão para compreender melhor as mudanças sociais que estamos vivendo. (TIZIO, 2003, 167, tradução nossa)

Sobre a perspectiva das mudanças sociais, trata-se dos elementos do discurso de época, da cultura e dos ideais que trabalham o discurso pedagógico. O gozo aparece como um bem oposto ao bem-estar.

Em seu estudo, Tizio (2003) refere-se à grande quantidade de aparatos de gestão utilizados no campo educativo e social, isto é, como a escola se cerca de burocracia, técnica e cientificismo para dar conta de uma demanda que a parece sufocar.

Os profissionais das instituições educacionais e sociais – nesse caso, os professores – apresentam grande dificuldade de suportar a divisão do sujeito e encontram como saída a diminuição do sujeito e sua complexidade a um esvaziamento de sua condição. Reduzem o outro a um “usuário” ou lançam mão de categorias como “déficit de atenção” ou “hiperatividade” como um sentido único e monossintomático para questões múltiplas, a exemplo dos jovens que vêm de famílias violentas ou vulneráveis. Essa atitude apenas reforça o que está fora da norma, limitando e simplificando o sintoma apresentado.

O que notamos é que há uma rejeição no discurso social em relação à expressão da subjetividade tanto dos discentes quanto dos docentes. Com frequência, vemos os professores trabalharem dentro dessa lógica de discurso, transformando-se em agentes dessa rejeição. Por exemplo, quando confundem o ser com o ter ou estar. Os professores taxam seus alunos com doenças relativas ao comportamento para buscar respostas rápidas à angústia de se deparar com sintomas apresentados. Isso gera, frequentemente, transferência negativa e limita a sua atuação a manuais com identificações monossintomáticas.

Vemos como resultado da entrada do professor nesse discurso social duas vertentes de comportamento: ou a vitimização ou a culpabilização. Quando a vertente é da culpabilização, centra-se toda a responsabilidade pelos resultados no sujeito; e, quando se trata da vitimização, a responsabilidade se detém ao lado do Outro, pois o sujeito aparece como vítima. Essas posturas calam a divisão do sujeito ao não permitir que a dúvida surja a respeito de como cada um se coloca e responde às situações, deixando uma lacuna a ser preenchida e não correr para buscar respostas fáceis e rápidas.

Podemos dizer, então, que a relação de transferência entre aluno e professor sofre interferência de uma série de fatores e condições inerentes à subjetividade de ambos. A forma

como o sujeito olha o mundo é revestida de uma carga transferencial, pois “[...] há um sentido prévio, transferencial, que se antecipa ao sujeito” (MRECH, 1999, p. 69), e a possibilidade de vínculo entre aluno e professor fica condicionada a vários fatores, como veremos na próxima seção.

3.2 AS CONDIÇÕES DA TRANSFERÊNCIA

O professor lida com questões emocionais e edípicas trazidas por seus alunos, e media essa carga emocional através da transferência que é estabelecida com ele. A responsabilidade dessa relação torna-se ainda maior se abordarmos as duras situações das crianças atendidas atualmente pelo sistema público de ensino brasileiro. Situações de abandono, violência e abuso são comuns na vida de boa parte das crianças que são recebidas nas escolas. A realidade escolar, hoje em dia, passa longe dos manuais pedagógicos. Aguiar e Almeida (2008, p. 27) definem a atual clientela discente como “[...] crianças agressivas e jovens violentos que chegam a desorganizar o funcionamento da escola”. Sendo assim, o professor se vê compelido a envolver-se com questões que são de ordem familiar e social. Há casos, relativamente frequentes, de crianças que chegam à escola sem saber conviver com seus colegas e mestres e sem respeitá-los.

A mudança social acelerada a que assistimos nos últimos séculos e a crise na educação familiar constituem um problema que se reflete no cotidiano escolar. Os fenômenos sociais e a crescente mudança nos hábitos, costumes e valores são desafios que a sociedade impõe à escola. Assim, a escola enfrenta uma crise social de valores culturais cada vez mais fluidos, passados de pais para filhos, em que a autoridade devida ao professor é amplamente negada. Obviamente, essa situação de desautorização traz consequências à relação transferencial, tornando-a mais complexa para o professor e sua função de ensinar (AGUIAR; ALMEIDA, 2008).

Não há dúvidas de que um dos motivos da dificuldade no estabelecimento de uma transferência entre docente e discente é o paradoxo existente entre a visão idealizada do ensino e a realidade concreta e desesperadora com que muitos professores, no exercício da profissão, se deparam. O professor, enquanto profissional que, por meio de um curso superior, aprendeu um conteúdo específico, tem de lidar com um cotidiano da sala de aula e seus problemas de ordem prática e emocional. Ocorre que nem sempre ele se encontra apto a fazê-lo, principalmente se colocarmos na equação o que está em jogo num processo de

aprendizagem com a carga transferencial da qual o educador é alvo e como isso pode influenciar e até impossibilitar seu trabalho.

Da parte do professor, também há essa relação transferencial para o aluno, o qual pode estar, por exemplo, para o docente, identificado com alguma figura do passado, ou aquela pode ser até mesmo a própria relação do professor com o saber. O espaço de subjetividade do professor no ambiente educativo também é de grande importância para o desenrolar da aprendizagem. É necessário ressaltar neste ponto que a tendência pedagógica recente tende a esvaziar o lugar subjetivo do professor, colocando-o apenas como mediador entre o aluno e o objeto a ser aprendido. A diminuição do lugar do professor a um “intermediador”, “facilitador”, “instrutor” apenas causa maior dificuldade no estabelecimento do vínculo transferencial, desresponsabilizando sua figura do processo de aprendizagem e desvalorizando sua função dentro do processo educativo (VOLTOLINI, 2011).

Na minha experimentação, percebo que tentei diminuir meu lugar como professora ao propor que meus alunos assumissem o “controle” da aula. De certa forma, coloquei-me como uma “facilitadora” de aprendizagem, e não como uma educadora de fato. O curioso do resultado dessa tentativa foi perceber que meus alunos não aceitaram que eu me apagasse como professora, respondendo a essa tentativa de me apagar com uma inércia na produção que eu estava pedindo.

De qualquer forma, a conexão que é estabelecida entre educador e educando fica susceptível a uma série de intervenções e percalços, tais como a história cultural e familiar dos sujeitos, o local físico, a relação de autoridade, entre outros. Mesmo que o professor esteja disposto e desejoso desse lugar, o encontro com seus alunos é sempre imprevisível e cheio de nuances.

Outro fator que deve ser levado em consideração no estabelecimento da transferência é a suposição de saber. Essa suposição – de que o outro detém um saber que me escapa – é o que permite que um laço se dê e, com isso, abra espaço para o aprendizado. Ou seja, o professor deve ocupar o lugar de alteridade, de diferença, para com seu aluno. O aluno deve ver no professor uma referência, um saber, um enigma que deva ser solucionado, o professor é aquele que sabe o que eu não sei.

De acordo com Lacan (1960/1992a), em seu seminário “A transferência”, estar transferido é supor saber a alguém e desejar que esse saber seja transferido como efeito, emergindo, assim, uma demanda amorosa. Só é possível estabelecer transferência a quem se supõe um saber, e essa suposição abre a porta para uma possível transmissão de saberes, o que constitui o processo de aprendizagem.

Só aprendemos com a ajuda do outro, e esse lugar de alteridade deve ser ocupado pelo professor. Porém, o desejo de saber é algo que circula no processo de ensino e aprendizagem: ora está no corpo dos alunos, que buscam um saber que ainda não sabem; ora aparece no corpo do professor, que se coloca como figura desejante – de sua prática, seu conteúdo, ou de atenção – diante dos alunos. Sem essa disparidade subjetiva e, conseqüentemente, a suposição de saber, o professor fica engessado em sua prática, não podendo assim permanecer no lugar de transmissão.

O que percebemos é que o discurso dominante atual caminha para o apagamento da transferência. Um exemplo da causa de tal apagamento são as propostas educativas, que, em geral, são homogenizadoras e se centram em protocolos. Essas propostas educativas geram normas – notas, horários, metas de desempenho, metas de aprovação – que cercam o professor e servem para controlar seu trabalho, privam-no de sua autonomia e dificultam que ele crie os laços com os sujeitos alunos. Com isso, a transferência torna-se cada vez mais difícil.

Sem laço, não há transferência. Sem transferência, não se pode sintomatizar⁴ o gozo para gerar aprendizagem. Sem a transferência, o gozo está livre. Isso quer dizer que não há barreiras que limitem os impulsos do sujeito: é a não regulação, é a falta de restrição. Esse ponto é crucial para compreender a especificidade da educação, pois não basta buscar uma adaptação excessiva, como tão pouco a permissividade sem limite, “[...] a permissividade entendida como falta de limite e, portanto, de regulação, deixa o sujeito desresponsabilizado e se transforma em uma das caras do supereu que produz mal estar” (TIZIO, 2003, p 166, tradução nossa).

Para constituir o laço social e sua modalidade de gozo, é necessário pensar em toda a constituição histórico-social, pois o laço social forma-se na relação entre os seres humanos e se sustenta no discurso e, por meio dele, assume as modalidades de época e marcas de sua cultura. Há laço social porque não há laço natural, na medida em que vivemos em um mundo de linguagem. A essa aproximação geral, é preciso acrescentar que o laço social cria características próprias de acordo com as modalidades do gozo dos sujeitos que o realizam.

Com isso, a tecnologia, as instituições, as guerras são fatores que influenciam o caminhar da organização social humana, pois organizam a modalidade de gozo de cada época. A subjetividade que vai se formando ao redor da forma de vida, dos desejos e das preocupações das pessoas é que vai norteando seu comportamento e laço social.

⁴ De acordo com Tizio (2007, p. 1), “[...] A partir da perspectiva social, entende-se que a civilização regula o gozo, daí que a civilização remete a fazer civil, a transformar em cidadão, fazer sociável, dito em outros termos, fazer entrar o gozo no laço social sintomatizado conforme os modelos aceitáveis”.

Se pensarmos num plano mais amplo, a educação que temos é resultado de uma conjuntura sócio-político-econômica e também da forma de organização subjetiva que temos atualmente.

Para compreender o papel do professor hoje, é necessário adentrar na análise da sociedade em que esse profissional está inserido, pois ele atende ao vínculo social possível nessa sociedade. Se pensarmos na transferência, iremos perceber que ela fica especialmente prejudicada, pois a forma de vínculo que observamos atualmente apaga as diferenças e, com isso, a alteridade. Como sustentar uma relação transferencial sem suposição de saber? É esse desafio que muitos professores enfrentam cotidianamente nas escolas.

3.3 A TRANSFERÊNCIA E O IMPREVISÍVEL NO EDUCAR

A partir da ideia de transferência, temos que, para a Psicanálise, a aprendizagem não se dá atrelada ao ensino, de acordo com o par ensino-aprendizagem que a Pedagogia tanto preza. Para que um agente ensine, é necessário que entre em cena a suposição de saber e, conseqüentemente, a transferência. Com isso, o processo transferencial não pode ser mensurado ou previsto, pois qualquer influência que alguém possa ter sobre outro depende de um campo que se estabelece entre ambos, unindo-os.

O desconhecimento do processo transferencial não desresponsabiliza o educador. Mesmo ele não tendo controle do que move o sujeito aluno em relação ao saber, a sua função é ativa dentro da relação de aprendizagem, pois ele põe em signos o que deve ser aprendido. É o professor o responsável pela iniciativa de oferta de saber, e cabe ao aluno se deixar seduzir por essa oferta ou não. Cabe ao aluno o movimento de aprender, ou seja, de ir buscar o conhecimento que está sendo ofertado (VOLTOLINI, 2011).

Para uma melhor compreensão da função do professor no processo de aprendizado, vamos definir os três conceitos que compõem o processo de ensino aprendizagem. O conceito de *ensinar* está dentro de uma relação de intencionalidade consciente de passar uma informação, e é essa a função do professor. Por outro lado, o processo de *transmitir* ocorre sem nosso controle, sem que possamos perceber, como um vírus que atinge ao outro com algum saber. É um processo que está inteiramente relacionado com a transferência. Esse fato mostra como é impossível o controle, ou a mestria, do processo de ensino, ficando ele submetido à trama que se estabelece entre as partes. Da parte do educando, temos que ele não recebe passivamente o conhecimento, indo ao encontro do outro, apreendendo o seu saber.

Para *aprender*, é necessário se posicionar em relação ao que está vindo do outro; aprender requer investimento de quem aprende (VOLTOLINI, 2011).

A criança, de acordo com a Psicanálise, não é um fantoche dos pais, não é uma tela em branco em que se escolhe o que se quer marcar. Ela, ao adquirir algo de seu Outro, o faz tomando para si, com seu próprio consentimento. Com essa colocação, temos que a Psicanálise nega a recepção automática, o que vai de encontro ao entendimento de várias correntes modernas que defendem o aprendizado a partir de uma influência exterior controlada e que determinado método pode surtir um efeito previsível no aprendizado de uma criança (VOLTOLINI, 2011).

A partir da visão da Psicanálise, podemos dizer que cada criança vai apresentar uma relação diferente com o aprendizado e com o saber de acordo com uma série de variáveis que são impossíveis de prever. Levando-se em conta que os sujeitos envolvidos na relação transferencial são sujeitos do inconsciente, nenhuma cartilha pedagógica pode ter o poder de prever ou manipular o encontro entre dois sujeitos (educador e educando). Assim, o resultado do processo de ensino fica completamente imprevisível, pois não é possível um contrato prévio para o resultado ideal almejado. O resultado depende do caminhar da relação transferencial, bem como dos desejos que irão emergir dentro dessa relação e seu possível manejo.

Porém, o fato de não ser possível prever o enlace entre os dois pontos do processo de transmissão não tem a ver com a impossibilidade de haver aprendizado. Este ocorre, só que não dentro do parâmetro controlado que as metodologias da pedagogia tanto anseiam. Os percalços do aprendizado esbarram na impossibilidade de se atingir uma mestria completa, o total aprendizado, pois a relação de aprendizagem está atravessada pela transferência. É na transferência que encontramos as nuances, as falhas, os mal-entendidos que impedem a passagem de informação bruta, direta e sem interferência.

O ruído – que equivaleria a esses percalços no processo de transferência – que temos na transferência é impossível de ser calado, pois ele tem sua origem no inconsciente do sujeito e, por isso, fica susceptível à relação que esse sujeito estabelece com o outro, bem como as mensagens enviadas ficam susceptíveis a esse ruído.

Larrosa (1998), em seu livro “Pedagogia Profana”, descreve a possibilidade de se pensar a educação como uma incompletude, pois não é possível um domínio dos meios de transmissão de saber, um contraponto ao cientificismo que tenta controlar o processo de aprendizagem. Vemos aqui algum esforço da filosofia da educação contemporânea de resgatar o sentido de palavras e conceitos que foram se perdendo ao longo dos séculos. Uma tentativa

de pensar e vivenciar a educação de outra forma, a partir de outro lugar, que não um afogamento técnico e intelectual e científico. Tentar resgatar o sentir, o vivenciar, o experimentar e experienciar conceitos e intenções que já não fazem grande sentido no cotidiano de uma escola. Essa ideia é contemplada por uma série de autores contemporâneos, tais como Larrosa (2002), Orbe (2004), Kohan (2008)⁵.

Para esses autores, por mais que se tente traçar um plano de ensino, não é possível saber os resultados que serão obtidos, pois esse plano estará imerso no caldo das relações educativas que são imprevisíveis.

Lidar com o impossível da educação é abrir a possibilidade de se pensar o saber a partir de uma perspectiva na experiência e da experimentação, sabendo que resultados concretos, metas pré-estabelecidas e eficiência científica são elementos impossíveis de se conseguir no campo educacional. Essa ideia de um “impossível” na educação já foi descrita por Freud, em 1937, em seu texto “Análise terminável e interminável”, no qual ele descreve as três atividades impossíveis: governar, curar e educar. Essa explicação é coincidente com a teoria de Larrosa, na qual o autor afirma que

o impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e todo poder. Somente nos despojando de todo saber e de todo poder nos abrimos ao impossível. O impossível é o outro de nosso saber e de nosso poder, aquilo que não se pode determinar como resultado de um cálculo e aquilo que não se pode definir como um ponto de ancoragem de uma ação técnica. O impossível, portanto, é aquilo que exige uma relação constituída segundo uma medida diferente à do saber e à do poder. (LARROSA, 1998, p. 194)

Pensar a educação fora de um cientificismo que preza por uma repetição maníaca e uma homogeneização é romper com uma arrogância de acreditar que são possíveis verdades totalizantes e de não encarar o desamparo que é constitutivo da relação com o outro.

Esse espaço que se cria entre professor e aluno, que se chama transferência, é onde irão surgir os medos, inseguranças, resistências, afetos, traumas e que, ao final, irão delimitar as possibilidades de assimilação de aprendizado pelo aluno.

É esse exato ponto que me interessa para pensar a transferência que estabeleci com meus alunos e suas nuances. Esse espaço afetivo entre nós é que cria, para mim, um campo onde devo atuar. É nessa ligação que está a base da transmissão que faço. No experimento com meus alunos, notei que essa relação deles comigo pouco mudou, eles permaneceram com o mesmo comportamento e nível de interesse que demonstraram em nossas aulas tradicionais:

⁵ Jorge Larossa (2002), Fernando Orbe (2004) e Walter Kohan (2008).

não fizeram muitas perguntas; não se inquietaram com as questões sobre educação que tentei colocar; muitas vezes, pareceram dispersos e pouco interessados, como se o que estávamos fazendo não tivesse nenhum sentido e interesse para eles. Os alunos que demonstraram maior interesse e envolvimento na proposta que fiz foram os mesmos que, nas aulas habituais, já têm esse comportamento.

Não há dúvidas de que meus alunos estavam transferidos comigo, pois eles não eram indiferentes à minha figura em sala de aula. As reações deles às minhas intervenções eram muito previsíveis: os alunos que costumavam perguntar muito continuaram perguntando, os que não prestavam atenção continuaram desatentos, entre outras situações. Cada educando, individualmente, mantinha o mesmo comportamento comigo, e um mesmo nível de interesse.

Pude concluir que esse resultado pouco expressivo, de pouca ou nenhuma mudança, eu já havia visto em outras tentativas minhas de despertar interesse em saber. Poucas vezes, na minha carreira como professora, vi uma mudança de comportamento significativa dos meus alunos. O laço transferencial que estabelecemos cria uma relação que é sólida o suficiente para que pequenas tentativas de mudança desse vínculo sejam impossíveis.

No meu experimento, houve alguns discentes que me pediram para voltar às aulas tradicionais (em especial na turma A). Esses eram alunos que, normalmente, pouco se interessavam nas aulas e, durante o experimento, sentaram-se muito longe de mim, não prestaram atenção no que eu dizia, ou no que estava sendo debatido, e se recusaram a participar das atividades. Parece-me que essa tentativa de “diálogo” da minha parte foi, de alguma forma, insuportável para eles. Sem dúvida, algo da transferência deles comigo deixava essa situação diferente do usual embaraçosa. Volto a frisar que se tratava de alunos que, usualmente, não se interessavam por minhas aulas. Assim, na minha tentativa de me aproximar, a reação deles foi se afastar ainda mais.

É necessário destacar, também, as meninas da turma C que se utilizaram do espaço criado para relatar a realidade que viviam no bairro onde residem. Houve várias conversas, dentre as quais uma fora da sala de aula, em que sentei com elas e ouvi os relatos da realidade angustiante que vivenciam na sua vizinhança. Elas descreveram a vida de amigos e parentes que ou eram usuários de drogas ou parentes, relataram os abusos policiais e até mortes por acerto de contas do tráfico. Eu as incentivei a produzirem algo com aquele mal-estar que sentiam (entrevistas, fotos, relatos, etc.), mas elas não fizeram. No final, percebi que elas queriam um meio para falar sobre o que acontecia ao seu redor, talvez numa tentativa de dar sentido à situação caótica que as algumas pessoas à sua volta vivem. Sem dúvida, essa escuta só foi possível porque havia transferência em jogo.

Eu, como professora, não consigo prever ou manipular como meus alunos vão reagir à ligação transferencial. Quando tomo alguma atitude, não penso que consequências transferenciais tal atitude deverá ter, mas não deixo de observar a diferença de relação que cada aluno estabelece comigo e vice-versa. Da minha parte, não deixo de estar isenta de transferência, pois cada aluno desperta em mim sentimentos, suas atitudes afetam diretamente minha postura e minha vontade de ser professora. É nesse jogo de relações e sentimentos que o aprendizado se dá.

Pude perceber que, no meu experimento, de alguma forma, os limites já estavam estabelecidos. Por mais que eu tentasse mudar minha prática, minha abordagem, a ligação com meus alunos já estava estabelecida e, mesmo que não estivesse, minhas tentativas superficiais não iriam causar um impacto tão profundo quanto eu desejava. Eu esperava despertar uma intensa vontade de aprender, acreditava que, se encontrasse um meio de propiciar o ambiente adequado, meus alunos iriam desabrochar no desejo por saber. E não foi isso que aconteceu, pois a atuação e o sucesso do professor são geridos por forças emocionais (identificações, suposição de saber, transferência, entre outras) que estão muito além de qualquer abordagem metodológica.

O que ficou muito claro é que não tenho grande possibilidade de manipular a ligação que eles têm comigo. Ela é criada no primeiro contato, e, mesmo não se cristalizando e permanecendo dinâmica e mutável, a transferência para o professor é de difícil manejo. O que cabe ao professor é a tentativa de ensinar, é o desejo por aquilo que faz, que se manifesta por meio de suas palavras e seduz o aluno, que se liga ao desejo dele, e, assim, o aprendizado se dá.

O aluno estabelece sua transferência, e o professor é aquele que irá buscar manejá-la da melhor forma possível, porém sem nunca ter a certeza de dominar essa força. O ofício de professor é, portanto, persistir no ensinar e esperar que aquilo que tem a oferecer e a forma como o coloca sejam o suficiente para tocar naquele sujeito aluno e produzir nele algum efeito de conhecimento.

Volto, neste ponto, à questão que me fez iniciar esta pesquisa: qual o papel do professor no despertar do desejo do aluno pelo saber? Se a transferência do aluno pelo professor é imprevisível e não é manipulável, seria o desejo de saber passível de ser gerido e alimentado? Qual é a natureza do desejo de saber e até que ponto o professor pode se responsabilizar por ele?

Envolta de algumas perguntas, dou início a um novo capítulo de meus escritos para, assim, poder aprofundar meus conhecimentos em como surge o desejo de saber nos sujeitos,

como ele floresce nos anos iniciais de vida do sujeito e, mais tarde, como a escola canaliza esse desejo para desempenhar sua função. Busco, assim, compreender os variados comportamentos que obtive de meus alunos em relação à minha experiência no que se refere ao desejo por saber.

CAPÍTULO 4 O DESEJO DE SABER

O desejo, para a Psicanálise, marca o sujeito a partir de uma experiência de prazer ou desprazer que foi memorizada no aparelho psíquico sob a forma de traços mnêmicos. Esses traços remetem a sensações da infância, como o prazer da sucção do seio materno, as sensações de alívio que o trato intestinal produz ou a saciedade que o leite dá. Quando se procura o objeto para satisfazer o desejo durante a vida adulta, a procura se dá a partir desses traços por esse objeto que remete a algo perdido, mas que deixa uma inscrição.

O bebê humano, aproximadamente do zero aos dezoito meses, vive a fase oral, na qual o prazer é buscado através de estimulação da mucosa da boca. Esse estímulo tem seu início através da amamentação e da sensação de prazer que ela proporciona. É pela boca que o bebê conhece e experimenta o mundo, sem nem mesmo ter a noção de alteridade entre ele e os outros. Sua percepção ainda é limitada aos seus sentidos ainda não desenvolvidos, principalmente o paladar. A esse respeito, Freud (1905b/1969) explicita:

Consiste na repetição rítmica de um contato de sucção com a boca (os lábios), do qual está excluído qualquer propósito de nutrição. Uma parte dos próprios lábios, a língua ou qualquer outro ponto da pele que esteja ao alcance [...] são tomados como objeto sobre o qual se exerce essa sucção. (FREUD, 1905b/1969, p. 169)

A partir da leitura do trecho de Freud, podemos dizer que, inicialmente, essa sensação de satisfação tem uma relação com a necessidade de nutrição, mas, em seguida, é desvinculada dessa função e passa a ser fonte de prazer. Os impulsos que movem o sujeito já estão a pleno vapor em tenra idade, a libido já é presente nos bebês e manifesta-se como uma força pulsional que se liga intensamente às sensações prazerosas e geram prazer sexual.

O desprender de determinada atividade de sua função prática para a busca de prazer é comum a todo impulso sexual infantil, que tem seu início na necessidade de conservação, mas depois passa a buscar algo que gera uma estimulação prazerosa. É a pulsão sexual apoiando-se no corpo para agir, e com isso o sujeito passa a vivenciar a sensação de prazer no seu próprio corpo, ou seja, autoerótico (FREUD, 1905b/1969). Com isso, o desejo que Freud nomeia é enigmático, pois lança o sujeito numa busca sem fim para satisfazê-lo e se diferencia da necessidade, que pode se satisfazer num objeto adequado.

Podemos compreender a origem do desejo nos sujeitos de acordo com a definição dada por Freud no livro “Interpretação dos Sonhos” (1900/1976), quando afirma que “[...] o

primeiro desejar parece ser consistido numa catexização alucinatória da lembrança da satisfação (FREUD, 1900/1976, p. 516)”. O desejo comporta um lugar de perda do prazer que, um dia, foi sentido em sua plenitude, e essa perda determina um campo de tensão que move o sujeito por uma busca por satisfação que nunca é alcançada em sua plenitude.

O vão que o desejo cria é o que move o aparelho psíquico (FREUD, 1900/1976) e possibilita o investimento libidinal em outras atividades. O desejo que nos move na vida adulta é da mesma natureza que o infantil. Quando nos decidimos por uma profissão ou tomamos alguma decisão, por trás desse impulso que nos move, está a implacável pulsão inconsciente. Por isso, nosso desejo toma determinadas vias que nem sempre nos levam à felicidade, ou nem sempre é o mais racional. Ele apenas aparece e nos move, sem poder nunca ser ignorado e nunca completamente satisfeito.

Retomando a questão da educação para compreender o papel do professor no despertar do desejo de saber do aluno, devemos destacar, além do desejo do aluno, o desejo do professor. O desejo do professor pelo saber é a diretriz do processo de aprendizado, pois o saber é o seu objeto de desejo. Daí se constitui o desejo do aluno de apropriar-se do saber para ser ele mesmo o objeto de desejo do educador, pois “[...] Não mais o aluno o completa (o professor), mas seu objeto de conhecimento. Então, na tentativa de tomar este conhecimento do mesmo modo, o aluno começará a aprender, porque reconhecerá no desejo do professor algo seu” (KUPFER, 2009, p. 26).

O aluno identifica-se com a figura do professor, e não só a pessoa do professor, mas com a sua relação com o saber. O aluno passará a lidar com o conhecimento de uma forma singular: ele irá tomar o desejo como seu a partir de sua forma singular de lidar com sua falta e com a forma singular de negação de sua falta. Desse modo, o conhecimento humano é sempre reinventado, pois, a cada novo sujeito que aprende algo de singular, algo novo é adicionado a esse conhecimento.

Na sala de aula, todos os sujeitos envolvidos são sujeitos desejantes. Com isso, podemos reformular a pergunta inicial – qual o papel do professor no despertar do aluno pelo saber – de nossa pesquisa, neste capítulo, dessa forma: como o desejo do professor pode despertar o desejo do aluno pelo saber? Pois, quando o docente adentra a sala de aula, supõe-se que ele esteja desejante de ensinar, que esteja desejante de estar ali com seus alunos, que esteja desejante também do conteúdo que irá ensinar a seus alunos. Quando o educador coloca seu desejo diante de seus alunos, ele abre a porta para o desejo deles pela educação.

Podemos dizer que o professor transita entre seu desejo e o desejo do outro pelo saber. Isso porque não basta o aluno desejar o saber, o sujeito professor deve desejar o ensinar, deve

ter seu desejo pela profissão e pelo saber que transmite como matéria-prima do seu ofício, esse desejo mútuo é o que retroalimenta o aprendizado. O desejo do professor é transmitido nas entrelinhas da sua fala, da sua postura. O aluno – que não é um receptor passivo – absorve o que é oferecido e pode tomar aquele desejo como seu ou não, mas não há dúvida de que, se esse desejo não for transmitido, a possibilidade de aprendizagem fica muito comprometida.

4.1 A ESCOLA E O DESEJO DE SABER

O ambiente escolar tem como função ideal ajudar no despertar do desejo pelo saber, com isso a escola propicia que o aluno direcione sua libido para assuntos superiores, relacionados à cultura e a todo saber que é útil para a vida em sociedade. Freud (1905b/1969) pontua que o objetivo principal da educação é tornar a libido direcionada para interesses considerados superiores, aliado a um paulatino abandono do prazer autoerótico. Para o autor, “[...] Nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques (o asco, o sentimento de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais) é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isso” (FREUD, 1905b/1969, p. 167).

A educação tem como objetivo moldar a natureza do sujeito para que ele se adeque ao que a sociedade espera dele. Para tanto, é necessário que parte dos instintos (pulsão) e energias libidinais seja direcionada para outros pontos, e não que busque apenas a satisfação imediata. A criança se vê levada a desenvolver outras formas de satisfação, buscando novos interesses que mascaram seu desejo de uma forma aceita socialmente.

Para nós, humanos, a livre manifestação da sexualidade é reprimida em favor de outras modalidades mais aceitáveis de busca de prazer. É isso que nos diferencia dos animais que podem satisfazer seus desejos diretamente, sem obstáculo moral ou cultural. Se um animal sente fome, ou decide atacar, ele o faz, sem filtro cultural ou moral; a sua natureza é básica e instintual, ao contrário do ser humano, o qual tem questões subjetivas, morais que impedem a livre satisfação de seus impulsos.

A não satisfação de nosso desejo é que o mantém a constante busca de um objeto (perdido). Somos seres desejanter, estamos sempre em busca de algo, de mais. A eterna demanda de um objeto perdido é o que move nossas escolhas e nossa curiosidade, nossas investigações. É a partir dessa abertura ao novo que nos permite o relacionar-se e, com isso, a transmissão de saber. É o desejo que nos abre a possibilidade de aprender.

A escola é um espaço em que o sujeito se vê restringido nas suas manifestações pulsionais. A constituição da estrutura hierárquica, física e pedagógica do espaço escolar

atende a necessidade de sociabilização dos indivíduos: ter que ficar sentado, em silêncio, atender às regras, aos horários, são exemplos da adequação social que a escola executa. Para haver vida em sociedade é necessário o controle das pulsões, dentre eles os sexuais. O domínio dos impulsos é necessário para preparar o sujeito criança para a vida adulta, a criança deve aprender que não pode manifestar e ser atendida em todos seus desejos. Os instintos devem sofrer alguma repressão para o funcionamento normal da vida em sociedade, direcionando a atenção do sujeito para temas socialmente aceitos.

Podemos demarcar entre o terceiro e o quinto ano de vida da criança o começo do florescimento do instinto de conhecimento (FREUD, 1905b/1969) e da necessidade de indagação, tendo início o que Freud chamou de fase fálica. Esse momento coincide com o despertar das características sexuais, e é comum a curiosidade da criança se voltar para questões sexuais. Não é raro vermos nessa idade crianças demonstrarem um grande interesse pela forma como nascem as crianças através de perguntas e investigações. Uma forte curiosidade em forma de enigma surge: “de onde viemos?”.

A diferença entre os sexos e o que é relação sexual são fontes de curiosidade para crianças na fase fálica. É definido nesse momento o surgimento do desejo de saber, pois as investigações e indagações são contempladas por uma força motriz de maior intensidade que é a libido sexual, lançando, assim, o interesse em saber para variados pontos da vida cotidiana. Seria a fase das perguntas sem sentido, como por exemplo: por que a capa desse livro é azul? Essas indagações circundam um interesse maior, que são as dúvidas a respeito da sexualidade.

Mesmo com as tentativas dos adultos de responder as questões sexuais, as crianças percebem que há algo por trás do que é dito:

De um grande número de informações que reuni, deduzi que as crianças se recusam a crer na teoria da cegonha e que, a partir dessa primeira decepção, começam a desconfiar dos adultos e suspeitar que estes lhes escondem algo proibido, passando como resultado a manter em segredo suas investigações posteriores. (FREUD, 1908/1996b, p. 194)

É nesse momento da vida que a criança adentra o espaço escolar, e vemos a escola colidir com a tendência sexual infantil, que, nessa fase, manifesta-se através de algumas fontes de excitação, como a atividade muscular por exemplo. Freud (1905b/1969, p. 66) descreve o excesso de atividade física em crianças como uma forma de satisfação e exploração da sexualidade, pois “[...] é um fato que várias pessoas relatam terem sentido os primeiros sinais de excitação nos genitais quando brincavam com companheiros”. A

imposição que a escola coloca em determinados momentos de a criança ter que permanecer sentada, ou calada, traz obviamente consequências na direção da satisfação sexual.

Outro ponto importante apontado por Freud (1905b/1969) é o trabalho intelectual como fonte de prazer erótico. De alguma forma, durante o desenvolvimento sexual, da mesma forma que a atividade física acarreta um estímulo de prazer, o seu oposto, que é a inércia e passividade, também pode desempenhar um estímulo, pois a sexualidade é vivida numa via de mão dupla, ficando o sujeito marcado, na maioria dos casos, por uma das possibilidades de estimulação: passiva ou ativa. A concentração e a atividade intelectual também atuam da mesma forma que a atividade física, podendo gerar um estímulo sexual, o que explica o sintoma de excesso de atividade intelectual em algumas enfermidades neuróticas.

Tais situações são válidas para pensarmos que quando nós, professores, nos deparamos, como em meu experimento, com uma atitude passiva de alguns alunos frente ao saber, podemos indicar sua origem no desenvolvimento sexual, pois falta de concentração também pode ser fonte de prazer sexual. Não pensar muito, não se concentrar, deixar a mente dispersa pode ser tão prazeroso como aprender ou descobrir algo novo. Devemos ressaltar que esse tipo de comportamento, o prazer na distração, que tem suas origens na fase fálica infantil, pode ser revivido na adolescência, o que nos dá o que pensar a respeito de casos de dificuldade de aprendizado, ou mesmo de recusas a aprender em determinados alunos. Se pensarmos que o comportamento do sujeito ante o saber é determinado por sua sexualidade, fica a dúvida de qual seria, portanto, o papel do professor.

A escola assume especial papel no processo investigativo infantil durante a fase da latência. Seria o momento bem-sucedido entre o encontro da criança e a escola, ou da criança com a cultura. Durante a fase de latência, a investigação sexual cessa, e o interesse se volta intensamente para tudo que está ao redor. É um grande momento de florescimento da curiosidade e vontade de saber. É o momento das perguntas, da vontade de aprender, da inquietação frente às escolhas dos outros. A criança se torna uma grande investigadora:

Não são interesses teóricos, mas práticos, que põem em marcha a atividade investigatória na criança. A ameaça trazida para suas condições existenciais pela chagada ou suspeita de um novo bebê, assim como o medo de que esse acontecimento traga consigo a perda de cuidados e de amor, tornam a criança pensativa e perspicaz. (FREUD, 1905b/1969, p. 183)

A primeira grande questão que toca toda criança no despertar da pulsão de saber são questões existências, principalmente vinculadas à morte e à diferença sexual. São questões

que desmascaram a falta original e catalisam a busca por outras respostas que impulsiona a curiosidade infantil. Aos poucos, o interesse da criança fica tão diversificado que pouco podemos relacionar a base de suas investigações a questões de ordem sexual.

A hipótese levantada por Freud (1905b/1969) a respeito do distanciamento da criança dos estímulos autoeróticos para um paulatino despertar de interesses externos é de que, em determinado ponto do desenvolvimento infantil, a sexualidade não tem uma função específica, pois sua função primordial é a procriação. Como o corpo da criança não tem preparo para tal função, fica a libido encarregada de contribuir para outras investigações e interesses. A essa reorganização da libido, dá-se o nome de sublimação.

A sublimação é uma organização da libido com o direcionamento de sua energia voltada para a busca por saber. Freud (1910/1976), no texto a respeito da infância de Leonardo da Vinci, descreve os caminhos possíveis para a pulsão de saber. O autor aponta que, no final da investigação sexual infantil, na fase de latência, quando a investigação sexual é interrompida com o ímpeto do recalçamento, o processo de sublimação se inicia, lançando a criança em um novo caminho de busca por conhecimento. A sublimação pode apresentar três possibilidades de caminhos para o instinto de investigação:

1. Na primeira delas, “[...] a investigação partilha o destino da sexualidade e a ânsia de saber fica desde logo inibida” (FREUD, 1910/1976, p. 21). Nesse caso, o livre uso da inteligência pode ficar limitado para o resto da vida, sendo reprimida da mesma forma que o impulso sexual.
2. Na segunda, “[...] o desenvolvimento intelectual é suficientemente forte para resistir ao recalçamento da sexualidade” (FREUD, 1910/1976, p. 21), e, ao final da investigação sexual infantil, quando o sujeito adentra a fase de latência, surge uma obsessão investigadora. Esse interesse pela investigação é decorrente da memória da investigação sexual infantil. Nesse caso, direcionado para ideias e trabalho intelectual, esse novo direcionamento tem como destino substituir a satisfação sexual. O sujeito que vivencia essa forma de sublimação irá se deparar com o caráter interminável das especulações intelectuais, assim como a investigação sexual infantil que nunca cessa.
3. E, por fim, a mais rara forma de sublimação, que foi a vivenciada por Leonardo da Vinci de acordo com Freud (1910/1976, p. 22). Nesse caso, o sujeito produz o recalçamento sexual, porém sem lançar ao inconsciente o instinto sexual, e, com isso,

a libido é totalmente sublimada em ânsia de saber e reforça um já poderoso instinto de saber. Nesse caso, a investigação torna-se aqui uma obsessão e substitui a atividade sexual, porém sem o adoecimento neurótico e, com isso, sem a vinculação aos processos primitivos de investigação sexual, ficando o instinto sexual livre para entregar-se ao serviço do interesse intelectual.

De uma forma ou de outra, o sujeito estabelece uma relação com o desejo de saber, seja o intensificando ou o negando. Uma pulsão sublimada é aquela que decorre para um alvo não sexual, sendo esse alvo algo socialmente valorizado. A energia que empurra a pulsão continua a ser sexual, mas o objeto não é mais.

Dessa forma, espera-se que, ao final da vivência edipiana, parte das investigações sexuais das crianças sofra repressão e outra parte sublima-se em pulsão de saber associada a pulsões de domínio e a pulsões de ver, ou seja, o objetivo final é dominar o objeto (tocá-lo, desmontá-lo, dissecá-lo) poder vê-lo. Sendo assim, derivam da pulsão de saber o prazer de pesquisar, o interesse por observar a natureza, o gosto pela leitura, o prazer de viajar (ver coisas novas e distantes), entre outros (KUPFER, 1992).

É importante destacar, desse modo, que, para a Psicanálise, o que impulsiona o desenvolvimento intelectual é de cunho sexual, pois se trata da pulsão sexual sublimada. Logo, a curiosidade intelectual filia-se à curiosidade sexual, e a inteligência emerge desse apoio da pulsão de saber na pulsão sexual.

Compreender a posição que o aluno assume ante o seu desejo e saber ouvir as demandas e compreender o momento de acatá-las ou não é função do professor, o que exige uma dose muito grande de sensibilidade e um bom nível de conhecimento da natureza humana. Tal nível de sensibilidade está além de qualquer formação institucional que se possa receber.

4.2 REFLEXÕES SOBRE O DESEJAR

Para a Psicanálise, o desejo pelo saber está intimamente ligado ao desenvolvimento da sexualidade. Esse processo é longo e cheio de percalços, e suas consequências são imprevisíveis do ponto de vista da produção de desejo de conhecimento, podendo levar o sujeito a uma grande obsessão à investigação ou até mesmo à total inércia em relação ao conhecimento.

No meu experimento com meus alunos, percebi que a postura deles ante o saber pouco modificou em relação ao que demonstravam anteriormente nas nossas aulas habituais, o que me fez perceber que a mudança na minha postura como professora e as minhas tentativas de trazer o interesse deles para o que eu tinha a oferecer não surtiram efeito. A força que move o comportamento deles e direciona a forma como eles se posicionam frente ao conhecimento era maior e mais forte do que qualquer tentativa metodológica da minha parte. Obviamente, isso não isenta minha responsabilidade como professora, mas traz uma nova compreensão dos limites e recursos que um sujeito que se disponibiliza a ensinar pode ter. Eu não pude ultrapassar a barreira do desejo deles, não pude modificar os sujeitos que são. Todas as suas peculiaridades de comportamento permaneceram intocadas, assim como a ligação transferencial que tinham comigo.

Pensando por outro prisma, meu desejo como professora também foi colocado à prova. Esse experimento me fez interrogar sobre o meu desejo dentro do processo educacional, pois não é possível ignorar o desejo do professor quando se trata do ensinar. Meu desejo norteou esse experimento, me fez buscar intervenções, metodologias, teorias para tentar lidar com o mal-estar de estar diante de meus alunos. Meu desejo foi colocado à prova diversas vezes quando me deparei com os obstáculos no ensinar.

Nada do que propus surtiu efeito como eu imaginava, mas, em contrapartida, aquilo que apresentei desmascarou o meu desejo, ou a falta dele. Assim, deparei-me comigo mesma desestimulada e sem vontade de ensinar, sentindo que aquilo que tinha a ensinar aos meus alunos (o conteúdo de artes) era pouco útil ou relevante, tanto para mim quanto para eles. Desmascarou também meu desejo em estar professora e me fez me questionar as origens do meu interesse por esta pesquisa: “estaria eu lançando sobre meus alunos a culpa pelo insucesso, sendo que por trás desse sentimento há minha falta de desejo?”.

O desejo apareceu para mim como um enigma, antes lançado sobre meus alunos e, mais adiante, sobre mim mesma. Senti a necessidade de compreender melhor como o desejo se forma, quais são suas nuances, suas possibilidades de atuação e mudança, numa tentativa de ao menos compreender a força do desejo que é tão incontrolável e, ao mesmo tempo, nos move para os mais inusitados destinos.

No meu experimento, meus alunos me surpreenderam no seu comportamento não desejante. Em contrapartida, meu desejo foi desafiado, principalmente quando me deparei com uma forte sensação de fracasso no final da realização. Não pude responder de imediato porque não consegui ter o sucesso que esperava, mas fiquei ainda mais intrigada e mais

desinteressada pela educação. O que faz um sujeito desejar? Qual é a natureza do desejo? Essas são algumas questões que me nortearam na escrita até aqui.

Compreendo que meu embaraço diante da reação dos meus alunos por vezes bloqueou o meu desejo por ensinar. Percebi que, com o passar do tempo, dentro da minha experiência (e, por que não dizer, com o passar dos anos na profissão de professora), meu desejo foi diminuindo. Obviamente, a minha dificuldade de permanecer desejante foi um fator importante para o rumo do meu experimento. Não podemos dizer que tenha sido crucial, mas falhei inúmeras vezes ao não pôr a minha energia no que estava propondo.

Acredito que, nas turmas nas quais houve maior resistência (principalmente a turma A), existiu uma maior dificuldade da minha parte em deixar claro meu desejo como professora. O desejo que me guiava por todo esse processo era especialmente o de que eles se interessassem pelo que eu tinha a ensinar. Ao me deparar com os obstáculos na falta de desejo deles, o meu desejo foi diminuindo. Mesmo porque, os alunos não faziam parte da minha experimentação no início, o que houve foi uma “concessão” para que eles entrassem.

A turma B foi também um grande desafio, pois, apesar de ser uma turma que desenvolveu uma relação muito amigável e próxima a mim – posso dizer que havia uma transferência entre nós que possibilitaria que eu trabalhasse –, os alunos não fizeram nada do que propus, pareceram sempre muito desinteressados, passivos. Nesse caso, apesar da transferência positiva, o desejo não trabalhou a nosso favor. Posso assumir parte da culpa do fracasso dessa turma na experiência. Talvez minha falta de desejo tenha interferido muito no processo, e eles não assumiram aquela experiência como deles. Outros fatores podem ter contribuído também para nossa falha.

Não é de se admirar que eu não tenha conseguido contaminar a todos meus alunos com meu desejo, pois ele estava sendo questionado por mim. Principalmente por enfrentar surpresas no decorrer da experimentação, tive que repensar e reavaliar o que tinha feito, desde meus objetivos, meus possíveis erros, o que eu pretendia fazer, e, com isso, meu desejo com o processo de experimentação também foi reavaliado. E posso dizer que algo mudou em mim, como professora, como pessoa. No decorrer desta pesquisa, meu desejo se despreendeu da sala de aula.

É difícil apontar o motivo exato da minha mudança de postura frente ao meu desejo por ensinar. Percebo que, ao longo da minha pesquisa, fui aos poucos me desinteressando pela minha atividade e acredito que o estudo e a compreensão da realidade subjetiva da sala de aula tiveram parte nesse processo, além de questões pessoais e subjetivas que não consegui

atravessar. Passei a compreender profundamente a crise que a educação vive em nosso século, bem como as impossibilidades que fazem parte da profissão.

Percebi que estabelecer uma transferência com os alunos é cada vez mais complicado. O que o professor representa e o que ele tem a oferecer – no caso, o seu saber – não é o que interessa ao aluno jovem hoje. Os educandos raramente supõem saber ao professor. A partir do meu experimento, ficou clara a distância entre o que eu tinha a oferecer e o que eles desejam. Fui tomada por um grande silêncio e muita indiferença na minha proposta, de modo que houve uma falha na minha ligação com eles, como se não falássemos a mesma língua, como se não estivéssemos no mesmo discurso.

A nossa sociedade compactua com um constante distanciamento e apagamento das diferenças. A ligação necessária para se transmitir saber é cada vez mais difícil de acontecer, pois, para haver transferência, é necessário que haja suposição de saber. Em outras palavras, para que haja uma ligação afetiva e aprendizado, é necessário o reconhecimento de que o outro tem algo a ensinar. Essa disparidade entre os sujeitos é mantida por meio do reconhecimento de que o outro tem algo que eu não possuo, que há algo a ser transmitido.

Já sabemos que a transferência e o desejo são partes importantes para responder essa questão: qual o papel do professor no despertar do desejo do aluno pelo saber? Sabemos também que não é possível falar sobre desejo do sujeito sem levar em conta os objetos de consumo que a sociedade nos oferece. Não é possível falar de desejo sem delimitar em que contexto esse desejo aparece e quais são os objetos a serem desejados.

A relação entre aluno e professor é atravessada por questões contemporâneas que dizem respeito à forma como os sujeitos lidam com seus desejos, com a forma que eles criam relações, com os discursos que são lançados e nos seduzem e enlaçam.

Para pensar a sociedade atual, faço um recorte a respeito da autoridade do professor. Nossa sociedade sofreu mudanças severas, especialmente no século XX. Foram mudanças políticas e sociais advindas em especial do desenvolvimento científico. A forma como o mundo se estruturava no que diz respeito às relações se modificou. Surgiram novas hierarquias, relações, discursos e, com isso, uma nova subjetividade. Para aprofundar na figura do professor e os limites de sua autoridade no atual arranjo subjetivo de nossa sociedade, inicio um novo capítulo com a questão: qual o papel da autoridade do professor no despertar do desejo do aluno pelo saber?

CAPÍTULO 5 CRISE DA AUTORIDADE

Quando analisamos a educação, não é possível ignorar a constituição da sociedade em que estamos inseridos, pois esta influencia diretamente as instituições. Do mesmo modo, no que se refere à educação, suas influências, consequências e desafios são norteados pelas demandas sociais que vão se organizando em torno da subjetividade dos sujeitos.

Para pensar a educação hoje, temos que pensar a crise da noção de autoridade que se iniciou nos séculos passados. Autoridade aqui entendida como aquela que organiza e gere as relações e hierarquias, tornando-as verticais e colocando uma barreira nos limites do gozo dos sujeitos.

A respeito da nova ordem dentro da subjetividade moderna, Charles Melman, em seu livro “O homem sem gravidade” (2008), escreve a respeito dessa mudança do ponto de vista da economia psíquica, na qual os sujeitos passam a priorizar o gozo do objeto em detrimento da interdição. Para Melman (2008), a posição ética tradicional, que orientava o pensamento e comportamento, passa a ser substituída por uma lógica da necessidade. Essa nova lógica que atua na sociedade torna o consumo legítimo por si, e a satisfação por meio da mercadoria deve ser imediata:

Estamos lidando com uma mutação que nos faz passar de uma economia organizada pelo recalque a uma economia organizada pela exibição do gozo. Não é mais possível hoje abrir uma revista, admirar personagens ou heróis de nossa sociedade sem que eles estejam marcados pelo estado específico de uma exibição do gozo. Isso implica deveres radicalmente novos, impossibilidades, dificuldades e sofrimentos diferentes. (MELMAN, 2008, p. 16)

Vemos essa mudança na subjetividade ecoando em instituições que regulam a sociedade, como governo, escola e igreja. Essa modificação é também sentida nos núcleos sociais como, por exemplo, nas famílias, em que podemos detectar uma crescente dificuldade dos pais em estabelecerem-se e manterem-se como figuras de autoridade familiar.

Essa mudança descrita tem um reflexo contundente na educação, pois ela reverbera nas figuras de autoridade (professores, diretores, entre outras), tornando-as obsoletas e mal vistas socialmente. As figuras que necessitam da autoridade para executar sua atividade sofrem com a desautorização social e a falta de reconhecimento, trazendo consequências também para a instituição “escola”.

Essa situação gera o paradoxo de uma diretriz educacional que, ao mesmo tempo que cobra que a educação dê conta de “sociabilizar” o aluno, de transmitir regras morais e éticas, que o insira na cultura, que o transforme num cidadão de bem e respeitador (o que já é questionável), não dá a ele a menor condição de fazer tal trabalho. A escola e, conseqüentemente, seus funcionários são constantemente desautorizados em suas práticas, não são reconhecidos como capazes e têm seu trabalho normalmente reduzido ao cumprimento de regras, deveres e objetivos, esvaziando, assim, as possibilidades de manifestações efetiva e natural de sua autoridade (PEREIRA, 2013).

Ao mesmo tempo, vemos crescer a demanda pela autoridade, já que o núcleo familiar não consegue desempenhar o seu papel de referência tão forte para suas crianças como nas gerações anteriores. Como professora, já presenciei, algumas vezes, em reuniões com pais, declarações como “já não sei o que fazer com meu filho”, ou situações de violência contra os professores e funcionários que acabam sendo caladas e/ou ignoradas pelos dirigentes das instituições.

De acordo com a minha leitura, pude constatar que uma das primeiras autoras a detectar e escrever sobre a crise da autoridade em nossa sociedade foi Hannah Arendt, no texto “O que é autoridade?” (2006b). Em seu texto, a autora analisa o declínio da autoridade na sociedade ocidental, demarcando seu início no começo do século XX.

A definição usada por Arendt (2006b) para autoridade seria a força que gera obediência, mas sem a utilização de violência ou coerção. Para haver a verdadeira autoridade ela deve ser reconhecida, e não deve depender de forças, ou atitudes para sua imposição. O que a estudiosa expõe é a fragilidade que essa noção de autoridade vem apresentando com o passar dos anos:

Mas o fato é que a autoridade exclui o uso de meios exteriores de coação; quando se usa a força, isso significa que a autoridade falhou. Por outro lado, a autoridade é incompatível com a persuasão, já que esta pressupõe uma paridade e funciona através de um processo de argumentação. Quando se utiliza argumentos, a autoridade é deixada em suspenso. (ARENDR, 2006b, p. 105)

O que temos hoje é a baixa capacidade de se reconhecer essa autoridade nas figuras de referência. Seria uma crise do limite, da diferenciação, da hierarquia. Mesmo o conceito em si causa dúvida, pois a autoridade que vigorou no mundo ocidental durante séculos perdeu sua legitimidade “[...] tanto em teoria quanto na prática, não estamos já em posição de saber o que é realmente autoridade” (ARENDR, 2006b, p. 106).

Arendt (2006b) demarca essa crise como de origem política, dando ênfase aos movimentos totalitários que dominaram o século XX, relacionando o aumento dos regimes totalitários e a visão fascista do mundo como um substituto das figuras de autoridade, que estavam ficando cada vez mais apagadas. Essa substituição aparece para suprir a necessidade de instrumentos para organização social e identificação dos sujeitos com um objeto. Sem dúvida, essa forma de organização subjetiva desenvolve sérias consequências:

A crise, patente desde o início do século, tem uma natureza e uma origem política. A ascensão de movimentos políticos apostados em substituir o sistema de partidos e o desenvolvimento de uma nova forma de governo, o totalitarismo, ocorreram contra um pano de fundo de declínio mais ou menos geral, mais ou menos dramático, de todas as autoridades tradicionais. (ARENDR, 2006b, p. 105)

Então, em que nos interessa a crise da autoridade? A crise demonstra sua amplitude e gravidade ao atingir áreas pré-políticas, como a educação, em que a autoridade é pedra fundamental, e aceita como necessidade natural para sua prática. Isso significa que todos os outrora venerados modelos de autoridade perderam sua plausibilidade (ARENDR, 2006b).

Na educação, a crise de autoridade é especialmente maléfica, pois põe à prova toda a estrutura educacional constituída historicamente. Cada país e cada região vão apresentar os contornos específicos de sua crise educacional, porém não é segredo que toda crise que se apresenta no mundo moderno contamina a todas as sociedades em algum momento devido à globalização.

Arendt, em seu texto “A crise da educação” (2006a), reflete especialmente sobre a crise da educação norte-americana. Para a autora, trata-se de uma crise emblemática, pois traz contornos próprios derivados da constituição política do país, dado que os EUA são um país constituído principalmente por imigrantes, e a educação é fundamental para a transmissão de uma tradição cultural e unificação do país, atendendo, assim, uma massa de pessoas de etnias diferentes. Ou seja, a educação norte-americana necessita ser democrática e universal, o que não é fácil de atingir mesmo em países mais igualitários.

A democratização da educação, uma tendência recorrente na educação atualmente, traz a condensação de todos os sujeitos numa mesma faixa igualitária. É a ideia de que somos todos iguais, gozamos dos mesmos direitos, temos as mesmas possibilidades:

Refiro-me ao papel que o conceito de igualdade desempenha e sempre desempenhou na vida americana. Trata-se de uma noção na qual está envolvida muito mais do que a igualdade perante a lei; mais também do que o nivelamento das distinções de classe; mais mesmo do que aquilo que a expressão “igualdade de oportunidades” designa embora esta tenha aqui grande significado uma vez que, na perspectiva americana o direito à educação é um direito civil inalienável. (ARENDR, 2006a, p. 29, grifo no original)

Essa ideia pode parecer benéfica, pois garante que ricos e pobres, homens e mulheres, adultos e crianças tenham acesso à educação. Mas, em contrapartida, essa homogeneização feita profundamente só pode ser atingida à custa da autoridade dos professores e da instituição como um todo, pois, apagando-se as diferenças, apaga-se também a alteridade e a autoridade. As relações deixam de ser verticais e passam a ser horizontais, e a individualidade e particularidade de cada sujeito é apagada (ARENDR, 2006a).

Pensando o lugar do professor nesse contexto, temos que, diante do ato de educar, ele fica compelido a exercer um papel social que, além de defasado, destoa por completo da autoridade que o educador, de fato, detém na sala de aula. O dever de impor limites dosando o acesso ao gozo aos jovens deveria ser feito pela família, que, sob uma nova forma de gerir seu tempo e hierarquia, tende cada vez mais a delegar a terceiros a educação dos seus filhos.

Hoje, a formação moral e ética dos jovens fica, normalmente, a cargo da escola, que se vê numa situação ambígua de uma grande cobrança na sua atuação *versus* o pouco reconhecimento social de sua autoridade. A sensação de impotência diante da falta de interesse pelo saber do outro, que é característica da atual sociedade, gera uma angústia no professor, que responde a ela com um afastamento emocional de sua prática, “[...] como se dissesse: não tem jeito, diante disso me sinto impotente” (PEREIRA, 2013, p. 487).

Ao se enfrentar uma crise de tamanha importância, é necessário que não se recorra a respostas pré-concebidas e se possa pensar o novo. Porém, não é isso que normalmente ocorre, e velhas respostas e velhos paradigmas sempre são lançados em situações de crise.

Arendt (2006a) destaca três medidas que precipitaram a crise na educação. A primeira é a tendência moderna de defender e acreditar num mundo infantil, onde o adulto deve manter-se afastado e impotente diante da criança.

A segunda é o crescimento da Pedagogia, e a influência recebida da Psicologia, que a tornou uma área restrita e emancipada e, com isso, distanciou a formação do professor de sua área específica, tornando-o um conhecedor amplo do ensino-aprendizagem. Sendo assim, o

professor é aquele que pode ensinar qualquer coisa: sua formação é no ensino, e não no domínio de um assunto particular.

E a terceira medida vem em consequência da anterior. Seria o pressuposto de que só é possível conhecer algo fazendo, e o professor seria encarregado de fazer o aluno “aprender fazendo”, e não apenas transmitir um saber “petrificado”, pré-concebido e tradicional. Sem dúvida, esse pressuposto é o que demonstra claramente a desautorização do saber docente e retira do professor a importância no papel educativo.

Essa forma de encarar a educação a partir do “fazer” trouxe a tendência educacional de encarar a brincadeira como o meio mais vivo e peculiar da infância e orientou a educação para uma supervalorização do brincar como processo de aprendizagem. É claro que essa disposição foi amplamente embasada pela tendência ao gozo que vemos na sociedade contemporânea, na qual o acesso ao gozo objetual não só é permitido como incentivado. Essa tendência atravessa as relações e a forma de se posicionar no mundo. Não é de se espantar que a educação seja permeada por essa demanda e que as fronteiras e limites fiquem apagados.

Um dos fatores que torna a educação hoje tão problemática e antagônica é que ela lida com duas bases que estão em crise: a autoridade – como já foi dito – e a tradição, pois o trabalho do professor é justamente trazer aos novos os saberes de um passado do mundo da cultura e do saber e proteger as crianças durante seu desenvolvimento.

A tradição seria, assim, o que sustenta a autoridade, trazendo um conjunto de regras simbólicas que perpassam a cultura e que têm como efeito uma sustentação moral às instituições. Esse passado tradicional está cada vez mais ameaçado por uma corrente moderna que o considera obsoleto (ARENDRT, 2006a).

Se essa tradição é ameaçada, a infância também o fica, pois, para existir infância, é necessário que exista o privado, um mundo protegido. Arendt (2006a), em belíssima explanação a esse respeito, compara o nascimento da vida vegetativa ao crescimento dos seres humanos: ambos precisam de obscuridade, de proteção, para se orientar em direção a luz. Nas palavras da autora, “[...] tudo o que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge da obscuridade. Por mais forte que seja a sua tendência para se orientar para a luz, aquilo que é vivo necessita de segurança da obscuridade para alcançar a maturidade” (ARENDRT, 2006a, p. 196).

Por isso, proteger a tradição que o espaço da escola promove é proteger as novas gerações e assumir a responsabilidade sob elas.

5.1 AUTORIDADE SOB O PONTO DE VISTA DA PSICANÁLISE

É notadamente curiosa como a construção teórica da autora Hannah Arendt se assemelha à definição da teoria psicanalítica acerca da crise da autoridade. Crise que foi apontada por Freud (1929), mas teve seu desenvolvimento teórico feito por Lacan.

Observa-se, cada vez mais, na estrutura social uma homogeneização das relações: saímos de uma sociedade vertical para uma sociedade cada vez mais horizontal. Isso significa que as relações estão cada vez mais sem diferenciação, as pessoas são consideradas todas a mesmo nível. Não há alteridade, a diferença, o outro.

Essa mudança na estrutura social é estudada por uma série de autores, dentre eles Melman (2008), Lebrun (2010) e Lajonquiere (1996). Tais autores concordam no ponto em que hoje pouco se observa, nas figuras que deveriam inspirar respeito, uma legitimidade de sua autoridade, caracterizando um recorrente declínio do significante Nome-do-pai.

Na obra de Lacan (1999), o termo “Nome-do-pai” aparece como metáfora paterna, remetendo à função castradora do pai no Complexo de Édipo. A função do significante pai é de limitar o sujeito no seu acesso ao gozo e inseri-lo na linguagem e na sua subordinação como sujeito barrado. Quando essa referência simbólica decai, as consequências podem ser as mais variadas, sobretudo em relação ao Outro. Na perspectiva da escola, observamos as consequências na falta de reconhecimento da autoridade do professor, assim como nos outros funcionários, o que pode se desenrolar em diversos problemas para a relação aluno-professor, como a violência, o descaso, bem como a impotência do corpo docente e, em última análise, a impossibilidade de se gerar um ambiente de aprendizagem.

Freud (1929/1996e), em seu texto “O mal-estar na civilização”, desenvolve a teoria que versa sobre a constituição social atual. Afirma que, para vivermos em sociedade, é necessário mantermos nossas pulsões sob domínio. Para isso, há várias instituições responsáveis por esse cerceamento do gozo, dentre elas a escola. A partir dessa abstenção dos desejos inconscientes é que podemos criar os laços sociais. Não é espantoso que todas as instituições que desempenham essa função reguladora estejam cada vez mais apagadas e perdendo espaço no reconhecimento social.

Igualmente, não causa surpresa que as mudanças sociais alimentadas pelas mudanças políticas e econômicas modifiquem os laços sociais. Lacan, em sua obra “Televisão” (1974/1993), desenvolve uma crítica à nossa sociedade, analisando como o capitalismo derruba os laços sociais e transforma o objetivo final, o resultado, em uma busca de um mais-de-gozar. Observamos que os sujeitos são levados a tentar se destituir de seu mal-estar e

acreditar que é possível o acesso completo ao objeto. Como efeito desse discurso, temos a queda da relação com o Outro.

Em se tratando dos sujeitos, há algumas consequências inevitáveis para essa posição. Uma delas é a relação do sujeito com o objeto ter um peso maior do que a busca por outra verdade, ou a verdade inconsciente, já que esse objeto oferecido pelo capitalismo é uma promessa de um objeto absoluto, feito sob medida para o indivíduo. Uma falsa sensação de completude toma conta do sujeito e põe à prova o desejo, já que, para se desejar, é necessário a não completa satisfação. Como não há falta, e o objeto completa e satisfaz por completo, não há desejo; no lugar dele, coloca-se a necessidade. Necessidade de mais, e mais, e mais...

Essa total satisfação é, sem dúvida, uma promessa, que chega próximo de se concretizar, mas ainda não totalmente realizável. A regressão do desejo, diminuído a pura necessidade, faz com que o sujeito dê lugar ao indivíduo: ser amorfo, sem divisão, sem falta. Talvez a melhor definição desse indivíduo seja o que Nietzsche indicou ao perceber que a civilização estava caminhando para uma homogeneização dos sujeitos: “o ultimo homem”, uma criatura apática, com nenhuma paixão ou comprometimento. Ele quer apenas viver no conforto, sem ser incomodado, cercado de previsibilidade e segurança: “[...]descobrimos a felicidade’ – dizem os últimos homens, e piscam os olhos.” (NIETZSCHE, 2002, p. 21).

Não é difícil concluir a inevitável falência da educação dada essa lógica da relação com o desejo. A cultura e o prazer do aprender ficam à mercê do lucro e da lógica do capital, e o professor, como agente desse saber, fica desautorizado e limitado a um papel que já não cabe e de pouca relevância, pois é função da educação escolar a transmissão do saber da cultura, de um legado que especifica a dimensão humana e nos insere num discurso social e histórico. Como educar nesse novo mundo que surge?

REFLEXÕES FINAIS

Instigada pela minha prática como professora, busquei no mestrado um espaço para pensar, organizar, dar sentido aos meus sentimentos e sensações que vivenciava como professora de Arte. Percebi que minhas queixas e angústias eram comuns a outros profissionais da área. Essa percepção me fez notar que uma pesquisa que partisse do sentimento de mal-estar que circunda o ofício de professor poderia ser uma mais-valia a todos os profissionais.

No estudo da teoria psicanalítica e seu encontro com a educação, pude notar que os papéis dos atores envolvidos no jogo educacional eram revestidos de novos significados que aprofundavam a compreensão de suas atividades e traziam novas formas de pensar a educação.

O encontro com a Psicanálise não facilitou nem acalentou minhas insatisfações, mas possibilitou um nível de compreensão do meu estar professora que nenhuma outra área conseguiu me assegurar. Foi dentro da Psicanálise que me dei conta das minhas impossibilidades como docente, e foi no encarar das minhas impossibilidades que uma potência surgiu no meu fazer.

Meu primeiro grande desafio nesse processo foi conseguir condensar todas as minhas questões com a educação e a minha experiência como professora em uma só questão. A primeira diretriz, para mim, foi me concentrar na relação entre aluno e professor, pois, de uma forma quase intuitiva, percebi que era essa a base de tudo que circunda a educação escolar, principalmente em se tratando de aprendizagem. Eu percebi, quase que intuitivamente, que havia algo (e esse “algo” não era verbal) na minha relação com meus alunos que proporcionava a possibilidade de aprendizado.

Meu raciocínio seguiu adiante: se há algo que circunda a relação aluno e professor, e esse “algo”, que não é verbal, que advém da relação entre aluno e professor, é o que propicia o aprendizado, então, se eu conseguir modificar as bases dessa relação, talvez consiga obter outro resultado no aprendizado.

Mais adiante, pensando sobre os problemas de aprendizagem de meus alunos e, principalmente, sobre a falta de vontade deles em se dedicar ou aprender o que eu tinha a oferecer, questionei-me a respeito do desejo pelo saber. O que motiva uma pessoa a desejar saber?

Foi na junção dos dois pontos, o papel do professor e o desejo do aluno, que a questão se fez contornar e criou uma forma definida para a pesquisa. A qualificação e toda ajuda que

tive me fizeram conciliar minhas inquietações na questão “qual o papel do professor no despertar do desejo do aluno pelo saber?”.

Um ponto central desta pesquisa é a escola, ou, mais precisamente, a sala de aula. É na sala de aula que a aprendizagem se dá. É na sala que os desejos de ambas as partes, aluno e professor, encontram sua forma de manifestar.

Sendo a Psicanálise a diretriz desta pesquisa, temos que o desejo não se trata de algo a ser realizado, mas sim de uma falta nunca realizada. O sujeito é um ser faltante e pode levar uma vida procurando saciá-lo. Logo, eu me pergunto: qual seria, então, o papel do professor frente a um desejo de saber traçado pela Psicanálise?

No primeiro capítulo, descrevi a experiência que fiz com meus alunos. Parti de algumas impressões que tinha sobre a minha atividade. Pensava que seria uma das bases para atingir alguma mudança na qualidade do ensino, criar espaço e tempo para que o aluno pudesse vivenciar a escola mais confortavelmente. Com isso, acreditei que meu papel como professora pudesse ser apagado e, assim, eu poderia agir apenas como uma mediadora, alguém que está presente para ouvir, e não para intervir. Acreditava que, se desse o espaço necessário, apagando minha intervenção, eu poderia conseguir um novo comportamento de meus alunos.

Minha primeira decepção surge quando percebo o silêncio que se formou por parte de meus alunos. Eles pouco, ou quase nada, responderam as minhas inquietações. A mudança de comportamento que eu previa não ocorreu. Eu confiava que eles iriam se apropriar do espaço que eu estava criando, que iram tomar a palavra e se posicionar em relação à educação, em relação ao que pretendiam estando ali. Acreditava que eles fossem se interessar, de forma espontânea, a pesquisar o que os instiga, mas apenas obtive um silêncio muito grande.

Apesar da angústia que essa reação me causou, tentei pensar o que ocorreu, e concluí algumas coisas importantes: a primeira delas é que eu não consegui me apagar como professora, não fui tão neutra como gostaria, tive que fazer intervenções constantes no que conversávamos. Assim, precisei lançar questões, sugerir, interferir muito mais do que pretendia, o que me fez perceber que continuava no mesmo papel de professora como sempre estive. Concluí, portanto, que não é possível mudar meu papel, meu lugar de professora, pois, o papel de professor é uma referência muito importante para o desenvolvimento do aluno, e não é interessante para ambas as partes que o professor tente apagá-lo (FREUD, 1914). Ele deve estar ali, desejante, inteiro no que faz, mas sem impor seu saber, e sim ofertando-o e aguardando que o aluno o aceite.

A reação dos alunos à minha tentativa de “dar espaço” a eles foi um grande silêncio. Reagiram com esse estranhamento silencioso, um distanciamento que tornou difícil tirar alguma interpretação. Mas, com o passar do tempo, me dei conta de que esse silêncio era uma reação ao que eu tentava impor. Esse silêncio demonstrou um misto de desconfiança e desconforto deles frente à minha tentativa de me silenciar. O que estava ali era a minha demanda, minha vontade sendo colocado acima da vontade deles. Eu queria que os alunos agissem como eu previ, que pensassem como eu penso e se incomodassem com o que eu me incomodava, e eles reagiram de forma contrária ao que eu esperava. Por meio do silêncio, demonstraram sua resistência.

Nesse sentido, percebi que parti de um ideal de aprendizagem que carregava: acreditava que, se poderia, através de um método eficaz, atingir a todos os alunos da mesma forma, esperaria uma reação imediata e definitiva a partir de uma atitude minha. Situação que não é possível numa área como a educação, pois, quando se trata de sujeitos, não é possível haver uma receita pré-concebida. Cada sujeito envolvido no processo educativo traz consigo uma marca de singularidade, cada sujeito irá corresponder a dada situação de aprendizagem de uma forma, e o resultado é imprevisível. No processo educacional, sentimentos, impressões e afetos interferem constantemente nos resultados. Por isso, o papel do professor no despertar do desejo do aluno pelo saber fica à mercê de fatores como sentimentos, vontades e afetos de ambas as partes (VOLTOLINI, 2011).

Para melhor compreender os afetos envolvidos numa relação como a de professor-aluno e os limites que a atuação do professor pode atingir para conseguir despertar o desejo pelo saber no aluno, busquei o conceito de transferência.

A transferência é um conceito freudiano que diz respeito aos afetos direcionados a uma figura, que, nos textos de Freud, seria preferencialmente o psicanalista. Esses afetos trazidos são consequências de recordações de relações já esquecidas que remetem ao passado, principalmente as figuras parentais, ou seja, são afetos inconscientes. São revividos por meio da transferência, e o sujeito que é alvo da transferência fica revestido de uma carga emocional cheia de significações.

O professor é um alvo corriqueiro de transferência por seus alunos, e os afetos envolvidos no jogo transferencial influenciam no processo de aprendizagem, contribuindo ou até mesmo impedindo o desempenho do professor.

Para a Psicanálise, o aprendizado se dá dentro do campo amoroso (KUPFER, 1992). Essa visão permite pensar a importância dos afetos na relação escolar e os perigos da falta dela. A condição social dos alunos, as situações de risco que algumas crianças vivem, os

valores sociais e culturais que são absorvidos pelos jovens, tudo que está ao redor da relação entre professor e aluno interfere diretamente nos afetos e desejos que são despertados na sala de aula.

O professor é aquele que oferta o ensino, seu desejo aparece nesse ato de ensinar. Cabe ao aluno aceitar essa oferta ou não. O aprendizado se dá quando a oferta que o professor faz se liga ao desejo do aluno, é nesse encontro que a ligação entre o que um tem a oferecer e o que o outro precisa que o aprendizado se dá (VOLTOLINI, 2011).

No trabalho como professora, pode-se ver a orientação do desejo do aluno acontecer, desabrochar e, por vezes, não acontecer. Essa nuance entre uma grande vontade de saber e o quase nada instiga e desafia nosso trabalho. Seria, então, o professor o único responsável por despertar o desejo pelo saber? Qual é o verdadeiro papel dele nesse processo?

O desejo de saber se origina do processo de desenvolvimento sexual. A criança passa por uma série de fases (oral, anal, genital, latente e fálica), em que os caracteres sexuais vão se desenvolvendo. Por trás desse processo de desenvolvimento, temos a energia libidinal, que está retida no inconsciente e que busca formas de se manifestar e buscar satisfação.

As fases do desenvolvimento sexual deixam profundas marcas no sujeito. A forma de satisfação libidinal que o sujeito encontra cria marcas profundas na psique, as quais podem ser lembradas no futuro. Uma forte inscrição de nossas vivências se forma no período de infância, e essas inscrições vão orientar a busca por satisfação pelo resto da vida. Podemos dizer que a noção de satisfação de desejo que temos na vida adulta tem relação direta com os sentimentos de satisfação vividos na primeira infância.

No que se refere ao desejo de saber, Freud (1900/1976) nos esclarece que, em determinado ponto do desenvolvimento, a criança reprime sua busca por satisfação sexual. Com isso, a energia libidinal que, antes, era direcionada a essas atividades, volta-se para outras questões e objetos. É a fase das perguntas e dos interesses variados, que vai moldando a moral, a estética, o pudor. A criança, nesse momento, estabelece seus interesses e sua relação com o objeto. Ao final dessa fase, estará definida qual a relação do sujeito criança com o saber.

Compreender como o aluno orienta seu desejo de saber é um passo importante para compreender qual o papel do professor na vida dessa criança. Assim, é possível não criar falsas expectativas ou se sentir culpado e fracassado no seu dever de educador. Não há como compreender o desejo por completo, não há como controlá-lo ou direcioná-lo. Só é possível abrir as possibilidades quando o desejo aparecer, e, assim, tornar possível que aquele sujeito desejante de saber tenha os meios necessários para aprender. E, para isso, não é preciso uma

escola superequipada, ou um professor com uma grande formação. Os meios pouco impostam, o que importa é o desejo e onde ele pode te levar.

O que sustenta a busca pelo saber dos sujeitos é o vínculo que se cria. Nesse ponto, Tizio (2003) é sensata ao afirmar que esse vínculo se dá na ligação entre o que o professor tem a oferecer e o que o aluno quer receber, como num vínculo amoroso que liga as duas partes afetivamente e numa troca de oferta e demanda.

O vínculo que se estabelece entre dois sujeitos é viabilizado pelo laço social. O tipo de vínculo e sua profundidade ficam condicionados às características da sociedade em que o vínculo se dá, se ela forma laços mais profundos e cheios de significação ou não.

Quando analisamos as mudanças sociais que houve na modernidade, não podemos negar a mudança e dissolução de alguns tipos de relações e hierarquias. Essa nova forma de laço que a sociedade moderna construiu afeta diretamente a educação, pois dilui o papel do professor, diminuindo seu poder de atuação e autoridade.

A queda paulatina da autoridade do professor é a chave para compreender a mudança social que culminou na modernidade. Saímos de um mundo ordenado, hierárquico, pautado no tradicionalismo para adentrar num mundo digital, efêmero e horizontal. Essa mudança de paradigma fez com que o papel que o educador desempenha fique desconectado do mundo fora das paredes da sala de aula. Ao mesmo tempo, temos que a educação pontua a diferença nesse mundo líquido, e sua função de inserir a criança na cultura e na sociedade se torna ainda mais necessária, pois a escola carrega em si o imperativo de transmitir a tradição (ARENDDT, 2006a).

O enfraquecimento do vínculo educacional tem como resultado para o professor, além de sua desautorização, um constante processo de vitimização e culpabilização e, com isso, o mal-estar que a sensação de culpa e fracasso geram. Sem dúvida, eu vivenciei essa sensação de mal-estar ao observar a frieza que meus alunos mantinham, o silêncio que sustentavam quando eu tentava me aproximar. Senti um grande mal-estar ao não conseguir mantê-los envolvidos no que estava propondo e perceber que minhas inquietações pouco importavam para eles.

Outro resultado do enfraquecimento do vínculo educacional é a desresponsabilização do papel do professor. Um exemplo seria a necessidade de caracterizar o comportamento sintomático do aluno como doença psíquica e direcionar a demanda de intervenção para os serviços de saúde mental. No meu caso, o resultado de minha desresponsabilização com meu papel de professora foi iniciar esta pesquisa acreditando que os problemas que enfrentava no meu trabalho seriam resolvidos apenas com uma mudança metodológica. Não percebi que

havia questões relacionadas ao meu desejo e ao meu envolvimento, que estavam em jogo no resultado final do aprendizado de meus alunos.

O desejo carrega algo do enigma. Ele é uma força que move o sujeito em busca de um objeto perdido. O desejo é o que mantém a sensação de insatisfação e sustenta o vislumbre de completude, de saciedade. O desejo pelo saber é gerado na infância e tem seu crescimento em paralelo ao desenvolvimento sexual, primeiramente ligado à investigação sexual infantil. Mais tarde, a mesma energia libidinal se liga a outros objetos, e as dúvidas e questionamentos começam. Aos poucos, o desejo vai tomando forma de algo palpável, vai sendo contornado pela cultura, pela sociedade e vai se revestindo da capa da necessidade (ou vontade). A escola, pelo seu funcionamento, ajuda a inserir o sujeito numa lei. A lei limita e direciona o desejo.

O educando deverá se posicionar em relação ao desejo pelo saber. O mesmo ocorre com o educador: seu desejo pelo que tem a ensinar é crucial para a manutenção de seu papel, bem como o desejo de estar professor, de estar presente na sala de aula, ativo, desejante de seu saber, pois seu desejo é o que irá despertar identificação no aluno, que deverá tomar o desejo do professor como seu. Essa tomada de desejo é o que irá dar base para a ligação que sustenta o vínculo educativo. O aluno irá querer tomar posse do que falta ao professor, do que ele deseja, e, assim, ser ele mesmo o objeto de desejo do professor.

O saber torna-se a ligação afetiva entre aluno e professor, é o que sustenta o vínculo, a transferência, a suposição de saber. É a partir desse vínculo que todo o processo de ensino aprendizagem pode se dar. Isso não quer dizer que esse processo seja pacífico e que o vínculo entre professor e aluno seja sempre carinhoso. A relação entre quem ensina e quem aprende pode ser difícil para ambas as partes. A ideia de complementaridade não deve ser utilizada aqui.

Como professora, me senti várias vezes insultada pelos meus alunos, ou desafiada, humilhada, provocada. Mas, hoje, percebo que esse posicionamento hostil, apesar de socialmente condenável, fazia parte do processo de aprendizagem deles. Era o resultado da transferência que tinham comigo, era resultado do vínculo que se estabeleceu e da relação que eles tinham com o que meu saber representava, com meu papel.

Os alunos que se recusaram a participar do meu experimento, mantendo-se distantes, estavam se posicionando em relação ao que eu ofereci. Não posso dizer que essa postura deles não foi legítima, mas sem dúvida gerou um impacto muito grande no meu desejo. É muito difícil para o professor lidar com a falta de interesse de seus alunos.

Fazendo uma autoanálise, percebo que, muitas vezes, não estive desejante da minha posição de professora, tanto durante a experimentação como antes. Posso listar uma série de

motivos para meu desinteresse pela sala de aula: muito cansaço, baixo salário, alunos muito difíceis para se relacionar, entre muitos outros. Mas, apesar de todos os problemas, eu poderia continuar desejante de estar professora. Porém, o meu desejo foi diminuindo ao longo dos anos pelo simples fato de que aquela posição já não fazia sentido para mim. Com a entrada no mestrado e o estudo profundo sobre a educação, pude encarar meus mal-estares com o ensino, combati meus ideais, enfrentei meus fracassos e, ao final dessa jornada, vi meu desejo por ser professora se esvaír.

Minha pesquisa me levou a compreender a importância do vínculo que se cria entre aluno e professor, tanto do ponto de vista da aprendizagem como da constituição do sujeito aluno. E, também, como esse vínculo é difícil de se manter atualmente com as demandas da sociedade e a posição do professor, que está cada vez mais ameaçada por um constante descrédito. Vivi nas minhas aulas os dois lados, percebi várias vezes como era importante minha presença como professora e senti, também, na pele a falta de autoridade e respeito.

O resultado desta pesquisa não é, de forma alguma, definitivo. Foi uma tentativa de responder a uma questão, e o mais importante não é a resposta final, mas todo o processo que me trouxe até aqui, tanto no que se refere às respostas conceituais quanto às respostas emocionais. O que colhi dessa experiência foi uma intensa revisão de meu desejo, e finalizo esta pesquisa sem ter nenhuma ideia se, um dia, pisarei novamente numa sala de aula como professora. O que sobrou foi uma grande angústia e um nó na garganta. Hoje, vivo um luto do desejo de ensinar, que morreu em mim.

O que virá depois, como tudo na vida, é imprevisível.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosana Márcia Rosana; ALMEIDA, Sandra Fonseca Conte de. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.

ARENDR, Hannah. A crise na educação? In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Lisboa: Relógio D'Água, 2006a. pp. 184-210.

ARENDR, Hannah. O que é autoridade? In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Lisboa: Relógio D'Água, 2006b.

CANÁRIO, Rui. Uma inovação apesar das reformas. In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomema; TRINDADE, Rui. (Orgs.). **Escola da Ponte: defender a Escola Pública**. Porto: Profedições, 2004. p. 31-41.

FREUD, Sigmund. (1900). **A interpretação dos sonhos**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 16).

FREUD, Sigmund. (1905a). **Pós-escrito do caso Dora**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 17).

FREUD, Sigmund. (1905b). **A sexualidade infantil**. São Paulo: Atual, 1969. [Edição Staudael Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (ESB). v. 5]. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.

FREUD, Sigmund. (1905c). **Fragmentos de Análise de um caso de histeria**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 3).

FREUD, Sigmund. (1908). **Sobre as teorias sexuais das crianças**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 7).

FREUD, Sigmund. (1910). **Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 11).

FREUD, Sigmund. (1912). **A dinâmica da transferência**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 12).

FREUD, Sigmund. (1914). **Algumas reflexões sobre psicologia escolar**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 13).

FREUD, Sigmund. (1915). **Observações sobre o amor de transferência**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 14).

FREUD, Sigmund. (1917). **Transferência**. Conferência XXVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996e. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 16).

FREUD, Sigmund. (1929). **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1996f. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21).

FREUD, Sigmund. (1933). **Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1996g. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 22).

FREUD, Sigmund. (1937). **Análise terminável e interminável**. Rio de Janeiro: Imago, 1996h. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 23).

KOHAN, Walter. Da filosofia da educação a uma educação da filosofia. Do estatuto à experiência: da quietude ao movimento. **Educação & Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9 [extra], p. 59-70, 2008.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1992.

KUPFER, Maria Cristina. **Psicanalistas e educadores: tecendo laços**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

LACAN, Jacques (1960-61). **O seminário, Livro 8: a transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992a. (Coleção Campo Freudiano no Brasil).

LACAN, Jacques (1955-56). **O Seminário, Livro 3: as psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Coleção Campo Freudiano no Brasil).

LACAN, Jacques (1957-58). **O Seminário, Livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. (Coleção Campo Freudiano no Brasil).

LACAN, Jacques (1969-70). **O Seminário, Livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992b. (Coleção Campo Freudiano no Brasil).

LACAN, J. (1974). **Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

LAJONQUIÈRE, Lo. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEBRUN, Jean-Pierre. **A perversão comum: viver juntos sem outro**. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2010.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**. Entrevistas por Jean-Pierre Lebrun. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

MILLER, Jacques Alain et al. **La Pareja y el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain Miller en Barcelona**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zarathustra**. Lisboa: Guimarães Editora, 2002.

ORBE, Fernando Bárcena. **El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo**. Barcelona: Heder Editorial, 2004.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A impostura do mestre. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, abr./jun., p. 485-499, 2013.

TIZIO, Hebe. Reinventar el vinculo educativo. In: TIZIO, Hebe (Org.). **Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogia social e del psicoanalysis**. Barcelona: Gedisa, 2003.

TIZIO, Hebe. Novas modalidades do laço social. **A Sefhallus**, v. 2, n. 4, p. 1-4, mai./out. 2007.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação e Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.