

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS E**  
**MATEMÁTICAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E**  
**MATEMÁTICAS**

**SER OU NÃO SER COMO NOSSOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: PROPOSIÇÃO  
PARA UMA INTERVENÇÃO AFETIVA NO ESTÁGIO DO CLUBE DE CIÊNCIAS  
DA UFPA.**

**JOÃO AMARO FERREIRA NETO**  
Orientador: **Prof. Dr. Wilton Rabelo Pessoa**

**Belém / PA**

**2017**

**JOÃO AMARO FERREIRA NETO**

**SER OU NÃO SER COMO NOSSOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: PROPOSIÇÃO  
PARA UMA INTERVENÇÃO AFETIVA NO ESTÁGIO DO CLUBE DE CIÊNCIAS  
DA UFPA.**

Dissertação apresentada à comissão julgadora do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal, sob orientação do Professor Doutor Wilton Rabelo Pessoa, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemática, na área de concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores para o Ensino de Ciências e Matemáticas.

**Belém / PA**

**2017**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca do IEMCI, UFPA**

---

Ferreira Neto, João Amaro. 1965–

Ser ou não ser como nossos professores de ciências: proposição para uma intervenção afetiva no estágio do Clube de Ciências da UFPA / João Amaro Ferreira Neto, orientador Prof. Dr. Wilton Rabelo Pessoa – 2017.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2017.

1. Ciência – estudo e ensino. 2. Educação. 3. Psicanálise. 5. Universidade Federal do Pará – Clube de Ciência. I. Pessoa, Wilton Rabelo, orient. II. Título.

**JOÃO AMARO FERREIRA NETO**

**SER OU NÃO SER COMO NOSSOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: PROPOSIÇÃO  
PARA UMA INTERVENÇÃO AFETIVA NO ESTÁGIO DO CLUBE DE CIÊNCIAS  
DA UFPA.**

**JOÃO AMARO FERREIRA NETO**

Orientador: **Prof. Dr. Wilton Rabelo Pessoa**

Este exemplar corresponde à versão  
final da dissertação defendida por  
João Amaro Ferreira Neto.

Julgado em 07 de julho de 2017.

**Banca examinadora:**

---

Prof. Dr. Wilton Rabelo Pessoa – Presidente (UFPA - IEMCI)

---

Prof. Dr. Eduardo Paiva de Pontes Vieira - Membro Interno (UFPA - IEMCI)

---

Prof. Dr. José Jerônimo de Alencar Alves - Membro Interno (UFPA - IEMCI)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cleide Guedes Moreira - Membro Externo (IFCH)

**Belém / PA**

**2017**

Dedico este trabalho a meu pai, José Amaro  
Ferreira.

## AGRADECIMENTOS

Aos bolsistas do Clube de Ciências da UFPA, Álvaro, Denner, Felipe e Gabriel pela colaboração na coordenação e organização de nosso espaço de trabalho principalmente quando precisei me ausentar, também agradeço pelos momentos de alegria juvenil que vocês me fizeram sentir mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador, Prof. Wilton Rabelo Pessoa, pela empatia e também pela confiança ao me dar liberdade para escolher meu caminho investigativo.

Ao Prof. Jesus Brabo, pelo companheirismo e amizade, ao se colocar à disposição para ajudar, mesmo sem ter nenhuma obrigação de fazê-lo.

A Prof.<sup>a</sup>. Silvia Chaves, pelos momentos marcantes e profundos de aprendizagens, determinantes para direção que dei em minha carreira.

Ao Prof. Eduardo Paiva, meu interlocutor ocasional que, com paciência, ouviu minhas exposições assumindo o papel de “advogado do diabo”, situação que me fez acreditar na coerência das ideias que defendo aqui.

A Prof<sup>a</sup> Terezinha Valim, coordenadora do programa de pós-graduação em docência do Instituto de Educação Matemática e Científica, pelo apoio e compreensão dada a mim para a conclusão deste trabalho.

Ao Prof. Tadeu Oliver, pela demonstração de apoio e confiança, algumas vezes travestidas como se fossem “broncas”.

Ao Prof. Arthur Machado, colega da época em que trabalhávamos nos cursinhos pré-vestibulares e atualmente professor da UFPA, que sempre me incentivava para finalização desta etapa de formação acadêmica.

Agradeço, profundamente, a Prof. Ana Cleide, que me oportunizou, através do Círculo Psicanalítico de Minas Gerais (CPMG), tomar contato com a psicanálise de forma sistemática e consistente. Obrigado também pela oportunidade de atuar no Laboratório de Psicanálise no Hospital Universitário Barros Barreto, uma parte do que aprendi lá, se manifesta aqui.

Ao Círculo Psicanalítico de Minas Gerais (CPMG) e seus professores, pelos momentos valiosos de aprendizagens.

“Não somos apenas o que pensamos ser. Somos mais; somos também o que lembramos e aquilo de que nos esquecemos; somos as palavras que trocamos, os enganos que cometemos, os impulsos a que cedemos, sem querer”

**Sigmund Freud.**

## RESUMO

Objetivo deste trabalho foi o desenvolvimento e estruturação de proposições de intervenção afetiva que pudesse ser utilizada durante o estágio orientado de regência. Para isto, foi realizado, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica com a intenção de fazer um “diagnóstico” do ensino de ciências, em que se verificou uma não contemplação dos aspectos afetivos nas propostas curriculares, privilegiando-se uma instrumentação técnico/metológica da formação de professores que se mostrou não ser suficiente para mudar as formas como se ensina ciências, repetindo-se, com uma fachada diferente, os mesmos jeitos de ser do professor. Entendemos a partir desta constatação, que havia a necessidade de se desenvolver e sistematizar de um instrumento que pudesse incluir, deliberadamente, a dimensão afetiva como seu objeto principal de trabalho na formação inicial de professores. Assim, utilizou-se a psicanálise como referencial teórico, para analisar as situações vividas pelo os estagiários em sala de aula com estudantes do 8º e 9º ano; no Clube de Ciências da UFPA, que se configura em um laboratório didático/pedagógico; e também para atender a sua demanda por orientação em relação ao comportamento indisciplinado destes estudantes de Educação Básica. Para tal, a clínica psicanalítica foi usada como inspiração para fazer intervenções afetivas com os professores estagiários. Posteriormente, foi feita uma estruturação dos processos ocorridos durante esta intervenção afetiva, usando-se, como inspiração, os procedimentos da clínica psicanalítica. Compreendemos que a mediação entre os fatos vividos pelo estagiário e sua subjetividade, baseados no instrumento da clínica psicanalítica, coloca o sujeito em um processo de passagem da queixa para a assunção de responsabilidade, apresentando-se assim, como um recurso viável para o desenvolvimento afetivo dos futuros professores no seu fazer docente durante o estágio, se configurando em um possibilidade de quebra do processo de transmissão transgeracional, que mantém os os professores em uma repetição de jeitos de ser em sala de aula.

**Palavras-chave:** Psicanálise, Educação, Ensino de Ciências, Estágio, Intervenção Afetiva.



## ABSTRACT

Objective of this work for the development and structuring of intervention proposals, which is the knowledge base. For a project, a bibliographical research with an intention to make a "diagnosis" of science teaching, in which there was a non-contemplation of the affective aspects in the curricular proposals, privileging a technical / metological instrumentation of the formation of Teachers that are Shown are not sufficient to change as forms as science teaches, repeating, with a different facade, the same ways of being of the teacher. We understand from the observation, that exists with the need to develop and systematize an instrument with could. Discuss, deliberately, an affective dimension as its main object of work in the initial formation of teachers. Thus, psychoanalysis should be used as a theoretical reference, to analyze how situations experienced by the trainees in the classroom with 8th and 9th grade students; No UFPA Science Club, which is set up in a didactic / pedagogical laboratory; And also to meet their demand for guidance in relation to the undisciplined behavior of students of Basic Education. To that end, a psychoanalytic clinic was used as an inspiration to make affective interventions with trainee teachers. Subsequently, a structuring of the processes occurred during this intervention was carried out, using as inspiration the procedure of the psychoanalytic clinic. We understand that the mediation between the facts lived by the trainee and his subjectivity, based on the instrument of the psychoanalytic clinic, placement in the process of passing from the complaint to assumption of responsibility, thus presenting as a viable resource for affective development. Two new teachers in the Their doing document during the internship, setting themselves up in a possibility of breaking the process of transgenerational transmission, which keeps the teachers in a repetition of ways of being in the classroom.

**Keywords:** Psychoanalysis, Education, Science Teaching, Internship, Affective Intervention.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1 Um provável “diagnóstico” da formação docente .....	10
1.2 Ser ou não ser como nossos professores .....	16
1.3 Além da reflexão na formação de professores de ciências .....	23
<b>2. O ENSINO DE CIÊNCIAS: POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS AFETIVAS .....</b>	<b>31</b>
2.1 Angústia como fundadora da ciência .....	34
2.2 As ciências, a escola e algumas possíveis consequências afetivas .....	36
<b>3 A PSICANÁLISE COMO INSPIRAÇÃO .....</b>	<b>41</b>
3.1 Primeiro ponto: A necessidade de o formador de professores trabalhar suas questões afetivas. ....	42
3.2 Segundo ponto: possibilidade de análise dos processos .....	46
3.3 Terceiro ponto: as lacunas .....	46
3.4 Quarto ponto: o método psicanalítico .....	47
<b>4 A INTERVENÇÃO AFETIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>50</b>
4.1 A artificialidade do primeiro instrumento .....	50
4.2 Orientações durante o estágio: o caso dos estagiários do Clube de Ciências da UFPA .	61
4.2.1 O Caso dos estagiários .....	62
4.3 Sistematização metodológica.....	69
4.3.1 Espaço .....	71
4.3.2 Os sujeitos .....	72
4.3.3 A metodologia .....	72
<b>5. PROPOSIÇÕES PARA UMA INTERVENÇÃO AFETIVA DURANTE O ESTÁGIO</b> <b>.....</b>	<b>77</b>
5.1 O cenário inicial para uma intervenção afetiva durante na formação de professores....	78
5.1.1 O estágio .....	79
5.1.2 Estratégia inovadora.....	79
5.2. A intervenção afetiva .....	81
5.2.1 Em busca por orientação .....	81
5.2.2 A necessidade cognitiva .....	82
5.2.3 A Demanda.....	83
5.2.4 A angústia: condição para emergência do sujeito.....	83
5.2.5 A associação livre .....	84
5.2.6 Em busca de sentido: investigando a si mesmo .....	88
5.2.7 Aonde chegamos.....	91
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa focaliza o estágio em espaços não formais de ensino de ciências, tomando como ponto de partida minha atuação como professor orientador de licenciandos no Clube de Ciências da UFPA (CCiUFPA). O trabalho teve como objetivo o desenvolvimento de uma estratégia de intervenção afetiva, com inspiração na psicanálise, com o intuito de contribuir com orientações para os estágios de docência em cursos de licenciatura na área de ciências. Isto porque entendo que a inspiração em categorias teóricas da psicanálise pode contribuir para que a afetividade constitutiva dos processos de ensino e de aprendizagem, seja contemplada de forma intencional na vivência do estágio, trazendo um aporte à subjetividade dos professores. Nesse sentido, recorro a análise de episódios de minha experiência profissional no CCiUFPA, identificando, à luz de referenciais da psicanálise, aspectos da dimensão afetiva que podem constituir uma proposta de formação docente.

A ideia de se trilhar pelo caminho da afetividade na formação inicial de professores, baseia-se na constatação “diagnóstica” de que, apesar do conhecimento construído na área de ensino de ciências e também da graduação e formação continuada, em tese, contemplarem estes referenciais teóricos, continuamos a ver uma repetição nos modos do professor se constituir em sala de aula, havendo algumas vezes uma espécie de mudança na “roupagem”, porém, sem representar uma forma subjetiva diferente de atuação. Esta constatação, que deu origem ao título desta dissertação (Ser ou não ser como nossos professores de Ciências: uma estratégia de intervenção afetiva durante o estágio), sugere a presença de uma possível transmissão transgeracional subjetiva diante da qual apenas uma abordagem teórica cognitiva, envolvendo reflexões racionalizadas sobre os processos pedagógicos, não se mostram suficientes para viabilizar uma mudança que atinja a subjetividade do fazer docente. Além disso, defende-se no presente trabalho que o ensino de ciências (Física, Química, Biologia) e Matemática, trazem consigo características que envolveriam uma dinâmica afetiva em relação às disciplinas escolares de outras áreas do conhecimento.

### 1.1 Um provável “diagnóstico” da formação docente

Quando se fala em Educação, parece existir um desejo, principalmente daqueles que estudam mais detidamente as questões pedagógicas da Educação Básica, que poderia se resumir em uma mudança do modelo atual de ensino, em que predomina uma educação tradicional, para um modelo em que haveria uma aproximação entre a teoria; que envolve a

psicologia, a pedagogia, a didática, a epistemologia da ciência, as metodologias de ensino, etc.; e a prática profissional docente, e isto poderia funcionar como um indicador de que este campo teórico não é apenas para cumprir uma formalidade acadêmica, mas é um corpo de conhecimento capaz de produzir transformações reais na forma de atuar em sala de aula. A elaboração e aplicação de uma estratégia que possa sinalizar um dos possíveis caminhos para viabilizar esta mudança é o que motiva este trabalho.

Desta forma, faz-se necessário diferenciar ensino e educação. Para tal conceituação, utilizo Paro (2010) que argumenta:

O método de ensino (qualquer ensino) acaba reduzido [...] a uma apresentação ou exposição de conhecimentos e informações, sem qualquer consideração pela subjetividade de educador e de educando. Por isso, em lugar de levar em conta os três elementos do processo (educador, educando e conteúdo) [...] o que se faz é concentrar as atenções apenas no conteúdo. (p. 22)

Entendo que no ensino, o conteúdo é colocado como objeto principal e neste formato, o professor assume o papel de transmissor e o aluno o papel passivo daquele que tem que ficar quieto para o professor dar aula, não havendo nenhuma preocupação com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes já que estes não têm “voz”. Diante deste quadro, Aulagnier (*apud* SCOZ, 2011, p. 36) nos alerta para o fato de que

A autonomia, ou a liberdade do pensamento, representa de fato para o Eu a única condição que pode motivar [...] o trabalho de produção de sentido. [...] É como criação [...] que o pensamento é primeiramente investido, pouco importando se se trata de um pensamento original ou de outro. “Obrigado” um sujeito a só pensar pensamentos “impostos”, quer sejam os mais idílicos ou os mais engraçados, tornaria impossível qualquer prazer a instância pensante (o Eu).

Se os alunos não são estimulados a pensar e criar livremente sobre aquilo que o professor trabalha em sala de aula; pois este precisa vencer o cronograma dos conteúdos, não sobrando tempo para outra coisa; haverá um possível comprometimento da autonomia, da capacidade de argumentar, contra argumentar e do prazer em aprender, que só poderão ser desenvolvidas se houver oportunidade para pensar e criar, com uma certa liberdade, em sala de aula. Mas, não há aqui, nenhuma preocupação com a subjetividade de nenhum dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Tem mais, muitos acham que é importante priorizar o conteúdo.

Para confirmar a marcante presença dessa concepção não científica de educação em nossas escolas e sistemas de ensino, basta atentar para o fato de que, em todos os níveis de escolaridade, do ensino fundamental à pós-graduação universitária, com educandos dos mais diferentes estádios de desenvolvimento biológico, psicológico e social, os métodos e procedimentos de ensino são basicamente os mesmos. Se observarmos uma aula típica de um curso de doutorado e compararmos com uma aula típica do primeiro ano do ensino fundamental, percebemos a vigência da mesma

forma de relação entre educador e educandos: o professor explicando um conteúdo a um grupo de alunos sentados à sua frente e confinados numa sala de aula, por um período de quatro a cinco horas diárias. (PARO, 2010, p. 23)

Compreendo ser prudente esclarecer que considero o conteúdo trabalhado em sala de aula relevante, entretanto, o grande problema é colocá-lo como o objetivo principal dos processos pedagógicos, ficando a formação subjetiva do ser humano em segundo plano. A situação se torna mais preocupante e socialmente mais grave, quando isto acontece na educação básica, momento de intensa constituição de subjetividades.

Também entendo que existe uma diferença no trabalho educativo que se realiza nos vários níveis de ensino, com uma turma do 9º ano do ensino fundamental não se pode trabalhar igual a uma turma da graduação em física, por exemplo. Porém, quando este professor de física ainda está na faculdade, as disciplinas pedagógicas não são vistas como importantes, predominando a ideia de que para ser um bom professor de física é preciso apenas dominar o conteúdo. Usar o modelo de aula das universidades é a única opção para este futuro professor, por que é a forma de atuação que conhece, no qual se pesquisa e formam os profissionais para o trabalho. E, para fazer um contraponto a este paradigma pedagógico, nos perguntamos o que seria educação. Paro responde o seguinte:

Podemos começar a dizer que, em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em transcendência da natureza. [...]. Perceba-se que, ao tomar a cultura (e não unicamente uma parte dela, como faz o pensamento tradicional) como objeto de apropriação do educando, esse conceito amplia enormemente o campo dos chamados conteúdo da educação, que se estende para muito além das fronteiras em que se circunscrevem o senso comum a escola tradicional. E isto assim é porque esse conceito de educação não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa à formação do homem em sua integralidade (2010, p.24)

Fica claro que muitas vezes os processos educativos não estão presentes em nossa sociedade. Para isso basta olhar para algumas escolas que usam como referência estrutural de seu trabalho pedagógico, a preparação para o vestibular, que é um concurso público que exige muito mais instrução e treinamento para responder questões do que preocupação com a formação subjetiva do ser humano.

Em relação a formação de professores, este quadro, em que o conteúdo específico da disciplina que se vai ensinar é privilegiado em detrimento da dimensão pedagógica, se repete como se fosse a extensão do que se tem na educação básica, Scoz (2011, p. 47) argumenta que:

[...] em geral, os mentores e implementadores da formação de professores têm a concepção que, oferecendo informações, conteúdos, ou trabalhando apenas a racionalidade dos profissionais, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em suas posturas e formas de agir. Essa pode ser uma das razões pelas quais tantos programas que almejam mudanças cognitivas, de práticas e de posturas, mostram-se ineficazes causando, além disso, desperdício de tempo e dinheiro.

A pergunta agora seria, por que os professores não conseguem mudar sua atuação docente, apesar de tudo que já foi escrito e de tantas estratégias disponíveis? Parece existir um padrão estrutural em que, mesmo na formação inicial de professores, há um trabalho focado apenas no conteúdo das disciplinas pedagógicas e, pode ser que isto aconteça por que, segundo Lüdke (1994, apud Diniz, 2006, p. 62), “os docentes universitários, formadores de futuros educadores” não tem vivência como professores da educação básica, e isto faria com que eles ficassem presos apenas no conteúdo.

Paro (2010) evidencia a necessidade do uso de um conceito cientificamente mais rigoroso de educação, com o objetivo de envolver muitos outros aspectos, além da transmissão do conteúdo nos processos pedagógicos, sendo um deles a subjetividade em sala de aula. E se as atenções estão no conteúdo, existe uma tendência, ainda segundo o referido autor, de que as iniciativas didáticas se limitem a organizar conteúdo da maneira mais adequada, prevalecendo o contexto da explicação, ficando o educador no papel de um explicador de conteúdo.

Vejamos uma constatação feita por Beatriz Alvarenga, que é professora aposentada da UFMG e autora de livros didáticos, sobre aqueles que estão nos espaços que formam os professores da educação básica, mais especificamente do curso de física:

A Universidade não tem assumido a formação do professor como uma de suas tarefas centrais. [...] A relutância com que as tarefas docentes são aceitas em alguns setores da Universidade (quase todo mundo detesta dar aulas), ou frases repetidas em tom de brincadeiras, mas reveladoras de preconceitos arraigados (“ainda há candidatos para a licenciatura?”, “a universidade seria ótima se não tivesse alunos”, “fulano vai ser castigado por sua baixa produtividade, vamos lhe impingir a coordenação de uma disciplina básica neste semestre” e outras) refletem o pensamento de boa parte da comunidade acadêmica e mostram que o menosprezo pelas atividades educacionais não fica restrito apenas a formação de professores. (ALVARENGA, 1991 apud Diniz, 2006).

A partir da análise de Alvarenga, pude perceber dois pontos importantes. O primeiro e bem mais evidente, é: percebe-se que as licenciaturas não valorizam a formação pedagógica do licenciando em Física, e apesar de não ser este o objeto central desta dissertação, pude verificar em alguns comentários de alunos de graduação, que esta situação ainda perdura, reforçando a ideia de que para ser um bom professor basta apenas dominar o conteúdo a ser

ensinado, e as disciplinas do chamado eixo pedagógico, na qual se inclui o estágio, configuram-se em meras formalidades para receber o diploma.

Entretanto, considero que apenas a valorização do bloco das disciplinas pedagógicas não seria suficiente para uma mudança significativa, como já foi comentado por Nóvoa (1999), Paro (2010) e Scoz (2011), o que aumentaria a complexidade da situação, fazendo-nos entender que apenas o domínio de aspectos que envolvam um domínio cognitivo, dos blocos das disciplinas pedagógicas, não seria suficiente para uma mudança nas práticas do professor.

O segundo ponto que percebo, a partir do que Alvarenga nos traz, envolveria a constituição subjetiva dos professores da educação básica formados por professores que demonstram não valorizar a docência, e me pergunto, que tipo de subjetividade docente aqueles que tem preconceito com as questões de ordem pedagógicas formam, formaram e formarão? Que mensagens são transmitidas através dos ditos e não-ditos para os licenciandos? Quais seriam as consequências disto na educação básica? Que concepção de ciência reforçaria a exclusão da dimensão afetiva desta formação?

E, em consequência destes questionamentos, me pergunto como trabalhar estas questões na formação inicial de professores. Esta dissertação não tem como objetivo propor “a solução” para esta situação, até porque entendo que ela tenha uma causa multifatorial, envolvendo, de uma maneira geral, tanto os aspectos culturais como os psicológicos. Porém, olhando para as questões de ordem afetiva, pretende propor uma estratégia que vá ao encontro, especificamente, das relações entre o professor, o aluno e o conhecimento, acreditando que isto possa contribuir para um olhar mais refinado, por parte deste futuro professor, sobre as situações de sala de aula, fazendo com que ele tenha melhores condições para assumir um papel diferente do que é imposto pela cultura escolar; em que viveu suas primeiras experiências com a tríade professor, aluno e conhecimento; e pela cultura acadêmica.

Para a dificuldade de ir além de um paradigma em que prevalece o ensino e mudar para um em que a educação, de acordo com a concepção vista anteriormente, seja algo real em sala de aula, pode-se argumentar que este é um problema multifatorial, pois não seria resultado de um único fator, não adiantando trabalhar uma parte separada da outra. Porém, diante da impossibilidade de se envolver todos os estes fatores ao mesmo tempo e em uma única dissertação, a subjetividade nos processos pedagógicos será objeto do desenvolvimento e aplicação de uma estratégia de caráter afetivo durante o estágio no Clube de Ciências da UFPa.

Uma das variáveis que contribui para a dificuldade de mudar de paradigma pedagógico, se dá por não serem levadas em consideração, durante a formação do professor, aspectos que constituem a sua forma de ser e agir em sala de aula. Nós, que trabalhamos com educação, conhecemos muitas propostas boas, pedagogicamente falando, mas no cotidiano de sala aula temos dificuldades em utilizá-las e quando fazemos, entram como uma excepcionalidade, ou como algo para mostrar que estamos trabalhando de um jeito diferente e que somos bons professores, mantendo assim nosso emprego, além de outros motivos que não representam uma mudança efetiva. Essas propostas “novas” de ser professor ainda não se tornaram algo natural, normal e como diz a música de Belchior, ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais.

As resistências não surgem apenas pelo lado do aluno, mas, principalmente, por parte do professor. Essa resistência pode ser ativa, ou seja, o professor não muda porque não quer, não muda por achar que o seu jeito de fazer é melhor. Ou, uma outra situação, é aquela em que se está de acordo com as novas maneiras de ser e fazer pedagogicamente, entretanto, na prática, não se consegue mudar de atitude em sala de aula.

Entretanto, parece haver muito pouco elaborado, deliberadamente, que contemple os componentes afetivos na formação do professor. A esse respeito, não me refiro a conteúdo teórico apenas, mas, trabalhos teórico-vivenciais em que se possam ajudar os alunos dos cursos de licenciatura em nível emocional. Há necessidade de se fazer contato com as emoções constitutivas da profissão docente, abrindo espaço nos cursos de licenciatura para falarmos e trabalharmos medos, crenças, boicotes, lideranças, dinâmica grupais, conflitos, poder, controle, punição, recompensas, traumas, herança psíquica, escolha profissional, etc. Esses seriam alguns tópicos que melhorariam a relação do professor com sua profissão.

Quando se fala de formação docente, as tentativas mais usualmente feitas de melhoria estão relacionadas muito mais a aspectos cognitivos da mudança de atitude. Diante destas argumentações entendo que, para uma mudança de atitude em sala de aula, precisamos contemplar nos currículos de formação docente os aspectos cognitivo, afetivo e comportamental e suas inter-relações. E não apenas o aspecto cognitivo, em que a maior preocupação é com o domínio do conteúdo que o professor se propõe a ensinar. O domínio sobre o que se vai ensinar é importante, porém, diante do exposto, é possível perceber que um importante problema se encontra na não inclusão, em nível curricular, de processos formativos que, deliberadamente, proporcionem o desenvolvimento afetivo do futuro professor.



## 1.2 Ser ou não ser como nossos professores

De maneira geral, os projetos das escolas envolvem, em nível consciente, basicamente, a transmissão de conhecimento. Quando os planejamentos são feitos, a maior preocupação é ensinar um conteúdo para o aluno e se o objetivo é o conteúdo, como comenta Paro (2010), não há ações planejadas em que o conhecimento seja um meio para o desenvolvimento de habilidades e competências, assumindo o papel de pano de fundo para um trabalho em direção a subjetividade dos estudantes. O que há é o conhecimento como um fim em si mesmo. E se, na escola, invertermos esta ordem colocando o conhecimento a serviço do desenvolvimento subjetivo do ser humano, a afetividade assumiria um lugar de destaque na Educação Básica, provocando uma mudança de um sistema de ensino para um sistema de educação.

Nas argumentações vistas anteriormente, percebe-se que a instrumentalização teórica não foi suficiente para uma mudança nas relações subjetivas de sala de aula. Para que isto aconteça é preciso que se trabalhe os aspectos afetivos, neste caso, mais especificamente, os que envolvem a sala de aula. Porém, parece faltar maior fundamentação a esta hipótese, que possa caracterizar a situação como um fenômeno de natureza psíquica, justificando a elaboração e o desenvolvimento de estratégias a serem incluídas na formação inicial de professores como uma alternativa de trabalho afetivo, em outras palavras, se a instrumentalização teórica não funcionou, o que justificaria a elaboração de estratégias envolvendo a dimensão afetiva na formação inicial de professores?

Desta feita, faz-se necessário caracterizar esta situação como um fenômeno de natureza afetiva. Assim, começo com a premissa de que existe uma realidade psíquica nas escolas e nas universidades, já que estas são constituídas por seres humanos, tendo características afetivas peculiares a estes espaços. As alianças subjetivas, os pactos e os contratos inconscientes<sup>1</sup>, pelos quais se organizam estes grupos, não são casuais, mas determinados culturalmente em decorrência da necessidade de uma continuidade imposta através das gerações de professores, dentro do espaço escolar e universitário, que mobilizam processos inconscientes que interferem diretamente na constituição da subjetividade dos professores e dos alunos.

O termo “inconsciente”, quando empregado antes de Freud, era uma forma puramente adjetiva para designar aquilo que não era consciente, mas jamais para designar um sistema psíquico distinto dos demais e dotado de atividade própria. (Garcia-Roza, 2007, p. 169). O

---

<sup>1</sup>

inconsciente não é aquilo que se encontra “abaixo” da consciência, nem o psicanalista é o mineiro da mente que, inversamente ao alpinista platônico da psicologia clássica, vai descer às profundezas infernais do inconsciente para encontrar, no mínimo, o *malin génie* cartesiano (p. 170). O inconsciente [...] não é uma substância espiritual, [...] nem um lugar ou uma coisa. [...] ele é uma lei de articulação e não a coisa ou lugar onde essa articulação se dá. O que define [...] o inconsciente não são seus conteúdos, mas o modo segundo o qual ele opera, impondo a esses conteúdos uma determinada forma. (p. 174 - 175).

E o que seria este “não mudar”? O “não mudar” significa que alguma coisa se repete, não apenas entre os níveis de educação, mas entre as gerações de professores. E por que repetimos? Será que a “não mudança”, apesar das informações e da instrumentalização teórica oferecidas pelas universidades, seria um fenômeno de natureza afetiva?

Esta repetição na forma de trabalhar do professor, reforça a hipótese de que este fenômeno estaria ligado a uma herança psíquica que é transmitida e que constitui a forma como o professor atua em sala de aula, além de estruturar o espaço pedagógico, perpetuando “jeitos de ser”. Refiro-me aquilo que é transmitido e que não pôde ser transformado apenas com o acesso ao domínio cognitivo do professor, são aspectos impensados que ecoam na escola.

Para Granjon (2000, p.24)

Transmitir é fazer passar um objeto, um pensamento, uma história, afetos... de uma pessoa para a outra, de um grupo para o outro, de uma geração para a outra. Isso implica que o que é transmitido abandone um pelo outro, que haja uma distância e um lance entre o “*transmissor*” e o “*receptor*”, acolhimento e apropriação pelo adquirente, até mesmo herdeiro, mas também, eventualmente, modificação daquilo que é transmitido, em função dos intermediários capazes de intervir nesta transmissão. O sujeito é beneficiário, herdeiro, servidor forçado, mas também adquirente singular do que é transmitido.

E qual a necessidade de se transmitir? Por que transmitimos? Granjon (2000, p.24) comenta que há uma obrigação em transmitir e isto permite a cada um não partir novamente do zero, tendo como consequência a ocupação, por cada pessoa, por herança, de lugares nos grupos sociais; o que insinua uma noção de progresso. E diz ainda:

Uma geração não pode existir sem aquela que a precede e deve criar uma outra para perpetuar a vida para além de seu desaparecimento. Pois há, antes de tudo, a vida a ser transmitida, constituindo a urgência imperiosa desse trabalho. (2000, p.25)

O que é transmitido à criança, além do conteúdo, desde os primeiros instantes na escola, é um lugar a ocupar e uma carga a assumir. Para Woodward (2000, p.64):

[..] o primeiro encontro com o processo de construção de um “eu” [...] prepara a cena para todas as identificações futuras. O infante chega a algum sentimento do “eu” refletido por algo fora de si próprio, pelo outro; a partir do lugar do “outro”. Mas ele sente a si mesmo como se o “eu”, o sentimento do eu, fosse produzido - por uma identidade unificada - a partir de seu próprio interior.

Se esta criança, em sua idade adulta, vier a se transformar em um(a) professor(a) as formas de ser, os discursos pedagógicos, a alienação do sujeito em relação a sua história não explícita, as idealizações, o sentimento de fracasso em relação a profissão, o uso do conhecimento como instrumento de controle, o conhecimento como uma maneira de preencher uma falta afetiva, os mecanismos de defesa do professor, os traumas pedagógicos<sup>2</sup>, ou seja, tudo aquilo que não foi pensado e que, conseqüentemente aliena o sujeito, colocando-o em um processo de repetição, se configura numa espécie de paradigma afetivo/pedagógico.

Quando nos tornamos professores não temos uma história pessoal profissional, nem valores oriundos de uma experiência particular como docente que pudessem nos sustentar ou guiar diante dos imprevistos do dia-a-dia em sala de aula. Espontaneamente, a solução que encontramos para nos constituirmos e estruturarmos nossas ações é buscarmos, em nossa história de vida como aluno, referenciais identitários de como ser professor, ou seja, olhamos para as experiências de outros professores.

Usando a teoria psicanalítica, Woodward (2000, p.63) chama a atenção para fato de “a identidade ser moldada e orientada externamente, como um efeito do significante e da articulação do desejo”. Desejo este alimentado por uma falta que, no caso do professor, seria o de não ter uma história pessoal/pedagógica/profissional em seu início de carreira.

Em particular, muitas coisas que ouvi e gostei, mais tarde, reproduzi com minhas palavras como se a ideia fosse minha, como se eu houvesse originalmente pensado daquela maneira. No que se refere a identidade a situação adquire uma conotação parecida com a da reprodução de informações ou ideias, sendo que o alvo agora é o jeito de ser, que envolve a maneira como nos expressamos, seja verbal ou não; a forma como abordamos e reagimos diante de uma situação; a maneira como pensamos; as preferências, os preconceitos que temos; o paladar; as prioridades; etc.

Woodward (2000) argumenta que ocupar uma posição de sujeito determinado não é uma questão, simplesmente, de escolha pessoal consciente; somos recrutados, por meio de práticas e processos simbólicos, para aquela posição ao reconhecê-la por meio de um sistema de representação. Quando falamos em ser um médico, um advogado ou engenheiro que tipo de imagem vem a nossa cabeça? A de uma pessoa bem-sucedida profissionalmente? Quando

---

<sup>2</sup> Os traumas pedagógicos podem se originar através de: ameaças de reprovação, reprovação, nota baixa, ameaças de ridicularização, exposição ao ridículo, etc.

falamos em ser professor, o que pensamos? Será que conseguimos associar aos professores das séries iniciais a representação de alguém bem-sucedido profissionalmente? O que imaginamos sobre ser um professor doutor de uma universidade?

Defendo a ideia de que essas representações e os investimentos que fazemos em posições de identidade, não podem ser explicados utilizando-se apenas os fatores materiais, como aqueles que se tornam professores são oriundos das classes sociais menos favorecidas. Entendo que este fator é importante no mapeamento da constituição da subjetividade profissional daqueles que se tornam docentes. Entretanto, penso que os sujeitos também são recrutados e produzidos em nível inconsciente.

Um dos motivos para a repetição de jeitos de ser do professor em sala de aula, pode estar relacionado com a transmissão transgeracional, que seria a transmissão entre as gerações de professores, que se daria através dos "não-ditos", e que, mesmo sem falarmos sobre, não deixa de existir em nós, e assim, transmitimos para outras gerações o que não conseguimos tratar.

Se os acontecimentos que originaram o segredo tornam-se "inconfessáveis", na geração seguinte passam a ser "inomináveis", já que não puderam ser objeto de uma representação verbal. Embora seu conteúdo seja ignorado, pode ser pressentida existência de algo cuidadosamente guardado. [...] Como Tisseron assinalou, existe uma progressiva opacidade que funciona como espelho deformando a própria identidade. (CORREA, 2000, p. 110)

E ainda:

É neste sentido que Granjon (2000) chama atenção para o possível caráter traumático e também alienante de acontecimentos não elaborados, que lega as gerações seguintes afetos que não foram toleradas e, que, portanto, não podem ser pensados, contidos e representados. (INGLEZ-MAZZARELLA, 2006, p.114)

Sobre estes “não-ditos” fala-se que

Há pois uma transmissão psíquica positiva e outra negativa. Pela transmissão psíquica positiva, o sujeito adquire ativamente o que recebe dos pais e faz sua identificação, tendo como patrimônio geracional tudo o que dá suporte à continuidade narcísica e à manutenção dos vínculos intersubjetivos, como a bagagem de ideais, os mecanismos de defesa, certezas e dúvidas. Pela transmissão psíquica negativa, há uma matriz ou base idêntica que favorece a repetição compulsiva ou mortífera com uma apropriação direta de parte do outro, isto é, uma apropriação que possibilita ser apenas imitador ou “clonagem” do antecessor (KAËS, 1995, apud TOZATTO, 2009)

Diante de uma situação em que sua competência poderia ser colocada em questão; pelas circunstâncias de sala de aula, comprometendo sua fantasia narcísica alimentada por uma imagem cultural vinculada a uma proposta conteudista de que o professor tem que saber tudo; ele pode usar o conhecimento para fazer seus alunos se sentirem intelectualmente

inferiores, tornando-o mais difícil e, conseqüentemente, aumentando a distância intelectual entre ele e seus alunos, intensificando a relação de dependência dos mesmos e diminuindo a possibilidade do desenvolvimento da autonomia. Os estudantes, algumas vezes tem dificuldade para contestar alguns professores com receio das conseqüências e uma delas envolve a reprovação.

Este aumento da distância intelectual, provocado inconscientemente pelo professor em relação a seus alunos, resulta em um processo de sedução pedagógica como descreve Morgado dizendo que

[...] na sala de aula, o processo de sedução provavelmente se constitua porque o aluno depende efetivamente do professor, seja em nível de suas necessidades conscientes - como aprovação, reconhecimento pessoal - , seja no nível de suas necessidades inconscientes - como, por exemplo, reconhecimento afetivo; lembremos que, pelas mesmas razões sociais e afetivas, o professor também depende do aluno; estabelecem-se, desse modo, as condições para a sedução recíproca deve, portanto, tratar-se de uma processo que não opera no nível da consciência e que não é unilateral, mesmo que os motivos das partes envolvidas possam não ser exatamente os mesmos. (2002, p. 26)

Este processo de sedução pedagógica, configuraria entre um dos “não ditos”, por isto considerado aqui como inconsciente durante a formação docente.

Pode ser que a intensidade dessas hipóteses seja mais perceptível quando nos colocamos no lugar de um professor, da educação básica, tendo que lidar com um grupo de alunos indisciplinados, diante desta situação, que instrumentos poderíamos usar para manter a autoridade e conseqüentemente o controle da turma? Uma das possibilidades seria tornar o conhecimento ensinado mais difícil, criando um medo da reprovação no final do ano. Sobre isto Luckesi diz que:

[...] Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: "Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova". Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: "Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer". Ou, então, ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: "A prova deste mês está uma maravilha!" Passados alguns dias, expressa: "Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês". Após algum tempo, lá vai ele: "As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem!". [...] Essas e outras expressões, de quilates semelhante, são comuns no cotidiano da sala de aula, especialmente na escolaridade básica e média, e mais tarde na universitária. (2009, p. 24)

Esta forma de controle é uma característica que, segundo Adorno (2003), substitui a força física, como instrumento de controle dentro da escola, pelo uso do conhecimento, da avaliação e dos títulos acadêmicos.

Situações como estas não são tratadas e muito menos assumidas tanto pelos professores em formação inicial ou continuada, como pelos professores formadores. Bastos (2003, p. 176) pontua que ao desenvolver um trabalho com a formação de professores, “constatou-se um *silenciamento* das experiências negativas e frustrantes, tanto na trajetória escolar como profissional. É *natural* a seleção e exclusão do que não é desejado recordar.” Os professores não falam sobre o medo como instrumento pedagógico que, para Luckesi

[...] é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis. Daí o Estado, a Igreja, a família e a escola utilizarem-se dele de forma exagerada. O medo gera a submissão forçada e habitual a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. (2009, p. 24)

E é provável que não falem porque eles devem usá-lo nos momentos em que se sentem desafiados por uma situação de sala de aula.

Entretanto, estas situações não envolvem apenas o silenciamento fundamentado, inconscientemente, em um discurso moralista em que são selecionados o que devemos sentir e dizer sobre educação, sobre os alunos e sobre ser professor. Mas, também se tem um processo de idealização relacionado aos referenciais identitários transmitidos, para os alunos e futuros professores, do que é ser um bom professor. A imagem de *bom* professor se constitui desde o primeiro instante em que a criança entra na escola, pois

[...] a história inicial do indivíduo é da maior importância com relação ao que ele vai ser em sua vida posterior, não só por ser a base para tudo o que se segue, mas também porque determina em grande medida *como* é que a vida futura vai ser sentida [...] sua história pessoal infantil, mais do que qualquer outra coisa que se siga, é responsável pelas formas que essas potencialidades vão assumir na realidade de sua vida. (BETTELHEIM, 1988, p.21)

E, o que fará um adulto, agora ocupando o lugar do professor, com seus sentimentos? O que fará com o sentimento de infância de “*se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova (LUCKESI, 2009, p. 18)*”? Como alguém que viveu o desprazer estudar por se sentir ameaçado por uma prova, lidaria com os sentimentos de ter que fazer seus alunos estudarem? Como alguém que não gosta de estudar, pode dizer para os seus alunos que estudar é algo bom?

A angústia que surge aqui seria a do professor não conseguir lidar com sentimentos de sua vida escolar como aluno e de sua vida na escola como professor, já que, na docência vive dividido entre o eu que consegue ser e aquele que deveria ser. Sendo assim

[...] para que possamos sobreviver psiquicamente, criamos fantasias, tão necessárias para dominar nossas angústias e realizar nossos desejos. Elas tornam possíveis a nomeação, a projeção e a externalização de nossos medos. Sem isso, seríamos assolados por nossas angústias. (RANDINO; OLIVEIRA, 2009. p.29)

Em outras palavras, além da imagem de *bom* professor que povoa o imaginário dos professores, há também a construção de uma fantasia para diminuir a angústia de um “eu” contraditório e também, inconscientemente, garantir que sobre estas contradições do “eu”, ninguém falará, entrando-se em um processo de sacralização:

É significativo observar a *idealização da função docente* incorporada no discurso e na prática escolar. Vários dos depoimentos servem para exemplificar essa tendência a uma representação idealizada do professor e por ele apropriada e que expõe uma sacralização da docência. (BASTOS, 2003, p. 173)

Segundo Gonzalez Rey “Um dos problemas do pensamento humano é sua tendência à sacralização de seus fundamentos, que conduz à aparição do dogma, à homogeneidade e à ausência de autocritica (2003, p. 24)”. Esta tendência a sacralização tem uma função que está ligada a afetividade, baseando-se em Freud (1913), Randino & Oliveira dizem que

Os povos mais antigos encontravam-se entregues a uma fé infantil de onipotência, revelando, através dessas histórias, os esforços para negar os seus fracassos e, dessa forma, manter a realidade longe de toda influência da vida afetiva. (2009, p.23)

Se distanciar da vida afetiva, seria uma estratégia inconsciente para que os professores, enquanto um grupo institucionalizado, fugissem da angústia de um “eu” dividido e contraditório relacionado com o exercício da profissão. Este processo de sacralização escode aquilo que o professor não quer ver de si mesmo excluindo os defeitos, fazendo com que o professor tente alcançar uma superioridade para eliminar o que tem de inferior, alimentando a fantasia mística de um “eu” unificado e que tem unanimidade. Talvez por isso alguns professores saiam, depois de uma aula, felizes com o que fizeram, eles podem ter criado situações em que se sentiram superiores em relação a seus alunos, nem que para isto seja necessário tornar o assunto difícil de ser entendido, nem que para isto garanta espaço apenas para ele falar ou ainda pode criar situações em que os alunos o admirem.

Em suma, estas argumentações têm como objetivo caracterizar a repetição das formas de ser em sala de aula como um fenômeno psíquico, havendo necessidade de se desenvolver estratégias durante a formação inicial de professores, que possam contribuir para o desenvolvimento afetivo inerente ao exercício da docência. Entretanto:

[...] Apelar, simplesmente, para afetividade, sem criar os instrumentos formais de acoplamento, é como pedir, às granadas, que se amem. O cristianismo é bem um exemplo de 2.000 anos de pregação, sem grandes resultados práticos na conduta afetiva da humanidade. Só agora se começa a perceber que o amor (com

inteligência) é um processo estruturador normativista (...) Uma bola, jogada a um bando de crianças, é mais eficiente para criar condições de cooperação e de amor que um longo sermão. (LIMA, 2005, p.18)

Sobre isto, Adorno (1995, p. 113) diz que os professores “não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as de forma racionalizada”, como acontece quando o professor está diante de uma proposta de formação em que apenas se trata teoricamente do afetivo usando-se textos e discussões para este fim. Mas, o que deveria ser feito com a afetividade do professor em relação a sala de aula? A resposta pode estar na elaboração de estratégias em que o professor possa se desenvolver afetivamente, desta forma

[...] Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros [...]. Diga-se de passagem que tais reflexões implicam imediatamente a necessidade de conscientização e de aprendizado psicanalítico para o magistério. (ADORNO, 1995, p.113)

As marcas afetivas constituem nossa subjetividade e são transmitidas dentro da escola para as futuras gerações de professores, fazendo com que se tenha uma repetição de jeitos de ser docente. Há assim necessidade de se pensar em estratégias de trabalho que não privilegiem apenas o cognitivo, mas que incluam o afetivo, criando possibilidades de quebra do ciclo de repetições em sala de aula, favorecendo uma mudança mais efetiva nas formas de se trabalhar do professor.

### **1.3 Além da reflexão na formação de professores de ciências**

Carvalho (2012, A) diz que:

Nas discussões sobre qualidade do ensino [...] são sempre questionadas as distâncias entre a formação de professores e sua prática profissional e entre esta prática e a aprendizagem dos alunos. [...] Diminuir essa discrepância é uma cobrança constante nos cursos de formação que procuram resolver o problema de como formar professores, de tal modo que suas práticas profissionais se traduzam em um ensino que provoque a aprendizagem dos alunos. (p. 21)

Especificamente, sobre o ensino de Física, para evidenciar esta distância, Carvalho (2012, A) comenta sobre entrevistas feitas com estudantes que tinham saído a pouco tempo do Ensino Médio, nelas, mais de 70% deles “não lembravam nada do que estudaram no curso médio ou lembravam somente dos nomes dos principais tópicos” (p. 22), para o restante dos entrevistados encontrou-se depoimentos que manifestavam o não entendimento daquilo que o professor falava em sala de aula. E esta não é uma situação nova, já que



Ao longo de quase 160 anos, o processo escolar de ensino-aprendizagem dessa ciência tem guardado mais ou menos as mesmas características. Um ensino calcado na transmissão de informações através de aulas quase sempre expositivas, na ausência de atividades experimentais, na aquisição de conhecimentos desvinculados da realidade. Um ensino voltado primordialmente para preparação aos exames vestibulares, suportado pelo uso indiscriminado do livro didático ou materiais assemelhados e pela ênfase excessiva na resolução de exercícios puramente memorístico e algébricos (cf. PACHECO, 1983). Um ensino que apresenta a Física com uma ciência compartimentada, segmentada, pronta, acabada, imutável. (NARDI, 2001, p.17).

E o que seria necessário para quebrar este ciclo de repetições? “Para que os professores adquiram uma nova concepção de ensino, é necessário que sua formação também seja modificada, quer modificando as aulas na universidade, quer ampliando a formação continuada desses professores.” (CARVALHO, 2012, p. 22). Porém, dentro dos espaços de formação de professores de ciências investigado nas pesquisas da área,

[...] os diversos estudos sobre a ação do bom professor, uma vez subordinados a uma concepção técnica da prática docente, privilegiam sobretudo os aspectos didático-metodológicos. Em outras palavras, na busca de uma eficácia científica e de uma otimização da prática profissional do educador, acreditamos que houve uma viva tendência em se debruçar sobre os aspectos mais racionais da prática docente, a saber: os aspectos didático-metodológicos em detrimento dos aspectos relacionais reveladores de um avesso que é mais constitucional que casual. (LOPES, 2001, p. 159)

A mudança no ensino de ciências tem se mostrado mais complexa já que, contemplar apenas a racionalidade e a técnica na formação de professores, parece não ter sido suficiente para quebrar o ciclo de repetições no exercício da docência na Educação Básica. Assim,

Sensíveis à crítica feita à racionalidade técnica - que busca criar soluções fora do contexto dos problemas - sempre mais pesquisadores educacionais investigam os problemas em interação com os sujeitos sociais em formação, trilhando a metodologia da investigação-ação.” (MALDANER; ZANON; AUTH, 2011, p. 50)

Diante deste quadro, pesquisadores da área de ensino de ciências, como Carvalho, Gil-Pérez, Nardi, dentre outros, referem-se a uma formação em que se inclua processos de reflexão na ação docente, através do uso de referenciais teóricos que discutam a forma como se dá a prática pedagógica. Carvalho (2012 - B) diz que

É necessário problematizar as ações docentes para que as observações possam, a partir de referenciais teóricos, ser significativas para os futuros professores ou para os professores em serviço, levando-os a refletir sobre a relação tão complexa entre o ato de ensinar de um professor e a aprendizagem de seu alunos. Essas reflexões terão maior significado se forem coletivamente nas aulas da faculdade, com a ajuda de referenciais teóricos mais consistentes. (p. 13)

Necessidades deste tipo em que pesquisadores incluem em seus trabalhos, deliberadamente, processos de reflexão, nos faz pensar que há inclusão de aspectos que não

eram levados em consideração na formação do professor na área de ciências. Ao olharmos para este caminho, inicialmente, tem-se a racionalidade técnica como base para a busca de soluções para os problemas inerentes a sala de aula, depois, com a reflexão na ação, há uma aproximação dos processos subjetivos que constituem uma identidade profissional docente. Este percurso parece apontar para a saída de um modelo de formação fragmentada, em que se leva em conta *uma parte do ser humano: o sujeito epistêmico; baseando-se nas capacidades ou habilidades que este indivíduo tem para conhecer* (PAIN, 2009, p. 15), para um outro em que a complexidade dos processos que envolvem o ser humano começa a ser levadas em consideração, como um indivíduo que tem, *ao mesmo tempo, uma história, um destino, algo que o diferencia dos outros indivíduos.* (PAIN, 2009, p. 15).

Entretanto, na proposta da reflexão na ação ainda se *“privilegia constantemente as explicações de cunho metodológico [...] Quanto aos aspectos relacionais, demonstra trazer à tona apenas a sua face funcional, “consciente” e positiva”* (PEREIRA, 2003, p. 21), já que, provavelmente, haverá uma tendência a repetição de jeitos de ser docente, pois, o licenciando, ou o professor em formação continuada, diante da “exigência” em desenvolver uma aula “corretamente”, baseando-se em características e modelos estabelecidos por teorias apresentadas em espaços de formação por um professor que ocuparia o papel da autoridade intelectual validada institucionalmente. Estes dois fatores, a teoria, que seria a materialização do conhecimento científico, e a figura do professor universitário, tenderiam a servir de referencial identitário para os acadêmicos ou professores em formação continuada, podendo surgir, conseqüentemente, idealizações de ambos os lados, que embotariam o sujeito, o distanciando das suas dificuldades e o colocando num movimento de negação delas.

Frente a este fenômeno, arrisco dizer que, com a inclusão do referencial teórico, temos uma tendência a buscar modelos, formas de fazer e receitas que possam nos poupar o esforço de entrar em um processo de mudança mais profundo, analogamente, seríamos como um aluno da Educação Básica que prefere uma forma mecânica para resolver uma questão de matemática, o famoso macete, do que compreender o “porque” daquela resolução. Desta maneira, o problema não estaria nas estratégias que envolvem a reflexão na ação, mas, em, diante dela, pegarmos as teorias apresentadas como instrumentos reflexão e criarmos, inconscientemente, modelos engessados do que seria ser um bom professor e isto serviria como um instrumento de controle da concepção de certo e errado do formador, numa tentativa de garantir uma correspondência de expectativas mútua, sobre o pensar e o fazer durante a formação. Diria que agimos assim, para diminuir a angústia de não correspondermos as expectativas da autoridade docente que conduz este tipo de trabalho.

Complementando a ideia de que há necessidade de se ir além da reflexão na ação, em que usa-se apenas um referencial teórico para isto, vejamos um fenômeno relacional citado por Carvalho (2012 - B) em que ela diz:

[...] o futuro professor passou toda a sua vida escolar dentro do local em que irá trabalhar. Entretanto, esse conhecimento, em vez de ajudar, muitas vezes atrapalha, pois cria imagens profissionais difíceis de serem removidas, tanto em relação ao conteúdo que deve ser ensinado quanto ao papel do professor em suas interações com os alunos. (p. 11)

As imagens profissionais dos professores que, de acordo com Carvalho, são difíceis de serem removidas por vincularem-se a nós, através de nossa vida escolar, desde a mais tenra idade e teriam características “do vínculo que um bebê aprendeu com sua mãe ou cuidador [...] e estarão presentes no vínculo de aluno com seu professor e vice-versa.” (KUPFER, 2009, p. 21). Em outras palavras, da mesma maneira como um bebê procura o olhar da mãe, ou do cuidador, buscando interação, os alunos, ao entrarem na escola, também busca esta interação, que pode se expressar na aprovação ou desaprovação daquilo que faz, evoluindo para a concepção de certo e errado que permeia a relação com o conhecimento, em uma perspectiva conteudista de ensino. E o professor também busca por isto quando está diante de seus alunos, e se os estudantes mostram interesse naquilo que o professor fala, ele pode ficar com uma agradável sensação de aprovação, caso contrário, pode sair de sala de aula sentindo um fracasso. Temos assim, um jogo psicológico de expectativas que envolvem imagens, configuradas socialmente, refletidas através do olhar do outro. Evidências deste tipo, da imagem de um sujeito em relação a outro, poderia ser um sinalizador de que há necessidade de trabalhos que possam ir além da reflexão usando-se um referencial teórico e tendo como base aspectos cognitivos relacionados com a forma de execução dos planos de aula.

As propostas de reflexão sobre a docência reforçam a necessidade de desenvolvimento de estratégias que contemplem a constituição subjetiva do professor. Assim, para ir além da proposta de um trabalho coletivo de reflexão, em que utiliza-se um referencial teórico como um espelho para olharmos nossa prática pedagógica, será necessário criar um espaço em que os professores em formação possam trazer suas angústias relacionadas com as vivências docentes. A intenção é que ele procure orientação a partir do que sente, ao invés de ser colocado em frente a um “espelho teórico”, durante uma aula da graduação ou pós-graduação, em que existe um professor, uma relação de poder, um conceito para ser aprovado, uma possível rivalidade com os colegas pela atenção do professor, etc. Esta reflexão precisa envolver aspectos afetivos, já que *“Toda ação do aluno passa pelo olhar do professor. Ou, em*

*versão expressiva: “O primeiro objeto de criação do aluno é o professor.”* (PEREIRA, 2003, p. 21 apud Queirós, 1994, p. 49).

Desta feita, ir além da reflexão seria acrescentar possibilidades de trabalho em que o professor, em formação inicial ou continuada, tenha oportunidade de fazer contato com as angústias inerentes a função docente, como ao tentar assumir o papel de mediador, durante a execução de um plano de aula usando uma estratégia inovadora, ele se sinta angustiado por não responder algumas perguntas de seus alunos e assim ter pensamentos do tipo: “eles podem achar que não sei a resposta”, “se responder, eles vão me achar inteligente e vão me admirar, vou responder”, “dei muitas respostas prontas, não consegui fazer diferente de um professor tradicional”. Nesta situação os alunos esperam que o professor corresponda a suas expectativas, aquelas que envolvem a imagem do bom professor, do professor de sucesso, daquele que saberá dar todas as respostas. “O fato é que os discursos de nossas personagens escolares “produzem” os tais professores de sucesso, que, ao mesmo tempo, gozam dessa posição de sujeito via reconhecimento irrefutável de um outro social.” (PEREIRA, 2003, p. 18). O professor pode se ver fixado no papel do “bom professor”; que é validado, durante as aulas, pela figura do outro, ocupada pelos alunos; e repetir indefinidamente o jeito de ser de seus professores, por mais que, cognitivamente, façam críticas bem fundamentadas deste jeito de ser docente.

Resumidamente, percebemos que as pesquisas que envolvem o ensino de ciências, visando uma mudança na forma de atuação do professor, começaram com uma concepção técnica da prática docente, privilegiando aspectos didático-metodológicos e por ser reducionista, simplificadora e fragmentada, desconsiderava *o professor como sujeito do conhecimento, portador de crenças, valores e expectativas, enfim, alguém que, em seus processos subjetivos, vai produzindo sentidos em relação aos processos de aprender e de ensinar* (SCOZ, 2011, p. 16). Frente a crítica que se faz ao academicismo, surgem pesquisas que envolvem estratégias bordejam a subjetividade envolvendo, como a reflexão na ação. Porém, entendo que “Esse discurso, por sua vez, privilegia constantemente as explicações de cunho metodológico [...] Quanto aos aspectos relacionais, demonstra trazer à tona apenas a sua face funcional, “consciente” e positiva.” (PEREIRA, 2003, p. 21).

Talvez seja necessário entender a sala de aula como espaço relacional, na medida em que, “*Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro*” (FREIRE, 1996, p. 25), um se constitui diante do olhar do outro, e ainda temos o conhecimento que é o objeto que mediador desta relação. Elementos como este precisam ser incluídos para que se

possa ter uma maior possibilidade de mudança por estarem diretamente ligados a afetividade, chamando atenção para a necessidade de que sejam desenvolvidas estratégias que possam contemplar, deliberadamente, os processos afetivos que envolvem o ser/saber/fazer docente na formação inicial e continuada de professores, abrindo espaço para irmos além da reflexão na ação, favorecendo o desenvolvimento afetivo dos licenciandos, ou docentes em formação continuada, possibilitando espaço para lidar com os sentimentos inerentes a sala de aula, relacionados com seus desejos, fantasias, fetiches, seduções, medos, etc.

Frente a complexidade dos fenômenos da sala de aula, alguns pesquisadores desenvolvem trabalhos com o objetivo de incluir a afetividade em seus estudos, olhando para a repetição transgeracional de um jeito de ser docente, como um fenômeno afetivo que merece um estudo rigoroso, para isto, nesta dissertação, usarei a psicanálise como referencial teórico

[...] porque nossas interrogações e inquietações, quanto ao exercício do magistério, encontravam poucas respostas na própria literatura da educação. Começamos a observar que as fontes para se entender tais questões sobre aspectos da prática docente continham (e ainda contêm) consideráveis lacunas que compõem a estrutura mesma do discurso pedagógico. (PEREIRA, 2003, p. 21)

O trabalho “Contribuições da psicanálise para uma metodologia de pesquisa em educação em ciências”; de Villani, Barolli, Arruda, Franzoni, Valadares, Guridi e Ferreira; que visa, de certo modo, responder questões que envolvem esta resistência a mudança, envolvendo a subjetividade dos professores que participaram como sujeitos da investigação desenvolvida por estes autores, que usam a psicanálise como referencial teórico com a intenção de quebrar este ciclo de repetições na maneira de atuar do professor. Estes pesquisadores entendem que a psicanálise pode dar conta de fenômenos com estas características, e

Um dos critérios que contribuem para essa escolha e que procura entender à possibilidade de explorar o referencial psicanalítico é a identificação de algum evento que se repete ao longo do tempo de forma muito semelhante; essa repetição, muitas vezes, é a ponta de um *iceberg* do ponto de vista das causas e das razões que justificam, pois, guardadas as devidas proporções, pode ser vista em analogia ao sintoma na psicanálise. (VILLANI, *et al.* 2011, p. 330)

Sobre o fenômeno da repetição, diante de informações coletadas na pesquisa desenvolvida pelos autores acima citados, temos a seguinte situação:

[...] depois de muito trabalho do pesquisador no sentido de proporcionar a esses professores condições objetivas para que pudessem mudar suas práticas, nada ou quase nada acontecia, e as queixas persistiam. Mais uma vez, um evento parecia se repetir: uma queixa que se mantinha, apesar das condições oferecidas pelo programa de formação que poderiam permitir superação. (VILLANI, *et al.*, 2011, p. 330)

Um fenômeno com características deste tipo, em que o sujeito repete um padrão de funcionamento mesmo tendo orientação e instrumentos para fazer diferente, fez com que estes autores investigassem aspectos de natureza subjetiva que influenciavam nesta situação. Dizendo de um outro jeito, parece que o discurso racional, através das orientações, não foi capaz de mudar a atuação do professor em sala de aula. Neste tipo de situação o referencial psicanalítico se constitui em um instrumento de pesquisa que nos permite vislumbrar uma possibilidade de trabalho com um viés afetivo. Assim, se considerarmos a repetição dessas características não desejadas como um sintoma psicanalítico, podemos relacioná-la com o inconsciente, que é:

[...] a força soberana que nos confere identidade social e nos impele a escolher a mulher ou o homem com quem queremos compartilhar a vida, a escolher a profissão que exercemos, a cidade ou a casa em que moramos - escolhas que julgamos deliberadas ou fortuitas, ao passo que, na verdade, nos foram sutilmente ditadas pelo inconsciente. [...] o inconsciente é a força que nos impele a repetir serenamente os mesmos comportamentos bem-sucedidos [...] ou que nos impele a repetir compulsivamente os mesmos erros e os mesmos comportamentos de fracasso. (NASIO, 2013, p. 9)

O sintoma seria a ponta do *iceberg*, e discursos racionais, que privilegiam apenas aspectos metodológicos, fazem aparecer apenas aspectos funcionais e conscientes, ou seja, limitam-se a olhar apenas para esta ponta. Metaforicamente, o inconsciente seria a parte submersa do *iceberg* e também o maior pedaço deste bloco de gelo, sendo assim, estaríamos muito mais submetidos aquilo que não vemos do que aquilo que vemos, estaríamos mais submetidos aos conteúdos latentes do aos conteúdos manifestos.

Villani *et al.* (2011) explicitam a evolução de uma metodologia de pesquisa que leva em consideração a existência do inconsciente e que utiliza a Psicanálise como referencial teórico de pesquisa na área de Educação em Ciências. Neste trabalho, os autores envolvem as diversas interações pedagógicas (alunos/professores, professores/professores, alunos/alunos), e dizem:

[...] a nossa postura vem sendo orientada pelo levantamento de aspectos subjetivos que podem paralisar processos criativos de ensino e de aprendizagem; considerar as subjetividades envolvidas propiciou, ainda que com dificuldades, a procura de uma interface da educação com a Psicanálise. Buscamos sobremaneira, a natureza das relações do sujeito com o conhecimento científico, desde uma situação de não envolvimento até uma busca criativa de pesquisa; focalizamos a prática de um professor, preso a rituais burocráticos, até aquele que faz uso da reflexão e de novas metodologias; fomos até os grupos de trabalho, procurando em quais momentos o confronto de ideias entre seus membros propicia uma “aprendizagem significativa”, entendendo aqui o termo *significativa* num sentido amplo, que envolve a realização de uma experiência intelectual marcante por parte do sujeito, bem como satisfação consciente e inconsciente. (VILLANI *et al.*, 2011, p. 382)

Assim, no trabalho destes pesquisadores, em que a psicanálise é usada como referencial teórico, a intervenção psicanalítica consiste em oferecer uma explicação para um conjunto de fenômenos que ocorriam nos casos estudados, que eram escolhidos através de um critério baseado na concepção de repetição de acordo com o referencial psicanalítico. Estes casos eram acompanhados pelos pesquisadores que procuravam uma interface entre a educação e a Psicanálise e, deste modo, oferecer ao professor, subsídios para interpretar e intervir em situações de sala de aula.

De maneira semelhante, em outros trabalhos em que a psicanálise foi utilizada como referencial teórico; como os de Barcelos & Villani (2006), Villani (1985), Villani & Freitas (1998), Villani & Franzoni (2000), Pacca & Villani (?), Arruda & Passos (2012), Arruda & Baccon (2007); o seu uso, de maneira geral, foi com a intenção de compreender os fenômenos mostrando que ela pode ser utilizada para se fazer uma leitura dos processos pedagógicos envolvidos no ensino de ciências. Nestes trabalhos, não houve nenhum estudo de uma possível aplicação da psicanálise no sentido de desenvolver, intencionalmente, a afetividade do professor, usando intervenções de cunho psicanalítico de acordo com a demanda deste sujeito diante de situações pedagógicas angustiantes, vividas em sua prática, fazendo com que este pudesse, através de uma investigação pessoal, colocar em questão suas crenças, medos e fantasias, encontrando uma lógica inconsciente que transformaria sua queixa inicial em uma assunção de responsabilidade pela angústia sentida, abrindo a possibilidade para este sujeito trabalhar os “não-ditos” pedagógicos transmitidos entre as gerações de professores, e que por não serem simbolizados, o assombram ao colocá-lo numa situação de repetição sem saber porque repete. Procedimentos deste tipo, aproximam-se do trabalho da clínica psicanalítica, podendo ter um efeito potencializador dos processos de mudança do professor em sala de aula.

Nesta dissertação, será apresentado um produto desenvolvido com base na psicanálise, e nele, os professores em formação inicial teriam a possibilidade trabalhar os aspectos afetivos de acordo com sua demanda pessoal e singular oriunda de sua prática docente como estagiários do Clube de Ciências da UFPA. De modo geral, as intervenções conduziriam o sujeito a uma investigação pessoal sobre si mesmo em que teríamos problematizações, levantamento e teste de hipóteses semelhante a um trabalho científico, para que ele encontre sua lógica inconsciente, envolvendo a sua relação particular com o conhecimento científico, o papel do professor e do aluno, os instrumentos de defesa e controle, os rótulos, as fantasias, os medos, as crenças, etc.

## 2. O ENSINO DE CIÊNCIAS: POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS AFETIVAS

Se considerarmos a ciência como fruto da angústia de não saber, e se entendermos as instituições como manifestações do inconsciente e estendendo estas ideias para a Educação Básica e para o ensino de ciências, poderemos concluir que, nestas instâncias, existiriam consequências afetivas que levariam as pessoas a uma busca por referencial de ser humano idealizado e unificado, encontrando nas teorizações, elaboradas na ciência e presentes na formação acadêmica do professor, argumentos para construir as fantasias que alimentem as idealizações e a unificação do sujeito. Desta forma, diante das atividades que não deram certo em sala de aula, tendemos a silenciar (Bastos, 2003), já que estas gerariam um desconforto por contrariar a fantasia de uma identidade plenamente unificada, segura e coerente. Portanto, a ciência tradicional, em que há uma preocupação com a coerência lógica na busca por eliminar a ambiguidade e a contradição (Vasconcellos, 2002), seria uma manifestação do desejo de um ser humano unificado, sem divisões ou contradições, fundamentando a elaboração de fantasias de um sujeito idealizado e unificado.

Este sujeito “dividido” é sufocado pela concepção tradicional de ciência e de seu ensino, que alimenta a ilusão de um mundo controlado e asséptico em que se poderia conseguir, usando a matemática, chegar a uma verdade última e inquestionável, ou seja, levando isto para dimensão humana, a pessoa ou seria uma coisa, ou seria outra, ela não teria como ser as duas, ou mais, ao mesmo tempo. Com a ciência se pode pensar que, ao conhecer as informações iniciais o resultado será previsto e certamente só teremos uma única resposta para o problema. Pensar assim, dependendo do tipo de fenômeno que se estuda, é aconselhável.

O problema aparece quando se procura usar esta forma de interpretar para uma outra categoria de fenômenos, como aqueles que envolvem a constituição subjetiva do ser humano, mais especificamente, a sua formação escolar, assim poderíamos avaliar as pessoas comparando-as entre si falando “fulano conseguiu, por que tu não consegues?”, “basta querer!”, “este aluno não tem jeito!”. Comentários desse tipo refletem o processo de fragmentação das situações, funcionando como uma lógica que garantiria coerência para as argumentações. A ciência tradicional reforçaria este tipo de pensamento e, de acordo com Vasconcellos (2002, p. 65), ela poderia ser caracterizada em três pressupostos epistemológicos, que se estenderiam para situações do cotidiano, são eles:

- A crença na *simplicidade* do microscópio, em que, “analisando ou separando em



partes o objeto complexo, encontrar-se-á o elemento simples, a substância constituinte, a partícula essencial, mais facilmente compreensível do que o todo complexo”.

- A *crença* na *estabilidade* do mundo, “em que o mundo é um mundo estável [...] e de que podemos conhecer os fenômenos *determinados* e *reversíveis* que o constituem, para poder prevêê-los e controlá-los”.
- A *crença* na possibilidade da *objetividade*, [...] “em que é possível e indispensável sermos objetivos na constituição do conhecimento verdadeiro do mundo, da realidade”.

Defendo a hipótese que, se considerarmos a ciência como construção humana para lidar com a angústia do não saber, estas características da ciência tradicional refletiriam o desejo de controle e previsibilidade do ser humano diante das incertezas da vida. Olhar para ciência desta forma, nos colocaria em um papel de maior responsabilidade em relação aos seus consequentes efeitos subjetivos, ao tirarmos o caráter de vida própria que a damos quando falamos que existe ciência em todo lugar. Pensar desta maneira nos colocaria em um lugar de submissão em relação a este constructo humano.

Na escola tem-se uma classificação dos estudantes baseadas em critérios científicos, em que se decide entre uma coisa ou outra, não podendo o aluno ser bom e ruim simultaneamente e a própria condução das aulas são baseadas nestes critérios. Eu diria que estas formas de condução não são baseadas na concepção de ciência tradicional, pois, considerando esta uma construção fundada em necessidades afetivas, esta seria uma comprovação da ilusão humana de controle e previsibilidade, validando desta forma, o desejo humano de uniformidade e homogeneidade.

A ciência, como construção humana, garante controle e certeza diante dos fenômenos naturais mais concretos como os biológicos, físicos e químicos, diminuindo a angústia do ser humano diante das coisas que não compreende e não consegue controlar. Este medo, e a consequente insegurança diante do que não se entende, aparece mais intensamente e de forma bruta, em um bebê quando ouve um trovão e sente medo por não entender o que está acontecendo, ocorrendo o mesmo frente a sensação de fome ou ausência da mãe. Talvez a origem da ciência e da religião esteja aí, configurando-se em recursos para diminuir nossa angústia diante do que nos amedronta e nos deixa inseguros.

Com o passar do tempo, para o adulto, esta capacidade de investigação é refinada, pois aquilo que amedronta o ser humano muda passando para situações menos infantis, adquirindo uma nova roupagem, altruísmo, etc, que distância o cenário de atuação de um cientista, das

angústias de um bebê ao se deparar com aquilo que desconhece e que não tem maturidade intelectual para entender. Esta argumentação que faço, defende a hipótese de que a ciência tem sua origem nas angústias infantis do ser humano, como Freud observou nas investigações feitas por uma criança envolvendo sua sexualidade. Assim, a ciência seria uma necessidade humana decorrente de suas angústias. E, através da linguagem e da cultura, estas formas de elaboração fazem com que o ser humano possa avançar a partir dos conhecimentos acumulados por outras gerações.

É nesta transmissão que aqueles que têm esse conhecimento podem sentir o desejo em dominar o outro, em submetê-lo, ou ainda, usá-lo para se sentir inteligente. Estes seriam breves exemplos de questões afetivas envolvendo o conhecimento científico.

Entretanto, quando nos deparamos com situações de outro tipo de complexidade, como as afetivas, tentamos enquadrá-las no modelo das ciências "concretas", como uma tentativa de diminuir nossa sensação de angústia com as situações que não conseguimos entender. Neste caso, entender as coisas passa a ser um recurso afetivo. Piaget fala sobre o processo de desequilíbrio que pode ser produzido durante a aprendizagem envolvendo uma lógica racional, o que faço aqui é dizer que o ato de entender as coisas, é uma pulsão que nos mobiliza. Quais as consequências de colocar o "entender" como uma pulsão? Seria o elo nos processos de sistematização, representação, hierarquização, mistificação e "fetichização" do conhecimento, que ligaria o afetivo e o cognitivo?

Porém, como os fenômenos que envolvem a subjetividade não são concretos e nem de fácil manipulação, tendemos, ao nos deparar com eles, a usar o modelo das ciências duras para analisarmos nossas emoções. Domingues (apud. Vasconcellos, 2002, p. 58) chama atenção para algumas consequências do uso da racionalidade, tais como:

- Sacrifício do sujeito: exclui-se o subjetivo e submete-se tudo a razão;
- Expurgo do sensível: não às sensações e percepções;
- Eliminação do tempo histórico: busca-se a essência apenas, sem olhar as circunstâncias.

Os laboratórios de pesquisa nos fazem pensar que a vida é asséptica, que para chegarmos a "verdade" precisamos limpar as situações. A educação copiaria este modelo e tentaria limpar ao máximo os ambientes escolares tirando deles a afetividade, pois, esta envolve algo incontrolável, imprevisível, imensurável. Entretanto, este modelo está demonstrando não dar conta da complexidade inerente a subjetividade do ser humano, sendo

necessário desenvolver estratégias de formação que levem em consideração as muitas verdades presentes na vida do sujeito humano. É preciso mostrar a relatividade da verdade. Nas discussões acadêmicas a intenção é convencer o outro sobre nossa “verdade”, e a escola cópia este modelo.

## 2.1 Angústia<sup>3</sup> como fundadora da ciência

O ato de conhecer possibilitou ao ser humano sobreviver e dominar o mundo, desta maneira, inicialmente, podemos caracterizar esta estratégia de sobrevivência como uma necessidade instintiva<sup>4</sup>, passando depois, ao ser representada e simbolizada, a adquirir o caráter de pulsão<sup>5</sup> de saber.

Freud (1905) nos ajuda a construir argumentos que defendem a ideia de que a Ciência é uma consequência da afetividade do ser humano, ele percebe que o ato de investigar começa na infância e diz que “Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega a sua florescência, entre os três e os cinco anos, também se inicia a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar. ”. Isto nos levaria a concluir que a investigação é algo inato ao ser humano.

Além disso,

---

<sup>3</sup> A angústia não é um sentimento que acompanha a reflexão e que pode ser abstraído do mundo sensível viabilizando ao homem “pensar” o mundo como algo inteligível. A angústia é abertura para o mundo, ou melhor, é o que abre o mundo. Essa premissa lembra o que Lacan, no seminário *A angústia*, denomina pré-sentimento, no duplo sentido, pois a angústia ainda não é o sentimento propriamente dito, com um conteúdo específico, e, por isso mesmo, revela estranheza, sensação de exílio, espanto revelador da morada originária. (Leite, 2011, p. 16).

<sup>4</sup> Classicamente, esquema de comportamento herdado, próprio de uma espécie animal, que pouco varia de um indivíduo para outro, que se desenrola segundo uma sequência temporal pouco suscetível de alterações e que parece corresponder a uma finalidade. (Laplanche, 2001, p. 241)

<sup>5</sup> A pulsão [...] é o representante no psiquismo de um estímulo que ocorre num órgão ou parte do corpo. Assim, ao mesmo tempo em que a pulsão representa o corpo no psiquismo, ela só se faz presente neste último através de seus representantes psíquicos: a ideia (*Vorstellung*) e o afeto (*Affekt*). (Garcia-Roza, 1986, p. 16). Ou ainda “[...] a pulsão diz respeito às relações entre o corpo e o mundo dos objetos, ou, mais precisamente, entre o corpo e a linguagem. Assim, se por um lado ela se refere ao corpo considerado como sua fonte (*Quelle*), por outro, se refere ao objetos do mundo. O mesmo esquema se aplica ao instinto (*Instinkt*). A diferença fundamental entre ambos reside em que, no caso do instinto, essas relações se fazem segundo esquemas corporais inatos, de tal modo que entre essas disposições internas do indivíduo e os objetos do mundo externo haja uma adequação natural; enquanto que no caso da pulsão, novas articulações (não naturais) são constituídas. No primeiro caso teríamos, segundo Lacan, uma relação de *ser com ser*, enquanto que no segundo teríamos uma relação de *ser com a falta*. (p. 113)

Não podemos, portanto, falar de pulsão senão por referência ao simbólico, apesar dela própria não ser da ordem do simbólico. No entanto, é o simbólico que em última instância distingue a pulsão do instinto, pois é em função do simbólico que a relação entre corpo e os objetos do mundo sofre uma metamorfose, de tal modo que, uma vez articulados como signos, os objetos produzem como efeito o sujeito. Se “a anatomia é o destino”, quem comanda esse destino é a palavra. Sem ela sequer nos daríamos conta de nossa própria morte. É pela palavra que nos tornamos mortais. (p. 114)

Não são interesses teóricos, mas práticos, que põem em marcha a atividade investigatória na criança. A ameaça trazida para suas condições existenciais pela chegada conhecida ou suspeitada 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. O primeiro problema de que ela se ocupa, em consonância com essa história do despertar da pulsão de saber, não é a questão da diferença sexual, e sim o enigma; de onde vêm os bebês? (Freud, 1905, O enigma da esfinge)

Assim, Freud relaciona este ato de investigar a uma motivação afetiva e não apenas a uma curiosidade infantil ligada a uma explicação teórica sobre certos assuntos. Ele também observa como a criança lida com o que a aflige e descreve o seguinte:

[...] O menino tinha um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado em volta dele. Nunca lhe ocorrera puxá-lo pelo chão atrás de si, por exemplo, e brincar com o carretel como se fosse um carro. O que ele fazia era segurar o carretel pelo cordão e com muita perícia arremessá-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo que o menino proferia seu expressivo ‘o-o-ó’. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre ‘da’ (‘ali’). Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno. Via de regra, assistia-se apenas a seu primeiro ato, que era incansavelmente repetido como um jogo em si mesmo, embora não haja dúvida de que o prazer maior se ligava ao segundo ato. (FREUD, Além do princípio do prazer, 1920)

Com esta análise pode-se dizer que ficou mais fácil para o menino, a partir da representação<sup>6</sup> através da brincadeira com o carretel, lidar com a angústia da ausência da mãe, nela a criança conseguia ter controle sobre a situação e, ao fazer o carretel sumir e aparecer quando desejasse, simulava uma previsibilidade para aquilo que sentia e que no início o angustiava por não ter nenhum controle sobre as ausências da sua mãe.

Assim, pode-se dizer que o garoto passou do instinto de “chorar” com a ausência da mãe; que é aquilo que ele não sabe direito o que é, mas, instintivamente, seu corpo “sabe” que é necessário à sobrevivência; para a representação e simbolização<sup>7</sup> desta ausência, havendo então a passagem de instinto para a pulsão, mais especificamente a pulsão de saber.

<sup>6</sup> [...] o fato de Freud conceber o inconsciente como um “lugar psíquico” não nos habilita a pensar esse lugar como sendo um lugar substancial, anatômico, corporificável, pois se ele aponta como sendo um *lugar*, acentua ao mesmo tempo que se trata de um lugar *psíquico*. O que encontramos não são coisas, mas *representações* (*Vorstellungen*). As representações são “representações psíquicas” da pulsão, [...], isto é, inscrições da pulsão nos sistemas psíquicos. (GARCIA-ROZA, 2007, p. 177)

[...] “A representação consciente engloba a representação de coisa mais a representação de palavra correspondente, enquanto a representação inconsciente é apenas a representação de coisa” (LAPLANCHE, 2001, p. 451)

<sup>7</sup> Termo extraído da antropologia e empregado como substantivo masculino por Jacques Lacan, a partir de 1936, para designar um sistema de representação baseado na linguagem, isto é, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente e inconscientemente, ao exercer sua faculdade de simbolização. (ROUDINESCO, 1998, p. 714)

## 2.2 As ciências, a escola e algumas possíveis consequências afetivas

Pode-se ver algumas características da ciência tradicional, presentes em sala de aula, quando um aluno, perante uma atividade proposta pelo professor, pergunta: “como faço isso? ou “esta resposta está certa?”. Uma provável hipótese para este comportamento estaria na procura de uma maneira de lidar com a complexidade das emoções que a realização da atividade desencadeia, diante de uma possibilidade de reprovação.

A cena anterior teria uma versão inicial, em que um bebê, por não ser capaz de entender a fome que sente, chora, em consequência de ainda não haver elaborado uma representação para esta sensação desconhecida, não conseguindo compreender que sua mãe está ali perto e que não o deixará com fome e que, assim que comer, este mal-estar desaparecerá. Com o amadurecimento desta criança, ela entenderá que aquela sensação é normal e que, se tiver paciência, a mãe, ou cuidadora, providenciará seu alimento.

De forma semelhante acontece com as questões que envolvem a escola, em que existe uma angústia em sala de aula diante das situações de ensino. Quando é proposta uma atividade, cria-se uma angústia nos alunos da qual eles muitas vezes não sabem lidar, buscando na figura do professor uma simplificação para a complexidade das emoções que sente. Talvez por isso, alguns estudantes, ao receberem a resposta do professor, classificando-a como correta, não apresentem nenhuma preocupação em continuar pensando, não questionando a si mesmo e muito menos o professor sobre os porquês do resultado. Desta maneira, dentro da sala de aula,

“[...] a *hiperatividade* se impõe. Age-se frequentemente sem que se pense naquilo a que se visa com a ação, de forma que os indivíduos nem sempre sabem dizer o que os leva a agir. O sujeito da ação tem a marca da *indeterminação*. No *cogito* da atualidade, o que se enuncia ostensivamente é: *agir, logo existir*. O agir é o *imperativo* categórico na contemporaneidade.” (BIRMAN, 2012, p. 82)

A ideia da “aceleração do sujeito”, de BIRMAN, também valeria para a formação das pessoas na Universidade, é provável que muitos se relacionem com sua formação preocupados com o fazer qualquer curso o mais rápido possível, somente para ter o diploma e corresponder às expectativas sociais, do que com o fazer por ter um envolvimento emocional com sua futura profissão. Para pensar nas suas questões afetivas, e maneira concreta, há necessidade de um processo de mediação deste processo e este não levaria a uma desaceleração do sujeito, tirando-o do agir por agir, do executar a tarefa pela tarefa, sem pensar sobre sua ação, o que o tenderia a uma exclusão dos afetos. E isto também poderia

estar presente naqueles que desenvolvem pesquisas acadêmicos/científicas, como nos fala Alves (1980):

C. Wrigth Mills comparou a situação de cientistas a de remadores no porão de uma galera. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns com os outros pela velocidade que conseguem imprimir ao barco. Há apenas um problema: ninguém sabe para onde vai o barco, e muitos evitam a pergunta alegando que este problema está fora da alçada de sua competência. (p.90)

O caráter neurótico<sup>8</sup> do fazer docente estaria na tentativa em corresponder às expectativas culturais de como ser um “bom professor” e a comprovação na prática de que não conseguem. Mas, como precisam comprovar, academicamente, que conseguem existe uma tendência a não assumir suas dificuldades e falhas no desenvolvimento do fazer docente.

Os conflitos na sala de aula, que envolvem o poder e o conhecimento, nos são muito familiares e esta naturalização, junto com os processos de idealização e sacralização da docência pelos professores, são obstáculos que impedem sua verbalização como se estas coisas não existissem, como se o professor não tivesse “medo” de situações conflitantes durante a aula, de situação em que sua imagem não correspondesse a imagem cultural validada de “bom professor”, e isto sem contar com as reações de raiva, ira, desespero, terror, tristeza, etc. Inclusive durante na formação de professores, de acordo com Pereira (2003), há um predomínio da racionalidade técnica em que, fundamentalmente, usa-se teorias, prevalecendo uma visão exclusivamente intelectualizada dos processos afetivos e, conseqüentemente, de seus conflitos.

Desta feita, usando teorias vistas na formação universitária, argumentamos em defesa de uma educação inovadora, mas, em sala de aula, como professores, acabamos por nos comportar de maneira tradicional, repetindo modelos criticados pelas teorias que estudamos. Defendemos uma atuação docente em que o aluno possa desenvolver sua autonomia, porém, não sabemos lidar com situações em que eles coloquem nosso “poder” intelectual em dúvida e, diante desta “ameaça”, agimos para manter a heteronomia.

A mudança de personalidade no processo analítico não é baseada em experiências corretivas, mas em conhecimentos que se formam por meio da repetição, da lembrança e da elaboração. (MILLER, 2006, p. 59)

As experiências corretivas vividas na escola tendem a se estender na universidade, de tal forma que os estudantes procuram, no professor, pela forma “certa” de fazer as atividades

---

<sup>8</sup> Muito sumariamente, poderíamos dizer que um neurótico é aquele que sofre com a lei. Exige a si mesmo não a perder de vista, ainda que com uma forma de burlá-la, e, quem sabe, arranjar um jeito de viver pleno. (MAURANO, 2010, p. 40)

e tentam ajustar suas falas (respostas, perguntas, comentários) com o discurso docente a procura de validação e de aprovação na disciplina.

Este processo estaria relacionado com a objetividade da ciência tradicional, ou seja, ao ensinar ciências ou matemática a concepção de ciência determinaria a maneira como os estudantes serão avaliados e também a forma de condução das aulas. Para Vasconcellos (2002, p. 16)

[...] cursos definidos como pertencentes ao grupo das ciências básicas, na área das chamadas ciências físicas ou exatas, podem ter o paradigma tradicional de ciência tão incorporado às suas práticas de pesquisa e de elaboração teórica, que nem sintam mais necessidade de reservar um espaço para explicitar ou refletir com os alunos sobre os pressupostos epistemológicos, ou o paradigma, de suas produções científicas.

A crença na simplicidade, objetividade e estabilidade da ciência tradicional seria transmitida para os estudantes, o que iria ao encontro das necessidades inconscientes de controle e certeza das coisas que sentem, já que na falta destes elementos nos defrontaríamos com a angústia.

Ocorreria uma reedição deste processo na formação dos professores, quando, procura-se trabalhar a sua subjetividade através de práticas reflexivas, Pimenta (2012) chama atenção para isto ao falar que está ocorrendo um processo de massificação das atividades reflexivas, através de “treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente” (p. 27). Dizendo de um outro jeito, ao trabalhar com a reflexão, trabalha-se com a subjetividade humana, e isto estaria relacionado com situações que têm características de incerteza, imprevisibilidade e descontrole. Não há como garantir que, oferecendo-se condições iniciais iguais para uma turma de licenciandos todos atingirão o mesmo nível de reflexão, porém, há uma tendência a se classificar os estudantes e para isto usa-se os critérios de cientificidade da ciência tradicional, que seria um instrumento criado pelo ser humano diminuir a falta de controle e as incertezas em relação aos fenômenos naturais. Entretanto, a subjetividade faz parte de uma outra categoria de fenômenos que ao ser reduzida através destes critérios apresentará prejuízos de interpretação e avaliação das pessoas, já que “A ciência desempenha um papel central na validação do conhecimento em nossa cultura ocidental e, portanto, em nossas explicações e compreensão dos fenômenos...” (MATURANA, 1997, p. 256 apud Vasconcellos, 2002, p. 18).

Talvez se possa dizer que, em nossos dias, a única dessas instituições que detém a confiança unânime da coletividade, ou quase isso, é a ciência. Essa posição de destaque ela a mereceu por meio de um desenvolvimento especializado dos sentidos, do raciocínio e do senso comum, chegando a parecer que “os cientistas” pudessem constituir alguma espécie de mutantes, e não seres humanos que sofrem as

limitações inerentes ao grau de desenvolvimento intelectual de sua época e região. (SILVA, 1993, p. 14)

Consequentemente, a ciência tradicional fragmenta e isola as partes, por uma necessidade afetiva de controle numa tentativa de garantir a previsibilidade dos processos pedagógicos dentro da escola, possivelmente usando um instrumento, que na sua origem, de acordo com Leite (2011) foi construído para diminuir a angústia diante do que não se consegue entender. Assim, parece existir uma relação entre o processo de fragmentação e a forma como a escola organiza os conteúdos e os processos de avaliação. Esquemáticamente, teríamos:

Concepção de Ciência Tradicional na escola	Distanciamento entre a teoria e a aplicação do conhecimento (fragmentação)		
	Teoria em sala de aula	Laboratório para comprovar a teoria	O laboratório comprovaria a teoria, dando para a Ciência, e os cientistas e professores de ciências o status de enunciadores de verdades indiscutíveis. Configura-se um processo de neutralidade sobre os fenômenos em estudo, através de uma “isenção provocada”, em relação aos resultados.

Pode-se fazer um paralelo entre este modo de conceber a Ciência e o modo de avaliar os estudantes nas escolas

Derivação da concepção de Ciência Tradicional em relação ao desenvolvimento dos conteúdos e as avaliações	Distanciamento entre a teoria e a aplicação do conhecimento (fragmentação)		
	Professor, trabalha os conteúdos durante as aulas	A avaliação, comprovaria o aprendizado	As atividades avaliativas comprovariam a aprendizagem, dando para este instrumento e para os professores, o status de enunciadores de verdades indiscutíveis, caracterizando-se como um processo neutro através de uma “isenção provocada”, em relação aos resultados dos estudantes.



Isto poderia gerar algumas consequências afetivas sobre a imagem de si que os professores e alunos têm durante estes processos pedagógicos. Uma das consequências seria que, para fazer as provas, os estudantes repetiriam até exaustão rotinas de pensamento e de ação “que atualizam normas e leis que só permitem pensar dentro do até então pensado, agir nos limites do até então realizado.” (PEY, 2000, p. 10)

### 3 A PSICANÁLISE COMO INSPIRAÇÃO

Parece que o ser humano, ao construir a ciência, estabelece uma espécie de relação biunívoca entre a realidade que o cerca e as suas correspondentes representações, entretanto, levando em consideração que a ciência é fruto de uma angústia do ser humano acaba Na Ciência parece existir uma relação biunívoca entre a realidade e suas representações, a ponto de o ser humano acreditar que a representação precede a realidade quando fala que um cientista descobriu determinada lei natureza, como se ela estivesse lá pronta e acabada esperando para ser descoberta.

A ciência seria, metaforicamente, como um espelho e nós confundimos os objetos com as imagens, como se estas precedessem os objetos, um exemplo disto é ouvirmos, e até reproduzirmos, frases como a que diz que existe ciência em todo lugar, existe física na natureza, ou matemática, ou química, etc. E a possibilidade de previsibilidade, dada pela ciência, vai ao encontro da necessidade humana de controle sobre os fenômenos naturais garantindo a certeza dos resultados. Em relação a estes fenômenos, isto se aplica bem, pois, temos um avanço tecnológico que valida este modo de pensar.

Entretanto, a previsibilidade alimenta no ser humano um desejo inconsciente de controle das expectativas e também a ideia de que existe um mundo unificado e determinado que se estenderia para as relações humanas. Desta feita, buscamos através da ciência controlar e determinar nossa história, através da racionalização da subjetividade.

Assim, a ciência é uma construção que diminui a angústia diante do imprevisível, do incontrolável, ela pode então ser aplicada para diminuir a angústia em relação às questões subjetivas e nós tentamos isto. Atualmente,

Muitos esperam que por meio das mídias eletrônicas a Educação, a Cultura e a Sociedade possam alcançar o inalcançável: a eliminação de toda ambivalência, a eliminação de toda a subjetividade humana, fazendo com que nós caminhemos a largos passos para um mundo da objetividade total. (MRECH, 2005, p. 25)

Porém

*[...] o que as últimas décadas têm revelado vai extremamente na direção inversa: o aumento da subjetividade, da imprecisão, dos descompassos, dos problemas de saúde, das crises na Educação etc.” (p. 25).*

E

A psicanálise tornou evidente que nunca houve nem haverá como se atingir a prática perfeita, a Educação perfeita, o professor perfeito. O que se tem a cada dia são professores atuando. É a Educação se fazendo e se refazendo no dia-a-dia. Uma

prática limitada, uma Educação limitada e um professor limitado. Uma visão da qual muitos educadores procuram se afastar para ficar com o “ideal” da Educação: o modelo ideal, o professor como ideal, a escola como ideal, a Educação como ideal. (MRECH, 2005, p. 29)

Este é o sujeito que levaremos em consideração e a partir desta concepção, procuraremos olhar para o que é rejeitado pela cultura escolar, aquilo que se considera profano pois estaria relacionado com questão não ditas e sacralizadas como nos chama a atenção Bastos (2003) quando refere-se ao silenciamento, por parte das professoras que participaram de uma pesquisa narrativa, das coisas que não deram certo.

Mas, por que a psicanálise? Para este trabalho, a psicanálise como inspiração teórica envolve quatro pontos, com os quais se pretende garantir características de cientificidade tais como, segundo Mezan (1993), a coesão interna, a comunicabilidade, a verificabilidade e a cumulatividade.

### **3.1 Primeiro ponto: A necessidade de o formador de professores trabalhar suas questões afetivas.**

Por ter uma aproximação pessoal, como analisando e psicanalista em formação, deste referencial teórico, entendo que esta situação como uma condição essencial para o desenvolvimento de uma estratégia de intervenção com inspiração na psicanálise, pois, é importante que levemos conosco, na elaboração deste tipo de trabalho, não apenas a teoria, haja vista que

[...] Freud situou a análise “pessoal” como a única via de acesso do analisando para um saber sobre o inconsciente e a transferência. Dizendo de outro modo, a “formação” analítica não se reduz ao ensino da psicanálise, mas remete à análise do candidato. O conhecimento objetivo não poderia substituir a experiência analítica, que abre a um saber diferente do saber universitário. (MANNONI, 1989, p. 93)

Complementando,

É essa teoria portátil que, ancorada nos e amalgamada com os resultados de sua própria análise, irá funcionar pré-conscientemente como instrumento de apreensão do que lhe disserem seus pacientes, e como instrumento de formulação para suas intervenções, bem como lhe permitirá eventualmente retomar tais intervenções e submetê-las a alguma forma de exame crítico. (MEZAN, 1993, p. 60)

O processo de inclusão do psicanalista como alguém que, antes daqueles que procuram por sua ajuda, também precisa de ajuda para lidar com suas angústias, o coloca em um lugar de necessitado, diminuindo a possibilidade de mascarar suas dificuldades através da satisfação narcísica. Mas, caso prevaleça o perfil acadêmico/científico

[...] os efeitos de uma distorção como esta [...] têm como resultado o recrutamento de candidatos entre uma elite universitária, candidatos que [...] estão mais centrados no sucesso de uma carreira que nos “remanejaamentos dialéticos” no curso de uma análise. (MANNONI, 1989, p. 98).

Assim, esta autora, ao falar da formação dos psicanalistas, inspira as ideias defendidas aqui, relacionadas com a formação dos professores, em que haveria uma preocupação com o desenvolvimento de estratégias que propiciassem um “remanejamento dialético” do papel do professor, atingindo sua forma de se relacionar, em nível afetivo, consigo mesmo, com o conhecimento e seus alunos no sistema sala de aula. O que é diferente da proposta da racionalidade técnica em que, semelhante ao que aconteceu num momento da história do movimento analítico, *A vontade de adquirir um conhecimento objetivo veio substituir a paixão por uma “verdade”* (MANNONI, 1989)<sup>9</sup>.

Usando como base a formação do analista, diria que, professores formados numa perspectiva que considera o conhecimento objetivo como o aspecto mais importante; em detrimento dos aspectos subjetivos, como a afetividade; tenderiam na sua ação docente, a repetir, com seus alunos, os modelos nos quais foram formados, alimentando idealizações sobre si mesmo, focando em um pleno domínio dos conteúdos, amputando qualquer dimensão afetiva de sua prática. Neste modelo, acredita-se que apenas a tomada de consciência, através do contato com as teorias aprendidas na formação dos professores, é fundamental para uma transformação na educação. Porém, sobre esta situação, Maldaner; Zanon e Auth (2011) atestam que, apesar do grande impulso da pesquisa sobre Educação em Ciências e Matemática e dos recursos de comunicação que permitem o acesso às produções realizadas, não se percebe uma possível melhora da educação, *“Parece que os resultados da investigação e as soluções apontadas não chegam às salas de aula.”* (P. 49).

[...] temos, hoje, uma produção acadêmica e científica que é constantemente divulgada em encontros, revistas e outros meios. Os programas de ensino, os livros didáticos, os materiais de ensino, no entanto, pouco mudaram nesses últimos anos. Prevaecem roteiros tradicionais de ensino que se consolidam em livros didáticos que conservam, em essência, as mesmas sequências lineares e fragmentadas de

---

<sup>9</sup> Segundo Garcia-Roza (2005), para a psicanálise, [...] “a verdade fundamental é a verdade do desejo. No entanto os fatos do cotidiano não nos remetem diretamente a ela, não nos oferecem essa verdade. A verdade é um enigma a ser decifrado e a psicanálise constitui-se como teoria e técnica do deciframento. (p. 7)

“O psicanalista é aquele que sabe que o relato do paciente é um enigma a ser decifrado, e sabe também que através desse enigma uma verdade também se insinua. No enigma, verdade e engano são complementares e não excludentes. (p. 8)

“O pensador não é aquele que colhe a verdade, já pronta, no mundo. [...] Como todo amante, ele é um inquieto, um ciumento pronto a decifrar as palavras da amada, a hesitação de sua voz ou a “insignificante” troca de palavras que denuncia o oculto. [...] O amor pela verdade é [...] desconfiado e inquiridor, sempre pronto a identificar os signos que denunciam a traição do dado.” (p. 9)

Assim, esta “verdade” é a pessoal de cada sujeito envolvido no processo de formação, não tendo sentido de algo universal e imutável.

conteúdos, mesmo que sempre enriquecidos com novas ilustrações que lhes dão um certo *status* de atualização. (MALDANER; ZANON; AUTH, 2011, p. 53)

Isto nos faz constatar que o professor não é capaz de transformar sua atuação profissional apenas com a tomada de consciência, ou seja, ele não pode mudar o seu jeito de ser apenas através de racionalizações fundamentadas em teorias, pois, substituições da subjetividade pela objetividade, por não oportunizarem o desenvolvimento afetivo, aproximam a formação dos professores de uma racionalidade técnica que não os qualificam para lidar com os aspectos afetivos da sala de aula. Desta forma, o professor tenderia a “ensinar” o aluno a pensar como ele, não levando em consideração a situação afetiva dos mesmos e nem a sua própria. Desta feita, a identificação do professor com o seu professor provavelmente o leva a reproduzir, com seus alunos, o modelo em que ele mesmo foi formado.

Acredito que um dos sinalizadores desta redução, a de que apenas os conhecimentos objetivos bastam para produzirem transformações significativas na educação, aparece quando, dentro das universidades, ouvimos falas que abreviam competências e habilidades usando-se títulos de pós-graduação e produção acadêmica para justificar que determinado profissional teve uma formação que garanta a qualidade de sua prática docente. Como um título acadêmico pode garantir que um professor consegue lidar com suas questões afetivas inerentes a seu trabalho? Como um formador de professores poderia conduzir um percurso de formação docente, em que se inclua a dimensão afetiva, sem que ele próprio o tenha feito? Não seria um cego guiando outro, no que diz respeito aos mecanismos de defesa usados por nós para não fazermos contato com o que nos causa desprazer?

Se todos somos cegos guiados por um cego, podemos nos apoiar uns nos outros e termos uma sensação de conforto diante de nossas dificuldades, mesmo que o outro esteja nas mesmas condições de cegueira e, conseqüentemente, todos nós juntos não sabemos onde vamos. Poderíamos dizer que, por conta de nossa “cegueira” individual, tendemos a nos juntar e formarmos organizações que nos ajudem a conviver com as questões que nos assustam e que são intocadas por nós, em outras palavras, de acordo com Pommier (apud GODOI, 2005, p. 118), as organizações seriam manifestações do inconsciente de seus membros. Entretanto, estes elementos que ficam intocados manteriam a fascinação do licenciando por uma imagem ideal de professor, deixando inteiros os problemas narcísicos (MANNONI, 1989, p. 99).

Indo ao encontro destes argumentos e os aproximando da formação docente, “[...] A História mostra que a tentação de abusar do poder é muito grande. No caso do professor, abusar do poder seria equivalente a usá-lo para subjugar o aluno, impor-lhe seus próprios

desejos fazendo-o sobrepor-se àquele que movia seu aluno a colocá-lo em destaque. ” (KUPFER, 1995, p.93)

A estratégia desenvolvida neste trabalho entende que “[...] se o analisando ou o aluno dirigem-se ao analista ou professor atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, então essas figuras passarão a fazer parte de seu cenário inconsciente. ” (Kupfer, 1995, p.92). Cenário que a psicanálise entende ser imprescindível na formação do psicanalista, tornando obrigatória a submissão deste a sua análise pessoal, com a intenção de fazê-lo lidar, dentre outras questões, com as idealizações do seu papel profissional que, caso contrário, seriam reforçadas se fosse exigido apenas o domínio da teoria, criando “[...] oportunidade para os candidatos mascararem suas dificuldades pessoais escolhendo uma via de sucesso acadêmico ininterrupto. Para um certo tipo de candidato, a análise fica no mesmo contexto de concursos e exames a vencer. ” (MANNONI, 1989, p. 98)

Especificamente, no caso da docência, *“existe uma imagem ideal do ser professor que corresponde àquele que é capaz de ensinar sem perda.”* (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 99), ou seja, tudo que o professor ensina o aluno aprende. Esta idealização seria reforçada através da busca pelo sucesso acadêmico, excluindo-se *“um homem real que é professor, mas que não consegue atender à exigência de perfeição que a imagem “do ser professor” lhe impõe.”* (p. 99).

A concepção de formação do psicanalista é uma das ideias que fundamenta a estratégia elaborada aqui, devendo-se isto ao fato de colocar como imprescindível um trabalho que envolva a afetividade do sujeito em formação, nos fazendo pensar, afetiva e criticamente, na importância deste tipo de trabalho com os professores que formam professores. Tal fundamentação baseiam-se nos comentários de Mannoni (1989) que ao falar da formação do analista diz que este, em sua atuação, frequentemente se vê preso em conflitos narcísicos e em consequentes relações de poder, situação que se assemelha ao do exercício da docência. Detalhando um pouco mais, o domínio de um conhecimento científico/teórico/acadêmico, se não for incluída a dimensão afetiva durante a formação destes profissionais, provavelmente será o único indicador formativo, tendendo esta a uma racionalidade técnica em que predominará o enquadramento do sujeito através das ideias de “certo” e “errado”, “verdadeiro” e “falso”, fazendo prevalecer uma verdade artificial e institucional ao invés da verdade do sujeito. Entretanto, com seu modelo de formação, a psicanálise permitiria “[...] chegar a uma autenticidade do seu ser, por trás do robô que todos nós somos e que devemos um pouco à educação” (DOLTO, 1981, p. 13).

Assim, descobrir a própria subjetividade é condição necessária para se ter acesso a subjetividade do outro (Miller, 2006) e no caso do professor, descobrir a própria subjetividade possibilitaria a ele ter condições para lidar com a subjetividade dos seus alunos. A intenção e configurar esta proposta em uma das maneiras de incluirmos a afetividade, intencionalmente e de forma planejada, na formação inicial de professores e assim, como uma contraposição à racionalidade técnica, diminuir a dicotomização entre a teoria e a prática docente, quebrando um processo de transmissão transgeracional na formação de professores, que perpetua jeitos de ser apesar do grande desenvolvimento de estratégias de ensino.

### 3.2 Segundo ponto: possibilidade de análise dos processos

O segundo ponto está relacionado com a possibilidade de utilização deste arcabouço teórico como instrumento de análise dos processos afetivos<sup>10</sup>, envolvendo o fazer pedagógico, viabilizando o uso das intervenções psicanalíticas, realizadas na clínica, como inspiração para a estruturação desta estratégia de intervenção em espaços de estágio na formação inicial de professores.

### 3.3 Terceiro ponto: as lacunas

Um terceiro ponto seria “[...] *que as fontes para se entender tais questões sobre aspectos da prática docente continham (e ainda contêm) consideráveis lacunas que compõem a estrutura mesma do discurso pedagógico.*” (PEREIRA, 2003, p. 21). Sendo assim, um exemplo de algo levando em consideração aqui é que “*Toda ação do aluno passa pelo olhar do professor*” (p.21); olhar que

[...] se estabelece silenciosamente na relação entre, no mínimo, dois sujeitos, a saber, o professor e o aluno, na qual um se torna um objeto para o outro. Disso, pouca coisa sabemos. Daí a aposta na ideia de que a psicanálise pode oferecer um outro saber “não sabido” (saber do inconsciente) para uma prática cujas dissonâncias encontram-se no cerne de sua estrutura. (Pereira, 2003, p. 22)

<sup>10</sup> O termo afeto deve aqui ser diferenciado do termo “sentimento”, que já inclui as significações que o sujeito constrói daquilo que o afeta, e que, portanto, o mascaram e o encobrem. Afeto é, portanto, o que afeta o sujeito por uma via significativa, é claro (como ocorre aliás com tudo que o afeta), mas sem a mediação das significações [...]. (Elia, 2004, p.32).

Segundo Godoi (2005), o afeto “[...] não pode submeter-se ao recalçamento e tornar-se inconsciente” (p. 79), mas, “por sua vez é passível de ser reprimido [...]”. “A repressão seria [...] um mecanismo consciente [...], trata-se de uma exclusão para fora do campo de consciência atual e não da passagem de um sistema (pré-consciente/consciente) para outro (inconsciente), tal como se dá no recalçamento” (p. 79). Poderíamos dizer que, a repressão seria um ato consciente e externo ao sujeito e o recalçamento um ato inconsciente relacionado a processos internos.

### 3.4 Quarto ponto: o método psicanalítico

a psicanálise não é simplesmente uma teoria e um método de pesquisa do psiquismo humano, mas é sobretudo uma abordagem clínica e técnica que ainda hoje permite a inúmeros pacientes resolver conflitos inconscientes que não conseguiram resolver por outros meios. (QUINODOZ, 2007, p. 11)

E, considerar a psicanálise como técnica facilita a adaptação do seu uso

E, ao levar em consideração a psicanálise como técnica, possibilita-se seu uso como referência principal no desenvolvimento de estratégias de intervenção afetiva diante de angústias que surgem mediante as vivências de atuação docente, propiciando um trabalho afetivo na formação profissional que iria além da teoria.

Sobre estes quatro pontos, resumidamente, temos:

- Professor-formador, como alguém que precisa trabalhar sua afetividade antes de ajudar os outros a trabalharem a sua.
- A psicanálise como instrumento que permitiria elaborar explicações para os processos afetivos de sala de aula.
- Inclusão dos não-ditos, daquilo que, inconscientemente, não se quer falar e que aparecem nas contradições dos discursos. Olhar para o que é rejeitado, a ideia é entender o que a cultura escolar repele, aquilo que considera profano. Seria o núcleo irracional da vida do professor.
- Uso de uma técnica para se trabalhar a afetividade, possibilitando se ir além da teoria, colocando o sujeito em um processo de investigação de si, na busca por uma lógica pessoal. Somos afetados, segundo a psicanálise, por aquilo que não elaboramos e a técnica analítica nos permite um trabalho de elaboração destes resíduos, dos não-ditos.

Desta forma, a teoria psicanalítica pode se configurar em um instrumento de aplicação direta, não se limitando apenas a um estudo teórico das situações de sala de aula. Assim, este trabalho

[...] Busca delimitar campos e rastrear fios lógicos e suas articulações, a fim de dar parâmetros e diretrizes para a prática. No entanto, não pretende estabelecer regras e normas para o atendimento. O presente trabalho apenas circunscreve alguns procedimentos e seus efeitos em situações específicas. (ROSA, 2009, p. 58)

Por este motivo, o trabalho aqui desenvolvido, ao buscar inspiração na psicanálise, pretende se resumir em um instrumento de intervenção afetiva que ofereça parâmetros de atuação durante as orientações de estágio dos licenciandos, sem oferecer regras ou normas para esta prática.



### 3.5 A concepção de sujeito

Faz-se necessário falar da concepção de sujeito, adotada aqui, pois, a forma como o concebemos é determinante na estruturação e desenvolvimento da intervenção afetiva proposta neste trabalho. Assim, ao se adotar a psicanálise como inspiração para o desenvolvimento de uma estratégia afetiva de intervenção que possa ser utilizada na formação inicial de professores, adotamos também uma concepção de sujeito que

[...] é o sujeito do inconsciente que se manifesta antes da certeza, que está lá onde não se pensa. Por conseguinte, concordamos com Rosa M.B. Fischer (1995) que o discurso do sujeito freudiano estaria sempre marcado pelo seu avesso, no caso, o inconsciente [...]. Dividido, quebrado, descentrado, o sujeito se definiria por um inevitável embate com o outro que o habita. E, conseqüentemente, viveria uma busca ilusória de torna-se *um*. A linguagem seria a manifestação dessa busca, lugar em que o homem imagina construir e expor sua unidade. Assim, o homem não é mais o “sujeito de sua própria história”, capaz de transformar o mundo a partir da tomada de consciência - como se, percebendo a dominação, a força do outro, o sujeito pudesse lutar e chegar, um dia, à condição paradisíaca e originária de sujeito uno, pleno de poder. (Pereira, 2003, p. 27)

Atualmente, uma justificativa tolerada e aceita, apesar das críticas, para se continuar a trabalhar neste modelo estaria relacionada com o vestibular em que se observa o seguinte:

Outro material didático muito utilizado configura-se em apostilas, geralmente produzidas no âmbito dos “cursinhos” preparatórios para os vestibulares, dando-lhes credibilidade para se tornarem boa mercadoria dentro das escolas geralmente conveniadas. Os conhecimentos propostos são mais fragmentados ainda, e a aprendizagem passa a ser vista como capacidade de resolver repetidamente os inúmeros exercícios propostos para são mais fragmentadas ainda, e a aprendizagem passa a ser vista como capacidade de resolver repetidamente os inúmeros exercícios propostos para os mesmos itens de conteúdo, concebido de forma linear e fragmentada. (MALDANER; ZANON; AUTH, 2011, p. 53)

De modo geral, verifica-se facilmente a influência na Educação Básica desta forma de “ensinar”. Diante do justo desejo, dos pais e alunos, em relação ao ingresso em uma universidade, o vestibular acaba por configurar-se como uma referência para escola, fazendo-a funcionar em torno da aprovação dos alunos neste concurso público. Este modelo configura-se em mais uma variável diante da complexidade que envolve uma mudança de postura do professor em sala de aula.

Além disso, existiriam outros fatores para a não mudança que, segundo estes autores, estariam ligados “*ao despreparo dos professores, a sua prática acomodada de “dar aulas”, às condições de trabalho, às orientações curriculares instaladas nas escolas, à falta de material para o ensino e outros.*” (p. 49).

Porém, e se estes professores tivessem a oportunidade e condições para mudar o que aconteceria? Uma situação como esta foi criada em um trabalho de pesquisa e observou-se

que, apesar da possibilidade de superação deste modelo, oferecida em um curso de formação que proporcionava condições objetivas para uma mudança de prática, nada ou quase nada acontecia (VILLANI, *et al.*, 2011, p. 330). “Assim, o homem não é mais o “sujeito de sua própria história”, capaz de transformar o mundo a partir da tomada de consciência” (Pereira, 2003, p. 27). Conscientização esta, feita através da racionalidade em que pudesse constatar que a “[...] a objetividade tão cara ao discurso científico é impotente para abordar a complexidade do psiquismo humano” (MURANO, 2003, p. 8).

Indo em um sentido diferente da racionalidade, a proposta psicanalítica propõe a busca por uma lógica pessoal para as questões afetivas, inspiraria um modelo de intervenção afetiva, partindo desta constatação, a psicanálise pode servir de inspiração para a estruturação de intervenções que façam com que o sujeito encontre e entenda sua lógica pessoal, através de um processo mediado pelo orientador do estágio, de investigação de si.

## 4 A INTERVENÇÃO AFETIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 4.1 A artificialidade do primeiro instrumento

Para entender a construção desta estratégia de intervenção afetiva, é preciso falar do seu desenvolvimento desde quando foi pensada e aplicada pela primeira vez, por mim, na formação de professores. Fundamentei-me, inicialmente, na premissa, da psicologia social, de que, para uma mudança de atitude é necessário que se trabalhe a dimensão afetiva, cognitiva e comportamental do sujeito (RODRIGUES, 1998). No que diz respeito à formação de professores, Maldaner et al (2011, p. 57) constataram que “[...] As racionalizações produzidas não deram conta e não dão conta, pois tomam como um todo o que é parcial, fragmentado, separando sujeito do objeto, definição de fins distantes da alocação de meios”. Isto significa que apenas o estudo de referenciais teóricos sem que tivessem um aporte na subjetividade dos estudantes, durante a formação inicial dos professores, não era suficiente para produzir mudanças na sala de aula da Educação Básica. Com isto, compreendi que era necessário incluir a dimensão afetiva do ser humano na formação dos licenciandos, já que a dimensão cognitiva é contemplada com o estudo teórico e a comportamental pode ser trabalhada a partir do desenvolvimento de atividades que incluam a afetividade. Assim, elaborei, inicialmente, uma estratégia que pudesse ir ao sentido contrário da fragmentação do ser humano, incluindo o desenvolvimento afetivo, deliberadamente, nos planos de aulas dos alunos do curso de Licenciatura em Física. Desta maneira, foi construída uma proposta teórico/vivencial para se ministrar a disciplina de Didática Geral para os alunos deste curso.

A intenção, ao utilizar uma proposta teórico/vivencial, era criar situações psicopedagógicas em que o sujeito pudesse emergir afetivamente, saindo dos enquadres estabelecidos pela cultura escolar ao trazer as concepções pessoais sobre os processos que ocorrem em sala de aula. Desta forma, como afirma os referidos autores:

[...] se queremos que os futuros professores construam o seu conhecimento sobre o ensino, aqui também não podemos apresentar propostas didáticas acabadas, mas favorecer um trabalho de “mudança didática” (CARVALHO; GIL, 1993) [...] que conduza os professores, a partir de suas próprias concepções, a ampliar seus recursos e modificar suas ideias e atitudes de ensino. Temos de ser construtivistas nos nossos cursos de formação. (CARVALHO, 2013, p. 10)

Além disso, há o entendimento de que era necessário incluir:

[...] os hábitos, as emoções, a intuição, o conhecimento cotidiano. Estas persistem, muitas vezes, na prática de quem vai formar professores. Mesmo profissionais com Pós-Graduação, tornando-se docentes universitários sem ter tido a oportunidade de

construir, na interação pedagógica intencional, os saberes específicos da profissão de professor, podem continuar a agir com base nessas compreensões simplistas, ainda que altamente especializado em outro campo do conhecimento humano, como na Química, Física, Biologia e Psicologia, por exemplo. (MALDANER; ZANON; AUTH, 2011, p. 56)

Porém; por envolver atividades avaliativas, conceito, aprovação na disciplina, controle da turma e finalização dos conteúdos; as atividades teórico/vivenciais apresentaram traços de artificialidade na medida em que os estudantes e eu, professor da disciplina, tentamos corresponder às expectativas escolares, culturalmente determinadas, um do outro, uma vez que, como nos fala Queirós (apud PEREIRA, 2003, p. 21), *“Toda ação do aluno passa pelo olhar do professor. Ou, em versão expressiva: “O primeiro objeto de criação do aluno é o professor”*”.

Um dos indicadores deste processo foi a forma estereotipada, com ausência de criatividade manifestada em comportamentos heterônomos na maneira de falar e de escrever dos licenciandos como se estivessem procurando dar a resposta certa ou dizer aquilo que o professor quer ouvir ou ler. Houve aqui uma tendência a repetição de papéis, docente e discente, determinados pelo ensino tradicional<sup>11</sup>, como se fosse um texto pré-definido, apesar de o contexto conter uma proposta diferente.

Nesta proposta, a sequência do desenvolvimento dos planos de aula se constituía em uma atividade vivencial, que tinha a função de problematizar o comportamento dos alunos durante a atividade, trazendo o que acontece na escola, o que aconteceu em sua vida escolar e o que ainda acontece consigo mesmo na universidade. Queria com isto fazer aparecer as concepções pessoais dos estudantes e criar a possibilidade para elaboração de hipóteses sobre os fatos ocorridos e uma consequente construção de explicação. Depois, entrávamos na apresentação da teoria através da leitura de textos e de atividades em que eles tinham que

---

<sup>11</sup> A abordagem didática tradicional para a ciência na escola de nível médio - com sua ênfase na instrução formal e na apresentação escrita de informações, e com seu conteúdo de conhecimento altamente sujeito a prescrição - coloca a criança como um receptor passivo do conhecimento acumulado. Poucas coisas podem ser afirmadas mais dogmaticamente do que a não eficiência deste método didático. Pior do que isso: ele é contraproducente, e é uma das principais causas do baixo rendimento escolar generalizado (Reid e Hodson 1987). Essencialmente, esse método didático interpreta mal tanto a natureza do conhecimento como a da aprendizagem, e faz julgamentos muito errados sobre o que é comportamento real de um aluno. Por exemplo, ele assume que o conhecimento científico é uma mercadoria valiosa *per se*, e dá importância - se é que dá alguma - para as percepções de valor *dos alunos*. Assume que o conhecimento científico é absoluto, não negociável e não problemático. Assume que o professor é a pessoa mais importante na sala de aula. De fato, é o professor que detém a posição central, tendo até cinquenta vezes mais espaço para se deslocar que os alunos (Sommer, 1996), e é o professor que é a fonte de todo conhecimento e da autoridade, exercendo até dois terços de toda a fala na sala de aula (Reid, 1980). Além disso, a abordagem dita certos padrões de comportamento em sala de aula que muitos alunos acham difíceis, senão impossíveis, de obedecer. Ou seja, uma atitude de passividade física e mental na qual as habilidades de sentar-se imóvel, prestar atenção, tomar notas e não ser exigente são as virtudes principais. Nessa abordagem, os experimentos e outros tipos de trabalho em laboratórios são usados frequentemente para dar sustentação a um modelo verificacionista de ciência.

relacionar suas hipóteses iniciais e explicações com o referencial teórico, funcionando este momento da aula como um teste de hipótese, em que as argumentações, junto com a teoria, precisavam fazer sentido para eles. Entretanto, no momento posterior a experiência vivencial, os alunos tendiam a um silenciamento que, provavelmente, estaria relacionado com as experiências negativas e frustrantes da vida escolar (BASTOS, 2003, p. 176).

Em uma das aulas, esperei, sem falar nada, por aproximadamente 15 minutos, pelos comentários do grupo, o que não aconteceu, ficando a turma em silêncio durante esse tempo. Suponho que este momento tenha sido desconfortável para o grupo, porque foi desconfortável para mim. Voltei a falar procurando fazer com que eles refletissem sobre o que havia ocorrido e entrei com o conteúdo, o relacionando com este fato, oferecendo a eles um construto lógico que pudesse aliviar as possíveis sensações de desconforto provocadas pelo silêncio, neles e em mim, saindo do papel de mediador do processo em questão. Nas outras aulas, o silêncio diminuiu e eles começaram a falar numa busca por corresponder às minhas expectativas, pois, seus comentários eram como se estivessem usando um texto para criticar as situações da educação vigente, havendo muito pouco de si no que falavam, os problemas pareciam estar sempre lá..., no outro.

Para explicar o processo de sacralização, que se manifestou no silenciamento, indicando que existem coisas “não-ditas”, usarei o mesmo recurso de Freud, que

[...] valeu-se inúmeras vezes da arte, da literatura, da mitologia, da filosofia, entre muitos outros recursos, para explicitar seus pressupostos. É como se encontrasse neles vias para mostrar a dimensão do indizível, do que escapa à possibilidade de ser abordado pelo universo da lógica da consciência. (MURANO, 2003, p. 8)

À vista disto, o conto de Hans Christian Andersen (2002), intitulado “*A roupa nova do imperador*”, mostra, de forma panorâmica, os processos de sacralização e silenciamento. Este conto fala de um imperador que valoriza roupas finas e novas, não se preocupando com nenhuma outra coisa. Até que um dia dois trapaceiros que se intitulavam tecelões, garantiram fazer uma roupa com um tecido muito bonito e que tinha a propriedade de se tornar invisível para os “burros”. Imediatamente, o rei encomendou a roupa supondo diferenciar os inteligentes dos estúpidos, descobrindo quem era realmente competente para os cargos que ocupavam no reino. Assim, deu muito dinheiro para os trapaceiros começarem a fazer a roupa que, imediatamente, montaram os teares, entretanto, fingiam que estavam trabalhando na confecção da roupa. Todos os habitantes do reino sabiam do anunciado poder do tecido e queriam descobrir quem era esperto e quem era estúpido em sua vizinhança.

Com receio, o rei resolveu mandar um velho e confiável ministro, que era muito esperto e um competente profissional, para ver como as coisas estavam. Ao chegar na sala onde os trapaceiros estavam, os viu sentados trabalhando nos teares vazios.

— Deus me valha! — pensou o velho ministro, arregalando os olhos. — Não consigo ver absolutamente nada! — mas calou-se.

Os dois aldrabões convidaram-no a aproximar-se. O padrão não era muito requintado? — perguntaram eles. E as cores não eram bonitas? À medida que falavam, iam apontando para o tear vazio, e o pobre do velho ministro continuava perplexo, não conseguindo ver nada, pois não havia nada para ver.

— Meu Deus! — pensou ele. — Será que sou estúpido? Nunca tinha pensado nisso. Bom, o que é certo é que ninguém pode ficar a saber disto! Será que não sou competente no meu trabalho? Nunca poderei dizer que não consigo ver o tecido!

— O senhor não diz nada? — perguntou um dos aldrabões, ao mesmo tempo que fingia continuar a tecer.

— Oh, sim! É fabuloso! Uma maravilha! — retorquiu o velho ministro, espreitando através dos óculos. — Que padrão! E as cores! Claro que vou dizer ao imperador que gostei imenso, de verdade!

— Estamos muito contentes por o ouvir dizer isso! — disseram os dois tecelões, e então puseram-se a falar das cores e a descrever o invulgar padrão. O velho ministro escutou com muita atenção, de modo a poder contar tudo, mais tarde, ao imperador, e assim aconteceu.

Os dois aldrabões pediram então mais dinheiro e mais seda e fio de ouro, dizendo que precisavam de mais materiais para a tecelagem. Claro que guardaram tudo para eles e continuaram a tecer nos seus teares tão vazios como anteriormente.

Pouco tempo depois, o imperador enviou outro honrado funcionário. Este olhou, olhou, mas como não havia nada nos teares, também ele não conseguiu ver nada.

— É ou não um belo tecido? — perguntaram ambos os aldrabões e, fazendo de conta que estavam a mostrar-lho, descreveram o belo padrão que, evidentemente, não existia.

— Tenho a certeza, eu não sou estúpido! — pensou o funcionário. — Por isso, devo ser incompetente no meu ofício! Isto é de facto estranho, mas não posso deixar que alguém saiba!

E assim, elogiou o tecido que não conseguia ver e referiu o quanto gostava das lindas cores e do bonito padrão.

— Na realidade, é de um gosto requintado! — confirmou ao imperador.

Todas as pessoas da cidade falavam daquele maravilhoso tecido e o imperador quis vê-lo com os seus próprios olhos enquanto ainda estava no tear. Fez então uma visita aos aldrabões, levando uma selecta comitiva, na qual se incluíam os dois honrados cavalheiros que já antes lá tinham ido. Os dois malandros teciam com toda a energia, apesar de não haver um único fio no tear.

— Não acha soberbo? — perguntaram o ministro e o funcionário. — Vossa Majestade repare só naquele padrão e naquelas cores!

E apontavam para o tear vazio, como se acreditassem que todos os outros conseguiam realmente ver o tecido.

— Meu Deus! — pensou o imperador. — Não consigo ver absolutamente nada! Isto é terrível! Serei estúpido? Não valho nada como imperador? Era a pior coisa que me podia acontecer!

No entanto, em voz alta, apenas disse:

— Oh, sim, é muito bonito! Gosto mesmo muito dele! — e abanou a cabeça em sinal de aprovação, olhando na direcção do tear vazio. Não queria, de modo nenhum, admitir que não conseguia ver absolutamente nada. Toda a comitiva que viera com ele olhou e tornou a olhar, mas não conseguia ver mais do que o ministro e o funcionário tinham visto, ou seja, nada. Contudo, imitaram o imperador e disseram:

— Na realidade, é lindíssimo!

E aconselharam-no a fazer um fato com aquele tecido, para vestir na grande procissão que iria realizar-se em breve. E todos exclamavam, uns a seguir aos

outros:

— Soberbo! Requentado! Magnífico!

Ninguém deixou de comentar como o tecido era bonito, e o imperador deu então aos dois aldrabões medalhas para pendurarem na lapela e ordenou-os Cavaleiros do Tear.

Os dois astutos aldrabões estiveram a pé toda a noite na véspera da procissão, com dezesseis lâmpadas acesas, e toda a gente podia ver como eles estavam a trabalhar arduamente para conseguirem acabar a tempo as roupas novas do imperador. Fingiram que estavam a tirar o tecido do tear, agitaram a tesoura no ar como se estivessem a cortar e coseram atarefadamente com agulhas sem linha. Por fim, disseram:

— Vejam, as roupas estão prontas!

Chegou então o próprio imperador, com os seus mais distintos cortesãos, e os dois aldrabões levantaram os braços como se estivessem a segurar em alguma coisa.

— Aqui estão as calças! — disseram eles. — E aqui está o casaco! E o manto! E acrescentaram: — É tão leve como uma pena! Chega-se mesmo a pensar que não se traz nada vestido, mas aí é que está a beleza destas roupas!

— Sem dúvida nenhuma! — concordaram todos os cortesãos, apesar de não conseguirem ver nada, pois não havia nada para ver.

— Quer vossa Majestade fazer a fineza de despir as suas roupas? — pediram os aldrabões. — Assim, podemos vestir-lhe a roupa nova ali à frente daquele espelho grande!

E assim, o imperador despiu tudo e os dois aldrabões fingiram que estavam a vestir-lhe a roupa nova que supostamente teriam feito, puxando daqui, puxando dali, endireitando a cauda do manto, enquanto o imperador se virava e pavoneava em frente do espelho.

— Mas que roupas tão bonitas! — exclamaram todos. — Como assentam bem! E que padrão! Que cores! Na realidade, é um fato sumptuoso!

— O pálido sob o qual Vossa Majestade caminhará na procissão, já está lá fora — disse o mestre de cerimónias.

— Já estou pronto! — afirmou o imperador. — Assentam-me mesmo bem as roupas! E mais uma vez deu uma volta em frente do espelho, fingindo que estava a admirar as belas roupas.

Os camareiros que iam segurar na cauda tactearam desajeitadamente o chão como se estivessem a levantá-la e depois fizeram de conta que seguravam nela. Também eles estavam com medo que alguém reparasse que eles não conseguiam ver nada.

E assim caminhou o imperador, em procissão debaixo do majestoso pálio. Todas as pessoas que estavam na rua e à janela exclamavam:

— Oh! Como são maravilhosas as roupas novas do imperador! Que belo manto ele leva sobre o casaco! Como lhe fica bem!

Ninguém queria que pensassem que não conseguiam ver nada, pois isso significaria que ou eram estúpidos ou incompetentes no seu trabalho. Nenhuma outra roupa do imperador tinha alguma vez sido tão gabada como esta.

— Ah! O imperador vai nu! — exclamou uma criança.

— É apenas a voz da inocência! — desculpou-se o pai da criança.

Mas as pessoas começaram a passar palavra umas às outras, acerca do que a criança tinha dito.

— O imperador vai nu! Aquela criança ali afirma que o imperador vai nu!

Por fim, já todas as pessoas gritavam:— O imperador vai nu!

O imperador sentiu-se embaraçado, pois no fundo pensava que eles tinham razão, mas disse para si próprio:

— Tenho de manter-me firme até ao fim da procissão.

E assim prosseguiu, ainda mais emproado do que antes, e os camareiros continuaram a segurar na cauda que não existia.

Segundo Ventura (2004) este conto:

Pode representar as normas, convenções e valores que são socialmente construídos. Os "súditos" do rei vêm de acordo com o que está socialmente acordado, estabelecido, legitimado. O mecanismo que faz com que quase todos discurssem que

o rei está maravilhosamente vestido é produto das convenções estabelecidas: ninguém ousa contestar, e passa a ver e admirar a roupa, "mesmo". A beleza e magia da "roupa nova" do rei eram "reais" para aquelas pessoas. Nesse sentido, a realeza e a realidade se confundem. (VENTURA, 2004, p. 7)

Vejo uma relação entre este conto e aquilo que acontece na escola. As normas, convenções e valores que existem na escola estabelecem um pacto silencioso que determina os papéis dos alunos, dos professores e do conhecimento. Por conseguinte

(...) Todos fingem que o trabalho escolar é relevante e que, realmente, as crianças e adolescentes estão “aprendendo” coisas importantes que servirão vida afora... E o leitor sabe, por experiência própria, que isso não é verdadeiro. Existe uma espécie de “acordo de cavalheiros” para não se tocar no assunto, pois o escândalo poderia envolver a sociedade inteira e, principalmente, o sistema escolar: todos fingem (administradores, mestres, pais e alunos) que a escola está educando. (LIMA, 1998, p.78)

No jogo interrelacional inconsciente dentro da sala de aula, os alunos procuram descobrir o que os professores querem ouvir ou o que é socialmente aceito, desta maneira

Muitas vezes a gente vê, mas não quer acreditar. Você vê, mas não enxerga que o rei está nu, faz de tudo para acreditar no contrário. Não quer se mostrar louco ou estúpido, diferente dos demais, em discrepância com os valores e pensamentos socialmente aceitos. (VENTURA, 2004, p. 9)

Muitas vezes, diante do professor, não concordamos com a maneira como as coisas são conduzidas por ele, suas argumentações não nos convencem, seu jeito de ser professor vai no sentido contrário daquilo que ensina, porém, temos uma tendência em aceitar, principalmente, se estamos em uma relação assimétrica de dependência de alguém que detém um certo status profissional. Nossa aceitação pode se manifestar em forma de silêncio, por existir o medo de sermos considerados “burros”. E quando nos posicionamos de maneira a contestar o que está acontecendo, o fazemos sentindo que não é algo natural, comum e agimos como se estivéssemos nos preparando para um possível conflito ou retaliação. Assim, começamos a acreditar que tudo que estudamos é importante, que gostamos de estudar, que o professor está certo, que a nota da prova diz quem somos, que o professor deve saber tudo, que a ciência é uma coisa boa, que os cientistas têm sempre razão, que tudo que está nos livros está correto, que sempre quisemos ser professores, etc.

E ainda, “*Não poderiam a condecoração honorária e o título dado pelo rei aos espertalhões serem vistos como o processo de certificações que se criou em nossa sociedade?*” (VENTURA, 2004, p. 9). Considero que os processos de certificação existem desde os primeiros momentos na escola, quando as crianças procuram pelo professor para saber se o seu exercício está correto e se por acaso o professor se confundir falando que uma está certo, quando na realidade foi resolvido incorretamente, o aluno não fará mais nenhuma



argumentação e até sairá comemorando o acerto, fechará o caderno e começará a procurar uma coisa que lhe dê mais satisfação de fazer. Os processos de certificação tendem a tornar incontestável o que foi certificado. E para dar maior validade para os fatos, intensificando o processo de sacralização, criam-se os rituais, tais como, a colação de grau, as defesas de mestrado e doutorado. A academia, assim como o estado, tem uma imensa capacidade de legitimar (VENTURA, 2004).

Esta estratégia de intervenção afetiva foi pensada para ser aplicada por um professor universitário, que pode ocupar o papel validado pela certificação e, conseqüentemente, inquestionável, diante do qual os estudantes tenderiam a silenciar, pois, eles no mínimo querem concluir a graduação e, frequentemente, sonham em se tornar docente dentro da universidade. Desta maneira, por desejar ser identificado como um profissional desta área procura se adequar a cultura acadêmica do seu curso, reproduzindo, inconscientemente, os discursos em busca de uma certificação que possa validá-los como profissionais da área. A adequação, em busca por uma “certificação”, existiu dos dois lados, tanto do meu, que queria ser reconhecido como um bom professor universitário, quanto dos alunos.

Esta artificialização se caracterizou em os graduandos aproximarem seus comentários das teorias que eram apresentadas, como se tivessem tentando enquadrá-los em um modelo explicativo dos fatos pedagógicos, evidenciando uma grande preocupação em não errar. Gauthier (1998) citado por Maldaner *et al.* (2011, p. 57), fala de dois obstáculos que são: “o da própria atividade profissional, que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes, e o da pesquisa acadêmica, que produz saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério.” Estes autores, dizem ainda que isto dá origem a uma dicotomia entre a teoria e a prática. Desta maneira, ao usar a teoria para forçar um enquadramento das coisas que pensam, numa busca por corresponder às expectativas do professor da disciplina com a intenção única de serem aprovados, expressam inconscientemente, com este comportamento, a dicotomia entre a teoria e a prática, tratando a primeira como mera formalidade acadêmica necessária para a conclusão do curso, tendo como consequência, a predominância da racionalidade técnica em detrimento dos saberes da prática do professor e um possível embotamento do sujeito que poderia emergir durante um processo pedagógico que visava trabalhar as questões afetivas presentes no fazer docente e a relação do professor com o conhecimento científico.

Isto praticamente apareceu em todas as aulas em que após a leitura de um artigo ou capítulo de um livro, proposto pelo professor da disciplina, houve uma tendência dos estudantes a criticarem a cultura escolar vigente como se esta não fizesse parte deles,

movimento semelhante ao de uma queixa, em que há uma espécie de auto isenção de responsabilidade por aquilo que acontece consigo mesmo, o que caracterizaria uma tentativa de se ajustar às expectativas acadêmicas, que seriam derivadas das expectativas escolares, baseadas nos papéis de bom professor e bom aluno, determinados culturalmente.

De minha parte, como professor, entrei em um papel no qual não busquei diminuir uma possível assimetria natural que existente na relação professor aluno. Isto implicaria numa transformação gradual de *distribuição de saber e poder em que o professor e o aluno inicialmente se encontram e se defrontam* (FIGUEIREDO, 2002, p. 9). Ao invés disto, me deixei seduzir pela possibilidade de ser reconhecido como a personificação do saber, em que “[...] a autoridade do professor é inquestionável. É ele e somente ele quem domina os conteúdos de ensino, transmitindo-os dogmaticamente. A distância entre seu nível de conhecimento e o do aluno é imensa e insuperável” (MORGADO, 2002, p. 17).

Estas coisas não ditas tenderiam a fixar o sujeito em um processo de repetição de jeitos de ser docente, na medida em que não há um trabalho de elaboração simbólica das coisas que fazem parte da subjetividade docente.

A artificialidade também aparece quando usamos explicações para alterar um comportamento repetitivo que foi transmitido culturalmente, pois, tendemos a falar como se não fosse conosco, utilizando a teoria para apontar as dificuldades dos “outros” sem incluímos as nossas. Nos colocamos em um lugar de autocorreção, em que procuramos não mostrar que temos problemas ou dificuldades, estes aparecem nos outros.

No momento em que este processo aconteceu, não fui capaz de elaborar nenhuma explicação sobre os fatos, isto somente veio um tempo depois, entretanto a sensação de que alguma coisa não me agradava existia e me acompanhava. Também não havia percebido nenhum envolvimento emocional nos estudantes, além da aflição que envolve a aprovação na disciplina. Neste sistema, em que os sujeitos tentaram corresponder a um ideal estabelecido pela cultura acadêmica, verifiquei, a posteriori, um processo de adequação, tanto de minha parte como professor da disciplina quanto dos graduandos. Em tal processo tentávamos corresponder às expectativas uns dos outros, ao invés de nos lançarmos no exercício de desenvolvimento da nossa própria maneira de ser em sala de aula, partindo de nós mesmos.

Deste modo, se me coloco como mediador e facilitador para acesso ao conteúdo como o aluno me verá? Se minha posição é de facilitar a acessibilidade ao conhecimento, mostrando que eles podem construir seu próprio caminho, corro o risco de perder o lugar mítico daquele que sabe muito de alguma coisa bem difícil, perdendo no meu imaginário e no do aluno o respeito. A diminuição da assimetria pode ter este efeito colateral. Porém, ao mantê-la, agi

como se eu fosse um mágico que faz seu show alimentando, no imaginário de quem vê o espetáculo, a fantasia de que sou alguém que tem poderes especiais, sendo colocado pelos estudantes em um lugar diferente. Se eu explico a mágica, quebro o encanto, dando aquele que assiste a possibilidade de ocupar o meu lugar. Assim:

Uma das formas mais interessantes que a agressão indireta assume é a maneira pela qual o professor demonstra a sabedoria que alcançou e possui e como ela é inacessível aos alunos. (...) Ao definir o conhecimento como uma meta a ser alcançada e supostamente motivar o aluno no sentido de tentar alcançar este conhecimento, coloca-o a distância e se erige como intermediário que ao mesmo tempo em que mostra, esconde. (...) O caráter agressivo de tal conduta não está na frustração que a acompanha, pois é inegável que o professor sabe mais que o aluno e é o intermediário entre o aluno e a matéria. O que faz com que esta modalidade de ação se converta em um ataque direto e não visível é a falta de sentido para o aluno ou a falta de consciência que ele tem desta distância em relação ao objeto, da possibilidade real de encurtá-la sucessiva e paulatinamente e de que o professor não é possuidor deste objeto, mas um facilitador de sua aproximação com ele (BOHOSLAVSKY, 1982, p. 335, apud MORGADO, 2002, p. 17)

Outra questão, que envolveu o processo de sedução pedagógica durante as minhas aulas, é que eu gostei, e sei que ainda gosto, do lugar de destaque que o professor tradicional ocupa, por isto foi seduzido. Existe um desejo em mim de ser aquele que sabe das coisas para ter a admiração dos alunos. O meu movimento como professor foi o de “seduzir” os alunos para que me admirassem e desejassem ser como eu. O meu desejo se resumiu em ver as manifestações de admiração dos estudantes.

Este processo, que se configuraria em um ajustamento subjetivo para corresponder às expectativas escolares e acadêmicas, funcionou como um obstáculo para os saberes produzidos a partir da prática profissional, ou da experiência como aluno, e que, de acordo com Maldaner *et al.* (201, p. 56), poderiam ter uma considerável importância para a reflexão sobre atividades vivenciais das quais estes estudantes participavam durante o desenvolvimento das aulas de Didática Geral. Compreendo que houve uma tentativa de substituição dos saberes do cotidiano escolar pelos saberes científicos/acadêmicos. Isto talvez tenha ocorrido, porque tendemos a dar veracidade para as coisas, na busca por uma verdade que nos permita organizar e controlar aquilo que vivemos e os saberes do cotidiano parecem não dar conta de explicar o que acontece com o sujeito da educação, assim, tendemos a usar os saberes acadêmicos para permear nosso fazer pedagógico e nos encaixamos nele.

Estes “não-ditos”, que poderiam nos conduzir a um saber cotidiano, como no caso do conto “A roupa nova do imperador”, envolvem aspectos contraditórios, por isto há um silenciamento e um consequente pacto inconsciente de lealdade. Se não falamos sobre as coisas, existe uma tendência a que elas se repetiam de uma geração para a outra. Em minha

opinião, meus alunos do curso de Didática Geral não falaram, porque a proposta tendia a mostrar coisas que eles não sabiam o que era e muito menos se poderiam falar. Talvez, comentar sobre si os colocasse numa situação de quebra do pacto estabelecido pelo sistema. Desta forma, nem eu nem eles, no momento demos conta de desenvolver este tipo de trabalho. Por isto, não deixei o incômodo silêncio prevalecer, saindo do papel de mediador dos processos afetivos e usando o conteúdo como proteção da minha imagem de “bom” professor, os colocando em um lugar conhecido de alunos.

O meu comportamento e a teoria apresentada por mim deram possibilidade de fazer uma antecipação de um perigo que

[...] implica tornar presente algo que é ainda ausente, pois se encontra adiante, num futuro possível. Essa temporização antecipante pressupõe a simbolização de uma *ausência* pela mediação de uma *presença*, isto é, de tornar patente algo que é de ordem apenas do virtual. Trata-se daquilo que Freud denominou angústia-sinal ou sinal de angústia, que seria o motor da antecipação e da proteção do psiquismo em face dos perigos possíveis. (BIRMAN, 2012, p. 43)

Este “perigo”, envolvendo a sala de aula, já foi vivido pelos universitários desde a infância, quando eram submetidos a ameaça de reprovação na escola. Ao se encontrar em situações derivadas desta, dentro da universidade, esta sensação de “perigo” provavelmente será revivida. A antecipação deste “perigo” pode se dar através da apresentação da teoria e da previsibilidade do meu papel como professor, que fez com eles tendessem a se enquadrar no sistema sala de aula, tendo agora o referencial teórico para dar a resposta que imaginaram que eu gostasse de ouvir e sabendo que eles conseguiram me “colocar” em um papel de professor conhecido por eles e eu fui para este lugar porque tive receio do que poderiam pensar de mim se continuasse insistindo em algo diferente dos padrões. Desta feita, eles sentiam que agora tinham como corresponder às idealizações, evitando aquilo que supõe que deva ser excluído, não devendo ser comentado. Porém, era este resíduo subjetivo que eu gostaria que aparecesse.

Em suma, a artificialização se configurou na substituição do que sentiam por aquilo ofereci por mim, através da teoria, como modelo e que, conseqüentemente, não fez aparecer, espontaneamente, as contradições que denotariam os “não-ditos” que assombram a sala de aula. Se estes não aparecem, não temos como mediar os processos de elaboração do sujeito no sentido de desenvolver sua dimensão afetiva.

Foi este processo que classifiquei como artificial, pois, apesar de se propor a trabalhar a afetividade, considerei os estudantes e eu apenas repetindo papéis já estabelecidos, não aparecendo nenhuma questão contraditória.

Baseando-me em Godoi (2005), diante da emergência da necessidade de aprovação na disciplina, houve um desaparecimento dos desejos e uma substituição das convicções pessoais pelas do professor, que era a autoridade instituída para representar o conhecimento científico. Estas concessões fizeram com que os alunos da graduação se alienassem com a intenção inconsciente de enquadrarem-se na proposta de ensino, desta feita

O sujeito cede frente ao desejo do grande Outro organizacional. A alienação conota a situação em que os atores sociais não falam em seu nome, não têm domínio de seu próprio destino, não são incluídos no processo de decisão, mas são falados pelos outros e vivem sob o reino da heteronomia. (GODOI, 2005, p. 37)

Parece existir uma alienação do sujeito diante das exigências acadêmicas, em que ele opta pela negação de si em função de uma aprovação em uma disciplina. Um indicador deste comportamento é a forma estereotipada, sem capacidade criativa manifesta, na qual há apenas comentários que não vão além do que está sendo estudado, é quase uma repetição com outras palavras daquilo que está no texto em estudo, configurando-se numa extensão do que o professor diz e, quando há exemplos, são quase todos para comprovar as ideias estudadas. Talvez esta seja uma versão adulta do comportamento de uma criança que leva a tarefa para o professor ver e dizer se está certo ou então dar o visto como comprovação de que fez o dever. Neste processo, o aluno tenderia a se configurar em uma imagem do professor, dando a este a satisfação narcísica de se ver “refletido” através do comportamento dos estudantes.

Para este sujeito existe um “ganho” relacional, o de não assumir responsabilidades sobre o que está acontecendo, pois esta é assumida pelo sistema de formação que se assemelha a esteira de uma fábrica em que a matéria prima entra passivamente e sai pronta no final, sem que precise tomar qualquer decisão sobre as etapas dos processos.

Nas aplicações das vivências percebi um ajustamento do sujeito ao espaço, transformando o recurso em um instrumento de acomodação, de “docilização” e de enquadramento da subjetividade, fixando o professor em formação em um lugar psíquico/cultural conhecido por ele. Não houve assim uma reinvenção da realidade, que começaria por uma espécie de suspeita em relação a imagem de “bom professor”, suspeita entre a imagem e a realidade.

Esta artificialidade pode se fundamentar na ideia de que basta falar das coisas não-ditas. E de acordo com Rosa (2009) isto é uma “Vã ilusão!”, pois, envolve fantasias, pulsões e o atravessamento do imaginário social, e “*O conteúdo só é apreendido se fizer ponte com a verdade inconsciente. A mera informação apela para a dimensão do intelectual que, aliada ao ideal, oprime, caso não haja articulação com a demanda do sujeito.*” (p. 15)

Este processo faria o sujeito esconder de si mesmo aquilo que o constitui subjetivamente, mas, se admitido e exposto, poderia colocá-lo em uma posição de não aceitação, pois, existe um medo de não corresponder às expectativas do outro cultural. Assim, surgiriam os processos de idealização, relacionados com as expectativas impostas culturalmente na escola e na família, nos fazendo criar fantasias sobre como deveria ser um “bom professor”. E, também, apareceriam os processos de sacralização, que funcionariam como elementos de controle das possíveis dúvidas em relação às idealizações, o que perpetuariam as crenças.

Outro aspecto que considerei para caracterizar a experiência como artificial, está no fato dos alunos não terem tido a possibilidade de escolher participar das vivências propostas e, conseqüentemente, falar sobre elas e sobre si mesmo. Desta feita, empreguei uma “*certa coesão externa*” para manter o grupo sob meu controle e protegê-lo da dissolução (FREUD, 2014, p. 79). E, inconscientemente no momento da aplicação deste recurso, me vali da sedução pedagógica, acabando por personificar o conhecimento na busca pelo controle do grupo, cujos componentes não davam qualquer indicativo de que queriam falar de si mesmos.

Completando esta caracterização, ao falar sobre massas artificiais, Freud nos diz que “*Em geral, a pessoa não é perguntada se quer entrar numa dessas massas, não tem liberdade de escolha; a tentativa de egressão normalmente é perseguida ou punida com rigor, ou depende de condições bem determinadas.*” (2014, p. 79). Punição que poderia ser concretizada com a reprovação na disciplina em questão, o que comprometeu a espontaneidade dos sujeitos envolvidos nesta primeira experiência na tentativa de abrir espaço para um possível desenvolvimento afetivo dos licenciandos.

#### **4.2 Orientações durante o estágio: o caso dos estagiários do Clube de Ciências da UFPA**

Na aplicação deste primeiro instrumento de intervenção afetiva, anteriormente discutido, já me inspirava na psicanálise para sua construção, porém não levei em consideração que o método psicanalítico valoriza “*mais a escuta do que a fala, mais a espera do que a indução de um sentido. Porque seu objeto é esquivo, não se deixando apanhar por táticas experimentais ou técnicas de laboratório, admitindo apenas furtivas observações de sua presença.*” (SILVA, 1993, p. 21). Entretanto, como não havia percebido isso na ocasião, sentia apenas um incômodo como se algo não encaixasse com a intenção de usar a psicanálise como fundamentação para o que queria fazer. Foi quando quase ao mesmo tempo em que trabalhava na aplicação do instrumento teórico-vivencial, na turma de Didática Geral para o

curso de Física, me deparei com a seguinte situação durante as orientações dos estagiários do Clube de Ciências da UFPA que, mais tarde, foi relatada por eles em um trabalho apresentado no XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF) em janeiro de 2017, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)<sup>12</sup>.

#### 4.2.1 O Caso dos estagiários

Foi somente depois de eu ter finalizado a disciplina de Didática Geral, com os estudantes do curso de Física, e do “Caso dos estagiários”<sup>13</sup> ter ocorrido, que me dei conta dos processos nas duas situações. Na minha primeira tentativa de fazer um trabalho de intervenção afetiva, que foi na disciplina de Didática Geral, cheguei com uma teoria pronta e queria que os alunos da disciplina corresponderem, em nível afetivo, ao que eu havia planejado. Porém, não atentei para o fato de que estava repetindo uma forma de atuar vinculada as *“imagens profissionais difíceis de serem removidas, tanto em relação ao conteúdo que deve ser ensinado quanto ao papel do professor e suas interações com os alunos”* (CARVALHO, 2012 - B, p. 11).

No “Caso dos estagiários”, intuitivamente, talvez por se tratar de uma situação inesperada, atuei de um jeito diferente. A teorização e a metodologia para o desenvolvimento deste trabalho, somente apareceram depois da finalização da situação que trouxe os estagiários até mim. Sendo assim, as discussões que faço após cada trecho do relato somente foram feitas agora, durante a sistematização do ocorrido, porém, eu já tinha relativo conhecimento da teoria psicanalítica, por ter feito parte de um grupo de formação em psicanálise no Núcleo de Estudos Freudianos, com a chancela do Círculo Psicanalítico de Minas Gerais (CPMG), e, em função disso, também tinha uma certa noção do atendimento clínico por ter participado do laboratório de psicanálise que atuava dentro do Hospital Universitário João Barros Barreto (HUJBB), além do que, também sou atendido na clínica psicanalítica. Diante deste panorama de formação, quando os estagiários trouxeram a situação que os inquietava eu acabei por me inspirar, intuitivamente, na atuação da clínica para fazer intervenções que problematisassem o que eles trouxeram. Segue abaixo o relato com alguns comentários:

---

<sup>12</sup> De autoria de Érica Nascimento Portilho (Graduanda em Química licenciatura na Universidade Federal do Pará e estagiária do Clube de Ciências da UFPA) e Ramiely Yasmine Rosa Pereira (Graduanda em Química licenciatura na Universidade Federal do Pará e estagiária do Clube de Ciências da UFPA) com a orientação de João Amaro Ferreira Neto (Coordenador do Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará).

<sup>13</sup> Título dado por mim durante a elaboração da escrita deste instrumento.

[...] nos sentimos incomodados com relação a essa passividade que se instaurou na turma por parte dos estudantes. Sentimos que havíamos perdido o manejo da turma, na qual houve essa mudança inesperada no comportamento dos alunos com relação à aceitação diante a temática, expondo a necessidade de buscarmos orientação.

Perguntei se a turma agia sempre desse jeito e pedi que me contassem a história toda.

Foi quando surgiu:

Nas primeiras aulas os alunos mostraram ter um conhecimento pronto sobre as temáticas que levávamos para eles (como exemplo o eletromagnetismo) na qual os sócios mirins, em aulas anteriores, respondiam de imediato as perguntas que fazíamos relacionadas à problemática, posto que traziam para as aulas livros e anotações de pesquisas realizadas por eles. Com essa situação ficamos admirados com o desempenho dos estudantes e de certa forma incomodados, pois os alunos sempre estavam ávidos a responder corretamente às perguntas que lançávamos. (Trecho retirado da narrativa escrita dos estagiários)

Este é um cenário que desejamos que aconteça, queríamos que os estudantes participassem dessa maneira, entretanto, os estagiários decidiram “[...] *mudar de assunto e de abordagem, optando por uma temática um pouco mais complexa.*” Então, relataram:

Desenvolvemos na aula a temática da refração que foi abordado pelo seguinte experimento “o recipiente que desaparece”, tirado do livro “física mais que divertida”, que se compunha de dois recipientes totalmente transparentes com tamanho variados, um recipiente grande e outro pequeno, sendo que ambos continham água, de modo que colocamos o recipiente menor no interior do recipiente maior, e imediatamente os alunos percebiam que o recipiente pequeno “desaparecia”. [...] A partir da demonstração do experimento nós perguntamos o porquê do vidro desaparecer. Os alunos manifestaram certa dificuldade para responder, como algumas falas puderam mostrar, tais como:

Porque Deus quis. [...]

Após algumas problematizações, feitas por nós, começaram a surgir ideias e hipóteses, entretanto, nada muito claro, pois, às respostas dadas por alguns dos sócios mirins eram apenas reproduções do que nós havíamos falado no desenvolvimento da aula. Isso deixou claro o desinteresse dos alunos pelo assunto, gerando um comportamento que se aproximou de uma falta de controle sobre o grupo, nos deixando sem saber o que fazer. (Trecho retirado da narrativa escrita dos estagiários)

Como colocado no início deste relato, foi este o fato, agora contextualizado, que os fizeram me procurar. Os estagiários se queixavam da passividade que se instaurou nos alunos, solicitando a mim, alguma orientação para retomarem o manejo do grupo frente a “[...] *essa mudança inesperada no comportamento dos alunos com relação à aceitação diante a temática [...]*”. Sobre esta mudança inesperada, citada no relato, acho muito significativa a resposta dada por um dos alunos quando ao ser perguntado sobre a experiência apresentada pelos professores, fala “*Porque Deus quis.*”. Esta expressão mostra que ele abriu mão de responder, porque em toda resposta o sujeito se posiciona, escolhe um argumento, assumindo o risco de estar errado e de ter falado besteira. É provável que isto tenha acontecido por ter



sido colocado em um sistema em que alguém julga e classifica a resposta como certa ou errada e o erro não é aproveitado no ensino tradicional para fazer o aluno aprender com ele, a não ser para separar os que sabem dos que não sabem, os inteligentes dos “burros”, os aprovados dos reprovados. Diríamos que isto gerou uma decepção e uma perda de confiança dos alunos em relação aos professores estagiários, que se manifestou em comportamentos indesejados.

E completam dizendo

A partir da situação que se instaurou em sala, nós buscamos orientação com o professor orientador do estágio que nos pediu para falarmos sobre o ocorrido com detalhes. Resumidamente, apresentamos sem nos darmos conta, uma reclamação de que os estudantes não prestavam atenção e, apesar do nosso esforço, manifestavam um comportamento que beirava a indisciplina e pedimos ao professor orientador que nos desse uma sugestão de como fazer para controlar o grupo. (Trecho retirado da narrativa escrita dos estagiários)

Considero este um momento marcante. A reclamação, ou a queixa, era de que os alunos não se comportavam e que precisavam de uma orientação para voltarem a ter controle sobre eles. Este trecho mostra uma tentativa de reedição, no momento em que falavam comigo, dos papéis de professor e aluno que aconteceu na aula. Durante a orientação, entendo que ocorreu uma tentativa de me colocar no lugar daquele que personifica o conhecimento (MORGADO, 2002), o mesmo papel que eles ocuparam na situação que resultou no pedido de orientação, seria uma reedição dos “lugares” e não da situação em si, desta maneira, através de um processo de sedução pedagógica; me foi oferecida possibilidade de mostrar o conhecimento que tenho durante a orientação, o que estabeleceria um vínculo de dependência deles em relação a mim.

Pareceu existir uma busca por validação, por parceria já que “*A queixa é solidária, serve de motivo de conversa, desde o espremido elevador até o vasto salão. A queixa e o motor de união dos grupos, é sopa de cultura social - quem tem uma queixa sempre encontra um parceiro.*” (FORBES, 2008, p. 9). Assim, buscaram parceria para o que fizeram, ao dizerem que haviam se esforçado, mas os alunos não prestavam atenção, beirando a indisciplina e que por isso queriam uma orientação. Porém, com este discurso, entendi que responsabilizavam apenas seus estudantes. Em outras palavras, o problema não estava neles, mas, naqueles que não se comportavam. E se eu oferecesse uma explicação teórica e recomendações de manejo de sala de aula, poderia isentá-los da responsabilidade que tinham na queixa que me trouxeram. Estaria dando aos estagiários, ao usar as teorias para explicar o fato e sugerir ações, material para continuarem alimentando a fantasia de isenção de

responsabilidade sobre o fato, garantindo uma certeza de que realmente fizeram tudo que podiam.

Psicanaliticamente, vive nesta cena, a transferência, que

Designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. [...] A transferência é classicamente reconhecida como o terreno em que se dá a problemática de um tratamento psicanalítico, pois são a sua instalação, as suas modalidades, a sua interpretação e a sua resolução que caracterizam este. (LAPLANCHE, 2001, p. 514)

Esta atualização não envolveria apenas a situação relatada pelos estagiários, pois eles já viveram e foram marcados pela sala de aula desde os primeiros dias em que pisaram na escola. Mas, posso dizer que eles, enquanto relatavam o fato que os angustiava, atualizaram o que aconteceu durante o estágio, entrando em um processo de transferência em relação a mim. Mas, a transferência não seria um processo restrito a clínica? *“Desde 1909, Sandor Ferenczi observou que a transferência existia em todas as relações humanas: professor e aluno, médico e paciente etc.”* (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 767).

Chamo a atenção para o fato de que, o processo transferencial, presente neste estudo, se configuraria em um não querer fazer contato com questões que afetaram e angustiaram os estagiários. E

Segundo a teoria da sedução, [...] a transferência foi considerada por Freud como um obstáculo ao trabalho de rememoração e uma forma particularmente tenaz de resistência, indício da proximidade do retorno dos elementos recalcados mais cruciais. (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 767)

Desta feita, ao me colocarem no lugar daquele que teria a resposta para os seus problemas, tentaram me seduzir, pedagogicamente; já que temos aqui uma relação professor-aluno; para um lugar de domínio sobre eles. Lugar que ocuparam ao avaliarem as primeiras aulas e entenderem que precisavam elevar o nível do desafio proposto para os seus alunos. Talvez, não quisessem revelar que esta mudança foi por conta do medo que sentiram da participação ativa dos estudantes, por receio de que eles perguntassem coisas que não soubessem responder, por medo de que pudessem saber mais do eles, afetando a sua imagem idealizada de professor. Metaforicamente, pensando no autoritarismo que envolve a personificação do conhecimento (MORGADO, 2002), teríamos a criatura desafiando o criador com perguntas que colocariam em dúvida seu poder. E isto gerou uma queixa narcísica que tinha como objetivo, inconsciente, obstacularizar as lembranças do que havia ocorrido, chegando até mim com uma fantasia que:

[...] não é, portanto, um vago devaneio, nem um monólogo interior, nem tampouco a voz da consciência que nos julga, guia e protege. [...] a fantasia é uma curta cena dramática extremamente rápida, quase um flash, que se repete, sempre a mesma, sem nunca ser nitidamente percebida pela consciência. (Nasio, 2007, p. 12). [...] A fantasia está ali, influencia em seu comportamento, mas o sujeito não a vê, embora possa experimentar a sensação que corresponde ao seu gesto na ação cênica. (p. 15). [...] Seguramente, a fantasia consiste em modelar a realidade segundo uma representação parasita que nos tiraniza, ou melhor, segundo uma ação dramática interior que se impõe incessantemente. Interpretamos nossa realidade segundo o roteiro das nossas fantasias. (p. 17)

A ciência, como instituição, seria uma manifestação do inconsciente em que a fantasia de que algo idealizado exista, tal como o conceito de “verdade absoluta” e a possibilidade de se conseguir controlar e prever as mais diversas situações, na medida em que:

O método científico não foi assim percebido como um refinamento dos processos usuais de perceber, resolver problemas e articular conhecimento - funções essenciais para o cotidiano de qualquer pessoa. O conhecimento resultante não aparecia como uma representação. isto é, uma transformação mental da realidade, diferenciando-se das habituais por obedecer a critérios racionalmente estabelecidos, e no entanto sujeitos às mesmas distorções que qualquer percepção humana. “Científico” ficou sendo sinônimo de “verdadeiro”. (SILVA, 1993, p. 15)

Elaboraram, desta maneira, uma história que fizesse sentido e não apresentasse um sujeito dividido entre mediar o conhecimento, assumindo um papel de coadjuvante na sala de aula, e personificar o conhecimento, pegando para si o protagonismo e alimentando em seus alunos a imagem de que sabiam tudo sobre o assunto ensinado. Partindo dos argumentos de Silva (1993), existe uma probabilidade de que tenham elaborado uma fantasia, no sentido psicanalítico, que pudesse levá-los a uma idealização de sujeito com uma única verdade, inteiro, a que no caso, eles manifestaram durante seu relato. Esta situação, vivida por eles, precisaria ganhar status de verdade e como tal não estaria sujeita a distorções de percepção humana, como poderia acontecer no caso das representações, com as fantasias, que não são a realidade e que por isso, estão submetidas as contradições. Desta maneira:

Influenciados pela consciência, temos a tendência de sempre buscar semelhanças entre as coisas, abolindo diferenças e contradições. Tendemos a desprezar o que parece ilógico ou incoerente. Julgamos tudo isso uma besteira e nos afastamos do que parece equivocado. O reconhecimento do diferente como o que é errado não apenas afeta nosso pensamento racional, como até motiva inúmeros conflitos étnicos, religiosos, políticos e de diversas outras naturezas. (MAURANO, 2010, p. 25)

#### Entretanto

Para o psicanalista, que presta atenção à fantasia, o material do paciente aparece na forma de uma equívoca rede de significados possíveis, apenas visível ao preço de ignorar a convenção redutora que é o campo da conversa cotidiana, e isto por um desvio calculado de atenção. (SILVA, 1993, p. 18)

A fantasia seria uma estratégia inconsciente de resistência a fazer contato com nossas contradições, pois com ela pode-se buscar validação diante do olhar do outro para as hipóteses iniciais sobre as situações vividas. No caso descrito anteriormente, origem deste instrumento, no qual os estagiários trouxeram uma situação relativa ao desconforto deles diante do comportamento dos estudantes, se a orientação fosse em torno do controle do grupo, levando-se em consideração apenas o que eles contaram, esta serviria apenas como elemento confirmatório das hipóteses iniciais de que o problema estava nos estudantes que não se comportavam em sala de aula, mesmo diante do esforço deles para tornar a aula interessante.

Procurei, então intervir para que pensassem sobre o que me trouxeram de um jeito diferente, “[...] *porquanto oferece uma nova dimensão da situação que estancou a corrente vital automática em virtude de um certo caráter desagradável resultante do modo como a estávamos vivendo.* ” (SILVA, 1993, p. 13). Assim, segundo o relato dos estagiários, para o problema que me trouxeram, temos:

Ele, ao invés de dar uma resposta, fez a seguinte pergunta “por que vocês acham que os alunos se comportaram assim? ”, não soubemos responder, entretanto, através das suas intervenções, que problematizavam a situação ao invés de explicar, chegamos a conclusão que tínhamos uma grande parcela de responsabilidade pelo que ocorreu em sala de aula. (Trecho retirado da narrativa escrita dos estagiários)

Uma das intervenções problematizadoras envolveu o fato dos estagiários terem inicialmente, conseguido que os estudantes participassem ativamente da aula, elaborando questões e hipóteses, levando livros para a aula, falando de situações que haviam pesquisado na internet, etc. Entretanto, depois de algumas aulas, resolveram alterar o plano de aula, o que resultou em uma participação diferente do que imaginavam. Por que propuseram uma aula com um experimento mais difícil para a construção de uma explicação, sem ter esgotado o trabalho anterior? Davam a impressão de que abriram mão do que haviam conseguido. Foi através da observação desta contradição que problematizei o que eles trouxeram, com a intenção de que a percebessem.

Através de perguntas, procurei chamar atenção para o fato de que haviam conseguido um relativo avanço com o grupo e, depois retrocederam nas ações, fazendo com que ele perdesse a motivação, reagindo indisciplinadamente frente aqueles que os faziam sentir incapazes diante de um desafio que não conseguiram superar. Os estagiários se aproximaram do modelo de professor e das aulas que eles tinham na escola, ao invés de em um lugar em que conseguissem se sentir inteligentes por elaborarem bons argumentos, como nos primeiros encontros no Clube de Ciências. Temos assim, um retorno ao ensino tradicional em que

[...] o papel do professor é bem definido. Ele está ali para transmitir um conhecimento que, por hipótese, somente ele domina. Ele é o detentor das informações, e aos alunos cabe acompanhar o seu raciocínio. Se o aluno não entende, compete ao professor repetir com outras palavras, utilizar outros exemplos, buscar novas analogias, mas ele ainda é, durante a aula, a pessoa ativa, a que pensa, a que busca novos raciocínios. O aluno continua passivo, procurando sempre compreender o que o professor está falando, suas explicações. (CARVALHO, 2012 - B, p. 12)

Este ponto de contradição envolveu o querer mediar os processos de construção do conhecimento científico pelos seus alunos, mas, colocá-los em um lugar de passividade quando começam a participar ativamente. Isto indica a existência de algo que não está sendo dito e ao fazer uma intervenção na qual chamo atenção para isto, causo um movimento em que eles sentiram necessidade de procurar uma lógica para reelaborar aquilo que me contaram. E, espontaneamente, a partir das intervenções, elaboraram o seguinte:

Percebemos que, diante do grande interesse inicial dos alunos, nos sentimos inseguros com a possibilidade de não conseguirmos corresponder às suas expectativas com relação ao objeto de estudo que estava sendo visto em sala, e para haver uma estabilização mediante a essa situação, nós começamos intuitivamente a estabelecer uma zona de conforto, que se caracterizou como um ensino tradicional. Assim, para assumirmos o controle da aula, garantindo a “tradicional hierarquia” entre professor e aluno, decidimos mudar de assunto e de abordagem, optando por uma temática um pouco mais complexa, ou seja, temáticas que tivéssemos um maior entendimento e dessa forma nos sentimos mais seguros, em consequência, os estudantes não teriam uma resposta pronta logo de início, esse processo só foi percebido por nós, professores-estagiários, no momento da orientação. (Trecho retirado da narrativa escrita dos estagiários)

E completam, relacionando esta nova hipótese com a queixa inicial

Com as intervenções, durante a orientação, nossa reclamação inicial sobre o comportamento dos estudantes se esvaziou, não conseguimos mais transferir a responsabilidade, diante da situação de desatenção e desinteresse, apenas para os estudantes. Entretanto, ainda não sabíamos o que fazer e nem onde havíamos nos equivocado [...]. (Trecho retirado da narrativa escrita dos estagiários)

Os estagiários entraram em um processo de responsabilização, a partir das contradições que perceberam existir na história que contaram. E se eu oferecesse racionalizações, baseadas em teorias, antes de eles terem assumido parte da responsabilidade pelo que havia ocorrido, talvez eu validasse o que me apresentaram, perpetuando o processo de dependência, sem que houvesse uma assunção das consequências dos riscos inerentes às decisões que estão presentes quando escolhemos atuar como um professor mediador ou como um professor tradicional. E isto poderia reforçar a tese de que não basta apenas trabalhar os aspectos cognitivos em uma formação, pois, apesar de saber o que fazer, pode-se decidir ir em um sentido diferente do que a lógica racional consciente indica. Temos então:

foi quando começamos a ser questionados sobre a elaboração e aplicação do nosso planejamento, nos fazendo perceber que existiam alguns equívocos, como por exemplo, o desafio proposto, através do experimento, exigia uma capacidade de abstração grande o que o transformou em um obstáculo em vez de um meio que facilitasse a compreensão do fenômeno estudado. Um outro ponto foi que, montamos apenas um kit de experimento para os 18 alunos, dificultando a manipulação do mesmo. Estes dois pontos, acabaram por nos colocar no papel de professores transmissores dos conteúdos, deixando os alunos no papel passivo de observador. (Trecho retirado da narrativa escrita dos estagiários)

### E continuam

Diante dessas observações, que foram sendo construídas através das intervenções feitas pelo orientador do estágio, foi-nos sugerido que devêssemos dividir a turma em grupos menores e que distribuíssemos kits experimentais para cada grupo. A intenção era de nos tirar do centro da aula, e do papel daquele que detém o conhecimento e que por isto conduz as ações, possibilitando um comportamento mais ativo dos estudantes ao propiciar a manipulação dos experimentos e também aumentar as chances de discussões argumentativas entre eles, assim, nos fazendo tender a um comportamento próximo da mediação. [...] Em suma, percebemos uma significativa mudança em toda a estrutura da aula e no comportamento apresentado pelos alunos, isso foi evidenciado por intermédio das novas respostas apresentadas por eles [...] Desta forma ficamos mais à vontade, pois assumimos o lugar de “ponte” entre o objeto de estudo e o aluno, deixando modelo tradicional que estávamos começando a assumir [...]. (Trecho retirado da narrativa escrita dos estagiários)

Os estagiários chegaram a estas conclusões e para a situação que trouxeram, conseguiram conduzi-la da maneira como descreveram, com um relativo sucesso. Porém, isto não significaria que eles já resolveram suas questões subjetivas relacionadas com a sala de aula, podemos dizer que eles atentaram para o fato de que precisam duvidar da forma como agem e dos argumentos que usam em relação aos problemas que envolvem a sala de aula. Arriscaria dizer, dependendo do que encontrarem pela frente, em sua experiência como professor, que tenderiam a repetir os jeitos de ser validados pelo sistema em que foram formados. Mas, esta não seria uma repetição completamente isenta de responsabilidade e isto poderia colocá-los em uma busca por investigar a si mesmo para lidar melhor com as sensações em decorrência do que foi vivido aqui. Uma das coisas que pode ajudar nisso é que não dá para mudar o que está fora de si, se queremos mudar o que acontece em sala de aula, precisamos começar por nós mesmos. E como diz Forbes (2008, p.8) “Você continua tendo fantasias, mas a diferença é que pode entrar nelas e sair.”

### 4.3 Sistematização metodológica

Esta sistematização metodológica, diz respeito ao “Caso dos estagiários”, pois, foi nele que encontrei elementos que justificavam, através do referencial psicanalítico, pressupostos

para uma intervenção afetiva na formação inicial de professores. A aplicação desta proposta de intervenção foi feita de forma intuitiva; em 2015, já que na época não havia uma sistematização destes pressupostos, estruturação que somente ocorreu no final destes escritos.

Inicialmente, foi observado o fenômeno da repetição de jeitos de ser docente na Educação Básica, em nível sociocultural, através de uma pesquisa bibliográfica dos trabalhos na área de formação de professores e de ensino, foi a observação dessa repetição que deu origem ao título deste trabalho. Depois houve um afinilamento para a área de ensino de ciências em que se levou em consideração alguma possível consequência afetiva do ensino de ciências em uma educação tradicional.

O afinilamento se constituiu em uma maneira de sair do social para o particular, se pensarmos no que diz Pommier (apud Godoi, 2005, p. 118), que a instituição é uma manifestação do inconsciente, ao olhar para as instituições podemos encontrar traços do inconsciente, desta forma, ao pesquisar o social podemos elaborar um diagnóstico da situação docente, partindo do macro para o particular, para o pessoal. Utilizando a psicanálise como referencial teórico e entendo que as instituições são uma manifestação do inconsciente, podemos compreender que é possível sair de um diagnóstico feito a partir do social e afinilarmos para o particular, já que o inconsciente é um aspecto inerente ao indivíduo.

Além disso, olhando verticalmente para o social, encontramos indicativos de repetição entre as gerações de professores, caracterizando uma transmissão transgeracional. E olhando horizontalmente para os vários níveis de ensino, esta repetição de jeitos de ser, também foi percebida, desde o Ensino fundamental até a Universidade. Desta maneira, por intermédio da pesquisa bibliográfica, foi possível elaborar um diagnóstico sobre uma espécie de perpetuação de jeitos de ser docente, que também possibilitou chegar a conclusão de que havia uma predominância de ações formativas que priorizavam aspectos cognitivos da formação de professores em detrimento de estratégias que contemplassem a dimensão afetiva presente na atuação docente.

Procedimentalmente, saímos do contexto da pesquisa bibliográfica; em que foi observado que a repetição de jeitos de ser não era algo restrito a uma situação específica, mas, ocorria em várias instâncias na educação básica e até mesmo na educação superior; para chegarmos nos sujeitos que viveram uma experiência subjetiva, como professores, em que foi possível realizar uma intervenção afetiva inspirada na clínica psicanalítica, durante o estágio orientado em um espaço não formal de ensino, denominado Clube de Ciências da UFPA que se configura em um laboratório didático/pedagógico.

#### 4.3.1 Espaço

Baseando-me nas experiências da perda de espontaneidade diante da intervenção teórico-vivencial feita na disciplina de Didática Geral, mudei a proposta de intervenção e o ambiente de sua aplicação, desenvolvendo sua execução durante o estágio em um espaço não formal de ensino, mais especificamente, no Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará (CCIUFPA), que se configura em um laboratório didático/pedagógico, em que são formadas 09 turmas de estudantes da Educação Básica, do 1º ano do Ensino fundamental até o Ensino Médio, com aproximadamente 20 alunos por turma e 5 estagiários em cada uma delas. Nestas turmas, os estagiários procuram desenvolver planejamentos, utilizando a abordagem do Ensino de Ciências por Investigação<sup>14</sup>, para que estes alunos, da Educação Básica, possam desenvolver trabalhos de iniciação científica infanto juvenil. Neste espaço não existe um conteúdo programático a ser cumprido e nem avaliações.

Os estagiários participam, antes do início das aulas no CCIUFPA, de um Ciclo de formação em se objetiva oferecer instrumentos para que ele possa pensar, elaborar e aplicar planos de aula usando a estratégia do Ensino de Ciências por Investigação. A elaboração do mesmo é feita pelo grupo de estagiários durante a semana, quando também podem ocorrer as orientações de estágio, e sua aplicação, para os estudantes da Educação Básica, se dá aos sábados de 8 às 11 h, nas salas do campus básico da UFPA. Além disso, estes estagiários não passam por nenhuma atividade avaliativa durante este estágio, não havendo possibilidade de reprovação ou aprovação por conta de um conceito ao final desta etapa de formação, em outras palavras, não há uma obrigatoriedade avaliativa que possa avaliá-los através de um conceito classificatório, o que eles recebem é um certificado que comprova sua participação, correspondendo este a um máximo de 120 h e um mínimo de 60 h por ano.

Há neste estágio, dois fatores importantes que podem propiciar a espontaneidade no processo formativo destes licenciandos e que estão estreitamente ligados a fundamentação

---

<sup>14</sup> Para SHERIN (2006, apud Zômpero e Laburú, 2011, p.78) “[...] essas atividades são sempre baseadas em problemas que os alunos devem resolver e que esta proposta de ensino apresenta-se muito diferente da abordagem do ensino tradicional, no qual o professor tem a preocupação de desenvolver uma lista de conteúdos, muitas vezes de modo expositivo, sem proporcionar aos alunos uma reflexão mais profunda.” Segundo Zômpero e Laburú (2011, p. 79) “[...] algumas características devem estar presentes nas atividades investigativas: o engajamento dos alunos para realizar as atividades; a emissão de hipóteses, nas quais é possível a identificação dos conhecimentos prévios dos mesmos; a busca por informações, tanto por meio dos experimentos, como na bibliografia que possa ser consultada pelos alunos para ajudá-los na resolução do problema proposto na atividade; a comunicação dos estudos feitos pelos alunos para os demais colegas de sala, refletindo, assim, um momento de grande importância na comunicação do conhecimento, tal como ocorre na Ciência, para que o aluno possa compreender, além do conteúdo, também a natureza do conhecimento científico que está sendo desenvolvido por meio desta metodologia de ensino.”



procedimental para o desenvolvimento desta estratégia. Um deles é a inexistência de instrumentos de avaliação da execução das aulas, fator que pode diminuir a chance de os graduandos falarem e agirem procurando corresponder às expectativas do professor orientador. O outro é que através da prática docente, sua forma de conceber a educação e a ciência, se materializará em sua ação durante a elaboração e aplicação dos planejamentos e das aulas.

#### *4.3.2 Os sujeitos*

Durante as orientações de estágio com os licenciandos que tinham, por ainda não atuarem profissionalmente como professores, uma menor resistência em relação a falar sobre as coisas que não deram “certo” em sala de aula, bem como manifestar suas angústias e decepções em busca de auxílio didático/pedagógico. Um outro motivo para esta aplicação ter sido feita com os alunos da graduação é mostrar a possibilidade de incluir estratégias com este perfil nos currículos da formação inicial de professores. Além disso, os alunos da graduação possuem uma maior disponibilidade de tempo; para elaboração de planos de aula, e maior liberdade de atuação, já que a cobrança sobre eles é menor por ainda não serem formados; e para participar como sujeitos de um trabalho de pesquisa envolvendo a aplicação de uma estratégia diferente daquela que, geralmente, é utilizada na escola e que está presa exigências institucionais que podem ser usadas como justificativa para não utilização de uma abordagem de ensino diferenciada.

Quatro estagiários do Clube de Ciências, com idades variando entre 18 e 21 anos, na época, participaram como sujeitos do desenvolvimento desses pressupostos, um (01) estudante do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Pará e três (03) estudantes do curso de Licenciatura em química da Universidade Federal do Pará, sendo duas moças e um rapaz. Eles atuaram como professores da turma do 8º e 9º ano, que foram unidas por falta de espaço físico, e que era composta por 18 alunos da Educação Básica, em sua maioria oriundos das escolas públicas próximas da UFPA.

#### *4.3.3 A metodologia*

O desenvolvimento da metodologia aconteceu depois de eu ter vivenciado os processos de intervenção durante a orientação dos estagiários, mais especificamente, no final da escrita deste trabalho, já que, no momento em que fiz as intervenções durante o estágio dos licenciandos no Clube de Ciências da UFPA, não tive nenhuma preocupação em confirmar qualquer teoria através da minha prática interventiva, situação bem diferente das primeiras aplicações feitas com os alunos do curso de Física na disciplina de Didática Geral, em que entrei com uma estrutura previamente montada em cima de um referencial teórico, tentando confirmar minhas expectativas acadêmicas de que o sujeito iria aparecer e eu poderia intervir com a intenção de criar espaço para um desenvolvimento afetivo em relação aos aspectos envolvidos com a topografia subjetiva da sala de aula, justificando minha hipótese de que não basta apenas o conteúdo teórico para fazer o professor atuar de uma maneira diferente da tradicional. Ao sair da proposta teórico-vivencial para a interventiva com inspiração na clínica psicanalítica,

A relação S-O substituiu assim pela relação S-S, ou seja, entre dois sujeitos, cada um com uma parte consciente comunicando-se “oficialmente” com o consciente do outro, e uma parte inconsciente de cada um utilizando-se de seu estilo peculiar de interação, que passa despercebido. Trazer à tona esse nível submerso, essa intersubjetividade, e relacioná-la com o nível da superfície constitui o complexo e delicado trabalho da psicanálise. (SILVA, 1993, p. 17)

Isto aconteceu, durante as orientações do estágio, porque não tinha nenhuma preocupação em enquadrar teoricamente o que os estagiários me relatavam. Eu escutei, procurando pensar como eu agiria se estivesse na mesma situação, pensei também em como eu agi com meus alunos, o que me mobilizaria a agir de determinada forma, como contaria esta história para os outros. Nas intervenções feitas com os estagiários não ocupei o papel do professor que, por questões curriculares, não pode abrir mão do conteúdo. Entre no perfil de quem pode olhar para outras formas de saber, como o do inconsciente, e trabalhar para o desenvolvimento afetivo dos licenciandos, para isto, resumidamente, esta relação S-S (Sujeito-Sujeito), me induziu a um processo de auto-referenciação que me ajudou nas intervenções feitas por mim. De mais a mais, eu também fui sujeito do desenvolvimento deste trabalho e no que diz respeito a uma investigação nos moldes da psicanálise, Silva (1993) nos fala que

A transposição dessas condições de investigação - ou desse campo psicanalítico - do consultório para o campo de pesquisa sofre, naturalmente, ajustes adequados à fonte de material em estudo [...]. Algumas características precisam ser conservadas caso se pretenda considerar o método utilizado como sendo psicanalítico. Tais características essenciais são aquelas que preservam a possibilidade de emergência do significado submerso. (1993, p.21)

Assim sendo,

A primeira condição, portanto, é que não se chegue para a investigação trazendo já alguma resposta, conhecimento ou teoria anterior. Concordo que tudo isso seja necessário inclusive para se equacionar um problema, circunscrever uma área de estudo, delimitar um objeto de pesquisa. Mas que não ocupe todo o cenário, não antecipe a descoberta, não impeça a aventura da busca do desconhecido. A demonstração de um saber prévio, ao estilo de um teorema, não pode ser psicanalítica pela simples razão de que essa resposta já é consciente. Pode servir, sim, como uma forma de resistência para o in-consciente, para o não sabido e as surpresas que este pode acarretar, incluindo a possibilidade de não se chegar a lugar nenhum. (SILVA, 1993, p. 21)

Correspondi a esta primeira condição metodológica de investigação, de maneira intuitiva, por inicialmente não ter tido a intenção de transformar as orientações em um espaço de investigação afetiva, pelo fato de que as orientações terem um espectro reduzido de ação, na medida em que os atendimentos, em que são possíveis tais intervenções, atingem um número pequeno de estudantes e por ter medo de mostrar pouca eficiência no que estava desenvolvendo, inconscientemente, fiz opção por uma outra proposta de atuação interventiva, que resultou em um processo artificial de formação. Porém, em função da proposta, que é a de trabalhar os aspectos afetivos da formação de professores, talvez esta restrição seja por conta do tipo de fenômeno em questão, podendo não haver outra possibilidade de atuação quando envolvemos as questões desta ordem. Por este motivo atuei sem ocupar o cenário da orientação com respostas prévias, conhecimentos ou teoria anterior. Em suma

Ao iniciar-se uma investigação, portanto, há que renunciar aos conhecimentos prévios e colocar-se numa posição de receptiva curiosidade, sem que a ânsia de conhecer obstrua ou determine as representações, deixadas livres para se organizar “gestalticamente” a partir do material que se oferece à observação. (SILVA, 1993, p. 22)

Até mesmo o relato do “Caso dos estagiários”, que foi escrito por duas estagiárias que participaram do processo em questão, foi escrito sem nenhuma pretensão de fazer parte deste trabalho, isto porque, todos os estagiários recebem orientação para utilizarem um “diário de bordo” para exercitarem o registro das informações que achassem importantes para um trabalho de iniciação científica feito por eles, e foi com este intuito que estas estagiárias fizeram o relato do caso vivenciado por elas. Um outro aspecto, relacionado com a coleta de informações utilizada aqui, é que eu tenho por hábito gravar, com o celular, as orientações que dou para os estagiários. Estas gravações serviram para que eu fizesse uma rememoração dos fatos após ter lido o relato, o que ajudou na estruturação da situação usada aqui.

Um tempo após ter percebido o que havia ocorrido no “Caso dos estagiários”, precisei

[...] circunscrever a novidade, caracterizá-la, nomeá-la. Ou seja, criar uma representação que não só possa se referir ao “fato” assim identificado, mas também permitir sua comparação com eventos ainda não ocorridos. Precisa também se articular com o corpo teórico da disciplina em que se desenvolveu - no caso, a psicanálise. (SILVA, 1993, p. 23)

Após a observação dos fenômenos que ocorreram durante a orientação que fiz com os estagiários, usei o meu próprio processo de investigação pessoal, que ocorria em minha análise ao me submeter a clínica, não falo aqui das questões pessoais íntimas, mas de processos, tais como a queixa que envolve uma não responsabilização, as fantasias elaboradas como uma resistência, a sedução que também ocorreu dentro do setting psicanalítico, a transferência em relação à figura do analista, a repetição, etc. Reforço que o conteúdo tratado em minha análise não era o mesmo, mas, os processos tinham uma grande aproximação daquilo que vivi como orientador no “Caso dos estagiários”. Juntando esta experiência como analisando com os estudos que fiz no curso de formação de psicanalista, com minha experiência como professor, com as pesquisas bibliográficas e com as experiências que havia feito de intervenção afetiva, na disciplina de Didática Geral. E, como nos diz MEZAN (1993, p. 60), foi “*essa teoria portátil que ancorada e amalgamada com os resultados*” da minha própria análise, funcionou, pré-conscientemente, como um instrumento de apreensão do que os estagiários me disseram e como instrumento de formulações para a minha intervenção durante a orientação deles. Agora, utilizo estes mesmos recursos, conscientemente, para fazer uma estruturação mínima do que ocorreu durante a orientação no estágio.

Um outro aspecto metodológico, que envolve a busca por critérios de cientificidade, estaria relacionado com uma possibilidade de testar as hipóteses levantadas aqui, como fazer isto com fenômenos que envolvem a subjetividade humana? Para este tipo de questão, temos que:

A dupla articulação - com eventos e com teorias - corresponderia a um teste de hipóteses, conferindo um estatuto de cientificidade ao conhecimento assim adquirido, o que não significa atribuir-lhe o qualificativo de verdade. (SILVA, 1993, p. 23)

Poderemos, a partir do que foi relatado pelos estagiários e da estruturação feita utilizando-se a teoria psicanalítica, testar as suposições sobre as possíveis mudanças que o uso das intervenções afetivas com esta abordagem pode provocar, que se resumiria em uma quebra nos processos de repetição de jeitos de ser docente.

Um outro aspecto, ainda dentro dos critérios de cientificidade, estaria relacionado com uma possibilidade de universalização de processos singulares, como os que envolvem a subjetividade humana, pois, como se poderia universalizar conclusões e, principalmente, um

instrumento que pudesse ser aplicado em outras pessoas, além dos sujeitos desta pesquisa? Sobre este aspecto de cientificidade ALES BELLO (2006) nos diz que:

“[...] todos nós nos lembramos da nossa casa, compreendemos o que quer dizer reconhecer a própria casa, sabemos também que a casa é o lugar onde a gente mora. Então, nós compreendemos o que quer dizer lembrar da própria casa. A própria casa, a casa de cada um de nós, com as estruturas específicas e as características próprias de cada um, não é conhecida pelos outros. Todavia, nós compreendemos o que isso quer dizer, mesmo que não conheçamos a casa dos outros. Portanto, este aspecto evidenciado é universal, ou seja, o perceber, o refletir, a lembrança, a imaginação e a fantasia são iguais para todos, como atos, como vivências, como estruturas de vivências, ao passo que os conteúdos podem ser os mais diferentes possíveis. (p. 50)

Apesar de termos histórias de vida pessoal diferentes, histórias de vida escolar diferentes e uma conseqüente relação com o conhecimento que varia de pessoa para pessoa, existe um aspecto universal que perpassa por todas os seres humanos que envolveria, estruturalmente, a maneira como lidamos com as questões inerente à vida escolar, ou seja, processos como a sedução pedagógica, as relações de poder, as fantasias, as queixas, a “escolha” daquilo que lembramos, etc. são universais para os seres humanos. Talvez isto ocorra por termos a linguagem como elemento comum a todos nós.

Em suma, entender que a nossa vida tem uma estrutura comum, mas tem experiências com conteúdo diversos, nos permite superar o relativismo. Pois é verdade que nós não possuímos os mesmos conteúdos de experiências; porém há um aspecto de universalidade presente em todos os seres humanos: as vivências, ou seja, operações, atos que todos os seres humanos podem realizar, pois compõem suas estruturas, pertencem à estrutura transcendental do ser humano: trata-se do que Husserl define como sujeito transcendental. Alguns desses atos são abertos em direção ao mundo externo, por exemplo, a percepção; outros, pelo contrário, são inerentes à vida interior.” (ALES BELLO, 2006, p.50).

Como os fenômenos envolvidos aqui são da ordem do subjetivo, fez-se necessário, na busca por uma cientificidade das questões aqui expostas, fundamentar metodologicamente o desenvolvimento deste trabalho. Da mesma forma, como em outras ciências, tem-se a intenção de que o recurso desenvolvido nesta pesquisa possa ser utilizado em outros espaços de formação docente, por isto, entendemos ser importante as ideias que deram suporte para esta sistematização e também os argumentos utilizados para garantir uma possibilidade de aplicação destes pressupostos de intervenção afetiva.

## 5. PROPOSIÇÕES PARA UMA INTERVENÇÃO AFETIVA DURANTE O ESTÁGIO

A mudança em questão neste trabalho pode envolver dois aspectos básicos, um deles diz respeito ao sujeito, ao professor e o outro ao social, ao sistema escolar e/ou universitário. Entretanto, ao assumirmos a clínica psicanalítica como inspiração para o desenvolvimento deste instrumento, assumimos também que uma intervenção afetiva com este cunho se dá a partir do sujeito, ou seja, a partir das suas demandas afetivas diante das suas vivências pessoais em sala de aula, tomando-a tanto no papel de aluno, ao olhar para sua história de vida escolar, como de professor, ao trazer as questões que envolvem as situações do estágio. Sendo assim, por questões metodológicas, não pretendemos discutir a relação existente entre essas duas instâncias, mesmo reconhecendo a importância de estudos em torno dela.

A mudança a que este trabalho se refere, com esta proposta de intervenção, objetiva uma mudança subjetiva, relacionado com o jeito de ser do professor, diríamos que se refere a algo pessoal daquele sujeito que está se preparando para atuar profissionalmente em sala aula. Mais especificamente, seria mudar a atitude autoritária presente, segundo MORGADO (2002), nas mais diversas pedagogias, uma vez que “a opção teórico-ideológica não é suficiente para evitar o desvio autoritário.” (p. 36). Para esta autora ocorrem processos inconscientes que envolvem um processo de sedução na prática pedagógica que “solapa a opção teórico-ideológica”.

Dessa maneira, colocar-se sedutoramente como “guru” significa colocar-se no lugar do conhecimento. Se o professor personifica o conhecimento, não há o que se possa fazer para que os alunos dele se apropriem. Estarão eternamente aprisionados à condição de discípulos, infantilizados nas suas possibilidades de crescimento e autonomia intelectual. (MORGADO, 2002, p. 36)

Mesmo entendendo que poderiam existir muitas outras questões envolvendo a sala de aula, é em função do fenômeno da sedução pedagógica que este instrumento foi desenvolvido, pois, parece que este fenômeno fixa o professor e o aluno em papéis conhecidos, ocorrendo uma correspondência de expectativas entre eles. Mais especificamente falando, os estagiários, na vivência em sala de aula no Clube de Ciências, não conseguiram ocupar o papel de mediadores, proposto pela estratégia de Ensino de Ciências por Investigação. Com a intenção inconsciente de personificarem o conhecimento e assim controlar os estudantes, os estagiários começaram a planejar aulas envolvendo conteúdos que exigiam um nível maior de abstração e conseqüentemente uma maior elaboração, assim, “Com a capacidade crítica do aluno debilitada, [...] o professor idealizado se transforma em um sedutor.” (MORGADO, 2002, p. 40).

Desta forma, este trabalho foi desenvolvido a partir da observação deste fenômeno, que tem o seu viés social, porém, a mudança referida aqui está relacionada com estes aspectos pessoais abraçam uma transformação no jeito de ser docente. O resultado social que almejamos seria a saída do modelo de ensino tradicional em que

[...] o papel do professor é bem definido. Ele está ali para transmitir um conhecimento que, por hipótese, somente ele domina. Ele é o detentor das informações, e aos alunos cabe acompanhar o seu raciocínio. Se o aluno não entende, compete ao professor repetir com outras palavras, utilizar outros exemplos, buscar novas analogias, mas ele ainda é, durante a aula, a pessoa ativa, a que pensa, a que busca novos raciocínios. O aluno continua passivo, procurando sempre compreender o que o professor está falando, suas explicações. (CARVALHO, 2012 - B, p. 12)

Compreendemos, porém, que:

[...] essa mudança do ensino tradicional - de conteúdos fechados e professores expositivos - para uma escola em que o aluno construa os conceitos, os procedimentos e as atitudes em cada área de conhecimento não é fácil, visto que a principal consequência é uma profunda alteração no papel do professor. (CARVALHO, 2012 - B, p. 13)

Esta mudança no ensino passa pelo o sujeito que decide ser professor, por isso defendemos que um dos caminhos, poderia ser um trabalho focado na subjetividade desse sujeito, que ao assumir um papel diferente em sala de aula pode provocar a mudança que desejamos na educação. Foi em função desta perspectiva que propusemos a “investigação de sim” como uma alternativa na formação inicial de professores durante o estágio.

### **5.1 O cenário inicial para uma intervenção afetiva durante na formação de professores**

Os procedimentos iniciais são uma parte estrutural da organização do estágio no Clube de Ciências da UFPA. Entretanto, na sistematização deste instrumento de intervenção afetiva, ele acabou por se configurar em condições que favoreceram a otimização da aplicação desta estratégia, assim, salienta mostrar alguns aspectos procedimentais como elementos a serem levados em consideração para criarem um ambiente propício para emergência do sujeito, que é algo desejável na aplicação deste instrumento de intervenção afetiva com inspiração psicanalítica. Entendemos que o estágio e a aplicação de uma estratégia inovadora de ensino propiciariam uma ambiência suscetível ao desenvolvimento afetivo do professor em formação inicial. Porém, não estamos dizendo que este cenário é uma condição essencial para este tipo de intervenção.

### 5.1.1 O estágio

Baseando-me na análise da primeira e da segunda aplicações, que foram na disciplina de Didática Geral, entendo que o estágio orientado de regência, que nesta experiência foi em um ambiente não formal de ensino, oferece condições para o aparecimento da angústia em relação ao fazer docente, por colocar os sujeitos em situações de espontaneidade diante dos imprevistos e incertezas da sala de aula, diminuindo a possibilidade de comportamentos artificiais, idealizados que poderiam surgir quando o conhecimento vem antes da prática. SACRISTÁN (2012), nos fala que

[...] não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber que papel cumpre a teoria na invenção da prática. (p. 96)

Compreendemos que este apelo a prática não significa um abandono da teoria, mas uma inclusão desta nos processos formativos do professor, na medida em que, teoria e prática, são partes complementares no processo de pensar e refletir sobre as coisas. Não pretendemos, ao colocar o estágio orientado de regência no Clube de Ciências da UFPA, privilegiar uma prática em detrimento da teoria, da mesma forma como não temos a intenção de privilegiar a afetividade em detrimento do cognitivo.

A intenção é que, na atuação docente do estagiário em sala de aula, ele teria que lidar com as incertezas e a falta de controle sobre os processos que ocorreriam neste espaço e assim seu comportamento tenderia a uma espontaneidade que o afastaria de comportamentos artificiais, em que o sujeito se esconderia utilizando-se da teoria, alimentando concepções idealizadas de educação. Sendo assim, haveria uma maior possibilidade de emergência do que a psicanálise entende por sujeito, pois, “É tomado a pedagogia pelo avesso, quer dizer, o *outro* lado do *mesmo* pano [...], que a psicanálise parece encontrar sua posição mais elaborada nesse campo, o que de modo algum equivale a ser contra a pedagogia.” (VOLTOLINI, 2011, p. 10)

### 5.1.2 Estratégia inovadora

Se os estagiários elaborassem seus planos de aula e entrassem em sala sem nenhuma proposta diferente de trabalho docente, é provável que tendessem a manter um fluxo natural de funcionamento, continuando a repetir jeitos de ser docente com uma possibilidade menor em se incomodar com os processos pedagógicos dos quais são protagonistas. Diríamos que, colocar os estagiários em um “exercício” docente em que precisam colocar em prática uma



estratégia de ensino diferente da habitualmente presente nas escolas, neste caso o Ensino de Ciências por Investigação, em que o professor ocuparia o papel de mediador e o aluno um papel ativo na construção do próprio conhecimento. A intenção seria desnaturalizar as situações de sala de aula e

Há momentos, entretanto, em que paramos o trabalho, o lazer e até mesmo o sono, e parecemos frear o próprio fluxo vital, tomando distância dele e analisando o que parece um recorte dessa corrente perpétua. Há sempre um motivo para essa atitude quase artificial, quase defensiva ante os fatos avassaladores do cotidiano. Implica sempre, em todo caso, uma ação interrompida, uma satisfação não alcançada, uma meta postergada. (SILVA, 1993, p. 12)

A intenção seria desnaturalizar as situações de sala de aula e “Ao motivo que leva essa atitude - exclusiva do ser humano - nós chamamos de problema; e a atividade que desempenhamos a sós em nossa mente denominamos pensar [...] (SILVA, 1993, p. 13). Este processo poderá ser otimizado durante as intervenções que visam problematizar a demandas afetivas, que serão vistas mais a frente.

Conseqüentemente, podemos resumir os procedimentos iniciais, que poderão otimizar a entrada dos estagiários num processo de investigação de si, da seguinte maneira:

- Propiciar um ambiente em que prevaleça a espontaneidade dos sujeitos em formação inicial de professores. Neste caso, o estágio de regência, por possuir características de imprevisibilidade, colocaria o licenciando em situações, em sala de aula, que favoreceriam uma atuação mais espontânea diante dos imprevistos didáticos/pedagógicos.

- Colocar os estagiários em um espaço informal de ensino, diminuindo o uso dos instrumentos de controle dos alunos, como, a avaliação. Instrumentos como este, por serem naturalizados, passam despercebidos, não havendo nenhum processo de estranhamento destes processos. Espera-se que com isto, o estagiário, ao se defrontar com um sistema com regras diferentes do ensino formal, se perceba como um sujeito em contradição.

- Usar uma estratégia de ensino com a qual o estagiário não está habituado e que demandariam um papel pedagógico diferente para eles, para seus alunos e para o conhecimento científico.

Com estes procedimentos, espera-se criar e, conseqüentemente, antecipar um conflito, que pode aparecer durante a atuação profissional do professor, entre a repetição transgeracional docente e a possibilidade de mudança em sala de aula, que se resumiria em um fazer docente diferente, daquele criticado pelos mais diversos referenciais teóricos, e ricamente a disposição, durante a formação docente, dos graduandos. A intenção é gerar

situações de apelo por um equilíbrio emocional perdido, ao se defrontar com um sujeito pedagógico que se encontra dividido entre o querer fazer diferente e não conseguir.

## 5.2. A intervenção afetiva

Para a estruturação desta instrumento de intervenção afetiva, utilizaremos a psicanálise e a respeito do seu uso durante o estágio orientado de regência; dos alunos do curso de licenciatura nas áreas que envolvem disciplinas como Física, Química, Biologia e Matemática, em um espaço não formal de ensino; pode-se argumentar em uma possível inconsistência metodológica em função da psicanálise ter sido desenvolvido em um ambiente e situações bem diferentes de um estágio para alunos do curso de licenciatura. Sobre isto, temos que

Freud, no entanto, inventou-a maior: também uma teoria e, o que mais nos importa agora, um método de pesquisa. Esse método ele o empregou muito à vontade fora do setting, e mesmo quando estava em jogo não uma pessoa, mas um produto humano. Assim, ele analisou quadros, esculturas, livros, mitos, peças teatrais, instituições, etc. Assim ele analisou, inclusive seu próprios sonhos, lapsos e dados biográficos. Hoje, mais realistas que o rei, tende-se a restringir o campo de pesquisa, nascido com a ambição de abarcar toda a experiência humana, às quatro paredes de um consultório. (SILVA, 1993, p. 20)

O Prof. Dr. Luís Claudio Figueiredo<sup>15</sup>, no prefácio do livro de Maria Aparecida Morgado, diz que ela “viu-se então conduzida - diria mesmo “forçada” - a trabalhar as questões relativas à autoridade na relação pedagógica a partir de um viés clínico [...]”. Vendome diante de situações em que algo invisível parecia determinar o meu comportamento e dos meus alunos, resolvi, da mesma forma como Morgado (2002), me inspirar na clínica psicanalítica para desenvolver um instrumento que pudesse propiciar um possível desenvolvimento afetivo dos licenciandos.

### 5.2.1 Em busca por orientação

Em um possível segundo momento, aspira-se que os estagiários possam buscar por orientações para alívio do seu desconforto afetivo/docente, que pode ser de duas ordens, denominadas de necessidade cognitiva e demanda, dependendo de como for classificada essa busca por orientação podemos iniciar as intervenções afetivas. É durante as sessões de

---

<sup>15</sup> Livre-docente do Instituto de Psicologia da USP, Coordenador dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Psicologia Clínica da PUC-SP. (Informações contidas no prefácio do livro “Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afeto inconscientes” de Maria Aparecida Morgado.

orientação que se pode fazer uso da intervenção afetiva com inspiração psicanalítica, entrando em um processo de investigação de si, na busca por uma elaboração simbólica para dar sentido a angústia diante daquilo que desconhece em si mesmo.

### 5.2.2 *A necessidade cognitiva*

Se configura em uma descrição do que ocorreu em sala de aula, na tentativa de registrar os fatos e fazê-lo aparecer novamente durante a busca por orientação. Nela parece existir uma preocupação significativa com “acertar” o que se está fazendo ao colocar-se em foco a forma como a tarefa está sendo executada e, conseqüentemente, se expurgar o que não deu certo.

Entendemos a importância da preocupação em ajustar a aplicação de uma estratégia de ensino durante o estágio, entretanto, fazer isto em detrimento de uma não observância dos processos inter-relacionais em sala de aula, pode ser interpretada como uma resistência a fazer contato com as questões afetivas presentes durante as aulas. Por isso, quando um grupo de estagiários, com este perfil, procurava por orientação, o procedimento adotado foi atender ao que eles estavam demandando com o seu relato, por mais que a escuta do professor orientador consiga perceber as questões afetivas. Pois, caso contrário, pode-se desestabilizar o sujeito sem a sua autorização, gerando-se um problema emocional, como a perda de identidade profissional, sem que ele manifeste um mínimo de interesse em fazer este percurso pessoal.

Diríamos que, nesta situação, a perspectiva de que o conteúdo que envolve a estratégia inovadora de ensino, fosse utilizado ao encontro de uma necessidade humana de controle das situações para garantir resultados e, sendo assim, se a aplicação da estratégia for bem-feita os resultados apareceram independente de quem as aplica. Desta, forma pode-se entender como a dimensão afetiva não seria levada em consideração. Assim, o estagiário poderia pensar: se a coisa não deu certo foi porque eu executei mal a estratégia e isto não tem nada a ver com as emoções, pois, se executasse bem tudo sairia bem.

Resumidamente, com os sujeitos que trazem suas solicitações de orientação com estas características, não é recomendável que se faça intervenções afetivas utilizando-se a psicanálise, pois, ações deste tipo aumentariam sua resistência em relação a estas questões, entendemos desta forma que não fomos autorizados a fazer intervenções que possa expor o que eles não querem mostrar. Assim, “A necessidade visa um objeto específico e satisfaz-se com ele.” (LAPLANCHE, 2001, p. 114)

### 5.2.3 A Demanda

Uma outra situação seria aquela relatada no “Caso dos estagiários”, em que os sujeitos não trouxeram uma descrição fria, desprovida de emoções. Nesta situação existia uma ferida narcísica provocada na relação professor-aluno, fazendo com que os estagiários procurassem por orientação, colocando-se em uma posição de demanda, que é

[...] pedir algo que não se tem, é exigir ou fazer uma reivindicação de alguma coisa que não temos. Muitas vezes o paciente vem se queixar de algum sofrimento, porque demanda uma satisfação que não encontra sozinho e espera que o psicólogo a encontre para ele. Contudo, a queixa não é o sofrimento. (PISETTA, 2008, p. 174)

A definição acima refere-se a um atendimento em um ambiente hospitalar, entretanto, guardando as proporções, existe uma semelhança com o que aconteceu no “Caso dos estagiários”, pois os estes buscaram, através de uma queixa, por um alívio para o “sofrimento” durante as aulas e imaginavam que pudessem encontrá-lo na figura do professor orientador.

Em suma “A demanda é formada e dirige-se a outrem. Embora incida ainda sobre um objeto, este não é essencial para ela, pois a demanda articulada é, no fundo, demanda de amor.” (LAPLANCHE, 2001, p. 114). Esta articulação faz com que hajam fantasias, no sentido psicanalítico, que mascaram aquilo que afeta o sujeito dando a impressão que sabem o que os incomoda, transferindo a responsabilidade pelo que sentem para fora de si. Nestas situações os sujeitos buscam parceria para confirmar as suas fantasias, o que pode configurar-se no fenômeno das transferências que é uma condição importante para uma intervenção com este cunho. Neste caso, é possível fazer intervenções afetivas, utilizando-se da psicanálise como inspiração, é sobre este tipo de situação que sugerimos as proposições sistematizadas a seguir.

### 5.2.4 A angústia: condição para emergência do sujeito

Para entender a lógica por trás do desenvolvimento desta estratégia de intervenção afetiva, com inspiração na Psicanálise, é necessário que se fale sobre como o referencial psicanalítico entende o sujeito que pretende tratar. A psicanálise leva em consideração que “a emergência da angústia é a emergência do sujeito.” (ELIA, 2004, p. 13). Por isso, não consideramos que a angústia tenha que ser extirpada com teorizações que possam embolar o sujeito e se este emerge com sua angústia, “*como posso me desfazer de mim mesmo? Como posso esquecer minha subjetividade? Uma boa maneira de fazê-lo é pela via da “cientificização”. Posso me “cientificizar”.*” (FORBES, 2008, p. 77).

Ao teorizar sobre a angústia daqueles que procuram por orientação sobre os processos de sala de aula, colonizaríamos o sujeito, oferecendo a ele umas explicações, sobre si mesmo, que não são as suas, mas que, por conta de uma hierarquização institucional, acaba por ganhar status de verdade. O problema é que, o efeito deste tipo de intervenção, não é duradouro, apesar do analgésico alívio inicial.

Argumentando de uma outra maneira, as situações em que não conseguimos significar aquilo que nos afeta<sup>16</sup>, podem gerar angústia que

Não é um sentimento que acompanha a reflexão e que pode ser abstraído do mundo sensível viabilizando ao homem “pensar” o mundo como algo inteligível. [...] A *angústia*, denomina pré-sentimento, no duplo sentido, pois a angústia ainda não é o sentimento propriamente dito, com um conteúdo específico, e, por isso mesmo, revela estranheza, sensação de exílio, espanto revelador da morada originária. (LEITE, 2011, p. 16).

Desta feita, a afetividade tratada aqui diria respeito aquilo que não conseguimos significar e que por este motivo nos afeta. A estratégia desenvolvida neste trabalho visa, através das mediações do professor orientador do estágio, criar situações em que os estagiários possam elaborar significações diante das angústias, inerentes ao fazer docente, que aparecem nas fantasias, *“tão necessárias para dominar nossas angústias e realizar nossos desejos. Elas tornam possíveis a nomeação, a projeção e a externalização de nossos medos. Sem isso, seríamos assolados por nossas angústias.”* (RANDINO; OLIVEIRA, 2009. p.29). É por via da narrativa destas fantasias que podemos iniciar uma intervenção, pois ela é a maneira como lidamos com nossas angústias. Assim, ao colocarmos em questão as possíveis contradições que aparecem na fantasia, poderemos dar início a uma investigação de si por parte do sujeito queixoso que busca por uma orientação para as situações que o angustiam em sala de aula.

### 5.2.5 A associação livre

A demanda afetiva aparece quando a aflição, insatisfação ou mal-estar surgem frente a uma situação de sala de aula. Por que planeja de um jeito e age de outro? Como o professor imagina para si o saber e o não saber do aluno e sua relação com o conhecimento científico? Como imagina a relação professor e alunos? Porém, “Nem todo sofrimento, ainda que seja um

---

<sup>16</sup> O termo afeto deve aqui ser diferenciado do termo “sentimento”, que já inclui as significações que o sujeito constrói daquilo que o afeta, e que, portanto, o mascaram e o encobrem. Afeto é, portanto, o que afeta o sujeito por uma via significativa, é claro (como ocorre aliás com tudo que o afeta), mas sem mediação das significações, e nesse aspecto se aproxima mais do sentido que “afeto” tem em Spinoza (as paixões e afecções) do que em psicologias dos afetos. (ELIA, 2004, p. 32)

sofrimento psíquico, está na ordem de competência da intervenção de um analista” (MAURANO, 2010, p. 29). Para iniciar um processo de intervenção com este perfil é preciso que se tenha um sintoma analítico, que

É qualquer sintoma que seja tomado pelo sujeito como fonte de questionamento de si mesmo. É isso que faz com que um sintoma seja analisável. É claro também que não se trata de um questionamento qualquer: trata-se de um questionamento dirigido ao saber inconsciente, saber que a análise deve dar suporte. [...] Um questionamento dirigido pela aposta de que existe, em alguma esfera do meu psiquismo, um saber que age em mim, através de uma outra lógica que não aquela que eu reconheço conscientemente. (MAURANO, 2010, p. 30)

Quando o estagiário vem com questões que envolvem uma queixa de ordem afetiva, ou seja, uma queixa em que envolva o como este sujeito se sente em relação ao que está acontecendo em sala de aula. Diante desta situação, o professor orientador pode intervir afetivamente, pedido para os estagiários falarem tudo, sem nenhuma reserva, do jeito que as ideias aparecerem. Este processo, chamado na psicanálise de associação livre, seria o primeiro momento da intervenção afetiva para aqueles sujeitos que apresentaram sua solicitação com traços característicos de demanda.

O ato de associar livremente permeará todo o processo de intervenção, nela o sujeito é levado a falar o que lhe vier à cabeça sobre a situação que o fez procurar o professor orientador em busca de uma solução para o que está vivendo em sala de aula. Em particular, no processo de associar livremente, envolvendo questões relacionadas com a formação acadêmica, os estagiários poderiam relacioná-lo com avaliações e desempenho intelectual vinculados a concepção de certo e errado e de uma possível dependência em relação à figura do professor, que é aquele que valida a forma de pensar dos estudantes. Desta forma

Ao solicitar ao analisando uma fala plena, uma fala a mais desprovida possível de censuras, o psicanalista permite a emergência do desejo inconsciente que se presentifica no aqui e agora do discurso, conduzindo ao que Lacan denominou a travessia da fantasia, ou seja o desvelamento desse modo próprio de o sujeito se posicionar na vida. (LEITE, 2011, p. 82)

Porém,

Influenciados pela consciência, temos a tendência de sempre buscar semelhanças entre as coisas, abolindo diferenças e contradições. Tendemos a desprezar o que parece ilógico ou incoerente. Julgamos tudo isso uma besteira e nos afastamos do que parece equivocado. O reconhecimento do diferente como o que é errado não apenas afeta nosso pensamento racional, como até motiva inúmeros conflitos étnicos, religiosos, políticos e de diversas outras naturezas. (MAURANO, 2010, p. 25)

Sendo assim, os estagiários provavelmente chegariam em um momento de orientação com esta dependência no seu modo de pensar que se concretizaria na tentativa de

corresponder às expectativas do professor orientador, dificultando a espontaneidade de suas manifestações ao narrar o ocorrido. E como estes sujeitos estão em um espaço acadêmico e envolvidos em ensinar ciências, esta preocupação em corresponder expectativas culturalmente validadas neste espaço, talvez faça com que os estagiários procurem se aproximar de uma linguagem douda, e como queremos que estes sujeitos entre em contato com sua lógica inconsciente é preciso levar em consideração que

O saber do inconsciente não é erudito. Nem por isso ele se confunde com o chamado senso comum, caso em que deixaria de ser inconsciente, já que estaria disponível, sem nenhum esforço, a qualquer um. Aderir a um campo regido pelas leis do inconsciente exige, portanto, a adesão a duas proposições de sentidos aparentemente opostos: “o saber marcado pelo inconsciente não é erudito, não é de especialistas, não é sequer culto: é um saber leigo”; e: “o saber marcado pelo inconsciente não é imediatamente acessível ao leigo, e, pelo fato de não ser erudito, não se confunde com o senso comum”. (ELIA, 2004, p. 7)

Assim,

Desqualificar a fala do sujeito equivale, portanto, a criar condições de desqualificação, de ausência de qualidades, que pavimentam as vias de acesso do inconsciente à fala, ao discurso concreto do sujeito. Desqualificar a fala do sujeito é o equivalente a “qualificar” o sujeito do inconsciente como “um sujeito sem qualidades” e é a única forma de criar um acesso precisamente pela via da fala assim proposta a que o sujeito do inconsciente possa emergir nessa fala. (ELIA, 2004, p.19)

E sobre

Às qualidades, Freud não cessou de dizer que elas são substitutivas, [...], montagens encobridoras dos eixos elementares em que se estrutura a posição do sujeito, redutível à sua posição na fantasia inconsciente, matriz geradora de seus ideais, crenças, valores, e, mais precisamente, de seus sintomas. (ELIA, 2004, p. 20)

Desta maneira, a função deste processo é baixar os níveis de autocensura, principalmente daqueles relacionados com a concepção de “certo” e “errado”, presentes em ambiente como o acadêmico, que levariam os estudantes a ter vergonha de falarem sobre o que viveram. Por conta disso, o recurso da associação livre foi usado, durante as solicitações de orientação, para que os estagiários falassem espontaneamente sobre o que os tinha levado em busca de ajuda. Este falar livremente fez com que tendessem a não se preocupar com o “certo” e o “errado”, sendo intensificado pelo fato de não ter sido oferecido, inicialmente, um discurso acadêmico/teórico de autoridade, que poderia funcionar como parâmetro para classificação de suas ações em sala de aula e conseqüente perda da espontaneidade. E se o discurso de autoridade viesse primeiro, os estagiários provavelmente ajustariam a sua narrativa na tentativa por corresponder às expectativas do orientador, diminuindo a possibilidade do aparecimento das fantasias e das contradições, que são os indicadores dos

“não-ditos” e elemento importante para o acesso do sujeito a sua lógica inconsciente, abrindo possibilidade para a investigação de si e uma possível elaboração daquilo que os afetaram.

Para otimização desse processo, de investigação de si, é importante prestar atenção na fantasia, pois

Para o psicanalista, que presta atenção à fantasia, o material do paciente aparece na forma de uma equívoca rede de significados possíveis, apenas visível ao preço de ignorar a convenção redutora que é o campo da conversa cotidiana, e isto por um desvio calculado de atenção. (SILVA, 1993, p. 18)

A fantasia seria uma estratégia inconsciente de resistência à mudança, pois com ela pode-se buscar validação diante do olhar do outro para as hipóteses iniciais sobre as situações vividas. No caso descrito anteriormente, que deu origem a este instrumento, em que os estagiários trouxeram uma situação que envolvia o desconforto deles diante do comportamento dos estudantes, se a orientação fosse dada em torno do controle do grupo, levando-se em consideração apenas o que eles contaram, esta serviria apenas como elemento confirmação das hipóteses iniciais de que o problema estava nos estudantes que não se comportavam em sala de aula, mesmo diante do esforço deles para tornar a aula interessante.

Ao associar livremente a situação vivida, aparecem contradições que podem ser problematizadas, pois, “[...] Pensar o problema acabou se revelando de grande utilidade, porquanto oferece um nova dimensão da situação que estancou a corrente vital automática em virtude de um certo caráter desagradável resultante do modo como a estávamos vivendo.” (SILVA, 1993, p. 13). Colocar em questão a “equívoca rede de significados” dos estagiários fez com que eles parassem por um momento para pensar no sentido daquilo que estavam narrando, e isto, provavelmente, foi mais intenso por não ter sido dada nenhuma resposta pronta para as inquietações presentes na queixa inicial.

E agora, poder-se-ia perguntar: por que a fala? [...] Que relação o inconsciente e o sujeito têm com a palavra falada? (ELIA, 2004, p. 20).

Respondendo esta pergunta, temos que

[...] Toda produção do campo do sentido é da ordem simbólica, seja ela falada ou não. [...] mesmo que alguém não faça uso da *função da fala* [...] estará no *campo da linguagem*, na medida em que é ser falante, que se constitui em um mundo de linguagem, o humano [...]. (p. 21).

Sendo assim,

[...] a fala é a única que permite, por seu modo encadeado, diacrônico, como discurso desdobrado no tempo em uma sequência de palavras, que o plano do significante seja destacável da significação. (p. 22).



Por conseguinte, quando um estagiário apenas responsabiliza, em sua narrativa, o aluno pelo seu comportamento desatento que beira a indisciplina, vincula a esta situação o significado de que ele aplicou a técnica de ensino direitinho e que o problema não está nele, mas nos alunos. Neste pode-se intervir para fazê-lo perceber que existe uma outra possibilidade que seria de o estagiário ter sido o causador da indisciplina deste aluno, ao propor a resolução de uma situação com um grau de dificuldade insuperável para estes estudantes, diante das condições oferecidas. Nesta perspectiva, a situação teria um outro significado.

Esse divórcio evidencia que significante e significado não vieram ao mundo casados, [...], mas que é o interjogo de significantes, [...] que os significados se produzem. O significado é secundário em relação ao significante [...]. (p. 22)

De forma breve, poderemos concluir que

[...] Só a fala permite que o sujeito, que emergirá nos tropeços das intenções conscientes daquele que fala, possa, além de emergir nesses tropeços, ser reconhecido como tal pelo falante, que, a partir desse reconhecimento, não será mais o mesmo porquanto terá sido levado a admitir como sua uma produção que desconhecia, mas que, ainda assim, faz parte dele. (p. 23)

Resumidamente, temos:

- 1º momento - Envolveria uma aquietação da angústia, o deixar falar teria esta função, além permitir que o inconsciente se manifeste através das contradições que seriam indicados pelos traços de “não-ditos”.
- 2º momento - Através das fantasias podem aparecer as hipóteses sobre a situação queixosa, envolta em uma “equivoca rede de significados”.
- 3º momento - Se configuraria em um teste de hipóteses diante das problematizações sobre a contradições apresentadas durante a narrativa da situação. Espera-se que surja uma necessidade de que as coisas façam sentido, nesta busca o sujeito investiga a si mesmo, construindo uma lógica pessoal que explique sua atuação geradora de angústia.

### *5.2.6 Em busca de sentido: investigando a si mesmo*

Tendemos a não falar sobre as questões que são contraditórias, assim, na educação, surgem os não-ditos, que estão envoltos por um processo de sacralização da docência. Sobre isto o conto de Andersen ilustra os pactos de silêncio estabelecidos em um grupo e o

aparecimento deste que torna os “não-ditos” intocados por envolver pessoas dignas respeito e devoção por fazerem parte de uma instituição maior, que “garante” estes e outros adjetivos, que pode ter como efeito a hierarquização de pessoas, do que elas pensam e de suas formas de elaborar estes pensamentos, estabelecendo-se assim os pactos de silêncio, o que resultaria em uma repetição desta estrutura entre as gerações.

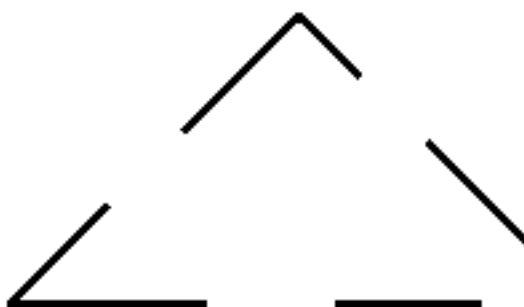
Na ciência, representar e, conseqüentemente, compreender os fenômenos naturais foi suficiente para diminuir o medo que o ser humano tinha destes e tirá-lo de uma repetição da angústia do desconhecido. Porém, tal qual uma criança que dá vida a seus brinquedos, damos vida a ciência e falamos dela como se não fosse uma construção humana, como se não fosse fruto de uma necessidade afetiva de ordenação e controle da natureza, como se a ciência não fosse uma consequência da nossa natureza emocional investigativa em busca por uma representação que diminua nossa angústia e, como aponta Freud (1905), não estivesse presente desde a mais tenra infância., aparecendo indicadores desta o ato de investigar as coisas, não fosse algo inerente à natureza do ser humano, aparecendo, como se ela estivesse na natureza pronta e acabada esperando para ser descoberta pelo ser humano. Assim, não basta falar como as coisas são, ou como devem ser, quando se trata das questões afetivas.

Não basta explicar como são os “não-ditos”, pois as questões afetivas são de uma complexidade diferente dos fenômenos naturais. Pois, cada pessoa tem uma lógica particular que envolve a história familiar de cada um, apesar das similaridades.

Situações como a trazida no “Caso dos estagiários”, nos fazem pensar em como devemos lidar com aquilo que foi narrado pelos licenciados. Poderíamos oferecer a eles explicações diretamente relacionadas com o que foi manifesto na narrativa apresentada, levando mão de teorias elaboradas pelo orientador, apelando para uma lógica consciente. Porém, entendemos que, antes de entrarmos com este tipo de orientação mais especificamente ligadas ao cognitivo dos estagiários, precisamos envolvê-los, afetivamente, nos processos que protagonizaram em sala de aula e que os levaram a buscar orientação. Desta forma, utilizaremos, como inspiração, a clínica psicanalítica, fazendo uma transposição de seus recursos e conceitos para este trabalho.

As pulsões, que envolvem as representações, a linguagem, as simbolizações, as fantasias estão diretamente relacionadas com possibilidades, originalmente, de antecipação do perigo e, derivadamente, com as angústias cotidianas. No processo pedagógico vivido no estágio de regência, estes conceitos ajudam na elaboração de intervenções que podem fazer com que o sujeito entre em um processo de investigação de si.

“Para a psicanálise, sobretudo a partir da reelaboração que Lacan empreendeu dos textos freudianos, o sujeito só pode ser concebido a partir do campo da linguagem. ” (ELIA, 204, p. 36). O ser humano tem necessidade de que as coisas façam sentido, que tenham uma lógica e esta pode ser percebida pela nossa tendência em completar e organizar as histórias. Em uma escala menor, se envolvermos o conceito de fechamento, usado na Gestalt, em “que ocorre uma tendência de completar os elementos faltantes da figura para garantir sua compreensão”. (BOCK et al, 1996, p. 59), como na imagem abaixo:



Veremos um triângulo e não alguns traços. (BOCK *et al*, 1996, p. 59)

Enxergar um triângulo envolveria uma necessidade nossa de que as coisas façam sentido dentro de uma lógica geométrica apreendida e, conseqüentemente, completariamos o que está faltando de acordo com uma lógica culturalmente estabelecida. Entretanto, para situações mais complexas teríamos outros aspectos, como

“[...] as características de personalidade do indivíduo, os componentes emocionais ligados ao grupo e à própria situação vivida, assim como as situações passadas e que estejam ligadas ao acontecimento, na forma em que são representadas no espaço de vida atual do indivíduo. ”(BOCK *et al*, 1996, p. 61)

A partir disso, tenderíamos a completar as histórias vividas por nós dentro de uma perspectiva pessoal relacionada com expectativas sociais. As fantasias<sup>17</sup> que temos relacionadas com a docência seriam formas de completar aquilo que falta, aquilo que não nos foi dito. O complemento que falta é nosso, é o nosso traço que completa a figura, entretanto,

<sup>17</sup> A fantasia de que falamos não é, portanto, um vago devaneio, nem um monólogo interior, nem tampouco a voz da consciência que nos julga, guia e protege. Não, a fantasia é uma curta cena dramática extremamente rápida, quase um flash, que se repete, sempre a mesma, sem nunca ser nitidamente percebida pela consciência. É então uma cena que não vemos mentalmente, mas cujos efeitos sentimos emocionalmente sem saber que é ela a causa da nossa emoção. (Nasio, 2007, p. 12)

[...] A fantasia está ali, influencia em seu comportamento, mas o sujeito não a vê, embora possa experimentar a sensação que corresponde ao seu gesto na ação cênica. (p. 15)

[...] Seguramente, a fantasia consiste em modelar a realidade segundo uma representação parasita que nos tiraniza, ou melhor, segundo uma ação dramática interior que se impõe incessantemente. Interpretamos nossa realidade segundo o roteiro das nossas fantasias. (p. 17)

tenderíamos a corresponder aquilo que o todo determina. E completamos por temos necessidade de que as coisas façam sentido. E, além disso

[...] para que possamos sobreviver psiquicamente, criamos fantasias, tão necessárias para dominar nossas angústias e realizar nossos desejos. Elas tornam possíveis a nomeação, a projeção e a externalização de nossos medos. Sem isso, seríamos assolados por nossas angústias. (RANDINO; OLIVEIRA, 2009. p.29)

Esta forma de complementação das histórias seria determinada por uma relação de poder que, no caso das escolas, seria determinada por um professor que poderia se valer de processos naturalizados de dependência baseados em processos subjugação, assim o medo de errar, por exemplo, seria um indicador destes processos.

Desta maneira, diante das situações que afetam os estagiários e, conseqüentemente, geram angústia, a proposta aqui defendida é que as intervenções, com inspiração na clínica psicanalítica, possam conduzi-los a uma elaboração para as coisas que sente e não consegue explicar, através da investigação de si, os levando ao encontro de uma lógica pessoal inconsciente, que é diferente da lógica racional consciente. Para estas intervenções seria preciso ouvir o sujeito na busca por pontos de contradição na história geradora de angústia, ou melhor dizendo, tentando fazê-lo encontrar, nas suas fantasias, as contradições que os conduziriam aos “não-ditos” da educação, criando possibilidade de não repetirem comportamentos docentes, levando-os a refletirem sobre “ser ou não ser como seus professores”.

Como já foi exposto, existem muitas propostas envolvendo o ensino de ciências. E nós algumas vezes as buscamos para apaziguar a pressão gerada entre a nossa ação, como docente que tem muitas dificuldades, e ao discurso teórico/acadêmico que usamos para instituir uma imagem ideal do que é ser um bom professor. Assim, na construção de uma identidade profissional, “escolhemos” e nos apropriamos daquilo que é dito dentro das universidades e criamos uma fantasia, baseada em uma lógica pessoal inconsciente, semelhante a roupa invisível do imperador, no conto de Andersen.

### *5.2.7 Aonde chegamos*

Além da queixa trazida pelos estagiários, sobre o comportamento dos seus alunos, em que se isentavam de sua parcela de responsabilidade sobre o fato narrado ao pedir orientação, também se existiam aspectos relacionados com o manejo do grupo e a estruturação do planejamento. Esta orientação, que envolveu os aspectos teóricos da elaboração do plano de aula e seu desenvolvimento, somente foi feita quando os estagiários, através das intervenções

afetivas elaboraram uma explicação que permitiu assumir a responsabilidade sobre o que havia ocorrido.

O momento em que se dá a assunção de responsabilidade é

[...] fundamental em todo tratamento pela psicanálise é o dia em que o analisando descobre que não dá mais para se queixar. Não que as dificuldades tenham desaparecido por encanto, mas o “tirem isso de mim”, base de toda a queixa, perde o seu vigor, revela-se para a pessoa em todo o seu aspecto fantasioso. (FORBES, 2008, p.11)

A mediação deste processo, que foi feita pelo orientador do estágio, possibilitou a eles decidir em qual lugar iriam se posicionar em sala de aula, o da vítima, que reclama da sua falta de sorte, ou o do protagonista da ação pedagógica, que assume o risco das escolhas que faz durante a atuação docente, pois, [...] *“faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável.”* (FREIRE, 1996, p. 120).

Por isto, antes de qualquer orientação relacionada com o “como deveriam atuar em sala de aula”, fez-se necessário um trabalho de envolvimento afetivo deste sujeito no processo subjetivo inerente a este espaço, incluindo na formação o aspecto que caracteriza o humano, que é a sua dimensão afetiva.

Provavelmente, a inclusão desta ordem discursiva, em que a afetividade é trabalhada primeiro, para somente depois entrar-se na discussão teórica relacionada com a situação vivida pelos estagiários, estabeleceria que a dimensão humana do processo é tão importante, ou até mais importantes, do que a dimensão cognitiva, representada aqui pelos recursos teóricos/científicos/acadêmicos. Isto não quer dizer que dispensamos estes recursos, mas que é importante que lembremos sempre que, antes de qualquer coisa, somos humanos e que a profissão de professor, forma seres humanos, e caso não levemos em conta isso, seremos facilmente substituídos pela tecnologia, através de programas de computadores e vídeos humanamente assépticos.

Em síntese, a divisão em que o professor se encontra, entre o querer que o aluno desenvolva sua autonomia ao aprender e, ao mesmo tempo, o querer manter a sua autoridade intelectual usando estratégias autoritárias para personificar o conhecimento; por ter receio de ter receio de perdê-la com um comportamento curioso e questionador do estudante, fruto do seu exercício de autonomia; mostra um traço neurótico da vida do professor.

Entretanto, pode ser que haja uma reação no sentido contrário daquele daquele que se deveria desejar em sala de aula, que os alunos se interessem pelas aulas, que gostem de

estudar, que participem fazendo perguntas e argumentando o que pensam sobre o que é ensinado. Porém, especificamente em relação às dúvidas, muitos professores dão um rápido espaço para isto, durante as suas explicações, perguntando “alguma dúvida?”, mas não dão tempo e nem criam condições para que elas surjam, principalmente, se o quadro estiver com uma longa resolução de um problema, situação muito comum nas aulas de matemática e física. Postura que pode deixar os alunos muito mais preocupados em copiar, passivamente, do que em entender, falando muito pouco nesta hora. E, quando surge uma dúvida é geralmente sobre os procedimentos de resolução do que está escrito. Assim, pode-se manter o olhar dos alunos no conteúdo que ele, professor, tem domínio. Diria que esta seria uma versão da “aceleração do sujeito”, discutida por BIRMAN (2012); que especificamente aqui, em que se fala da atuação docente; em que acelerar os alunos, com esta postura, diminuiria a possibilidade de uma mediação, feita pelo professor, entre este e o conhecimento. E, sem mediação o sujeito pensante, desejado e “desenhado” nos planos de aula e nas plataformas curriculares, aparece nanicamente.

Uma reação por parte dos alunos, diante deste autoritarismo do professor ao personificar o conhecimento, poderia ser uma perturbação da ordem hierárquica por algum ato indisciplinado. Diante disso, por desconhecer o que levou o aluno a indisciplina, o professor elabora uma explicação fantasiada baseada na sua própria história de vida e escolar, culturalmente transmitida entre as gerações. É com esta seleção de valores como o de “bom” professor, o de “bom” aluno etc., que ele constrói uma fantasia que complete as lacunas que a linguagem não é capaz de completar, pelo fato de não ter acesso aos pensamentos e sentimentos do aluno que se comportar indisciplinadamente.

E a função desta fantasia é diminuir a angústia frente a sua divisão do “eu”, sendo também uma forma de não fazer contato com suas contradições, herdadas de outras gerações de professores. Ao fazer isto, alimenta a idealização de um ser não dividido, unificado, sem rasuras ou equívocos. Na escola também se vê isto, ao se tentar extirpar toda possibilidade de erros e equívocos dos seus alunos, relacionados com os conteúdos das disciplinas escolares.

É a contradição entre o que é desejado socialmente de um “bom” professor, que é um figura idealizada, e aquilo que ele consegue fazer e muitas vezes não faz bem feito, que a fantasia docente procura encobrir. Esta contradição envolveria coisas que não assumimos; como falar que queremos que o aluno participe, mas quando este começa a dar indícios disso fazendo perguntas, este mesmo professor o faz desistir desta participação, com receio de perder a autoridade intelectual na sala de aula. Traços como este se configurariam em um exemplo de “não-ditos” na educação, por não serem elaborados, mantém o professor em um

processo de repetição de jeitos de ser. É através dos “não-ditos” que as contradições aparecem e permitem que o próprio sujeito, que busca por orientação com uma demanda de análise, tenha acesso às suas motivações inconscientes.

Neste instrumento, cabe ao professor orientador do estágio; através da escuta da narrativa dos estagiários, que serão convidados a associar livremente suas ideias; localizar as contradições presentes no que lhe foi falado e problematizá-las, colocando em dúvida aquilo que eles narrarão durante a solicitação por orientação. Esta dúvida, poderia inserir os sujeitos demandantes em um processo de estranhamento, levando-os ao reconhecimento das contradições presentes naquilo que falam, iniciando uma de investigação de si na busca por uma lógica pessoal inconsciente que explique as contradições presentes nas suas queixas.

As consequências que objetivamos com este tipo de intervenção seria a entrada em um processo de responsabilização em relação a queixa inicialmente trazida pelos estagiários. A assunção da responsabilidade frente ao fato inesperado ocorrido em sala de aula, levaria os estagiários a assumir as consequências pela condução do que planejou. Esta decisão colocaria o sujeito em um exercício de autonomia, porque decidir é um exercício de autonomia. *“Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”*. (FREIRE, 1996, p. 120)

E ainda,

Em psicanálise, ao contrário do que acontece no pensamento tradicional, jurídico, a responsabilidade precisa abranger o inconsciente. Isso implica que a responsabilidade psicanalítica não está fundada na liberdade, mas, sim, no “acontecimento imprevisto”, justamente no que a consciência livre não consegue jamais prever. (FORBES, 2012, p. 6)

Ou seja, usar como argumento, para isenção de responsabilidade pela atuação em sala aula, o fato de ter sido um ato inconsciente, manteria o professor no lugar em que ele está, o que implicaria em uma repetição de jeitos de ser. Para a psicanálise, esta alegação não isentaria o sujeito da assunção de responsabilidades, em outras palavras, se ele se reconhece o incomodo das situações vividas, ele tem como decidir sobre o que fazer diante do que sente, ao invés de usar um discurso queixoso e fatalista “de que foi inconsciente!” e de que por isso, fez o que fez. Podemos dizer que o professor

[...] influencia *sem saber*, o que nada tem a ver com *sem querer* - como reza uma certa vulgarização do conceito de inconsciente -, uma vez que o inconsciente supõe uma posição desejante pela qual o sujeito é plenamente responsável. Nenhum alibi, desde a ética fundada por Freud, pode ser sustentado na existência do inconsciente. (VOLTOLINI, 2011, p. 34)

A clínica psicanalítica apresenta-se como um recurso diante dessa suposta “impossibilidade” de responsabilização fixadora de subjetividades.

Foi a partir deste momento, da assunção de reponsabilidades, que ocorreu a orientação sobre o manejo da sala de aula, envolvendo as teorias pedagógicas e as sugestões para construção e desenvolvimento do plano de aula. Pois, caso contrário, poderia fazê-los entender que os processos subjetivos que os conduziram até mim, não eram uma prioridade. Assim, se falasse primeiro do conteúdo pedagógicos e também se oferecesse sugestão de atuação em sala de aula, antes da intervenção afetiva, estaria comunicando, através de uma ordem discursiva, que o mais importante é o domínio técnico/científico dos processos de sala de aula. Além disso, ao assumir o lugar daquele que detém a solução para os problemas trazidos, tenderia a uma personificação do conhecimento, que poderia resultar em um pacto de lealdade e de silêncio em torno das coisas “não-ditas”. Por isso, é importante deixá-los com a falta dessa figura idealizada do professor que sabe tudo, que poderia, caso a ordem de abordagem fosse tratar primeiro dos conteúdos técnicos científicos, alimentar a fantasia da possibilidade de um “eu” sem contradição fundamentado em conhecimentos científicos, já que estes tenderiam a extirpar seus equívocos antes de se sentirem imbricados nele.

E a ciência, como instituição, é considerada, nesta situação, uma manifestação coletiva do inconsciente; possibilitando a validação de uma educação plena, completa, idealizada e conseqüentemente, um ser humano também idealizado. A ciência com todas as suas premissas, da forma como é ensinada; em que o professor personifica o conhecimento, da mesma maneira como acontece com o cientista, a ponto de se confundir com ele, o fazendo acreditar na versão idealizada da educação, elaborando e executando seus planos de aula baseando-se nas idealizações de um eu não dividido, unificado, em que, basta se controlar as condições iniciais para se garantir o resultado final; alimenta as idealizações da educação. E uma educação nesses moldes foi considerada impossível por FREUD (1925).

Finalizando esta parte, diríamos que

Em nosso sistema, o aluno, paradoxalmente, é impedido de aprender. A escola, depois da família, passou a ser hoje o *lugar preferido para a fabricação de neurose* [...]. “A adaptação escolar”, escreve F. Dolto, “é atualmente, salvo raríssimas exceções, cumpre que se diga, um *importante sintoma de neurose*”. Os analistas têm que haver-se, portanto, com uma nova forma de “doença” que não é para ser “tratada”, referimo-nos à recusa de adaptação, *senal de saúde* na criança que recusa essa mentira mutiladora em que a escolaridade a aprisiona. Envia-se esse tipo de crianças a engrossar as fileiras dos disléxicos e retardados escolares, mas também as dos desajustados e delinquentes. (MANNONI, 1988, p. 37)

Assim, este instrumento; ao propor uma intervenção afetiva na formação inicial de professores, inspirado na clínica psicanalítica; poderia se configurar em uma estratégia de



prevenção em relação a “*fabricação de neuroses*” dentro da escola ao proporcionar, para este futuro professor, uma reelaboração das vivências escolares a que foi submetido quando era aluno da Educação Básica e que o marcaram subjetivamente. Isto poderia evitar uma reedição deste tipo de processo que aliena o sujeito de si mesmo e, conseqüentemente, quebraria a transmissão transgeracional deste perfil docente de “*fabricador de neuroses*”, ao fazer com que o futuro professor pense “*ser ou não ser como seus professores*” e, responsabilmente, decidir. Se isto acontecer com ele, provavelmente, refletirá na constituição subjetiva de seus futuros alunos, constituindo-se em uma quebra paradigmática do “*jeito de ser docente*”.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste trabalho e, principalmente, durante a sua concretização através da estruturação escrita, acabei elaborando minhas próprias questões pessoais em relação à docência, talvez isto tenha acontecido pelo tipo de fenômeno presente nesta proposta, que envolve a subjetividade do fazer docente com um olhar psicanalítico.

O escrever pode ser utilizado como alternativa privilegiada de elaboração de dolorosos conteúdos mentais do analista vivenciados na clínica e até então não processados. Pela escrita, uma angústia solta e inominada pode converter-se em pensamento e assim, ganhar expressão no papel. Estes elementos são representados e ressignificados, de forma a que possamos a eles fazer frente, dominando um certo quantum de vivência que, talvez, de outro modo, não alcançaria uma representação mais elaborada. (MEIRA, 2007, p. 262)

No percurso para elaboração deste instrumento, vivi na primeira tentativa de aplicação, ao ministrar a disciplina de Didática Geral, uma artificialização dos processos pedagógicos em que não consegui atingir meu objetivo, que era desenvolver um trabalho, com perfil psicanalítico, em que pudesse provocar situações que resultassem no desenvolvimento afetivo dos estudantes da licenciatura em Física. Pois, foi muito difícil para mim “embora desejável, assumir uma posição de renúncia ao poder, oferecido pelo próprio “lugar” de professor - aquela posição que permite a alguém controlar outros, no caso, os alunos.” (KUPFER, 2003, p. 97)

Entretanto no momento em que a artificialização aconteceu, o meu primeiro modo de pensar sobre este assunto foi, ainda dentro da sala de aula, que os alunos não estavam correspondendo às expectativas por não estarem sendo espontâneos, talvez por ter muita gente na sala, eram quase 35. Tirei de mim a responsabilidade pelo que estava acontecendo. Não sabia ao certo o motivo pelo qual aquela situação me incomodava. Diante desse desconforto, que não suportei, pois tinha receio de não ser considerado um bom professor, entrei em um processo de sedução pedagógica e comecei a personificar o conhecimento através de grandes explicações sobre as teorias e as vivências que havia proposto para o grupo de estudantes, com a intenção de que fosse eliciadores de comportamentos que permitissem um trabalho afetivo. Por sinal o termo “artificialização” e sua caracterização, somente apareceu depois de eu ter escrito sobre o que havia ocorrido, já com a intenção de escrever este trabalho.

Escrever sobre isso me ajudou a elaborar o que havia ocorrido comigo, como professor da turma de Didática Geral, e também serviu de como elemento auto-referente mais recente da minha história docente que utilizei para a sistematização a posteriori do “Caso do

Estagiários”. Tive, escrevendo, a possibilidade de tratar as questões que me angustiaram com dei aula para os alunos do curso de licenciatura em Física.

Desde o início da pesquisa e da aplicação e desenvolvimento deste instrumento, não consegui me isentar dos processos pedagógicos presentes na atuação dos professores e na minha própria. Me vi frequentemente atravessado pela imagem do meu fazer docente refletida nos estagiários e em alguns colegas com quem tive a oportunidade de viver a sala de aula. As imagens que via, em alguns momentos, me incomodavam por eu começar a enxergar nelas aquilo que existe em mim e que não gostaria que existisse. Isto metodologicamente, dependendo do referencial de pesquisa, pode não ser bem aceito, ou até mesmo não ser considerado “científico”.

Entendo que; como quis colocar em questão a dimensão afetiva do sujeito e para isto foi necessário incluir a minha, que é por alguns considerada resíduo em um trabalho científico; não poderia me fechar para isto durante a pesquisa e nem no meu momento da comunicação daquilo que desenvolvi, caso contrário correria o risco de não conseguir fazer um trabalho com este perfil. Apresentando “mais do mesmo”, ao repetir, em uma escala diferente, a artificialidade dos processos de formação caracterizadas neste trabalho, com os alunos da disciplina de Didática Geral, em que o sujeito foi excluído do processo formativo, ao tentar corresponder às expectativas acadêmicos/teóricas materializada na figura do “mestre”. Sobre isto KUPFER, referindo ao percurso de FREUD na elaboração da psicanálise, nos diz que

Ao entender a relação entre seus mestres e seu pai, pôde destituí-los de um lugar que era na verdade de seu pai. E passou, em seguida, a ocupar, ele próprio, um lugar de mestre. Pôs fim à busca, até então compulsiva, de um mestre-pai, e o reencontrou em si próprio. Reencontrou, por assim dizer, um desejo que já o habitava desde os tempos do Hospital Geral de Viena, mas que não podia liberar enquanto não admitisse para si mesmo que ser o próprio mestre não significava ocupar o lugar do pai junto à mãe. Assim, primeiro admitiu a superioridade “daquele que o fez” para então, aliviado e sem culpa, poder ser um criador. (1995, p. 28)

Minha tentativa inicial era a de corresponder às expectativas de uma figura superior que nem sabia ao certo quem era. Ao tentar corresponder a estas expectativas, me prendia cada vez em estruturas de poder e controle das situações de pesquisa que envolveu minha prática inicial. Mas, a medida em que fui escrevendo, mais livremente, sem a preocupação com as teorias, sobre as expectativas acadêmicas que procurava corresponder com este trabalho, percebi que estas eram derivadas originalmente da minha relação com meu pai. E usei isto como elemento para compreender e sistematizar o que havia ocorrido na orientação

do “Caso dos Estagiários. Por este motivo, não consegui me manter neutro em relação aos meus escritos. Talvez isto nem seja recomendado para trabalhos com este perfil.

Um outro aspecto, curioso, é que existe uma relação teórica entre PIAGET e FREUD, que percebi durante o desenvolvimento deste instrumento de intervenção afetiva. Por trabalhar com a abordagem “Ensino de ciências por investigação” que construtivista nos moldes piagetianos, mas que, somente depois pude confirmar através de uma rápida pesquisa bibliográfica nos livros “Dicionário de Psicanálise” de ROUDINESCO & PLON, em que é dito que Jean Piaget foi aluno e analisando de Sabina Spielrein.

Durante dez anos, Sabina Spielrein continuou seus trabalhos e atividades clínicas na Alemanha, na Suíça e Áustria, principalmente no laboratório de Édouard Claparède em Genebra. Integrada ao movimento psicanalítico, ensinou a doutrina freudiana. Seu aluno e analisando mais célebre seria o psicólogo Jean Piaget (1896 - 1980). Seus últimos artigos conhecidos se referem à linguagem infantil, à afasia e à origem das palavras “papai” e “mamãe”. (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 726)

Mas tarde encontrei uma referência sobre isto no livro “Problemas de psicologia genética” de Piaget, em que ele fala:

Abordarei neste estudo os problemas do inconsciente e da consciência tal como os encontramos no estudo da inteligência, da representação e das funções cognitivas, porque creio que estas questões particulares relativas ao inconsciente cognitivo são paralelas às que levanta, em psicanálise, o funcionamento do inconsciente afetivo. [...] estou persuadido de que virá um dia em que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise serão obrigadas a fundir-se numa teoria geral, que melhorará as duas, corrigindo-as, uma a outra, sendo este o futuro que convém preparar, mostrando desde já as relações que podem existir entre as duas. (PIAGET, 1983, p. 41)

Diria que, aquilo que fazemos no “Ensino de ciências por investigação”, baseados em PIAGET, se assemelha a proposições feitas aqui. Um ponto importante de semelhança estaria em que tanto em uma proposta como em outra o professor atuação como mediador de uma construção de um conhecimento, na intervenção afetiva seria um saber inconsciente ligado a afetividade e no “Ensino por investigação”, um saber consciente vinculado ao cognitivo. Uma outra semelhança é que nas duas propostas existe um movimento de problematização em função das contradições presentes nos argumentos, é através das intervenções problematizadoras que o sujeito elabora e reelabora aquilo que ainda não conseguiu explicar “plenamente” para si mesmo.

Em relação a eficiência desta proposta de intervenção afetiva, diria que ela não pode ser avaliada por um modelo de eficiência em quantifica o número de licenciados atendidos em um determinado período. Fazer isto iria em um sentido contrário a tudo que foi defendido neste trabalho, já que, para que uma intervenção desse tipo ocorra é necessário que o sujeito em formação, apresente um sintoma analisável “*que seja tomado pelo sujeito como fonte de*

*questionamento de si mesmo. [...] trata-se de um questionamento dirigido ao saber inconsciente, [...] um saber que age em mim, através de uma outra lógica que não aquela que eu reconheço conscientemente.* ” (MAURANO, 2010, p. 30)

De qualquer modo, não se trata de *receitar* psicanálise para todo mundo. A razão, porém, de não se universalizar tal indicação não é porque existam restrições ao tratamento de determinados problemas, mas porque são imprescindíveis o engajamento e a reponsabilização do paciente para que possa, de fato, se beneficiado por essa prática [...]. (LEITE, 2011, p. 81)

Esta condição, por si só, pode configurar-se em uma limitação para aplicação desta intervenção, pois, alguém poderia argumentar sobre aqueles alunos que não tiverem este perfil, o que fazer com eles? Eu ainda não tenho a resposta para esta pergunta. Mas, para aqueles que tiverem um sintoma analisável manifesto em suas demandas, posso sugerir o instrumento de intervenção desenvolvido neste trabalho.

Uma dificuldade de ordem diferente também surge na aplicação desta proposta de intervenção, é que para o professor orientador do estágio fazer um melhor uso das proposições feitas neste trabalho, ele precisaria ter, no mínimo, submetido às suas angústias docentes ao percurso proposto aqui, tendo alguém que assumindo um lugar semelhante a do analista, para mediar o seu processo de elaboração das suas questões, em razão de esta proposta ser autorreferentes.

Em relação às possíveis contribuições destas proposições afetivas para o âmbito social, incluímos as discussões

[...] A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre os súditos,[...] mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”. Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalmente como imutáveis. [...] Não há [...] lugar para a decisão humana. [...] não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem comportada ao que está aí ou ao que virá. (FREIRE, 1996, p. 128)

E como a psicanálise poderia minimizar problemas como este, em que sujeito é domesticado ao ser submetido a uma “burocratização da mente” provocando sua “autodemissão” em que não há lugar para a decisão humana? Sabemos que

a escola, por ser resultado da sociedade na qual está culturalmente inserida, oferece os saberes deste sistema social, que não possui a preocupação com a formação do cidadão, mas apenas “formar” o empregado que será selecionado (pela escola) para o mercado de trabalho. (GHEDIN, 2012, p. 154)

Entendo que tanto FREIRE como GHEDIN, chamam a atenção para uma escola em que a formação integral do ser humano não é levada em conta. E como na prática isto poderia acontecer. “A questão é: como posso me desfazer de mim mesmo? Como posso esquecer minha subjetividade? Uma boa maneira de fazê-lo é pela via da “cientificização”. Posso me “cientificizar”. ” (FORBES, 2008, p. 77). Este processo de cientificação do sujeito é colocá-lo como um objeto da ciência tradicional, submetido às generalizações, fragmentações e a verdades absolutas. Seria pensar o ser humano como um fenômeno físico, em que se conhecendo as condições iniciais pode-se determinar o resultado final. Para isto, basta desconsiderar o ser humano no momento da aprendizagem, colocando o conteúdo, a ser ensinado, como o elemento principal da aula. Metaforicamente, é como se o aluno fosse um computador que é alimentado pelas informações fornecidas pelo programador.

A teoria quando não está a serviço de algo que se viveu em sala de aula exclui a subjetividade do aluno e pode acabar por colocá-lo em um processo de adaptação e treinamento, sem que haja o desenvolvimento da capacidade de pensar autonomamente sobre as coisas, acabando por se transformar em um realizador de tarefas, sem pensar porque as faz e para que as faz. A teoria apresentada desvinculada das vivências do aluno, causaria este efeito, já que

Um saber constitui-se a partir da censura exercida sobre as marcas do inconsciente, ao passo que o discurso do analista procede ao levantamento da censura. O discurso de um mascara o fracasso, o discurso do outro circunscreve o impossível (o real) - e desvenda a falta que o discurso universitário tinha por missão oblitera. (MANNONI, 1988, p. 163)

E

O paradoxo do saber teórico reside no modo como ele é usado, como disfarce para obliterar a verdade de uma experiência ou como instrumento para se orientar mais comodamente numa pesquisa clínica (na qual se encontra ele mesmo implicado). (MANNONI, 1988, p. 163)

As instituições, sendo uma manifestação do inconsciente dos sujeitos que a compõe, provavelmente sofrerão uma mudança palpável quando os processos de mediação, feito pelo professor, dentro da escola, entre o aluno e o conhecimento. Mas, antes seria necessário que este trabalho, para os professores em formação inicial, egressos deste tipo de educação, possam ter seus processos afetivos, durante o estágio, mediado pelo professor orientador, quebrando o ciclo de transmissão transgeracional de jeitos de ser docente, incluindo a subjetividade do futuro professor durante a sua formação acadêmica, como um requisito curricular não obrigatório, por questões inerentes à aplicação deste recurso formativo.

Assim, cabe à psicanálise ser instrumento não apenas para o que diz respeito ao trabalho clínico, estrito senso, do que se passa no consultório, mas também servir de referencial ético e teórico para inúmeras outras intervenções que podem ser dirigidas ao campo social. trata-se aí de pensar a psicanálise como podemos ter sua função não apenas em diversas instituições como a escola, a empresa, o hospital, mas também como tendo a possibilidade de travar uma interlocução fecunda com campos como o Direito, a Medicina, a Arte, e tantos outros a quanto nos dispusermos. (MAURANO, 2010, p. 53)

A intervenção afetiva, durante o estágio no Clube de Ciências, objetiva problematizar a maneira como os professores em formação inicial concebem o lugar do professor, do aluno e do conhecimento nas aulas de ciências ministradas por eles, durante seu estágio neste espaço de formação. Colocando em questão a lógica consciente, instituída culturalmente, com a qual este futuro professor “constrói” uma história docente que possa fazer sentido frente a cultura escolar vigente, em que são excluídos elementos que não são levados em consideração por esta cultura, como a dimensão emocional da relação humana durante uma aula e a ideia de que a coisa mais importante durante os processos pedagógicos é o conteúdo a ser ensinado, não levando em consideração a afetividade inerente aos processos pedagógicos. Talvez, isto ocorra pela dificuldade em trabalhar com a complexidade que esta situação envolveria.

Somos afetados pelo social, na família, na escola, na universidade e no trabalho. Existe uma aceleração do sujeito que exclui a subjetividade do processo formativo. Por privá-lo de um processo de mediação, que é mais lento indo em sentido contrário em que o ser humano é colocado na contemporaneidade. A formação, baseada na racionalidade técnica, desconsidera o sujeito. Como denunciou Chaplin no filme “Tempos modernos”, para este mundo, a intervenção afetiva apresentaria limitações por não ter garantias de resultados, por não ter um tempo específico para a finalização da intervenção e nem um momento igual para o início deste trabalho com os licenciandos, além de não se poder atingir todos licenciandos no mesmo momento, como se fosse uma linha de produção, em que grupos de estudantes entram na mesma etapa e vão seguindo, passando pelas etapas na “esteira” da graduação, e o sistema tenta fazer todos avançarem ao mesmo. Em relação a instrumentalização técnica, isto faz sentido, mas, quando falamos do aspecto afetivo do ser humano este tipo de procedimento poderá excluir a subjetividade durante a formação do professor que trabalha com questões humanas, mais do que com conteúdo científico.

## REFERÊNCIAS:

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALES BELLO, Angela. **Fenomenologia e ciências humanas: psicologia, história e religião**. Organização e tradução Miguel Mahfoud e Marina Massimi. Bauru, SP: EDUSC, 2006.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- ALVES, Rubens Azevedo. **O que é religião**. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense, 1984.
- ANDERSEN, H.C. A roupa nova do imperador. In: **Contos de Andersen**. Porto, Ed. AMBAR, 2002. Disponível em: <<https://www.google.com.br/amp/s/contadoresdestorias.wordpress.com/2011/01/19/as-roupas-novas-do-imperador-conto-com-sugestao-de-atividades/amp/>>. Acesso em 01 de dez. 2016.
- ANDRADE, F.C.B. **Uma tarefa (Im)possível**: a formação dos valores face à violência na escola. In: (Des)fiando a trama: a psicanálise nas teias da educação / organizadores: Ivone de Barros Vita, Fernando Bezerra de Andrade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ARRUDA, S.M.; Baccon, A.L.P. O professor como um “lugar”: uma metáfora para compreensão da atividade docente. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 1, p. 1-20, 2007.
- ARRUDA, S.M.; Passos, M.M. Da psicanálise ao ensino de ciências: o “desejo do docente” e o “professor como um lugar”. **Ciência & Educação**, v. 18, p. 69-80, 2012.
- BARCELOS, N.N.S.; Villani, A. **Troca entre universidade e escola na formação docente**: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, v. 12 n. 1, p. 73-97, 2006.
- BASTOS, Maria Helena Camara. **Memoriais de professores**: reflexões sobre uma proposta. In: Mignot, A. C. V.; Cunha, M. T. S. (Org.). Práticas de memória docente. Coleção cultura, memória e currículo; v. 3. São Paulo: Cortez, 2003.
- BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade**: espaço, dor e desalento na atualidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BOCK, Ana Maria; Furtado, Odair; Teixeira, Maria de Lourdes T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 9ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 2004.
- CARVALHO, A.M.P. Critérios Estruturantes para o Ensino das Ciências. In: **Ensino de ciências: unido a pesquisa e a prática**; Organizadora Anna Maria Pessoa de Carvalho. São Paulo: Cengage Learning, 2013.



CARVALHO, A.M.P. Formação e prática profissional dos professores de Física. In: **A pesquisa em ensino de física e a sala de aula: articulações necessárias**. Organização: Nilson Marcos Dias Garcia et al. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012 - A.

CARVALHO, A.M.P. **Os estágios nos cursos de licenciaturas**. São Paulo: Cengage Learning, 2012 - B.

CICCONE, Albert. A superposição imagóica e a fantasia de transmissão. In: Eiguer, Alberto. **A transmissão do psiquismo entre gerações: enfoque em terapia psicanalítica**. São Paulo: Unimarco Editora, 1998.

CORTÉS DE ARAGÓN, Lourdes; Diez, Jesús Aragón . Auto-estima: compreensão e prática. São Paulo. Paulus, 2004. 262 p.

DE CERTEAU, Michel. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOLTO, Françoise. Prefácio. In: Mannoni, Maud. **A primeira entrevista em psicanálise**. Rio de Janeiro: Campus, 1981.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. Prefácio. In: MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2002.

FORBES, Jorge. **Você quer o que deseja**. 7ª ed. Rio de Janeiro: BesteSeller, 2008. p. 208.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). 165 p.

FREUD, Sigmund (1925). **Prefácio à Juventude desorientada de Aichhorn**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIX.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu**. Porto Alegre, RS: LP&M, 2014. 176 p.

FROMM, Erich. **A arte de amar**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1995.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Acaso e repetição em psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: a alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN (Orgs.). 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 261.

GODOI, Christiane Kleinübing. **Psicanálise das organizações**: contribuições da Teoria Psicanalítica aos estudos organizacionais. Itajaí, SC: Universidade Vale do Itajaí, 2005.

HODSON, Derek. **Experimentos na ciência e no ensino de ciências**. Educational Philosophy and Theory, 20, 53- 66, 1988. Tradução e adaptação, para estudo, de Paulo A. Porto. Disponível em:< <http://www.iq.usp.br/palporto/TextoHodsonExperimentacao> >. Acesso em: 28 de out. 2016.

KÄES, René. Os dispositivos psicanalíticos e as incidências da geração. In: **Transmissão do psiquismo entre gerações**: enfoque em terapia familiar psicanalítica. Alberto Eiguer ... [et al.]. São Paulo: Unimarco Editora, 1998.

KÄES, René. **Um singular plural**: a psicanálise à prova do grupo. São Paulo, Edições Loyola, 2011.

KNELLER, G.F. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar e Edusp. 1980.

KUPFER, M.C.M. **Amor e saber**: a psicanálise da relação entre professor e aluno. In: Cohen, R.H.P. Psicanalistas e educadores: tecendo laços. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

LAPANCHE, Jean. **Vocabulário de psicanálise** / Laplanche e Pontalis. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITE, Sonia. **Angústia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LIMA, L.O. **Piaget**: sugestões aos educadores. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LOPES, E.M.T. **A psicanálise escuta a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O professor é um mestre?. In: **O impacto da psicanálise na educação**. Organizadora: Leny Magalhães Mrech. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação e aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 20ª. Ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

MALDANER, O. A.; Zanon, L. B.; Auth, M. A. Pesquisa sobre educação em ciências e formação de professores. In: **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias** / Organizadoras Flávia Maria Teixeira dos Santos, Ileana Maria Greca. 2ª ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1988.

MANNONI, Maud. **Um saber que não se sabe**: a experiência analítica, Campinas, SP: Papirus, 1989.

MEGID NETO, J.; Pacheco, D. Pesquisa sobre o ensino de Física no nível médio no Brasil. In: Nardi, R. **Pesquisa em ensino de Física**. 2ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

MEIRA, Ana Cláudia dos Santos. A escrita no divã: entre as possibilidades e dificuldades para com o escrever. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. 302 p.

MENDONÇA FILHO, João Batista de. **Ensinar**: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: A psicanálise escuta a educação. Organizadora: Eliane Marta Teixeira Lopes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MEZAN, Renato. Que significa “pesquisa” em psicanálise? In: **Investigação e psicanálise**. Coord. Maria Emília Lino da Silva. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

MILLER, Alice. **Não perceberás**: variações sobre o tema do paraíso. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica**: professor-aluno no embate com afetos inconscientes. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2002.

MRECH, Leny Magalhães. Mas, afinal o que é educar?. In: **O impacto da psicanálise na Educação**. Organizadora: Leny Magalhães Mrech. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

MURANO, D. **Para que serve a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

NASIO, Juan-David. **A fantasia**: o prazer de ler Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

NASIO, Juan-David. **Por que repetimos os mesmos erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013)

PACCA, J.L.A.; VILLANI, A. (2000). Conhecimento e saber do professor de Física: uma interpretação psicanalítica. **Atas da XXIII ANPED**. Cd Rom. GT 4 – Didática. Caxambú, MG. 15pp.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e objetividade**: relação entre desejo e conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O avesso do modelo**: bons professores e a psicanálise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PEY, M.O. Apresentação da coleção pedagogia libertária. In: Beltrão, I.R. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios**. Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Editora Imaginária, 2000.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. 5ª ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (Orgs.). 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. **Angústia e demanda de análise**: reflexões sobre a psicanálise no hospital. Boletim de Psicologia, 2008, VOL. LVIII, No 129: 171-183.

QUINODOZ, Jean-Michel. **Ler Freud**: guia de leitura da obra de S. Freud. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROSA, Miriam Dibieux. **Histórias que não se contam**: o não-dito na psicanálise com crianças e adolescentes. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

ROUDINESCO, Elisabeth & Plon, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. Organização: Selma Garrido Pimenta & Evandro Ghedin. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 261.

SAFOUNAN, Moustapha. **Seminário**: angústia, sintoma, inibição. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

SCOZ, B.J.L. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Maria Emília Lino da. Pensar em psicanálise. In: **Investigação e psicanálise**. Coord. Maria Emília Lino da Silva. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e identidade social**: territórios contestados. In: Silva, T. T. S. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Coleção Estudos Culturais em Educação)

VASCONCELLOS, M.J.E. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VENTURA, Elvira Cruvinel Ferreira. **O rei está nu?**: pensando fenomenologicamente A roupa nova do imperador. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 01-11, Mar. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512004000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512004000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 de out. 2016.

VILLANI, A. O professor de ciências é como um analista? **Ensaio** - Pesquisa em educação em ciências, v. 01, n. 1, 1999.

VILLANI, A.; FRANZONI, M. A competência dialógica e a formação de um grupo 'docente'. **Investigações em Ensino de Ciências**, v 5(3), p. 191-211, 2000.

VILLANI, A.; FREITAS, D. Análise de uma experiência didática na formação de professores de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v 3(2), p. 121-142, 1998.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação e psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 81 p.

ZOMPERO, Andreia Freitas; LABURU, Carlos Eduardo. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 67-80, dez. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172011000300067&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172011000300067&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 19/07/2017.